

# TUDÁS | MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem  
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

X. évfolyam 2. szám

2009. október

## Tartalom

GERHARD PIESCHL: 3A katolikus egyház és emberi jogok .....	3
PERHÁCS JÁNOS: A szociálandragógia kialakulása és fejlődése Szlovákiában.....	24
ARATÓ GERGELY: Helyzetértékelés az egész életen át tartó tanulás konceptiójának megvalósulásáról .....	47
OROSZI SÁNDOR: Képzletbeli közigazdász-konzílium a krízisről.....	55
RÁKÓCZI ZSUZSA: Az önkormányzati kommunikáció szerepe.....	63
GYÖRE GÉZA: A könyvtárostanárr helye és szerepe a közoktatásban .....	69
MIKLÓSI MÁRTA–VAMOSI TAMÁS: Minőségügyi rendszerek és alkalmazásuk az oktatásban .....	76
MAZZAG ÉVA: Tolerancia és másság Svédországban .....	84
HORVÁTH ANDRÁS: Alternatív élménypedagógia .....	90
ZÁDORI IVÁN: Következtetések a szigetgazdaságok fenntarthatóságának vizsgálatából.....	95
VÉGVÁRI BORISZ: Vállalati kultúrák magyar és orosz vállalatoknál .....	104
TÓTH ERIKA: A demográfiai és gazdasági folyamatok hatása az oktatás hatékonyságára.....	112
BALASSA MÓNIKA: A nagykanizsai felsőfokú, középfokú és emelt szintű szakképzésben résztvevő felnőttek tanulási motivációinak összehasonlítása.....	118
NÉMETH KORNÉL: Napjaink cigány mágiája .....	129
KÖNYVRECENZÍÓ: A Bologna-folyamat Közép-Európában .....	134
ABSTRACT .....	138



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

GERHARD PIESCHL

## A katolikus egyház és emberi jogok

*2009. április 28-án Gerhard Pieschl Limburgi egyházmegye püspöke, a Német Püspöki Konferencia megbízottja látogatott el a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karára. Gerhard Pieschl úr beszédet tartott, melynek központi témája az emberi jogok, az emberi méltóság és a vallásszabadság volt. Szili Katalin, az Országgyűlés elnöke, Mayer Mihály püspök és Koltai Dénes, a FEEK dékánja is jelen voltak az előadáson és köszöntötték Gerhard Pieschlt. A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Kari Tanácsának felterjesztésére a PTE szenátusa tiszteletbeli doktori címet adományozott október elsején Gerhard Pieschnek. Az alábbiakban magyarul és németül is közöljük előadását.*

Kezdetben volt a köszönet. A köszönet egy főnév és a helyes megnevezése egy dolognak. Mondhatom, hogy vannak dolgaim, mint például egy házam, egy órám, egy autóm.

A helyes megnevezése egy egy folyamatot kifejező cselekedetnek az ige, mint például: vagyok, szeretek, kívánok – ezért inkább azt mondanám: Köszönöm, és ezt akár énekelni is tudnám: „Gratias agmus...”

Ennek a további előnye, hogy az ÉN-t is szavakba lehet foglalni: ÉN köszönöm – tehát vagyok, és vagyok, hogy köszönhessem.

*De ki is vagyok én?*

Így hát bemutatkoznék Önöknek:

1934. január 23-án születtem Mährisch-Trübau-ban (ma már csak Moravska Trebova) mint csehszlovák állampolgár német népi hovatartozással, nemzetiséggel.

Apám, akkoriban, 24 évesen, mint hadköteles katona a csehszlovák hadsereg 5. számú gyalogezredében Uherské Hradiste-nál (magyarul Hradisch), Velehrad közelében állomásozott. Velehrad a morvai Cyrill és Method misszió származási helye. A kapitány tájékoztatta apámat, hogy megszülettem, de azért a biztonság kedvéért megbízta a cseh csendőrséget a szülővárosomban, hogy nézzenek utána, valóban létezem-e és csak ezek után szabadságot.

Így hát megérkezett a cseh csendőrség az ágyacskámhoz, hogy utánam nézzenek. Ez volt a legeslegesítő találkozásom a csehszlovák államhatalommal.

11 évvel később aztán megparancsolták, hogy szálljak fel a teherautóra, mely az elűzöttek elszállításáért volt hivatott: „Gerhard Pieschl, fel az autóra!”

Egy további kontaktusnak a csehszlovák államhatalmakkal már boldogabb vége lett, mert a német szülővárosom cseh papja, dr. Rudolf Simon, a Hitlerjugend által tervezett elszállítást 1945-ben megakadályozta.

1983-ban a diákválság alatt valószínűleg ugyanaz a csendőrség, amely számára már ugye születésem óta ismert voltam, személyesen felügyelte apám behívó paran-

---

csát – a nyomatékos utalás sem hiányzott, miszerint, abban az esetben, ha a parancsot nem teljesíti, le kell őt lőni. Előtte azonban még volt apámnak lehetősége arra, hogy a munkanélküliség idején, mint tiszt szolgáljon a cseh hadseregben – ennek az árát azonban a német népi hovatarozás képezte volna, így szóba sem jöhetett. Így később a német hadseregben, mint közönséges katona kezdetett.

1944-ben, mint katonatiszt esett el a Budapestért vívott hatvani csatában és magyar földben, Székesfehérváron a katonatemetőben nyugszik.

És mert igaz a régi mondás, miszerint: „ami a szívemen, az a számon” és mert nagyon hálás vagyok, hogy nekem, katolikus püspöknek a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara díszdoktori címre terjesztett fel. Ebből az alkalomból szólok két lábamról, melyeken állok, a teológiára és a filozófiára s így a következő témát választom:

### **Katolikus egyház és emberi jogok – Támogatás és mulasztások**

Aki manapság tájékozódni szeretne az emberi jogokról és azoknak a katolikus teológia és egyházon belüli megbecsüléséről, biztosan a katolikus „Élet a hitből” című felnőtt katekizmus második kötetéhez fog nyúlni. Egy pillantás az indexbe elárulja, hogy ez a téma nagy teret foglal el. Pontosabb tanulmányozás által, megállapítható, hogy a katolikus egyház az emberi jogokat ma az emberhez méltó élet mércéjének tekinti. Ez a megbecsülés a teológia és az egyház „emberi jogokkal” folytatott szellemi vita fejlődésének a végén áll.

Nem lehet nem észrevenni, hogy az emberi jogok eszméjének vallási, sőt keresztény gyökerei vannak. Ez már vizuálisan is látható az alapvető dokumentumokon. Ha megnézzük a táblákat, melyeken 1889. augusztus 26-ai „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen” láthatóak, vallásos szimbólumokkal kapcsolatos emlékek ébrednek bennünk. Ezek a táblák a tízparancsolatot megörökítő kőtáblára emlékeztetnek minket, figurák keretezik, melyek közül az egyik egy angyalt ábrázol és felette egy szem látható egy háromszögben: az isteni szem szimbóluma. A „Declaration” szövegében olvashatjuk:

*„Ezért a legfőbb lény jelenlétében és védelme alatt elismeri és kinyilvánítja a nemzeti közgyűlés az emberek és polgárok következő jogait:*

- 1. Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő méltósága és joga van.*
- 2. Minden politikai egyesülés végső célja a természetes és elengedhetetlen emberi jogok épségben tartása. Ezek a jogok a tulajdon, biztonság, ellenállás az elnyomás ellen.”*

Ha ma az emberi jogok egy-egy nyilatkozatát, mint például a Német Szövetségi Köztársaság alkotmányának törvénycikkeit 1-től 19-ig, vagy az Egyesült Nemzetek 1948. december 10-i „Universal Declaration of Human Rights” szövegét, vagy az Európai Tanács 1950. november 4-i egyezményét az emberi jogok védelméről és alapvető szabadságokról, ilyen vallásos szimbólumokkal hoznák nyilvánosságra, biztosan nagy meglepődést okozna és sok kritikára tenne szert. Ez megalapozatlan teologizálásnak tekintenék, megengedhetetlen kisajátításnak az Egyház javára.

Az ehhez hasonló kritikával kapcsolatosan van egy kortörténeti párhuzam: Amikor 1963-ban XXIII. János pápa a „Pacem in terris” enciklikát megjelentette, melyben az egyetemes emberi jogokat a katolikus egyház által világosan és érthetően elismerte, a sajtóban megdöbbenés és kritika nyilvánult meg: „Az enciklika nem elég teológikus”. Az enciklika által megszólítottak közé az egyháztörténetben először nem csak a saját egyház hívői tartoztak, hanem „minden jó szándékú ember”.

Az enciklika elején olvashatjuk:

*„XXIII. János a mi Szent Atyánk, Isten akaratából pápa körlevele a tiszteletre méltó testvérek, a pátriárkák, primátusok, érsekek, püspökök és más főpásztorok, akik békében és közösségben élnek a szentszékkal, a papság és a világ összes kereszténye és minden jóakarató ember számára.”*

Így tehát az „egyház és emberi jogok” témájával kapcsolatosan, különböző dimenziókat kell figyelembe venni.

Tenhumberg püspök ezt írta 1976-ban:

*„Így váltak az emberi jogok zárójellé, melyek összekötik a klasszikus individuális emberi jogok védelmét és megóvását a szociális igazságosság és az igazságos társadalmi szerkezet utáni régebbi és új követelésekkel, és mely az egyház fejlesztőmunkáját és a fejlesztés politikát is magába foglalja. Egyúttal az emberi jogok is zárójellé válnak, mely összeköti a keresztények elkötelezettségét a közös evangélium szellemében és az egyen irányú elkötelezettségét minden jóakarató embernek, vagy legalább is összekötheti. Minél tágabbá válik a konszenzus az emberi jogokkal kapcsolatosan, annál több esély van azok megvalósulására és megóvására.”*

### **Katolikus egyház és emberi jogok – egy hosszú út a „Pacem in terris” enciklikáig**

Az „Egyház és emberi jogok” manapság általában nem olyan téma, amelyet megkérdőjeleznének. Nem utolsó sorban II. János Pál pápa közreműködésének köszönhető, hogy az egyház fáradhatatlan figyelmeztetőjévé vált az emberjogok megtartásának a világban. Az első „Redemptor hominis” című enciklikájában II. János Pál pápa a következőket írja:

*„Az egyháznak nem kell hangsúlyoznia, hogy mily nagymértékben függ össze ez a probléma a mai világban való küldetésével. A társadalmi és nemzetközi béke egyik alapvető feltételét képezi ugyan is, ahogy ezt már XXIII. János, a második vatikáni zsinat és VI. Pál is kivételes dokumentumokba kifejtették. Végezetül a béke visszavezethető a sérthetetlen emberi jogok tiszteletben tartására – opus iustitiae pax -, míg a háború ezen, jogok megsértéséből fakad és még nagyobb sérelmeket von maga után.”*

Későbbi beszédeiben és írásaiban is kivételes szerepet játszanak az emberi jogok és azok védelmezése. Ezt mindenfelől szívesen fogadták, hisz sok kortárs számára az egyház legnyomatékosabb feladata ebben nyilvánul meg, hogy az emberi jogok és az elnyomottak, illetve a kevesebb előjogokkal rendelkező emberek, akikkel szemben ezen a jogokat világszerte nem érvényesítik, ügyvédjeként jelenjen meg, a közvélemény lelkiismeretének felrázása is a feladata, ezen felül az egyháznak kötelessége morális tekintélye által vádat emelni, ha bárhol a világban emberjogi sérelem történik.

A tömegsajtó szinte minden nap tudósít az emberi jogok eklatáns megsértéséről, népi és rasszista diszkriminációról, etnikai tisztogatásról, brutális gyilkosságokról egész népcsoportok esetében, kisebbségek gazdasági és politikai mellőzéséről, más-hogy gondolkodók szisztematikus üldözéséről, védtelenek fizikai és pszichikai kínzásáról, ellenük elkövetett terrorizálásról és brutalitásról, kizsákmányolásról, éhezéssel és szegénységről a világ több részén. Fennáll annak a veszélye, hogy a folyamatos és masszív konfrontálódás ehhez hasonló hírekkel egy idő után az embertelenséggel kapcsolatosan fokozatos megszokást eredményez és ezáltal az egyén és a nyilvánosság lelkiismerete eltompul.

Másfelől nem lehet félreismerni, hogy a második világháború utáni időkben az emberek emberjogi kérdésekkel kapcsolatos érzékenysége, főleg a fiatal generációk-

ban, egyre erősebbé vált. Az emberjogi kérdések az utóbbi években a nyilvános vitákban nemzeti és nemzetközi szinten is uralkodó témává váltak. Az egyháztól ebben a helyzetben nemcsak azt várják el, hogy meggyőző hozzájárulást biztosítson az emberi jogok korlátlan biztosításának céljából, hanem azt is, hogy az emberi jogokkal kapcsolatos problémák tisztázásához is hozzájáruljon. Eközben az egyház számára felvetődik a kérdés, hogy hogyan tudja maga részéről az emberek elidegeníthetetlen jogait, azok magától értődő voltából fakadóan, oly módon indokolni, hogy az biblikusan és teológikusan legitimálva a nem keresztények és nem katolikusok számára is elfogadható legyen. Az egyház a második vatikáni zsinat alkalmával ünnepélyesen kijelentette, hogy kapuit kitarja a világnak és párbeszédet folytat minden jóakarató személlyel. Az emberi jogok témája központi területe az egyház és a modern világ találkozásának. Mivel az emberi jogok elismerése és érvényesítése világszerte elengedhetetlen előfeltétele a békének, így az egyház szavahihetően csak akkor hirdetheti békeüzenetét, ha meggyőzően hozzájárul az emberi jogok biztosításához a világ minden részén. Az emberi jogok az egyház szavahihetőségét illetően manapság kihívást és egy aktuális próbát jelentenek.

II. János Pál pápa számára ebben az összefüggésben két szempont különösen fontos: Egyrészt az Egyesült Nemzetek morális támogatása és a nemzetközi intézmények érdekében való fellépése. Nem elég az emberi jogokat követelni és sérelmeit megbélyegezni. Nem szabad merő szózatnak maradnia, hanem hatékony intézményeket kell létrehozni, melyek a jogok elismerését garantálják és szankcionálni is tudják. Másfelől az egyház, ha emberi jogok kérdésében szavahihető akar maradni, köteles azért tenni, hogy az alapvető jogok az egyházi gyülekezetben is és főleg ott teljes mértékben respektálva legyenek. Az egyháznak ez irányban komoly felelőssége van. A pápa szavainak megfelelően „az igazságosság bélyegévé” (spectum iustitae) kell válnia.

Érdemes megállapítani, hogy a pápa hozzájárulását az emberi jogok megóvását és betartását illetően – az egyházzal szemben kritikus emberek is – sokra értéklik. A társadalom respektálja, sőt elfogadja az egyháznak az emberi jogok érdekében tett fáradozásait. Ez nem volt mindig így. Egy pillantás a történelemre, s láthatjuk, hogy az egyház mulasztásairól sem feledkezhetünk meg. Tömör és nyílt rövidséggel fogalmazza meg Vorgrimmler „A teológia és egyház” című műben:

*„Végeredményben minden emberi jog a személy abszolút méltóságának és érvényességének a megértésén alapszik, melyet a kereszténység hozott magával és lassan megtanult megérteni, gyakran ennek az alapvető keresztény meggyőződés szekularizált formájának a hatására.”*

Itt beismerően megnevezik a problémát. Ugyan ilyen nyíltan és egyértelműen tekintett vissza önkritikával fűszerezve a pápai bizottság „Justitia et Pax” 1976-ban az „Az egyház és az emberjogok” munkadokumentációt illetően és megállapította:

*„Voltak idők, mikor a történelmi fejlődés, mely az emberi jogok polgári és egyházi hivatalok általi elismeréséhez vezetett volna, érvek és intézményi struktúrák révén elfedve maradtak, melyek ezen előrelépést gátolták. Mi igen is a tudatában vagyunk annak, hogy az egyház hozzáállását az emberi jogokhoz, az utóbbi két évszázadban gyakori habozás miatt ellenvetéssel és fenntartással kezelték. Időközönként emberi jogoknak a liberalizmus és laicizmus szellemében való mindenfajta ki nyilatkoztatása katolikus oldalról heves reakciókat váltott ki.”*

A szabadság új ideálja, a haladás, az emberi jogok védelme a felvilágosodás korszakában és a francia forradalom által előidézett alapvető változások, mint a

társadalom szekularizáció a klerikalizmus ellen, a közönyösség, naturalizmus és főleg a diktatórikus és antiklerikális laicizmus (a minden vallással szemben ellenséges liberális gondolkodás) sokszor eredményezte az ezekkel való szembenállás nyomatékos szükségességét. Mindez a pápákat gyakran elővigyázatosságra és megtagadásra, sőt néha nyílt ellenségeskedésre és elítélésre készítette.

Szerény változást az egyház magatartásában XIII. Leo alatt lett érezhető. Főképp az emberi jogok társadalmi kontextusa valósult meg a gazdasági és társadalmi rend megfontolásáról szóló „Rerum novarum”-ban. Ezeket az emberi jogok eszméjének még óvatos megközelítéseit XI. Pius erősítette meg a „Quadragesimo anno” enciklikájában, melyben az emberi jogok pozitív megfogalmazását adja. XII. Pius pápa alatt az egyház tanítói már az emberi jogok védelmezésére koncentráltak. Az 1944-es karácsonyi beszédben hangot adott annak, hogy az embernek Isten által adományozott méltóságát helyreállítsák és védelmezte minden polgár jogát, miszerint a nyilvános életben és az állam vezetésében részt vehet. Más alkalmakkor olyan rendkívüli jogokat támogatott, mint az családok jogát az elegendő élettérhez; a szülők elemi és természetes jogát ahhoz, hogy eldöntsék, gyermekeiket hogyan nevelik; valamint az élethez és testi és szellemi egészséghez való jogot. Az alapvető emberi jogok megértéséből fakad fellépése az elűzöttek és menekültek jogaiért.

A meghatározó áttörés a katolikus egyház magatartásában az emberi jogokat illetően XXIII. János pápa „Pacem in terris” enciklikája alapján valósult meg. Jelentősége a mai napig irányadó. A tartalom és forma XXIII. János pápa enciklikájában szoros összefüggésben áll. Felismerte, hogy a béke és az emberi jogok elválaszthatatlanul kötődnek egymáshoz. Ezért kötelességének látta ezekért a célokért nemcsak a hívők közösségét megszólítani, hanem minden jóakarátú embert. E célcsoport megszólítása következményekkel járt az érvelési minőségre és a nyelvre vonatkozóan. Központilag a „Pacem in terris” élére egy az ember megértésére szolgáló alapvető megfontolást állít. Elhangzik, hogy az ember „lényéből adódóan személy”. „Van természete, mely értelemmel és szabad akarattal rendelkezik; magától rendelkezik jogokkal és kötelezettségekkel, melyek közvetlenül és egyidejűleg a természetéből fakadnak. Mivel általánosan érvényesek és sérthetetlenek, semmilyen módon nem lehet őket elidegeníteni.” A Teológia és egyház lexikonja precízen megnevezi: „emberi jogoknak nevezik azon elidegeníthetetlen és nélkülözhetetlen alapvető jogok összességét, melyek minden egyes embernek (gyermeknek és bűnözőnek is) az emberi mivolta (mint személy) és a természetjog (azon mindenkori történelmi alakjában) alapján adatott, hogy így önmagát, mint valóban szabad és önfelelős személyt megvalósítsa; azaz az embert, az állam és annak politikai jogrendszere által respektált személynek kell tekinteni”.

Más szavakkal: az emberi jogoktól senkit sem szabad megfosztani, senki elől nem szabad visszatartani, és senki sem mondhat le róluk önszántából.

Hogy mily mértékben fāradozik XXIII. János pápa azon, hogy azok nyelvén beszéljen, kik jóakarátúak, az a „Pacem in terris” szöveg felépítésének egészéből derül ki igazán. Hogy ne állítson teológiai elvárásokat azokkal szemben, akiknek világszemlélete nem a kereszténységben gyökerezik, olyan megfogalmazásokat használ, melyek megközelítőleg azonosak az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában, azaz az Egyesült Nemzetek alapokmányában használt kifejezésekkel: az emberi természet, „értelemmel és szabad akarattal rendelkezik”. A teológia ebben az összefüggésben „az emberben Istenről alkotott természetes képről” beszél, és ebből vonatkoztatja az emberek jogait és kötelezettségeit.

A keresztények számára az értelemmel és szabad akarattal rendelkező emberi természet ezen felül még további dimenziókkal rendelkezik, amikre a pápa közvetlenül ezután rámutat: „*hisz az emberek Jézus Krisztus vére által lettek megváltva, az isteni kegyelem által váltak Isten gyermekeivé és barátaivá és így váltak az örök dicsőség örököséivé.*” Így XXIII. János pápa körültekintően indokolta meg enciklikájában az ember értelmezését, mely az emberek személyiségéből fakad.

„Személynek lenni” annyit jelent: az ember képes önrendelkezésre, arra hivatott, hogy életét saját terve szerint, melyet felelősséggel tervez meg, alakítsa és vezesse. Ezt az egyetemes alapot tudatosan az enciklika későbbi fejezetében értelmezik a kinyilatkoztatás fényében. Ezzel XXIII. János pápa az emberi jogokat érintő követelést először olyan alapokra helyezi, mely minden jóakarátú ember számára értelmezhető.

Keresztények számára két szempont fontos igazán az emberi jogok kapcsán: egyrészt világhossá válik, hogy a keresztény tanítás megvalósítása valami egyetemesen emberit jelent, mely minden felekezeti és vallási korláton túlhaladva minden egyes embert érint; másrészt az emberi jogokért való harc az evangélium szerint kötelesség, hogy Jézus Krisztus tanításainak megfeleljünk.

Az evangélium emberértelmezése megköveteli az egyes ember és az ő méltóságának feltétlen megbecsülését. Mindenki hasonmása és gyermeke Istennek, és senkit sem szabad ebből kirekeszteni. Az ember ezen értelmezése kizárja, hogy az egyén népekkel, illetve államokkal szemben háttétben szoruljon.

Pál apostol a galatáknak szóló levelében olvasható: „*Nincsen zsidó, sem görög, nincs rabszolga sem szabad ember, nincs férfi sem nő, hisz ti mind egyek vagytok Krisztusban*” (Galater 3,28). Nincs nép, nincs állam, nincs császár, nem uralkodó áll az emberek felett, hanem Krisztus, az Úr és Testvér. Ez a biblikusan megalapozott nézőpontja az emberi jogoknak a keresztények számára kötelező kötelesség. Egyben alkalmassá is tesz az együttműködésre minden jóakarátú emberrel, aki az emberi személy elidegeníthetetlen jogait elismeri. Világhossá válik, hogy a különböző magyarázatokkal, azonos és közös célok követése válik lehetővé. Ez különösképpen fontos a plurális társadalomban való együttéléshez.

### **A vallásszabadság, mint emberi jog elismerése a második vatikáni zsinaton**

A tudat továbbfejlődése a katolikus egyházban az emberi jogokat illetően a legvilágosabban a vallásszabadsághoz való hozzáállásából olvasható le. Az 1948-as „EU Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának” 18-ik cikkében olvasható: „*Mindenkinek joga van a gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadsághoz. Ez a jog magában foglalja a vallás vagy meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy meggyőződésnek egyénileg vagy másokkal közösen, a nyilvánosság előtt vagy a magánéletben oktatás, gyakorlás, istentisztelet vagy szertartás keretében történő kinyilvánítása szabadságát.*” Hasonló megfogalmazások találhatóak az 1950-es „Európai Egyezmény az Emberi Jogok és Alapvető Szabadságok Védelmére” 9-ik fejezetében. A 1975-ös helsinki Biztonságért és Együttműködésért Európában konferencia záróokmányában is elkötelezik magukat ezen elvek aláírói.

A „*Dignitatis humanae personae*” dekrétumra tekintettel szem előtt kell tartani a vallásszabadság megértésének fejlődését a katolikus egyházban, ez egy nagy előrelépést jelent és az egyház szavahihetőségéhez vezet az emberi jogokért vívott harcában.

Az 1962-es „Az egyház felett” című dekrétum 9-ik fejezetének vázlatában a vallásszabadságot érintően az a felfogás élt, melyet a 19-ik században világosan megfogalmaztak és sokak számára a katolikus intolerancia megtestesülését jelentette: ha



az emberek többsége egy államban katolikus, akkor az államnak is katolikusnak kell lennie. Más vallások hívőinek nincsen joga, vallásukat nyíltan gyakorolni. Az állam azonban a közjólét érdekében bizonyos esetekben tolerálhatja, vagy akár tolerálnia kell hitvallásukat. Ha az emberek többsége egy államban nem katolikus, akkor az állam számára a természetjog mérvadó, így tehát minden egyes katolikusnak és egyháznak meg kell adnia minden szabadságot. E felfogás alapján a tolerancia csak merő megtűrés és valós vallásszabadságról nem lehet szó. Ez a fejezet eltűnt az első tervezettel. A vallásszabadságot elkülönítve kezelték. A vallásszabadság kinyilatkoztatása alcímet kapott, amely a megértéshez fontos volt: *„A személy és a közösség joga társadalmi és polgári szabadságra vallási dolgokban.”*

E.W. Böckenförde az „Idő hangjai” című művében rámutatott arra, hogy mi is e dokumentum legfontosabb jelentése. Az egyház először ismerte el a vallásszabadságot egy hivatalos dokumentumban, mint „rendíthetetlen és megvonhatatlan jogát az egyénnek”. A tradicionális katolikus tanítás a vallásszabadság elismerését végeredményben mindig megtagadta. Kiindulási pontja az igazság előjoga volt a szabadsággal szemben, és az a tézis miszerint a tévedésnek magában semmi joga nincsen az igazsággal szemben. Ezt évszázadokon át tanították és hangoztatták.

Az olyan kiemelkedő teológus, mint Aqunói Szent Tamás szentenciamegjegyzéseiben a világi felsőbbségnek csak azt a jogát ismerte el, hogy eretnekeket halába küldjön, akkor is ha, másokat nem veszélyeztetnek, mert ők „Istenkáromlók (blasphemi in deum), hisz rossz hitet követnek. A nagy reformátorok – Luther, Melanchthon és kiváltképp Calvin – részben ettől a tanítástól eltértek, azonban a szankcionálás tekintetében semmiképp sem távolodtak el.

Miben nyilvánul meg azonban valóban a zsinat előtti egyházi tanítás? A lényeg abban rejtőzött, hogy a jog viselője, szubjektuma nem az ember volt, mint személy. Ez alapjaiban a természetjog gondolatának kifordítása. A jog nem illette meg az embert csak kizárólag emberi mi voltjából kifolyólag és a szabadság biztosítása érdekében, hanem csak amennyiben a vallási és erkölcsi igazságot vallja. Így tehát nem az ember maga, hanem az igazság rendelkezett joggal. Az ember együttélési rendjét érintően, ez azt jelentené: azok az emberek, akik az igazság birtokában vannak és a hatóságok, akik döntenek az igazságról rendelkeznek joggal. Az igazság világi felfogása szempontjából a konkrét ember valóságfelfogásában él. Ha azonban különböző igazságigények állnak szemben embercsoportok valóságfelfogásaiban, akkor mindenki saját magának igényelheti a jogot és tagadhatja meg másoktól.

A zsinat ma már határozottan elismeri minden ember külső jogát vallási szabadságához, és a személy elidegeníthetetlen jogának tekinti. Tisztázza, hogy a vallásszabadság független az egyén vallási meggyőződésének objektív valóságától.

A zsinat nyilatkozata a vallásszabadságról elismerte a vallásra vonatkozó személyes szabadság jogilag nem diszponálható mivoltának az elvét, és ezzel egyúttal elfogadta egy nélkülözhetetlen részét a modern szabadságfelfogásnak is. Az egyház elvárásai az államrenddel szemben következményekkel járt: az állam a vallásszabadságot semmilyen módon nem korlátozhatja; az államrendnek garantálnia kell a polgárok egyenjogúságát a törvény előtt, azonban az állam specifikus kötelességről a katolikus egyházzal, mint az igaz vallással szemben nem esik szó.

Többen voltak, kik feltették a kritikus kérdést, hogy vajon a zsinat ezáltal nem adta-e fel a katolikus hit igazságigényét. Ez azonban nem igaz. A zsinat ragaszkodik a katolikus hit igazságigényéhez. A nyilatkozat azonban megkülönböztet – E.-W. Böckenförde ebben látja az igazán alapvető előrelépést – jogrendet és morális köte-

lességeket. A kötelesség, vallási igazság keresése és ahhoz való ragaszkodás, érintetlenül hagyja a vallási szabadságra vonatkozó kívülálló jogot. Az utóbbi csak más emberek és állami erőszak támadásaira vonatkozik.

Ebből a zsinat tanításai alapján lényeges megkülönböztetés következik, mely sok aktuális politikai vitában és egyházi témakörökre kiterjedően is segítséget nyújthat: jogrend és erkölcsi rend összefüggésben állnak egymással, azonban tartalmat és célt tekintve különböznek. A jog vonatkozik az emberek kapcsolataira egymással és viszonyára az állami hatalmakkal szemben, nem érinti azonban kapcsolatát Istennel. A jog nem vonatkozik az örök boldogulásra és az ember erkölcsi kiteljesedésére, hanem a világi együttélés külső rendjére. Elsődlegesen nem erény illetve valóságrend, hanem béke és szabadságrend. Éppen ezért teszi lehetővé minden egyén számára, az igazságnak megfelelően, hogy hogyan ismeri fel vagy fogja meg a hitében, a létet, hogy így boldogulását elérje.

Végeredményben a tradicionális katolikus toleranciaelmélet problémája abból állt, hogy elveket, melyek erkölcsi téren érvényesek voltak, minden további nélkül kiterjesztették jogi területekre is. Ezáltal gyakran akaraton kívül szabadság pusztítóan és diktatórikusan hatottak.

Két, manapság lehetséges, helytelen irányú fejlődésre szeretnék rámutatni:

a.) Néha az a benyomásunk, mintha a zsinat vívmányait, melyek sokat tettek a katolikus egyház emberi jogokért vívott harcának hihetőségéért, manapság könnyelműen kezelik. Gondoljunk csak azokra a csoportokra, akik az egyház tanítására vagy akár az evangéliumra hivatkozva, saját politikai véleményüket, mint az egyetlen igazat ismerik és ezt minden eszközzel – hisz ez az igazság – meg is valósítják. Fenn áll annak veszélye, hogy diktatórikussá válnak és az egyén szabadsága ellen cselekednek.

b.) Vannak, ki úgy gondolják, hogy a vallásszabadságot nemcsak kifelé kell megvalósítani, az állami hatáskör és világi jogrend irányába, hanem befelé is, az egyház irányába. Itt könnyen adódhat félreértés. A vallásszabadság nem a saját egyházzal szemben jelent vallási szabadságot, hanem arra a jogi szabadságra vonatkozik, miszerint tartozhatunk egy ilyen közösséghez vagy akár – legalább is jogilag – meg is válhatunk tőle. Egy hitközösség, legyen akár egyházi kereteken belül vagy kívül, éppen azon alapszik, hogy bizonyos vallási tartalmakat igaznak tekint és tanításban és gyakorlatban rögzíti ezeket. Azon tartalmakkal szemben, melyek a közösség identitását alapozzák meg, nem lehetséges – egyházon belüli – vallásszabadság.

Összefoglalóan megállapítható: a vallásszabadság dekrétumában a katolikus egyház a második vatikáni zsinat alkalmával meggyőzően taglalta, hogy komolyan gondolja az emberi jogokat, mint az egyén elidegeníthetetlen jogát. A vallásszabadságot nemcsak a saját egyházának követeli, mint jogot, hanem a középpontba állítja a vallásszabadság elismerését, mint minden egyes ember jogát. Így az egyház szava-hihetően emeli fel hangját, mint az tágabb értelemben vett emberi jogok ügyvédje, ahogy II. János Pál pápa fejezte ki 1979-ben az ENSZ közgyűlésén, abban a tudatban, hogy ha az emberi jogok „igazsága és elve” feledésbe merülnének és átlépnénk rajtuk és „elveszítenék evidenciájukat”, akkor az emberiséget „egy újabb pusztítás fenyegetheti.

### **Feladatok a jelenben és a jövőben**

A legjobb elmélet is kevés, ha nem alkalmazzák a gyakorlatban és ott nem válik be. Ezért 1971-ben a püspöki zsinat őszintén megállapította:

*„Ha az egyháznak bizonyítani kell igazságosságát, akkor biztosan tudja, hogy annak, aki nyilvánosan merészel beszélni az igazságosságról, elsősorban más szemében kell igazságosnak lennie.”*

Ez a mondat érvényes az egyházra, és érvényes minden egyes keresztény életére is. Ebből sok minden adódik. Három példát említenék:

**a.) Kiállni minden egyes emberi jog mellett, akár jelentős, akár nem.**

Az egyház fáradozásai az emberi jogok érdekében elsősorban az elnyomottak hangjává válást jelenti, azok hangjává és szóvivőjévé válni, kik nem tudnak maguktól felszólalni. Az ember ügyvédjének kell lennünk, mindegy hogy, keleten vagy nyugaton, északon vagy délen él. Mivel az egyház nem követ saját politikai célokat, arra hivatott, hogy minden emberi jogokat érintő egyoldalúsággal vagy korlátozással szemben fellépjen. Az emberi jogok teljessége számít, hisz az egyes jogok összefüggésben állnak egymással: szabadság nélkül nincs igazságosság, igazságosság nélkül nincsen szabadság. A szabadságnak meg kell mutatkoznia a közösségépítésben, a szabad vallásgyakorlásban, a politikai közreműködés lehetőségében, a magántulajdon, a nevelés és a munka világának szabadságában. Ha csak egy területet is sérelem ér, akkor az egyháznak ezt meg kell neveznie.

Ez a házához való jogra is érvényes. Ezért kötelessége az egyháznak, manapság is nyomatékosítani, hogy a házához való jog az alapvető emberi jogok egyike. II. János Pál pápa egyik beszédében 1982. január 16-án a diplomáciai testület előtt a Vatikánban kihangsúlyozta:

*„Az embert nem lehet attól a jogától megfosztani, hogy abban a szülőházában éljen és lélegezzen, amelyben először megpillantotta a napvilágot, melyhez legdrágább emlékei fűződnek családjáról, ahol ősei sírjai vannak, ahol az a kultúra él, mely saját identitását adja és táplálja, melyhez tradíciók kötődnek, melyek életerővel és szerencsével ajándékozzák meg, ahol az emberi kapcsolatok összessége található, melyek őt erősítik és védik.”*

A pápa ezen nyilatkozata a világ minden részén, minden népre és nemzetre vonatkozóan érvényes, akkor is ha ezzel régebben elszenvedett igazságtalanságok jövététele jár együtt. Ebben a minden ember, nép és állam számára kötelező követelésben rejlik az egyházi kijelentések értéke. A katolikus egyháznak lehetősége van arra, hogy a világot behálózó jelenléte miatt, kezessé váljon azért, hogy az emberi jogokat minden ember számára a világ minden részén egyenlő mértékben hajtsák be. Egyik más intézmény sem tud ilyen mértékű követelést a magáénak tudni. Az egyház számára ebből azonban az a kötelessége is fakad, hogy mindenhol „azonos mércével” mérjen.

**b. A megkülönböztetés adománya**

A történelem megmutatta: nemcsak keresztények képesek és készek fellépni az emberi jogokért és az emberi méltóságért. ha az indoklás és az értelmi horizontok különbözőek is, az egyház mind azoknak az oldalán fog állni, akik az emberi jogokat és az emberi méltóságot a gyakorlatban próbálják megvalósítani. Eközben az is nyilvánvalóvá válik, hogy a kereszténység és a keresztény tanítás az embertől nem idegen, hanem sokkal inkább azonos lényegű.

Ezért fontos, minden jóakarató emberrel együttműködni az emberi jogok megóvásának érdekében. Keresztények képesek közreműködni minden állammal, mely vallja az emberi egyént és elismeri államosított jogként az emberi jogok egyetemességét. Ennél a közreműködésnél az egyháznak, mint minden egyes kereszténynek,

körültekintően különbséget kell tennie, hogy mely kérdésekben kötöttek a keresztények a hitük által, azoktól a praktikus kérdésektől, melyekben a keresztények azonos lelkiismeretesség esetén, különböző utakat követnek a cél érdekében.

Mulasztás volna, ha a katolikus egyház az emberi jogok elismerésével megfeleledne arról, hogy a politikai pluralitás is az emberi jogok egyike. Politikai állam- és társadalmi rend tekintetében az egyház egyetlen opciót ismer: az emberi személyiség elvén kell nyugodnia. Ezen az alapon sok megoldás lehetséges, egészen addig, amíg maga az alap nem semmisül meg. Tekintettel sok aktuális vitára éppen a megkülönböztetés képességét kell fejlesztenie az egyháznak.

### **c. Az emberi jogok nemcsak a távolban aktuálisak**

Az emberi jogok tiszteletben tartása mellett egyetlen társadalmi szerkezetben és államban sem szabad arról megfeleledkezni, hogy a közvetlen környezetünkben is felemeljük hangunkat. Az evangélium által követelt testvérszeretetet nem szabad „távoliak szeretetére” degenerálni. A mi társadalmunkban is vannak területek, ahol kérdéses, hogy megvalósultak-e az emberi jogok. Gondoljunk csak a meg nem született gyermek védelmének eltűnő tudatosságára; gondoljunk arra, mily módon viselkedünk külföldi polgárainkkal szemben; vagy egy aktuális példát említve, hogyan bánunk a kitelepülőkkel.

A probléma rétegződése mellett világos kell, hogy legyen: itt honfitársak jönnek hozzánk, akik a második világháború következményei miatt a legtovább szenvedtek, akik segítséget és támogatást várnak, és akik beutazását nem szabad megtiltani. Ezeket az embereket is megilletik az elidegeníthetetlen emberi jogok – ők is hasonmásai és teremtményei Istennek. A példa megmutatja, hogy nem mindig kényelmes az emberi jogokért harcolni. Legyen szó az élethez való jogról, a hazához való jogról vagy a vallásszabadságról. Aki harcol az emberi jogokért, számolnia kell azzal, hogy a kor szellemével ellentmondásban él. Ez azonban ki kell tudni bírni.

Az emberi jogokért történő elkötelezettség az egyház alapvető feladatából fakad. Ez az alapvető feladat nem keresztényekre irányul, hanem az emberre. Villot kardinális 1973-ban ezt írta: *az egyház „küldetése ellen tenne, ha elmulasztaná tanúbizonyosságát adni azon problémákra, melyek esetében az emberek szellemi és földi jóléte foroghat kockán.”*

### **Összegzés**

Egyház és emberi jogok történetét a múltban és a jelenben is erőfeszítések és mulasztások alkották. A katolikus egyháznak nem kell rejtőzködni. Az egyház nyilvános elkötelezettséggel és sok aprólékos munkával harcol az emberi jogok megóvásáért és megvalósításáért. De ahogy az egyház mindig „bűnös egyház” is, úgy voltak és vannak mulasztásai. Ezt kitartással és türelemmel elszenvetni, maradandó feladata minden kereszténynek, főképpen, ha közvetlen politikai felelősséggel van felruházva.

(Fordította: Kispál Gabriella)

## Die Katholische Kirche und die Menschenrechte

Im Anfang steht der Dank. Dank ist ein Hauptwort und die richtige Bezeichnung für ein Ding. Ich kann sagen, dass ich Dinge habe, z.B. ein Haus, eine Uhr, ein Auto.

Die richtige Bezeichnung für eine Tätigkeit, um einen Prozess auszudrücken aber ist ein Verbum, zum Beispiel: ich bin, ich liebe, ich wünsche – und deswegen sage ich lieber: Ich danke, und das könnte ich sogar singen: „Gratias agamus ...“

Das hat auch den weiteren Vorteil, dass das Ich zur Sprache kommt: Ich danke – also bin ich und ich bin, damit ich danke.

*Wer aber bin ich?*

Und so stelle ich mich Ihnen vor:

Ich bin am 23.01.1934 in Mährisch-Trübau (heute nur noch Moravská Třebová) als tschechoslowakischer Staatsbürger deutscher Volkszugehörigkeit geboren.

Mein Vater, damals 24 Jahre alt, war als wehrpflichtiger Soldat im Infanterieregiment Nr. 5 des tschechoslowakischen Heeres in Uherské Hradiště (Ungarisch Hradisch) in der Nähe von Velehrad, dem Ursprungsort der mährischen Mission von Cyrill und Method stationiert. Sein Kapitän teilte ihm zwar mit, dass ich geboren war, aber er beauftragte doch sicherheitshalber die tschechische Gendarmerie in meiner Heimatstadt, nachzusehen, ob ich überhaupt existierte, und dann erst gab er ihm Urlaub.

Da kam dann also der tschechische Gendarm an mein Bettchen um nachzusehen. Das war mein allererster Kontakt mit der tschechoslowakischen Staatsmacht.

Elf Jahre später sollte mir dann befohlen werden, den Lastwagen zum Abtransport der Vertreibung zu besteigen: „Gerhard Pieschl, ruff auf die Auto!“

Ein weiterer Kontakt mit der tschechoslowakischen Staatsmacht nahm ein glücklicheres Ende, weil der tschechische Pfarrer meiner deutschen Heimatstadt, Dr. Rudolf Simon, den geplanten Abtransport der Hitlerjugend 1945 verhinderte.

1938 während der Sudetenkrise überbrachte wahrscheinlich derselbe Gendarm, dem ich ja schon von der Geburt her bekannt war, meinem Vater persönlich den Einberufungsbefehl – nicht ohne den drängenden Hinweis, dass er sich erschießen müsste, würde der Vater der Einberufung nicht nachkommen. Zuvor aber hätte der Vater die Möglichkeit gehabt, in der Zeit der Arbeitslosigkeit im tschechischen Heer Offizier zu werden – allerdings wäre der Preis die Aufgabe der deutschen Volkszugehörigkeit, das aber stand außer Frage. So konnte er dann später in der deutschen Armee als gemeiner Soldat anfangen.

Er ist dann 1944 in der Schlacht um Budapest in Hatvan als Offizier gefallen und ruht in ungarischer Erde auf dem Soldatenfriedhof in Szekesfehervar.

Das also ist meine Familiengeschichte, das bin ich. Und so wird es Ihnen verständlich, dass ich für die Verleihung der Ehrendoktorwürde, wie es aus der Bezeichnung überdeutlich hervorgeht, zunächst eine Ehre, eine große Ehre der Universität von Pecz und ihrer Philosophischen Fakultät aus ganzem Herzen danke.

### **Katholische Kirche und Menschenrechte – Einsatz und Versäumnisse**

Wer sich heute über die Menschenrechte und ihre Einschätzung in Katholischer Theologie und Kirche informieren will, wird sicher zum zweiten Band des katholischen Erwachsenenkatechismus „Leben aus dem Glauben“ greifen.<sup>1</sup> Ein Blick in den Index zeigt, dieser Themenbereich nimmt einen breiten Raum ein. Bei genauerem Studium

ist festzustellen, dass die katholische Kirche heute die Menschenrechte als Maßstab für ein menschenwürdiges Leben ansieht. Diese Einschätzung steht am Ende einer Entwicklung der geistigen Auseinandersetzung von Theologie und Kirche mit den „Menschenrechten“.

Es ist nicht zu übersehen, die Idee der Menschenrechte hat durchaus religiöse, ja christliche Wurzeln. Dies wird schon optisch an den grundlegenden Dokumenten sichtbar. Schaut man sich die Tafeln an, auf denen die „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ vom 26. August 1889 niedergeschrieben wurde, so werden Erinnerungen an religiöse Symbole wach. Diese Tafeln erinnern an Darstellungen der Gesetzestafeln der Zehn Gebote, sie sind eingerahmt von Figuren, von denen der eine einen Engel darstellt, und darüber ist ein Auge im Dreieck zu sehen: Symbol für das Auge Gottes. Im Text dieser „Declaration“ heißt es unter anderem:

„Daher erkennt und erklärt die Nationalversammlung in Gegenwart und unter dem Schutz des höchsten Wesens folgende Rechte des Menschen und des Bürgers:

1. Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es.
2. Der Endzweck aller politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unabdingbaren Menschenrechte. Diese Rechte sind die Freiheit, das Eigentum, die Sicherheit, der Widerstand gegen Unterdrückung.“<sup>2</sup>

Wenn heute eine Deklaration der Menschenrechte, nehmen wir an, die Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland oder der Text der „Universal Declaration of Human Rights“ der UN vom 10. Dezember 1948 oder die Konvention des Europarates zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 4. November 1950, mit solch religiösen Symbolen veröffentlicht würde, gäbe es mit Sicherheit Erstaunen und Kritik. Ja, solches würde als eine ungerechtfertigte Theologisierung angesehen werden, eine unzulässige Vereinnahmung zugunsten der Kirche.

Für eine solche Kritik gibt es eine interessante zeitgeschichtliche Parallele: Als 1963 Papst Johannes XXIII. die Enzyklika „Pacem in terris“ veröffentlichte und darin in aller Deutlichkeit die allgemeinen Menschenrechte von der katholischen Kirche anerkannt wurden, gab es in der Presse Kritik und Erstaunen: Die Enzyklika sei zu wenig theologisch. Die Adressaten jener Enzyklika waren zum ersten Mal in der Kirchengeschichte nicht nur die Gläubigen der eigenen Kirche, sondern „alle Menschen guten Willens“.

Zu Beginn der Enzyklika heißt es: „*Rundschreiben unseres Heiligen Vaters, Johannes XXIII., durch Gottes Vorsehung Papst, an die ehrwürdigen Brüder, die Patriarchen, Primaten, Erzbischöfe, Bischöfe und an die anderen Oberhirten, die in Frieden und Gemeinschaft mit dem Apostolischen Stuhl leben, an den Klerus und die Christgläubigen des ganzen Erdreiches sowie an alle Menschen guten Willens.*“

Beim Thema „Kirche und Menschenrechte“ müssen also verschiedene Dimensionen in Betracht gezogen werden.

Bischof Tenhumberg schrieb 1976: „*So sind die Menschenrechte zur Klammer geworden, die den Schutz und die Wahrung der klassischen individuellen Menschenrechte mit den alten und neuen Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit und nach gerechten Sozialstrukturen verbindet, Entwicklungsarbeit der Kirche und Entwicklungspolitik eingeschlossen. Zugleich werden die Menschenrechte zur Klammer, die das Engagement der Christen aus dem Geist des Evangeliums und der christlichen Soziallehre mit dem gleichgerichteten Engagement aller Menschen guten Willens verbindet, zumindest verbinden kann. Je breiter der allgemeine Konsens in den Menschenrechten wird, um so mehr Chancen haben sie, gewahrt und verwirklicht zu werden.*“<sup>5</sup>

### **Katholische Kirche und Menschenrechte -ein langer Weg bis zur Enzyklika „Pacem in terris“**

„Kirche und Menschenrechte“ ist heute in der Öffentlichkeit im allgemeinen kein Thema, das mit einem Fragezeichen versehen wird. Nicht zuletzt durch den Einsatz von Papst Johannes Paul II. ist die Kirche zum unermüdlichen Mahner für die Einhaltung der Menschenrechte in der Welt geworden.

In seiner ersten Enzyklika „Redemptor hominis“ schrieb Papst Johannes Paul II.:

*„Die Kirche braucht nicht zu betonen, wie sehr dieses Problem mit ihrer Sendung in der Welt von heute verbunden ist. Es bildet nämlich eine der grundlegenden Voraussetzungen für den sozialen und internationalen Frieden, wie Johannes XXIII., das Zweite Vatikanische Konzil und auch Paul VI. in besonderen Dokumenten dargelegt haben. Letztlich führt sich der Frieden zurück auf die Achtung der unverletzlichen Menschenrechte – opus iustitiae pax -, während der Krieg aus der Verletzung dieser Rechte entsteht und noch größere derartige Verletzungen nach sich zieht.“<sup>6</sup>*

Auch in seinen späteren Reden und Schreiben spielen die Menschenrechte und ihre Verteidigung eine besondere Rolle. Das ist allseits begrüßt worden, denn für viele Zeitgenossen muss eine der dringlichsten Aufgaben der Kirche darin gesehen werden, als Anwalt der Menschenrechte und der Unterdrückten sowie Unterprivilegierten, denen diese Rechte weltweit vorenthalten werden, das Gewissen der Weltöffentlichkeit wachzurütteln und die Menschenrechtsverletzungen, wo immer in der Welt sie geschehen, mit dem gesamten Einsatz der moralischen Autorität der Kirche anzuklagen.

Fast täglich berichten die Massenmedien über eklatante Verletzungen der Menschenrechte, völkische und rassistische Diskriminierungen, ethnische Säuberungen, brutale Morde an ganzen Volksgruppen, wirtschaftliche und politische Ausschaltung von Minderheiten, systematische Verfolgung von Andersdenkenden, physische und psychische Folter, Terror und Brutalität gegen Wehrlose, Ausbeutung, Hunger und Armut in vielen Teilen der Welt. Es besteht die Gefahr, dass durch die unablässige und massive Konfrontation mit derartigen Nachrichten mit der Zeit eine allmähliche Gewöhnung an das Unmenschliche eintritt und das Gewissen der einzelnen und der Öffentlichkeit abstumpfen.

Andererseits lässt sich nicht verkennen, dass in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg die Sensibilisierung für Menschenrechtsfragen, besonders unter der jungen Generation, ständig zugenommen hat. Die Menschenrechtsfragen sind in den letzten Jahren zu einem beherrschenden Thema der öffentlichen Diskussion auf nationaler und internationaler Ebene geworden. Von der Kirche wird in dieser Situation nicht nur erwartet, dass sie einen überzeugenden Beitrag zur uneingeschränkten Sicherung der Menschenrechte leistet, sondern auch, dass sie zur Klärung der mit den Menschenrechtsfragen verbundenen Probleme beiträgt. Für die Kirche selbst stellt sich dabei die Frage, wie sie ihrerseits das Anliegen unveräußerlicher Rechte des Menschen von ihrem Selbstverständnis her so begründen kann, dass es sowohl biblisch und theologisch legitimiert als auch für Nichtchristen und Nichtkatholiken akzeptabel ist.

Die Kirche hat auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil feierlich erklärt, dass sie ihre Tore weit zur Welt hin öffnen und in einen Dialog mit allen Gutwilligen eintreten wolle. Das Thema Menschenrechte ist ein zentrales Feld der Begegnung von Kirche und moderner Welt. Da die weltweite Anerkennung und Durchsetzung der Menschenrechte eine unverzichtbare Voraussetzung für den Frieden ist, kann die Kirche ihre Friedensbotschaft dem heutigen Menschen nur glaubhaft verkünden, wenn sie einen

überzeugenden Beitrag zur Sicherung der Rechte der Menschen in allen Teilen der Welt leistet. Die Menschenrechte sind eine Herausforderung an die Kirche und ein aktueller Test für ihre Glaubwürdigkeit in unserer Zeit.

Papst Johannes Paul II. sind in diesem Zusammenhang zwei Aspekte besonders wichtig: Zum einen die moralische Unterstützung der Vereinten Nationen und das Eintreten für die internationalen Institutionen. Es genügt nicht, die Menschenrechte einzufordern und ihre Verletzungen anzuprangern. Es darf nicht bei bloßen Deklamationen bleiben, es müssen wirksame Institutionen geschaffen werden, welche die Anerkennung der Rechte garantieren und sanktionieren können. Zum anderen muss die Kirche, will sie in der Menschenrechtsfrage glaubwürdig bleiben, dafür Sorge tragen, dass die Grundrechte auch und vor allem in der kirchlichen Gemeinschaft voll respektiert werden. Die Kirche hat in dieser Hinsicht eine hohe Verantwortung. Sie soll nach den Worten des Papstes ein „Spiegel der Gerechtigkeit“ (*speculum iustitiae*) sein.

Es ist interessant festzustellen, dass der Beitrag des Papstes zur Erhaltung und Einhaltung der Menschenrechte in der Öffentlichkeit – auch bei sonst der Kirche eher kritisch gegenüberstehenden Menschen – geschätzt wird. Die Gesellschaft respektiert, ja akzeptiert die Kirche bei den Bemühungen für volle Anerkennung der Menschenrechte.

Dies war nicht immer so. Ein Blick in die Geschichte legt aber nahe, Versäumnisse der Kirche nicht zu verschweigen. In prägnanter und offener Kürze formuliert Vorgrimmler im „Lexikon für Theologie und Kirche“:

„Letztlich gründen alle Menschenrechte in jenem Verständnis der absoluten Würde und Gültigkeit der Person, die das Christentum gebracht und selber langsam zu verstehen gelernt hat, oft erst unter dem Druck einer säkularisierten Form dieser christlichen Grundüberzeugung.“<sup>7</sup>

Hier ist das Problem bekennd genannt. In ebensolcher Offenheit und Klarheit hat die Päpstliche Kommission „*Justitia et Pax*“ 1976 in dem Arbeitspapier „Die Kirche und die Menschenrechte“ selbstkritisch zurückgeblickt und festgestellt: „Es gab Zeiten, in denen die geschichtliche Entwicklung zur Anerkennung der Menschenrechte von bürgerlichen und kirchlichen Stellen durch Argumente und institutionelle Strukturen verdeckt wurde, die diesen Fortschritt hemmten. Wir sind uns dessen wohl bewusst, dass die Haltung der Kirche in den letzten zwei Jahrhunderten gegenüber den Menschenrechten nur zu oft durch Zögern, Einsprüche und Vorbehalte gekennzeichnet war. Gelegentlich kam es auf katholischer Seite sogar zu heftigen Reaktionen gegen jede Erklärung der Menschenrechte im Geiste des Liberalismus und des Laizismus.“

Die grundlegenden Veränderungen, hervorgerufen durch die neuen Ideale der Freiheit, des Fortschritts und der Verteidigung der Menschenrechte in der Aufklärung und der Französischen Revolution, die Säkularisation der Gesellschaft gegen den Klerikalismus, die dringende Notwendigkeit, dem Indifferentismus, dem Naturalismus und vor allem dem totalitären und antiklerikalen Laizismus (liberal im Denken, aber feindlich gegen jede Religion) zu widerstehen: All das bewog die Päpste oft zur Vorsicht und Ablehnung, ja manchmal sogar zur offenen Feindschaft und Verurteilung.“<sup>8</sup>

Eine bescheidene Wende in der Haltung der Kirche vollzog sich schon unter Leo XIII. Vor allem der soziale Kontext der Menschenrechte wurde in „*Rerum novarum*“ in den Überlegungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung praktisch umgesetzt. Diese noch eher vorsichtige Annäherung an die Idee der Menschenrechte wurde von Pius XI. in der Enzyklika „*Quadragesimo anno*“ verstärkt, in der er eine positive Formu-



lierung der Menschenrechte gibt. Unter Papst Pius XII. konzentrierte sich das Lehramt der Kirche schon auf die Verteidigung der Menschenrechte. In der Weihnachtsansprache im Jahre 1942 trat er dafür ein, dass die von Gott verliehene Würde des Menschen wiederhergestellt werde, und in der Weihnachtsansprache 1944 verteidigte der gleiche Papst das Recht aller Bürger, am öffentlichen Leben und an der Regierung des Staates teilzunehmen. Bei anderen Gelegenheiten unterstützte er besondere Rechte, wie das Recht jeder Familie auf genügenden Lebensraum; das elementare und ursprüngliche Recht der Eltern, selbst zu entscheiden, wie ihre Kinder erzogen werden; das Recht auf Leben und auf körperliche und geistige Gesundheit. Diesem grundlegenden Menschenrechtsverständnis entspringt auch sein Eintreten für die Rechte der Vertriebenen und Flüchtlinge.<sup>9</sup>

Den entscheidenden Durchbruch in der Haltung der katholischen Kirche zu den Menschenrechten vollzog Papst Johannes XXIII. in der Enzyklika „Pacem in terris“. Ihre Bedeutung ist bis heute richtungweisend. Inhalt und Form der Enzyklika stehen bei Papst Johannes XXIII. in einem engen Zusammenhang. Er hatte erkannt, dass Frieden und Menschenrechte untrennbar miteinander verbunden sind. Deshalb sah er es als seine Pflicht an, für diese Ziele nicht nur die Gemeinschaft der Gläubigen anzusprechen, sondern „alle Menschen guten Willens“. Diese Zielgruppe anzusprechen hatte dann auch Konsequenzen für Argumentationsart und Sprache.

Zentral vorangestellt wird in „Pacem in terris“ eine Grundüberlegung zum Menschenverständnis. Es heißt hier, der Mensch sei „seinem Wesen nach Person“. „Er hat eine Natur, die mit Verstand und Willensfreiheit ausgestattet ist; er hat aus sich Rechte und Pflichten, die unmittelbar und gleichzeitig aus seiner Natur hervorgehen. Weil sie allgemein gültig und unverletzlich sind, können sie auch in keiner Weise veräußert werden.“<sup>10</sup>

Wiederum äußerst präzise das „Lexikon für Theologie und Kirche“: „Menschenrechte nennt man die Summe jener unveräußerlichen und unverzichtbaren Grundrechte, die jedem einzelnen Menschen (auch dem Kind und dem Verbrecher) aufgrund seines menschlichen Wesens (als einer Person) nach dem Naturrecht (in dessen jeweiliger historischer Gestalt) eingeräumt werden müssen, damit er sich wirklich als freie, eigenverantwortliche Person verwirklichen kann; sie werden vor allem als vom Staat und seiner politischen Rechtsordnung zu respektierende betrachtet.“<sup>11</sup>

Mit anderen Worten: Menschenrechte dürfen niemandem abgesprochen, niemandem vorenthalten werden, und es kann auch keiner selbst auf sie verzichten.

Wie sehr sich Johannes XXIII. bemüht, in der Sprache all derer zu sprechen, die guten Willens sind, wird in der ganzen Anlage des Textes von „Pacem in terris“ deutlich. Um keine theologischen Anforderungen an denjenigen zu stellen, der weltanschaulich nicht auf dem christlichen Boden steht, gebraucht er eine Formulierung, die annähernd die gleiche ist wie jene der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in der Charta der Vereinten Nationen: Der Mensch hat eine Natur, „die mit Verstand und Willensfreiheit ausgestattet ist“. Die Theologie spricht in diesem Zusammenhang von dem „natürlichen Bild Gottes im Menschen“ und leitet daraus die Rechte und Pflichten des Menschen her.

Für den Christen hat überdies die mit Verstand und Willensfreiheit ausgestattete menschliche Natur noch weitere Dimensionen, worauf der Papst unmittelbar anschließend hinweist: „Denn die Menschen sind ja durch das Blut Jesu Christi erlöst, durch die göttliche Gnade Söhne und Freunde Gottes geworden und zu Erben der ewigen Herrlichkeit eingesetzt.“<sup>12</sup> Mit Bedacht also hat Papst Johannes XXIII. in

dieser Enzyklika ein Menschenverständnis begründet, das von der Personalität des Menschen ausgeht. „Person sein“ heißt: Der Mensch ist fähig zur Selbstbestimmung, er ist dazu berufen, sein Leben nach eigenem Entwurf und in eigener Verantwortung zu entwerfen, zu gestalten und zu führen. Ganz bewusst wird diese allgemeine Grundlage erst in einem weiteren Abschnitt der Enzyklika im Lichte der Offenbarung gedeutet. Damit stellt Papst Johannes XXIII. die Forderung nach Anerkennung der Menschenrechte zunächst auf einen Boden, den jeder betreten kann, der guten Willens ist.

Für Christen stellen sich im Einsatz für Menschenrechte zwei Aspekte dar: Zum einen wird deutlich, dass die Verwirklichung der christlichen Lehre etwas allgemein Menschliches ist, das über alle konfessionellen und religiösen Schranken hinaus jeden Menschen betrifft; zum anderen ist der Einsatz für Menschenrechte eine Verpflichtung vom Evangelium her, der Lehre Jesu Christi gerecht zu werden.

Das Menschenverständnis des Evangeliums verlangt einen unbedingten Respekt vor dem einzelnen Menschen und vor seiner Würde. Jeder einzelne ist Ebenbild und Kind Gottes, und niemand darf davon ausgeschlossen werden. Dieses Verständnis vom Menschen schließt aus, dass der einzelne gegenüber Völkern oder Staaten oder der Gesellschaft in den Hintergrund tritt.

Der Apostel Paulus schreibt in seinem Brief an die Galater: „Da ist nicht Jude noch Grieche, nicht Sklave noch Freier, nicht Mann noch Frau, denn ihr alle seid einer in Christus“ (Galater 3,28). Nicht Volk, nicht Staat, nicht Kaiser, nicht Herrscher steht über den Menschen, sondern Christus ist der Herr und Bruder. Diese biblisch fundierte Sicht der Menschenrechte ist für Christen bindende Verpflichtung. Sie befähigt aber gleichzeitig, mit allen Menschen guten Willens, die die unveräußerlichen Rechte der menschlichen Person anerkennen, zusammenzuwirken. Es wird deutlich, dass mit unterschiedlichen Begründungen gleiche, gemeinsame Ziele verfolgt werden können. Dies ist gerade für das Zusammenleben in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft wichtig.

### **Anerkennung der Religionsfreiheit als Menschenrecht im Zweiten Vatikanischen Konzil**

Die Fortentwicklung des Bewusstseins für die Menschenrechte in der katholischen Kirche lässt sich am deutlichsten an der Haltung zur Religionsfreiheit aufzeigen. In der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN“ von 1948 heißt es in Artikel 18: „Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, in der Öffentlichkeit oder privat, durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Vollziehung von Riten zu bekunden.“<sup>13</sup> Ähnliche Formulierungen finden sich in Artikel 9 der „Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte“ von 1950. Auch in der Schlussakte der KSZE in Helsinki von 1975 verpflichteten sich die Unterzeichner diesen Prinzipien.

Unter der Rücksicht des Themas soll aber im Blick auf das Dekret „Dignitatis humanae personae“ auf eine Entwicklung im Verständnis der Religionsfreiheit in der katholischen Kirche aufmerksam gemacht werden, die einen großen Fortschritt bedeutet und zur Glaubwürdigkeit der Kirche im Einsatz für die Menschenrechte beigetragen hat.<sup>14</sup>

Im Entwurf des IX. Kapitels des Dekrets „Über die Kirche“ wurde 1962 bezüglich der Religionsfreiheit noch jene Auffassung vertreten, die im 19. Jahrhundert besonders

deutlich formuliert wurde und für viele als Inbegriff katholischer Intoleranz galt: Ist die Mehrheit der Menschen in einem Staat katholisch, dann muss der Staat ebenfalls katholisch sein. Für die Bekenner eines anderen Glaubens gibt es kein Recht, diesen Glauben öffentlich zu bekennen. Der Staat kann und muss unter Umständen aber wegen des Gemeinwohls ihr Bekenntnis tolerieren. Ist die Mehrheit der Menschen in einem Staat nichtkatholisch, dann hat sich der Staat nach dem Naturrecht zu richten, das heißt, er hat sowohl den einzelnen Katholiken als auch der Kirche alle Freiheit zu lassen. In dieser Auffassung ist Toleranz bloße Duldung, und von eigentlicher Religionsfreiheit kann keine Rede sein. Dieses Kapitel verschwand mit dem ersten Entwurf.<sup>15</sup> Das Thema Religionsfreiheit wurde gesondert behandelt. Die Erklärung über die Religionsfreiheit erhielt einen Untertitel, der für das Verständnis wichtig war: „Das Recht der Person und der Gemeinschaften auf gesellschaftliche und bürgerliche Freiheit in religiösen Dingen.“<sup>16</sup>

E.-W. Böckenförde hat in den „Stimmen der Zeit“ darauf hingewiesen, worin die große Bedeutung dieses Dokumentes besteht.<sup>17</sup> Erstmals hat die Kirche in einem amtlichen Dokument die Religionsfreiheit „als ein unverbrüchliches, unentziehbares Recht der Person anerkannt“. Die traditionelle katholische Lehre hatte die Anerkennung eines Rechts auf Religionsfreiheit im Ergebnis immer abgelehnt.

Sie ging vom Primat der Wahrheit gegenüber der Freiheit aus und von der These, dass dem Irrtum an sich kein Recht gegenüber der Wahrheit zukommen könne. Das ist über Jahrhunderte hinweg immer wieder gesagt und gelehrt worden.

Ein so großer Theologe wie Thomas von Aquin hat – in seinem Sentenzenkommentar – der weltlichen Obrigkeit ausdrücklich das Recht zuerkannt, Häretiker in den Tod zu schicken, auch dann, wenn sie die anderen nicht gefährdeten, denn „sie sind Lästerer gegen Gott (blasphemi in deum), weil sie einem falschen Glauben folgen“. Auch die großen Reformatoren – Luther, Melanchthon und erst recht Calvin – sind von dieser Lehre zwar zum Teil graduell, im Hinblick auf die Sanktionen aber keineswegs prinzipiell abgerückt.

Worin lag der Kern dieser vorkonziliaren kirchlichen Lehre? Der Kern lag darin, dass Subjekt, Träger des Rechts, nicht der Mensch als Person war. Das war im Grunde eine Verkehrung des Gedankens jeden Naturrechts. Recht kam dem Menschen nicht als Menschen zu, als Ausfluss seines personalen Seins und zur Sicherung seiner personalen Freiheit, sondern nur, sofern und soweit er in der religiösen und sittlichen Wahrheit steht. Nicht der Mensch als solcher, sondern nur die Wahrheit hatte letztlich Recht. In die Ordnung des menschlichen Zusammenlebens übersetzt, hieße das: Diejenigen Menschen, die im Besitz der Wahrheit sind oder sich darin glauben, und die Instanz, die über die Wahrheit entscheidet, haben Recht. Wahrheit existiert ja im Bereich der irdischen Welt in der Wahrheitsüberzeugung konkreter Menschen. Stehen nun aber verschiedene Wahrheitsansprüche in den Wahrheitsüberzeugungen von Menschengruppen gegeneinander, so beansprucht jeder allein für sich das Recht und verweigert es dem anderen.

Das Konzil hat dies alles weit hinter sich gelassen. Es anerkennt ausdrücklich das äußere Recht jedes Menschen auf religiöse Freiheit und versteht es als unabdingbares Recht der menschlichen Person. Es stellt klar, dass das Recht auf religiöse Freiheit unabhängig von der objektiven Wahrheit der religiösen Überzeugung des einzelnen und unabhängig von seinem subjektiven Bemühen um diese Wahrheit besteht.

Die Konzilserklärung über die Religionsfreiheit hat das Prinzip der rechtlichen Unverfügbarkeit der personalen Freiheit in Bezug auf die Religion – und damit einen

unverzichtbaren Teil des modernen Freiheitsgedankens – anerkannt. Sie hat diese Anerkennung noch vertieft, indem sie sie auch theologisch begründet hat, nämlich aus der Freiheit des Glaubensaktes heraus, der um seiner selbst willen die Freiheit, nicht zu glauben, voraussetzt. Das hat Konsequenzen für die Erwartungen der Kirche an die staatliche Ordnung: Der Staat darf Religionsfreiheit in keiner Weise einschränken; die staatliche Ordnung muss die Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz gewährleisten, aber von einer spezifischen Pflicht des Staates gegenüber der katholischen als der wahren Religion ist keine Rede mehr.

Es gab nicht wenige, die die kritische Frage stellten, ob das Konzil damit nicht den Wahrheitsanspruch des katholischen Glaubens aufgegeben habe. Dies ist jedoch nicht der Fall. Das Konzil hält am Wahrheitsanspruch des katholischen Glaubens fest.

Die Erklärung unterscheidet aber – und darin sieht E.-W. Böckenförde mit Recht einen grundlegenden Fortschritt – zwischen der rechtlichen Ordnung auf der einen und moralischen Pflichten auf der anderen Seite. Die Pflicht, die religiöse Wahrheit zu suchen und an ihr festzuhalten, lässt das äußere Recht auf religiöse Freiheit unberührt. Letzteres richtet sich ja nur gegen Eingriffe anderer Menschen und der staatlichen Gewalt.<sup>18</sup>

Daraus folgt auf der Grundlage der Lehre des Konzils eine wesentliche Unterscheidung, die heute in vielen aktuellen politischen Diskussionen auch im kirchlichen Bereich hilfreich sein sollte: Rechtliche Ordnung und moralische Ordnung stehen in einem Zusammenhang, aber sie sind nach Inhalt und Ziel unterschieden. Das Recht betrifft die Beziehungen der Menschen untereinander und im Verhältnis zur staatlichen Gewalt, es betrifft nicht die Beziehungen des Menschen zu Gott. Das Recht ist nicht auf das ewige Heil und die moralische Vollendung der Menschen, sondern auf die äußere Ordnung ihres irdischen Zusammenlebens bezogen. Es ist primär nicht Tugend- und Wahrheitsordnung, sondern Friedens- und Freiheitsordnung. Eben darum ermöglicht es jedem einzelnen, gemäß der Wahrheit, wie er sie erkennt oder im Glauben ergreift, zu leben und so sein Heil zu erwirken.

Das Problem der traditionellen katholischen Toleranzlehre bestand letztlich darin, dass Prinzipien, die für den moralischen Bereich ihre Gültigkeit hatten, ohne weiteres auf den rechtlichen Bereich übertragen wurden. Dadurch wirkten sie – sicher oft ungewollt – Freiheit zerstörend und totalitär. Auf zwei mögliche Fehlentwicklungen in unseren Tagen sei hingewiesen:

a.) Es entsteht manchmal der Eindruck, als würden diese Errungenschaften des Konzils, die viel zur Glaubwürdigkeit der katholischen Kirche im Einsatz für die Menschenrechte beigetragen haben, heute leichtfertig aufs Spiel gesetzt. Man denke an jene Gruppen, die unter Berufung auf die Lehre der Kirche oder gar des Evangeliums ihre eigene politische Meinung als die einzig wahre verstehen und bereit sind, sie mit allen Mitteln – weil es ja wahr ist – durchzusetzen. Sie laufen Gefahr, totalitär zu werden und gegen die Freiheit der Person zu agieren.

b.) Manche Stimmen meinen, die Religionsfreiheit bedürfe nicht nur der Verwirklichung nach außen, zum staatlichen Bereich und zur weltlichen Rechtsordnung hin, sondern auch nach innen, in die Kirche hinein. Hier kommt es indes leicht zu einem Missverständnis. Religionsfreiheit zielt nicht auf Glaubensfreiheit gegenüber der eigenen Kirche, der man angehört, sondern auf die rechtliche Freiheit, einer solchen Gemeinschaft anzugehören oder sich von ihr – zumindest im äußeren Rechtsbereich – zu trennen. Eine Glaubensgemeinschaft, sei sie als Kirche verfasst oder nicht, beruht ja gerade darauf, dass bestimmte Glaubensinhalte als wahr

angenommen und in Lehre und Praxis festgehalten werden. Diesen Inhalten gegenüber, die die Identität der Glaubensgemeinschaft begründen, kann es nicht – innerkirchlich – Religionsfreiheit geben.

Zusammenfassend ist festzustellen: Im Dekret über die Religionsfreiheit hat die katholische Kirche im Zweiten Vatikanischen Konzil überzeugend dargelegt, dass sie es ernst meint mit den Menschenrechten als unveräußerlichem Recht der Person. Sie fordert Religionsfreiheit nicht nur als ein Recht für die eigene Kirche, sondern im Mittelpunkt steht die Anerkennung der Religionsfreiheit als Recht jeder Person. Die Kirche erhebt so die Stimme glaubwürdig als Anwalt für die Menschenrechte im umfassenden Sinne, wie es Papst Johannes Paul II. vor der Vollversammlung der UNO 1979 ausdrückte, in dem Wissen, dass, wenn „die Wahrheiten und Prinzipien“ der Menschenrechte vergessen und übergangen würden und ihre „Evidenz verlieren“ sollten, die Menschheit „von einer neuen Zerstörung bedroht sein“ könnte.<sup>19</sup>

### **Aufgaben in Gegenwart und Zukunft**

Die beste Theorie nutzt freilich wenig, wenn sie nicht in der Praxis angewandt wird und sich dort auch bewährt. Deshalb hat die Bischofssynode 1971 ganz freimütig festgestellt: *„Wenn die Kirche Zeugnis von der Gerechtigkeit ablegen soll, dann weiß sie sehr wohl, dass der, der öffentlich von der Gerechtigkeit zu sprechen wagt, zunächst selbst in den Augen des anderen gerecht sein muß.“*<sup>20</sup>

Dieser Satz gilt für die Kirche, er gilt aber auch für das Leben des einzelnen Christen. Daraus ergeben sich viele Konsequenzen. Drei Beispiele seien genannt:

#### *a) Eintreten für alle Menschenrechte, ob gelegen oder ungelegen*

Der Einsatz der Kirche für Menschenrechte bedeutet in erster Linie, Stimme für die Bedrängten und Unterdrückten zu sein, Stimme und Wortführer für die, die selbst nicht sprechen können. Es gilt – ob gelegen oder ungelegen –, Anwalt für den Menschen zu sein, egal ob der Mensch im Osten oder im Westen, im Norden oder im Süden der Erde beheimatet ist.

Da die Kirche keine eigenen politischen Ziele verfolgt, ist sie heute vor allem aufgerufen, jeglicher Einseitigkeit oder Verkürzung der Menschenrechte entgegenzutreten. Es geht um die ganze Person, um die Menschenrechte als Ganzes, denn die einzelnen Rechte hängen zusammen: Ohne Freiheit gibt es keine Gerechtigkeit, ohne Gerechtigkeit keine Freiheit. Freiheit muss sich erweisen in der Freiheit zur Religionsausübung, zur Gemeinschaftsbildung, in der Möglichkeit zur politischen Mitwirkung, im Privateigentum, in der Erziehung und der Arbeitswelt. Wird auch nur gegen einen Bereich verstoßen, muss die Kirche dies benennen.

Das gilt auch für das Recht auf die Heimat. Es ist deshalb Pflicht der Kirche, auch in unseren Tagen deutlich zu machen, dass das Recht auf die Heimat zu den grundlegenden Menschenrechten gehört. Papst Johannes Paul II. hat dies in einer Ansprache vor dem Diplomatischen Korps im Vatikan am 16.1.1982 in aller Deutlichkeit betont:

*„Der Mensch darf nicht des Grundrechtes beraubt werden, in dem Vaterland zu leben und zu atmen, in dem er das Licht der Welt erblickt hat, in dem er die teuersten Erinnerungen an seine Familie bewahrt, die Gräber seiner Vorfahren, die Kultur, die ihm seine geistige Identität verleiht und sie nährt, die Traditionen, die ihm Lebenskraft und Glück schenken, die Gesamtheit der menschlichen Beziehungen, die ihn stärken und schützen.“*<sup>21</sup>

Diese Aussage des Papstes gilt an allen Orten, für alle Völker und Nationen, sie gilt auch dann, wenn damit eine zumutbare Wiedergutmachung für erlittenes Unrecht verbunden ist. In der verbindlichen Forderung für alle Menschen, Völker und Staaten liegt die Größe kirchlicher Aussagen. Die katholische Kirche hat die große Chance, aufgrund ihrer weltumspannenden Existenz ein Garant dafür zu sein, dass Menschenrechte für alle Menschen an allen Orten in gleichem Maße eingefordert werden. Keine andere Institution kann mit diesem Anspruch sprechen. Für die Kirche erwächst daraus aber auch die Verpflichtung, überall mit „gleicher Elle“ zu messen.

*b) Die Gabe der Unterscheidung*

Die Geschichte hat gezeigt: Nicht nur Christen sind fähig und bereit, für Menschenrechte und Menschenwürde einzutreten. Mag die Begründung oder der Sinnhorizont auch verschieden sein, die Kirche wird sich an der Seite all jener befinden, die Menschenrechte und Menschenwürde in der Praxis zu verwirklichen suchen. Dabei wird nämlich auch deutlich, dass Christentum und christliche Lehre dem Menschen nicht wesensfremd, sondern vielmehr wesensgemäß sind.

Deshalb ist es nötig, mit „allen Menschen guten Willens“ für die Erhaltung und Durchsetzung der Menschenrechte zu arbeiten. Christen sind in der Lage, in jedem Staat, der sich zur menschlichen Person bekennt und die Allgemeinen Menschenrechte als vorstaatliches Recht anerkennt, mitzuwirken. Bei dieser Mitwirkung muss die Kirche insgesamt, wie auch jeder einzelne Christ, sorgfältig unterscheiden, in welchen Fragen alle Christen von ihrem Glauben her gebunden sind in jenen vielen praktischen Fragen, in denen Christen bei gleicher Gewissenhaftigkeit unterschiedliche Wege zum Ziel verfolgen.

Es wäre geradezu ein Versäumnis, würde die Kirche mit der Anerkennung der Menschenrechte gleichzeitig vergessen, dass politische Pluralität auch Teil der Menschenrechte ist. Bezüglich einer politischen Staats- und Gesellschaftsordnung kennt die Kirche nur eine Option: Sie muss ausgerichtet sein am Prinzip der Personalität des Menschen. Auf diesem Fundament sind viele Lösungen möglich, solange das Fundament selbst nicht zerstört wird. Im Blick auf viele aktuelle Diskussionen ist von der Kirche diese Gabe der Unterscheidung gefordert.

*c) Menschenrechte sind nicht nur in der Ferne aktuell*

Über unserer Forderung nach Achtung der Menschenrechte in allen Gesellschaftssystemen und Staaten darf nicht versäumt werden, auch im unmittelbaren Umfeld die Stimme zu erheben. Die vom Evangelium geforderte Nächstenliebe darf nicht zur „Fernstenliebe“ degenerieren. Es gibt auch in unserer Gesellschaft Bereiche, wo zu fragen ist, ob die Menschenrechte verwirklicht werden. Man denke an das geschwundene Bewusstsein für den Schutz des ungeborenen Kindes in der öffentlichen Meinung; man denke an die Art und Weise, wie wir den ausländischen Mitbürgern begegnen oder, um ein aktuelles Beispiel aufzugreifen, wie wir mit Aussiedlern umgehen. Bei aller Vielschichtigkeit der Probleme muss klar sein: Hier kommen Landsleute zu uns, die am längsten unter den Folgen des Zweiten Weltkriegs zu leiden hatten, die Hilfe und Unterstützung erwarten, und deren Einreise nicht verhindert werden darf. Auch diese Menschen besitzen unveräußerliche Menschenrechte – sie sind Geschöpfe, Ebenbilder Gottes. Das Beispiel zeigt, es ist nicht immer bequem, sich für die Erhaltung der Menschenrechte einzusetzen. Sei es für das Recht auf Leben, für das Recht auf Heimat oder das Recht auf Religionsfreiheit. Wer sich für Menschenrechte einsetzt, muss

damit rechnen, im Widerspruch zum Zeitgeist zu leben. Dies muss aber ausgehalten werden.

Das Engagement für Menschenrechte nämlich entspringt dem Grundauftrag unserer Kirche. Dieser Grundauftrag ist nicht ausgerichtet auf Christen, sondern ist ausgerichtet auf den Menschen. Kardinal Villot schrieb 1973: Die Kirche „würde gegen ihre Sendung verstoßen, wenn sie versäumte, ein gemeinsames Zeugnis zu den großen Problemen abzugeben, bei denen das geistliche und zeitliche Wohl der Menschen auf dem Spiel steht“.<sup>22</sup>

### **Fazit**

Kirche und Menschenrechte sind in der Vergangenheit und der Gegenwart immer auch die Geschichte von Einsatz und Versäumnis. Die katholische Kirche braucht sich nicht zu verstecken. Die Kirche kämpft für die Erhaltung und Durchsetzung der Menschenrechte mit öffentlichem Engagement und viel Kleinarbeit. Aber so wie die Kirche immer auch „sündige Kirche“ ist, gab und gibt es Versäumnisse. Diese mit Beharrlichkeit und Geduld auszumerzen, ist auch bleibender Auftrag jedes einzelnen Christen, besonders, wenn er unmittelbare politische Verantwortung trägt.

### *Quellenhinweise:*

1. Hrsg. Deutsche Bischofskonferenz, *Leben aus dem Glauben*, Bonn 1995.
2. Zitiert nach: Heidemeyer, *Die Menschenrechte*, Paderborn 1982, S.60.
3. Vgl.: A. E Utz, *Die Friedenszyklika Papst Johannes XXIII., Pacem in terris*, Freiburg 1963, S, 72.
4. *Pacem in terris*, a. a. O., S. 85.
5. Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von *Die Kirche und die Menschenrechte*, hrsg. von der Päpstlichen Kommission „*Justitia et Pax*“, München/Mainz 1976, S. VII.
6. Johann es Paul II., Enzyklika „*Redemptor hominis*“, in: *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls* Nr. 6, 1979.
7. *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg 1962, Bd. 7, S. 297.
8. *Die Kirche und die Menschenrechte*. a. a. O., S. 8.
9. Vgl.: *Die Kirche und die Menschenrechte*, a. a. O., S. 8.
10. *Pacem in terris*, a. a. O., S. 88.
11. *Lexikon für Theologie und Kirche*, a. a. O., S. 297.
12. A. F. Utz, a. a. O., S. 74.
13. Zitiert nach W. Heidemeyer, *Die Menschenrechte*, a. a. O., S. 274.
14. *Dignitatis humanae personae*, in K. Rahner/H. Vorgrimmler, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1966, S. 661 ff.
15. Vgl.: Einführung in das Dekret „*Dignitatis humanae personae*“, in K. Rahner/H. Vorgrimmler, a. a. O., S. 655 f.
16. K. Rahner/H. Vorgrimmler, a. a. O., S. 661.
17. Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Die Bedeutung der Konzilserklärung über die Religionsfreiheit*, in: *Stimmen der Zeit*, 204. Band, 111. Jahrg., Heft 5, Mai 1986, S. 303-312.
18. E.-W. Böckenförde, a. a. O.
19. Johannes Paul II., Rede vor der Vollversammlung der Vereinten Nationen in New York am 2.10.1979. Zitiert nach: Karol Wojtyła/Johannes Paul II., *Von der Königswürde des Menschen*, Stuttgart 1979.
20. *Die Kirche und die Menschenrechte*, a. a. O., S. 29.
21. Zitiert aus: *Zu Hause sein in Gottes Welt*, Werkheft zur KSA-Fastenaktion 1986, S. 8, hrsg. von der Kath. Sozialethischen Arbeitsstelle e.V., Hamm 1986.
22. *Die Kirche und die Menschenrechte*, a. a. O., S. 30.

PERHÁCS JÁNOS

## A szociálandragógia kialakulása és fejlődése Szlovákiában

### Elméleti alapvetések\*

#### 1. A szlovákiai andragógia kialakulásának rövid áttekintése

Az andragógia az anér = ember (felnőtt) férfi és andros, andro = vezetem, irányítom görög szavakból származik (Hotár, V., Paška, P., Perhács J., et al. 2000, 38–41.). Az andragógia a felnőtt ember oktatását, nevelését, a róla való gondoskodást, a felnőttkori tanulást vizsgáló önálló társadalomtudományi diszciplína, amely tekintettel van a felnőtt népesség sajátosságaira, s a felnőttkori perszonalizálódással, szocializálódással és inkulturációval foglalkozik. Legtágabban értelmezve e szót az andragógia a felnőttkori nevelés-oktatás, a felnőttképzés elmélete (tudománya). A fogalmat elsőként A. Kapp használta az 1833-ban Németországban kiadott *Platons Erziehungslchre* (Platón tanítása a nevelésről) című művében. Az orosz pedagógiai szakirodalomban az andragógia szó 1885-ből adatható, ekkor A. Olesznickij az embernek a születéstől az öregkorig tartó oktatását-nevelését értette alatta. A 20. század elején J. N. Medinszkij az antropogogika szakszót használta, a volt Szovjetunióban ennek ellenére a felnőttpedagógia terminus terjedt el. Ez került át hozzánk a 20. század hatvanas éveiben, s ekkor indultak fejlődésnek elméleti alapjai. 1989-ig a felnőttképzésen belül három alrendszeret különböztettek meg:

1. iskolarendszerű felnőttképzés,
2. vállalati felnőttképzés,
3. iskolán kívüli felnőttképzés.

A felnőttképzés elméletének megnevezésére 1990-ben vezettük be az andragógia szakszót. A terminológia változása Szlovákiában egyúttal a tartalom és az intézményi háttér megváltozásával is együtt járt. A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Andragógia Tanszékén 1990-től az andragógián belül három nagy területet különítünk el:

1. szakmai andragógia,
2. kultúrandragógia,
3. szociálandragógia.

1990-ben Szlovákiában az andragógián belül egyes kiválasztott alapterületek, alrendszerek alapozását, fejlesztését indítottuk el. A célunk nem az volt, hogy az új tudomány egyes alapvető területeit tudatosan mellőzzük, a nagy társadalmi átalakulás időszakában azonban nem volt lehetőségünk arra, hogy egyforma módon és egyforma kapacitással fejlesszünk minden, módszertani vagy társadalmi szempontból kívánatos területet (alrendszert). Így történt meg, hogy személyi okokból nem fej-

---

\* (VEGA MŠ SAV 1/0244/08 – Inovácia profesijných kompetencií učiteľov a sociálnych andragógov [A pedagógusok és szociálandragógusok szakmai kompetenciáinak megújítása])

---



lesztették az iskolai andragógiát (ezen belül a felsőoktatási andragógiát), sem pedig a népművelői andragógiát (művelődésszervezést).

Kezdetben a felnőttpedagógiának azokra az elemeire támaszkodtunk, amelyek a felnőttképzés elméleti alapjai tekintetében módszertani, strukturális, helyenként tartalmi szempontból segítettek áthidalni a régebbi (történetileg meghaladott), valamint az új áramlatok és társadalmi elvárások meghatározta újabb típusa közötti nem könnyű átmenetet. Ez utóbbiak egyrészt a leendő szakemberek, andragógusok elvárásaiban, másrészt pedig az előző társadalmi-gazdasági kultúrában különböző okok miatt háttérrel nem rendelkező embertudomány új kihívásaiban és igényeiben jelentkeztek.

Leszögezhetjük, hogy az átalakulási folyamatban a forradalmi átalakulás nemcsak a terminológiaváltásban, a felnőttpedagógia és az andragógia terminusok közötti viszony tisztázásában nyilvánult meg, valójában új koncepció kialakításáról, olyan integratív andragógia megalapozásáról volt szó, amely módszertanilag erős pszichológiai, főleg azonban a szociológiai háttérrel rendelkezik.

E folyamat során a gazdag szlovákiai népművelési hagyományok eredményeire támaszkodtunk: tagadhatatlan, ezért el kell ismernünk, hogy a mai andragógia elméleti alapjai a népművelésből kialakult népművelésre és pedagógiára mennek vissza. Jelenleg az andragógia viszonylag önálló tudományterület, amelynek azonban törvényszerűen tiszteletben kell tartania a pedagógiai tudományok rendszerét<sup>1</sup>.

Az 1990 után Szlovákiában kialakuló andragógiát tehát történetileg a volt Csehszlovákiában művelt felnőttpedagógia létrejötte és kialakulása határozta meg, mégpedig annak szakembergárdájával, intézményeivel, társadalom-politikai és gazdasági feltételeivel együtt. Ebben az alfejezetben nem lehet célunk, hogy részletekbe menően felkutassuk és elemezzük a szlovákiai felnőttpedagógiai kutatások gyökereit, negyvenéves története során keletkezett eredményeit. Célunk csak az lehet, hogy kiemeljünk egyes olyan, főként intézményi törekvéseket, amelyek keretében a felnőttnevelés és -oktatás elméletét más, nem egy esetben a vezető párt politikai tényezői meghatározta feltételek között fejlesztették. Szükségesnek tartjuk azonban leszögezni, hogy ennek ellenére volt fejlődés, s szakmai jellegű szellemi értékek is keletkeztek. A felnőttpedagógia fejlesztése során (bár maga a szó terminológiai szempontból vitatható, hiszen szó szerint ezt jelenti: felnőtt gyermek vezetése) a szlovákiai gazdag népművelői hagyományokra támaszkodtunk. Kétségtelen, hogy a felnőttpedagógia megalapozása a J. A. Comenius által megfogalmazott alapelvekre támaszkodva történt, ez a nevelés egysége és folyamatossága, azaz az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amelyben a gyermekek, az ifjúság, a felnőttek és az idősek nevelésének egyes szakaszai szervesen egymásba kapcsolódnak. A felnőttpedagógiát a pedagógiai tudományok egyik ágaként tartották számon, s megfelelt a tudományos diszciplínák iránt az adott korszakban támasztott követelményeknek. Terjedelmi okokból nem térhetünk ki alapvető jellemzőinek mélyebb elemzésére, ezért ezeket csak a felsorolás szintjén említjük:

- Történetét művelődési egyesületek, felnőttoktatási intézmények gazdag hagyománya jellemzi. Ez a történelmi megközelítés a leendő andragógus szakemberek intézményes képzésében is megjelenik. Joggal állíthatjuk, hogy a népművelés értékeinek vizsgálata és értékelése tekintetében egyik európai ország sem rendel-

---

<sup>1</sup> Ezzel kapcsolatban megemlíthetjük: M. Zelina érdeme, hogy az andragógia a pedagógiai tudományok országos jegyzékében (nomenklatúrájában) is szerepel.

kezik olyan történelmi háttérrel, mint a közép-európai régió s ezen belül Szlovákia. Az N. S. Grundtvig püspök (1783–1872) vezette skandináv iskola hatással volt a felnőttnevelés és -oktatás andragógiai koncepciójára, de távolról sem érte el a szlovákiai népnevelők színvonalát.<sup>2</sup>

- Önálló módszertannal, a felnőttképzés területén végzett elméleti és szakmai-publicisztikai kutatással rendelkezik. 1965–1970 között zajlott az első országos alapkutatás (koordinátorok: F. Hyhlík és P. Paška), ennek eredménye volt a felnőttpedagógiának és három alrendszerének, azaz az iskolarendszerű, az iskolán kívüli és a vállalati felnőttképzésnek az elméleti megalapozása.<sup>3</sup> Ezt a kutatást továbbiak követték, közülük néhányat a csehszlovákiai felnőttpedagógiai kutatások áttekintésekor megemlítünk majd.
- A felnőttpedagógiával foglalkozó szakemberek publikációs tevékenysége: Egyes forrásmunkák a megfelelő kritikai átértékelés után máig használhatók (pl. P. Paška, Š. Pasiar, K. Škoda, J. Grác, E. Livečka, M. Cirbes, M. Tuma monográfiái, V. Švec és mások tanulmányai)<sup>4</sup>. A publikációs tevékenység kicsúcsosodásának tekinthetjük az O. Pavlík akadémikus vezetésével készült *Pedagogická encyklopédia Slovenska (Szlovákiai pedagógiai enciklopédia)* kiadványt. O. Pavlík mobilizálta a szlovákiai szakembergárdát, a felnőttpedagógiával foglalkozó szakemberekből két kitűnő szakember, P. Paška és Š. Pasiar vezetésével szótáríró munkacsoportot hozott létre. Az említetteken kívül a kutatásban és az eredmények publikálásában fontos szerepet játszottak, a szlovákiai országos felnőttpedagógiai kutatásban részt vettek J. Perhács, G. Žatkuliak, J. Sloboda, T. Ollík, F. Karas. V Fábry és mások (a IV. felnőttpedagógiai bizottság tagjai).
- Szakemberképzés: a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán a felnőttképzés szak volt hallgatható, aspiránsképzés (jelenleg doktori képzés) folyt, valamint bölcsészdoktori (ún. kisdoktori) fokozat megszerzésére volt lehetőség. Ezzel párhuzamosan az eperjesi P.J. Šafárik Egyetem Bölcsészettudományi Karán A. Tokárová vezetésével felsőfokú szakképzés valósult meg (a leírásban a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán folyó oktatás feltételeire összpontosítunk, ugyanis ez volt az az intézmény, ahol 1978-tól kezdődően felnőttképzés címmel egyszakos felsőfokú képzés valósult meg);
- Az *Osvetová práca (Népművelés)* című speciális szaklap szerkesztése és kiadása: az 1979-ig negyedévente megjelenő folyóirat fő profilja a felnőttpedagógia elméleti alapjainak fejlesztése volt. Hasonló jellegűek voltak még az *Osvetový obzor (Népművelési Kitekintő)*, valamint a *Nová cesta (Új Út)* folyóiratok is, közülük az utóbbi inkább a felnőtt korúak erőteljes világnézeti nevelésére helyezte a hangsúlyt. A tényyszerűség kedvéért meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a folyóirat a felnőttoktatás egyéb kérdéseire is kitért, ilyen volt például a lektorok szónoki felkészítése, valamint foglalkozott szociális kérdésekkel (pl. emberbaráti, humanitárius jellegű intézmények), illetve más, a felnőttoktatáshoz kapcsolódó témával.

<sup>2</sup> Ezek közé olyan tudósok tartoznak, mint pl. J. Fándly, Tessedik S., P. Michalko, J.I. Bajza, illetve a teljes Štúr-nemzedék.

<sup>3</sup> *Sústava výchovy a vzdelávania dospelých [A felnőttképzés rendszere]* (red. Paška, P., Malá, E.) Bratislava, Obzor 1972, 420 p.

<sup>4</sup> L. Perhács tanulmányát: *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania [Az oktatás-nevelés többdimenziós szempontból]*. Nitra: PF UKF, 82.old. ISBN 80-8050-893-3.

Ide sorolhatók az oktatási intézmények, egyéb szervezetek, elsősorban a pozsonyi Közművelődési Intézet által szervezett konferenciák anyagából összeállított kötetek is. Egyértelműen megállapítható, hogy nagyon sok gyűjteményes kötet, módszertani útmutató és propagandaanyag jelent meg, ezek a szigorú politikai cenzúra mellett működő szervezeteket elsősorban abból a szempontból láttatták, mennyire valósították meg az elmúlt rezsim politikáját.

1990 után az andragógia egyes alrendszeire új elméleti tudományos-kutatási bázis formálódott, egyrészt a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Andragógia Tanszékén, másrészt pedig az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Felnőttoktatás és Szociális Munka Tanszéken.

Az országos kutatási projektek közül csak a legfontosabbakat említjük: az oktatási minisztérium felügyelte VEGA-pályázat keretében 1996–1997 között valósult meg A felnőttképzésben közreműködők szakmai kompetenciája című kutatás (nyilvántartási száma: 3252/96, témavezető: prof. PhDr. PaedDr. Ján Perhács, Csc.). Egy másik VEGA-projekt (1/6227/99) címe Az andragógiai tevékenység célcsoportjainak azonosítása volt (témavezető: Ján Perhács). A kutatási eredményeket a projektbe bekapcsolódó szakemberek tanulmányok, monográfiák és négy gyűjteményes kötet formájában publikálták. Ez utóbbiak: *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*; *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*; *Cielové skupiny vo vzdelávaní dospelých*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie, konanej 10. decembra 1997 na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. [Professzionalizmus a felnőttképzésben. A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán 1997. december 10-én tartott tudományos konferencia előadásai.] Bratislava, Katedra andragogiky (ed. Ján Perhács) 1998, 82 p.

*Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie, konanej 11. marca 1999 na Filozofickej fakulte UK v Bratislave [Professzionalizmus a felnőttképzésben. A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán 1999. március 11-én tartott tudományos konferencia előadásai.] (ed. Ján Perhács), 1999., 118 p. ISBN 80-233-0449-6.

*Cielové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie "Cielové skupiny vo vzdelávaní dospelých." Bratislava, 24.–25. augusta 2000. [A felnőttoktatás célcsoportjai. A 2000. augusztus 24–25-én Pozsonyban tartott nemzetközi tudományos konferencia előadásai] Bratislava, Katedra andragogiky FF UK (editor: Mária Machalová) 2001, 143 p. ISBN 968564-3-X.

*Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia*. Zborník štúdií riešiteľov grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/6227/99 pod názvom: "Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia (1999 – 2002). (ed. Ján Perhács). [Az andragógiai tevékenység célcsoportjainak azonosítása. Az andragógiai tevékenység célcsoportjainak azonosítása című 1999–2002 között megvalósított VEGA-projekt (1/6227/99) keretében született tanulmányok] . Ed. Ján Perhács. Bratislava, Katedra andragogiky FF UK 2002, 86 p. ISBN 80-968564-7-2.

*Sociálna práca a ľudské práva*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou [Szociális munka és emberi jogok. A nemzetközi részvétellel megtartott tudományos konferencia előadásai] (szerk. A. Tokárová). Prešov, FF PU, 1997, 247 p. ISBN 80-8888-07-8.

---

Az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi Karának Felnőttképzés és Szociális Munka Tanszékén A. Tokárová professzor vezetésével az andragógiai egyes alrendszerit megcélzó jelentős alap kutatások indultak. Ezek eredményei közül csak a legfontosabbakat említjük. Tanulmánykötetek: *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*; *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti*; *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých*.<sup>6</sup> Figyelemre méltóak a kutatásokba bekapcsolódó tanszéki munkatársak tanulmányai és monográfiái. Leszögezhetjük, hogy A. Tokárová professzor-asszony vezetésével az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi Karán nemcsak az andragógia egyes alrendszerit megcélzó elméleti kutatási bázis jött létre, hanem andragógiai specializációjú fiatal doktorandusok alkotta tudományos iskola is kialakult.

2003–2005 között Prusáková professzor-asszony vezetése alatt folyt a *Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie* [Fejlődési trendek és rendszerezési törekvések az andragógiában] VEGA-pogram (azonosító száma 1/0225/3, a kutatási projektet 2002-ben Perhács professzor készítette elő, s ő is nyújtotta be a pályázatot). A

---

Ide sorolhatjuk Peres Imre vallásandragógiai témájú önálló kutatását is, amelynek eredményét bölcsészdoktori dolgozatként nyújtotta be a Comenius Egyetem Andragógiai Tanszékén, a dolgozat címe “*Výchova dospelých v Novom zákone. Náčrt niektorých aspektov biblickej andragogiky*” [Felnőttoktatás az Újszövetségben. A bibliai andragógia néhány aspektusáról] (Filozofická fakulta UK, Bratislava 2000, 145 p.). Peres Imre Ján Perhács nyomán foglalkozott az ún. transzcendentális andragógia meghatározásával (Pneumatiká andragogika [*Pneumatikus andragógia*] *Kalvinske Hlasy* 2000/5, 4. oldal). Peres Imre bibliai andragógiai kutatásait az ókori nevelésre is kiterjesztette, kutatásaiból több publikáció is született, például az “*Aspekty výchovy a vzdelávania v antike a v spisoch Nového zákona*” [Oktatási-nevelési szempontok az ókorban és az Újszövetségi könyvekben] című monográfiában (Studia Antiqua et Biblica 1, Academia Christiana, Bratislava 2001, 270 p. ISBN 80-968565-1-0), valamint az alábbi tanulmányokban: Peres Imrich, Existenciálne rozhodnutia mladých v procese formovania vo svetle Písma [Fiatalok egzisztenciális döntései a formálódás folyamatában, tekintetbe véve a Bibliát], In: *Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti*, Acta Humanica 3 (2006), Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ZU, Žilina 2006, 82–89. old. ISSN 1336-5126. Peres Imrich, Teologický základ sociálnej andragogiky v rámci náboženskej edukácie [A vallási andragógia keretében értelmezett szociálandragógia teológiai alapja] In: Porubská, G., Perhács, J. (ed.). *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*. Nitra 2007: PF UKF, Katedra Pedagogiky a andragogiky, 208–221. p. ISBN 978-80-8094-086-7. Peres Imrich, Transzcendentálna andragogika [Transzcendentális andragógia], In: *Eruditio-Educatio* 2 (2007/3), Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho v Komárne, 19–31. p. ISSN 0133-6886. (Lásd még: Peres Imrich, Az andragógia művelése a SJE tanárképző Karán, in: *Eruditio-Educatio* 2 (2007/3), 111–113. old. ISSN 0133-6886).

<sup>6</sup> *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 24. a 25. 11. 1998. [*Szociális munka – emberi jogok – felnőttoktatás*. Az 1998. 11. 24–25-én Eperjesen nemzetközi részvétellel tartott tudományos konferencia előadásai] (red. A. Tokárová). Prešov, FF PU 1998., 614 p. ISBN 80-88885-49-3.

*Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých* II. diel. . Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou , Prešov 24. a 25. 11. 1998. [*Szociális munka – emberi jogok – felnőttoktatás*. Az 1998. 11. 24–25-én Eperjesen nemzetközi részvétellel tartott tudományos konferencia előadásai] (red. A. Tokárová). Prešov, FF PU 1999., 262 s. ISBN 80-8872258-6.

- *Kvalita života a ľudské práva (v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti)* [Az életminőség és az emberi jogok (a globalizáció és a teljesítményelvű társadalom körülményei között)]. (editorka A. Tokárová). Prešov, FF PU 2002., 199 p. ISBN 80-8068-087-6.

- *Kvalita života a ľudské práva (v kontexte sociálnej práce a vzdelávania dospelých)*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou [*Az életminőség és az emberi jogok (a szociális munka és a felnőttoktatás kontextusában)*] A nemzetközi részvétellel tartott tudományos konferencia előadásai]. (editorka A. Tokárová). Prešov, FF PU 2002., 606 p. ISBN 80-8068-088-4.

kutatási projekt keretében tanulmányok, monográfiák születtek, 2006-ban pedig a 2005-ben megtartott nemzetközi tudományos konferencia előadásai jelentek meg *Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie*.<sup>7</sup>

Jelenleg a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán a Pedagógia Tanszéken belső és külső munkatársak bevonásával szintén a VEGA-program keretében folyik egy alap kutatás, ennek címe: *Az andragógiai pedeutológia és a szociálandragógia fejlesztésének elméleti alapjai a gyakorlati felnőttképzés feltételei között*. A kutatásban az alábbi szakemberek vesznek részt: témavezető: Dr.h.c. prof. PhD., PaedDr. Ján Perhács, Csc., prof. PhD. Gabriela Porubská, Csc., a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja, témavezető-helyettes, doc. ThDr. PhD. Imrich Peres, PhD., a komáromi Selye János Egyetem rendkívüli professzora – külső munkatárs, doc. PaedDr. Miroslav Tvrdoň, PhD. – a nyitrai Konstantin Egyetem rektorhelyettese – külső munkatárs, PaedDr. Eleonóra Bujnová, PhD., PaedDr. Ľuboš Ďurdiak, PhD., PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD., PaedDr. Ctibor Határ, PhD., PaedDr. Marianna Hupková, PhD., PaedDr. Helena Pataiová, PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

A kutatási projekt megvalósításának két éve alatt minden résztvevő aktívan, előadással vett részt a kutatási témával kapcsolatos konferenciákon. A konferencia-előadásokon kívül az andragógiai pedeutológia és a szociális andragógia tárgykörében értékes monográfiák születtek, ezeket időrendben soroljuk fel:

- Porubská Gabriela, Ďurdiak Ľuboš 2005. *Manažment vzdelávania dospelých [A felnőttképzés menedzselése]*. Nitra: SLOVDIDAC. 215 p. ISBN 80-969303-0-3.
- Határ Ctibor 2005. *Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike [Időskorúak intézményes képzése a Szlovák Köztársaságban]*. Nitra: PF UKF 104 p. ISBN 80-8050-821-6.
- Bujnová Eleonóra 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí [A családi életre való felkészülés/felkészítés a családi és az iskolai környezetben]*. Nitra: PF UKF 138 p. ISBN 80-8050-891-7.
- Perhács Ján et al. 2005. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania [Az oktatás- nevelés multidimenzionális aspektusai]*. Nitra: pf UKF 345 p. ISBN 80-8050-893-3.
- Fenyvesiová Lívia 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa [Az oktatási módszerek és a pedagógus interakciós stílusa]*. Nitra: pf UKF 153 p. isbn 80-8050-899-2.
- Határ Ctibor 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca (v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií) [Szociálpedagógia, szociális andragógia és szociális munka (az elméleti, szakmai és kapcsolati reflexiókkal összefüggésben)]* Nitra: pf UKF 149 p. ISBN 80-8094-015-0.
- Hupková Marianna 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov [Pedagógusi szakmai önreflexió]*. Nitra: PF UKF 204 p. ISBN 80-8094-028-2.

---

<sup>7</sup> *Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie "Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie" dňa 24. 10. 2005. [*Fejlődési trendek és rendszerezési törekvések az andragógiában*. A 2005. 10. 24-én Fejlődési trendek és rendszerezési törekvések az andragógiában címmel tartott nemzetközi tudományos konferencia előadásai.] (editor: Katedra andragogiky FF UK) Bratislava, Katedra andragogiky FF UK 2006, 162 p. ISBN 80-89142-08-7.

Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a kutatott témával kapcsolatban két további tanulmánykötet készült el: az egyik a doktorandus hallgatók munkáit, a másik pedig a kutatási program résztvevőinek, valamint a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán 2006. szeptember 26-án tartott szlovákiai andragógiai konferencia meghívott előadóinak tanulmányait tartalmazza.

A kutatási projekt megvalósításának utolsó évében újabb monográfiákat készülünk megjelentetni (szerzők: Peres, I., Ďurdiak, L., Határ, Ct., Hupková M., Perhács, J.). Ezekon kívül kiadásra kész két további kötet. Az első címe *Teoretické základy rozvíjania andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky v podmienkach spoločenskej praxe výchovy a vzdelávania* [Az andragógiai pedeutológia és a szociálandragógia fejlesztésének elméleti alapjai a gyakorlati felnőttképzés feltételei között] (Szerkesztők: Porubská Gabriela, Perhács Ján). A másik kötet a doktorandus hallgatók konferenciáján elhangzott előadásokat tartalmazza, címe: *Trendy rozvíjania výchovovedy* [Neveléstudományi fejlesztési trendek], szerkesztők: Fenyvesiová Gabriela és Határ Ctibor). A kötetben a neveléstudományi témájú tanulmányokon kívül andragógiai pedeutológiai és szociális andragógiai témájú tanulmányok is publikálásra kerülnek.

Úgy tűnik, hogy a nyitrai egyetem pedagógia tanszéke – ahol a doktori képzésben részt vevő hallgatókat is magában foglaló erős tudományos iskola formálódik – a tudományos kutatási projektek megvalósításához nem csupán kedvező, hanem átlagon felüli körülményeket biztosít. Az idősebb generációba tartozó kutatók, illetve a doktori témavezetők e tanszéken arra törekednek, hogy vezetésük alatt a fiatal pedagógusgeneráció figyelemre méltó eredményeket érjen el. Úgy tűnik, e törekvésük sikerrel is jár, hiszen az említett 1/2644/04 számú VEGA kutatási projektben dolgozó és fiatalabb kutatókból álló csoport szép eredményeket ér el, mégpedig két szakterületen is: az egyik az andragógiai pedeutológia, a másik a szociálandragógia. Az első témakörben született fontosabb eredmények: Ct. Határnak több tanulmánya is megjelent itthon és külföldön, ezen kívül két év alatt két jelentős monográfiát is publikált; L. Ďurdiak a menedzseri munkáról írt monográfia társszerzője, a többiek, L. Fenyvesiová, E. Bujnová, M. Hupková az andragógiai pedeutológia témájából írja monográfiáját. Az említett kutatási projektben közreműködő fiatal kutatók közül kettőnek a nevét kell külön kiemelnünk. Mindketten a pedagógia tanszék munkatársai, s tudományos kutatóhoz méltó érettséggel kapcsolódnak be a tanszék pedagógiai és andragógiai kiadványainak szerkesztési munkálataiba. Az említett fiatal kutatók PaedDr. Livia Fenyvesiová, PhD. és PaedDr. Ctibor Határ, PhD, aki 2005-ben elnyerte a legjobb szlovákiai doktorandus hallgató címet.

## **2. A szociálandragógia tárgya, struktúrája és feladatai**

A szociálandragógia a szlovák andragógián belül alakuló tudományág, amely a szociális környezet és a felnőtt ember nevelése közötti viszonyt vizsgálja. A kifejezés a latin szocialis = társadalmi, agógé = vezetés, anér = férfi szavakból ered. A szociálandragógia az embernevelés tudományának részét képező felnőttképzés elméletére épít, tág értelemben véve az andragógia integráns eleme, ez elsősorban azokra az alrendszerre érvényes, amelyekben a nevelt személy és az andragógus szociális céljai megjelennek. Egyes speciális esetekben az androdidaktikára is épít.

A szociálandragógia tárgya a felnőtt ember mint a szociális munka alanya. Mint-hogy a szociálandragógia két fontos, alapvető andragógiai diszciplínára (a felnőtt-

nevelés elmélete és a felnőttoktatásban) épít, azt mondhatjuk, hogy a szociálandragógia tárgya a felnőtt személyek képzése, szocializációja és reszocializációja.

A szociálandragógia az andragógusok és a szociális munkások által a szociális munka (amely egyben szociálandragógiai tevékenység is) különböző területein kifejtett szociális-nevelő és oktató-nevelő tevékenységet vizsgálja az elmélet és a gyakorlat szempontjából. A felnőtt személy nevelése, szocializálása és reszocializálása, személyiségének alakítása, formálása valamennyi felnőttképzési alrendszerben folyik. Önálló nevelési rendszerről, annak törvényszerűségeiről, formáiról, megvalósulási módszereiről és eszközeiről van szó.

A felnőttnevelés elméletének általános jellemzése mellett (a szociálandragógiához fűződő viszonya kapcsán) szükséges arra a kérdéskörre is rámutatni, hogy nevelhető-e a felnőtt ember. A szubjektum és az emberi tevékenység ugyanis egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Itt a szociális környezet és az emberi "én" kapcsolata érvényesül. Mivel tudjuk ezt az állításunkat alátámasztani? Elsősorban is a felnőtt ember nevelésének és általában véve formálásának, alakításának törvényszerűségeivel. Ezek az alábbiak:

1. A felnőtt ember fejlődése nem azonosítható a spontán felnőtté válással. A serdülésre jellemző folyamatok a felnőtt korban lezárulnak, a fejlődési folyamatok azonban nem.

2. A fejlődés nem csupán a társadalmi szintű céltudatos és célirányos nevelés eredménye, bár az egyén fejlődésében fontos tényező és momentum, de nem az egyetlen. Ezzel szemben a környezethez való alkalmazkodás képessége miatt a nevelhetőség szempontjából nagy jelentősége van.

3. Az ember formálása szempontjából tágabb értelemben meghatározó szempontok a munka és a társadalmi kapcsolatok során kialakuló nevelési szempontok is, amelyek végül is determinálják az egyén belső és külső környezetét, állapotát.

A nevelhetőségről, sőt az oktathatóságról (l. F. Pöggeler)<sup>8</sup>, valamint a tanulási képességről megfogalmazott általánosításokat az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. A felnőtt ember képes arra, hogy tanuljon, megváltoztassa személyiségjegyeit, jellemvonásait és magatartását, ha arra megfelelő oka van. A meghatározó tényező tehát a motiváció.

2. A felnőttképzésbe való nagyobb fokú bekapcsolódás, illetve a jobb tanulmányi eredmények elérése szempontjából legfontosabb, a társadalmi fejlődésből következő feltétel a műveltségnek, képzettségnek mint fokozott elvárásnak a tudatosíttatása az egyénben. Ez csak a felnőtt egyént körülvevő közösségben, a nevelési, önnevelési és oktatási tartalom révén megvalósuló céltudatos és célzott neveléssel, a társadalmilag determinált nevelési összetevők aktivizálásával érhető el.

3. Mivel a nevelés területét érő környezeti hatások vizsgálatakor (legyen szó a külső és a belső, a természeti és a társadalmi környezetről) pozitív és negatív hatásokról is beszélhetünk, a nevelés hatékonysága attól függ majd, miként tudjuk a nevelési folyamatban erősíteni a pozitív környezeti hatásokat (a plurális társadalmi rendszer, a jótékonyági és emberbaráti céllal létrejött szervezetek, ill. egyéb társadalmi területek lehetőségeit kihasználva), s egyúttal miként tudjuk csökkenteni a felnőtt egyénnél jelentkező zavaró momentumokat és tényezőket. Szükségszerűen foglalkoznunk kell a belső lelki feltételek hatékonyságának növelésével és az egyéni

---

<sup>8</sup> Pöggeler, F.: *Einführung in die Andragogik*. Düsseldorf 1957.

pszichikai képességek fejlődésének szintjével, ugyanis a megváltozott társadalmi körülmények, a felnőtt egyént körülvevő munkahelyi közösségek, valamint egyes társadalmi-politikai tényezők (a munkahely elvesztése, új foglalkozás stb.) a felnőtt egyénre retardálóan hathatnak.<sup>9</sup>

A felnőttnevelés elméletének helye és funkciója abból ered, hogy a nevelés a szociális élettől elválaszthatatlan, mivel annak törvényszerű jelensége és funkciója. A nevelés a szociális formálás mint komplexebb jelenség egyik összetevője, ezért a társadalmi gyakorlatban a felnőttnevelés elmélete főként a szociálandragógia területén pótolható. A szociálandragógia kialakulása szempontjából nem kevésbé fontos az androdidaktika sem, főképp ha a szociális tanulás területére irányul, illetve olyan tanulásra, amelynek célja a szociális magatartásformák javítása és megfelelő oktató-nevelő módszerek segítségével megvalósuló tevékenység.<sup>10</sup> Mindaddig azonban ezeket a szempontokat a nevelés oldaláról a felnőtt személyek esetében nem vizsgálta senki sem. A pszichológiai szakirodalom az emberi szociális magatartásformák kérdéskörét az affiliációs igénnyel magyarázza. A társulási motiváció univerzális emberi tulajdonság, az egyént olyan viselkedésre ösztönzi, hogy cselekedetei valamely emberi közösség, pl. család, csoport, szervezet leggyakoribb, lehetőleg folytonos részét képezzék. A szakemberek ezt az ember társulási igényével, a valahova tartozás szükségletével, de a szeretet iránti igénnyel is magyarázzák, amelyek "egyformán azt a behaviorális törekvést fejezik ki, hogy az ember szociális és emocionális kapcsolatokat kíván létesíteni."

Bár a nevelési folyamat egyes tényezői közösek, különbséget kell azonban tenni a nevelés feltételei, formái, módszerei, eszközei és tényezői, valamint a felnőtt egyén tapasztalatai között. Abból az alaptételből indulunk ki, hogy a pedagógia a felnövekvő nemzedék (szélesen értelmezett) általános nevelélmélete, ezzel szemben az andragógia – a felnőttképzéssel foglalkozó tudományok specifikusságának és alkalmazhatóságának tágabb értelmében – specializált, viszonylag önálló tudományok. Ez azt jelenti, hogy az andragógia, amelynek a szociálandragógiai irányultságú felnőttnevelési elmélet is részét képezi, a felnőtt egyén nevelésével kapcsolatos bonyolult kérdések konkrét gyakorlati megoldásához nyújt a társadalmi gyakorlat számára tudományosan megalapozott eszközkészletet.<sup>11</sup>

Az élet nap mint nap arról győz meg bennünket, hogy ma már a felnőttek számára nem elegendők csak a gyakorlati tapasztalatok és ismeretek. Társadalmi igény a megszerzett ismereteknek, élettapasztalatnak továbbképzések révén történő fejlesztése és bővítése, az elméleti-gyakorlati ismereteket, készségeket összhangba kell hozni azzal a fejlődéssel, amely az emberi civilizáció különböző területein a modern gyártási technológiákban, a menedzseri és szervezési munkában végbemegy. Ez azt jelenti, hogy manapság az élethosszig tartó és folyamatos tanulás az emberi élet részévé válik. Ez nemcsak a tudományos-technikai fejlődés kiváltotta fokozott igények következménye, hanem a társadalom további fejlődésének egyik feltétele.

---

<sup>9</sup> Páleník, E.: Sociálna motivácia [Szociális motiváció]. In Kollárik, T. a kol.: *Sociálna psychológia*. Bratislava, UK 2004, s. 383. ISBN 80-223-1841-8.

<sup>10</sup> Perhács, J., Paška, P.: *Dospelý človek v procese výchovy* [A felnőtt egyén a nevelés folyamatában]. Bratislava: Stimul 1995, 44–45. oldal. ISBN 80-85697-21-1.

<sup>11</sup> Hotár, V., Paška, P., Perhács, J. a kol.: *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika. Terminologický a výkladový slovník* [Felnőttképzés – Andragógia. Terminológiai és értelmező szótár]. Bratislava: SPN 2000, 413. old. ISBN 80-08-02814-9



A tudományos-technikai fejlődés természetesen nemcsak gazdasági-termelési és technológiai jellegű, egyben társadalmi dimenziója is van. A tudományos-technikai fejlődés szociális jellege abban áll, hogy megváltozik az embernek a tudományban, a termelésben, a gazdaságban, a kultúrában betöltött helye és feladatai, sőt a demokratizálódó társadalom feltételei között ez a változás általánosságban az emberi cselekvés és tevékenység valamennyi területét érinti. A jelzett változásokkal együtt jár a folyamatos adaptálódás és anticipáció, a modern embernek állandóan módosítania kell a megismerés minőségét és struktúráját: a továbbképzés rendszerében az adaptációs és anticipációs szempontok érvényesülnek. A szakmai célcsoport vagy közösség által befolyásolt személy a szakmai változásokhoz nem képes adaptálódni, ha életpályáján az önképzés és az önmotiváció megfelelő helyet nem foglal el.

A szakmai képzettségen túl az egyénnek szükségszerűen el kell sajátítania a D. Mertens által meghatározott ún. kulcsképesítéseket. D. Mertens a személyiségfejlesztés tervezésének három dimenzióját javasolja. Ezek az alábbiak: 1. az ember felkészítése saját személyiségének fejlesztésére, ideértve a személyi feltételeket is; 2. az ember felkészítése a szakmai élettel kapcsolatos problémák leküzdésére (a folyamatos és az egész életen át tartó önképzés tudatosítása); 3. az ember felkészítése a társadalmilag megfelelő és elvárt magatartásra.

A kulcsképesítések (kulcskézségek) közé soroljuk például a rugalmasságot, a csoportmunka képességét, azaz a kooperativitást, a rendszergondolkodást és az összefüggések felismerésének képességét, a tárgyi értékek, az emberek és a környezet iránti felelősségvállalást, a minőség tudatosságot, azaz az objektiválás és az egészséges önértékelés képességét, a tanulási hajlandóságot stb. Ez azt jelenti, hogy a szakmai tudás és készségek mellé mindig szükséges volna az itt felsorolt kulcskompetenciákat is elsajátítani.<sup>12</sup>

A szociálandragógia alapozásának és fejlesztésének folyamatában megvan a maga helye a felnőtt didaktikának is, elsősorban amennyiben a felnőttkori szociális tanulás, főképp az aktív szociális tanulás területére irányul, ahol a cél az, hogy a megfelelő nevelési-oktatási formák és módszerek segítségével javítsuk a szociális magatartás- és cselekvésformákat.

A szociális tanulás az egyének vagy az egyének és csoport közötti interakciók folyamán valósul meg. A szociális tanulás alapvető formái közé tartozik az utánzással, a megerősítéssel való tanulás és a szociális anticipáció. A szociális tanulás egyik speciális formája a megfigyelés révén való tanulás, amelyet obszervációs tanulásnak is nevezünk. Az ember nemcsak utánzással vagy a viselkedés közvetlen megerősítése révén, hanem más emberek megfigyelésével is tanul. A szociális tanulás sajátos formája az ún. modellkövetés, a példaképpel, a viselkedés modelljével való azonosulás, amelynek alapja a csodálat, a szerelem/szeretet, a szimpátia (T. Parsons). Az egyén elsajátítja a modell viselkedés- és cselekvésformáit, céljait, normáit és értékeit. A modellkövetést a szociális tanulás legmagasabb formájának tartjuk.

---

<sup>12</sup> Jelen esetben szociális tanulásról, a szociopolitikai, szociogazdasági és szociokulturális viszonyok elfogadásáról is szó van, amely szintén tárgya lehet a szociálandragógiai kutatásoknak.

Megállapíthatjuk, hogy a szociálpszichológia ezt a témakört már kellően feldolgozta, a szociálandragógiában viszont még nyitott kérdés, a tudományos kutatásban még fehér folt. E tekintetben részben hézagpótló szerepű J. Grác fontos munkája.<sup>13</sup>

A szociálandragógia szakmai érdeklődése az aktív szociális tanulásra/tanításra is kiterjed, azaz az andragógiai tudományon belül e tudományterület tárgyának részét képezi. Az aktív szociális tanulás egyik jegye az általánosított műveletek alapján végrehajtott problémamegoldó tanulás módszerének alkalmazása is, illetve olyan program, amelynek célja a szociális cselekvésnek a tanuló- vagy munkacsoportok hosszú távú irányított tanulása révén megvalósuló tökéletesedése.

Az aktív szociális tanulás olyan tanulás, ahol a cél világos, és amelybe a csoport valamennyi tagja bekapcsolódik. Lényege a csoportos problémamegoldás, ennek során a csoporttagok hatnak az egyén viselkedésére, nézeteinek, magatartásának a formálódására. J. Linhart és L. Perlaki egyik 1975-es munkájában olvashatunk az aktív szociális tanulásról. A hangsúly itt a szociális kompetenciákra, a szociális magatartás- és cselekvésformák hatékonyságának a növelésére helyeződik. Ezek aktivizáló oktató-nevelő módszerek segítségével valósulnak meg. Az aktív szociális tanulásra jellemző, hogy az ember tudatosan és aktívan tevékenykedik (pl. a munkacsoportokban vagy a felnőtt tanulócsoportokban). A tanulás révén megismeri a saját és a csoport tevékenységének hiányosságait. Az aktív szociális tanulásban tudatosan hasznosítjuk az előző tevékenységek során szerzett tapasztalatokat.

Az aktív szociális tanulás jellemzése kapcsán szükségesnek tartjuk kitérni egyes jegyeire, fogalmaira és tárgyköreire. Az említett jegyek közé az alábbiakat soroltuk:

- a szociális cselekvés céltudatos tökéletesítésére irányuló programok, melynek eszköze a hosszú ideig tartó irányított tanulás (pl. a büntetés-végrehajtási intézetben szabadságvesztés büntetés ideje alatt, humanitárius szervezetekben),
- egy vagy több egyén hatására beálló magatartásváltozások (a munkacsoportban a vezető és az informális vezető hatása),
- tudatos és aktív részvétel a csoporton belül végzett egyéni (saját) munka elemzésében (l. az önnevelés, a felnőtt egyén sikertelenségének egyes fázisait)<sup>14</sup>,
- a szociális kompetencia növelése (az egyén szerepe a munkacsoportban, a baráti közösségben),
- a saját tevékenység hiányosságainak felismerése,
- a csoport tevékenységén belül a hiányosságok feltárása,
- a problémamegoldó tanulási módszer alkalmazása.

Az aktív szociális tanulásnak a szociálandragógiával összefüggő alapfogalmai közé az alábbiakat soroljuk:

1. a cselekvés pszichikai szabályozása (az ember egy adott tevékenység végzése során tudatosítja annak okát és célját);
2. az ember céljai és ambíciói (az oktatás-nevelés céljainak elmélete);
3. szociális kapcsolat és aktív szociális tanulás (a szociálandragógia részeként értelmezett szociális kommunikációról van szó).

---

<sup>13</sup> Grác, J.: *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka* [Példamutatás. Minták és modellek az ember életében]. Bratislava: Obzor 1990. ISBN 80-215-0097-2.

<sup>14</sup> Perhács, J.: *Teória školskej výchovy a vzdelávania dospelých* [Az iskolarendszerű felnőttképzés elmélete]. Bratislava: UK 1992, s. 120 – 132. ISBN 80-223-0053-5.

### 3. A szociálandragógia és a rokon tudományterületek közötti kölcsönviszonyok

A szociálandragógia kialakulása kapcsán e tudományterület, valamint az andragógia, a szociológia, a pszichológia, a szociálpedagógia, a szociálpszichológia és más rokon tudományterületek közötti kölcsönviszonyokat is keressük. A tárgyközi kapcsolatok értelmezésekor és vizsgálatakor a felnőtt egyén szociális körülményeit is vizsgáljuk, az egyénnek tudatosítani kell, hogy szerepe és munkája bizonyos szempontból olyan láncszem, amely a különböző szak- és tudományterületeken dolgozó tudósok csoportmunkájának rendszerét összekapcsolja.

A szociális környezet hatással van az „egyen mindennapi működésére és fejlődésére, mégpedig a szociális rendszerek minden szintjén”; ide soroljuk a szokásokat, a normákat, a törvényeket, a kis és nagy csoportokban érvényes szabályokat.<sup>15</sup> Ezeket túl ide soroljuk még a szociális környezet egyéb típusait, mint amilyen pl. a munkahelyi, családi, rekreációs és egyéb környezet. Az ember életében nem kis szerepet játszanak a különféle események, konfliktushelyzetek stb., amelyek nemcsak önműveléssel, hanem különböző csoportok és kollektívák segítségével is kezelhetők. Ezek tehát azok a tényezők és szociális körülmények, amelyek alá minden, alapvetően szociális jellegű élethelyzetet, oktatási-nevelési helyzetet sorolunk.

A szociálandragógia kölcsönviszonyait módszertanilag vizsgálva kétféle kapcsolatot, viszonyt különíthetünk el:

1. *Külső kapcsolatok:* Ezek közé soroljuk az andragógiának a pedagógiához (elsősorban a szociálpedagógiához), a filozófiához, a közgazdaság-tudományhoz, az orvosi tudományokhoz (gerontológia), a kibernetikához fűződő viszonyát.

2. *Belső kapcsolatok:* A szociálandragógia belső kapcsolatait a vizsgált tudományág rendszerén belül lehet egyszerűen ábrázolni. Ide az olyan alapvető diszciplínák tartoznak, mint például a felnőttnevelés elmélete, az androdidaktika, az androdidaktikai vizsgálati módszerek stb. A alapvető diszciplínák közé sorolhatjuk azokat is, amelyek a társadalmi gyakorlat szempontjából már „kinőtték” az andragógia rendszerén belüli helyüket, s a felnőttnevelés és -oktatás tudományán belül alkalmazott tudományos diszciplínává váltak, ilyenek a szociálandragógia, a szakmai andragógia és kultúrandragógia. A két utolsó tudományterület célját, tárgyát és tartalmát tekintve nagyon szoros kapcsolatban áll a szociálandragógiával.

Ha a szakmai andragógia keretében tanulmányozzuk és vizsgáljuk a munkástílust, azt állapítjuk meg, hogy az emberek csoportban tanulnak, sőt fejlődni akarnak, s ez a törekvésük a szervezet fejlődésére irányul. Ezek a szempontok a „tanuló szervezet” koncepciójából következnek. Tehát a képzés, művelődés komplex megközelítéséről van szó, nem az egyénéről.<sup>16</sup> A kultúrandragógia figyelmének középpontjában a kulturális folyamatokban való részvétel, a kulturális értékek közvetítése és átadása révén megvalósuló tudatos kulturális-oktató ráhatás áll. A kultúrandragógia céljai nemcsak a személyiségfejlesztésre, hanem speciális célcsoportokra, a helyi közösségre és kultúrára, „a nemzet és az állam életének széles értelemben vett kultu-

---

<sup>15</sup> Meszárošová, B.: Sociálne prostredie ako významná súčasť životného prostredia [A szociális környezet mint az emberi környezet fontos összetevője]. In Kollárik, T. a kol.: *Sociálna psychológia*. Bratislava, UK 2004, 140. old.

<sup>16</sup> Prusáková, V.: *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu* [A továbbképzés rendszerszerű megközelítése]. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu 2000, 12. old. ISBN 80-968308-2-1.

rális-nevelési szempontjaira” irányulnak, s mindezekben az emberi élet minősége a meghatározó.<sup>17</sup>

A szociális aspektusok vizsgálatakor a kiindulópontot az emberi élet valamennyi területe, az egyén életfelfogása, az önfejlesztés és a szociális segítség valamennyi formája képezi. A szociálandragógiában a felnőttkori szocializáció vizsgálatának társadalmi funkciója kerül előtérbe, mégpedig az önképzés szempontjából. Ezt az alrendszer egyrészt az olyan felnőttekkel való foglalkozás eszközeként értelmezzük, akik a társadalmi igényekkel és változásokkal összefüggésben nehéz helyzetbe kerültek, de saját maguk képtelenek a helyzetükön változtatni (a szociálandragógus facilitátori, segítő funkciója és szerepe), illetve a körülmények ezt nem teszik számukra lehetővé (szociális gondoskodás, az állami szociálpolitika érvényesülése). A másik értelmezésben a szóban forgó alrendszer a társadalmi kapcsolatokra és a társadalmi életre irányuló oktatás és képzés eszköze (pl. a személyközi kapcsolatok építése), amely a mindennapi emberi kapcsolatok kiváltotta szükségleteket figyelembe véve korra, szakmára, érdeklődésre való tekintet nélkül a teljes felnőtt népességet célozza meg.

A szociálandragógia a szociális munkás, a szociálandragógus számára szakmai ismeretek forrása az egyén társadalmi integrálása, a változó társadalmi-gazdasági feltételekhez való egyéni és csoportos alkalmazkodás során fellépő problémák kezelésekor alkalmazott nevelési, oktatási és terapeutikus technikák kvalifikált és hatékony érvényesítésének formáiról, módszereiről és elveiről.<sup>18</sup>

A szociálandragógia fejlődésével fokozatosan más olyan diszciplínák is kialakulnak, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak a felnőttekre irányuló szociális munka elméletével és gyakorlatával, ilyenek például: a felnőtt szociális tanácsadás, továbbképzési tanácsadás felnőttek részére, szociális menedzselés, geragógia, reszocializációs (speciális) andragógia<sup>19</sup>.

A fő tudományterületek, azaz a szociálandragógia, a szociálpedagógia és a szociális munka kölcsönös kapcsolata közös jegyeiken alapul. Ezek az alábbiak:

a) a tudományos pragmatizmus – a tudományos kutatás az egyén és a társadalom időszerű gyakorlati problémáira irányul,

b) a kölcsönös interdiszciplináris jelleg, az egymás iránti nyitottság, átjárhatóság, ugyanakkor a más tudományágak ismeretanyagához való egyéni és speciális kapcsolódás<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika* [Felnőttképzés – Andragógia]. TVS. Bratislava: SPN 2000, 215–216. old. (R. Čornaničová munkájából, a szerző megjegyzése).

<sup>18</sup> Perhács, J.: *Sociálna andragogika a jej vzťah k sociálnej práci* [A szociálandragógia és a szociális munka kapcsolata]. In *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. II. diel. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: FF PU 1999, 162–166. old. ISBN 80-8872258-6

<sup>19</sup> Perhács, J.: *Sociálna andragogika – vedná oblasť andragogiky* [A szociálandragógia mint az andragógián belüli tudományterület]. In *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: FF UK 2000, 150–154. old. ISBN 80-223-1419-6. Tokárová, A. a kol.: *Sociálna práca. Kapitoly z dejín teórie a metodiky sociálnej práce [Szociális munka. Fejezetek a szociális munka elméletének és módszertanának történetéből]*. Prešov: FF PU 2003, 68. p.

<sup>20</sup> Tokárová, A.: i.m. 69. p.

#### 4. A szociálandragógia céljai, funkciói és rendszere

A szociálandragógia célja a szociális kapcsolatok javítása, illetve az, hogy segítséget nyújtson a felnőtt egyénnek a megfelelő személyes kapcsolatok kialakításában, a szociális szerepek (pl. szülő, alkalmazott, barát, családtag, valamely közösség tagja) jobb betöltésében, ezen kívül célja a szociális kapcsolatok javítása és fejlettsége, a partnerséghez és a szolidaritáshoz vezető kommunikáció elmélyítése.<sup>21</sup>

A szociális munka és a szociálandragógia céljai és feladatai az elméletben és a gyakorlatban is egymás mellett, párhuzamosan jelennek meg. A szociális munka nagyjából arra irányul, hogy a szociális munkást a nem andragógiai tevékenység felé vezesse, a szociálandragógia pedig lehetőséget kínál a szociálandragógusnak arra, hogy oktató-nevelő hatással legyen az ügyfélre. Ilyenek például az ügyfél tapasztalatainak a felnőttnevelés szempontjából való hasznosítása, a szociokulturális tevékenység, az erkölcsi és politikai elképzelések, nézetek és meggyőződések interiorizációja, az empátiaképesség (a humanista eszmék szellemében fogant humanizációs és nevelési irányzatok), a felnőtt egyénnek a szociális felelősségre való vezetése (pl. a felnőttkori emocionális és érzelmi nevelés alkalmazása, az ön-szabályozás mint az önnevelés módszere), a szociális kapcsolatok és problémák elemzésének a képessége, valamint a felnőttkori szocializáció és reszocializáció egyéb jellemző jegyei.

A célok a szociálandragógián belül az egyén funkcióit és feladatait is meghatározzák. A felnőttnevelés funkcióinak vizsgálatakor két alapvető szempont merül fel: a társadalmi (szocializációs) és a személyi (individuális). Ezek alapján az alábbi funkcióit rögzíthetjük:

1. Társadalmi-szocializációs funkciók:

- az iskolarendszerű felnőttképzési alrendszert helyettesítő funkció (a közép- és felsőfokú felnőttoktatás minden formája),
- a felnőttnevelés ideológiai-politikai, világnézeti és erkölcsi funkciója,
- a termelés hatékonyságát növelő, majd fokozatosan a társadalmi kulturális értékeket gazdagító gazdasági funkció (elsősorban a munkaerőpiac és a magántulajdonon alapuló új gazdaság irányában),
- a társadalmi mobilitást elősegítő funkció,
- kulturális funkció (a művészet és kultúra eszközei által a folyamatos személyiségfejlesztés).

2. Egyéni, individualizációs funkciók:

- adaptációs funkció (a környezet és az emberi szervezet közötti egyensúlyt biztosítja),
- a szabadidőnek a személyiség belső harmóniáját biztosító nevelési funkciója (e funkció lehet relaxációs, pszichikai és kompenzáló jellegű),
- a speciális egyéni képességek fejlődését elősegítő funkció.

Bár módszertani szempontból szükségesnek tartottuk, hogy a felnőttkori nevelés funkcióit bizonyos szempontok alapján tagoljuk, ennek ellenére a személyiség formálását és alakulását integráltan vizsgáljuk. Az egyes funkciók vegyülnek, ennél fogva elméleti szempontból a felnőttnevelés funkcióit adekvát módon, azaz szocializációs és egyben individualizációs szempontból is szükséges vizsgálni.

<sup>21</sup> Strieženec, Š.: *Úvod do sociálnej práce [Bevezetés a szociális munkába]*. Trnava 1999, 51–53. p.

A személyiségformálással és -alakulással összefüggő problémákat s ezáltal a felnőttnevelés funkcióit is vizsgálva szükséges, hogy ezeket a folyamatokat nemcsak a társadalom aktív tényezőjeként és jól felkészült személyiségként értelmezett ember szemszögéből vizsgáljuk, hanem a belső mechanizmus szempontjából is, amelynek törvényszerűen dialektikus egységet kell alkotnia az őt körülvevő környezettel. Az ember lelki egyensúlyával, értékrendszerével és értékhierarchiájával, személyi tulajdonságával rugalmasan fog alkalmazkodni a társadalmi elvárásokhoz, ellenkező esetben ugyanis az állandóan változó feltételekkel lépést tartani nem képes negatív elemmé válik.

A nevelés és önnevelés kapcsán ki kell emelnünk az emberi szervezet és a környezet közötti egyensúlyt biztosító adaptációs funkciókat. A személyiség az ember és környezete kölcsönhatásában formálódik és fejlődik tovább. A külső körülmények formálják az egyént, erre azonban meghatározó hatással a kölcsönös emberi viszonyok vannak. Az ember bizonyos körülmények közé születik, kapcsolatai és tevékenysége révén pedig szervesen beleépül. Az ember alkalmazkodik a környezetéhez. Az adaptálódást két szakaszra bonthatjuk:

1. Az adaptáció első szakasza rendszerint nem tudatos. Ebben a szakaszban a személyiség formálásának és alakulásának lehetséges forrásai az alábbiak: a gyakorlással összekapcsolt tanulás, a közvetlen tapasztalat, amely eredhet személyes tevékenységből és mások megfigyeléséből, a spontán személyes, csoportos, szerep- és empátiás viszonyokat másoló alkalmazkodás hatása. Megjegyezzük, hogy az embert körülvevő környezet nem passzív, hanem dinamikus.

2. A második fejlődési szakaszban az adaptálódási folyamatnak egyre tudatosabbá kell válnia, és egyre nagyobb szerepet kell benne kapnia az oktatási-nevelési rendszernek. Ezt a második szakaszt a kortárs modern kultúra, technika és társadalmi fejlődés korszakának nevezhetjük. A fejlődés azonban olyannyira dinamikus, hogy az élet kiváltotta igények és az egyén felkészültsége közötti ellentét kiéleződése miatt akarva-akaratlanul nemcsak az ismeretek tartalmát, hanem magát az oktatási-nevelési koncepciót is aktualizálni kell. A modernizálás nemcsak az ismeretekre, hanem a nevelési folyamat minőségére és az emberi viselkedésre is értendő.

A szociális munka és a szociálandragógia célra irányultságával és funkcióival függ össze a szociálandragógia rendszere is. A szociálandragógia rendszere alatt a szociális környezet és a szociális intézmények alkotta egyfajta keretet értjük, amely felnőttképzési funkciókat lát el, valamint ahol a felnőtt személyiség formálásának és alakulásának – a szociális környezet és az egyéni szocializáció feltételei között megvalósuló – önnevelő és önművelő folyamatai végbemennek.

Az andragógiát – amelynek integratív jellegét korábban részben már említettük – olyan tudományként értelmezzük, amely a hozzá legközelebb álló tudományterületekre támaszkodik. Ide soroljuk a pszichológiát és a pszichológiai diszciplínákat, elsősorban a szociálpszichológiát, a felnőttoktatással leginkább összefüggő kérdéseket és problémákat vizsgáló szociológiát (oktatásszociológia, nevelésszociológia, családszociológia, vállalkozásszociológia stb.). A fenti szempontból azt mondhatjuk, hogy a szociálpszichológiával párhuzamosan a szociálandragógia a szociális rendszer három integrált kategóriáját vizsgálja. Ezek: a felnőtt személyiség, a szociális rendszerben zajló interakciók, valamint az intencionális (intézményes) és funkcionális (informális, társadalmi) jellegű szociális környezet.

Bár a szociálandragógia két alapvető tudományterületre támaszkodik (a pszichológia és a szociológia), teljes mértékben kiaknázza a szociális munkának mint formá-

lódó behaviorista tudománynak a rendszerét.<sup>22</sup> A szociálandragógia és rendszere a szociális rendszerből indul ki, amelynek forrása annak elfogadása, hogy az állampolgár felelősséget visel saját magáért (elismerve az általánosan elfogadott és jogi normákat), családjáért és etikai szempontból az őt körülvevő társadalomért. Itt tehát a társadalmi ügyekben való személyes részvételről van szó, amelyhez meg kell teremteni a megfelelő feltételeket, meg kell határozni az egyes résztvevők – pl. a civil szféra, a települések – felelősségének mértékét, valamint az állami garanciákat. A szociális rendszerbe a szociálandragógia a saját specifikus rendszerével (pl. az élethosszig tartó tanulás rendszerével) lép be, miközben a fő hangsúly a személyiségformáláson van, amelyben az oktatás-nevelésnek van elsődleges funkciója és helye.

A szociálandragógia rendszerét két alapvető fontosságú csoportra oszthatjuk. Ezek a következők:

1. funkcionális (informális felnőttképzés, ide soroljuk az egyént körülvevő társadalmi közeg személyiségformáló jellegét),

2. intencionális felnőttképzés, amelyhez az intézményes keretekben, zárt didaktikai rendszerben megvalósuló oktató-nevelő tevékenységeket soroljuk, amelyek szociális státusz jelleggel bírnak, a szociális és az aktív szociális tanulásra, a személyközi kapcsolatokra, valamint a felnőtt korú egyénnek nyújtott szociális segítségre irányulnak.

Az intézményes felnőttképzés körébe soroljuk a szakmai andragógiát is, amely egyben szociális státuszjelölő funkcióval rendelkezik. Ebben az alrendszerben is kialakulnak speciális személyközi kapcsolatok, szociális kommunikáció zajlik, az egyének a kulcsképeségek elsajátításának szükségességéből eredő feladataikat végzik. Ebbe a rendszerbe tartoznak a munkanélkülklubok és azok tevékenysége, a járási (államigazgatási) hivatalok szociális osztálya által végzett tanácsadás, a karitatív és humanitárius szervezetek által működtetett oktató-nevelő intézmények. A szociálandragógián belül speciális helyet foglalnak el a büntetés-végrehajtási intézmények. A reszocializáció fontos eleme a büntetés-végrehajtásban és az utógondozásban végzett szociális munka.

A szociálandragógia fontos összetevője a geragógia. A szakszó az 'idős' jelentésű *gerón*, valamint a 'vezetés' jelentésű *agóge* görög szavakból ered. A geragógia kezdetben a felnőttpedagógia része volt, s ezért keresztelték át gerontogógiának, illetve gerontopédiának, gerontopedagógiának. Csehszlovákiában az első elméleti tanulmányt E. Livečka publikálta *Úvod do gerontopedagogiky* (Bevezetés a gerontopedagógiába, Praha 1979, *Ústav školských informácií*) címen. Két évtized múltán a mai szlovákiai geragógiát elméleti szempontból R. Čornaničová fejleszti tovább, aki *Edukácia seniorov* (Időskorúak oktatása, Bratislava 1998, Univerzita Komenského) címmel értékes monográfiát publikált ebben a témában.

Megállapíthatjuk, hogy a geragógia az oktatás-nevelés életkori szakaszolása alapján specializálódott és differenciálódott neveléstudományok keretében formálódó tudományág. A geragógia célja az időskorra és az öregedésre való felkészülés-

---

<sup>22</sup> *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie konanej 10.12.1997 na FF UK v Bratislave [*Professzionalizmus a felnőttképzésben*. Az 1997. 12. 10-én a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán tartott tudományos konferencia előadásai] (red. Prof. PhDr. Ján Perhács, CSc.) Bratislava: Katedra andragogiky FF UK 1998.

sel, a nyugdíj előtt állók oktatásával, az időskorúak önképzésével, a transzgenerációs oktatással kapcsolatos ismeretek vizsgálata és rendszerezése.

Az új diszciplína keletkezéséhez az a tény vezetett, hogy brit kutatók ösztönzésére 1939-ben megalapították a *Nemzetközi Öregegyesületi Társaságot*. A második világháború kitörése után a szervezet nem folytathatta tevékenységét, majd csak 1950-ben hozták létre a *Nemzetközi Gerontológiai Társaságot (Association Internationale de Gerontologie)*, ez a társaság szervezi a gerontológiai világkongresszusokat.

Az első nemzetközi gerontológiai kongresszust 1963-ben Koppenhágában tartották, ezen az orvosi, biológiai, fiziológiai, klinikai-geriátriai szempontokon túl társadalomtudományi, szociológiai, pszichológiai és gazdasági témájú előadások is elhangzottak. Számunkra, andragógusok számára fontos volt, hogy az 1972-es kijevei gerontológiai világkongresszuson első esetben kerültek szóba az öregegyesület pedagógiai aspektusai, az idős emberek tanulása és emlékezete. Tehát az orvosok voltak azok, akik kezdeményezték ennek az új, az idős népesség oktatását-nevelését vizsgáló neveléstudományi diszciplínának a létrejöttét. A következő, az 1974-es madridi kongresszuson az időskorúaknak a nyugdíjas korra való felkészítése is téma volt.

A kongresszusokon a tudósok azt sürgették, hogy a formálódó gerontopedagógia elsősorban az alábbi feladatokkal foglalkozzon (azért említjük őket, mert e feladatok még a mai geragógia számára is kihívást jelentenek):

- a) az időskori tanulás kísérletes kutatása,
- b) az oktatási szakemberek gerontológiai szakmai képzése,
- c) oktató és előkészítő tanfolyamok szervezése, ahol az érdeklődők tájékoztatást kapnak az öregegyesület folyamatáról.

Mindezek a feladatok számunkra, a nemzetközi szervezet által megfogalmazott feladatok megoldására vállalkozó szakemberek számára is időszerűek. A mi andragógusaink feladata a szlovákiai időskorúak egyes sajátos célcsoportjaival való foglalkozás. A nyugdíjasklubok és nyugdíjasotthonok, a humanitárius és karitatív szervezetek azt kívánják tőlünk, szakemberektől, hogy elméleti-módszertani síkon nyújtunk segítséget az időskorúak nemzedékének. Egyik törekvésünk az, hogy a társadalom ismerje el az időskorúak szabadidős tevékenységét. Az intézményi oldalon természetesen szükség van arra is, hogy az időskorúak számára szervezett felsőfokú képzésről ("harmadik kor egyetem") is beszéljünk. Erre a területre a jövőben nem kis figyelmet kell fordítanunk. Térjünk azonban vissza az időskorúak szabadidős tevékenységéhez, amely a már említett felsőfokú képzést is magában foglalja. A szabadidős tevékenység az azonos érdeklődésű személyek közösségében, együttesekben stb. megvalósuló egyéni, kulturális, tudományos, művelődési, műszaki, sport- és egyéb érdeklődés kielégítésén alapul.

A geragógia kérdései a pozsonyi Comenius Egyetem BTK Andragógia Tanszékén dolgozó oktatók érdeklődését is felkeltették, akik az oktatási minisztérium VEGA-programja (R. Čornaničová), illetve a SOCRATES-program (M. Machalová) keretében vizsgálták az időskorúak oktatási-képzési igényeit és törekvéseit, valamint a nyugdíjas korra való felkészülést. Főképp a másodikként említett projekt valósult meg nemzetközi együttműködésben, amelyben a tanszéknek óriási érdemei voltak. A projekt kapcsán arra az eredményre jutottunk, hogy az egyéni érdeklődés kielégítését célzó szabadidős tevékenység az idős ember számára lehetőséget nyújt a tényleges önformálásra, önalakításra, amely értelmet ad életének, és segít neki abban, hogy aktív életvitelt folytasson, ezáltal a nyugdíjas az egészséges társadalom képviselőjévé válik.



A társadalmi változások hatására minőségi változás következik be a szociálandragógiában is. A pozsonyi és az eperjesi egyetemeken működő tudományos-kutatási bázis a garancia arra, hogy a fentebb tárgyalt alrendszer "szabad utat" kapott a fejlődéshez. Erről győztek meg bennünket az említett kutatási projektek eredményei, a tanulmányok, monográfiák, egyetemi jegyzetek, habilitációs munkák, valamint a szociálandragógiai témakörben eddig megvédett doktori disszertációk.

##### **5. A szociálandragógia és szociális munka intézményeiben működő szociálandragógus szakmai kompetenciái**

A szociálandragógus szakmai kompetenciájának jelenlegi helyzetét elemezve a szociálandragógia elméletére építünk, a szociálandragógiát pedig – a fentiek értelmében – az integratív andragógia speciális területként és a szociális munka részeként értelmezzük.

A szociálandragógia és az andragógusok (szociálandragógusok) szakmai kompetenciájának kutatási területébe az alábbiakat soroljuk:

1. a szociális háló intézményeiben a felnőtt ügyfelekre irányuló munka (az államigazgatási és önkormányzati hivatalok megfelelő osztályain),
2. a munkaügyi hivatalokban a munkanélküliek számára nyújtott tanácsadás,
3. munkanélküli klubok,
4. a büntetés-végrehajtási intézményekben végzett oktató-képző és nevelő munka,
5. a szabadságvesztés-büntetésüket letöltött személyek segítése, utógondozás, reszocializáció (a büntetés letöltése után, a kábítószer-függőség megszüntetése, illetve csökkentése, hajléktalanok, egyéb szociálpatológiai jelenségek),
6. a humanitárius és karitatív szervezetekben végzett munka,
7. termelőüzemekben, vállalkozásoknál, munkáltató szervezeteknél ellátott szociálandragógusi feladatok.

A felsorolt területek a szociálandragógus szakmai kompetenciájának mint kutatási területnek csak egy részét képezik, a szociálandragógus tevékenysége ugyanis ezeken, a társadalmi szükségletek meghatározta kereteken túlmutat.

1996–1998 között az Andragógia Tanszék az oktatási minisztérium VEGA-programjának keretében egy olyan kutatási projekten dolgozott, amelynek célja a felnőttképzésbe bekapcsolódó szociálandragógusok szakmai kompetenciájának vizsgálata volt (a program címe: *Profesijná kompetencia pracovníkov vo výchove a vzdelávaní dospelých, száma VEGA MŠ SR 3256/96*)<sup>23</sup>.

A terepkutatás során reprezentatív mintán vizsgáltuk a szociálandragógusok szakmai kompetenciáját, a vizsgálat során célunk ezek azonosítása, a társadalmi szükségleteknek, valamint a szociális munkát végző szlovákiai intézményrendszer igényeinek a felmérése volt. A kutatás főbb megállapításait az alábbiakban foglaljuk össze.

A szociálandragógus elsődleges feladata, s így szakmai kompetenciájába tartozik a járási és kerületi államigazgatási hivatalok szociális és gyámügyi osztályain végzett munka. E tekintetben munkája az alábbi területekre irányul:

- a) A segítségre szoruló személyekről való gondoskodás, segítségnyújtás. Ide elsősorban az egyedül élő, magányos emberek és a gyermektelen házaspárok tartoz-

<sup>23</sup> *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie konanej 11. marca 1999 na FF UK v Bratislave. [*Professzionálizmus a felnőttképzésben*. Az 1999. március 11-én a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Katán tartott tudományos konferencia előadásai.](red. Prof. PhDr. Ján Perhács, CSc.) Bratislava: Katedra andragogiky FF UK 1999.

nak. E célcsoportok nemcsak anyagi támogatásban, hanem terapeutikus gondoskodásban is részesülnek, utóbbi a felnőtt vagy szociálisan hátrányos helyzetű személy esetében nevelő és szocializációs ráhatást, az irányított önneveléshez segítségnyújtást jelent (nevelő célzatú tanácsadás),

b) Az időskorú és egészségkárosodott személyekről való gondoskodás. Ebben az esetben a szociálandragógus szociális szolgáltatást végez, amelynek során egy adott szociálpatológiai esetet képviselő ügyféllel terapeutikus célú beszélgetést folytat (a geragógia területe).

c) Gondozói szolgáltatás nyújtása (hivatásosként vagy önkéntesként), amely a külső segítségre szoruló embereknek lehetővé teszi, hogy a lehető leghosszabb ideig élhessenek lakásukban, illetve megszokott környezetükben. A szociálandragógus kompetenciája abban rejlik, hogy a segítségre szoruló ellátottnak segít megőrizni lelki stabilitását (irányított önnevelés).

A szociálandragógusok által ellátott speciális terület a járási hivatalok gyermekvédelmi, gyámügyi és pártfogói osztályán a rászoruló (szenvedélybeteg, szabadult stb.) felnőttkorúakkal való foglalkozás, utógondozásuk. A pártfogói gondoskodás feladatai: a) a kábítószer-, alkohol- és játékfüggő személyekkel való foglalkozás, b) a hajléktalanokról való gondoskodás, elhelyezésük, lakhatásuk biztosítása (a civil szervezetekkel való együttműködés), c) a börtönbüntetésüket letöltött szabadultak reszocializációja.

A reszocializációs munka – amelyben pótolhatatlan szerepe van a szociálandragógusnak – arra irányul, hogy minimalizálja és megszüntesse a hosszan tartó szociális helyzet következményeit, meggátolja a visszaesést, elősegítse a pártfogolt személyiségi, szakmai beilleszkedését, a megváltozott életkörülményekhez való alkalmazkodását, ideértve külsejét is. A fő cél az egyén integrálása természetes szociális környezetébe vagy az azt pótló környezetbe (ezzel kapcsolatban az ügyfél önértéket helyreállító, a példaadást kiemelő, illetve az ügyfél nevelését szolgáló egyéb módszereket alkalmazó terapeutikus célú andragógiai munka jelentőségét emelhetjük ki).

2. Szociálandragógusaink említett szakmai kompetenciái tevékenységük fontos részét képezik, s szoros összefüggésben állnak a felnőttnevelés elméletének és módszertanának fejlődésével.

A szociálandragógusok szakmai orientációjának és kompetenciájának további fontos részét képezi a szlovákiai munkanélküliség kezelésének a kérdése. Ebben az esetben a szakmai kompetencia a munkaügyi hivatalokban végzett tanácsadói tevékenységre, valamint a munkanélkülklubokban folytatott munkára vonatkozik.

A szociálandragógusoktól elvárt szakmai kompetenciák alapján véve három területre oszthatók: a munkaügyi hivatalokban speciális szakmai feladatok, beosztott munkakörök sikeres ellátásához szükséges kompetenciák; menedzseri, irányító munkakörök ellátásához szükséges kompetenciák; munkanélkülklubokban végzett tevékenységek ellátásához szükséges kompetenciák.

A beosztott munkakörben végzett, szakképzettséget igénylő feladatok sikeres ellátásához kapcsolódó kompetenciák közül – tekintetbe véve a szociálandragógusnak e területen való érvényesülését – különösen időszerű az az elvárás, hogy a szociális munkás megfelelően felkészült legyen az alábbi területeken: személyes (egyéni) beszélgetés, írásbeli kommunikáció, személyes prezentáció, pedagógiai tapintat, az ügyfél iránti empátia (emocionális szféra, a belső személyiségjegyek fejlesztése), a tanítás képessége (egyéni és csoportos tanítás, ebben az esetben szociális tanításról van szó), a tanulás képessége (az a képesség, hogy valaki képes befo-

gadni s az arra alkalmas időpontban megfelelő módon alkalmazni egy információt), stressztűrés és emocionális stabilitás (a homeosztázis területének nevelési szempontjai), rugalmasság (a felnőtt személy irányított önnevelésének a tervezése), az akadályok legyőzése (a kitartásra, fegyelemre nevelés, a felnőtt egyén erkölcsi felfogásának fejlesztése), a tanácsadói munkával kapcsolatos ismeretek, a saját tevékenység tervezése (az önnevelés célszempontja – a saját tevékenység célirányossága), empátia, csoportmunka (nevelés és a személyközi kapcsolatok fejlesztése).

A szociálandragógus által ellátott speciális feladatkörök közé tartozik az átképzési előadói munkakör, e tekintetben a szakmai kompetenciája nagyrészt a szakmai andragógia területébe tartoznak.

3. A munkaügyi hivatalokban dolgozó szociálandragógus szakmai kompetenciája jellegzetesen a munkanélkülieknek nyújtott tanácsadó tevékenységben nyilvánul meg.

A munkanélküliek számára szervezett tanfolyamok előkészítése és megvalósítása során a szociálandragógus a szociális tevékenység három, alább részletezett dimenziójából indul ki.

a) az egyén felkészítése saját személyiségének fejlesztésére, beleértve az egyéni problémák mélyebb megértését és kezelését (például a munkahely elvesztésének oka, személyes, családi, társadalmi, politikai okok és indokok),

b) az ügyfél felkészítése a szakmai létezésre (a folyamatos tanulás, képzés tudatosítása), a tudományos-technikai fejlődés eredményeinek, valamint a munkaerőpiac alakulásának figyelemmel kísérése mint szükségszerűség,

c) az ügyfél felkészítése a társadalmilag illő, elvárt magatartásra (a mennyire képes a felnőtt korú személy alkalmazkodni a környezet, illetve az új munkahely elvárásaihoz és a körülményekhez).

A munkanélkülklubokban dolgozó szociálandragógusok szakmai kompetenciái közé soroljuk, hogy a munkanélküliekkel elsajátíttassák a kulcskézségeket, ennek feltétele, hogy az egyes részképességeket adekvát képzési formákkal, módszerekkel és eszközökkel fejlesszék. Az alábbi részképességekről van szó: a reprodukálás képessége (a reproduktív gondolkodás módszere), a munka újraszervezésének, átszervezésének a képessége, a transzfer (átvitel) képessége (az elsajátított ismeretek és képességek új szituációba is átvihetők, s ott az egyén új munka- vagy társadalmi feladatokat legyen képes végrehajtani), a személyes problémák kezelésének a képessége (például a munkanélküli felkészítése az új munkahelyre való belépésre, az új munkáltatóval történő első találkozásra, segítség a munkanélkülinek abban, hogy a stresszhelyzetek kezelni tudja).

4. Az igazságszolgáltatás területén működő szociálandragógus szakmai kompetenciái. E területen a cél az elítéltek reszocializálása. A szociálandragógus oldaláról nézve reszocializációs nevelési eljárásokat alkalmazó átnevelő ráhatásról beszélünk. Az egyetemi, főiskolai hallgatóknak az igazságszolgáltatási (börtön-szociális munka, pártfogó utángoondozó) munkára történő felkészítésben ezek az ellátandó feladatkörök a meghatározók:

a) szakmai feladatok, b) kulturális feladatok, c) személyre szabott gondoskodás és feladatok, d) reszocializációs feladatok.

A börtönnevelésben a speciális körülmények között végzett felnőttnevelés elméleti és gyakorlati kérdései kerülnek kidolgozásra (reszocializációs célú személyiségtervezés és személyiségfejlesztés).

5. A szociálandragógus tevékenysége humanitárius és karitatív szervezetekben.

A szociálandragógia rendszerén belül a felnőttekre irányuló szociális munka fontos részét képezi a humanitárius és karitatív szervezetekben végzett munka, amelyet non-profit területnek nevezünk. E szervezetek küldetése az emberi szenvedésnek, a szerencsétlenségek következményeinek az enyhítése, az egészségkárosodott és hátrányos helyzetű emberek egyenjogúsításának az elérése, a családi, munkahelyi, állampolgári és társadalmi életbe való beilleszkedésük elősegítése (a felnőttnevelés tartalmi megvalósulásának célszempontjai).

6. A vállalati szektorban és a munkáltató szervezeteknél a szociális gondoskodás területén működő szociálandragógusok szakmai kompetenciája.

A vállalati szférában és a munkáltató szervezeteknél a személyzeti osztályon dolgozó andragógus hármaskörrel lát el: tevékenysége szakmai, kultúr- és szociálandragógiai jellegű is egyben, miközben munkájának súlypontját az adott vállalkozásnál végzett humán erőforrás-fejlesztés képezi. A vállalati szociálpolitika területéhez általában az alábbiak tartoznak:

- az alkalmazottak egészségéről való gondoskodás (megelőzés és gyógykezelés),
- betegség és baleset miatti átmeneti munkaképtelenség esetén az alkalmazottakról való gondoskodás biztosítása,
- a terhes nőkről való gondoskodás, beleértve a megfelelő munkakörbe történő áthelyezésüket,
- a munkahelyi baleset következtében rokkant vagy csökkent munkaképességű alkalmazottakról való gondoskodás,
- a nyugdíjba vonul és időskorú alkalmazottakról való gondoskodás,
- segítségnyújtás a munkahely elvesztésekor,
- az alkalmazottak képzése, továbbképzése, átképzése, üdültetése, szabadidős, kulturális és sporttevékenység,
- a munkahelyi kapcsolatok javítása, a vállalati andragógus kompetenciájába tartozó egyéb tevékenység végzése.

Az említett területek csak egy részét képezik a szociálandragógus szakemberek szakmai kompetenciájának, amelynek vizsgálatára és megvalósítására közvetlenül a terepen, a munkáltató szervezeteknél kerül sor. Az említett kompetenciák megalapozottabbak, ha továbbképzés révén elsajátíthatók. Szándékosan mellőztük a szociálandragógusok szakmai kompetenciáinak áttekintésekor a geragógia területét, ugyanis ezen a téren az utóbbi időben jelentős előrelépés történt. Feltételezésünk szerint azonban a terepkutatás során a szociálandragógusi tevékenység végzéséhez szükséges további kompetenciákat is feltárunk, amelyek a későbbiekben beépülnek a felsőoktatási tanulmányi programokba is.

#### **6. A szociálandragógia mint tantárgy és mint az andragógia tanulmányi szakon belüli specializáció**

A pozsonyi Comenius Egyetem BTK Andragógia Tanszéke 1990–1991-ben új tanulmányi programot, az andragógia mesterszak tantervét dolgozta ki. A tanszék olyan tanulmányi koncepciót választott, amelyet az új szak, (a korábbi felnőttképzés szak átalakulása nyomán létrejött) andragógia kialakulása határozott meg. Az új szak kialakítása az adott tudomány- és tanulmányi szak tekintetében a világban megfigyelhető trendekre, valamint a közös államban, Csehszlovákiában megfogalmazott társadalmi igényre való tekintettel történt. Az andragógiai tudomány három területének, a szakmai, a kultúr- és a szociálandragógiának a rendszeréből indultunk ki.

A mesterszakon folyó képzés során az első két évfolyamban a hallgatók elméleti alapképzése folyik (általános pedagógia, bevezetés az andragógiába, pszichológiai, szociológiai és rokon diszciplínák). A harmadik évfolyamban a hallgatóknak lehetőségük van az andragógián belüli specializációra, ezért az említett három szakterületen kínáltunk számukra kurzusokat azzal a feltétellel, hogy a negyedik évfolyamban a választott szakterületen belüli tárgyakat vesznek fel, s szakdolgozatuk témáját is az adott szakterületről választják. A szakmai gyakorlatnak is ugyanerre a szakterületre kell irányulnia.

A harmadik évfolyamban jelennek meg a szociálandragógia, a szociálpolitika a felnőttképzésben, az oktatásgazdaságtan, a munkaszociológia, a személyiségpszichológia, a munkapszichológia tárgyak (ezek a szaktárgyak szociálandragógiai irányultságúak is). A hallgatók évfolyamdolgozatokat is írnak, ezek szintén lehetnek szociálandragógiai témájúak.

A szociálandragógián belüli sajátos tárgyak a negyedik évfolyamban szerepelnek, ezek a geragógia, az átképzési tanácsadás, a szakmai gyakorlat, a büntetés-végrehajtási és az utógondozási tevékenység elmélete, személyi és családi tanácsadás.

A mesterszakon az ötödik évfolyamban az alábbi tárgyakat oktatjuk: a szociális munka módszerei, szakdolgozati szeminárium szociálandragógiából, államvizsgaelőkészítő rendszeres és speciális andragógiából. A hallgató a választott szakirány szerinti tárgyat veszi fel (a mi esetünkben az alábbi tárgyak választásáról van szó: szociálandragógia, a szociális munka módszerei, a felnőttképzés pszichológiai és szociológiai aspektusai). A hallgatók felkészítésében fontos szerepe van a szakmai gyakorlatnak. A meghirdetett szeminárium, évfolyam- és szakdolgozatok témája a szociálandragógia elméleti és gyakorlati kérdései.<sup>24</sup>

A szociálandragógiai doktori képzésben szintén lehetséges e területről disszertációs témát választani. Megállapíthatjuk, hogy a szociálandragógiából doktorálók által megvédett disszertációk színvonalasak, tudományos folyóiratokban, tanulmánygyűjteményekben, sőt monográfia formájában is publikálásra kerülnek.

### Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a VEGA-program keretében megvalósított 1/2644/05-ös számú tudományos kutatási projektet 2007-ben sikeresen lezártuk. A kutatási eredményeket a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen tartott országos tudományos konferencián is értékeltük (az előadások anyaga megjelent: Purubszká, G.–Perhács, J. 2007. Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky [Az andragógiái pedeutológia és a szociális andragógia alapjai]).

A *Teoretické základy rozvíjania anadragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky v podmienkach spoločenskej praxe výchovy a vzdelávania dospelých [Az andragógiái pedeutológia és a szociálandragógia fejlesztésének elméleti alapjai a felnőttképzési gyakorlat feltételei között]* című hároméves kutatási program során jelentős tudományos monográfiák és egyéb kutatási anyagok jelentek meg. Közülük legalább azokat kell kiemelten említenünk, amelyek a szlovákiai andragógiái pedeutológiai és szociálandragógiái kutatásokhoz további ösztönzést adnak. Ezért le kell szögeznünk, hogy a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán a 2008–2010 közötti időszakban tovább folytatjuk az andragógiái pedeutológia és

---

<sup>24</sup> *Informatórium – školský rok 1999/2000* [Tájékoztató az 1999/2000. tanévről]. Bratislava 1999. 70–72.

szociálandragógia területén megkezdett tudományos kutatásokat (az oktatási minisztérium és az SZTA közös VEGA-programjában valósul meg az 1/0244/08 számú kutatás, címe: *Inovácia profesijných kompetencií učiteľov a sociálnych andragógov [A pedagógusok és szociálandragógusok szakmai kompetenciájának megújítása]*, téma-vezető: Ján Perhács).

A két korábban említett országos tudományos kutatás eredményeiből azokat a monográfiákat említjük, amelyeket a szlovákiai szakmai közönség kedvezően fogadott.<sup>25</sup>

#### *Irodalom*

Čornaničová, R. (1998): Edukácia seniorov. Univerzita Komenského, Bratislava.

Határ, Ct. 2008. Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach. Nitra EFFETA, 126 p.; ISBN 978-80-89245-08-6.

Hotár, V. – Paška, P. – Perhács, J. (et. al. (2000): *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. SNP, Bratislava, 413.

Mészárosóvá, B. (2004): *Sociálne prostredie ako významná súčasť životného prostredia*. In: Kollárik, T. (et. al.): *Sociálna psychológia*. UK, Bratislava, 140.

Miklošiková, M. 2009. *Kreativita a učiteľství odborných predmetu*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 184s. ISSN 978-80-248-1952-5.

Páleník, L. (2004): *Sociálna motivácia*. In: Kollárik, T. (et. al.): *Sociálna psychológia*. UK, Bratislava, 383.

Perhács, J. – Paška, P. (1995): *Dospelý človek v procese výchovy*. Stimul, Bratislava, 44-45.

Perhács, J. (1999): *Sociálna andragogika a jej vzťah k sociálnej práci*. In: *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. II. diel. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. FF PU, Prešov, 162-166.

Perhács, J. (2000): *Sociálna andragogika – vedná oblasť andragogiky*. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. FF UK, Bratislava, 150-154.

Prusáková, V. (2000): *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Inštitút pre verejnú správu, Bratislava, 12.

Tokárová, A. (et. al) (2003): *Sociálna práca. Kapitoly z dejín teórie a metodiky sociálnej práce*. FF PU, Prešov, 68.

---

<sup>25</sup> Hupková, M.–Petlák, E. 2007. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa [Önreflexió és kompetencia a pedagógusi munkában]*. Bratislava: Iris, 135 p. ISBN 80-89018-77-7.; Határ, C. 2005. *Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike. [Időskorúak intézményes képzése a Szlovák Köztársaságban]*. Nitra: PF UKF, 105 p. ISBN 80-8050-821-6.; Hupková, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov. [Pedagógusi szakmai önreflexió]*. Prešov: PF UKF, 203 p. ISBN 80-8094-028-2. Határ, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií. [A szociálpedagógia, a szociálandragógia és a szociális munka az elméleti, szakmai és kapcsolati reflexiók tükrében]* Nitra: PF UKF, 150 p. ISBN 80-8094-015-0. Határ, C. 2007. *Agreszia žiakov očami sociálneho pedagóga. [A tanulói agresszió a szociálpedagógus szemével]* Nitra: PF UKF, 100 p. ISBN 978-80-8094-103-1. Határ, C.– Szijjártóová, K. –Hupková, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie [A szociálpedagógia alapjai a segítő foglalkozások számára]*. Nitra: PF UKF, 282 p. ISBN 978-80-8094-174-1. Határ, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach. [Időskorúak oktatása a nyugdíjasotthonban]* Nitra: EFFETA, 126 p. ISBN 978-80-89245-08-6.; Fenyvesiová, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa [A pedagógus interakciós stílusa és oktatási módszerei]* Nitra: EFFETA, 151 p. ISBN 80-8050-899-2.; Fenyvesiová, L. 2007. *Teoretické východiská problematiky kvality vzdelávania, učiteľov [Elméleti kiindulópontok a pedagógusok oktató munkája problémáinak minőségi munkájáról]*. In Perhács, J. – Porubská, G. (et. al.). *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*. Nitra: EFFETA, 180-187, ISBN 9780-80-8094-086-7.; Miklošiková, M. 2009. *Kreativita a učiteľství odborných predmetu [A szaktantárgyak tanárainak kreativitása]*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 184s., ISSN 978-80-248-1952-5.

## Helyzetértékelés az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósulásáról

A Lifelong Learning (LLL), azaz az *egész életen át tartó tanulás* koncepciója az Európai Unió egyetemesen elfogadott, a lisszaboni stratégiában rögzített oktatáspolitikai paradigmája. Noha a koncepció alapvető céljait, módszereit és eszközeit tekintve az elmúlt, közel egy évtized alatt stabilnak bizonyult, a gyakorlati megvalósítás során folyamatosan megújulva alkalmazkodni kell a változó társadalmi, gazdasági demográfiai és kulturális viszonyokhoz. Az európai LLL koncepció nemzeti keretek között történő stratégiai megfogalmazása, a specifikus nemzeti adottságokhoz és szükségletekhez történő adaptálása szükségszerűen a koncepció cél- és eszközrendszerének a diverzifikálódásához vezetett. Ugyanakkor a koncepció 2020-ig tartó időszakra továbbra is az európai oktatási és képzési együttműködés domináns stratégiai kerete.<sup>1</sup>

A humán tőke fejlesztése és a foglalkoztathatóság javítása a pénzügyi és gazdasági válságból való kilábalás fontos eszköze. Ezért az Európai Unió 2009-2011-es prioritásai között hangsúlyosan szerepel az oktatásban és szakképzésben elsajátított készségek, képességek munkaerőpiaci igényekhez való igazításának és a jövőben várható készségigények előrejelzésére szolgáló mechanizmusok megerősítése.<sup>2</sup>

A gazdasági válság hatására újrafogalmazott társadalmi elvárások alapján szükséges tartom az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósítása érdekében tett lépések, az elért eredmények és a kudarcok áttekintését és a szükséges konzekvenciák levonását a jelenlegi és jövőbeli döntéshozók számára.

### **Az egész életen át tartó tanulás koncepciója a hazai fejlesztési folyamatokban**

A magyar kormány 2005 szeptemberében fogadta el a magyar LLL stratégiát<sup>3</sup>, ami-  
ben kinyilvánította, hogy 2013-ig az egész életen át tartó tanulás stratégiáját tekinti a humán erőforrás-fejlesztések vezérfonalának.

Az I. Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT I.) tervezésekor még nem létezett egységes kormányzati stratégia az egész életen át tartó tanulásról, de az NFT I. Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) 3. prioritásának intézkedései az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztését szolgálták a szakképzés és felsőoktatás módszertani és szerkezeti megújításán, a munkahelyteremtést és vállalkozói készségek fejlesztését elősegítő képzéseken, valamint a felnőttképzés rendszerének fejlesztésén keresztül. A HEFOP struktúrája azonban úgy

---

<sup>1</sup> A Tanács következtetései (2009. május 12.) az Oktatás és Képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és Képzés 2020”), 2009/C 119/02

<sup>2</sup> Bizottsági Közlemény a Foglalkoztatás melletti közös elköteleződés mellett, Brüsszel 3.6.2009, COM(2009)

<sup>3</sup> A Kormány 2212/2005. (X.13.) számú határozata az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról.

---

tartalmazta az egész életen át tartó tanulás strukturáló dimenzióit, hogy közben megpróbált megfelelni az ágazati logikának is. Ezért a 3. prioritás mellett a foglalkoztatáspolitikai célokat szolgáló első prioritás és a társadalmi integrációt célzó második prioritás is tartalmazott az LLL stratégia logikájába sorolható elemeket.

Az LLL céljaihoz kapcsolódó fejlesztések 2007-13 között az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) alapján a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP), a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP), valamint a hét regionális operatív program keretén belül valósulnak meg. A TÁMOP-ban az egész életen át tartó tanulás specifikus célként jelenik meg olyan más célok mellett, mint a változásokhoz való alkalmazkodás segítése vagy a társadalmi összetartozás erősítése és az esélyegyenlőség támogatása. A specifikus cél az operatív program második, harmadik, negyedik és ötödik prioritási tengelyén keresztül valósul meg, amelyek támogatják: az alkalmazkodóképesség javítását a szak- és felnőttképzés fejlesztésével, a felnőttoktatás eszközeivel (2. prioritási tengely); az oktatás eredményességének és hatékonyságának javítását, illetve a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést a közoktatás rendszerében (3. prioritási tengely); a felsőoktatás intézményi szerkezetének és képzési tartalmának reformját (4. prioritási tengely), valamint az iskola-rendszerből idő előtt kimaradt fiatalok egyidejű foglalkoztatásának és képzésének biztosítását (5. prioritási tengely).

A TIOP célja a humán szolgáltatások fizikai infrastruktúrájának fejlesztése, ennek keretében az egész életen át tartó tanuláshoz és a munkaerőpiaci helytálláshoz elengedhetetlen kompetenciák fejlesztéséhez, valamint a felsőoktatás gazdasági és társadalmi igényekhez való rugalmas alkalmazkodásához szükséges infrastruktúrális feltételek biztosítása.

#### **Intézkedések az LLL stratégia jegyében**

Az eddig megtett intézkedéseket, lépéseket az egész életen át tartó tanulás stratégiájában megfogalmazott öt prioritásnak megfelelő tematikus bontásban tekintem át.

##### *Első prioritás: Esélyteremtés*

Az esélyegyenlőség növelését szolgáló intézkedések körében a legnagyobb volumenű az ún. Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) kidolgozása és az esélyegyenlőség-elvű támogatáspolitikai bevezetése volt. Az IPR olyan jogszabályi keret, amelyhez speciális pedagógiai módszertan és a végrehajtást segítő kiegészítő finanszírozás társul. A program lényege, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nem elkülönítve, hanem hétköznapi, átlagos osztályközösségben kapják meg azt a kiemelt segítséget, ami az otthonról hozott hátrányok leküzdéséhez és képességeik maximális kibontakoztatásához szükséges. A integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítésben a 2008/2009-es tanévben közel 60 ezer gyerek és 1300 intézmény (kb. minden negyedik) vett részt.

Az esélyegyenlőség-elvű támogatáspolitikai lényege, hogy minden közoktatás-fejlesztési pályázat benyújtásához rendelkezni kell a pályázónak esélyegyenlőségi helyzetelemzéssel, és a feltárt hiányosságok megszüntetésére, valamint a szegregáció felszámolására vonatkozó intézkedési tervvel, ellenkező esetben nem juthat támogatáshoz. Ezzel az esélyegyenlőség követelménye a fejlesztési programok megkerülhetetlen, horizontális szempontja lett.

Az esélyteremtés egyik leghatékonyabb módja a célzott támogatásokat nyújtó ösztöndíjak rendszere. Ezek közül kiemelkedik a hazai költségvetési forrásból finanszírozott Útravaló Ösztöndíjprogram és az Arany János Programok rendszere. Az



Útravaló Program esélyegyenlőségi ösztöndíjai keretében a diákok mentori segítségével és ösztöndíjat, az őket támogató tanárok ösztöndíjat kapnak. A 2005-ben meghirdetett program eredeti célkitűzései teljesülni látszanak: az általános iskolai alprogram ösztöndíjas diákjainak 80 százaléka tanult tovább középiskolában, a középiskolai alprogram keretében támogatott diákok 95 százaléka szerzett érettségit, a szakképzési alprogramban pedig az ösztöndíjasok 70 százalékát iskolázták be valamilyen hiányszakmára. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja célja az esélyteremtés és tehetséggondozás olyan, hátrányos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, tehetséges tanulók számára, akik a program segítségével nélkül nem juthatnának el felsőoktatásba. A program keretében személyre szabott oktatás mellett önismereti, tanulásmódszertani segítséget kapnak a résztvevők, akik mindannyian kollégiumi ellátásban is részesülnek. Emellett minden támogatott diák angol nyelvoktatásban vehet részt, és lehetőséget kap ECDL bizonyítvány és gépjárművezetői engedély megszerzésére is. A programot 2004 óta a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja és 2007-től a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Programja egészíti ki.

A szakképzéshez való hozzáférés esélyegyenlőségét szolgálja, hogy a közoktatási törvény a hátrányos helyzetű és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő fiataloknak akár befejezett alapkiváltsági végzettség nélkül is lehetőséget ad a szakmaszerzésre.

A munkavállaláshoz szükséges ismeretek és készségek fejlesztésével a hátrányos helyzetű csoportok munkaerőpiaci integrációját támogatja a 2006 elején meghirdetett és folyamatosan bővülő „Lépj egyet előre!” program. A program első szakaszának lezárásáig 15 ezer felnőtt kapott támogatást valamilyen szakmai képzettség megszerzéséhez, a képzési programok egy részéhez felzárkóztató, készségfejlesztő programok is kapcsolódtak.

*Második prioritás: Oktatás, képzés és munkaerőpiac kapcsolatának erősítése*

A szakképzés-fejlesztés homlokterében továbbra is a kereslet-orientált képzés megteremtése és az ehhez szükséges átlátható, a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően működő, koordinálható intézményrendszer létrehozása áll. Az elmúlt két évben a térségi integrált szakképző központok (TISZK) száma 16-ról 77-re nőtt, miközben a korábbi 16 TISZK is finanszírozhatóbb, korszerűbb formációvá: szakképzés-szervezési társulássá vagy szakképzés-szervezési társasággá alakult. Az új TISZK-ek nem egyszerűen csak tanműhelyek, központi képzőhelyek, hanem fenntartói irányítási, szervezési és finanszírozási egységek. A stratégiában kitűzött cél e vonatkozásban mind mennyiségében, mind tartalmában teljesült. Ugyanakkor e fejlesztést végig élénk szakmai viták kísérték (főként a pedagógustársadalom részéről), és az új modell megbízható értékelése csak hosszabb távon lehetséges.

A TISZK-modellekben a régiók iskolarendszerű szakképzési kapacitásainak koordinációját a regionális fejlesztési és képzési bizottságok (RFKB) látják el. A regionális munkaerőpiaci igények hatékony érvényesítése érdekében 2008. január elsejétől megváltozott az RFKB-k összetétele: nőtt a gazdaság szereplőinek súlya és bővült a bizottságok hatásköre – többek között – azzal, hogy a régió szakképzési intézményeiben meghatározzák a szakképzés irányait és arányait, valamint döntenek a decentralizált fejlesztési források elosztásáról.

A vonatkozó szabályozás módosításával és a pénzügyi feltételek biztosításával egyre nagyobb teret kapnak a tanulószerveződések a gyakorlati szakképzésben. A gazdálkodó szervezeteket kedvezményes ösztönzik a szakképzésben való aktív részvé-

telre, a tanulószerveződések felügyelete pedig a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) feladata lett. A legutóbbi tanévben 43.190 szakmunkás teljesíthette gyakorlati képzését tanulószerveződéssel, a gyakorlati képzést szervező gazdálkodó szervezetek száma pedig meghaladta a 9000-et.

Az álláskeresők foglalkoztathatóságának javítása, elhelyezkedési esélyeik növelése szempontjából továbbra is a munkaerőpiaci képzés tekinthető az egyik legfontosabb aktív eszköznek. A képzések hatékonyságának növelése érdekében 2008. július 1-től a munkaügyi kirendeltségeknek mérlegelés nélkül támogatniuk kell azokat a képzéseket, amelyekre konkrét munkaerőpiaci igény van. E döntően álláskeresők számára szervezett képzések évről-évre több tízezer felnőttet érintenek.

Az egész életen át tartó tanulás érvényesítése feltételezi, hogy a különböző oktatási és képzési formák és szintek szervesen egymásra épülnek, így nem csak a rendszerben való lineáris előrehaladást, hanem a különböző tanulási formák közötti rugalmas átjárást is lehetővé teszik. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) európai viszonylatban nyújt segítséget ehhez az átjáráshoz, és szorgalmazza a tagállamokban az egész életen át tartó tanulás szellemiségével összecsengő nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozását. Magyarországon e munka megkezdődött, a kormány 2008 júniusában (2069./2008. (VI. 6.) sz. Korm. Határozat) döntött arról, hogy Magyarország 2013-ig Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) elnevezéssel az EKKR-rel kompatibilis magyar nemzeti képesítési keretrendszert dolgoz ki és csatolkozik az Európai Képesítési Keretrendszerhez. Az OKKR kidolgozásának költségeit a TÁMOP finanszírozza, a kapcsolódó fejlesztőmunka a TÁMOP 3.1.8 és TÁMOP 4.1.3 konstrukciókban folyik.

Európai tapasztalatokra támaszkodva, ugyancsak TÁMOP finanszírozással valósul meg az egységes országos pályakövetési rendszer kidolgozása. Ez a bármilyen formában szakképzettek és munkaadók kötelező adatszolgáltatásán alapszik majd. Az adatgyűjtés kitér a munkaerőpiaci státuszra, valamint a korábbi képzés minősítésére is. A rendszer célja, hogy információt szolgáltatson a képzéstervezőknek, a képző intézményeknek és a pályaeorientációs szolgáltatóknak, ezzel is közelítve egymáshoz a képzési kínálatot és a piaci igényeket.

#### *Harmadik prioritás: Új kormányzati módszerek, közpolitikai technikák*

2007 tavaszán az ország meghatározó oktatáskutatói és oktatási szakemberei részvételével létrejött az Oktatási és Gyermeksegély Kerekasztal (OKA), a közoktatás LLL szempontú átalakításának szakmai tanácsadó testületeként. A testület olyan elemzések elkészítését és széles körű szakmai vitáját kezdeményezte, amelyek eredményeként a mindenkorai kormányok munkáját hathatósan segítő ajánlások születtek. A Kerekasztal által elfogadott helyzetértékelések és javaslatok alapján készült el a közoktatás megújításának feladatait összefoglaló Zöld Könyv.

2007 júniusában Vizi E. Szilveszter, a Magyar Tudományos Akadémia akkori elnöke kezdeményezésére jött létre a Tanulás Életen Át (TÉT) szakmai bizottság. A testület azzal a céllal alakult, hogy tevékenységével növelje a folyamatos képzés és tanulás szükségességének társadalmi elfogadottságát, nemzetközi összehasonlításokra épülő vizsgálatokkal értékelje hazánk teljesítményt e területen és érdemi szakmai párbeszédet indítson a stratégiai döntéseket előkészítő kormányzati szereplők és a tudomány képviselői között. A Bizottság 2008-ban egy tanulmánykötetet állított össze, amellyel a tanúlással és tudással kapcsolatos elengedhetetlen szemléletváltáshoz kívánt hozzájárulni a maga eszközeivel.

2006-2009. között 22 ország, köztük Magyarország részvételével zajlott az OECD RNFIL (Recognition of Non-formal and Informal learning: nem-formális és informális tanulás elismerése) projekt. A projekt céljai az egész életen át tartó tanulás szempontjából egyre hangsúlyosabb szerepet kapó nem-formális és informális keretek között történő tanulás eredményeinek elismerését szolgáló rendszerek megismerése, a tapasztalatok megosztása, és a politikai párbeszéd ösztönzése voltak. A projektben való részvétel során felhalmozott know-how beépült a TÁMOP 3.1.8. és 4.1.3. konstrukciók tervezésébe és végrehajtásába.

A felsőoktatási törvény többszöri módosításával az intézményeknek biztosított nagyfokú gazdasági autonómia – a külső partnerekkel közös vállalkozások alapításának lehetősége, a Regionális Egyetemi Tudásközpontok és Kooperációs Kutatóközpontok létrehozásának szabadsága – megkönnyítette és intenzívebbé tette a felsőoktatási intézmények és a többi állami- és vállalati kutatóhely közötti együttműködést. Napjainkban egyaránt gyakoriak az együttműködési megállapodások tematikus (pl. informatikai) klaszterek és regionális fejlesztési projektek formájában. Ezek keretében a felsőoktatási kutató egységek és más kutatóközösségek együttes fejlesztésekben vesznek részt, bevonva a környező kis- és középvállalkozásokat is.

*Negyedik prioritás: Az oktatás és képzés hatékonyságának javítása, állami források felhasználásának növelése*

Az európai felsőoktatás versenyképességének javítása érdekében Magyarország is csatlakozott az úgynevezett bolognai nyilatkozathoz és törekszik a lisszaboni stratégia oktatási céljainak elérésére. Ennek megvalósítását célozzák a 2005-ös felsőoktatási törvény<sup>4</sup> 2007-es és 2008-as módosításai. A módosítások célja az állami finanszírozás kiszámíthatóvá tétele, a képzés magas színvonalának, minőségének biztosítása, a hallgatói juttatások rendszerének újragondolása és a kutatás-fejlesztési lehetőségek bővítése. A szabályozásban egyszerre van jelen a finanszírozási források diverzifikálására való törekvés és az állami támogatások kiszámíthatóbbá tételének szándéka. Az állami felsőoktatási intézményekkel kötött három éves fenntartói megállapodás a finanszírozás eszközével biztosítja a kormányzati prioritások érvényesülését és az állami források felhasználásának rendszeres értékelését.

2007-től átláthatóbbá és kiszámíthatóbbá vált a felnőttképzés finanszírozása is. Azóta rendelet<sup>5</sup> határozza meg a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprészből felnőttképzési célra nyújtható támogatásokat, azok mértékét és a támogatások nyújtásával kapcsolatos eljárási szabályokat. A felnőttképzés állami intézményei – a regionális képző központok (RKK) – biztonságos működtetése, a kapacitások kihasználhatóságának tervezhetősége érdekében ugyancsak miniszteri rendeletben került rögzítésre az RKK-k feladatrendszere, finanszírozásuk és a munkaügyi szervezettel való együttműködésük módja.<sup>6</sup> Az RKK-k hálózatszerű működése, a közös módszertani és szakmai fejlesztések biztosítják, hogy az ország bármely pontján egységes módszertan alapján és magas minőségben szervezett képzésekhez jussanak a képző központokban tanuló felnőttek.

Az LLL társadalmi beágyazottságát erősíti az, a 2008 végén, a gazdasági válság hatására indult kormányzati kezdeményezés, ami a munkavállalók egy részét érintő

---

<sup>4</sup> 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.

<sup>5</sup> 15/2007. (IV. 13.) SZMM rendelet.

<sup>6</sup> 23/2005. (XII. 26.) FMM rendelet.

munkaidő-keret csökkenést a kieső idő alatti tanulás támogatásával kompenzálja. A tanulási költségek és az érintett dolgozók tanulás idejére eső bérköltségének megtérítése a munkahelyek megőrzését és az aktív munkavállalók tudásának bővítését egyaránt szolgálja.

*Ötödik prioritás: az oktatás és képzés minőségének fejlesztése*

Az elmúlt években a magyar közoktatás legnagyobb fejlesztése a kompetenciaalapú oktatási programcsomagok kidolgozása és bevezetése volt. A program egyszerre célozta az oktatás tartalmának és módszertanának megújítását. A fejlesztés döntően 2004-2008 között zajlott, és hat kiemelt kompetencia-területen születtek oktatási programcsomagok: az eszközjellegű kompetenciák közül a szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi (angol, német, francia, magyar mint idegen nyelv) és az IKT (informatika és médiahasználat) területén, valamint az EU támogatási politikájában kiemelt célként megjelenő, a hátrányos helyzetben lévők felzárkóztatása szempontjából kulcsfontosságú szociális, életviteli és környezeti, illetve az életpálya-építési kompetenciák területén. A kompetencia alapú tananyagok, programok adaptációja és továbbfejlesztése folytatódik a TÁMOP keretében. A megújulás folyamata magába foglalja az oktatás tartalmi megújítását, pedagógiai eszközrendszerének fejlesztését, a pedagógusképzés megújítását, az oktatásban dolgozók továbbképzését, valamint az elért eredmények tanulói, pedagógusi, intézményi és ágazati szinten történő feldolgozását biztosító, átfogó mérési, értékelési és minőségirányítási rendszer kialakítását.

Az ÚMFT Regionális Operatív Programjai keretében valósul meg a közoktatási intézmények infrastrukturális és eszközfejlesztése a minőségi oktatás megteremtéséhez szükséges feltételek biztosítása érdekében. A támogatás kedvezményezettjei a demográfiaileg növekvő, vagy stagnáló népességű településeken lévő intézmények, illetve a nagy számú hátrányos helyzetű gyermeket nevelő intézmények lehetnek. A TIOP keretében beszerzett informatikai eszközök nemcsak az informatikai készségek, hanem a közismereti tárgyakba beépülő IKT-támogatású pedagógiai módszereken keresztül a többi kulcskompetencia fejlesztését is támogatják.

2008-tól az állami fenntartású felsőoktatási intézményekkel három éves fenntartói megállapodást köt az Oktatási és Kulturális Minisztérium. A megállapodás keretében állandó és változó, a felsőoktatási intézmény teljesítményével, oktatási és kutatási tevékenységének minőségével összefüggő finanszírozást biztosít a költségvetés. A minőség javítása irányába hat a felsőoktatási képzési kapacitások akkreditációja, a felsőoktatás felvételi rendszerében a jelentkezők prioritásának érvényesítése, valamint az államilag támogatott felvételi keretszámok munkaerőpiaci igények szerinti megosztása az egyes képzési területek között.

A magyar szakképzés modernizálásának programja keretében 2006-ban lezárult az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) átalakításának első szakasza. Az új, moduláris képzési jegyzék, illetve az ahhoz szorosan kapcsolódó, újrafogalmazott szakmai és vizsgakövetelmények egyaránt meghatározó jelentőségű dokumentumai mind az iskolarendszerű szakképzésnek, mind a felnőttképzésnek. Az iskolai rendszerű szakképzés minőségének fejlesztését célozza, hogy 2008. december 31-ig valamennyi szakképzést folytató intézmény implementálta az EU szakképzési minőségbiztosítási keretrendszerét.

A kulturális intézmények a formális oktatást szorosan kiegészítő nem formális és informális képzési programjaikkal és szolgáltatásaikkal, valamint megújult infra-

struktúrával rendelkező közösségi terekkel járulnak hozzá a minőségi oktatáshoz való hozzáférés javításához. E szerepüknek köszönhetően a közművelődési és közgyűjteményi intézmények (művelődési házak, múzeumok, könyvtárak) fejlesztéseit önálló, a TÁMOP és a TIOP oktatási prioritásaihoz kapcsolódó támogatási konstrukciók segítik.

### **Eredmények és kihívások**

A nemzetközi tendenciákkal összhangban, hazánkban is tartósan növekszik az iskolázás iránti igény. 2007-ben a 4 évesek 92,8%-a járt óvodába, ami nem csak az EU átlagot (87%), hanem az Unió 2010-re kitűzött célját (90%), is meghaladja. Ezzel párhuzamosan folyamatosan nő az iskolában eltöltött évek száma. Ennek hossza az OECD országok átlagosan 12%-os növekedésével szemben Magyarországon 1995 és 2007 között 23%-kal nőtt. 2007-ben az ötéves kortól várható iskolában töltött évek száma 16, ami azt jelenti, hogy a tanulónépesség egyre nagyobb hányada marad az oktatási rendszerben a tankötelezettség megszűnése után is.

Illeszkedik a nemzetközi tendenciákhoz, hogy a sokszínű programkínálattal rendelkező középfokú oktatásban is igen magas a részvétel. A beiskolázottság aránya a 15-19 évesek körében 2007-ben 89% (1995=64%, 2005=87%), a 20-29 évesek körében pedig 2007-ben 25% (1995=10%, 2005=23%).<sup>7</sup> Az oktatási rendszer rugalmas szerkezeti megoldásai támogatják a növekvő tendencia fenntartását.

Ugyanakkor a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (főleg a PISA) azt mutatják, hogy 2000 és 2006 között nem történt jelentős elmozdulás a szövegértési/szöveghasználati kompetenciák terén a 15 évesek körében. Részsiker, hogy valamelyest csökkent az 1-es szinten vagy az alatt teljesítők aránya.

A magyar gazdaságban a jelentős munkanélküliség mellett folyamatosan gondot okoz a jól képzett szakmunkások hiánya. A középfokú végzettség, illetve szakképzettség nélküliek foglalkoztatottsági aránya egyrészt riasztóan alacsony: 2007-ben 38,5%, másrészt lassan növekszik (2005=37%). Ez messze elmarad az OECD átlagtól (2007=57,7%), de még az EU 19 átlagától is (2007=52,4%).<sup>8</sup> E súlyos probléma kezelése a konvertálhatóbb szakképzettséghez vezető rugalmasabb, adaptívabb szakképzési rendszer továbbfejlesztését és a megszerzett tudás elismerését, elismertetését megkönnyítő intézkedések végrehajtását kívánja meg.

Európai Unió országaihoz viszonyítva ugyancsak alacsony és lassan javul a felnőttek tanulási aktivitása. A 25-64 éves felnőtt népesség formális oktatásban, illetve felnőttképzésben való részvételi aránya hazánkban 2000-ben 2,9%, 2007-ben pedig 3,6% volt. Ezzel egyidőben az EU 27 országának átlaga 2000-ben 7,1% volt, és a magyarországinál dinamikusabb növekedéssel 2007-re elérte 9,7%-ot. Különösen riasztó a magyar adat annak ismeretében, hogy az Unió célkitűzése 2010-re 12,5%, 2020-ra pedig 15%.

A tanulási aktivitás szinte elhanyagolható mértékű Magyarországon az idősebb korosztályban, és e téren alig van különbség a foglalkoztatottak és a nem foglalkoztatottak között. Az Európai Unióban az idősebbek is átlagosan gyakrabban vesznek részt felnőttképzésben, mint Magyarországon, s közülük a foglalkoztatottak gyakrabban, mint a nem foglalkoztatottak. Tehát ma Magyarországon a munkaadók ke-

---

<sup>7</sup> Forrás: Education at a Glance 2009. C1 táblázat. Paris, OECD

<sup>8</sup> Forrás: Education at a Glance 2009.

vessé érdekeltek az idősebb munkatársak foglalkoztatásában és továbbképzésében, az idősebb, tapasztaltabb munkavállalók pedig kevésbé érzik, hogy a tanulásba befektetett idő és ráfordítás megtérül számukra a magánéletben vagy a munkaerőpiacon. A 2006-os „Felnőttek tanulása” (AES)<sup>9</sup> felmérés tanúsága szerint a ritka, de hosszú felnőttkori tanulás háttérben elsősorban rentabilitási megfontolások játszanak szerepet, vagyis a tanulást elsősorban befektetésnek tekintik és megtérülését várják. Azok, akik semmilyen tanulási tevékenységben nem vesznek részt, a legtöbbször az idő- és a pénz hiányára hivatkoznak.

A nem-formális tanulásban való részvétel alacsony aránya magyarázható a meglehetősen differenciálatlan támogatási rendszerrel is, amely nem tud összhangot teremteni a tudás szükséglet és a tudás kereslet között, mivel a munkaügyi szervezetrendszer keretén belül legfeljebb csírájában van jelen a nem-formális, illetve informális tudás munkaerőpiaci hasznosítás céljára való regisztrálása, és a meglévő rendszerek országosan nem egységesek.

### **Következtetések**

Az elmúlt esztendő tapasztalatai bebizonyították, hogy az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiává emelése szükséges, de önmagában nem elégséges előfeltétele annak, hogy az oktatási és képzési rendszerekben kívánatos irányú megújulási folyamatok indukálódjanak. Továbbra is szükség van az oktatási, képzési alrendszerek mindegyikét, a tanulás minden formáját magába foglaló koherens, összehangolt lépésekre, a stratégia közvetlen és távolabbi céljainak a megvalósítását szavatoló intézkedések foganatosítására. Fokozottabb figyelmet kell fordítani arra, hogy a stratégiában megfogalmazottak végrehajtását szorosabb ágazat- és intézményközi együttműködések segítsék.

A leginkább rászoruló csoportok elérése számos akadályba ütközik, ezért e csoportok részvétele a támogatott képzési programokban továbbra is alacsony. A felnőttek, és különösen az alacsony szinten iskolázott, munkanélküli vagy hátrányos helyzetű felnőttek elérésében, tanulással kapcsolatos motivációjuk növelésében több, kisebb projekt tanulságai szerint a személyes segítők, mentorok és az intenzív módszerek alkalmazása (előzetes felmérés, nyomon követés, tanácsadás) hozhat komoly javulást. E módszerek általánossá válásának azonban komoly akadálya rendkívüli költségigényessége. Tény továbbá, hogy a nem megfelelő szinten elsajátított alapkészségek miatt éppen azok szorulnak ki a felnőttképzésből, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá.

Végezetül, az európai szintű gondolkodással összhangban nagyobb hangsúlyt kell fektetni az egész életen át tartó tanulás kultúrájának társadalmisítására. Minden társadalmi réteget megszólító felvilágosító kampányokra van szükség, annak érdekében, hogy azokban is sikerüljön tudatosítani a tanulás értékét és megtérülési lehetőségeit, akik egyelőre az oktatási és képzési rendszer margóján mozognak.

---

<sup>9</sup> Adult Education Survey (AES), KSH.

## Képzeltbeli közgazdász-konzílium a krízisről

„Az áru-fikció egy tulajdon sínein mozgó és saját törvényei által kormányzott gépezet játékára bízta rá az ember és a társadalom sorsát.”<sup>1</sup> – állapította meg jó fél évszázada Polányi Károly. Az átélt megrázkódtatások, a megtapasztalt anomáliák következtében pesszimista sejtések fogalmazódtak meg benne: „Reszketés és félelem közepette közeledünk a gépkorszak első évszázadának végéhez.”<sup>2</sup>

### **A válságok tükröződése a közgazdasági felfogásban a határhaszon-elmélet kialakulása előtt**

1825-től kezdődően jelentkeztek a válságok. Először Angliában törte meg krízis a gazdaság növekedését, majd a fejlett országok mind nagyobb hányadában következett be a gazdaság teljesítményének visszaesése. Az egymást követő válságokat kezdetben külső tényezőkkel magyarázták (W. S. Jevons például a nap-foltok változásával kapcsolta össze a gazdasági aktivitás hullámzását). A nemzetközi kapcsolatok felerősödésével az egyes országokban egyidejűvé váltak a növekedés zavarai, és mind nyilvánvalóbb lett azok megjelenésének időbeli szabályossága. E tények rendszerezése alapján Lord Overstone 1858-ban már egyértelműen *ciklikus mozgást* állapított meg, de csak C. Juglar négy évvel később publikált tanulmánya jelentett áttörést a kérdéskör közgazdasági felfogásában.

A ciklikusságot mind a tétel első megfogalmazói, mind a későbbi teoretikusok elsősorban a *reálszféra* jelenségének tekintették. Még egymástól annyira különböző tudományos alapállású gondolkodók is, mint K. Marx és J. M. Keynes az állótőkék fizikai elhasználódásának és megújításának szabályszerűségére vezették vissza a gazdaság hullámmozgását. (Megjegyzendő: Keynes úgy jutott Marx konklúziójához hasonló álláspontra, hogy nem tanulmányozta annak írásait.) Természetesen ez a felfogás nem jelentette azt, hogy a reálszféra működési zavarainak ne lettek volna monetáris kísérőjelenségei, ne lett volna azoknak kapcsolata a hitelek expanziójával és összehúzódásával. Több közgazda szerint gyakran éppen a monetáris szférában jelentkeztek először az anomáliák, feszültségek.

A valós gazdaság működésének fokozódó problémái egzisztenciális gondokat, fenyegetettséget jelentettek a vállalkozók és a munkavállalók tekintélyes hányada számára. Romlott a gazdaság stabilitásának társadalmi megítélése, sokak előtt homályossá, zavarossá vált a jövőkép. Új dimenziót adtak mindezeknek a szocialista ricardiánusok, akik ideológiai következtetéseket vontak le a súlyosbodó jelenségek-ből. Bár sokan kétségbe vonják, megítélésem szerint azonban nem elhanyagolható befolyásoló tényezője volt az események alakulásának „A tőke” első kötetének 1867-ben bekövetkezett kiadása is.

---

<sup>1</sup> Polányi Károly: Elavult piaci gondolkodásunk; in: Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet; Gondolat Kiadó 1976; 127. o.

<sup>2</sup> Idézett mű, 123. o.

---

### **A krízis irrelevanciája az Általános Egyensúlyelméletben**

Megjelent és felerősödött azonban a védekezési reflex is, *érelődött* a polgári közgazdaságtanban a *paradigma-váltás*. Ez a folyamatot C. Menger, W. S. Jevons és M. E. L. Walras iskolateremtő műveinek megjelenése indította el, amelyek három éven belül (1871–74 között), egymástól függetlenül láttak napvilágot. (Külön pikantériája a korszaknak és érdekes jellemzője a hihetetlenül felgyorsult változásoknak, hogy H. H. Gossen 1854-ben kiadott könyvét, amelyben lefektette a határhaszon-elmélet alapjait, akkora érdektelenség övezte, hogy a szerző elkeseredésében bezúzatta. Nem egészen két évtizeddel később viszont ugyanezek az elvek átütő sikert arattak az elméleti közgazdaságtan művelői között.)

A határhaszon-elmélet középpontba állította a *piaci egyensúly* kérdését, amelyet a 19. század legvégén a határtermelékenységi elmélet kiterjesztett a termelés területén meghatározó szereppel bíró tényezőpiacokra is. Ezeken az elméleti alapokon épült azután fel az 1920-as évek végére az „Általános Egyensúlyelmélet” (General Equilibrium Theory).

A *tökéletes* piacok rendszere az egyensúly és a hatékonyság legfőbb, intézményszerűt garanciája. Ezeken a termékek eladási árai, valamint az inputok – a felhasznált tényezők (köztük kiemelten az emberi munka), az alkatrészek, az anyagok – beszerzési árai a piacok személytelen mechanizmusainak érvényesülése során alakulnak ki, a szereplők számára adottságként jelennek meg. Profitot csak azok a vállalatok képesek realizálni, amelyek rugalmasan *alkalmazkodnak reálfolyamataikkal a pénzügyi feltételekhez*, racionálisan, hatékonyan működnek. Tökéletes verseny esetén az árak változtatása, vállalati befolyásolása nem valósítható meg, ezért ezen a módon a cégek nem képesek nyereséget elérni.

A hatékony, egyensúlyi fejlődés feltétele tehát a kényszerítő erővel érvényesülő tökéletes verseny (perfect competition), ugyanakkor a felfogás meghatározó jellemzője a pénz *semlegességének* posztulálása is. A vázolt feltételrendszer kizárja a váltságok kialakulásának lehetőségét.

### **A nagy világgazdasági válság elméleti következményei**

A krízisek azonban nem maradtak el, sőt, intenzitásuk fokozódott. Az 1929-ben kirobbant visszaesés mértéke minden addigi megtorpanását felülmúlta. Nagy valószínűséggel helytálló Káldor Miklós megállapítása: „Az úgynevezett ’neoklasszikus’ iskola minden közgazdájának közös, valóban alapvető mély meggyőződése, hogy a decentralizált gazdasági rendszerek viselkedésének logikailag következetes magyarázatához az általános egyensúlyelmélet az egyetlen és kizárólagos kiindulópont. Ez a meggyőződés tartotta fenn az elméletet annak ellenére, hogy alapfeltevéseinek önkényessége növekedett (nem csökkent) –, amit a logikai következetesség kívánalmainak mind pontosabb felismerése kényszerített művelőire. ... Az ’állványzat’ sokszor ígért eltávolításának – más szóval az irreális alapfeltevések *gyengítésének* – folyamata még nem kezdődött meg. Az állványzat valójában az elmélet minden egyes újrafogalmazásával erősebb és átláthatatlanabb lesz, és egyre bizonytalanabb, hogy szilárd építmény áll-e mögötte.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Káldor Miklós: Az egyensúlyi közgazdaságtan alkalmatlansága. In: Gazdaságelmélet – gazdaságpolitika; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1989. 64-65.



A pénz, a monetáris folyamatok jelentősége egyre növekedett. Ezt érezte kutatásai során M. Friedman, a Chicagói Iskola megteremtője is. Határozottan kitartott a pénz semlegessége mellett, de meglátása szerint a kellően át nem gondolt monetáris lépések komoly *zavarokat eredményezhetnek a reálszférában*. Nagyszabású elemző tanulmányában a következő álláspontot fogalmazta meg az Egyesült Államok relációjában: „A hat komoly válságból négyre a monetáris, illetve a bankrendszer súlyos zavarai voltak jellemzők ..”<sup>4</sup> Állítása szerint „A pénz ugyanis olyannyira átfogó gépezet, hogy meghibásodása esetén az összes többi gépezet működésképtelenné válik.”<sup>5</sup>

„Az 1929–1933 közötti nagy összeomlás nem az azt megelőző események elkerülhetetlen következménye volt, hanem az akkor követett gazdaságpolitikáé.”<sup>6</sup> Azé a gazdaságpolitikáé, amely nem tudta megfelelő hatékonysággal befolyásolni az USA központi bankjának szerepét betöltő FED működését. „a FED felállítása egy szűk csoport számára olyan hatalmat biztosított – amivel időről időre éltek is –, hogy önkényes folyamatok segítségével jelentős és felismerhető módon megváltoztassák az események menetét...”<sup>7</sup>

Hasonló álláspontot tükröz az Egyesült Államok elnökének, F. D. Rooseveltnek 1933 márciusában tartott beiktatási beszéde is: „A bőség küszöbén állunk, de hiába látjuk saját szemünkkel a kívánatos javakat, nem részesedhetünk belőlük. Elsősorban azért jutottunk ide, mert az emberi javak tőzsdéjének urai kudarcot vallottak, saját makacsságuk és hozzá nem értésük folytán, majd elismerték hibájukat és lemondtak trónjukról. A gátlástalan pénzváltók praktikáit elítéli a közvélemény bírósága, és az emberiség undorral fordul el tőlük. Igen, próbálkoztak ők, de minden erőfeszítésük egy elavult hagyomány mintáját követte. A hitelek kudarcát azzal gondolták orvosolni, hogy még több hitelt kínáltak. Amikor a profit csábítása már nem volt elég, hogy népünket hamis vezetésük mögé felsorakoztassa, buzdítani, könyörögni kezdtek, hogy helyreállítsák a bizalmat. Csak az önzők nemzedékének szabályait ismerik. Nincs jövőképük, és jövőkép híján a nép elpusztul. A pénzváltók elmenekültek a civilizáció templomának magasztos székeiből.”<sup>8</sup> Ezt a beszédet akár Bush vagy Obama is elmondhatta volna az elmúlt egy év során, tónusában pedig kísértetiesen hasonlít H. Schmidtnak a „Die Zeit” 2009. január 15-i számában megjelent írásának hangvételéhez.

### **A szabályozás szükségességének megfogalmazódása a nagy krízist követően**

A nemzetállamok a nagy válság után próbálták visszagyömöszölni az árutermelés szellemét a palackba. Roosevelt elnök véleménye szerint „A helyreállítás sikerének mércéje a puszta profitnál magasabb rendű társadalmi eszmék követése.”<sup>9</sup>

Meghatározó jelentőségű a világválság-körüli évtizedek legnagyobb hatású közgazdájának, J. M. Keynesnek a gondolatait tanulmányoznunk. Ő korábban alkotott, mint Friedman. Az utóbbi által már kifejlett jelenségeként megfigyelt monetáris kép-

<sup>4</sup> Friedman, M: Az Egyesült Államok monetáris történelme; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; kjk 1986. 75. o.

<sup>5</sup> Friedman, 233. o.

<sup>6</sup> Friedman, 97. o.

<sup>7</sup> Friedman, 85. o.

<sup>8</sup> Idézi Babarczy Eszter: Kie a felelősség? című cikkében, Népszabadság, 2008. 10. 31.

<sup>9</sup> Ugyanott.

zöldmények Keynes korában még éppen csak kezdtek szárba szökkeni. Rendszerében a gazdasági egyensúly még – az „Általános Egyensúlyelmélet” képviselőihez hasonlóan – alapvetően a reálszféra jelensége. Ennek létrejöttében a beruházások bírnak domináns szereppel. A válság tapasztalatai alapján leszögezte: „... nem bízhatjuk nyugodtan magánkezekre a folyó beruházási volumen irányításának feladatát.”<sup>10</sup> Úgy vélte, hogy emellett „Az államnak irányító befolyást kell gyakorolnia a fogyasztási hajlandóságra részben az adórendszer révén, részben a kamatláb megállapításával...”<sup>11</sup> A kizárólagos pénzügyi beavatkozás sikerét illetően megfogalmazta kételyeit: „... nem látszik valószínűnek, hogy a bankpolitikának a kamatlábra gyakorolt befolyása önmagában optimális beruházási volument eredményezhetne.”<sup>12</sup>

Még korszakalkotó műve 1936-os megjelenése előtt egy, a New York Timesben közzétett írásában elismeréssel adózott Roosevelt elnöknek, aki „letért az ortodox gazdaságpolitika útjáról, és olyan általános intézkedésekhez folyamodott, amelyeket azelőtt csak a háború és pusztítás céljainak érdekében tartottak megengedhetőnek.”<sup>13</sup>

A magánkezek helyett a gazdaság irányítását a társadalom végezné. Az általa liberális szocializmusnak nevezett rendszerben: „a szociális és gazdasági igazság támogatására a gazdasági célokat megvalósító szervezett társadalom módjára cselekedhetünk, tiszteletben tartva és védve az egyént, annak szabad választását, hitét és meggyőződését, gondolkodását és megnyilatkozásait, vállalkozásait és tulajdonát.”<sup>14</sup>

Hangsúlyozandó, hogy Keynes a monetáris hatások szerepének felismerésében messze túllépett az „Általános Egyensúlyelmélet” híveinek álláspontján. A kamatláb nem a reálszféra által determinált nagyság (nem a tőke határterméke határozza meg), tehát – emelte ki –, hatalmas rés mutatkozik a reálszféra önmagában zártnak, homogénnek feltételezett rendszerén. Ezen keresztül hatolnak be a pénzpiac folyamatai, ez a logikai a bázisa a monetáris szféra reálgazdaságot befolyásoló szerepének. Tételének kifejtése közben bírálja kortársait: „... a klasszikus hagyomány modern változata az a ... felfogás, hogy a pénz súrlódási jelenségeken kívül nem okoz reális változást, s a termelés és foglalkoztatás elméletét ... ki lehet dolgozni 'reális' cserére építve is, a pénzt elegendő bevezetni egy későbbi fejezetben.”<sup>15</sup> A történeti hűség megköveteli Hayek szerepének kiemelését, aki már 1929-ben hasonló álláspontot fogalmazott meg: „... a pénz bevezetésével... egy új meghatározó okot vezetünk be, ... ezzel elvetjük a 'zárt' egyensúlyi rendszer szigorú interdependenciáját és zártságát, és olyan mozgások válnak lehetségessé, amelyek az előzőből ki vannak zárva.”<sup>16</sup>

Keynes következtetései, javaslatai azonban *nem hatottak közvetlen gazdaságpolitikai áttételezéssel* a reálszférára, mivel elméletének publikálása után szinte azonnal „Az Atlanti-óceán mindkét partján aprólékos 'összebékítő művek' születtek annak kimunkálása érdekében, amit e szerzők neoklasszikus-keynesiánus szintézis-

<sup>10</sup> Keynes, J. M.: A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1965. 344. o.

<sup>11</sup> Idézett mű: 401. o.

<sup>12</sup> Ugyanott.

<sup>13</sup> Keynes, J. M.: Public letter to President Roosevelt, New York Times, 1933. 12. 31.

<sup>14</sup> Keynes, J. M.: Democracy and Efficiency; New Statesman and Nation, 1939. jan.

<sup>15</sup> Idézett mű: 39. o.

<sup>16</sup> Hayek, F. A.: Geldtheorie und Konjunkturtheorie; Wien-Leipzig, Hörder-Pichler-Tempsky, 1929. 14.

nek... neveztek.”<sup>17</sup> Az eredeti keynesi receptúrát nem váltották be a „gazdaságpolitikai gyógyszerárakban”.

Keynes teóriája bizonyos tekintetben mégis áttörést eredményezett: hatására elismerte, elfogadta a közgazdák és politikusok nagy része az állami *interveniálás lehetőségét, sőt szükségességét*. A Keynes által javasoltaktól eltérő módszerekkel és eszközökkel megvalósult beavatkozás kétségtelen eredményeket ért el a gazdasági növekedés felgyorsításában és a kilengések csökkentésében. Mindenesetre az '50-es és a '60-as évek a gazdaság aranykorszakaként kerültek bejegyzésre a statisztikai évkönyvekbe.

### A növekedés jellemzői az ötvenes évektől

A II. világháború alatt elhalasztott, majd az óriási mértékű hitelezés formájában előrehozott kereslet segített abban, hogy a termelő-szolgáltató szféra időlegesen megfelelkezhesen a piacproblémáról. A növekedést kedvezően befolyásolta a gazdaság strukturális átalakulása, a harmadik szektor térnyerése is, főleg a pénzügyi és az értéktőzsdei szolgáltatások fejlődtek elképesztő ütemben. A Világgazdasági Kutatóintézetben a Farkas Péter irányításával folyó kutatások szerint ez főleg a nyolcvanas évektől vált hatványozottá: az utolsó két évtizedben a tőzsdeindexek hétézszeresükre nőttek, mialatt a reálszféra mindössze kétszeresére bővült.<sup>18</sup> A Nemzetközi Fizetések Bankja (Bank of International Settlements, BIS) bulletinje szerint 2000 és 2006 között a strukturált finanszírozási és származtatott ügyletekben keringő pénz mennyisége megnégyszereződött. A származtatott ügyletek nagysága tíz év alatt a négyszeresére nőtt, 2007 nyarán elérte a világ GDP-jének tízszeresét.

A szerkezeti változások további dimenziókban is jelentkeztek, a világgazdaság integrálódása, a globalizáció tovább gyorsult. A multi- és transznacionális vállalatok erőfölénye mind nyomasztóbb méreteket öltött. Nagy szerepet játszottak a centrum és a periféria közötti munkamegosztás újrendeződésében. Meggyőzően jellemzi Kádár Béla a kialakult helyzetet: „transznacionális nagyvállalatok, sőt nagyvállalati koalíciók érdekérvényesítési erejével szemben a Föld országainak túlnyomó többsége eleve korlátozott cselekvőképességű.”<sup>19</sup>

Pesszimistán és meglehetősen rezignáltan fogalmazta meg álláspontját a Nobel-díjas J. Stiglitz, a Világbank volt alelnöke is: „Sajnos nincsen világkormány, amely felelősséggel tartozna a világ minden népének, és amely ellenőrizhetné a globalizációs folyamatot, hasonlóan ahhoz, ahogyan a nemzeti kormányok ellenőrizték a nemzetgazdaság létrejöttének folyamatát. Ehelyett egy olyan helyzet alakult ki, amelyet úgy is nevezhetünk, hogy a *világ kormányzása világkormány nélkül*, amelyben néhány intézmény (a Világbank, az IMF, a WTO) és néhány szereplő, bizonyos kereskedelmi és pénzügyi érdekcsoportokhoz szorosan kapcsolódó kereskedelmi és pénzügyminiszter uralja a mezőnyt, miközben az érintettek jelentős része nem jut szóhoz.”<sup>20</sup> A transznacionális vállalatok és koalícióik a gyakorlatban tudatosan igyekeztek gyengíteni a nemzetállamok szerepét, potenciálját. Ezzel párhuzamosan motiválták és a rendelkezésükre álló eszközökkel támogatták a keynesi teória és a fiskális

<sup>17</sup> Balogh Tamás: Mit ér a hagyományos közgazdaságtan? Közgazdaság és Jogi Könyvkiadó, 1994. 17.

<sup>18</sup> Farkas Péter: A világgazdasági lufi és az állam; Népszabadság, 2008. 11. 03.

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

<sup>20</sup> Stiglitz, J. E: Előszó Polányi Károly A nagy átalakulás c. könyvéhez; Napvilág Kiadó, 2004. 8.

politika elleni elméleti támadást, a monetáris politika szerepének és hatásának megasztalását.

Lenyűgöző éleslátással fedezte fel M. Friedman az analógiát a nagy világgazdasági válság és globalizálódó modern világunk között: „Én mindazonáltal azért hangsúlyozom a húszas évek végén uralkodó és a mai nézetek közötti hasonlóságot, mert félek, hogy most, akárcsak akkor, az inga megint túl messzire lendül, és ismét fennáll a veszély: nagyobb szerepet tulajdonítunk a monetáris politikának, mint amit be tud tölteni...”<sup>21</sup>

Friedman és mások (hogy csak Nouriel Roubini és Soros György nevét említsük) figyelmeztetéseit, valamint a kisebb-nagyobb válságok (ázsiai válság, dotcom lufi kipukkanása) által jelzett zavarokat azonban nem vették komolyan. A pénzügyi krízis már 2007 márciusában markáns jelzést adott, ekkor került csődbe a New Century Financial USA-beli jelzálogbank. Henry Paulsen pénzügyminiszter 2007. november 25-i nyilatkozatában anticipálta, hogy a következő évben sokkal több jelzálogcsőd lesz. Mindezek ellenére 2009 szeptemberében a média a pénzügyi válság egy éves évfordulójától volt hangos, amit a Lehman Brothers 2008. szeptember 14. csődjéhez kötöttek.

Az eszkalálódó pénzügyi, majd az azt követő, egyre mélyülő gazdasági válságban a politikusok és a média minden felelősséget a bankárookra hárított, velük szemben megmentőként az államot és intézményeit, a jegybankokat, valamint a nagy nemzetközi gazdasági szervezeteket állítva be.

#### **A megoldás körvonalai**

A pénzügyi rendszer felelőssége vitathatatlan. A profitorientált bankrendszer azonban *szabályozott piacgazdaságokban* működik. (Ezt a tényt például a magyar alkotmány egyértelműen rögzíti is.) A kormányok mindenütt elvégezték a *rendszer szabályozás* feladatát, kialakították a legfontosabb gazdaságpolitikai célok megvalósításához elengedhetetlen döntési és információs intézményeket, meghatározták azok hatáskörét, jogait, kötelességeit. Folyamatosan örködniük kellett (volna) a rendszer működési elveinek, szabályainak a változó feltételekhez történő hozzáigazításán.

A válság megelőzéséhez a nemzetállamok a jogosítványok széles körével rendelkeztek, illetve a parlamentek kiegészíthették volna azokat, meghozhatták volna a szükséges törvényi módosításokat. E tekintetben felelősségük kétségbevonhatatlan.

Nem elhanyagolható azonban annak a valószínűsége sem, hogy a gazdasági globalizáció fő erejét képező multi- és transznacionális vállalatok, (informális) nagyvállalati szövetségek gazdasági és politikai ereje időszakunkra már meghaladja a nemzetállamok szabályozási és kontrollálási lehetőségeit. Ez esetben viszont feltétlenül megszívlelendő Veress József megállapítása: „Az ország kategória, mint a világ berendezkedésének és működésének jellemzésére használt – korábban egyik legjelentősebb – ismérv, egyre inkább marginalizálódik, egyre jelentéktelenebbé válik.”<sup>22</sup>

A megoldás alapja ez esetben a nemzetközi intézmények megfelelő jogosítványokkal történő felruházása, amihez elengedhetetlen a nemzetállamok konstruktív, alkotó együttműködése. Ennek esélye azonban meglehetősen korlátozott, ha arra

---

<sup>21</sup> Friedman, 225. o.

<sup>22</sup> Veress József: Szubjektív látlet a gazdaságpolitika és a globalizáció viszonyáról; Pénzügyi Szemle, LI. évf. 1. sz, 98. o.

gondolunk, hogy eddig meglehetősen periférikus jelentőséget kaptak olyan kérdések, mint a gazdasági biztonság kérdése (a nyersanyagok, energiahordozók elérhetősége, a mezőgazdasági földterület nagyságának és termőképességének megőrzése, az egészséges ivóvíz biztosítása), a globális felmelegedés megakadályozása, a környezet megóvása.

Az állam szerepe várhatóan nagyobb lesz, minden bizonnyal fokozódik aktivitása. Kérdés azonban, hogy ez rövidtávú mentőakciókban merül-e ki, vagy a krízist követő periódusra történő tudatos felkészülést szolgálja. Mindaddig kevés figyelmet fordítottak a szükséges strukturális változtatásokra, illetve a felgyülemelő adósságok törlesztésének kérdéseire.

### **Válságkezelés, reformok, politikai elit**

Az állam döntési, interveniálási jogkörének bővítése függ a politikai elit fellépésétől, kompromisszum-készségétől, reformok iránti elkötelezettségétől. Ezt illetően mind a tudósok, mind a közvélemény álláspontja alapvetően pesszimista, különösen hazánkban.

Kádár Béla, az Antall-kormány minisztere meglehetősen rezignáltsággal írja: „Alapvető céljuk egyre kevésbé az ország jó kormányzása, hanem a hatalmi pozíciókból származó előnyök kiaknázása, illetve ennek érdekében a következő választások megnyerése.”<sup>23</sup> Szalay Erzsébet szerint az egyes országokban meghatározó szerepet játszó politikai elit viselkedésén megfigyelhető a globalizáció fő erőinek hatása: „Létezik egy olyan, önmagát szabályozó mechanizmus is, amely ... A nemzetközi nagytőke igényeinek megfelelően befolyásolja a nemzeti viszonyokat.”<sup>24</sup>

Bauer Tamás a hazai politikai erők negatív szerepét emeli ki: „Az elmúlt évek tapasztalatai is megerősítenek abban, hogy az államot és az önkormányzatokat önérdékű csoportok ejtik foglyul, melyek – párhovatartozásuktól függetlenül – a maguk parciális érdekeihez igazítják az állami döntéshozatalt, feláldozva többnyire mind a hatékony fejlődés, mind a méltányosság követelményét.”<sup>25</sup>

Szalay Erzsébet egy másik cikkében a hazai neoliberaisok felelősségét hangsúlyozza, akik: „ideológiát szolgáltatnak a gazdaság teljes és kritikátlan, megfontolatlan megnyitásához a 'mammuttulajdonosok' előtt.”<sup>26</sup>

Inotai András „A válság utáni krízis” című írásában a krízis negyedik fázisaként tudati-mentális válság bekövetkezését valószínűsíti, amely még csak ezután következik be. Ez meglátása szerint „táptalaja a populizmusnak, demagógiának, amely mögé meg lehet szerezni a kiábrándult tömegek támogatását.”<sup>27</sup> Ezt a kérdést elemzi Kis János is mértékadó művében: „Minél kevésbé van a demokratikus politikának erkölcsi tartása, minél szkeptikusabban ítélik meg a választók a politikai vezető réteg erkölcsét, annál könnyebben párolog el a reformok megvalósításához szükséges közbizalom. Ahol pedig nincs bizalom, ott a választói támogatást kizárólag rövid távú ígéretekkel lehet elnyerni. Mindenekelőtt anyagi juttatások ígéretével; ezeket csak ki kell osztani... A közvélemény fogékonnyá válik a populisták retorikára. Nem-

<sup>23</sup> Kádár Béla: Állam és államigazgatás a globalizáció feltételrendszerében; Magyar Szemle, XV. Évf. 5-6. szám, 2007. június, 7. o.

<sup>24</sup> Szalay Erzsébet: Kísérletezzenek velünk, Népszabadság, 2006. 11. 04.

<sup>25</sup> Bauer Tamás: Többféle állam, többféle baloldal; Népszabadság, 2009. 08. 28. 11. o.

<sup>26</sup> Szalay Erzsébet: Eltorzult magyar alkat, zsákutcás liberalizmus; Népszabadság, 2009. 01. 28.

<sup>27</sup> Inotai András: A válság utáni krízis; Népszabadság, 2009. 08. 15.

csak a gazdasági, hanem a politikai populizmusra is. ... Amikor az átlagember úgy látja, hogy a parlamenti pártharcok egyedüli célja a zsákmányolás, a politikai viták egyedüli tartalma pedig az öncélú viszálykodás, amikor a mindennapos botrányok uralják a politikai közbeszédet, miközben soha semminek nincs konzekvenciája, akkor a választók többé nem fogják megérteni, hogy miért kellene támogatniuk a kormány és ellenzék konfliktusaira alapozott parlamenti demokráciát. ... A 'politikai' jelzöt megbélyegzésre kezdik használni; magáról mindkét fel azt állítja, hogy ő kizárólag 'szakmai' szempontokat követ, ellenfeléről pedig azt, hogy 'politizál'. Mintha a lehetséges közcélok közötti választás – a politika legfőbb tárgya – nem politikai feladat volna."<sup>28</sup>

### **Vissza Keyneshez?!**

Több oldalról is érintettük a nagy világgazdasági válság óta bekövetkezett strukturális és minőségi változásokat. Éppen ezek fényében tűnik meglepőnek az a napjainkban sokak által igényelt megoldás, miszerint a mai válságot a keynesi recept alapján kellene megoldani. Ez a gondolat túlságosan is vitatható:

- Amennyiben ezen csak az állam nagyobb szerepét értik, az esetben meglehetősen semmitmondó a javaslat. Ehhez indokolatlan és felesleges Keynesre hivatkozni.
- Nem tűnik szerencsés megoldásnak az sem, ha a Keynes által megfogalmazott konkrét eszközök, instrumentumok bevetésére gondolnak az elképzelés megfogalmazói. A nagy világgazdasági válság óta bekövetkezett strukturális és minőségi változások következtében ma egy „más fiziológiai adottságokkal rendelkező, más vitalitású, más regenerációs képességű betegen” kellene segíteni. Nemcsak a beteg más, hanem betegség is! A tünetekben, kísérőjelenségekben jelentős a hasonlóság, de lényegesen más a diagnosztizált betegség.

Bízunk abban, hogy a döntéshozók megszívlelik az 1998-as Nobel-díj kitüntetettjének, Amartya Sennek a tanácsát: „Nyitottaknak kell lennünk korábbi elemzésekben kifejtett gondolatok iránt, amelyek kimutatták, hogy a piacgazdaságoknak lehetőségeik mellett korlátaik is vannak. Hideg fejjel fel kell mérnünk, hogy a különböző intézmények miként működnek, meg kell értenünk, hogy különböző szervezetek – a piactól az állami intézményekig – miként tudnak úgy együttműködni, hogy abból egy tisztességesebb világrend származzon.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Kis János: A politika mint erkölcsi probléma; Irodalom Kft, 2004. 301. o.

<sup>29</sup> Amartya Sen cikke a New York Review of Books 2009. 03. 10-i számában jelent meg.

## Az önkormányzati kommunikáció szerepe

A helyi önkormányzatok a legalacsonyabb szinten lévő –optimális esetben demokratikusan működő- a helyi közfeladatokat ellátó, és a helyi lakossággal együttműködő közigazgatási szervek. Az önkormányzatiság eszme, nem azonos a polgármesteri hivattal, és az önkormányzati testülettel sem, bár a köztudatban ezek a fogalmak gyakran összemósódnak. A önkormányzatiság a közösség erejének, autonómiájának, döntéseinek demokratikus formája. Mint azt ahogy az 1990. évi helyi önkormányzatokról szóló LXV. törvény megfogalmazza: „*A helyi önkormányzás lehetővé teszi, hogy a választópolgárok helyi közössége – közvetlenül, illetőleg a választott helyi önkormányzata útján – önállóan és demokratikusan intézze a helyi érdekű közügyeit. Az Országgyűlés, támogatva a helyi közösségek önszervező önállóságát, segíti az önkormányzáshoz szükséges feltételek megeremtését, előmozdítja a közhatalom demokratikus decentralizációját.*” A helyi közösség aktív és tudatos részvételével tartható csak fenn a fejlődés, ennek hiányában, a kölcsönösség háttérbe szorulásával, a bizalom elvesztésével fokozatos sorvadás következhet be a település életében és a helyi demokráciában egyaránt. A helyi közösség érdekérvényesítésének, erejének vitathatatlan szerepe van a helyi gazdaság és kultúra fejlődésében. Az állampolgárokban azonban ez nem mindig tudatosul, gyakran erősebb a fásultság és közöny, a beletörődés okozta „meghajlok a sorsom előtt” hozzáállás, és ha a közösségnek még csak maroknyi képviselője sincs, aki hallatná a hangját, akiben működik az a természetes ösztön, hogy nem csupán önmagáért, de a településének létéért is küzd, esélye sincs a fejlődésre, kiszolgáltatottá, magatehetetlenné válik.

A helyi önkormányzat (mint szerv) azonban sokat tehet közössége motivációjának javításáért, bizalmuk megerősítéséért, tudatosságuk fokozásáért. Ebben a folyamatban a kommunikáció játszik nagy szerepet. Az önkormányzati kommunikáció milyensége, minősége meghatározza polgárai településükhöz való kötődését, a kötöttük lévő kohéziót, és identitásukat, amelyek ereje előfeltételezi aktív állampolgári létüket is. Az önkormányzatnak hagyományos feladatkörén túl a közösségei felé vezető kommunikációs híd kiépítésébe is energiát kell fektetnie, hiszen saját fennmaradását, környezetének támogatását ezáltal szavatolja. A település jövője szempontjából pedig meg kell találnia a helyi lakossággal és azok csoportosulásaival (civil szervezetek, érdekcsoportok) való együttműködés lehetőségeit.

Az önkormányzat közzolgálatot ellátó szerv, és feladata, kötelessége azt lehetőségeihez mérten maximálisan ellátni. „A közérdeknek, a közösségnek és az egyes embernek alapvető közzolgálatások igénybe vételéhez való joga érvényesítésének érdeke az állam és önkormányzat számára elsődleges, hiszen létének értelme, legfőbb indoka. A közzolgálat az emberekért végzett folyamatos, szakszerű és pártatlan tevékenység, melyben minden ember egyenlően fontos.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vadász, 13 o.

### **Az önkormányzati kommunikáció jellemzői**

Napjainkra időszzerű és lényeges feladattá vált az önkormányzatok kommunikációs szerepével való foglalkozás, mindezidáig ugyanis háttérbe szorult, és nem hatotta át a tudatosság. Környezetünk folyamatosan változik, új kihívásokat produkálva, amely a közigazgatási szervektől, az önkormányzatoktól is dinamikus megújulást, alkalmazkodást követel meg. Egyre inkább előtérbe kerül arculat és imázs kérdése, az ezeket meghatározó szervezeti kommunikáció minősége, milyensége, amely eddig főként a piaci szervezetek esetében volt meghatározó.

A fejlődés, hatékonyság igénye azonban az önkormányzatok esetében is felveti ezt a kérdéskört, mivel egy magára valamit adó önkormányzat számára nem lehet lényegtelen az, hogy hogyan kommunikál környezetével, milyen a kapcsolata a polgáraival, mint ahogyan az sem, hogy milyen a megítélése, hírneve lakosai körében. A pozitív imázs komoly érték az önkormányzat számára, a bizalom és a környezet támogatása is ezen keresztül valósul meg. Ezért a kommunikáció egyik fontos feladata a tudatos imázs építés. Az önkormányzatokról kialakult képet pedig a személyes összbnyomás alakítja, amelyet meghatároz a szervezet (kifelé és befelé irányuló) kommunikációs stílusa, tettei, magatartása, szolgáltatásainak a minősége, a filozófiája, kultúrája és struktúrája egyaránt, amit a lakosság –vagy ügyfelek- közvetetten és közvetlenül érzékelnek.

A településen élők jogosan várják el a megfelelő szintű tájékoztatást minden közügyről, hiszen az önkormányzatok kiemelt feladatai közé tartozik ügyfeleinek, polgárainak az információkkal való folyamatos ellátása, és ezen felül a kétirányú, interaktív párbeszéd megvalósítása. E nélkül nem kérheti számon polgáraitól a kötelességeik elmulasztását, de jogaik gyakorlásához sem biztosít terepet, és az aktív, tudatos állampolgári létet akadályoztatja.

Bár ma már divatos kifejezés lett a *szolgáltató szemlélet* az önkormányzatok vonatkozásában is, gyakorlatukban ez azonban kevésbé érzékelhető jelenség. Az önkormányzati ügyintézés a köztudatban egyenlő a hosszadalmas sorban állással, információhiánnyal, értelmezhetetlen határozatokkal, a nehézkes ügymenettel. Ennek sok oka van, többek között a túlságosan sok adminisztrációs teher, a hierarchikus rendszer, és a bürokratikus, nehézkes működésből adódó merev szemléletmód. A szemléletmód megváltozásához viszont szükség lenne annak belátására, hogy az önkormányzatokat éppen szolgáltatásainak igénybevevői finanszírozzák, az önkormányzatok az ügyek napi intézésekor nem szívességet tesznek, hanem elemi kötelességeiket teljesítik. (Hollandiában, a hágai önkormányzat azzal csökkenti az ügyintézésből eredő esetleges feszültségeket, hogy ügyfelei számára az önkormányzat épületében kávézókát, internetszobát, gyermekmegőrzőt, éttermeket és olvasó sarkot biztosít, és az ügyeket az ügyfél köré szervezi és ezzel időt, pénzt és energiát takarít meg).

### **Belső és külső kommunikáció**

„Az önkormányzatok működésének sikeréhez, megítéléséhez jelentősen hozzájárul a helyi közvéleménnyel való kommunikáció, ami egyszerre jelenti a problémaérzékeny tájékozódást és a korrekt, nyílt tájékoztatást.”<sup>2</sup> A belső és külső kommunikáció egymást kölcsönösen feltételezik, egyik sem lehet hatékony a másik nélkül. A polgármesteri hivatal munkatársaival, az országgyűlési képviselőkkel és

---

<sup>2</sup> Nyárádi – Szeles, 190.p.



helyi önkormányzati képviselőkkel folytatott kommunikáció minősége az önkormányzat egységét adja, zavartalan működési feltételeit szolgálja, de egyben a kifelé irányuló kommunikációt is meghatározza. Problémát jelent azonban, hogy a belső kommunikáció fejlesztésére kevésbé ügyelnek, annak fontosságát nem ismerik fel, vagy csak egyszerűen nincs arra megbízott ember, aki értene is hozzá. Pedig a jó munkavégzés, a lojalitás, a szervezettel való azonosulás feltétele a zavartalan információáramlás vertikális és horizontális szinteken egyaránt. Az önkormányzatoknál erősen hierarchikus jellegükönél fogva (de a közigazgatás szerveire egyaránt) jellemző a felülről történő utasításos rendszer, és a személyesebb párbeszédre alapuló interperszonális lehetőségekkel kevésbé élnek. Ebből adódóan nő a dezinformáció és az információhiány szerepe is.

A külső kommunikáció az arculat része, ezért sem elhanyagolható szempont prioritásainak, céljainak, feladatainak konkrét és tervszerű meghatározása. A környezettel való harmonikus kapcsolat a hiteles, naprakész és korrekt tájékoztatásnak a következménye. Egy önkormányzat kapcsolatrendszere széleskörű, ezért külső kommunikációja is sok szálon fut. Hitelességét, megbízhatóságát, és egységességét pedig kommunikációs stílusa teremti meg. Jó, ha üzeneteit célcsoportjai igényeihez és jellemzőihez mérten tudja egységesíteni, összehangolni, ezáltal az integrált kommunikáció előfeltételeit, stratégiáját is megteremtheti. Ehhez ma már számtalan eszköze van, rugalmassága, szakértelme és pénzügyi kerete szabja meg, hogy ezek közül melyekkel akar és tud élni.

### **Képzés, oktatás a kommunikáció fejlesztéséért**

A hatékony kommunikáció egyik legfőbb akadálya az ismerethiány, a kommunikáció szerepének alulértékelése, amely a köztisztviselőket, az ügyintézőket és rajtuk keresztül akár az egész önkormányzatot jellemezheti. Pedig „...a mai köztisztviselő már nem csak pecsétnyomó bürokrata, hanem a nyilvánosság előtt dolgozó menedzser és felelős vezető. Elszámoltatható azzal, hogy miként gazdálkodik a közjavakkal, elvárják, hogy munkája ne legyen sokkal kevésbé hatékony a magánszféra teljesítésénél, megkövetelik, hogy az ügyfelekkel legalább olyan előzékenyen és szolgálatkészen bánjon, mint az autószalonok kereskedői. Ha pedig megszólal a nyilvánosság előtt, akkor ne érthetetlen bikkfanyelven, hanem világosan, közérthetően, a hallgatóság nyelvén fejezze ki magát. És egyre gyakrabban fordul elő az is, hogy a munkájához szükséges információkat nemzetközi forrásokból kell közvetlenül beszereznie, erre pedig csak angol nyelvtudás birtokában, a világháló szakszerű kezelésével lehet képes”.<sup>3</sup>

Annak ellenére, hogy bár Magyarországon is szerveznek a közigazgatás dolgozóinak számára kommunikációs továbbképzéseket, tréningeket, a vezetők inkább egyéb más szakmai programokra küldik dolgozóikat. Éppen a már tárgyalt merev és rugalmatlan szemléletmód miatt. Köztisztviselők csak elvétve jutnak kommunikációs kompetenciákat fejlesztő tréningekre, gyakorlati képzésekre. A köztisztviselők többségének munkájában nagyon fontos szerepet játszik a kommunikáció, és közülük sokan mindezt úgy teszik, hogy előzetes ismereteik nincsenek e területről. Ezért mindenképpen indokolt lenne a hiánypótlás, ami a közigazgatás minden területére igaz.

---

<sup>3</sup> Vas László.

Fontos kérdés a közigazgatásban dolgozók kommunikációs képzése és továbbképzése, hiszen a polgárokat tájékoztató és informáló felelősségük és kötelezettségük megkérdőjelezhetetlen. Ez természetesen nem csak az önkormányzatoknál dolgozó tisztségviselőkre igaz, de az államigazgatás területén dolgozóakra is. Igaz ez vezetőkre és beosztottakra egyaránt.

Mindemellett azért az önkormányzatok egyre inkább átérzik az átgondolt, interaktív kommunikáció hiányát, és ehhez mérten próbálkoznak különféle technikák alkalmazásával, de szakemberek hiánya mellett ez még csak esetleges. Problémát jelent emellett az is, hogy a tájékoztatás, és a polgárokkal folytatott folyamatos párbeszéd jelentőségét fel sem ismerik, vagy nem tulajdonítanak neki jelentőséget. Az ebben rejlő lehetőségeket (nevelés, oktatás, attitűdök megváltoztatása, információszórás, és információnyerés) sem ismerik. Pedig ahhoz, hogy egy önkormányzat polgárait tudatosítsa, informálnia kell őket, de ez kell ahhoz is, hogy ügyeiket önállóan képesek legyenek intézni, valamint hogy jogaikat ismerjék, azzal élni tudjanak, és kötelezettségeinek eleget tegyenek.

A megoldást tehát az oktatás, képzés, továbbképzés jelentheti, akár a főiskolán az alapszakokon belül mélyrehatóbb, speciális kommunikációs tartalmakkal, akár a már köztisztviselőként dolgozók esetében hiánypótlásként. „...a közigazgatási szervek is rendkívül gyorsan változó, átalakuló környezeti szegmensek mentén működnek, s a közigazgatási szervezetekben foglalkoztatott köztisztviselők mindennapos kapcsolatba kerülnek a piaci szféra szereplőivel, az állampolgárokkal, érdekképviselői szervekkel, civil szerveződésekkel, a sajtó és tömegkommunikációs szervekkel. E kapcsolatban a közvetlen kommunikáció és a személyközi jelleg erősödik, s egyre hangsúlyosabb terület a konzultatív, képviselői területeken történő megnyilvánulások szerepe is. Fent jelzettek olyan készségek fejlesztését (esetleg korrekcióját) igénylik, melyek a közszerepléseket, a verbális kommunikációt, s konfliktuskezelést stb. sikerét segíthetik elő.”<sup>4</sup>

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kárájának szervezésében 2005-ben indított *Közigazgatási kommunikáció és társadalmi befogadás* elnevezésű holland-magyar képzési program is hiánypótlás a köztisztviselők ismereteiben, elősegítve a hatékonyabb kommunikációt.

A képzés erősíti a résztvevők kommunikációs kompetenciáit, valamint betekintést ad jól működő, több évtizedes múltra tekintő más európai ország (Hollandia) kommunikációs gyakorlatába, és ezen keresztül módszereket, hatékony eszközöket ajánl. A végzett szakemberek képessé válnak a közigazgatási szervek kommunikációjának és ezáltal kapcsolatainak optimális működtetésére, a párt semleges, korrekt tájékoztatás megvalósítására, és társadalomszervező tevékenységre is, valamint a média, illetve a tömegtájékoztatási eszközök koordinálására is. Az államigazgatás specifikus intézményrendszerének és működésének ismerete révén alkalmassá válnak e szervek menedzselésére, társadalmi elfogadottságuk javítására is. A képzés rugalmas struktúrája hozzásegíti a végzett hallgatókat ahhoz, hogy jártasak legyenek a közvélemény feltárásában, illetve ismereteket kapnak az állampolgárok sokoldalú tájékoztatásának eszközeinek és módszereiről is.

Pozitívuma a képzésnek az is, hogy holland ismeretekre épülő, már kipróbált és több évtizedes gyakorlat érlelte tapasztalattal járult hozzá a magyar köztisztviselők

---

<sup>4</sup> Heinrich, 83–84.1.

kommunikációs gyakorlatának formálásához és fejlesztéséhez. Szélesítve és gazdagítva ezzel a hazai közigazgatási kommunikáció eszközeinek és módszereinek palettáját. És bár a holland ismeretanyag részben adaptálható csak gyakorlatunkba, de mindenképpen hozzájárul ahhoz, hogy azokon a zökkenőkön átsegítsen bennünket, amelyeken feltételezhetően a hollandok a saját megtapasztalás révén minden bizonytalanság nélkül keresztül mentek.

A kurzus által érintett főbb témák a következők:

- - közigazgatási kommunikáció funkciói, módszerei, etikája, tervezése (célmeghatározás, stratégiaalkotás, megvalósítás, értékelés)
- - stratégiai közigazgatási kommunikáció (célcsoport kiválasztás, az üzenetek tartalmának meghatározása, média eszközök kiválasztásának szempontjai, kommunikáció szervezése)
- - tömegkommunikációs ismeretek (média működése, szerepének és hatásának vizsgálata)
- - meggyőzés, befolyásolás módszerei (a befolyásolás eszközei, meggyőzés és hitelesség kérdései, tudás, attitűd, magatartásváltozás)
- - kríziskommunikáció (krízismenedzsment, válságkezelés és kommunikáció)
- - társadalmi befogadás (fogyatékkal élők, és hátrányokkal küzdők társadalmi integrációjával kapcsolatos közigazgatási feladatokkal kapcsolatos ismeretek)
- - protokoll (közszereplés és a tárgyalási helyzetek protokollja)
- - kommunikációs kompetenciák fejlesztése (kommunikációs és csoportdinamikai tréningek)

#### **Az önkormányzati kommunikáció prioritásai**

Minden közigazgatási szervnél, de az önkormányzatok esetében elengedhetetlen az őszinte, a nehézségeket nem eltusoló és a problémákat nem szőnyeg alá söprő, pártatlan kommunikáció, amely közvetlenül meghatározza környezetéhez való viszonyát. Ennek megvalósítása érdekében szüksége van egy átgondolt, tudatosan épített kommunikációs stratégiára, amely minden átgondolt célhoz feladatot és eszközt is rendel. Ez a fajta felkészültség is tudatosság segít kilábalni krízisekből, de pozícióját, helyzetét is erősíti. A hatékony interaktív kommunikáció, a párbeszéd, a megfelelő információáramlás az önkormányzat hitelét erősíti, ezáltal kapcsolatai (ügyfelek, szakmai szervezetek, pártok, az általa fenntartott intézmények, média, hatóságok, államigazgatási szervek, stb.) alakulását, megerősödését szolgálja. Az alkalmazott kommunikációs eszközök tekintetében is szélesítenie kell palettáját, ma már az elektronikus hálózati eszközök alkalmazása, az e-önkormányzat mindenhol követelmény lesz. Mindemellett a szolgáltató szemléletmód gyakorlati megvalósulása is elengedhetetlen a minőségi ügyvitelhez. Ennek a szemléletmódnak a meggyökeresedéséhez és megerősödéséhez az ügyintézők szakmai és kommunikációs képzsére, továbbképzésére van szükség.

A kommunikációs célkitűzések megvalósulásához felkészült (kommunikációs, vagy PR) szakemberre van szüksége az önkormányzatnak, aki a kommunikáció működtetésén túl segíti az egységes arculat kiépülését hiszen ennek következménye lesz az értékítéletek rendszere, az pozitív imázs, ami az önkormányzat számára komoly tőkét jelent. A legfőbb kommunikációs cél azonban a környezet bizalmának, elfogadásának és támogatásának elnyerése, hiszen hosszútávon csak így lesz képes küldetését teljesíteni a lakosság szolgálatában.

*Irodalom*

- Barlai Róbert- Kővágó György: Krízismenedzsmet, kríziskommunikáció. Századvég Kiadó, Bp., 2004.
- Dr. Heinrich Gyula: A köztisztviselők képzése, továbbképzése. Készült az Országos Kiemelésű Társadalomkutatások keretében (1999-2000) 83-84.l.
- Kormányzati kapcsolatok. In. Nagy PR-könyv (főszerk.: Szeles Péter) Management Kiadó, Bp. 2003. 25. fejezet
- Mónus Ágnes: Public Relations. A bizalomépítés művészete. Edge 2000. Kft. Bp., 2003.
- Oakley, Ed, Krug Doug: Korszerű válságmenedzselés. Bagolyvár Kiadó, Bp. 1997.
- Nyárády Gáborné-Szeles Péter: Public Relations elmélet és gyakorlat. Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Bp.2000.
- Nyárády Gáborné-Szeles Péter: Public Relations I-II. Perfekt Kiadó Bp. 2005.
- Dr. Szeles Péter: A hírnév ereje / Image és Arculat. Star PR Ügynökség, Bp., 1998.
- Dr. Szeles Péter: Public relations a gyakorlatban. Geomédia Szakkönyvek, Bp., 1999.
- Vadász János: Közszolgálati reform (A közszolgálat emberi erőforrásainak megújítása) Kossuth Kiadó, Bp. 2006.
- Dr. Vas László: Versenyképes-e a közigazgatási humán erő? Forrás:  
[www.humanerok.hu/pages/articles.aspx?id=4902C2D4-6C3F-4ED7-ADE3-E112B52DC426](http://www.humanerok.hu/pages/articles.aspx?id=4902C2D4-6C3F-4ED7-ADE3-E112B52DC426)

## A könyvtárostánár helye és szerepe a közoktatásban

### Egy kérdőíves kikérdezés módszertani tapasztalatai

Írásunkban egy országos szintű, a könyvtárostánárok körében végzett kérdőíves felmérés néhány módszertani kérdésével foglalkozunk. Nevezetesen a populáció kiválasztásának nehézségeiről, a kérdőív kérdéseinek típus szerinti megoszlásáról és a beérkezett válaszok településforma szerinti megoszlásáról szólnak.

#### 1. Bevezető

Az utóbbi években számos felmérés készült a pedagógusok tudásszerzési módjairól (pl. PEDAGÓGUSOK 2002.), illetőleg az iskolakönyvtárak helyzetéről, hasznáiról (VARGA 2002). Ezek tanulmányozása alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a kutatások nem optimista végkövetkezései részben – a könyvtárak, forrásközpontok hiányos felszereltsége mellett – az alkalmazott könyvtárhasználati és pedagógiai módszerek hiányosságából és kidolgozatlanságából erednek. Igaz ez Fehér Péter: *Információs és kommunikációs technológiák az iskola belső világára kifejtett hatásáról* szóló felmérése esetében is (FEHÉR 2004), hiszen ezeknek a technológiáknak elfogadható szintű használata az oktatás folyamatában is feltételez olyan ismereteket, amelyek biztos könyvtárhasználati tudás birtokában szerezhetők meg.

Tudomásunk szerint az iskolai könyvtárosok és könyvtárostánárok helyzetéről, szakmájukról való vélekedésükről eddig nem készült érdembeni felmérés. Az iskolai könyvtárakkal kapcsolatos felmérések általában az állománnyal, a felhasználók számával és – jó esetben – az iskolai könyvtárosi és/vagy könyvtárostánári státusz megletéről és annak betöltöttségéről tájékoztatnak.

Kutatásunk alapkérdései a könyvtárostánár vagy az iskolai könyvtárosként dolgozó személyek képzettségére, szakmai felkészültségére, a szakmájáról való vélekedésről, a könyvtáros- és pedagógustársadalomban elfoglalt helyére vonatkoznak:

- Vajon lehetséges-e az *iskolai könyvtári környezetben* eredménnyel alkalmazni a könyvtárosképzés, illetve a pedagógusképzés során illetve a *szakmai tapasztalat* útján megszerzett *könyvtárpedagógiai* tudást?
- Milyen emberi tulajdonságokkal (alaposág, beleélési képesség, segítőkészség, szolgálatkészség, találékonyság stb.), kompetenciákkal (elsajátított tudással és attitűddel) kell rendelkeznie a könyvtárostánárnak, iskolai könyvtárostánárnak hivatásának sikeres gyakorlásához?
- Melyek azok a legfontosabb könyvtártudományi aldiszciplínák, amelyek ismeretével rendelkeznie kell a könyvtárostánárnak, iskolai könyvtárostánárnak?

A kérdések megválaszolására a célravezető kutatási módszert a kérdőíves kikérdezésben láttuk, amelyről számos szerző meghatározását ismerjük (BABBIE 2003:274-275.) Számunkra a legkézenfekvőbb meghatározás az, amelyet könyvében Horváth György közöl: „*A kérdőíves vizsgálat célja, hogy nagyobb embercsoportok*

---

*viselkedésbeli tulajdonságairól, nézeteiről, véleményéről, beállítódásáról alkossunk olyan képet, amely összehasonlítható mennyiségi adatokon alapszik.*” (HORVÁTH 2004:18. p.)

## 2. A felmért sokaság adatai

Abból a tényből kiindulva, hogy a közoktatási intézmény rendeltetésszerű működéséhez alapvető feltétel az iskolai könyvtár megléte és annak professzionális működése a kutatás megtervezésekor elvetettük a teljes alapsokaság kikérdezését. Tettük ezt az alapsokaság nagyságának ismeretében. *Az Oktatás-statisztikai évkönyv. Statistical Yearbook of Education. 2007/2008* (OKTATÁS 2008:15. p.) adataiból látható, hogy igen nagyszámú a feltételezett alapsokaság<sup>1</sup>:

1. táblázat: Közoktatási intézmények száma a 2005-től 2008-ig terjedő időszakban

Intézmények	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
Intézmények száma 2005/2006	3141	496	131	620	797	5185
Intézmények száma 2006/2007	3064	507	137	627	807	5142
Intézmények száma 2007/2008	2520	489	137	618	765	4529

A fenti adatbázisban nem található meg sem a könyvtárral rendelkező közoktatási intézmények száma, sem a könyvtáros tanárok száma.

Több sikerrel jártunk az Oktatási és Kulturális Minisztérium *Közoktatási Statisztikai Adatok 2007*<sup>2</sup> elnevezésű adatbázisában. Ennek II. 14. számú táblázata a *Könyvtárral rendelkező intézmények az intézménytípusa szerint* nevet viseli. Az említett adattáblából kiderül, hogy összesen 3681 közoktatási intézmény (beleértve 279 óvodát és 76 kollégiumot is, amely intézmény nem képezte vizsgálatunk tárgyát) rendelkezik könyvtárral.

A számunkra szükséges adatokat végül a Könyvtári Intézet honlapjának *Könyvtári statisztika (évkönyv)* menüpontjának a 2007-es évre vonatkozó adatai között találtuk meg<sup>3</sup>. Az itt található, témánk szempontjából fontos adatok a következők:

2. táblázat: Iskolai könyvtárak száma a 2007-ben

Iskolai könyvtárak	3593
Közművelődési feladatokat is ellátó iskolai könyvtár	682
<b>Összesen</b>	<b>4275</b>

<sup>1</sup> Igaz ez, akkor is ha tudjuk, hogy a táblázatban a közös igazgatású középiskolák esetében a besorolás a szakközépiskolához és a gimnáziumhoz is megtörtént

<sup>2</sup> [http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks07\\_fm/index.html](http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks07_fm/index.html) Utolsó hozzáférés: 2009. május 05.

<sup>3</sup> [http://www.ki.oszk.hu/107/e107\\_plugins/content/content.php?content.4777](http://www.ki.oszk.hu/107/e107_plugins/content/content.php?content.4777). Utolsó hozzáférés: 2009. május 05.

3. táblázat: Könyvtárostánárok száma 2007-ben

Könyvtárostánár iskolai könyvtárban	1699
Könyvtárostánár közművelődési feladatokat is ellátó iskolai könyvtár	155
<b>Összesen</b>	<b>1854</b>

Láthatjuk, a különböző forrásokból származó statisztikai adatok között is eltérések mutatkoznak. Meglepő tény számunkra, hogy az iskolai könyvtárakban dolgozó könyvtárostánárok száma az Oktatási és Kulturális Minisztérium által gyűjtött és kezelt statisztikai adatok között nem található meg, pedig ugyanolyan pedagógusi végzettséggel rendelkező dolgozókról van szó, mint az oktatói feladatot ellátók.

A kutatás szolid anyagi feltételei miatt a személyes megkérdezés helyett az elektronikus úton megküldött *kérdőív* begyűjtésére a postai vagy e-mail útján való visszaküldési lehetőséget választottuk. A mintába kerülés feltétele volt a közoktatási intézmény publikus e-mail címének megléte.<sup>4</sup> Első olvasatra, lehet, hogy furcsa kiválasztási módot választottunk, de az informatikai eszközök használatának – számunkra – az alapszintjéhez tartozik az elektronikus levelezés használata. Közoktatási intézmény esetében ennek hiánya eleve kizárja, hogy az intézményben elfogadható minőségű, a tudástársadalom elvárásaink megfelelő könyvtári tevékenységet folytassanak.

### 3. A mintavétel és a kérdőíves módszer nehézségei kutatásunkban

Horváth György írja, amikor a valószínűségi mintavétel fő típusairól szól, hogy: „Az egyszerű véletlenszerű mintavétel esetén oly módon válasszuk ki az alapsokaságból az  $n$  elemű mintát, hogy a kiválasztódásra valamennyi lehetséges  $n$  elemű mintának egyenlő esélye legyen.” (HORVÁT 2004:88. p.) Ennek a feltételnek megfelel a mintavételünk, hiszen minden – napjainkban alapvető elérhetőséget biztosító eszközzel felszerelt (e-mail címmel rendelkező) – közoktatási intézmény megfelelő szakemberéhez (könyvtárostánár, iskolai könyvtáros) eljuttattuk kérdőívünket. Ez több mint 3500 e-mail szétküldését jelentette. A minta – tőlünk független – további szűkítését jelentette a meglévő e-mail cím karbantartottságának foka is, hisz közel 550 címre különböző technikai okokból nem volt kézbesíthető kérdőívünk. Ugyanígy csökkentette a potenciális válaszadók számát az a körülmény is, hogy az intézményvezetőnek címzett küldeményt eljuttatták-e a tulajdonképpeni címzettekhez, a könyvtárostánárokhoz, iskolai könyvtárosokhoz. Feltehető a kérdés, miért az intézményvezetőknak címeztük levelünket? Az ok egyszerű: nem akartuk megkerülni az iskolák vezetését, mert egyik oldalról tudatosan be akartuk tartani a „hivatali utat”, másrésztől viszont a menedzsmentnek az iskolai könyvtárra való fokozott odafigyelését próbáltuk ösztönözni.

A kérdőíveket a 2006/2007-es tanév második félévének elején küldtük szét. Így, a közoktatást és vele együtt az iskolai könyvtárakat azóta ért drasztikus leépítési hullám előtti állapotot tükrözi.

A visszaérkezett kérdőívek feldolgozására az MS Word 2007 szövegszerkesztőt, a MS Excel 2007 táblázatkezelőt és a grafikszerkesztő programokat használtuk.

<sup>4</sup> A címjegyzéket az Interneten szabadon hozzáférhető adatbázisokból (Közoktatási Információs Iroda *Intézménytörzs* nevű adatbázisa <http://www.kir.hu/intezmeny/kereses.asp> és a Magyar Tudományos Akadémia KFKI *Iskolák címei, web lapjai* elnevezésű adatbázisa <http://www.kfki.hu/education/alapkozepe.html#cimek> állítottam össze.

#### 4. A kérdőív

A kérdőív struktúrája a következő:

##### I. Képzési adatok

- 1) Felsőoktatási intézmény, ahol tanulmányait folytatta
- 2) Melyik évben fejezte tanulmányait?
- 3) Melyik évben fejezte kiegészítő tanulmányait?
- 4) Legmagasabb iskolai végzettség
- 5) Milyen formában végezte tanulmányait? (*első diploma* esetében)
- 6) Milyen formában végezte tanulmányait? (*másoddiploma* esetében)
- 7) Végzett-e valamilyen továbbképzést?
- 8) Ha igen, mit, hol és melyik évben fejezte be?

##### II. Egyéni adatok

- 1) Neme
- 2) Kora
- 3) Állandó lakhelye
- 4) Szülők foglalkozása

##### III. Informatikus–könyvtáros tanulmányaival kapcsolatos adatok

- 1) Miért választotta az informatikus könyvtáros szakot?
- 2) Szándékozik-e továbbtanulni?

##### IV. A könyvtáros szakmával kapcsolatos kérdések

- 1) A szakma melyik részterületei érdeklik legjobban?
- 2) Ön szerint milyen jövője van a könyvtáros szakmának?

##### V. Iskolai könyvtárral kapcsolatos kérdések

- 1) Írja le, Ön szerint mi az iskolai könyvtár (iskolai médiatár, forrásközpont) funkciója és milyen helyet foglal el az intézményben?
- 2) Ön szerint van-e különbség a közkönyvtárban és iskolai könyvtárban végzett könyvtárosi munka között?
- 3) Szükséges-e intézményi szinten az iskolai könyvtárak fejlesztési stratégiájának változtatása?

##### VI. Iskolakönyvtárosra, könyvtárostanárra vonatkozó kérdések

- 1) Ön szerint az iskolakönyvtáros olyan személy, aki
- 2) Ön szerint a könyvtárostanárra olyan személy, aki
- 3) Az Ön tapasztalatai szerint melyek azok a legfontosabb emberi tulajdonságok amellyel rendelkeznie kell a könyvtárostánárnak hivatásának sikeres gyakorlásához?
- 4) Az Ön tapasztalatai szerint melyek a *legfontosabb* szakmai ismeretek, amellyel elengedhetetlenül rendelkeznie kell a könyvtárostánárnak?
- 5) Az Ön tapasztalatai szerint melyik meghatározás írja körül a legpontosabban a *könyvtárpedagógia* fogalmát?
- 6) Az Ön tapasztalatai szerint hogyan viszonyul
  - a) a könyvtárosszakma a könyvtárostanárra munkájához?
  - b) a pedagógustársadalom a könyvtárostanárra munkájához?

A legtöbb kérdés zárt típusú, ezek között található a képzési adatok (8 kérdés) és az egyéni adatok is (4 kérdés). Ezt követi a 6 nyitott kérdés, amely kellő alapot nyújt a válaszadók vélekedésének bemutatásához (vö. IV–VI. kérdéscsoport).



A kérdőív összesen 26 kérdést tartalmaz, amelyek típus szerinti megoszlása a következő:

4. táblázat: A kérdőív kérdéseinek típus szerinti megoszlása

Kérdés típusa	I	II	III	IV	V	VI	Össz.
Zárt kérdés	8	4	0	1	1	0	14
Zárt kérdés, egyéni válaszadási lehetőséggel	0	0	1	0	0	1	2
Zárt kérdés, válasz megokolásával	0	0	1	0	1	0	2
Rangsorolás, egyéni válaszadási lehetőséggel	0	0	0	0	0	2	2
Nyitott kérdés	0	0	0	1	1	4	6
<b>Összesen</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>26</b>

A kiküldött kérdőív végső formába öntésében való segítségükért köszönet illeti azt az öt – régebről ismert – könyvtárostánárt<sup>5</sup>, akik segítséget nyújtottak a kérdőív kipróbálásában, a kérdőív nyers változatát eljuttattuk nekik, s miután azzal megismerkedtek, egyenként személyesen alaposan megbeszéltük velük a felmerült problémákat és konstruktív javaslataikat beépítettük a végső formába.

### 5. A válaszadók

Összesen 189 feldolgozhatóan kitöltött kérdőívet kaptunk vissza. Ez a szám a statisztikailag jegyzett könyvtárostánárok 9,8%-a. A válaszadók 1,5% (3 fő) kisközségben, 3% (5 fő) községben, 3,2% (6 fő) nagyközségben, 48,5% (92 fő) kisvárosban, 29,7% (56 fő) nagyvárosban, 14,1% (27 fő) a fővárosban dolgozik. Ha ezt összevetjük Magyarország összlakosságának települési megoszlási adataival, amelyek a következők: az ország összlakossága 10.090.330, ebből községben él 33,9% (3.427.163 személy), kisvárosban 36,6% (2.976.638), nagyvárosban 18,2% (1.990.715), Budapesten a lakosság 16,8 % (1.695.814)<sup>6</sup> A fenti adatokból megállapítható, hogy véletlenszerű mintánk – ha a lakosság településtípus szerinti eloszlását vesszük alapul – eltérést mutat az országos adatoktól:

5. táblázat: Az ország lakosságának településtípus szerinti megoszlása és a válaszadók lakhelyének településtípus szerinti megoszlása

Település típusa	% országos	% mintában
község	34,0	7,7 <sup>7</sup>
kisváros	29,5 <sup>8</sup>	48,5
nagyváros	19,7 <sup>9</sup>	29,7
Budapest	16,8	14,1
összesen	100	100

Kevés válasz érkezett a községekben működő iskolai könyvtárakból, de – tapasztalataink szerint – az iskolai könyvtár modelljét a magyarországi közoktatási intézményrendszerben inkább a városi oktatási intézmények könyvtárai testesítik

<sup>5</sup> Nevüket, munkahelyüket – kérésükre – nem közöljük.

<sup>6</sup> A KSH által végzett 2005-ös mikrocenzus (kis népszámlálás) 1. 1. *Területi és választókerületi adatok* c. kiadvány adatai alapján. [http://www.nepszamlalas.hu/mc2005/mc2005\\_hun/kotetek/01/tables/load1\\_1\\_1.html](http://www.nepszamlalas.hu/mc2005/mc2005_hun/kotetek/01/tables/load1_1_1.html)

<sup>7</sup> A kérdőív kisközség, község és nagyközség rovatok összevont adatai.

<sup>8</sup> KSH községek, nagyközségek elnevezésű adata.

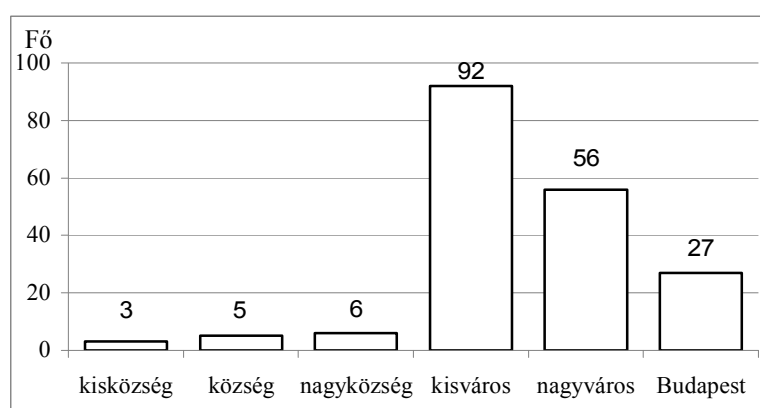
<sup>9</sup> Nagyváros alatt a KSH megyeszékhely és többi megyei jogú város adatai összevonva szerepelnek.

meg, amelyek megfelelő számban reprezentáltak a véletlenszerű mintánkban. Kisvárosi intézményben tevékenykedők 48,5%-ban vannak jelen a mintában, míg az összlakosság 29,5%-a kisvárosi; nagyvárosok esetében 29,7%-os a mintánk, míg az összlakosság 19,7%-ban nagyvárosi. A nagyvárosi és fővárosi intézmények egy része kiemelkedő felszereltséggel és szakembergárdával rendelkezik, azaz az átlag feletti teljesítményt képes produkálni.

6. táblázat: Válaszadók száma település típusonként

Település típusa	Fő
kisközség	3
község	5
nagyközség	6
kisváros	92
nagyváros	56
Budapest	27
<b>Összesen</b>	<b>189</b>

1. grafikon: A válaszadók számának település-típus szerinti megoszlása



## 5. Összegezés

Írásunk számos megkerülhetetlen módszertani problémára világított rá. Megfigyelhető, hogy alapvető *statisztikai adatot* is csak kellő körültekintéssel szabad használni és lehetőség szerint több forrásban is tájékozódni kell. Az eltérő adatok közlése minden esetben szükséges.

A *mintavétel* esetében minden zavaró körülményt számításba kell venni (1. esetünkben a nem működő e-mail címek) és ezek negatív hatását – lehetőség szerint ki kell küszöbölni.

A *kérdőív összeállításánál* fontos a lényegre törő és érthető fogalmazás. Témától függően szükséges megfelelő számú nyíltvégű kérdést feltenni, hogy a válaszadó saját megfogalmazásában is kifejtthesse véleményét.

A cikk végén bepillantást engedtünk a feldolgozás első fázisába, amikor lakóhely típusa szerint soroltuk be a kitöltött kérdőíveket, bizonyítván, hogy mintánk az ország lakott településeinek típusa szerinti megfelelően megoszlásúnak mondható.

*Irodalom*

- Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Hatodik, átdolgozott kiadás. Budapest, Balassi Kiadó, 2003. 274-275. p.
- Celler Zsuzsanna–Csík Tibor: *Az iskolai (kollégiumi) könyvtárakban 2004-ben végzett könyvtári szakfelügyelet vizsgálata*. A jelentés rövidített változata. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2005. 15 p.
- Fehér Péter: *Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára*. Pécs, Baranyai Pedagógiai Szak-  
szolgálatok és Szakmai Szolgáltatások Központja, 2004. 35 p.
- Horváth György: *A kérdőíves módszer*. Budapest, Műszaki, 2004. 116. p.
- Nádasi Mária: A kikérdezés. In: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Szerk Falus Iván.  
Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2004. 171-173. p.
- Oktatás-statisztikai évkönyv. Statistical Yearbook of Education. 2007/2008*. Budapest, Oktatási és  
Kulturális Minisztérium Statisztikai Osztálya, 2008.
- Pedagógusok a digitális, információs tudásszerzés szükségességéről és új módjairól* (A számítógépek és az internet használata az iskolákban). Magyar Gallup Intézet, 2002.
- Varga Zsuzsa: *Hazai helyzetkép az iskolai könyvtárakról*. Az OKI Program- és Tantervfejlesztési  
Központjának a 2001/2002-es tanévben lefolytatott felmérés ismertetése. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=konyvtar-Varga-Hazai.html> Utolsó hozzáférés 2008. november 01.
- <http://ip.gallup.hu/kutat/isk030201.pdf> Utolsó hozzáférés 2008. november 01.

## Minőségügyi rendszerek és alkalmazásuk az oktatásban

Az utóbbi években tapasztalható, hogy a minőségirányítási rendszerek szerepe a szolgáltatások területén is egyre jelentősebbé válik. Ezeknek a rendszereknek a bevezetése rendet teremthet az irányításban és a működésben, hozzájárulhat az erőforrások hatékonyabb felhasználásához, számon kérhetővé teheti a fenntartó által biztosított összegek felhasználását, a szolgáltató által vállalt követelményeket, és ezzel csalódástól óvhatja meg a szolgáltatás igénybevevőjét (Bálint 2007, 61).

A világon *többféle „iskola* alakult ki a minőség biztosítására vonatkozóan, a két leginkább meghatározó a szabványos és a teljes körű minőségirányítás rendszere. Az egyik meghatározó vonalat tehát az ISO 9000-es szabványsorozat jelenti, amelyet eredetileg ipari üzemek számára alakítottak ki, mégpedig azzal a céllal, hogy biztosítsák, a vállalatok az előírt minőségben gyártják termékeiket, így ennek a rendszernek a léte bizalmat ébreszt a vevők körében is<sup>1</sup>. Az ISO 9000 nemzetközi minőségbiztosítási szabványsorozat nem a termék minőségét garantálja, hanem azt, hogy egy minőségirányítási rendszer működtetésének eredményeképpen a termékelőállítás során a sorozat minősége állandó (Modláné 1997, 28).

Ez természetesen nemcsak a termelés folyamatára vonatkozik, hanem a szolgáltatásra is, mivel az ISO 9000-es szabványcsalád alkalmazási körét kiterjesztették a szolgáltatások széles körére, így az oktatás területére is. (Mihály 1999, 3) Az ipari gyártás eljárásaira alkalmazott gondolatmenet, szabványsorozat kisebb módosításokkal végigvezethető az oktatás részfolyamatain is. Itt is meghatározható az a cél, hogy az adott vállalat megfelelő minőségű szolgáltatást nyújtson, és ezeket a kitűzött szinteket úgy kell elérni, hogy ne csak a folyamat végén derüljön ki, hogy eltérés fedezhető fel a nyújtott és az elvárt szolgáltatás között. A kifejezetten gyártás-szemléletű előírás-gyűjtemények mellé kapcsolódtak az egyes szakterületek szakspecifikus szabványai, amelyekkel együtt ezen sorozat tekintélyes méretűvé nőtt és így nehezebben volt már alkalmazható. Szükségessé vált a már megszokott szab-

---

<sup>1</sup> Erre azért volt szükség, mert a tömeggyártás során a mindennapos ellenőrzés lehetetlenné vált, valamint a mintavételes ellenőrzés eleve megengedett bizonyos hibahányadot. Felismerték, hogy nem célszerű kizárólag a végtermék ellenőrzésére támaszkodni, hanem gyártás közben kellene a vizsgálatokat elvégezni, megkeresve és kiküszöbölve az észlelt eltérések okait.

---

ványok módosítása, amire 2000-ben került sor, és eredményeképpen az ISO sorozat tartalmát, külső-belső szerkezetét tekintve alapvetően megváltozott<sup>2</sup>.

Hazánkban a minőségirányítás iránti érdeklődés a nyolcvanas évek második felében vált intenzívebbé, pontosabban 1987-ben, amikor Shoji Shiba japán professzor kurzust tartott tíz fiatal magyar szakembernek a TQM-ről<sup>3</sup>. (Kalapács 2000, 142). A TQM egy felülről építkező minőségirányítási rendszer, amely a minőség megvalósítását elsősorban vezetői feladatnak tekinti (Koczor 2001, 322), Bálint menedzsment gondolkodásmódként említi (Bálint 2007, 68). A szabványos minőségbiztosításon (ISO) túlmenő követelményeket is magában foglalja, biztosítja a szervezet folyamatos fejlődését, alkalmazásával a szervezet maradéktalanul megfeleltetheti szolgáltatásait igénybe vevők elvárásainak (Kalapács 2000, 259). A TQM elvei közül a következő öt alapelv tekinthető a legfontosabbnak: összpontosítás a vevőkre; a folyamatok fejlesztése; a dolgozók teljes körű részvétele; részvétel a többi szervezettel közös tanulásban, tanuló szervezetté válás; vezetés. Az alapelvekben közös az, hogy megvalósításukban az ember a fő tényező, akár vezető, akár dolgozó, akár vevő. Ezért megvalósításuk csak az emberek motiválásával, csoportmunkával, valamint oktatásuk és képzésük segítségével érhető el (Bálint 2007, 69), ami a megfelelő kommunikáció és szabályozott folyamatok mellett a TQM további öt fontos alapelve.

Bálint szerint a szabványos rendszer hívei inkább a túlszabályozottságot tekintik követendőnek, míg a teljes körű minőségirányítási rendszert (TQM) alkalmazók a kisebb mértékű szabályozottságot a fejlesztések eszköztárának alkalmazásával és az emberi tényezők javításával ellensúlyozzák (Bálint 2007, 101). Ezért is ajánlható meglátása szerint a TQM megvalósítása az oktatási intézmények számára. Emellett a TQM irányában való továbbfejlesztés Bálint szerint kiemelt fontosságú ott, ahol az emberi mulasztások különösen nagy értékű, akár visszafordíthatatlan károkat okozhatnak és ahol hangsúlyos az emberek szerepe. Ilyen területek a szolgáltatások, különösen az oktatás területe (Bálint 2007, 68), ami szintén a TQM oktatásban alkalmazását indokolja.

Az utóbbi évtizedben kialakult egyfajta sajátos „*magyar iskola*”, amely az előzőek viszonylag jól sikerült kompiliációja. A magyar minőségszemlélet nem követte el azt a hibát, hogy szolgáló módon lemásolja valamelyik meglévő minőségfilozófiát, hanem mindegyikből átvette és adaptálta, a helyi sajátosságok figyelembevételével testre szabta a meglévő modulokat (a felnőttképzésben Sz. Tóth és Setényi nevéhez köthető egy-egy ilyen modell kidolgozása). Nagy hiba lett volna változtatás nélkül átvenni a külföldön már bevált módszereket, hiszen azok valamely több évszázada működő piaccgazdaságban alakultak ki, így egy hosszú, merev, tervutasításos rendszert követően használhatatlanok lettek volna. (Gutassy 2004, 16) Ezen modellek

---

<sup>2</sup> A korábbi minőségügyi szabványokkal ellentétben – amelyek a hibák időbeli feltárására összpontosítva az állandó, egyenletes színvonalú termék-előállításra ösztönöztek –, az új követelménysorozat a folyamatos javításon, tökéletesítésen keresztül a vevői megelégedettséget helyezi előtérbe. Az új szabványok megfogalmazása egyszerűbb lett, a hosszú, leíró jelleg helyett tényszerű, rövid, címszavakon alapuló felsorolásokkal találkozhatunk. Az új ISO 9000 sorozat alkalmazását az is könnyíti, hogy lényegesen kevesebb szabványból áll. Fontos előnye a TQM irányába való elmozdulás is, ami megjelenik többek között a vevőközpontúságban, a munkatársak bevonásában, valamint a folyamatszemléletű megközelítésben. (Gutassy 2004, 37)

<sup>3</sup> A TQM kifejezés helyett akkoriban, 1987-ben Magyarországon az ÁMR („Átfogó Minőségvezetési Rendszer”) kifejezést használták (Kalapács 2000, 142).

ismertetése előtt azonban térjünk ki néhány fontosabb folyamat (minőségbiztosítás, minőségirányítás) elemzésére.

A *minőségbiztosítás* Sz. Tóth megközelítésében „mindazt a tevékenységet jelenti, amelynek célja egy adott minőségi szint elérése, ill. megtartása, és kiterjed a teljes tevékenységkörre” (Sz. Tóth 2004, 398). Tehát Sz. Tóth a teljességet hangsúlyozza ebben a fogalomban, szerinte nemcsak a minőségi szint megközelítése, elérése, de annak folyamatos fenntartása is ide tartozik. Csapó a követelmények megadásáról és a teljesítés ellenőrzéséről beszél. Meglátása szerint a kritériumok megadása a tantervfejlesztő munka része, a szabványnak való megfelelés, a teljesítés ellenőrzéséhez pedig standardizált mérőeszközöket kell kidolgozni és használni (Csapó 1999, 475). Járási tovább konkretizálja a minőségbiztosítás fogalmát, amikor definiálja, ide sorolható minden olyan tevékenység, amely tervezési folyamat eredménye, és bizalomkeltési cézzal jön létre (Járási 2004, 42). Tehát a minőségbiztosítás egyik kulcseleme Sz. Tóth véleményéhez hasonlóan a tervezés, fejlesztés, másik eleme pedig a fogyasztói igények felkeltése, szem előtt tartása Járási szerint, amivel a többi szerzőnél egyáltalán nem találkozunk.

Zsolnai a módszer felől közelíti meg a kérdést, meglátása szerint a minőségbiztosítás arra keresi a választ és a lehetséges megoldási módokat, hogy milyen minősítő kritérium (értékduál, értékskála) mentén, milyen metodikával minősíthetők a releváns létezők (tevékenységek, folyamatok, teljesítmények) ahhoz, hogy a minőség mint preferált értékesség, azaz értékes tulajdonság megfeleljen a fogyasztók igényeinek, szükségleteinek (Zsolnai 1999, 5). Pecsénye szerint ezáltal megközelíthetők és kiküszöbölhetők az oktatási-képzési szolgáltatásokban meglévő hibák, és egyben növelhető az oktatási-képzési szolgáltatásokat használók igénynívója is (Pecsénye 1999, 87), tehát befolyásolja a fogyasztók igény szintjét is. Gutassy egy másik fontos szempont, a garancia jelleg felől közelíti meg a minőségbiztosítás fogalmát, amikor azt úgy határozza meg, mint minden olyan termék létrehozása, amely a megadott minőségi követelményeket kielégíti (Gutassy 2004, 21). Gutassy tehát csupán a minőség létrehozására helyezi a hangsúlyt, nem tekinti olyan komplex fogalomnak, mint Sz. Tóth, nem tér ki a minőségi szint megtartásának kérdésére. Míg azonban Gutassy teljes mértékben a belső intézményi fejlesztőmunkára helyezi a hangsúlyt, addig a minőségbiztosítás sikeréhez Szentjóni szerint holisztikus szemlélet fejlesztésére van szükség, vagyis a jobb munka végzésének hajtóerejeként a késztetés (belső, intellektuális eszközrendszer) mellett szükség van az ösztönzésre (külső eszközrendszer) is (Szentjóni 2000, 14). Ugyanez a teljességre törekvés jelenik meg Sz. Tóth véleményében is, meglátása szerint ugyanis a minőségbiztosítás egy intézmény működésének minden aspektusára kiterjed (Sz. Tóth 2004, 401). Ehhez elengedhetetlen, hogy az intézmény szervezatként működjön, vagyis a különböző egységei egymással kölcsönös kapcsolatban legyenek, valamint tevékenységüket az egész részeként fejtsék ki. Mivel a minőség fogalma idővel változik, így a minőségbiztosítás nem tekinthető csupán egyszeri tevékenységnek, hanem ciklikus jelleget ölt (Sz. Tóth 2002a, 5), és az intézményeknek rendszeres értékelésnek kell alávetniük magukat, amelynek során megállapíthatók a minőség fejlesztésének újabb pontjai. (Dobos 1999, 31)

Bálint szerint a minőségirányítás három szakasza, a vizsgálat, az értékelés valamint a minősítés közeli kapcsolatba hozza az oktatási, képzési minőségbiztosítás kérdését a minőségi szabványkövetelmények, valamint a fogyasztóvédelem normáinak témaköreivel (Bálint 2007, 54). A vizsgálat – amely helyett Pecsénye az ellen-

őrzés kifejezést használja (Pecsenye 1999, 87) –, az adott helyzet, állapot, tevékenység feltárása objektív mutatók alapján, és általában dokumentumok átvizsgálásából, elemzéséből, helyszíni szemléből és mérésekből áll. Lehet belső vizsgálat, amikor az intézmény kijelölt és felkészített munkatársai végzik a vizsgálatot, valamint lehet külső vizsgálat, amikor az intézménytől független szervezet munkatársai végzik a vizsgálatot. A belső vizsgálat lehet önértékelés, valamint belső audit, ami a szabványos minőségirányítási rendszer belső felülvizsgálata. Ennek során az intézmény felkészített munkatársai (belső auditorai) azt vizsgálják, hogy a szervezet által kialakított és bevezetett minőségirányítási rendszer megfelel-e a szabvány követelményeinek és a szervezet ennek megfelelően működik-e. (Bálint 2007, 55) A külső vizsgálatok a célok, a módszerek, a kötelező vagy önkéntes jelleg alapján különböznek. Az akkreditáció során az irányító, a fenntartó és az általa kijelölt, elismert szervezetek végzik az intézmény és programjainak vizsgálatát. Az eljárás során az intézménynek azt kell bizonyítania, hogy működése és programjai megfelelnek az értékelési követelményeknek. A megfelelés bizonyítéka a határozat.

A külső vizsgálatok másik fontos csoportja a minőségirányítási rendszer vizsgálata (felülvizsgálat, audit), amikor a megfelelés bizonyítéka a tanúsítvány, amivel az intézmény a képességét bizonyítja a vevői és jogszabályi követelmények teljesítésére. A minőségirányítási rendszer tanúsítása önkéntes. A külső értékelés harmadik típusa az intézmény teljes körű minőségirányítási rendszerének (TQM) külső vizsgálatára az EFQM modell alapján végzett értékelés szolgál, amely a modell kritériumainak teljesítését vizsgálja. Egyéb külső vizsgálatok is ismertek: a fogadó intézmény végzi azoknál az intézményeknél, amelyek hallgatóit, oktatóit fogadja, akiknek előző teljesítményét elismeri; az alkalmazó végzi azoknál az intézményeknél, amelyek végzettjeit alkalmazza. (Bálint 2007, 57-58) Ezt a modellt alkalmazzuk többek között a felsőoktatás minőségbiztosításában mind a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság vizsgálatai, mind a Felsőoktatási Minőségi Díjra való pályázások esetén.

Ma már nem használatos a minőségbiztosítás kifejezés, helyette inkább *minőségirányításról* beszélünk, ami a minőségpolitikát meghatározó és megvalósító vezetési tevékenységet jelenti, tehát tulajdonképpen a minőségi célkitűzések emberek általi megvalósítása (Járasi 2004, 42). Tartalmazza a stratégiai tervezést, a rendelkezésre álló eszközök elosztását, a minőség értékelését (Sz. Tóth et al. 2005, 6). Modláné megközelítésében a minőségirányítás megvalósításának eszközei a minőségügyi tervezést<sup>4</sup> követően a minőség szabályozása<sup>5</sup>, biztosítása<sup>6</sup>, majd fejlesztése<sup>7</sup>

<sup>4</sup> A minőség tervezésénél meg kell határozni a felnőttképzés fejlesztésének célkitűzéseit, a minőségre vonatkozó követelményeket, valamint a minőségügyi rendszer elemeire vonatkozó követelményeket. Mindezek leírása minőségügyi tervben kerül megfogalmazásra. (Modláné 1997, 18)

<sup>5</sup> A minőség szabályozása azon a felismerésen alapul, a gyártott mennyiségből kivett minta reprezentálja a sokaság jellemző tulajdonságait (Pöcze 1997, 1).

<sup>6</sup> A minőségbiztosítás fő feladata a minőség megóvása mellett a rendszerfelügyelet, ami nagyon fontos a minőségbiztosítás eredményessége szempontjából és a képzést végző vállalat, intézmény felügyeletét jelenti. Ezt az ellenőrzést alapvetően a FAT (akkreditáció), valamint az auditálást végző szervek (pl. ISO esetén) végzik és az ellenőrzés szempontja mindkét esetben az, a szervezet minden részlege és munkatársa a minőségi stratégia szerint végzi e munkáját. (Modláné 1997, 20)

(Modláné 1997, 15). Bálint szerint a minőségfejlesztés és a minőségirányítás szinonim fogalmak, sőt, az oktatásban szívesebben használják a minőség fejlesztése kifejezést a minőség irányítása helyett, ezzel is hangsúlyozva, hogy a meglevő elemek összehangolásáról és a működés tudatos fejlesztéséről van szó, nem pedig a szabvány vagy modell követelmények gépies alkalmazásáról. (Bálint 2007, 54) Mi a fogalom-használat kérdésében Modláné véleményét osztjuk, így a továbbiakban a minőségirányítás kifejezést használjuk.

A képzési tevékenységek minőségét nagy mértékben az egyes képzőknél kialakult szervezeti kultúra határozza meg. A minőségfejlesztés rendszerszerű alkalmazása tekintetében a legelőrehaladottabb állapotban a közoktatás van, ami annak köszönhető, már a kilencvenes években megkezdődött nemcsak a törvényi háttér létrehozása, hanem a támogatás anyagi háttere, a modell, a módszer és az eszköztár kifejlesztése, valamint megjelentek a bevezetők számára kidolgozott és megvalósított képzések (Bálint 2007, 115). A közoktatási intézmények egy része így már viszonylag korán különböző tapasztalatokat szerzett a minőségirányítás terén: számos óvoda, általános és középiskola vezette be a COMENIUS<sup>8</sup> minőségfejlesztési program I. vagy II. modelljét, néhány középiskola és kollégium ISO rendszert épített ki. Szakiskolák kapcsolódtak be a SZAKMA<sup>9</sup> programba, amelynek keretében szakiskolai önértékelési modell kialakításába fogtak, néhány intézmény TQM rendszer kiépítésén dolgozott (Kristóf 2005, 158). Az iskolarendszerű szakképzésben állami kezdeményezésre már viszonylag hamar, 1994-től egyre erősödő szerepet kapott a minőség (1994-től 30 szakképző iskola számára EFQM alapú minőségirányítási modell került bevezetésre, 1998-tól indult a COMENIUS 2000 program). A felnőttképzésben a minőségirányítás azonban csak viszonylag későn, az ezredfordulóra vált érdemi kérdéssé (Mátyus et al. 2006, 3), kezdetben elsősorban tanúsítható, szabványos minőségirányítási rendszerek<sup>10</sup> kiépítésével, majd az intézmény-akkreditáció 2002-es bevezetését követően egyre inkább intézmények által létrehozott minőségirányítási rendszer alkalmazásával. Számos előnye és hátránya is van mindkét megoldási mó-

---

<sup>7</sup> A minőségfejlesztés azon tevékenységek és folyamatok összessége, amelyek növelik a hasznosítást, hatékonyságot (Modláné 1997, 18), ide tartozik például az oktatók továbbképzése, a tananyagok, módszerek fejlesztése. Gutassy megközelítésében a minőségfejlesztés „a szervezet belüli tevékenységeket jelenti a folyamatok, erőforrások, szabályozási technikák hatásosságának és hatékonyságának, azaz a minőségi követelmények teljesítési képességének növelése céljából, mégpedig annak érdekében, hogy további hasznot hozzanak mind a szervezet, mind a vevők és egyéb érintett felek számára” (Gutassy 2004, 21).

<sup>8</sup> A 2000/2001-es tanévben az Oktatási Minisztérium döntése alapján – központi erőforrások felhasználásával – közel 500 intézményben megkezdődött a Comenius 2000 I.-II. minőségfejlesztési program megvalósítása (Pócze 2000,1).

<sup>9</sup> A Szakiskolai Fejlesztési Program létrehozásának jogi alapja a Szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről szóló 1057/2005. (V.31.) számú Kormányhatározat. A Szakiskolai Fejlesztési Program I. 2003-2006 között zajlott, a Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006-2011 között zajlik. Legfőbb eredményei: a 9-10. évfolyamon folyó közismereti képzés tartalmának megújítása, korszerű pedagógiai eljárások megismerése, fejlesztése és alkalmazása, valamint a gazdasággal való együttműködés erősítése. A Szakiskolai Fejlesztési Program II. célja egy olyan program megvalósítása, amely rugalmasan képes reagálni mind a gazdasági élet (a munkaerőpiac szereplői), mind a szakképzésben tevékenykedők igényeire, alkalmazkodni tud a demográfiai változásokhoz és a szakképzést érintő regionális sajátosságokhoz. (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2009)

<sup>10</sup> Magyarországon az első szabványos minőségbiztosítási rendszert bevezető oktatási intézmény a SZÁMALK OKK volt (Bardócz-Tóador 2000, 104).



dozatnak. A *külső minőségirányítási rendszer* bevezetésének legfontosabb előnye, hogy így olyan, már kialakított és gyakorlatban működő rendszerhez csatlakozhat az adott intézmény, amely a szakmai közvélemény előtt is ismert. További érv volt korábban ezen megoldás mellett, hogy újonnan történő akkreditáció esetében az ISO, illetve a Felnőttképző Vállalkozások Szövetségénél (a továbbiakban FVSZ) alkalmazott minőségirányítási rendszer bevezetése egyszerűsített eljárást (helyszíni szemle nélküli dokumentum átvizsgálás) tett lehetővé, amit azonban a Kormányrendelet elfogadásával 2004-ben eltöröltek. Hátránya ennek a módszernek a bevezetés, illetve működtetés igen magas költsége (minősítési eljárás díja, folyamatos ellenőrzések stb.) mellett az, hogy túl általános, nem veszi figyelembe a folytatott tevékenység egyedi sajátosságait. Ezek a tényezők a saját rendszer létrehozását indokolják, ami így kellő mértékben figyelembe tudja venni a szakmai, módszertani, szervezési sajátosságokat. Nehezíti azonban a saját elveken nyugvó rendszer kiépítését, hogy a magyar felnőttképzési gyakorlatban történő elfogadása kezdetben nem volt biztosított, emellett kialakítása igen időigényes és előfordulhat, hogy kellő tapasztalat hiányában nem terjed ki a figyelem minden aspektusra. (Sz. Tóth et al. 2005, 6)

Amennyiben az intézmény meglévő, nemzetközileg elfogadott minőségirányítási rendszer kiépítése mellett dönt, akkor a különböző modellek széles tárházából válogathat. Ezen rendszerek közül az egyik lehetséges (és leggyakoribb) megoldás az ISO szerinti, amely minden ilyen tevékenység szabványos formájának legáltalánosabb kerete. (Bardócz-Tódor 2000, 104) Valójában bármilyen minőségirányítási rendszert lehet szabványosítani. Az oktatás területén jelenleg „versenyben álló rendszerek” az ISO mellett az EFQM, TQM, a GALLUP QPSA modellje, amelyeket akár egy felkészítő cég igénybevételével is az adott szervezet jellegéhez lehet illeszteni. Fontos követelmény, hogy egy akár tanácsadóval, akár anélkül kialakított minőségirányítási rendszer bármely független, akkreditált tanúsító szervezet által tanúsítható legyen, amely folyamat több lépcsőből áll<sup>11</sup>.

A külső minőségirányítási rendszer kiépítése mellett a másik megoldás a *saját elveken nyugvó* minőségirányítási eljárásrendszer létrehozása, ami szintén gyakori jelenség, mára azonban már az akkreditációt kérelmező intézmények jelentős részénél ilyen módon kiépített minőségirányítási rendszerrel találkozhatunk. Korábban csupán kiterjedt hálózattal rendelkező felnőttképző intézmények tudták ezt kialakí-

<sup>11</sup> A legtöbb tanúsító szervezet a tanúsítási audit előtt elővizsgálatot, úgynevezett előauditot ajánl, amit nem kötelező, de ajánlatos igénybe venni. Az előaudit ugyanis a tanúsító audithoz hasonló terjedelmű, mélységű és szigorúságú vizsgálat, azonban semmiféle hátrányos következménnyel nem jár a szervezetre nézve. (Gutassy 2004, 131). Az előaudit után következik a tanúsító audit, amelynek során a kiépített minőségirányítási rendszert egy független tanúsító cég vizsgálja át, és ennek eredményeként a tanúsító szerv dönt a tanúsítvány kiadásáról. Ha a kiépített rendszer megfelel az adott ISO szabvány követelményeinek, és a gyakorlat követi a leírt rendszert, akkor a szervezet kap egy igazolást, tanúsítványt erről. (Henczi 2005, 139) Abban az esetben, ha sikertelen a tanúsító audit, az auditorok olyan hiányosságokat tártak fel, amelyeknek kijavításáról személyesen is szeretnének meggyőződni, így ebből a célból ismételt auditot kell tartaniuk, amelyet utóauditnak nevezünk. A sikeres tanúsítással nem ér véget a folyamat, ugyanis az intézmény valamennyi munkatársának állandó versenyhelyzetben kell tartania magát, mivel a kiépített rendszert nemcsak beindítani, hanem folyamatosan működtetni is kell. A vizsgálatot évente – úgynevezett felülvizsgálati audit formájában – rendszeresen meg kell ismételni, így biztosítja az intézmény azt, hogy jogosan birtokolja a tanúsítványt. (Gutassy 2004, 132) Erre lenne szükség az akkreditált felnőttképző intézmények esetében is, hiszen így nagyobb hatékonysággal működhetnének, a megfelelő minőséget folyamatosan szinten tartva, a jelenlegi, csupán szűrőpróbaszerű ellenőrzés helyett.

tani, így például a Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége, valamint a Magyar Népfőiskolai Társaság, és ezt a többi intézmény számára is felkínálták átvételre. Ma már az intézmények jelentős része maga alakítja ki ezt a minőségirányítási rendszert az akkreditációs jogszabályok alapján, külső tanácsadó igénybevételével vagy anélkül.

A Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége minőségirányítási rendszerének létrehozását az a törekvés indokolta, hogy elismertesse tagjainak munkáját a piacon és minden egyéb fórumon, így ezt ma már a FVSZ bármely tagja kiépítheti a maga számára is. Az FVSZ-nek 1992 óta van minősítési rendszere, és 1994 óta vannak minősített tagjai. (Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége 2007) Ezt a meglévő rendszert dolgozták át szakembereik 2004-ben azzal a céllal, hogy segítsék tagjaik munkáját és akkreditációjuk megszerzését. Az átalakítást az a tény is indokolta, hogy míg a központi szabályozás (Kormányrendelet, Miniszteri rendelet) a nagyobb cégekre lett szabva, az FVSZ tagjai inkább kis intézmények (átlagosan 8-10 fő belső munkatárssal és oktatóval dolgoznak). Az új rendszer kialakításánál figyelembe vették az ISO 9000:2000 minőségirányítási rendszert, a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program követelményeit, az EFQM modellt, a felnőttképzési törvényt, a Kormányrendelet, valamint a Miniszteri rendelet rendelkezéseit. (Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége 2007) Saját, önértékelési módszerre alapuló minőségirányítási rendszert alakított ki a Magyar Népfőiskolai Társaság (továbbiakban MNT) is<sup>12</sup>. Ennek szükségességét indokolta a népfőiskolákon alkalmazott sajátos felnőttképzési módszertan, a népfőiskolák sajátos szervezeti kerete, valamint az a tény, hogy a népfőiskoláknak összességében sokkal többet kell tenniük a minőség biztosításáért ahhoz, hogy hosszú távon megtarthassák a továbbképzés területén elfoglalt helyüket, illetve vissza tudják szerezni az elvesztett piaci területeket. A tanúsítvány, minőségbizonyítvány megszerzése ugyanis sokat segít abban, hogy a cégek szívesen látott partnernek tekintsék ezeket a nagy múltú intézményeket. (Szatmári 2007)

#### *Bibliográfia*

- BÁLINT Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkönyvkiadó Kft.
- BARDÓCZ-TÓDOR András (2000): Az iskolai minőségbiztosítás gyakorlata. *Minőségbiztosítási szabványok az oktatásban*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2. szám, 104-105. p.
- CSAPÓ Benő (1999): A tudás minősége. In: Felsőoktatás, 3. szám, 473-487. p.
- DOBOS Krisztina (1999): Minőség az oktatásban. In: Új Katedra, októberi szám, 31. p.
- Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége (2006): A Felnőttképzők Szövetségének Etikai Kódexe. In: <http://www.fvsz.hu/index.php?tid=1&subtid=4> (Letöltés ideje: 2006. 10. 20.)
- Felnőttképző Vállalkozások Szövetsége (2007): Megújult a Felnőttképzők Szövetségének (FVSZ) minősítő rendszere. In: <http://www.fvsz.hu/index.php?tid=26> (Letöltés ideje: 2006. 01. 14.)
- GUTASSY Attila (2004): Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. Budapest, TÜV Rheinland InterCert.

---

<sup>12</sup> Az MNT szervezetébe tartozó népfőiskolák minőségértékelését és a minősített intézmények folyamatos ellenőrzését a Minősítő Bizottság (a továbbiakban Bizottság) végzi, az érdeklődő népfőiskola a felkészülési folyamatban elvégzi a minősítéshez szükséges feladatokat, így lefolytatja belső önértékelését, dokumentálja annak eredményeit, valamint feladattervet dolgoz ki az önértékelési rendszerben meghatározott feladatok végrehajtására. Ezt követően a Bizottság értékeli az adott népfőiskola tevékenységét, mégpedig két módon: egyrészt a dokumentumok ellenőrzésével, másrészt az önértékelési folyamatba történő bekapcsolódással. Az értékelés eredményeképpen a Bizottság a népfőiskolát megfelelőnek (kiadja a minőségi bizonyítványt), részben megfelelőnek (hiánypótlásra kötelezi a népfőiskolát), vagy nem megfelelőnek (ekkor a kérelmet elutasítja) ítéli meg. (Sz. Tóth et al. 2005, 4)

- HENCZI Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Budapest, Perfekt Kiadó
- JÁRÁSI Anikó (2004): Rendezvényszervezés. Szeged, JGYF Kiadó.
- KALAPÁCS János (2000): Minőségbiztosítás, minőségirányítás a közszolgáltatásban: közoktatás, közigazgatás. Budapest, X-Level Kft.
- Koczor Zoltán (2001): Minőségirányítási rendszerek fejlesztése. Budapest, TÜV Rheinland Akadémia.
- KRISTÓF Lajosné (2005): Intézményértékelési és minőségfejlesztési tapasztalatok felhasználása a MIP-ek működtetésében (Qualitas modell). In: Baráth Tibor – Váradi Eszter (szerk.): Értékelés – a tanulás minősége – a minőség tanulása. Budapest – Szeged, Országos Közoktatási Intézet, Qualitas T&G Kft.
- MÁTYUS Mihály – PIROS Márta – MESKÓNÉ Tóth Ágota – VÁRADI László (2006): Minőségfejlesztés a felnőttképzésben. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály  
In: [http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes\\_a\\_felnottkepzesben\\_FMM\\_2006.pdf](http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf) (Letöltés ideje: 2006. 12. 21.)
- MIHÁLY Ildikó (1999): „... a minőséget lépésről-lépésre kell biztosítani, és ezeket a lépéseket minden esetben pontosan dokumentálni is kell.” Beszélgetés Földesi Tamással, a Magyar Szabványügyi Testület főtanácsosával. In: Szakoktatás, 2. szám, 2-5. p.
- MODLÁNÉ Görgényi Ildikó (1997): A képzés minőségbiztosítása. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógiai Tanszék, Magyar Szakképzési Társaság, Nemzeti Szakképzési Társaság
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2009): Szakiskolai Fejlesztési Program II. programja. In: [http://www.szakma.hu/szfp/szfp2\\_program/index\\_new.php](http://www.szakma.hu/szfp/szfp2_program/index_new.php) (Letöltés ideje: 2009. 08. 05.)
- PECSENYE Éva (1999): Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? In: Új Pedagógiai Szemle. 10. szám 85-94. p. Elérhető még:  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-10-mu-Pecsenye-Hogyan>.
- PÖCZE Gábor (1997): Minőségmenedzsment rendszerek áttekintése. In:  
[indy.poliad.hu/modulok/egyeb/minoseg/min\\_men97.doc](http://indy.poliad.hu/modulok/egyeb/minoseg/min_men97.doc) (Letöltés ideje: 2009. 05. 03.)
- SZ. TÓTH János – MIHÁLYFI Márta – BORDÁS István (2005): A Magyar Népfőiskolai Társaság Minőségbiztosítási Kézikönyve. In: [www.mnt.hu/kezikonyv/doc](http://www.mnt.hu/kezikonyv/doc) (Letöltés ideje: 2007. 01. 15.)
- SZ. TÓTH János (2002): Akkreditáció a felnőttoktatásban. In: Művelődés – Népfőiskola – Társadalom, 1. szám, 4-5. p.
- SZ. TÓTH János (2004): Akkreditáció a felnőttoktatásban. In:  
<http://www.eaeabudapest.hu/7/71.htm> (Letöltés ideje: 2004. 12. 14)
- SZATMÁRI Gabriella (2007): A reutlingeni népfőiskola tapasztalatai az ISO minőségbiztosítási szabvánnyal kapcsolatban. In: [http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA\\_hu/downloads/dokumentumok/archiv/reutling.doc](http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/dokumentumok/archiv/reutling.doc) (Letöltés ideje: 2007. 02. 14.)
- SZENTJÓBI Szabó Tibor (2000): A minőségbiztosítás iskolai gyakorlata elé. In: Szakoktatás, 5. szám, 14-15. p.
- ZSOLNAI József (1999): Reflexiók és újabb megfontolások oktatásügyünk minőségi megújításának, minőségbiztosításának témaköréhez. In: Új Katedra, szeptemberi szám, 5-11. p.

MAZZAG ÉVA

## Tolerancia és másság Svédországban

### **Rövid összefoglaló a migráns és speciális nevelési igényű gyermekek oktatásáról és neveléséről**

Tanulmányomban a tolerancia és a másság elfogadásának svédországi, hétköznapiakban történő gyakorlatáról szeretnék képet adni. Egy – a hazánktól sok tekintetben különböző – ország, nemzet és társadalom nemzeti kisebbségekkel, valamint a fogyatékos emberekkel szemben tanúsított magatartását, toleranciáját szemléltetem a rendelkezésre álló szakirodalom, valamint egy fogyatékos gyermekek oktatásával foglalkozó intézményben – Jorielskolan (Pyslingen Skolor och Förskolor AB) tett látogatásom tapasztalatai alapján.

Svédország Európa gazdaságilag egyik legfejlettebb országa. Ipara, kereskedelme és szolgáltató szektora igen magas színvonalú, és mezőgazdasága sem mondható gyengének. Utóbbi elsősorban az állattenyésztésre korlátozódik, hiszen kedvezőtlen éghajlati-földrajzi adottságainak köszönhetően a növénytermesztés lehetőségei meglehetősen korlátozottak. Infrastruktúrája, közlekedése szintén kiváló, fejlett az egészségügyi ellátó rendszere, szociális rendszere magas színvonalú. Ebből adódóan a születéskor várható élettartam Európában a legmagasabb (80,5 év). A legutóbbi felmérés szerint kb. 9 millió lakosa van. Területéhez viszonyítva ez nem mondható magasnak (népsűrűsége 449 964 km<sup>2</sup>-en 20 fő/km<sup>2</sup>). Az ország hivatalos nyelve a svéd. Lakosságának 90%-a svéd, jelentős kisebbséget képeznek az északi területeken élő lappok. A történelmi és gazdasági kapcsolatok következtében nagyszámú a norvég, dán és a finn kisebbség is. Ugyanakkor napjainkra „tipikus” bevándorlási célországgá változott. Az első bevándorlási hullámban vietnamiak és chileiek érkeztek nagy számban az országba. A '90-es években törökök, görögök, arab országok és Afrika lakói is letelepedés vagy menekülés céljából választották Svédországot, illetve a balkáni háború idején délszláv menekült-hullám is megfigyelhető volt.

Mindez természetesen nagymértékben befolyásolja az oktatási rendszer – valamint a szociális ellátás – működését. „A gyors társadalmi változások, a nemzetközi kapcsolatok szélesedése, a kulturális sokféleség, a munka világának változó követelményei és az információs technológia fejlődése hatással vannak az iskola életére és munkájára is.”<sup>1</sup> Az egyik legfontosabb oktatási célkitűzés, hogy a bevándorló gyerekek nyelvi és kulturális integrációja úgy valósuljon meg, hogy közben megőrizhessék (eredeti) nemzeti identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat. Emellett a svéd oktatási törvény is kimondja, hogy minden gyermek egyenlő eséllyel vehet részt az oktatásban. Svédországban ez a 7 és 16 év közötti gyermekekre érvényes, hiszen a tankötelezettség erre az életszakaszra vonatkozik.

A svéd oktatási rendszer néhány szempontból eltér a hazai oktatási rendszertől. A magyar oktatási-nevelési rendszerben működő bölcsődéhez és óvodához hasonló-

---

<sup>1</sup> Földeáki.

an működik egyfajta „gyermek-megőrző” és iskola-előkészítő rendszer. Erre épül a 9 évfolyamos általános iskolai rendszer, melynek szerves részét képezi az ún. lapp<sup>2</sup> iskola. Ezekben az iskolákban a lapp (sami) gyermekek számára biztosított az integrált lapp-oktatás az összes többségi általános iskolában. Emellett a svéd állam további 6 lapp nemzetiségi általános iskolát működtet Észak-Svédországban.<sup>3</sup>

A teljes svéd közoktatási rendszer – valamint a felsőoktatás is – ingyenes. Emellett nem kell fizetni a tankönyvekért, az iskolai étkezésért, az iskolai egészségügyi ellátásért sem.

A közoktatási rendszer alsó-, közép- és felső tagozatra bontható. Az alsó tagozat az 1.-3. évfolyamig, a középső tagozat 4.-9. évfolyamig (16 éves korig) tart, a felső tagozat pedig 10.-12. évfolyamig tart. Ez az ún. felsőtagozat a hazai középiskolai képzésnek feleltethető meg, azzal a különbséggel, hogy ez a 3 évfolyam már nem kötelező.

A közoktatásban a 8 kötelező tantárgy (angol, svéd, matematika, művészeti tevékenység, testnevelés és egészség, természettudomány, társadalomtudomány, vallás)<sup>4</sup> mellett, specifikus tantárgyakat is tanítanak. A középiskolai, azaz a 10.-12. évfolyamban zajló képzést minden olyan tanuló részére biztosítani kell, aki a tankötelezettségét teljesítette.

A felsőoktatás – hasonlóan a magyar rendszerhez – egyetemeken és főiskolákon folyik, melyek lehetnek állami és nem állami fenntartású intézmények.

Ezen kívül természetesen a felnőttoktatás rendszerét is meg kell említeni, már csak azért is, mert a kisebbségi oktatásban és a bevándorlási politikában igen fontos szerepe van. Az ún. közösségi felnőttoktatást különböző oktatási szervezetek, intézmények folytatják. Ezekben zajlik a migránsok számára biztosított svéd nyelvoktatás. Megjegyzendő, hogy ezeken az oktatási szintereken a tanulási nehézségekkel küzdő felnőttek számára is számos képzési lehetőség kínálkozik (pl. cukrászat, virágkötészet, egészségügyi vagy eladói képzések).<sup>5</sup>

A svéd oktatási rendszer egészére jellemző a cél- és eredményorientáltság. Az erősen decentralizált rendszerben az állam meghatározza azokat az irányelveket, célokat és tanterveket, melyeket a helyi önkormányzatoknak és iskoláknak kell követniük és elérniük. Azt azonban, hogy ezt hogyan teszik, maguk dönthetik el. A módszerek megválasztásába az állam nem szól bele.

A svéd oktatási törvény kimondja, hogy minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy nemétől, földrajzi helyzetétől, szociális és gazdasági háttérétől függetlenül egyenlő értékű oktatáshoz juthasson. Fontos célkitűzése továbbá, hogy a tanulók iskoláztatásuk során olyan tudásra és képességekre tegyenek szert, amellyel a svéd társadalom felelősségteljes tagjaivá válhatnak. A törvény nagy hangsúlyt fektet arra is, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI) igényű tanulók szükségleteit minden oktatási szinten vegyék figyelembe.

---

<sup>2</sup> A lappok Európa legészakibb részén, a Skandináv-félsziget középső és az Északi-sarkkörön túli részén, illetve a Kola-félszigeten élnek, négy ország (Norvégia, Svédország, Finnország, Oroszország) területén, önálló államiság nélkül. A magyarban és a világ nyelveiben is elterjedt lapp megnevezés skandináv eredetű. A lappok önelnevezése sápmi, vagy sápmela. Svédországban „sami”-nak hívják a lapp kisebbséget.

<sup>3</sup> Földeáki.

<sup>4</sup> Kutatási beszámoló.

<sup>5</sup> Ministry of Education.

A magyar Nemzeti Alaptantervhez hasonló svéd nemzeti tanterv kimondja, hogy az állami oktatási rendszernek a demokráciára kell épülnie. „Az emberi élet sérthetlensége, a személyiség szabadsága és integritása, minden ember egyenlősége, a nők és férfiak közti egyenjogúság, a gyengékkal és kiszolgáltatottakkal szembeni szolidaritás azon alapvető értékek, amelyeket az iskolának közvetítenie kell és amelyek képviselőre az iskolának példát kell adnia.”<sup>6</sup> A svéd tanterv is az egyes tantárgyakban/tantárgyblokkokban részletesebben megfogalmazza ezen értékek követését és tiszteletben tartását. A már említett 8 tantárgy közül a társadalomtudományi tantárgyak az állampolgári jogok és kötelességek tudatosítására, mások véleményének tiszteletben tartására, az emberek egyenlőségének és jogaiknak tiszteletben tartására (tekintet nélkül nemre, szociális vagy etnikai hovatartozásra), valamint az elnyomó és diszkriminatív véleménynyilvánításoktól való távolságtartásra igyekeznek nevelni a tanulókat.

Az anyanyelv oktatásában hangsúlyos, hogy a svéd társadalomba való sikeres beilleszkedéshez elengedhetetlen a saját kultúrához való kötődés fenntartása és ápolása. Ez különösen fontos azoknál a gyerekeknél, akik otthon is a (svéd-től eltérő) anyanyelvüket használják. A tanterv így fogalmaz: Az aktív kétnyelvűség nemcsak az egyén, hanem a svéd társadalom számára is előny egy olyan időszakban, amelyet a nemzetközi kapcsolatok drámai erősödése jellemez.<sup>7</sup> Ez vélhetően a különböző kisebbségi konfliktusok kiküszöbölését hivatott elősegíteni.

Érdekes kitétel a nemek közti különbség fokozottabb hangsúlyozása is. A tanterv figyelembe veszi a nemek eltérő nyelvi készségeit vagy éppen olvasási szokásait, eltérő érdeklődési körüket. A nemek közti esélyegyenlőség és a nemi szerepekre való felkészülés a NAT-ban is megjelenik, ugyanakkor úgy vélem, egy olyan országban, ahol a nemek közti egyenlőség nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is megvalósul, különös jelentősége van.<sup>8</sup> A tanterv arról is rendelkezik, hogy a svéd-től eltérő anyanyelvű tanulók a svédet idegen nyelvként tanulhassák. A cél természetesen az, hogy a tanulók megszerezzék azokat a nyelvi kompetenciákat, melyek segítségével a svéd anyanyelvűekkel azonos szintű esélyeik lehetnek.

Mindez azonban az elmélet. Természetesen a cél az, hogy a leírtak a gyakorlatban is megvalósuljanak. Ugyanakkor szem előtt kell tartani azt, hogy a tanulók többsége sok esetben nem önszántából érkezett az országba. Az esetleges háborús élmények, a menekülés, üldöztetés okozta trauma erősen meghatározzák a többséghez és az iskolához való viszonyukat. Emellett a hazájukból hozott elégtelen iskolai alapok (vagy csak az eltérő oktatási rendszerek okozta hiányosságok), valamint a szülői támogatás hiánya (sok esetben a szülők sem beszélnek svédül) jelentős mértékben megnehezítik az iskolai előmenetelt.

Tovább nehezíti a beilleszkedést, valamint a többségi társadalom befogadó magatartásának kialakulását, hogy a bevándorló gyerekek – és családjuk – gyakorta „tömbben” élnek. Ez azt jelenti, hogy mind a fővárosban, mind pedig a közepesen nagy városokban (Norrköping, Södertälje, Uppsala) bizonyos városrészekre koncentrálnak a bevándorlók. Ennek következtében „mini társadalmak” jönnek létre, melyekben a bevándorlók az anyanyelvükön beszélnek, honfitársaikkal érintkeznek,

---

<sup>6</sup> Földeáki.

<sup>7</sup> U.o.

<sup>8</sup> Gender equality in Sweden.

erősen tartják kulturális és vallási szokásaikat. Mindez természetesen nem probléma, hiszen a sokszínű, heterogén társadalmak fejlődőképesebbek, ugyanakkor az iskolai elvárásoknak való megfelelésben ezek komoly gátakat jelentenek.

A PISA 2000 vizsgálata szerint a svéd tanulók igen jó eredményeket értek el mind az olvasás-szövegértés, mind a természettudományos, mind pedig a matematikai feladatok megoldásában. Ugyanakkor a bevándorló családból származó gyerekek alacsonyabb teljesítményt nyújtottak mindhárom területen. Különösen azok a diákok teljesítettek lényegesen rosszabbul, akik első generációs bevándorló családból származnak. Ezeknek a gyengébb teljesítményeknek a hátterében nyilván az áll, hogy a diákok otthon saját anyanyelvükön beszélnek. Ráadásul a tanulók olvasás-szövegértési teljesítményét tovább rontja az is, hogy iskolai környezetük jobbára bevándorló családok gyermekeiből áll. Így minden bizonnyal a svéd nyelvvél való kapcsolatuk még inkább korlátozott, mint egy kevésbé homogén, többségében svéd diákokból álló iskolában. A nyelv mellett pedig az anyaország is lényeges: azok a gyerekek, akik kulturálisan igen távol állnak a skandináv hagyományoktól, mentaltástól, kultúrától, gyengébben teljesítenek.<sup>9</sup>

A svéd állam törekszik arra, hogy minden gyermek egyenlő bánásmódban részesüljön. Fontos, hogy az otthonról magukkal hozott lehetőségek különbözősége a legkisebb mértékben befolyásolja őket a jó teljesítmény elérésében. Ez a svéd társadalom hosszú távú érdeke is, hiszen sokkal „kifizetődőbb”, ha állampolgárai értéket termelnek és részt vállalnak a közös terhekből, mint hogy segélyekből, a társadalom perifériájára sodródva, kiábrándultan, önbizalom-hiányosan éljenek.

Am mindez a gyakorlatban gyakran nehézkesen megy. A tömbben élő bevándorlók kis szigeteket képeznek a svéd többségi társadalomban, s ezekből a kis szigetektől még nehezebb az integrálódás.

A svéd állam természetesen a fogyatékos gyermekek számára is biztosítani kívánja az egyenértékű oktatást. Svédországban a legtöbb enyhén vagy közepesen súlyos hallás- és látássérült, valamint mozgáskorlátozott gyermek integráltan, tehát az ún. ép többséggel közösen vesz részt az általános iskolai oktatásban. Az integrált intézmények mellett természetesen működnek a szegregált iskolarendszerhez tartozó speciális iskolák is. A siket és súlyos fokban hallássérült gyermekek, illetve a súlyos kommunikációs zavarokkal küzdő tanulók számára 10 éves speciális általános iskolák biztosítják az általános iskolai képzést. A szellemi fogyatékos gyermekek a sajátos nevelési igényű tanulók iskoláiban kapják meg a számukra megfelelő képzést. Ezekben az intézményekben elsősorban a szociális képességek, gyakorlati készségek fejlesztése folyik.

Svédországi tartózkodásom során látogatást tettem a stockholmi Jorielskolan nevű intézményben, ahol egy strukturálatlan interjú keretében beszélgettem az intézmény alapító munkatársával.<sup>10</sup> Az iskola többszintű speciális intézményként működik, melyben az óvodás kortól egészen 17 éves korig, összesen 51 gyermek (2008/2009-es tanév) oktatásával és fejlesztésével foglalkoznak. Az intézménybe elsősorban valamilyen idegrendszeri károsodás következtében mozgáskorlátozottá vált gyermekek járnak, akiknek többsége enyhe-, közép- és súlyos fokban értelmi fogyatékos is. A Jorielskolanban konduktorok is dolgoznak, akik a Pető András-féle

<sup>9</sup> Földeáki.

<sup>10</sup> Adatközlő: Susanne Llimargas-Castells.

konduktív pedagógia segítségével fejlesztik a gyerekeket. Mint minden más oktatási intézményben (beleértve a többségi oktatási rendszert is) itt is az ún. individuell utvecklings plan, azaz az egyéni fejlesztési terv segítségével követik nyomon a tanuló fejlődését. Ezt a tervet az iskola, a szülő, valamint a diák közös elvárásai és javaslatai alapján alakítják ki. Ugyanez mondható el az ún. åtgärdsprogram-ról is (megoldási program), amely valamilyen, a gyermek képzése, fejlesztése során felmerülő problémára kíván megoldási javaslatot és stratégiát nyújtani. Itt is óriási szerepe van a szülőknek. A beszélgetések, valamint a látottak és a hallottak alapján az a tapasztalatom, hogy a svéd szülők sokkal jobban bevonódnak gyermekük oktatásába, fejlesztésébe, ellentétben a hazai helyzettel. Az intézmény munkatársa szerint ez időnként megnehezíti a dolgukat, ugyanakkor úgy vélik, nagyon fontos, hogy a szülő minden tekintetben naprakész és aktív legyen gyermeke fejlesztését illetően.

Az iskola alapvetően szegregált intézmény, ugyanakkor nagy hangsúlyt fektetnek a befogadó társadalmi szemlélet kialakítására. Az itt tanuló gyermekek kb. 70%-a nem lesz képes az önálló életre, nem lesz képes a többségi társadalomba önállóan integrálódni. Viszont az intézmény két többségi általános iskolával ápol testvériskolai kapcsolatot. Ennek keretében minden szerdán két gyermek látogat el a Jorielskolanba, ahol is egész nap kerekesszékekben ülve kell tanulniuk, valamint a fogyatékos gyermekeket minden foglalkozásra el kell kísérniük. Ennek célja az, hogy ez idő alatt a többségi általános iskola tanulói érzékenyebbé váljanak a fogyatékos gyermekek problémái iránt – már gyermekkorban megkezdődjön a befogadó szemlélet kialakulása, a tolerancia és az empátia fejlesztése. A fogyatékos gyermekek oktatását, valamint a mindennapi életüket is nagyban megkönnyíti az ún. asszisztensi rendszer. A fogyatékos gyermekek állapotának felmérését követően<sup>11</sup> a svéd társadalombiztosítás lehetővé teszi, hogy a gyermek és családja, valamint a későbbiek folyamán a fogyatékos felnőtt asszisztensek segítségét vegye igénybe. A fogyatékos állapot súlyosságától függően a társadalombiztosítás heti 40, 80 vagy akár 168 órában foglalkoztatott asszisztens „igénybe vételét” biztosíthatja. Az asszisztensek alkalmazása különböző cégek, vállalkozások közvetítésével történik. Ezek a cégek a társadalombiztosítótól kapnak megfelelő összeget arra, hogy asszisztenseket közvetítsenek ki és foglalkoztassanak a fogyatékos emberek számára (tulajdonképpen piaci verseny zajlik az egyes cégek között). Az asszisztensek általában 18 és 22 közötti pályakezdő fiatalok, vagy migránsok, akik teljes vagy részmunkaidőben vállalják a fogyatékos gyermek vagy felnőtt mindennapos segítségét, támogatását.

A fogyatékos gyermek családja a társadalombiztosító határozata alapján felkeres egy asszisztensek közvetítésével foglalkozó céget, ahol is elmondják, hogy pl. egy 9 éves, bizonyos érdeklődési körű kislány mellé keresnek női alkalmazottat heti 40 órában; ezt követően pedig a cég a társadalombiztosítóval egyeztetve „rendelkezésre bocsát” egy asszisztent. Az asszisztensek foglalkoztathatóságának szigorú feltételei vannak, melyek elsősorban a büntetlen előélet és pszichológiai alkalmasság. Az asszisztens ezt követően részt vesz a gyermek mindennapjaiban, segíti őt a táplálkozástól, öltözködéstől, közlekedéstől kezdve egészen az iskolai tevékenységekig.

Az iskolában munkájával elsősorban a gyermeket, és nem pedig a pedagógust segíti – ellentétben a hazai pedagógiai gyakorlatban sajnos csak elvétve alkalmazott oktatási-nevelési asszisztensi tevékenységgel. (Természetesen a svéd többségi álta-

---

<sup>11</sup> Hasonló a hazai Országos Orvosszakértői Intézet tevékenységéhez.



lános iskolában is foglalkoztatnak pedagógiai asszisztenseket, ám a fogyatékos gyermekek számára működtetett speciális iskolákban az asszisztens kifejezetten a „gyermeké”. Előfordulhat, hogy egy 8 fős speciális osztályban akár 8 asszisztens is jelen van a tanórán.) Az iskolai tevékenységben az asszisztens a fogyatékos gyermek „meghosszabbításaként” működik közre. Pl. matematikaórán egy összeadási feladat esetében a kezeit használni nem tudó gyermek füzetébe/számítógépébe beírja a gyermek által helyesnek gondolt eredményt. Amennyiben az eredmény nem megfelelő, akkor is azt kell beírnia; vagyis kizárólag mechanikus tevékenységekben segítheti a gyermek iskolai előmenetelét.

Tapasztalataim szerint Svédországban a fogyatékos állampolgárok helyzete valamelyest könnyebb, mint magyar sorstársaiké. Svédországban a fogyatékos emberek nem a külvilágtól elzárva, a négy fal között élnek, hanem ténylegesen is a társadalom tagjai. Lehetőségeik sokkal jobbak, olyan elemi dolgoktól kezdve, mint a közlekedés vagy parkolás, egészen a megfelelő színvonalú oktatáson át a nyílt munkaerőpiac nyújtotta foglalkoztatás lehetőségéig. Mindez minden bizonnyal visszavezethető az asszisztensi rendszer alkalmazására, hiszen az asszisztensek segítségével a fogyatékos emberek szinte mindenben részt vehetnek.

A multikulturális társadalom a magyar hétköznapiakban talán még várat magára – holott egyre szükségesebb volna – ám a közel 600 000 fogyatékos honfitársunk, valamint az egyre nagyobb létszámban hazánkban élő migráns lakosság igen is a jelen része. Mindannyiunk felelőssége, hogy a társadalomban való markáns jelenlétük, aktív szerepvállalásuk, a velük szemben tanúsított közömbös vagy éppen negatív társadalmi szemlélet pozitív irányba mozduljon. A svédországi helyzet egyfajta követendő példaként szolgálhatna a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű emberek életének „élhetőbbé” tételére.

#### *Irodalom*

- Ahmadi, Nader: Ungdom, kulturmöten, identitet. Statens institutionsstyrelse och Liber AB 1998.
- Báthory Zoltán: Változó értékek, változó feladatok. A pisa 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Bathory-Valtozo> 2009. 05. 28.
- Eger György: A svéd bevándorlási és menekültpolitika. Regio . Kisebbségi Szemle 1992. 3. évf. 3.sz. Forrás: <http://www.epa.oszk.hu/00000/00036/00011/pdf/09.pdf> 2009. május 27.
- Fransson, Susanne – Norberg, Per: Att lagstifta om diskriminering. SNS förlag, 2007. Stockholm
- Földeáki Andrea: Oktatásfejlesztési tapasztalatok Svédországból. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolafejlesztes-Foldeaki-Oktatasfejlesztesi>, 2009. május 28.
- Gender equality in Sweden <http://www.sweden.se/eng/Home/Work-live/Equality/Facts/Gender-equality-in-Sweden/> 2009. május 26.
- Kutatási beszámoló stockholmi tanulmányút tapasztalatairól 2007. 04. 10 – 14. Forrás: <http://www.hogu.hu/tanulmanyutak/Stockholm.doc> 2009. május 26.
- Larsson, Agneta– Granefelt, Lena: Vägen in. Röster om integration och jämställdhet. Integrationsverket och Global Reporting, 2003.
- Ministry of Education and Research, Sweden <http://www.sweden.gov.se/sb/d/2063> 2009.május 26.
- Simon Mária: A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-vt-Simon-Bevandorlo> 2009. május 28.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs: Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-01-ta-tobbek-gyorsjelentes> 2009. május 26.

## Alternatív élménypedagógia

Már az ókori görögök is – szól a hangzatos bevezető előszeretettel, az eredetmítoszt teremteni igyekvők gondolatsorában. A mozgásos, cselekvésen alapuló fejlesztő tevékenység vizsgálata kapcsán felleltem Arisztotelész tételmondatát, miszerint: „*Semmi sem rombolja annyira az ember testét, mint a tartós tétlenség.*” És persze „ép testben, ép lélek”.

Juvenalis római költő megjósolta, hogy Róma bukását polgárainak erkölcsi hanyatlása fogja okozni. Neki szokták tulajdonítani az általában pontatlanul idézett előbbi mondást. Juvenalis azonban másképp fogalmazott: „*Imádkozzunk azért, hogy ép lélek legyen ép testben!*” A költő tehát aggodását fejezte ki a rómaiak életvitelének romlása, természetellenessé válása miatt. Ahogy már ismerjük, hogy az önmagát beteljesítő jóslat megtette áldásos hatását: a római birodalom bukása borítékolható volt. De a test és lélek harmóniája később megjelenik a tapasztalati tanulással való rokonítás kapcsán is.

Minden kornak megvannak a maguk kihívásai és az arra adandó válaszok nagyon heterogének lehetnek. Ahogy ma a nevelés különböző szinterein fellelhető anomáliák miatt is komoly problémák adódnak. Intő jel, hogy ma már nem csak a szűken vett szakma foglalkozik az üggyel. A probléma beköltözött mindennapjainkba, naponta szembesülnek vele a laikusok is.

A család, a klasszikus értelemben vett iskolai nevelés nem képes a kihívásoknak megfelelni, elvárható szinten adekvát válaszokat adni. „Egykor azt tanultam, hogy átlagosan tizenötévenként kell a tanároknak „újrat tanulniuk” diákjaikat. Most ott tartunk, hogy ebben a felgyorsult világban szinte két évente újabb kihívásokkal szembesülünk. Egyre több a hiperaktív, magatartászavaros gyerek, a „szülők pedig egyre türelmetlenebbek, nem bírnak a saját utódjukkal sem” (egy pedagógus). Egyfajta nevelési válság jellemzi nemcsak a magyar, hanem egész Kelet-Európa társadalmát. „Az amerikai iskolák diákjai, bár tudásuk ezt nem indokolja, mégis sokkal magabiztosabban és életrevalóbban kerülnek ki a padból, mint magyar kortársaik. A tengerentúlon ugyanis nagyobb hangsúlyt kap a személyiségfejlesztés, mint a tudásanyag sulykolása”. (egy pedagógus)

Ebben a helyzetben felértékelődhetnek a személyiség fejlesztésének egyéb szinterei. Ilyen szintér lehet például a fizikai aktivitást is igénylő, cselekvésen alapuló fejlesztő tevékenység (szocio-fiziko edukatív), ezen belül pedig a sport általi nevelés módszere (SPÁN), mely alapvetően tartalmaz élménypedagógiai elemeket. Bár az elmúlt évtized mostohagyerekének számított ez a terület, mégis azt kell mondani: a sport jóval többet jelent, mint szabadidős tevékenység, a nevelés egyik legkiválóbb eszköze. Alkalmas a társadalmi együttélés szabályainak elsajátítására, egyúttal megtanítja az egyént a beilleszkedésre, arra, hogy tisztelje a szabályokat, az ellenfelét, a társait. De a sport implicit funkciói is felszínre juthatnak: szolidaritás, vállalkozó szellem, fegyelem stb.

---

Ennek hatására egyre jobban az érdeklődés középpontjába került az alternatív módszerek kidolgozása, fejlesztése a non-formális nevelésben, képzésben, tanulásban. A mozgásos, fejlesztő tevékenység a szervezeteket és a benne dolgozó embereket élmény-centrikusan segíti fejlődésükben. A tapasztalati tanulás ezen speciális formája szabadban, természeti környezetben végzett fizikai jellegű gyakorlatokra épül, ezáltal is fokozva az átélt élmények intenzitását és a megszerzett tudás mélységét. A résztvevők a szabadtéri gyakorlatokat elvégezve szereznek tapasztalatokat, amelyekből a valós életben felhasználható tanulságokat fogalmazznak meg. A gyakorlatok egyfajta áramlat-élményt nyújthatnak, mely az egyén boldogabb életét szolgálja; megismertetheti az embert olyan tevékenységekkel, melyekért érdemes dolgozni és önmagukban pozitív megerősítést adnak. Ez a folyamat motivációs szempontból is rendkívül fontos, segít előre jutni az önmegvalósítás felé vezető úton.

A fiatalokkal foglalkozó magyarországi civil szervezetek egy része célul tűzte ki e módszer kidolgozását, tematikájának felépítését és alkalmazását.

### **A tapasztalati tanulás úttörője: John Dewey**

Az emberi kultúra az adaptálódó, változó tapasztalás, s ennek megfelelően az oktatás-nevelés „*a tapasztalat folyamatos újjászervezése, rekonstrukciója és transzformálása*” (1916). A tanulás a tapasztalatok egymáshoz kapcsolódásának és viszonyának felépítése, a tevékenység. Ezért állítja Dewey: a tanulás tevékenységeken keresztül történik. Dewey az industrializációt a modern társadalmak jellemzőjeként írta le: hatására a helyi közösség és annak szokásrendje felbomlott (nagyvárosok), és a gyermek számára eltűnt a társadalmi szocializációs közeg, amelyben biztosítva volt fejlődése. A tapasztalatok, élmények köre azóta meglehetősen leszűkült, a preindusztriális közegben oly fontos kooperációs képességet sem tudja megtanulni, ezért az iskola feladata, hogy azt pótolja. Így az iskolának kell létrehoznia azt a közösséget, ahol a tanulók az adaptív viselkedést, az együttműködést közös tevékenységek, tapasztalatok során megtanulják. Közösség nélkül nincs demokrácia, állítja Dewey, demokráciára pedig szükség van, mert ez az a politikai berendezkedés, mely a legtöbb ember számára biztosítja az aktív részvételt, a tapasztalás útján való személyes fejlődést. A demokratikus iskolának pedig modellként kell működnie, ahol a szociális intelligencia (a világ dolgainak közös értelmezése) kialakulását az egyénben meglévő hajlamokra, érdeklődésre és adottságokra alapozva a pedagógus segíti.<sup>1</sup>

### **Élménypedagógia – Kurt Hahn**

A századfordulón több pedagógus is foglalkozott alternatív pedagógiával, többek között azokkal a tétélekkel, melyek Dewey munkásságához köthetők. Az élménypedagógia megalapítójának mégis Kurt Hahn számít. Szerinte az iskolai nevelés célja a személyiségfejlesztésben rejlik: az igyekezet maradandósága, leküzdhetetlen szellemi beállítottság és együttérzés. Az „élményterápiája” során azt kívánta elsajátítani az emberekkel, hogy „uralják a gyengéiket”. A nem mindennapi, testileg megerőltető események legyőzésével a személyes kompetenciák fejleszthetőek, hogy vészhelyzetekben is felkészültek legyünk, és képesek legyünk az életünket felelősségteljesen irányítani. Az outdoor módszer, a szabadban végezhető gyakorlatok rendszerének kezdete fűződik a nevéhez. Az általa 1920-ban, Németországban alapított iskola,

<sup>1</sup> [http://www.kislexikon.hu/\\_Noname2.html](http://www.kislexikon.hu/_Noname2.html) – letöltés ideje 2009. június 24.

a Salem Schule egy merőben újfajta képzési modell, az ún. tapasztalati tanulás szerint működött, melynek lényege az akadémikus tudás megszerzése helyett a személyiség és az érettség fejlesztése az aktív tapasztalatszerzés folyamatán keresztül. Bizonyos tapasztalatok önmagukban is különböző szociális készségek fejlődését eredményezik. A programokban a résztvevők az outdoor gyakorlatokat megoldva szereznek tapasztalatokat, amelyekből a feladatokat követő megbeszéléseken a valós életben felhasználható tanulságokat fogalmazzák meg.

Tapasztalatok bizonyítják, hogy az outdoor programok más módszereknél hatékonyabban segítik elő a komfortzónából történő kilépést, és ezáltal maradandóbb tanulást és változást biztosítanak. Ennek oka, hogy az outdoor gyakorlatok az átlagnál mélyebben „érintik meg” a résztvevőket, nagyobb kihívást jelentenek, erősebben hatnak az érzelmekre és sokszor életre szóló élményeket nyújtanak. Önálló terápiás és pedagógia módszerként is alkalmazható, valamint modulként beépítve más terápiás és oktatási folyamatokba, bűnmegelőzési, személyiségfejlesztési projektekbe, emelheti azok hatásfokát.

Ma szerte a világon számtalan outdoor módszerrel dolgozó nonprofit szervezet létezik. A növekedést jól mutatja az USA példája, ahol 1962-ben öt szervezet létezett, de több százra teszik azoknak a programoknak a számát, amelyek már ekkor ezzel a módszerrel dolgoztak. Ez a szám a 70-es évekre elérte az ezres nagyságrendet, és a 80-as években már csak ritkán lehetett olyan képzőhelyet (iskolát, főiskolát, munkanélküli központot, kórházat, mentálhigiénés programot stb.) találni, ahol valamilyen formában ne használták volna a módszert.<sup>2</sup>

Az Outward Bound egy nagy kaland, mely szokatalan, de életszerű szituációkat teremt, és ezáltal számos lehetőséget nyújt a leghatékonyabb tanulási formára, azaz arra, hogy a saját tapasztalatainkból tanuljunk. A kaland tehát egy eszköz, mely hozzásegít bennünket szokatlan helyzetek átéléséhez, és ezen keresztül hasznos tanulságok levonásához. Ezek a tapasztalatok hozzájárulnak az egyén személyiségének és mentális képességeinek fejlődéséhez, mások jobb megismeréséhez, és a csapatmunka hatékonyságának növeléséhez. Az Outward Bound az osztályterem helyett a természetbe viszi tanulni résztvevőit, és kiszakítja őket a hétköznapi egyhangúságból. A képzési céloknak megfelelően olyan kihívást jelentő szituációkat teremtünk a résztvevők számára, melyek folyamatosan próbára teszik őket. Az esetleges kudarcokban és a gyakori sikerélményekben megtapasztalt személyes felelősség nagyban hozzájárul a tudatos énkép kialakulásához.

A tevékenységek között szerepelnek problémamegoldó feladatok, kalandos, mozgást igénylő feladatok (sziklamászás – ereszkedés, barlangászat, tutajépítés, tájékozódás), valamint kreativitást és csapatmunkát igénylő feladatok. Az egyes elemek mindig egymásra épülnek, és általában értékeléssel zárulnak. Az értékelés segíti a résztvevőket abban, hogy elgondolkozzanak a friss élményeken, és tudatosítsák magukban az új tapasztalatokat. A feladatokat minden esetben úgy állítják össze, hogy azok kihívást jelentsenek mind az egyén, mind a csapat számára, azonban mindenki által teljesíthetőek legyenek.<sup>3</sup>

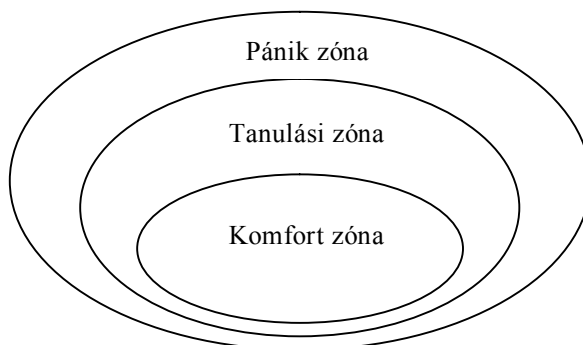
---

<sup>2</sup> Sövényházi.

<sup>3</sup> <http://www.outwardbound.ro/index.php> – letöltés ideje 2009. június 24.

### **Pszichológia háttér**

Az élménypedagógiai tanulás pszichológiai háttérét tekintve három zónát különböztetünk meg. A komfortzóna modell azt modellezi, hogyan reagálunk ismeretlen helyzetekre.



*Komfort zóna:* olyan helyzetek, melyben kényelmesen, komfortosan érezzük magunkat, a mindennapi életünk megszokott környezeté. Azért hívjuk így, mert itt jól érezzük magunkat. Ebben a zónában mindenre képesek vagyunk, mindent tudunk, magabiztosan és rutinosan viselkedünk.

*Tanulási zóna:* olyan helyzetek, melyekben sok a kihívás, az új, de ugyanakkor nagy a támogatás is. Kissé kényelmetlen lehet, de nem annyira, hogy ne éreznénk magunkat biztonságban lelkileg, fizikailag, mentálisan vagy társadalmilag. A legtöbb tanulás önmagunkról, másokról és a környezettel való interakciókról itt tud létrejönni. Ebbe a zónába tartozik mindaz, amit még nem tudunk, amiben még nincs igazi tapasztalatunk. Valami olyasmi, amit tudni szeretnénk, ezért el szeretnénk sajátítani. Valamit, amihez bátorságra és áthidaló képességre van szükségünk, mert itt már nem érezzük magunkat annyira komfortosan és biztonságban. A hideg veríték és a heves szívdobogás jól érzékelhető jelei annak, ha valaki kilép a komfort zónájából.

*Pánik zóna:* a körülmények vagy a helyzet stresszt és félelmet okoznak. Itt nem történik tanulás. Itt található meg mindaz, amitől tartunk, rettegünk, amit nem tudunk legyőzni. Minden, ami egy vagy több számmal „nagyobb”, amit nem tudunk kontrollálni és ezért a rizikó és a veszély túl nagy lesz számunkra. Ebben a zónában nem vagyunk képesek tanulni, hanem mindig frusztráltak maradunk.

A tanulási zóna mérete növekedhet, vagy csökkenhet sok tényezőnek köszönhetően, pl:

- az adott környezet,
- a helyzetben résztvevő emberek,
- lelkiállapot az adott napon,
- hogyan kommunikálnak velünk mások,
- mennyire bízunk azokban, akik segítenek nekünk,
- mennyire bízunk az eszközökben, amiket használunk.

A tanulási zónában folyó munka az élménypedagógiában össze van kötve nem mindennapi tevékenységekkel, és a komfort és tanulási zónát úgy tágítja ki, hogy a pánik zóna egy része is tanulási zónává válik. Az így szerzett élmény egy életen keresztül emlékezetes marad, az akadályok leküzdése kiegyenlíti a csoportokban eredetileg meglévő különbségeket. Az akadályt legyőzve a különbségek kiegyenlí-

tődnek, hiszen mindenki lejut. Az akadályokat azonban csak csoportban tudják leküzdeni, ami a csoportképződést segíti elő, a csoport összekovácsolódik. Akik nem tudják megoldani a feladatokat, láthatják, hogy csapatban többre mennek, mint egyedül, és milyen fontos, hogy a feladatokat jól határozzák meg, mindenki hozza, amit vállalt, és akkor a siker elmaradhatatlan. Mindenkinek meg kell találnia a saját határait, a félelmeit.



Az elmélet szerint nem az a fontos, hogy mi történik velünk, hanem az, hogy mit kezdünk a történésekkel. A tapasztalaton alapuló tanulást egy 4 lépésből álló folyamattal tekintik, ahol nem az számít, hogy a tanulás mennyi időt vesz igénybe. A legfontosabb az, hogy a tapasztalati fázisból átlépünk a tapasztalat átgondolásának fázisába, onnan az elemzésbe és az általánosításba, hogy onnan az újonnan megszerzett képesség használatának megtervezéséhez érkezzünk.<sup>4</sup> Ebben rejlik az élménypedagógiai transzfer lényege.

Végezetül álljon itt egy idézet, részletek Szólon, az i.e. VI. sz.-ban élt görög bölcs és a szküthai király – egy olümpiai játék alkalmával történt – beszélgetéséből: „...nem csupán a versenydíjért kényszerítik testüket a fáradtságra, ...hiszen odáig kevesen jutnak el (mármint a győzelemig)...hanem mert ezáltal maguknak is és az államnak is valami jót tesznek...mert valamennyi derék polgár előtt nyitva áll egy másik versenytér, és amely díja nem olajfaág, hanem maga az emberi boldogság, kinek-kinek egyéni szabadsága, és általában mindazok a szép dolgok amelyeket magának az ember az istenektől kérhet...ezért vannak a fáradozások...”

#### Irodalom

Élmény- és Kalandpedagógiai Továbbképzés – Outward Bound; 2007. (belső használatra)

Sövényházi Edit: Élménypedagógia, Bába Kiadó, Szeged 2008.

<http://www.outwardbound.ro/index.php> – letöltés ideje 2009. június 24.

[http://www.kislexikon.hu/\\_Noname2.html](http://www.kislexikon.hu/_Noname2.html) – letöltés ideje 2009. június 24.

---

<sup>4</sup> Élmény- és Kalandpedagógiai Továbbképzés.

## Következtetések a szigetgazdaságok fenntarthatóságának vizsgálatából

### Bevezetés

Gazdaságilag jól teljesítő kis szigetgazdaságokról leginkább az adóparadicsom-jelleg, az offshore cégek, az adóelkerülés, vagy éppen a zavaros és követhetetlen pénzügyi tranzakciók juthatnak eszünkbe. Érdekes kérdés lehet azonban, hogy egyértelműen negatívnak minősíthető gazdasági jelenségekről van-e szó, vagy csupán arról, hogy az említett szigetgazdaságok az adott gazdasági, társadalmi, politikai kereteket és e fennálló keretfeltételek esetleges kiskapuit kihasználva próbálják meg helyzetüket optimalizálni? Milyen stratégiák figyelhetők meg és különíthetők el a sikeres és kevésbé sikeres szigetek tekintetében? Létezik-e univerzális, mindenki számára követendő útja e szigetgazdaságok működésének, fenntarthatóságának? Lehet-e beszélni szigetgazdaságok esetében gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatóságról? A következő rövid áttekintés, választ keresve a fenti kérdésekre, a doktori értekezésem témájául szolgáló szigetgazdaságokkal kapcsolatos kutatásaim eredményeit foglalja össze vázlatosan.

### Előzmények, korábbi történeti korok tapasztalatai

Szigetgazdaságok fenntarthatóságával kapcsolatos szakirodalomban a tradicionális, „modernizáció előtti” periódust vizsgálva a kritikus trendek és negatív visszacsatolások hatására létrejöhetnek hosszabb távon is működő adaptációs minták, egyes esetekben passzív, más esetekben aktív kapcsolatrendszert kialakítva a szigeteket körbeölelő tenger „használatával” kapcsolatban, de amíg a szigetszerűségből fakadó földrajzi jellemzők az izoláció, a történelmi folyamatok viszont kapcsolatok irányába mutatnak.<sup>1</sup> Később azonban a tradicionális szigetgazdaságok esetében a nemzetközi kereskedelembe történő bekapcsolódás jelenik meg egyre hangsúlyosabban, ahol e kapcsolatokat olyan nemzetközi cserearányok határozzák meg, amelyre az esetek többségében komoly befolyással az egyes szigetek nem bírnak.<sup>2</sup> Ha viszont az új diverzifikációs lehetőségek dominánsá válásával az adott szigetgazdaságok tevékenysége túlságosan specializálttá válik, az erőforrások kimerülése komoly katasztrófát okozhat.

Több tanulmány mutat rá arra is, hogy az erőforrások kimerülése miatt lehetséges megoldásként a korábbi, többé-kevésbé önellátó rendszerhez való visszatérés is előfordul, de ugyanakkor az elemzések arra is rámutatnak, hogy a gazdaság teljesítménye a nemzetközi kereskedelembe történő bekapcsolódás előtti teljesítménynél

---

<sup>1</sup> Bertram, G. – Poirine, B. (2007), p. 325.

<sup>2</sup> Kakazu, H. (1994), p. 23.

---

kevesebbet produkál, elsősorban a korábbi tudás, képességek, termelési módszerek elvesztésének, illetve elhalványulásának köszönhetően.<sup>3</sup>

A történeti példákban kitűnik, hogy az „első lépés” csaknem minden sziget esetében a rendelkezésre álló erőforrások drasztikus csökkenése, illetve felélése volt, melyet vagy sikerült kezelni, és fenntartható gazdasági-társadalmi szituációt létrehozni, vagy nem voltak képesek menedzselni a felmerülő kritikus problémákat. Nincs tehát arról szó, hogy az adott közösségek életére leginkább befolyással bíró természeti tényezőkkel való hatékony gazdálkodás lett volna eleve a jellemző, a sikeres példák esetében is csupán „következmenyről”, a negatív visszacsatolások hatására bekövetkező válaszokról beszélhetünk. Alapvetően az erőforrások felélése után válik a kérdés izgalmassá, azonban a megoldások az esetek többségében nem az eredeti ökoszisztémák fenntartásáról szólnak, hanem olyan művi rendszerek hatékony menedzseléséről, amelyek a lehető legtöbb erőforrást produkálják a közösség számára.

Kedvező elmozdulási lehetőségként tehát egyrészt a zárt rendszerekben bekövetkező adaptációs változások, másrészt a kereskedelmi kapcsolatok adódnak, amellyel lehetőség nyílik külső erőforrások bevonására, de ez a lehetőség természetesen csak abban az esetben működik, ha az adott terület rendelkezik a külvilág számára „érdekes”, exportképes javakkal. A többé-kevésbé zárt, alapvetően az erős fenntarthatóság kihívásaival szembesülő társadalmak jelentős részét a modern kor egyre intenzívebben globalizálódó gazdasági, társadalmi folyamatai alapvetően eltűntették, ugyanakkor a (gyenge) fenntarthatóság dimenziói a mai szigetgazdaságok esetében is felmerülnek, elsősorban versenyképességi kérdésként, míg az erős fenntarthatóság megvalósításának igénye lokálisan és globálisan is jelentkezik.

#### **Napjaink kihívásai és válaszkísérletei**

Az egyes szigetgazdaságoknál a fenntarthatósággal kapcsolatos kihívások sokkal intenzívebben jelentkeznek a sajátos földrajzi, szigetszerű adottságoknak köszönhetően, a szigetek esetében számos kérdésben a különféle negatív visszacsatolási folyamatok miatt a fenntarthatósággal kapcsolatos problémák és válaszok sokkal erőteljesebben figyelhetők meg, mint egy kevésbé zárt gazdasági, társadalmi rendszerben.

Az időről időre felbukkanó alkalmazkodási kényszerhelyzetek sora, és e sajátos kényszerhelyzetekben történő problémakezelési próbálkozások nem tekinthetők sem meglepőnek, sem atipikusnak, sem különlegesnek, természetesen nem szigetszerű területeken is megfigyelhetők, a különbség csupán az egyes folyamatok intenzitásában tapasztalható, valamint a sziget-jellegű területeken a hosszabb távon eredményesnek, illetve kedvezőtlennek minősülő megoldási lehetőségek következményei is sokkal hatványozottabban jelentkeznek. A hangsúly alapvetően a korábban már említett negatív visszacsatolásokról van, nem arról van tehát szó, hogy a vizsgált szigetek e nyomás nélkül választanák az újabb és újabb diverzifikációs lehetőségeket, fejlődési pályákat, vagy éppen a társadalmi, környezeti kérdések fenntarthatóbb kezelését célzó lépéseket.

Természetesen a szigetszerű területek gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatósága hasonlóan más gazdasági rendszerekhez, megfelelő erőforrás-gazdálkodással, külső erőforrások bevonásával, hatékony adaptációval és a versenyképességi tényezők fenntartásával hosszabb távon megvalósítható. A korábbi törté-

---

<sup>3</sup> Kakazu, H. (1994), p. 39.



neti korok példáival szemben viszont a korábban hangsúlyosabb környezeti, földrajzi dimenziók mellett egyre erőteljesebben jelentkezik a gazdasági fenntarthatósággal kapcsolatos kihívások köre és a folyamatos versenyképesség biztosítása a globális keretek között. E folyamatok megvalósítása jelenlegi világunkban elképzelhetetlen a külvilággal történő intenzív kapcsolatrendszerek fenntartása nélkül, de ez nem tekinthető csupán a szigetgazdaságok sajátosságának és jellegzetességének. Nyugodtan állíthatjuk, hogy kevés olyan területe van a világnak, amely pusztán csak saját rendelkezésre álló humán és nem humán erőforrásaira támaszkodva próbálja gazdasági, társadalmi és ökológiai rendszereit működtetni és hosszabb távon fenntartani.

Fontos azonban leszögezni, hogy nem létezik univerzális modell a megfelelő, hosszú távú fenntarthatóságot biztosító stratégiára, nem csak a szigetgazdaságokat, hanem más gazdasági rendszereket tekintve sem. Az esetek többségében az adott térben és időben jól működő megoldások sem adaptálhatók minden szituációban, ugyanakkor viszont a sikeres példák egyes elemei felhasználhatók, melyek közül a fenntarthatóság gondolatrendszerének elsajátítását és az egyes gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok szisztematikus, hosszabb távon történő nyomon követését szükséges kiemelni. A fenntarthatóság gondolatrendszerének elsajátítása leginkább arról kell(ene), hogy szóljon, hogy a gazdasági, társadalmi és ökológiai rendszerek közötti kapcsolatok működési szabályai, illetve az egyes tevékenységek okai és következményei minden érintettben, minden szinten tudatosuljanak, nyilvánvalóvá váljanak és befolyásolják az egyes döntéseket az adott területen. Az eredmény pedig természetesen az, hogy az érintettek jobban képesek alkalmazkodni a továbbiakban a komplex és gyorsan változó világhoz. A másik lényeges elem a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok szisztematikus, átgondolt és rendszeres nyomon követése annak érdekében, hogy rendelkezésre álljanak a megfelelő adatok a helyesnek tartott következtetések levonásához és a szükséges beavatkozásokhoz. Természetesen a szigetgazdaságok esetében más, nem sziget-jellegű területekhez hasonlóan semmi garancia nincs arra, hogy ezek a beavatkozások hosszú távon eredményesek lesznek, de megfelelő információkra épülő átgondolt stratégiai tervezéssel erre nagyobb az esély.

A világ sikeresen teljesítő szigetgazdaságainak nagy része a PROFIT-modellbe illeszthető be, bizonyos SITE-elemekkel<sup>4</sup>, ahol a szigetek nem passzív részesei, hanem aktív szereplői a gazdasági, politikai folyamatok menedzselésének. Míg a SITE-modell a 19. század második felétől válik hangsúlyossá, addig a PROFIT-modell egyes elemei, mint pl. a sajátos, időről időre átértékelődő gazdasági specializáció, a tengerentúli területekkel való különleges kapcsolatrendszer, vagy az aktív részvétel az egyes folyamatok kontrolljában és menedzselésében már a korábbi periódusokban is megfigyelhetők, és nem csupán a modern kor jellegzetességeinek minősíthetők. Az egyes szigetek jelenlegi sikeressége és versenyképessége a szigetek és szárazföldi területek sok esetben több évszázada fennálló sajátos viszonyrendszerére vezethető vissza (Csatorna-szigetek, Åland, stb.), ahol mindkét fél profitál a különleges státuszszabályok által fenntartott szituációból.

A speciális földrajzi elhelyezkedés, a korábbi történelmi előzmények, és a sajátos, több esetben a különleges, nem tipikus gazdasági-társadalmi kapcsolatrendszerek és nem utolsósorban a történelmi véletlenek is jelentős mértékben meghatároz-

---

<sup>4</sup> Zádori, p. 67-78.

zák a jelenlegi szituációt, ugyanakkor az is megmutatkozik, hogy nem teljesen lehetetlen e viszonyrendszerek, adott esetben kedvezőtlen adottságok megváltoztatása (például a Man-sziget pénzügyi központtá válásának folyamata).

A szigetgazdaságok vizsgálatából az is kiderül, hogy az autonómia különböző fokain elhelyezkedő föderalisztikus szigetgazdaságok rendszerint jobban teljesítenek, mint a teljesen független társaik, ugyanakkor a teljesen alárendelt függő szerep és önállóság szinte teljes hiánya sem eredményez kedvező gazdasági teljesítményeket. További lényeges megállapítás, hogy abban az esetben, ha egy terület nem rendelkezik az adott gazdasági szituációban jól kiaknázható erőforrásokkal, ez még nem jelenti azt, hogy ne lehetne találni diverzifikációs lehetőségeket és új elmozdulási irányokat, arról nem is beszélve, hogy a kevésbé produktívnak tekinthető segélyekre és támogatásokra épülő ún. „rent-seeking” stratégiák is lehetnek célravezetőek, ha az ott élő népesség igényei többé-kevésbé kielégítést nyernek.

### **Pénzügyi központok, adóparadicsomok**

A sikeres szigetgazdaságok egy része napjainkban pénzügyi központként, offshore központként tevékenykedik. E pénzügyi központok felfutása az 1960-as évektől kezdődően indul meg, leegyszerűsítve a nemzetközi pénzügyi rendszerben bekövetkező változások hatására az onshore szabályozás elől „menekülő” onshore cégek offshore kötnék ki. Bár külső változásokra és az onshore szabályozásra a szigeteknek számottevő befolyása nincsen, számtalan olyan versenyképességi tényezővel rendelkezhetnek, amelyek a pénzügyi terület irányába történő elmozdulást nagymértékben elősegíthetik, és természetesen a külső szereplők számára is felértékelődhetnek a speciális státuszú szigetek, ahol bizonyos szabályokon kívüli, vagy a fennálló keretfeltételek kikapuit kihasználó tevékenységekre nyílik lehetőség.

E „fénykor” azonban már egyre inkább a múlté, a jelen lényeges kérdése az új diverzifikációs lehetőségek (pl. web-alapú gazdaság) felé történő elmozdulás mellett az, hogy hogyan lehet úgy a jelenlegi kedvező helyzetet eredményező tényezőket fenntartani, hogy közben a külső testületek, szereplők elvárásainak, előírásainak is többé-kevésbé megfeleljenek. A pénzügyi központként funkcionáló szigetek számára mindenképpen komoly kihívásként jelentkezik a jelenlegi (nagy?) világgazdasági válság, melynek eredményeképpen a korábban sok esetben csak minimális kontrollal működő globális pénzügyi folyamatok szabályozása, korlátozása történhet meg az egyes folyamatok jobb átláthatóságának, nyomonkövethetőségének és az egyes érintettek elszámoltathatóságának érdekében.

E szigetek jelenleg kedvezőnek minősíthető pozíciójának további, hosszabb távon történő fenntartásához tehát mindenképpen szükséges a gazdasági fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések további hatékony menedzselése, ahol nem lehet ölbetett kézzel élvezni a jelenlegi pozíciót, hosszabb távon a gazdasági feltételrendszerek viszonylag gyakran változnak, ahol a változásokra való felkészülésnek és a gazdaság új diverzifikációs lehetőségek felé történő elmozdításának rendkívül fontos szerepe volt a korábbi történeti korokban is, és minden bizonnyal a jövőben sem lesz másként. Az új diverzifikációs elmozdulás jelei egyes helyeken már most is jól látszanak: több sziget is megindult az „e-paradicsomi” állapotok felé, és az elkövetkező években is minden bizonnyal fokozott hangsúllyal fog jelentkezni a web-alapú gazdaság további térnyerése az egyes szigetgazdaságok esetében.

### E-paradicsom?

A 3 klasszikus szigetmodell-típust (MIRAB, PROFIT, és SITE modellek)<sup>5</sup> tovább finomítva, a szigetgazdaságokkal foglalkozó közgazdászok további kategóriákkal szolgálnak – ebből a sorból érdemes kiemelni Geoff Bertram és Bernard Poirine<sup>6</sup> sziget-kategóriáit, melyek a korábban konstruált csoportokat tovább finomítva a „fejlődés” lehetséges fázisait körvonalazzák. A szerzőpáros 68 szigetgazdaság fizetési mérleg adatait elemezve tesz kísérletet egy egyszerűsített jóléti index szerkesztésére, melyet a HDI index logikájának alapján az egy főre jutó GDP adatok és a születéskor várható átlagos élettartam mutatója segítségével konstruáltak. Napjaink diverzifikációs lehetőségeit kutatva az egyes mutatók esetében érdemes lehet az internet-használattal kapcsolatos adatokat is figyelembe venni. Az internet használata nyilvánvalóan összefügg az egyes gazdaságokban tapasztalható jólét szintjével és a kommunikációs rendszerek fejlettségi szintjével, ugyanakkor a felhasználói szint eleve feltételez bizonyos szintű olvasási, írási képességeket („elektronikus írástudás”), valamint iskolázottságot is. Az internet használatában rejlő hatalmas lehetőségek már jelenleg is fontos elemként figyelhetők meg egyes szigeteken, ahol nem csak arról van szó, hogy az odalátogató turisták nyaralás közben is meg tudják nézni a levelezésüket, hanem az internet az elektronikus kereskedelemben történő bekapcsolódástól kezdve a domainnevek regisztrációjáig számtalan gazdaságilag is komoly jelentőségű tevékenységet generálhat. Az Internet World Stats – Usage and Population Statistics<sup>7</sup> adatai segítségével kibővített adatbázis alapján több dimenzióban érdemes további vizsgálatokat folytatni:

- Egyrészt az egyszerűsített jóléti index alapján tükröződő „sziget-sorrendet” érdemes összehasonlítani az internet-felhasználók népességen belüli aránya által generált új sorrenddel, megvizsgálva az esetleges hasonlóságokat és eltéréseket;
- Másrészt érdemes megvizsgálni azokat a szigeteket, ahol az elmúlt években (2000 és 2007 közötti időszak) a felhasználók száma dinamikusan változott, egyfajta új stratégiai orientációt feltételezve.
- Végül kísérletet lehet tenni egy új jóléti index létrehozására, az egyszerűsített jóléti index internetes adatokkal történő kibővítésére is.

A helyezési sorrendek összevetéséből kitűnik, hogy a vizsgált szigetek esetében csaknem minden esetben hasonló sorrend figyelhető meg, ugyanakkor elgondolkodtató néhány olyan szigetgazdaság eredménye, ahol az egyszerűsített jóléti indexet tekintve a kedvezőtlen helyezés az internetes adatok alapján már sokkal jobb képet mutat. Mindkét esetben viszonylag jól szerepel például a Bermuda-szigetek, Izland, Falkland, Új-Zéland, a Feröer-szigetek, és Szingapúr; Grönland és Barbados esetén például meglepően jobb az eredmények, és van néhány olyan sziget is, ahol a korábbi helyezés nem tekinthető túlságosan kedvezőnek, a népesség internet-ellátottsága viszont kifejezetten magas (például Dominika, Jamaica, Antigua és Barbuda stb.), valamint néhány esetben viszont az új pozíció tekinthető kedvezőtelenebbnek (Amerikai Virgin-szigetek, Martinique stb.). Az internet felhasználók né-

---

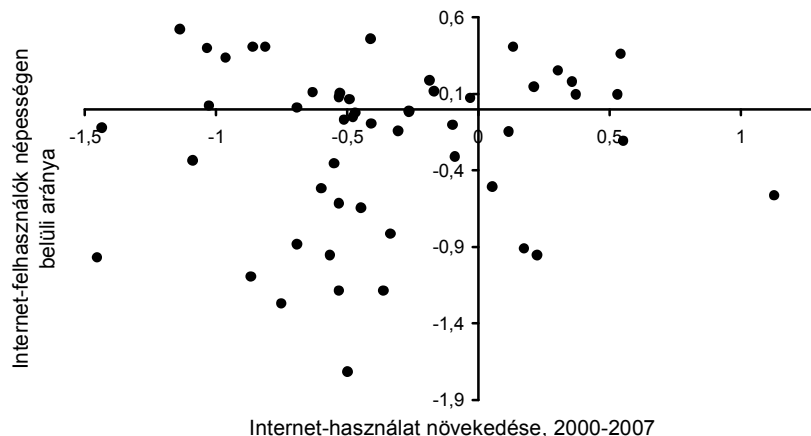
<sup>5</sup> Zádori, p. 67-78.

<sup>6</sup> A World of Islands.

<sup>7</sup> <http://www.internetworldstats.com/index.html>

pességen belüli aránya pedig néhány esetben egészen nagyoknak tekinthető, Új-Zéland esetében megközelíti a 75%-ot, Izland esetében pedig meghaladja a 85%-ot.

Az adatokat tovább elemezve érdemes még megnézni a vizsgált szigetgazdaságokban az internet-használat 2000 és 2007 közötti százalékos növekedése és az internet-felhasználók össznépségséghez viszonyított százalékos aránya közötti kapcsolatot, amely az egyes értékeknek a vizsgálatba bevont minták átlagától való eltéréseit figyelembe véve, a következőképpen néz ki:



Forrás: Internet World Stats – Usage and Population Statistics alapján saját szerkesztés

Az internet-használat növekedési ütemét (alacsony/magas) és az internet-felhasználók népességen belüli arányát (alacsony/magas) vizsgálva az eredmények alapján 4 csoport különíthető el, melyeket az egyes csoportokat követő táblázat mutat be szemléletesen:

- 1.) **„E-paradicsom”**: ebben a csoportban azok a szigetgazdaságok találhatóak, ahol az internet-használat növekedési üteme alacsony, a felhasználók népességen belüli magas arányával párosulva (Izland, a Bermuda-szigetek, Guernsey, Szingapúr, Grönland, Új-Zéland, Amerikai Virgin-szigetek, Reunion, Bahama-szigetek, Aruba, Antigua és Barbuda, Új-Kaledónia, Málta, Ciprus). E csoportban azok a szigetek találhatóak, amelyek pénzügyi központként, adó-, és/vagy turisztaparadicsomként eleve kedvező helyzetben vannak, és az „átállás” már megtörtént.
- 2.) **„St@r”**: a második csoportban a növekedési ütem az átlaghoz képest nagyobb, egyes esetekben robbanásszerű, amely a felhasználók növekvő arányával párosul (St Lucia, Feröer-szigetek, Dominika, Guam, Jamaica, Martinique, Barbados), az internettel kapcsolatos gazdasági tevékenységek szélesebb köre figyelhető meg.
- 3.) **„?”**: a harmadik kategóriában az átlagnál nagyobb növekedési ütem, ugyanakkor a népesség töredéke használja még a világhálót (Guadeloupe, Dominikai Köztársaság, Haiti, Fiji, Samoa, Comoros).
- 4.) **„Lyukas háló”**: ebben a csoportban (Madagaszkár, Salamon-szigetek, Kuba, Srí Lanka, Kiribati, Vanuatu, Tonga, Marshall-szigetek, Zöldfoki-szigetek, St Vincent és Grenadines, Sao Tome és Principe, Mikronézia, Trinidad és Tobago, Anguilla, Seychelles-szigetek, Bahrain, Grenada, Puerto Rico, Francia Polinézia,

St Kitts és Nevis, Mauritius, Pápua Új-Guinea, Kajmán-szigetek, Maldív-szigetek) a növekedési ütem és a felhasználók aránya is alacsony.

*Az Internet-használat növekedési üteme és az Internet-felhasználók népességen belüli aránya alapján elkülöníthető csoportok*

	Alacsony növekedési ütem	Magas növekedési ütem
Magas internet-ellátottság	E-paradicsom	St@r
Alacsony internet-ellátottság	Lyukas háló	?

Internet World Stats – Usage and Population Statistics alapján saját szerkesztés

A fenti kategóriák jól mutatják, hogy egyes szigeteknél az új területre történő átállítás és az internet térhódítása viszonylag gyorsan megtörtént, bizonyos esetekben új diverzifikációs lökést adva a gazdaságnak, más területeken azonban az „elektronikus felzárkózás” még várat magára.

Végül az internet-felhasználók arányával érdemes lehet kibővíteni az egyszerűsített jóléti indexet, a korábbi index esetében is alkalmazott UNDP Human Development Index számítási módját<sup>8</sup> alkalmazva az új, komplex index esetében is. A HDI „megszokott” kategóriái közül a GDP, és a születéskor várható átlagos várható élettartam indexe az új indexben is szerepel, az oktatási index helyett viszont az internet-felhasználók népességen belüli aránya kerül be harmadik komponensként. Az új index és a korábbi index alapján körvonalazott stratégiai csoportok összevetéséből kitűnik, hogy a régi és az új index kedvező „helyezései” csaknem minden esetben hasonló sorrendet tükröznek.

### **Ökológiai fenntarthatóság?**

Szigetgazdaságok fenntarthatósági kérdéseit vizsgálva megállapítható, hogy napjainkban a kis szigetek esetében a fenntarthatóság ökológiai dimenziója alapvetően háttérbe szorul. Így tehát, amikor fenntarthatóságról beszélünk, elsősorban a gazdasági (és egy-egy esetben társadalmi) fenntarthatóságra kell gondolnunk, a környezeti dimenzió, bár nyilvánvalóan fontos lehet, csupán az esetleges erőteljes negatív visszacsatolások hatására kerül elő, illetve abban az esetben, ha van elég plusz erőforrás ezzel a kérdéskörrel foglalkozni. A gazdasági fenntarthatósággal kapcsolatos folyamatok azonban sokkal inkább a rugalmasságról, a hatékony adaptációról, és a piaci rések megtalálásáról szólnak. Az esetek többségében az eredeti ökoszisztémák már eltűntek, vagy nagymértékben átalakításra kerültek, és különösen a kisebb szigetek esetében a növekvő népesség áldozatává váltak. Természetesen, különösen a kedvező gazdasági helyzetben lévő szigetek esetében kiemelt fontossággal bírhat a (megmaradt) szárazföldi és tengeri ökoszisztémák védelme is. Előfordulhat továbbá, hogy a környezetvédelemmel kapcsolatban egészen érdekes tevékenységek figyelhetők meg kis szigeteken: ilyen például Jersey szigetén 1959 óta működő Durrell Wildlife Conservation Trust is. Bármennyire is indokoltnak tűnhet tehát a Briguglio-i értelemben vett sérülékenység miatt az erős fenntarthatóság<sup>9</sup> a szigetek esetében, a jelen gazdasági, társadalmi keretfeltételek mellett nem tűnik igazán járható útnak,

<sup>8</sup> UNDP Human Development Report 2005 [http://hdr.undp.org/en/media/HDR05\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_complete.pdf), p. 341., az oktatási index helyett az internet-felhasználók népességen belüli arányát alkalmazva

<sup>9</sup> Briguglio, L. (2004)

hogy az egyes szigetek egy korábbi, többé-kevésbé önellátó és csupán a helyi erőforrásokra épülő gazdasági, társadalmi rendszert hozzanak létre.

Néhány sikeres sziget-példa esetében lokális gazdasági, társadalmi és ökológiai fenntarthatóság megvalósítására tett, elsősorban a helyi közösségek hosszabb távú érdekeit szem előtt tartó kísérleteivel párhuzamosan a globális problémákkal kapcsolatos „érzékenységre” való törekvés is megjelenik, egyrészt azért, mert egyes külső, elsősorban környezeti folyamatokra e gazdaságoknak számottevő hatása vagy befolyása nincsen, másrészt a „szalonképességhez” a különféle témaköröket érintő nemzetközi szerződések, megállapodások, ajánlások betartása is hozzátartozik. Az előbbi külső, hatásait tekintve bizonytalan változások (klímaváltozás, tengerszint-emelkedés) esetében jelenleg leginkább az egyes folyamatok nyomon követése, monitoringja, valamint a felkészülés bizonyos elemei figyelhetők meg, a nemzetközi egyezmények betartására irányuló törekvésekig, a szennyezőanyag-kibocsátás határértékeiktől kezdve az ENSZ által ajánlott, a fejlődő világba irányuló segélyekig.

### **Lehetséges adaptációk, további kutatási területek**

A szigetgazdaságokkal kapcsolatos modellek, elvi megfontolások és egyes esetekben a legjobb gyakorlatok más területek számára is példaértékűek lehetnek, különösen kisebb, szigetszerű területek gazdasági, társadalmi és ökológiai fenntarthatóságánál lehet leginkább ezeket az eredményeket figyelembe venni. Mindezek alapján ilyen kutatási lehetőségként merülhet fel például az európai miniállamok, sajátos politikai földrajzi reliktumok: Andorra, Liechtenstein, Luxemburg, Monaco, San Marino, vagy éppen a Vatikán vizsgálata is.

Természetesen ezekben az esetekben e területek „szigetszerűségéből” alapvetően kimarad a tenger (kivéve Monaco esetét, de ebben az esetben sem „tökéletes”, tenger által minden oldalról körülvevett szigetszerű területről van szó), ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a „vízi dimenzió” elhalványulása és a földrajzi fekvésből származó hátrányok jelentős módosulása következik be az elérhetőség, megközelíthetőség ugrásszerű javulásával a ténylegesen is „szigetszerű” szigetek esetében is. Sziget-modellek és eredmények alapján olyan speciális „anomáliák” mint pl. a Sealandi Hercegséghez hasonló formációk vizsgálatára is lehetőség nyílhat. Maga a hercegség egy, a II. világháborúból származó, az akkori nemzetközi vizeken épült, két vasbeton lábra épített platform, a két lábban elhelyezett különféle rendeltetésű szobákkal, a Temze torkolatától északra, a tengerparttól 10 kilométerre. A hercegséget a mesterséges szigeten a Bates család 1967-ben kiáltotta ki, és némi pereskedés után csak Anglia ismerte el független államként. Gazdaságát tekintve nem meglepő, hogy a herceg családi cége a web-alapú gazdaság felé nyitott és elsősorban szerverek üzemeltetéséből tesz szert bevételekre, amelyekre a sziget rozsdásodásának lassítása miatt különösen nagy a jelentősége... Az ilyen típusú anomáliákon túl természetesen további lehetőségek nyílnak „szalonképesebb”, speciális területek, vámszabad területek, szabadkikötők, kereskedelmi zónák különleges helyzetének vizsgálatára is.

További „kontinentális” vizsgálatra adhatnak lehetőséget (természetesen ebben az esetben is a tenger mellőzésével) olyan speciális szárazföldi viszonyrendszerek, mint például egy adott település és a településhez csatolt településrészek sajátos viszonyrendszere, vagy éppen részönkormányzatok, településrészi önkormányzatok tevékenységének vizsgálata. Ezekben a sajátos szituációkban tehát magyarországi példák vizsgálatára is nyílhat lehetőség, ahol adott esetben az egyes települések, településrészek sajátos fekvésüknek, földrajzi helyzetüknek és az adott korban és

gazdasági, társadalmi szituációban mutatkozó versenyképességi tényezőinek köszönhetően profitálhatnak az „anyatelepülés”, a „nagy testvér” közelségéből. Ezekben az esetekben a politikai-gazdasági függésnek szintén több fokozata különíthető el az intenzív függéstől a szinte teljes önállóságig, és érdekes kérdésként merülhet fel, hogy e településeknek, településrészeknek sikerül-e megtalálni azokat a pontokat, piaci réseket, melynek segítségével hosszabb távon sikeresek lehetnek.

*Irodalom*

- Bertram, G. – Poirine, B. (2007): Island Political Economy. In: World of Islands. An Island Studies Reader edited by Godfrey Baldacchino, Institute of Island Studies, University of Prince Edward Island, Canada (2007) pp. 325-377.
- Briguglio, L. (2004): Economic Vulnerability and resilience: concepts and measurements. Paper presented at the International Workshop on “Vulnerability and Resilience of Small States” organised by the Commonwealth Secretariat and the University of Malta, University Gozo Centre, Malta, 1-3 March 2004
- Kakazu, H. (1994): Sustainable Development of Small Island Economies. Boulder (USA), Westview Press
- A World of Islands. An Island Studies Reader. Ed.: Godfrey Baldacchino. Prince Edward Island, University of Prince Edward Island, 2007
- Zádori I. (2007): Szigetgazdaságok, sziget-modellek. In: Tudásmenedzsment, 8. évf., 2. szám, pp. 67-78.
- Internet World Stats – Usage and Population Statistics  
<http://www.internetworldstats.com/index.html>, 2008. 08. 10.
- UNDP Human Development Report 2005 [http://hdr.undp.org/en/media/HDR05\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_complete.pdf)

## Vállalati kultúrák magyar és orosz vállalatoknál

### Egy kutatás részletei

A globális gazdaság egyik jellemzője az erőteljes menedzser-hasonlóság, amely az emberi erőforrás elmélete és gyakorlata disszeminációjából adódik. Az egyes országokban mégis jelentkező különbségeket egy sor kutatás igyekszik feltárni.<sup>1</sup> 2008-ban magyar és orosz kis- és középvállalkozások körének vizsgálatára került sor.<sup>2</sup> A kutatás célja a magyar és orosz vállalati kultúra sajátosságai megismerése volt. A vizsgálat során 324 értékelhető kérdőív állt rendelkezésünkre. A kutatásban a vállalati kultúra munkavállalói véleményei a következő körben strukturálódtak:

- a munkatársi kapcsolatok, kommunikáció,
- az alkalmazottak és a vezetés kapcsolata, kommunikációja,
- munkatársak informáltsága a céget érintő kérdésekről,
- munkatársi lojalitás,
- a cégen belüli karrierlehetőségek, viselkedési normák a cégen belüli,
- vállalati kultúra,<sup>3</sup>
- a munkatársak bevonása a céget érintő döntésekbe,
- a munkatársak értékelése, jutalmazása,
- a szociális juttatások alakulása,
- a szervezeti klíma jellemzői.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Pl. Leadership styles and socio-cultural value dimensions of Hungarian managers and subordinates / Maria Cseh, Csaba Halmos, Denes Koltai, Bela Krisztian, Zsolt Nemeskeri, Balazs Nemeth. In: Creativity and innovation in learning : Third conference on human resource development research and practice across Europe. 25-26 January 2002. Edinburgh Dundee : Napier University, 2002. – 22. , Issledovanije kultury predpriatij = Organizational Culture Research / Borisz Vegvari – Bela Krisztian – Zsolt Nemeskeri. In: Strategiceskoe planirovanie na predpriatii : Materialy Mezdunarodnoj naucno-prakticeskoj konferencii. Izevsk , [2003.] / Redaktor: Kuznecov A. L. – Izevsk [Oroszország] : Izevskij Gosudarstvennyj Tehniceskij Universitet , 2003. – 26. ; 67-76. – (C 83 ; ISBN 5-7526-0150-9)., Organizational Culture and Socio-Cultural Values : Evidence from Five Economies In Transition [CD-ROM] / Alexander Ardichvili – Maria Cseh – Alexander Gasparishvili – Bela Krisztian – Zsolt Nemeskeri. In: Proceedings and Membership Directory / Ed. Susan A. Lynham – Toby Marshall Egan. – Minneapolis [Minnesota] [USA] : Academy of Human Resource Development , 2003. – 16-2. Organizational Culture and socio-cultural Values: Perceptions of Managers and Employees in Five Economies in Transition. (Maria Cseh, Alexander Ardichvili, Alexander Gasparishvili, Bela Krisztian and Zsolt Nemeskeri). Performance Improvement Quarterly. 2004. 2. 5-27, Poór József: Nemzetköziesedés az emberi erőforrás menedzsmentben, MMCP Bt. Budapest. 2006, Csath Magdolna (2008) Interkulturális menedzsment. Vezetés eltérő kultúrákban. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2008, Krisztián Béla (2008) Challenges in HR management int he 21st century.10th International Conference on Human Resource Development:Research and Peractice across Europe. Newcastle.2009. június 10-12. Abstracts. Northumbria University. Nwecastle.2009.52. ISBN 13978-1-86135-362.

<sup>2</sup> A magyar és orosz kis- és középvállalkozások vállalati kultúrájának sajátosságai – cégek munkatársai körében végzett kérdőíves kutatás eredményei alapján. Doktori értekezés, Izsevszk. 2009.

<sup>3</sup> Gupta, V.,Hanges, P. j.,& Dorfman, P. (2002) Cultural clusters: Methodology and finding, Journal of World . IV.23.

---



A teljesség igénye nélkül ismertetjük a vizsgálat néhány eredményét.

**A vizsgáltak köre**

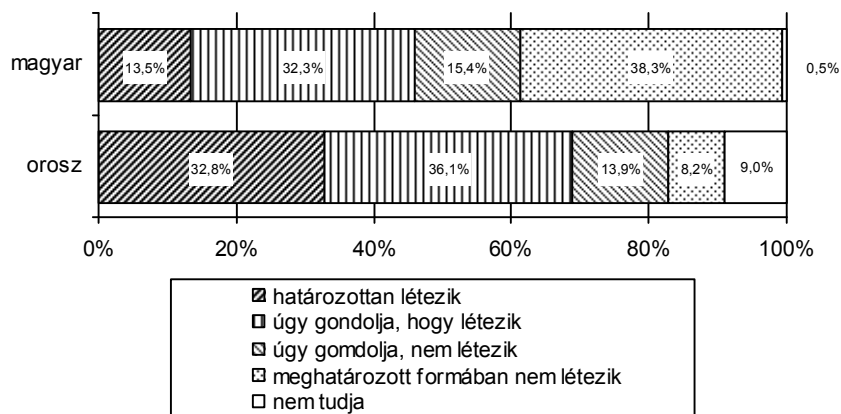
A válaszadók 62%-a a magyar, 38%-a orosz vállalatok munkatársa volt, 60%-uk nő és 40 %-uk férfi. Iskolai végzettségük szerint:

több felsőfokú végzettségű	7%
felsőfokú végzettségű	33%
nem befejezett felsőfokú	25%
középfokú, szakirányú	23%
középfokú	12%

A válaszadók korcsoportok szerinti megoszlása kiegyenlített, az 50 évnél idősebb korosztály kivételével (ők egy kicsit kevesebben vannak) sikerült minden korosztályt egyforma arányban megkérdeznünk (ld. táblázatunk, *A magyar és orosz válaszadók megoszlása életkoruk szerint*).

A válaszadó életkora	magyar		orosz	
	fő	%	fő	%
20 év alatti	26	12,8	19	15,5
21-30 év	50	24,8	44	36,1
31-40 év	62	30,7	27	22,1
41-50 év	43	21,3	28	23,0
50 évnél idősebb	21	10,4	4	3,3
<i>összesen</i>	<i>202</i>	<i>100,0</i>	<i>122</i>	<i>100,0</i>

A vállalatnál történő karrier feltételeit egyrészt a lehetőségek, másrészt a feltételek szabják meg. A karrierlehetőséget így látják:



<sup>4</sup> Geert Hofstede – Gert Jan Hofstede (2005) *Cultures and Organization: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and the Importance for Survival.* 2. 2005.

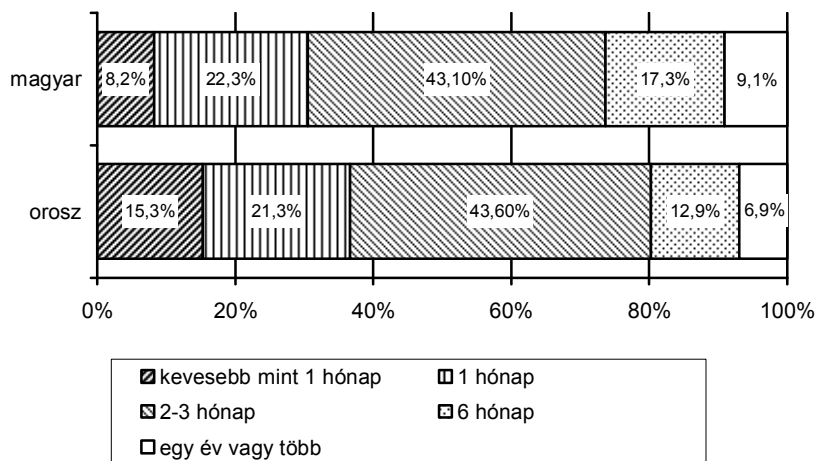
A karrier feltételeire az alábbiak a mérvadóak:

	Döntő jelentősége van		Van jelentősége		Nincs jelentősége		Nem tudja	
	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.
Szakértelem	68,2	54,9	27,4	35,8	4,5	4,1	-	5,2
Ajánlások	11,0	14,0	71,5	61,2	15,5	17,4	2,0	7,4
Munkatapasztalat	39,7	31,1	47,5	59,0	12,4	9,8	0,5	-
Különleges végzettség	5,2	32,2	34,8	47,9	58,1	16,5	2,0	3,3
Szolgálati idő a cégnél	3,6	13,9	39,5	43,4	53,0	38,5	4,0	4,1
Kezdeményező-készség	16,6	23,0	57,8	50,0	23,6	18,0	2,0	9,0
A vezetés iránt tanúsított lojalitás	23,2	15,7	53,0	33,9	15,2	34,7	8,6	15,7

A magyar válaszadók a karrierlehetőségek megítélésben sokkal rosszabb véleményel vannak vállalatukról, mint az orosz társaik.

A munkatársi kommunikáció egyik köre a vállalati beilleszkedés alakulása.

*Milyen gyorsan adaptálódik a dolgozó a szervezethez*

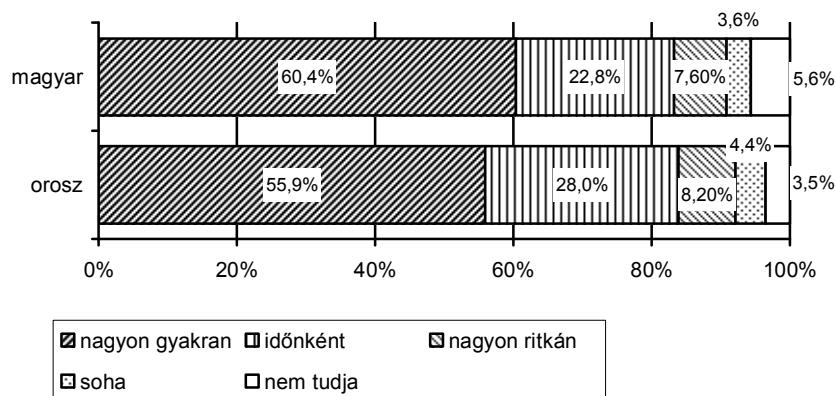


A vállalati kultúra egyik megnyilvánulása a megszólítás. Ez bizonyos tekintetben a nemzeti kultúráknak is függvénye. Arra a kérdésre, *hogyan szólítják egymást leggyakrabban a kollégák, illetve hogyan szólítják meg a vezetőket?* a következő válaszok születtek:

Megszólítási forma	Inkább a vezetők	Inkább a kollégák	Vezetők és kollégák is	Egyik sem
Családi név + úr	70,8	4,5	24,7	-
Keresztnév	4,0	42,6	53,4	-
Szaktárs	0,2	7,5	0,3	91,9
Kolléga	2,5	6,8	1,5	89,2
Úr	1,5	2,2	3,1	93,2

A vezetők és a munkatársak kommunikációs kapcsolata mindkét vizsgált vállalati körben közel hasonló. Mindkét oldalon a válaszadók 80%-a úgy véli, hogy kommunikálnak a vezetéssel, és 10-15%-uk mondta azt, hogy nem, vagy csak nagyon ritkán.

*Milyen gyakran kommunikálnak a válaszadók a cég vezetésével?*



### A vállalati imázs külső jegyeinek használata

A vállalati kultúra imázst erősítő, tudatosító elemei közül a magyar és az orosz vállalatok a következőket használják:

ATTRIBÚTUM	Minden munkatárs használja		Csak az ügyfelekkel, kliensekkel kapcsolatban használatos		A vezetők használják		Ki vannak dolgozva, de szinte senki nem használja	
	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.
Logo/cégjel	46,8	31,3	34,6	43,4	10,6	9,1	8,0	16,2
Céges ajándékok (pólók, tollak, poharak, tányérok)	21,8	15,5	38,8	36,4	19,4	9,1	20,0	39,0
Névjegykártyák	33,6	21,3	23,7	34,3	41,2	41,4	1,5	3,0
Céges menedzser naptár	16,9	14,8	17,6	39,2	50,6	12,2	14,9	33,8
Információs és reklám anyagok	21,8	17,2	53,5	55,2	17,6	11,5	7,1	16,1
Kis példányszámú belső újság	38,3	28,3	2,6	13,2	6,1	13,2	53,0	45,3
Szlogenek	26,5	18,6	24,2	27,1	5,5	11,9	43,8	42,4
Formaruha	53,1	60,0	14,6	21,3	3,1	-	29,2	18,7
Azonos belső építészeti kialakítás	39,8	42,4	6,9	22,0	3,4	18,6	50,0	16,9
Céges humor (történetek, események)	60,9	53,3	3,0	12,9	10,5	16,1	25,6	17,7

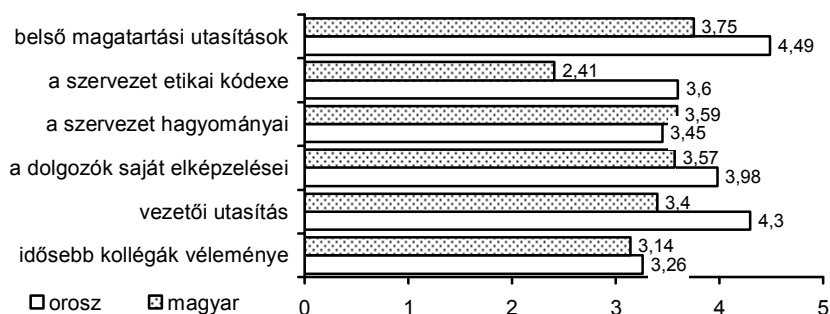
A magyar és orosz vállalatok információcsere-alakulását mutatja következő táblázatunk:

AZ INFORMÁCIÓ FORRÁSA	Általában		Néha		Ritkán	
	M	O	M	O	M	O
A kollégákkal folytatott informális beszélgetésekből	72,8	47,9	19,3	31,9	7,9	20,2
Amikor felveszik a céghez, – orientációs megbeszélésből	53,2	71,9	27,7	18,4	19,2	9,6
Hosszú ideig (1 hónap) tartó beilleszkedési programból	28,1	62,0	31,4	21,3	40,5	16,7
Különleges információs hirdetések-ből/hírlevelekből	21,5	34,9	22,7	26,6	55,8	38,5
A vezetőknek a beosztottakkal folytatott hivatalos beszélgetésekből	56,3	52,8	28,6	32,4	15,1	14,8
A vezetők és a beosztottak közötti informális beszélgetésekből	67,4	23,3	25,1	36,2	7,5	40,5
A munkafolyamat során derül ki	26,5	69,4	46,4	22,5	27,1	8,1
Speciális dokumentumokból (stratégia tervekből, személyzeti-, pénzügyi-, marketing politikából)	18,7	31,4	24,4	28,6	56,9	40,0
Saját belső újságból	15,2	13,7	13,6	18,8	71,2	67,5
A cégre vonatkozó hivatalos dokumentumokból	23,5	14,6	26,8	29,2	49,7	56,2
Más forrásból	23,6	14,3	7,8	28,6	68,6	57,1

### A vállalati magatartásformák

A kialakult gazdag protokoll-politika következtében általánosan és speciálisan is léteznek majdhogya kötelező formulák a magatartásra.<sup>5</sup> A *vállalaton belül elvárt viselkedésmód kialakítása történhet*: I. vezetői utasításra (4,11%), II. belső magatartási hagyományaira (4,03%), III. a dolgozók saját elképzeléseire a helyes viselkedésről (3,73%), IV. a szervezet hagyományaira (3,54%), V. idősebb kollégák véleményére (3,20%), VI. a szervezet etikai kódexére (2,89%). Legkevésbé a szervezet etikai kódexe meghatározó, mert pl. a vizsgálatban résztvevő vállalatoknál csak 38%-ánál volt kódex – ld. ábránkat.

*Minek alapján határozzák meg a cégen belül elvárt viselkedésmódot?  
(1–5 fokú skálán adott átlagértékek, ahol 5=leginkább meghatározó, 1= legkevésbé meghatározó)*



<sup>5</sup> Görög Ibolya (2007) Protokoll az életem. Budapest. Atheaneum. 2007.

*Milyen tulajdonságokat, érdemeket részesítenek előnyben és ösztönöznek a magyar és az orosz vállalatoknál?*

TULAJDONSÁG	Mindig		Néha		Soha	
	M	O	M	O	M	O
A kötelezettségek maradéktalan teljesítése	84,6	58,8	11,9	37,0	3,5	4,2
A munkaköri kötelek körét meghaladó különleges tett, áldozat	28,6	33,6	61,7	45,5	9,7	20,9
Alkotókészség és kezdeményezőkézség	42,7	26,5	47,7	52,1	9,6	21,4
A munka során keletkezett hibák időben történő feltárása	53,3	16,4	39,6	49,1	7,1	34,5
A cég vezetői iránt tanúsított lojalitás	45,3	14,3	45,4	36,6	9,3	49,1

### A szervezeti klíma feltételei és alakulása

A sokrétű vállalati helyzet feltárásához 21 szituációt vizsgáltunk, ezek gyakoriságát kellett jelölni.

SZITUÁCIÓ	Soha nem fordul elő		Általában nem fordul elő		Általában előfordul		Mindig előfordul	
	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.
Ha a cég sikertelen, megszegik a szabályokat, mindig aktívan folyik a hibás, felelős keresése.	15,2	9,1	33,5	19,0	30,5	43,0	20,8	28,9
Sok munkatárs igyekszik bebiztosítani magát feljegyzésekkel és egyéb írásos dokumentumokkal.	16,7	23,3	31,3	40,8	42,9	29,2	9,1	6,7
Az információ hozzáférhetősége függ a munkatárs pozíciójától ( a főnökség szemében), nem a személy funkciójától.	13,7	22,1	20,8	36,1	<b>52,3</b>	27,9	13,2	13,9
Nem világos, hogy milyen célokat tűz ki a cég maga elé. Sokak számára ismeretlenek a célok.	39,9	42,5	42,4	28,3	14,6	20,0	3,0	9,2
Ha valami hiba történik, nem vétkes dolgozó szerez róla elsőként tudomást, hanem a főnöke vagy a kollégái.	12,6	34,2	45,5	33,3	37,9	18,3	4,0	14,2
A „csoporthoztartás” uralkodik.	35,6	43,4	39,3	32,0	22,0	16,4	3,1	8,2
A dolgozók ritkán vállalnak felelősséget a döntéseikért. A meghozott döntésekre nem tekintenek sajátjukként. Gyakori az ilyen hozzáállás: „ Mi van? A főnökség nem tudja, hogy hova vezet mindez?”	25,4	25,6	<b>51,3</b>	36,4	20,3	28,9	3,0	9,1
Tervszerűen és nyugodtan a saját munkájával csak a munkanap végén tud foglalkozni. Ezt megelőzően, mindig van valami fontosabb dolog.	26,3	36,9	40,9	28,7	29,8	24,6	3,0	9,8
A vezetők többsége a vezetéskor nem támaszkodik a kollegialitásra. Közvetlenül vagy közvetve, átvitt értelemben tudunkra adják, hogy a „világos viszonyokat” szeretik, amelynek lényege: „utasítás – végrehajtás”.	19,5	12,4	39,0	30,6	32,3	33,9	9,2	<b>23,1</b>
Amikor a vezetőkről esik szó, általában felfelé mutogatnak: „Ők, odafenn”.	27,2	23,0	39,5	30,3	26,2	27,9	7,2	<b>18,9</b>

A konfliktusok legtöbbször valami apróság mentén alakulnak ki.	11,6	26,2	32,3	23,8	51,5	33,6	4,5	<b>16,4</b>
Az értekezletek, találkozók túlságosan hosszan tartanak és gyakran eredmény nélkül záródnak.	35,4	41,3	39,9	33,9	19,7	21,5	5,1	3,3
Az, hogy a dolgozó mennyire jól, végzi a feladatát, nagyon ritkán derül ki. Sokszor nem is tudja, milyen szempontok alapján fogják értékelni.	27,3	28,9	37,4	35,5	28,3	18,2	7,1	<b>17,4</b>
Nehéz és, szinte lehetetlen új ötleteket keresztülvinni, a munkafolyamatok javítása érdekében.	34,5	32,8	32,0	41,0	27,9	16,4	5,6	9,8
Ritkaságszámba megy a munkához kapcsolódó lelkesedés.	19,3	25,4	43,7	37,7	31,0	23,8	6,1	13,1
Elvileg a dolgozókat két alapvető csoportba lehet sorolni: az „öregék” és a „zöldfülűek”.	40,4	26,2	41,4	23,8	14,1	34,4	4,0	15,6
Sok dolgozó munkatárs bebetonozza magát, a „minden esetre” szóló bebiztosítással foglalkozik – kihasználva erre a beosztás adta lehetőségeket – és éberren őrködik saját jogai megtartása felett.	20,7	22,1	35,9	38,5	37,4	28,7	6,1	10,7
Amikor értékelik a munkát, azt leggyakrabban érzelmi alapon, vagy felületes megfigyelések alapján teszik meg.	23,7	34,4	41,4	27,9	26,3	22,1	8,6	15,6
Sok dolgozót kínoz az a gondolat, hogy miért tanultak annyit, ha nincs lehetőségük a tanultakat alkalmazni. Úgy érzik, hogy nem tudják megmutatni, mire is képesek valójában.	19,3	33,6	46,2	41,8	24,4	18,9	10,2	5,7
A dolgozók gyakran nem veszik tudomásul, hogy az idővesztés és a nem lelkiismeretesen végzett munka veszélyeztetik mind a cég, mind a saját érdekeiket.	15,2	17,2	44,9	36,9	31,3	30,3	8,6	15,6
A dolgozók általában nem akarnak kollektív döntéseken alapuló vezetést. Nem akarják tudni, merre tart a cég, csak azt akarják tenni, amire utasítják őket és nem törődnek azzal, ha az utasítás nem megfelelő.	24,7	31,1	57,1	36,1	15,2	27,0	3,0	5,7

Az oroszországi lehetőségek<sup>6</sup> sokrétűek. Az idősokban például még inkább az együttes döntésekre szorító kollektívizmus él, míg a fiatalokban az önös érdektől vezérelt individualista érzések bontakoznak ki. Az orosz bankszektorban és a szolgáltatásokban jellemzően ez utóbbi tanult réteg található meg, akik – mivel a pénzügy területén és a gyorsan terjedő szolgáltatásokban gyakorlatilag nincs munkanélküliség – bátran továbbállnak, ha nem tetszik nekik valami.

A jó szakemberek hiánya elég magas fizetési szintet generál a piacon, így csak pénzzel nehezen győzhetők meg a maradásról. Uralkodó motivációs tényező a karrierépítés, a többség a szakmai előremenetelt viszont kizárólag fölfelé tudja elképzelni, mivel erős a „rangkötődés”. A horizontális karrier-lehetőségek, a munkakör-gazdagítás, illetve -bővítés még nem épült be a karriermenedzsmentbe. Ez elsősor-

<sup>6</sup> Az orosz munkaerőpiac egy magyar HR-es szemével. 2007. december 7. Az orosz vállalatoknál rendkívül erős a hierarchikus szerkezet, így megszokott, hogy külön étkezde van a beosztottaknak és a vezetőknek – mondta Dr. Petuhov Erzsébet, az OTP oroszországi leányvállalatának, az Investsverbanknak a HR-igazgatója egy szakmai rendezvényen. Prezentációjából kiderült: éles eltérések vannak a hazai és az orosz munkaerő-piaci kultúra között [www.mfor.hu/cikkek/Orosz\\_munkaeropiac\\_egy\\_magyar\\_HR\\_es\\_szemevel\\_.html](http://www.mfor.hu/cikkek/Orosz_munkaeropiac_egy_magyar_HR_es_szemevel_.html)

ban azzal magyarázható, hogy az orosz vállalatok szervezeti felépítése – szigorúan hierarchikus. A jelentős hatalmi távolság, a társadalmi egyenlőtlenségek teljesen elfogadottak. A vezetőknek járó kiváltságokat természetesnek tartják. Ennek megfelelően a vezető-beosztott viszonyban nagyon ritka a tegeződés. A piramis jellegű szervezeti felépítés miatt nehezebb a teammunkák szervezése (főleg ha más-más részlegek szakembereinek részvétele szükséges egy projektben). Hasonlóan a mátrix elvű együttműködés nehezen kivitelezhető. Ezért a demokratikus alapokon nyugvó vezetési stílus sem igazán elfogadott, úgy a vezetők, mint a beosztottak részéről. Ez persze azzal is jár, hogy sok a szabály, hatalmas a dokumentumforgalom, hosszadalmasak az egyeztetési folyamatok. Nem ritka, hogy egy középvezető naponta csak elektronikusan több mint 100 levelet kap. Az orosz vállalkozók is elképesztően emocionálisak, ami könnyen irracionális döntéseket is eredményezhet részükről, viszont pont ezért lelkesíteni is jól lehet a dolgozókat.<sup>7</sup> Oroszország helyzetéből adódó előnyeit ismerve, a vállalati kultúrában eléri, bizonyos tekintetben hatékonyság oldaláról meghaladja az európai államokat, a tapasztalható ellentmondások ellenére. A hatékonyságnak nemcsak a dinamikus fejlesztésre törekvés, de az oktatás-képzés területén állandó innováció is további háttérrel biztosít.

---

<sup>7</sup> Oroszország izgalmas és jól fizető terep a menedzsereknek. Londoni fejedelmek vadásznak, hogy a követetetlen tempóban bővülő orosz vállalatok szakembereik szükségletét kielégítsék. Nincs nehéz dolguk: a sokkal gyorsabb karrier lehetősége, és a még ennél is jelentősen nagyobb orosz jövedelmek egyre több szakértőt és vállalkozót csábítanak Moszkvába. <http://www.nol.hu/archivum/archiv-477700>

TÓTH ERIKA

## A demográfiai és gazdasági folyamatok hatása az oktatás hatékonyságára\*

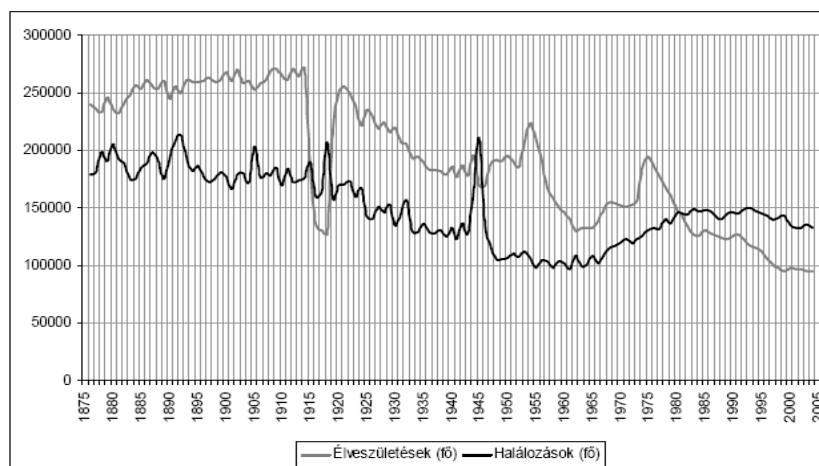
OTDK-dolgozatomban a magyarországi régiók gazdasági fejlettségének és az iskolázottsági színvonalának összefüggéseit vizsgálom. A témaválasztást indokolja, hogy mindeddig viszonylag kevesen vizsgálták ezt a területet. Vannak, akik a gazdaság növekedésével foglalkoznak, és vannak, akik az iskolázottsági szintet vizsgálják. Viszont a két rendszer viszonyával kevesen foglalkoztak ezidáig.

Ahhoz, hogy reális képet kapjunk a két rendszer viszonyáról, elengedhetetlen a fenti tényezőkhöz kapcsolódó rendszerek több aspektusból történő vizsgálata.

### Népesedés

Az első fejezetben bemutatom, hogy milyen folyamatok zajlottak le 1990 óta a népesedés tekintetében. Ezt az 1. számú ábra mutatja. Jól látható, hogy a népesség 1990 óta csökken, mely folyamatot felerősíti a növekvő halandóság is.

1. számú ábra



Forrás: Polónyi István – Timár János (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet

A prognózisok pedig megmutatják, hogy az elkövetkező évtizedekben milyen folyamatok várhatók. Ez azért fontos, mert a demográfiai adatok mutatják meg, hogy hány fő kerül be az oktatási rendszerbe. Ezt mutatja a következő táblázat.

---

\* A tavaszi Országos Tudományos Diákköri Konferencián az andragógia 1. alszekciójában 2. helyezett dolgozat összefoglalója. Konzulens tanár: dr. Farkas Éva.

---



Élveszületések száma	1995	2000	2010	2020	2030
minimum	112,1	92,7	90,1	74,6	60,9
alapváltozat	112,1	94,2	98,7	92,8	80,6
maximum	112,1	95,6	107,5	112,0	102,4

Forrás: Polónyi István – Timár János (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet

### Iskolázottság

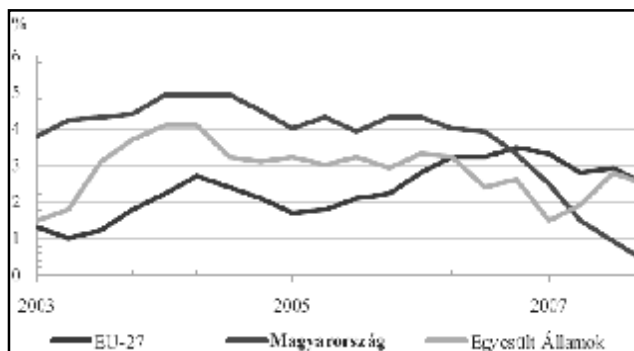
A következő részben, ennek a népességnek az iskolázottságát vizsgálom meg.

Az iskolázottsági szint tekintetében elmondható, hogy az évek előre haladásával egyre inkább nőtt a népesség iskolázottsági szintje. Ezt régiós szinten is megvizsgálom. Az előző fejezet pedig arra világított rá, hogy egyre kevesebb gyerek születik. Tehát az oktatási rendszer a nyilvánvaló demográfiai folyamatokkal ellentétesen cselekszik, mivel a csökkenő népesség ellenére egyre több embert enged be az oktatási rendszerbe. Azonban ha az oktatás kibővítését másik oldalról vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy egyben ez pozitív dolgot is eredményez, mégpedig azt, hogy nő a humán tőke, mely átalakul szellemi tőkévé, és végső soron a gazdaság fejlődését kell, hogy eredményezze. Ezért dolgozatomban a következő fejezetemben megvizsgálom a magyar gazdaságot régiós szinten.

### Gazdasági fejlettség

A magyar gazdaságról elmondható, hogy fejlődése 2007-ben lelassult. A 2. számú ábrán látható, hogy bár 2006-ban még a növekedési ütem 4%-ot elérte, de a lassulás előszele érzékelhető volt, amely aztán be is következett. Nagyon sokáig Magyarország növekedési üteme meghaladta az EU27-eknek<sup>1</sup> az átlagát, amely azt jelentette, hogy Magyarországon a gazdasági növekedés 4,1% körül, addig az EU27 átlaga 1,9% körül mozgott. Magyarországon ez a gazdasági fellendülés 2007 előtt valamivel alábbhagyott, és megszűnt az EU27 és Magyarország közti növekedési különbség. 2007 óta a gazdaság növekedési üteme visszaesett, és az ábrán is jól látszik, hogy napjainkban a gazdaság növekedése 0%, azaz stagnál.

2. számú ábra



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2008): *Makrogazdaság, 2004-2007*. Budapest.

<sup>1</sup> Az Európai Uniónak 27 tagországa van a 2004. évi bővítés óta.

A dolgozatban a fenti tényezők közti összefüggéseket illetve ellentéteket vizsgálom. A táblázatok, grafikonok alapján az a kép látszik kirajzolódni, hogy nincs egyértelmű összefüggés a népesség iskolázottsági szintjének növekedése és a gazdaság növekedése között. A szakemberek sok esetben arra hivatkoznak, hogy mindezt a területi különbségek eredményezik. Véleményem szerint lehetséges, hogy más tényező is okozhatja ezt a különbséget. Egyik ilyen tényező lehet az oktatási rendszer, ezért a továbbiakban ezt a területet vizsgálom.

### **Minőségi képzés vs. mennyiségi képzés**

„A társadalom fejlődésében, a gazdaság növekedésében a tudás meghatározó szerepet játszik. A felnövő generációk tudását az iskolai oktatás alapozza meg és – korunkban – az életpályát kísérő felnőttképzés fejleszti tovább. Az oktatás, mondják olykor: „tudásgyár”” /Polónyi István – Tímár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó/

Magyarországon a gazdaság megújításra került a rendszerváltás idején, teret nyert a kapitalista szemlélet, ezzel szemben azonban bizonyos szektorokban ez a változás nem hozott újat. Ez alatt értem az egészségügyet és az oktatást. Ezekben a szektorokban ma is a rendszerváltást megelőző fejlesztési stratégia érvényesül. Ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez az irány jó, hiszen ha az adott rendszer egészében változás történik, akkor a részegységeit is kell, hogy a változás érintse, annak érdekében, hogy a részegységek továbbra is megfelelően kiegészítsék egymást, és tudjanak egymás mellett jól működni. Magyarországon azonban a fentebb említett szektorokban a változás nem történt meg. Emellett az állandóság mellett hozzákapszolódnak a rendszerhez különböző folyamatok, melyek változnak (pl.: demográfiai változások), és ezek nemcsak fényt derítettek az oktatásban lévő problémákra, hanem mintegy kumuláltan hozták felszínre az évtizedek alatt felhalmozott, eddig rejtett problémákat.

Egyes nézetek szerint az oktatási rendszer gyengülését mennyiségi oldalról kell megvizsgálni, más nézetek szerint ez egyfajta minőségi kérdés. Véleményem szerint egyik oldalt sem lehet egyértelműen megnevezni a tekintetben, hogy melyik megközelítés a helytálló. Valószínűleg mindegyik oldalon állóknak igazuk van.

A mennyiségi oldalú megközelítés szerint a probléma abban rejlik, hogy adott képzési szintekre nem megfelelő létszámokat vesznek fel. Ez alatt kell érteni a felsőoktatás tömegesedését, kiterjesztését. Ugyanakkor másik oldalon pedig a szakképzésben hiány mutatkozik, hiányszakmákról beszélhetünk. Ez a rendszer egyik oldala.

A minőségi oldalú megközelítés szerint a probléma forrása a képzési tartalmakban rejlik, annak felhígulásában. A probléma kezelése a tömegképzés felszámolásában rejlik. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy „...a tömegképzés felszámolása automatikusan nem garantálna minőségi képzést.” (Bélyácz Iván, 2002)

Viszont megvizsgálhatjuk e két oldalt ok – okozat / ok – következmény összefüggésben. Úgy gondolom, hogy az egyik ok, amely a rendszer problémáját adja az a mennyiségi oldal (pl.: mennyiségi fejlesztési kampány a felsőoktatásba). Ezek a lépések azonban csak a formális iskolázottsági mutatókat javítják. (Bélyácz Iván 2002) A formális képzettsége a munkaerőnek Magyarországon meghaladta a gazdaság fejlődésének szintjét. A mennyiségi oldalon tett hibás lépéseknek köszönhetően – amelyet az előző példával is kívánok alátámasztani – a képzések minősége felhígult, a minőség oldalon következett be romlás, értékcsökkenés.

Az oktatási – képzési rendszer átalakításáról amikor beszélünk, akkor magyar vonatkozásban az túlnyomó részben csak formalitásokat jelent. Ez alatt értem az olyan intézkedéseket, melyek nem a tényleges tartalom megváltoztatására irányultak, hanem attól független intézkedéseket (pl.: kreditrendszer). A tartalom megváltoztatására, fejlesztésére irányuló intézkedések elenyészőek voltak, pedig valójában a tartalomban rejlik a képzés minősége.

Egyes álláspontok szerint az oktatás-képzés minőséget nem lehet egyértelműen csak a tartalom mentén megragadni, hanem felmerülhetnek egyéb, mélyebben húzódo összefüggések is, melyek szintén közrejátszanak, és befolyásolják az oktatás minőségét. Ezek a következők: „... oktatás-módszertani probléma, az oktatás szerepéről vallott felfogás konfliktusai, amelyek megbeszélésére-megvitatására, minden érdekelte érintően, nem került sor. „(Bélyácz Iván, 2002)

Továbbá vannak olyan intézkedések, melyeknek tényleges megvalósítása még várat magára. Ezek az intézkedések a következők:

- A demográfiai prognózisok korrekt figyelembe vételével.
- Szorosabb együttműködés a munkaerőpiaccal (társadalmilag hasznos tudás közvetítése).
- Új tanulási módszerek intenzív, hatékony elterjesztése.
- Motivációk erősítése.
- Ösztönző rendszer kialakítása (Koltai Dénes, 2003).

### Összegzés

Az OTDK-pályaművemben a demográfia – oktatás – gazdaság összefüggéseit vizsgáltam, és az alábbiakban a kutatásom során felhalmozott tapasztalataim alapján teszek összefoglaló javaslatokat az oktatás minőségének javítására. A fenti folyamatokkal és adatokkal a célom az volt, hogy igazoljam, hogy a népesség iskolázottsági szintjének növekedése és gazdaság növekedése között nincs egyértelműen kimutatható egyenes arányosság. Tehát más megközelítésben ez azt is jelentheti, hogy a mennyiségi képzés, azaz az oktatás kiterjesztése a társadalom minél szélesebb körére eredményezte azt, hogy az oktatás minősége felhígult, ezért nem mutatkozik meg ez a fajta növekedési ütem a gazdaság növekedésének ütemében. Nem minden tudás hasznosítható társadalmilag. Az oktatási rendszer nem képes az aktív állampolgársághoz és a munkaerőpiaci érvényesüléshez szükséges releváns, azaz társadalmilag hasznos tudás közvetítésére. Az oktatás fejlesztését tehát a jövőben semmiképpen nem a mennyiségi fejlesztés, hanem a tanítási tartalmak mentén kell megragadni, mert a tartalom kérdése az igazi probléma. Egyben pedig ez a dolgozat végkövetkeztetése is.

Arra az esetre, ha azt akarjuk, hogy az előállított szellemi tőke megjelenjen a gazdaságnövekedésben, abban az esetben az oktatás-képzés minőségét kell javítani. Erre teszek javaslatokat a záró részben. Ezek a minőség javítására vonatkozó javaslatok pedig a következők.

### Javaslatok

- **A pedagógus képzés reformja.** Ezt a kérdéskört alapvetően két aspektusból lehet megközelíteni. Egyik része a reformnak a felsőoktatásba való bekerülés szigorítása. Ennek oka, hogy nem minden, pedagógusnak jelentkező tanuló alkalmas feltétlenül a tanári pályára. Sokkal szigorúbb alkalmassági vizsga jelenthetné a probléma megoldását. A pedagógus képzés reformjának másik felét pedig a már végzett pedagógusok önképzése kell, hogy jelentse. Ez azt jelenti,

hogy a már megszerzett alapképzésen és mesterképzésen túl szükséges lenne a pedagógusok szakmai önképzése. Ez azért is fontos lenne, mert a tanári munka nagy részét a rendszeres, önálló felkészülés jelenti, melyhez elengedhetetlen az intenzív önképzés.

- **A pedagógus szakma presztízsének növelése** (társadalmi és anyagi megbecsültség). Ennek a problémának a háttérében több évtizednyi, nem feltétlenül kedvező döntések és azok hatásai húzódnak. Az egyik ilyen kedvezőtlen hatást kiváltó ok lehet, hogy a pedagógusok létszámát nem csökkentették a demográfiai hullámnak megfelelően. Az 1986 – 1994 közti időszakot vizsgálva jól látható, hogy a gyerekek száma körülbelül a felére esett vissza, ezalatt pedig a foglalkoztatott pedagógusok száma nőtt. Ebből az is következik, hogy az intézmények nem tudnak költséghatékonyan működni. Mindeközben pedig a pedagógusok keresete alacsony, melynek sem a rendszerváltás előtti, sem utáni időszak nem kedvezett.
- **A pedagógiai kultúra megújítása** (a hagyományos módszertan helyett a mai diákok igényeihez jobban illeszkedő tanuló-központú módszerek). Az új tudástartalmak közvetítésére a konstruktivista tanulásemélet látszik a legalkalmasabbnak, amely a megismerés, a tudás a sikeres cselekvések lehetővé tételét szolgálja. A tudáskonstrukciók létrehozása feltételezi az egyén aktivitását, módszerei a csoportmunka, önirányított tanulás, projekt módszer.
- **A hiányszakmák korrekt definiálása és szakmunkás ösztöndíj bevezetése** a hiányszakmák és egyáltalán a szakképzés presztízsének növelése érdekében. A szakmunkás ösztöndíj elsősorban a képzésben résztvevő hallgatókat ösztönözné. Ennek a fajta elismerésnek közvetett hozama pedig az lenne feltehetőleg, hogy a foglalkoztatók érdeklődését is felkeltené a szakképzett, kiváló munkaerő iránt.
- **A gazdasági szereplők érdekeltté tétele a szakképzésben való részvételle.** Pontos megfogalmazása lenne szükséges a hiányszakmáknak a gazdasági szereplők oldaláról, illetve, hogy milyen szakképzetségű emberekre lenne szükségük. Megfelelő keretfeltételek mellett elősegítené a szakképzett munkaerő hosszú távú foglalkoztatását a hallgatószerződés is.
- **Finanszírozás hatékonyabbá tétele**, tényleges kutatások a felnőttképzési ráfordítások hasznosulásáról. Amennyiben az előző két pontban foglaltak megvalósulnának, úgy a kutatások hosszú távon nagy valószínűséggel pozitív tendenciát mutatnának a felnőttképzésbe fektetett összegek megtérüléséről.
- **A felnőttoktatók képzés** (ma nincs végzettséghez/képesítéshez kötve, hogy valaki felnőttképzésben oktasson, kivéve ha akkreditált képző akkreditált programjáról van szó). A felnőttek teljesen más oktatást igényelnek módszertanilag, mint az iskolarendszerű képzésben résztvevő tanulók, hallgatók. 2008-ban indult el Magyarországon először ilyen emelt szintű, felsőfokú OKJ-s képzés.
- **A képző intézmények közötti szorosabb együttműködés.** Annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon ne jelenjen meg túlkínálat bizonyos szakmákból. Valamint lehetőséget teremtené a közös képzések és gyakorlatok kialakítása a költséghatékony működésre.
- **A képzési színterek kitágítása** (nem csak az iskola épületében folyhat oktatás).
- **Kulcskompetenciák fejlesztése** (EU 8 kulcskompetencia).

A nyolc kulcskompetencia:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai, természettudományos, technikai ismeretek
- Digitális kompetencia
- A tanulás tanulása
- Személyközi és állampolgári kompetenciák
- Vállalkozói ismeretek
- Kulturális kompetencia

#### *Irodalom*

- Bélyácz Iván (2002): *Oktatásszervezés versus oktatáspiac*. Vita a felsőoktatásról 9. XLVI évfolyam, 11. szám
- Farkas Éva (2004): *Felnőttoktatás és –képzés Magyarországon* Kolombusz Kkt., Miskolc
- Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában* PTE FEEK, Pécs
- Gáspár László (2000): *Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe* PTE-FEEK, Pécs
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái* PTE-FEEK, Pécs
- Központi Statisztikai Hivatal (2006): *2005- évi mikrocenzus, 9. iskolázottsági adatok* Budapest
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): *A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2007-ben* KSH, Debrecen
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): *A GDP területi különbségei Magyarországon, 2006*, Statisztikai tükör, II. évfolyam 90. szám
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): *Foglalkoztatottság és munkanélküliség 2008. július – szeptember* KSH, 184. Gyorstájékoztató, Budapest
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): *Makrogazdaság 2004-2007* KSH, Budapest
- Lakatos Dénes (2003): *A humánerőforrás és érvényesülése*. (<http://www.date.hu/szervez/agrvid/kozgaz/03.htm>; 2006. 02. 10. )
- Oroszi Sándor (2005): *Közgazdasági fogalomtár és angol-magyar szótár* PTE-FEEK, Pécs
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Polónyi István – Timár János (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana* Osiris Kiadó, Budapest
- Polónyi István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Polónyi István (2004): *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21. századfordulón* Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): *Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés* PTE-FEEK, Pécs
- [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Regionalis\\_fejlodes-Tarsadalmi-gazdasagi](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Regionalis_fejlodes-Tarsadalmi-gazdasagi) (2008. 11. 14.)
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oe2005-Melleklet5> (2008. 12. 04.)
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzat2004-Hermann-Helyi> (2008. 12. 04.)
- <http://www.tudosz.hu/sajto/papirgyar9.html> (2008. 12. 04.)

BALASSA MÓNKA

## A nagykanizsai felsőfokú, középfokú és emelt szintű szakképzésben résztvevő felnőttek tanulási motivációinak összehasonlítása\*

### Bevezetés

Míg a tankötelezettség betöltése előtt a szülői befolyásnak lehet kiemelkedő szerepe, addig a felnőttképzésben már maga a tanuló dönt tanulásának céljáról, irányáról. Motivációja meghatározza tanulásának eredményességét. Tanulása hatékonyabbnak bizonyulhat, mint a serdülőé. Tapasztalataira építheti tanulási folyamatát. Tanulási motivációját személyisége, szociális helyzete, az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezetének elvárásai egyaránt befolyásolják. A tanulási motiváció, a tanulás körülményei árulkodnak a munkavállalók munkában való aktivitásáról, megkönnyíthetik a munkáltatók döntését az állásinterjú során, hasznos információval szolgálhatnak a leendő dolgozóról. Emellett rá lehet mutatni a szakképzés jól működő részeire és hiányosságaira egyaránt, ami a szakképzés színvonalasabb és hatékonyabb működése céljából elengedhetetlen.

### A vizsgálat hipotézise

Vizsgálatom során bizonyítani szeretném, hogy a felsőfokú szakképzésre jelentkezőket kevésbé motiválják közvetlenül az elhelyezkedés esélyei, mint az emelt és középfokú szakképzésre jelentkezőket. Az FSZ-képzésben résztvevők elsődleges célja a bizonyítvány megszerzése lehet, amitől a főiskolai tanulmányokba való belépés egyenes útját remélik. Ezzel szemben az emelt és középfokú szakképzésben tanulók olyan ismeretekre kívánnak szert tenni, amit azonnal hasznosíthatnak a munkaerőpiacra kilépve. Elsősorban számukra lennének fontosak a körítéstől mentes lényegi ismeretek, a gyakorlati képzés magasabb aránya.

A középfokú szakképzésben résztvevők előbb hozhatnak döntést szakmai pályafutásukat illetően, mint a felsőfokú szakképzést választók, hiszen kevesebb időt tölthetnek az iskola falai között, tisztában kell lenniük azzal, hogyan boldogulhatnak az életben. Az FSZ-képzésben résztvevők döntése kitolódik, több kompetenciára, vagy olyan kompetenciákra tehetnek szert, amivel versenyképesebbé válhatnak a munkaerőpiacon az emelt szintű és a középfokú szakképzést választóknál, így az iskolapadban töltött idő megtérülhet majd szakmai karrierjük során. Az FSZ-képzésben résztvevők a formális tanulásban, míg az emelt szintű és középfokú szakképzésben résztvevők a nem formális tanulásban élhetnek át nagyobb sikerélményt. A képzés megválasztását a szociokulturális tényezők erőteljesen befolyásolják. A

---

\* A tavaszi Országos Tudományos Diákköri Konferencián a Magyar Posta ZRT különdíjával jutalmazott dolgozat összefoglalója. Konzulens tanár: Cserné dr. Adermann Gizella, dr. Kocsis Mihály.

---

szülői támogatást, az anyagi helyzetet, a munkaerőpiaci helyzetet, a lakóhely infrastruktúráját értem az előbbi fogalom alatt.

A felsőfokú szakképzésben résztvevők szociális helyzete kedvezőbb képet mutathat, mint az emelt szintű és a középfokú szakképzést választók életkörülményei, ami az FSZ-képzésben résztvevők kedvezőbb tanulási feltételeivel járhat együtt. Ebből következően más lehet a szabadidő felépítésének struktúrája, a tanulási tapasztalatok, az értékszemlélet azoknál, akiknek nem kell a napi megélhetés miatt aggódniuk. Aki magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, annak nagy valószínűséggel az igény szintje is megnő, s pozitív attitűd alakul ki benne a tanulás tevékenysége iránt. Egy diplomás ember például nem csak egy jó munkahely megszerzésének eszközeként tekinthet a képzésre, hanem egy olyan folyamat is lehet a számára, amiben jól érzi magát, amit önmegvalósítás céljából művel.

### **A vizsgálat célja, körülményei és a vizsgált populáció**

Célom a nagykanizsai felsőfokú, középfokú és emelt szintű szakképzésben résztvevő felnőttek tanulási motivációinak összehasonlításán keresztül vizsgálni e felnőttek képzésválasztásának körülményeit, illetve mennyire kompatibilis a választott képzés Nagykanizsa munkaerőpiaci lehetőségeivel. A tankötelezettség teljesítése után mi motiválja a felnőtteket a szakképzésbe való bekapcsolódásra és mi befolyásolja a képzés jellegének megválasztását? Munkaerőpiaci és anyagi helyzetüktől függően mely képzésekre tartanak igényt? A vizsgált populáció mely csoportja a legfogékonyabb arra, hogy képezze magát és mely szakképzés a legnépszerűbb a felnőttek számára Nagykanizsán?

„Nagykanizsa Zala megye második legnagyobb települése (lakosság szám: 51 900 fő).” (Új típusú közösségi és személyi szolgáltatások fejlesztése Nagykanizsán, 2009) A munkanélküliségi ráta 8,2% a teljes lakosságban, az általam vizsgált populációban 13,8%. Ez az érték a vártnál magasabb, azonban a munkanélküliek ilyen magas számú részvétele a szakképzésben mutathatja az aktív munkaerőpiaci politika működését a városban. Nagykanizsa Megyei Jogú Város Önkormányzata felkarolja a foglalkoztatás ügyét, igyekszik megszüntetni a munkanélküliség magas arányát mind aktív, mind passzív munkaerőpiaci eszközökkel. Engem elsősorban az előbbi munkaerőpiaci eszköz érdekel, hisz a szakképzés, mint átképzés területét öleli fel.

A vizsgált szakképzésekben 61%-os arányban résztvevő alkalmazottak a munkáltatók szakképzettségeitől eddigieknél magasabb elvárásait tükrözik. A felnőttképzés iránti megnövekedett igény az Európai Unió „egész életen át tartó tanulás” eszméjét ülteti át a gyakorlatba. A munkavállalók nagy részét érdekli, amit tanul, de a bizonyítvány megszerzése, a karrier ugyanolyan ösztönzőként szerepel. Tudatosult bennük, hogy a munkaerőpiaci versenyképességhez, a munkahely megtartásához újabb és újabb kompetenciákra van szükségük, a meglévő tudásukat meg kell újítaniuk, hogy lépést tarthassanak a mai gazdaságilag, technológiailag dinamikusán változó világgal. „A fejlett országok mai gyakorlatában egy-egy munkavállaló élete során átlagban háromszor, részben a foglalkoztatási-munkaerőpiaci szerkezet változása miatt kényszerből vagy éppen személyes ambíciói által készítetve szakmát-foglalkozást vált”. (Benedek András, 2003) A nagykanizsai cégek, mint pl. a General Electric felismerve, hogy a humán erőforrás-fejlesztés a termelés fokozásához nélkülözhetetlen, nagyobb számban küldte dolgozóit továbbképzésekre a szakképzett munka reményében. 2008 végén azonban a GE dolgozóinak nagyszámú elbocsátásáról lehetett olvasni a Zalai Hírlapban.

Nagykanizsa, az öt körülvevő apró és kistelepülés centruma, nem kimondottan kedvező munkahelyteremtő képességgel rendelkezik. Elhelyezkedni főként a kereskedelemben, a banki szférában, talán az autó- és gépiparban, közszolgálati szakmákban lehet. A szakképzés e foglalkoztatási szektorok befogadóképességére épít. A hírekkel ellentétben a munkaügyi központban dolgozók úgy vélik, még nem kell tömeges munkanélküliségtől tartani. A multinacionális cégek közül elsősorban azok települnek ki Magyarországról, melyek betanított munkásokat alkalmaznak, a szakképzett munkaerőt megbecsülik. Nem véletlen a felnőttoktatás iránt növekvő igény; egyre nagyobb a jelentősége.

Választásom azért a szakképzési rendszerre esett, mert a szakképzési lehetőségek ismeretében következtetni lehet egy város munkaerőpiaci viszonyaira, s azok ismeretében a gazdasági ágazatok megoszlására, a város fejlettségi szintjére is. A szakképzésnek ki kell elégítenie a munkáltatók, a munkavállalók és a város önkormányzatának érdekeit egyaránt. Az önkormányzat abban érdekelt, hogy minél nagyobb legyen a foglalkoztatottság a városban, minél több legyen az adófizető, ugyanis közpénzekből tudja finanszírozni a város átalakításához szükséges intézkedéseket. A munkáltatók érdeke, hogy képzett szakembereket alkalmazhassanak, akik megszerzett kompetenciáik lévén nem riadnak vissza a problémahelyzetektől (természetesen az önkormányzat is lehet munkáltató). A munkavállalók pedig újabb és újabb kompetenciákat akarnak szerezni, hogy megfeleljenek az elvárásoknak, mind a gazdaság, mind a saját cég elvárásainak.

A cégek egy része belső képzéseket folytat, hogy a náluk szükséges speciális ismeretekre szert tehessenek az alkalmazottaik. Mások a külső képzés mellett döntenek: kiválasztanak egy képző céget, s a kínálatukból a cég alkalmazottainak leginkább megfelelő képzést. A szakképzési hozzájárulás terhére lehetőségük van elszámolni dolgozóik képzését. A legtöbb esetben azonban a munkavállalók érzik szükségét a továbbképzésnek, ha pedig munkanélküliekről van szó, akkor az átképzésnek.

Egyik probléma, hogy Magyarországon 30-35% az alacsony iskolázottságú fiatalok aránya. A vizsgált populációban a 18-25 év közöttiek (68 fő) 81%-a (55 fő) érettségizett, csupán 3 főnek a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általános. A másik probléma a gazdaság fejlettségére nézve a szakképzés minőségében keresendő. A Nagykanizsa Megyei Jogú Város Oktatási, Kulturális, Ifjúsági és Sportbizottság 2008. január 7-ei ülésén elhangzott a Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása a városban, ami mellett a felnőttképzés, mint kiegészítő pénzszerzési forrás szerepelne. Fontosnak ítélik, hogy a tanulók tanulmányaikban mélyítsék el a szakmai tudásukat, a gazdasági társaságok azonban még nem elég együttműködők, nem látják ennek előnyét, csak a gyakornokokkal járó plusz költségeket. Nagykanizsa még kevésbé alapoz a felnőttek magas arányára a szakképzésben.

Kutatásomban olyan képző intézményeket választottam, melyek a felnőttek szakképzési lehetőségeinek széles skáláját ölelik fel Nagykanizsán. Ezen intézmények a Griff Oktatóközpont és a Cigány Kisebbségi Önkormányzat Nagykanizsa. Szerettem volna a Munkaügyi Központ által szervezett képzésekben résztvevőktől is adatokat gyűjteni, de nem kívánták segíteni munkámat. Vizsgálati anyagomat 322 db kérdőív segítségével állítottam össze. A kérdőív felépítése:

I. Háttér-adatok, ami a szociális körülményeket hivatott feltérképezni.

II. Iskolai életúton belül a motivációs bázis és a felnőttkorra jellemző tanulás körül górcső alá.



III. Szakmai életút, ami a jelenlegi munkakör előtti állomásokat követi nyomon, a jelen munkakörrel járó időbeosztást, értékszemléletet mutatja.

A kérdőíves módszerrel rövid idő alatt szélesebb réteget tudok kikérdezni. 2008. május-júniusban került sor az adatok felvételére. Első körben összesen 283 db kitöltött kérdőív gyűlt össze, majd 2008 őszén újabb 39 felnőtt tanuló töltött ki belőle. A teljes populáció 30%-át teszik ki a Banki Szakügyintéző képzésben résztvevők, így a képzésekre járók létszáma szerint felállított sorrendben az első helyen szerepelnek.

1. táblázat: A választott képzések megnevezése a képzésekben résztvevők neme és száma szerinti felosztásban

	férfi	nő
1. Andragógia	4	21
2. Logisztikai Műszaki Menedzserasszisztens	20	38
3. Személyügyi gazdálkodó és fejlesztő	5	44
4. Banki szakügyintéző	6	91
5. Munkavédelmi technikus	9	3
6. Kéz-, lábápoló, műkörömépítő	0	10
7. Szociális gondozó és ápoló	5	13
8. Intézményi kommunikátor	1	14
9. Nehézgépkészítő	16	2
10. Könnyűgépkészítő	3	3
11. Irodavezető	1	11

Kormegoszlást tekintve a választ adó nagykanizsai felnőttek 18-tól 56 éves korig vállalták, hogy képezzék magukat. A 30-40 év közötti nők aránya a legmagasabb (40,5%). Nagykanizsa fejlesztési irányai között az aktív munkaképes korú nők munkaerőpiacra való kilépésének segítése is szerepel. E gondolatot magyarázhatja a megszerzett tudás elavulásának veszélye a GYES éve alatt és a nők körülményesebb hozzájárása a vezetői pozíciókhoz. A nők köztudottan szorgalmasabbak a tanulásban, mint a férfiak, talán éppen ezért remélik tanulmányaik támogatásától versenyképesebb fellépésüket a dolgozók körében.

2. táblázat: A szakképzés jellege szerinti megoszlás

középfokú szakképzés	16%
felsőfokú szakképzés	53%
BA alapképzés	8%
emelt szintű képzés	23%

A képzéseket jellegükönél fogva négy kategóriába sorolom: felsőfokú, középfokú, emelt szintű szakképzés és „BA” alapképzés. Az utolsó kategóriába az andragógus képzés tartozik, ami a felsőfokú szakképzés kontrollcsoportjaként kerül a szakképzések listájába. A CKÖ a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának együttműködő partnereként a középfokú szakképzések mellett egy 25 fős levelező andragógia szakos csoportot is indított Nagykanizsán. Mivel a felsőfokú szakképzés a felsőoktatási tanulmányokra való felkészítésként funkcionál, ezért feltételezem, hogy e szakképzést és az alapképzést választók motivációs bázisa nem mutat nagy eltérést egymástól.

### **A vizsgálatban résztvevők motivációs bázisa és az azt alakító tényezők**

Aki felnőttként tanul, e tevékenységében mindenképp motiválnia kell valaminek vagy valakinek, hiszen a 18. életév betöltése a tankötelezettség végét jelenti. Ettől kezdve válik igazán meghatározóvá a motiváció, ami okot ad a tanulmányok folytatásához. Az ok többféle lehet, így a motiváció formája is. A motívumokat pedig a rájuk ható tényezők tömkelege alakítja. Ha valakinek nincs sikerélménye a tanulásban, az énvédő mechanizmusa működésbe lép, s nem akar többet egy önbizalmát csorbitó folyamatban részt venni.

A teljesítmény sikerességének megítélése más lehet attól függően, hogy valaki milyen tanulási folyamatban (formális, informális, non-formális) érzi jobban magát, melyikben erősebb az elsajátítási motivációja. Az ismeretek között aszerint válogat, hogy azok elsajátítására érez-e valamiféle ösztönzést, a folyamat, ami során szert tehet ismeretekre, érzelmileg hat-e rá, s a tanulás során kialakul-e benne az a feszült állapot, hogy a felmerülő problémahelyzetet meg akarja oldani. Épp ezért a tanulás nem szűkíthető le csupán az ismeretszerzésre, mert problémákat (feladatokat) old meg, miközben valamilyen érzelmi kötődés alakul ki közte és a megtanulandó anyagrészt között. Lehet tudatos, ha már előre látja a megszerzhető ismeretek gyakorlati hasznát és lehet érzelmi alapú döntés is, ha a másoknak való megfelelést tekinti a legfontosabbnak. Ha pozitívan áll hozzá a feladathoz, nagyobb a siker valószínűsége. A tanulás során gazdagodik a személyiség, s ennek következtében korábbi érzelmi beállítódások, attitűdök változhatnak meg, átalakulhat az addigi értékrend, életvezetési stílus.

A mai legmodernebb szemléletmód, ami ismeretszerzésként, problémamegoldásként és kommunikációs interakcióként egyaránt szemléli a tanulást, a konstruktivizmus. Eszerint a tanulás az egyén tudásépítési folyamata. A hangsúly a tanuló aktivitására helyeződik, aki szelektálja a kapott információkat, s érdeklődésének megfelelően épít be bizonyos elemeket közülük saját tudáskonstrukciójába. A személy érdeklődése meghatározza a tanulás eredményességét, mert a számára érdektelen információkat nem tárolja a memóriájában. Ebben a vonatkozásban az egyik legfőbb motiváló tényező az érdeklődés, nélküle tanulási folyamat nem jön létre.

Az érdeklődés tárgyát befolyásolják az attitűdök, képességek, készségek, jártasság. Helyesen szakmát választani csak ezek tudatában lehet. A szakmaválasztást az érdeklődés mellett, ami belső motívum, az elsajátítási motiváció is befolyásolja. Ha egy szakterületen sikerrel tanul valaki, akkor az megerősíti az elsajátítási motivációt, s a szakterület minél alaposabb ismeretére készíti az illetőt. A motiváció a személyiségtől, a környezet hatásaitól függően sokféle lehet, egyéni és társadalmi vonatkozásban is szemlélhető. Az egyes tanulási folyamatokban mindig az aktuális, nagyobb szükséglet határozza meg a motiváció jellegét.

Minőségi tanulás, munkavégzés akkor történik, ha nem kedvezőtlen, elkerülő vagy külső a motiváció, hanem élvezem is, amit csinálok. Főként intrinzik, azaz önjuttalmazó motivációra vagy a külső motiváció internalizálására van szükség az eredményes tanuláshoz. Az előbbi esetben a tanulásban jól érzem magam, utóbbi esetben pedig belső kötelesség, amit úgy érzem, meg kell csinálnom. A tanulás más esetben megküzdési helyzet lehet: akaraterőt, elszántságot, kitartást, komoly erőfeszítést igényel. Meumann tehetségelmélete szerint aktivitás szükséges ahhoz, hogy az internalizált motiváció kialakuljon, vagyis a külső motiváció belsővé váljon. Az alkotás, a gondolkodás vihet közelebb egy számomra eddig kevésbé fontos ismeret-hez. Az érdeklődés fennmaradását befolyásolják a tanár által alkalmazott módszerek

is. Ha az oktató csak előadást tart, csak frontális munkavégzést folytat, az aktivitás minimálisra csökken. A mentori szerep, az önálló tanulás, a csoportmunka, a partnerviszony azonban olyan érzelmeket vált ki a tanulókból, hogy ők is részesei a tanulási folyamatnak. Ezek a módszerek elengedhetetlenek a felnőttoktatásban.

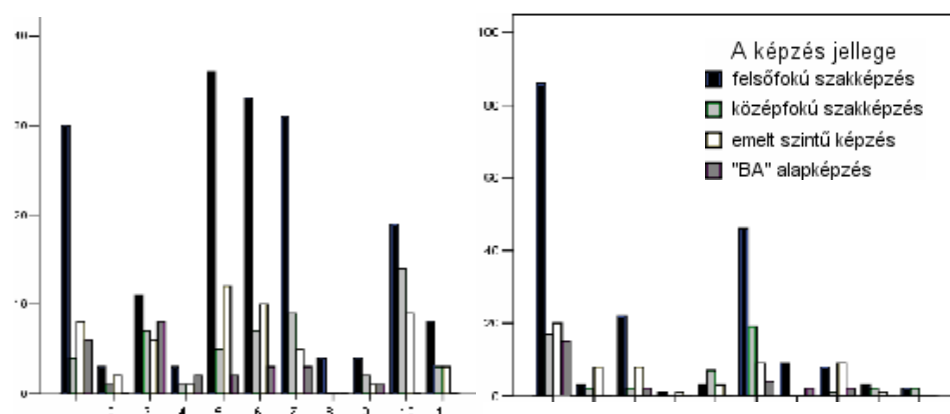
Réthy Endréné kutatását alapul véve (Réthy Endréné, 2003) a különböző szintű szakképzésben résztvevő felnőttek tanulási motivációinak vizsgálata során a motivációk négy szintjét különítem el:

1. beépült (internalizált),
2. belső (intrinzik),
3. külső (extrinzik),
4. presztízsmotiváció.

A „Miért tartja fontosnak, hogy képezze magát?” kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a többségnél a belső, külső és presztízsmotívumok egyaránt dominálnak. A tanulásban egy általuk kitűzött célhoz vezető utat látnak. A cél pedig többségüknél a jó munkahelyi pozíció megtartása vagy elérése, a több lábbon állás, a versenyképes tudás megszerzése, ami kinek örömteli, kinek fáradtságos folyamat (a 1. ábra az örömmel tanulók magasabb arányát tükrözi).

1. ábra: A tanulási motivációk összehasonlítása

Miért tarja fontosnak, hogy képezze magát? Miért az adott képzést választotta?



1. Szeret tanulni
2. Kellemes időtöltésnek szánja
3. Példát mutat gyermekeinek
4. Példát vesz családjáról, ismerőseiről
5. Karriervágy vezérli
6. Bizonyítványt akar szerezni
7. A tanulás segíti megvalósítani önmagát
8. Mikor tanulhatott volna, nem állt módjában
9. Meg akar felelni mások elvárásainak
10. Szeretne munkát vállalni
11. Egyéb

1. Érdeklük az itt tanult dolgok
2. Jó a társaság
3. Munkahelye javasolta
4. Munkahelye kötelezte
5. Átképzési programban vesz részt
6. Reméli, könnyebben talál érdekes munkát
7. A szakmában rangot ad
8. Munkahelyi előrelépést remél
9. Előfeltétele egy következő képzésnek
10. Egyéb

A munkavállalást, mint külső motivációt a középfokú szakképzésben résztvevők jelölték meg a legmagasabb számban, hiszen a három szakképzési jelleg közül ennek a legerősebb a kapcsolata a munkaerőpiaccal, az ilyen jellegű képzésben lehet a legrövidebb idő alatt, a leggyakorlatiasabb ismereteket elsajátítani. Az ilyen jellegű

szakképesítéseknek azonban nem olyan nagy a presztízse, mint a felsőfokú, inkább elméleti tudást adó szakképesítéseknek. A felsőfokú és az emelt szintű szakképzésben résztvevők karrierre vágnak. Egy olyan bizonyítványt akarnak a kezükben tartani, ami a további, magasabb szintű képzésekbe való bekapcsolódás záloga.

Az új OKJ divatos „menedzser”, „ügyintéző” megnevezésű szakképesítései vonzzák a jó pozíciókba vágyó tanulókat. A családi hagyományok követését (meg akar felelni mások elvárásainak), a lehetőségek hiányát (mikor tanulhatott volna, nem állt módjában) alig említették a válaszolók, tehát nem a családi hagyományokat követve kezdenek el tanulni, elhatározásukat a jelen kihívásoknak való megfelelés indokolják, nem azért tanulnak, mert korábban akadályozták őket e tevékenységükben.

A képzésválasztás irányát döntően belső motiváció, valamely képzés iránti érdeklődés jelöli ki. A középfokú szakképzésben résztvevők közül kicsit többen vannak, akik érdekes munkát remélnék a képzés elvégzésétől. Motivációjuk lehet akár külső is, az anyagi körülményeik nem engedhetik meg, hogy ne álljanak be a pénzkeresők sorába, hogy inaktívak maradjanak huzamosabb ideig. Mégis úgy gondolom, az ő esetükben inkább internalizált motivációról van szó. Egy külső körülmény (munkahely találása) rákényszerítette őket arra, hogy tanuljanak, azonban számukra sem volt mindegy, hogy mely szakmát tanulják, hisz érdekes munkát akarnak maguknak, így olyan képzést választottak, ami számukra érdekes tevékenységgel kecsegtet.

Mindegyikük a szociális körülményeinek megfelelően, konkrét céllal képezi magát, ami önismeretet feltételez. Tisztában vannak azzal, milyen képességekkel rendelkeznek, milyen lehetőségeket tudnak maximálisan kihasználni. Egy részüknél a cél a tudásvágy (a tanulás újabb ismeretek elsajátítására ösztönzi őket), másik részüknél a megtanultak gyakorlatban való hasznosíthatósága (kedvezőbb munkaerőpiaci helyzet).

Az eredményes tanulás inkább a felsőfokú és az emelt szintű szakképzést választók körében állapítható meg, mivel a tanulás, mint cél, és mint eszköz, hasonlóan magas arányban szerepel elképzeléseikben. Szeretnek tanulni, és önmegvalósításként értelmezik tanulásuk folyamatát, amiből továbbtanulási hajlandóságra következtettek (a tanulás cél), de a bizonyítványszerzés és karrierépítés folyamatában a tanulás csak eszköz. A haszonelv ebből kifolyólag náluk is magas arányban van jelen, mint a középfokú szakképzésben résztvevők válaszaiban. A levelezős andragógusok 64%-a 30 év feletti, bizonyítani akarnak gyermekeiknek, példát akarnak mutatni nekik, hogy bármely korosztályban képes az ember a megújulásra.

A válaszokból következően a különböző szintű képzésekre járók döntő többsége belsőleg motivált, ami a képzés megválasztását illeti. Azt akarják tanulni, ami érdekli őket. Tisztában lehetnek azzal, hogy hatékonyan csak olyan területen tudnak tevékenykedni, amiben érdekeltek. Azonban konkrét céljuk is van a tanulással. Külső és presztízsmotivációtól vezérelve képezik magukat, de tudják, hogy a napi munka, a karrierépítés csakis olyan területen lehetséges kevesebb erőfeszítéssel, ahol szívesen tevékenykednek.

A tanulás intenzitását tekintve a képzés jellegétől függetlenül nagyjából hasonló eredmények születtek. Általánosságban elmondható, hogy hatékonyan ki tudják használni a tanulással töltött időt, de csak abban az esetben, ha minimálisra csökkenthetik a zavaró tényezőket és érdekli őket a tananyag. Többségüknek, mivel felnőttekről van szó, szellemi képességeik edzésén kívül más kötelelességeik is vannak. Számos akadállyal kell számolniuk, melyek megnehezítik a tanulás megkezdését. Akadályozó tényezőknek a kevés időt (70%), fáradtságot (50%), s a túl sok tananya-

got (17%) neveztek meg, ami aggodalommal tölti el őket, hogy nem tudnak majd megfelelni a követelményeknek (12%). Ez az aggodalom abból is táplálkozhat, hogy rég tanultak már (30%), kiestek a tanulás ritmusából. Ha környezetük támogató magatartásról tanúskodik, akkor csökken a képzés nehézségi foka.

A tanulásnak nemcsak akadályai vannak felnőttkorban. A felnőttek nagy előnye a gyerekekkel szemben, hogy vannak tapasztalataik, amire építhetnek. Segíthetik tanulásukat a munkahelyi elvárások, pl. egy kreativitást igénylő feladat szakmai fejlődésre készíthet. Ha nincs esély az előrelépésre, nem tesznek erőfeszítést a rutinfeladatok világából való kitörés érdekében. Legtöbbször egy-két órát szánnak tanulásra. A tanulás nem a legfontosabb az életükben, de eszköz ahhoz, hogy elérjék, amire vágnak. A motivációs bázist egy tananyag elsajátításához a válaszok alapján annak megértése, a tanulással kapcsolatos elszántság megléte és az alapos tanári magyarázat építik fel.

### **A tanulási szokások**

A tanulásnak három formája ismert: a formális, a nem formális és az informális tanulás. Az informális tanulás során nem feltétlen tudatosan jutunk információkhoz. A másik két tanulási forma tudatos, a különbség köztük az, hogy a formális tanulás szervezett keretek között folyik, a képzés befejezését papír alapúan igazolják, a nem formális tanulás pedig az oktatási rendszeren kívül esik. A tudatos tanulás mely formája válthat ki nagyobb ösztönzést, mely forma során szerzett kompetenciák hordozzák inkább a jövőbeni megtérülés ígértét a kérdőívet kitöltők számára? Amelyik tanulási formában valakinek nagyobb az elsajátítási motivációja, minél inkább meg akarja oldani a problémákat, abban a tanulási folyamatban fog jól előre haladni, az jelent nagyobb kihívást és örömet a számára. Sikert olyan feladat idéz elő, aminek megoldása nem egyszerű, de nem haladja meg a személy képességeit és meg akarja oldani azt.

A tanulás megkezdéséhez rendelkezésre álló lendület összefügghet a kihívásokhoz való hozzáállással. Ha valaki könnyen belekezd egy számára új tevékenységbe, nyitott új ismeretek, új megoldási módok iránt, az élet más területén sem riadhat vissza a számára kihívást jelentő szituációktól. Válaszaik alapján a helyzettől függ, mennyire könnyen kezdenek bele a tanulásba, de általában megbirkóznak a feladatokkal. Középfokú szakképzésben résztvevők mindkét kérdés esetén (Könnyen ráveszik magukat a tanulásra? és Mennyire szeretik a kihívásokat?) a feladat milyenségétől teszik függővé hozzáállásukat. Mit jelenthet az a válasz, hogy a helyzettől függ? A kérdőívet kitöltők nem minden feladat elkezdéséhez éreznek kellő lendületet.

A motiváció erőssége egyenes arányban van a tanulási folyamathoz rendelkezésre álló energia mennyiségével. Minél kisebb a motiváció, annál kevesebb a lendület. A tanulásához való hozzáállást befolyásolja a tananyag értékelése, az ezzel összefüggő önértékelés és (jó esetben) a környezet támogató magatartása. A reális önértékelés az optimális feladatvállaláshoz vezet. Így kaphatott nagy százalékot az a választási lehetőség, miszerint a helyzettől függ, mennyire könnyen veszik rá magukat a tanulásra. Ha valaki ismeri saját képességeit, meg tudja becsülni a rá szabott feladatok nehézségi fokát. Aki a formális oktatási keretek között is a neki optimális nehézségű feladatokkal hajlandó megbirkózni, az nagy valószínűséggel munkájában is épp annyira kreatív, amennyire arra szükség van, s inkább a megszokott, rutinfeladatokért rajong. A kreativitásra inkább a felsőfokú szakképzésben résztvevő munkavállalókra jellemző.

lók választása esett. A munkáltatók kreativitással kapcsolatos elvárásai valószínűleg az iskolai végzettséggel egyenes arányban növekednek.

Ha a munkahelyi gyakorlat élvez prioritást valaki életében, akkor a tudásnak az a része érdekli inkább, amit „kézzel foghatóvá” tehet, aminek még a közeljövőben látja eredményét. Ez az érdek befolyásolja azt is, miben látja a sikert. A cél (kitűnő bizonyítvány vagy jól elkészített asztal) meghatározza az eszköz kiválasztását is. Az eszköz pedig a formális és a nem formális tanulás. Nincs számottevő különbség a képzési szintek tanulóinak válaszai között, döntően átlagos teljesítményűnek vallják a vizsgált kategóriákban a tevékenységüket. Mind munkában, mind formális tanulásban kevésbé sikeresnek leginkább a felső és középfokú szakképzést választók érzik magukat. Munkavégzésüket leginkább sikeresnek az andragógia levelező szakra járók ítélik.

### **A szociális körülmények befolyásoló szerepe**

A szociális körülmények hatással vannak a tanulási motivációra. Saját bevallásuk szerint többségük beosztással jól kijön jövedelméből. A legmagasabb arányban a középfokú szakképzésre járók nyilatkozták, hogy jövedelmükből éppen, hogy kijönnek. A képzés megszerzésétől munkaerőpiaci helyzetük javulását remélik. Tanulásukat akkor érzik eredményesnek, ha magasabb fizetéshez jutnak a képzés sikeres befejezését igazoló dokumentum felmutatásakor. Munkaerőpiaci helyzetüket tekintve a teljes populáció 62%-a alkalmazott, a munkanélküliek aránya 13,8%. A felsőfokú szakképzések és az emelt szintű szakképzések egy része a Griff Oktatóközpont szakközépiskolai részén belül indulnak, a tanulók után normatív támogatást kapnak, így a tanulóknak csak vizsgadíjat kell fizetniük, a képzés tandíjmentes a számukra. A Cigány Kisebbségi Önkormányzat felnőtteknek szóló középfokú szakképzései is tandíjmentesek, ugyanis a munkaerőpiacon való versenyképességet segítik elő. A kérdőívet kitöltők 67%-a így államilag finanszírozott képzésben vehet részt.

Egy-egy személy szükségletét meghatározza az a környezet, amibe beilleszkedni kíván, mert a csoport elvárásait a sajátjaként kezeli. Hiányállapotot él át, ha úgy érzékeli, hogy az eddigi elvárásai nem fedik a jelenlegi csoportjának elvárásait és belső kényszerrel érez arra, hogy kitöltse a deficitet. A külső motivációból így lehet belső motiváció, amikor valaki kötelességnek érzi a tanulási folyamatot, pedig senki nem kényszeríti rá.

Adott környezetben élő emberek viszont csak akkor fognak egy számukra addig teljesen más életmódra áttérni, ha nem tekintik teljesen reménytelennek, hogy abba a bizonyos szociokulturális környezetbe beilleszkedjenek, vagyis a csoport elfogadja, támogatja őket, mert a deficit nem túlságosan nagy ahhoz, hogy a személy képességeit meghaladva töltse ki. Mivel a motiváció formája az élethelyzetek és a szükségletek hatására alakul, így az értékrendnek nagy befolyása lehet arra, hogy mi motivál valakit. Amit egy adott szituációban fontosnak tekint, az fogja vezérelni cselekedeteit, az alapján tűzi ki a célját. A cél pedig olyasvalami lehet, amit elfogad, mint érték.

Szakképzési szinttől függetlenül többségük édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége a szakmunkás bizonyítvány. Ami érdekesebb, az az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége: FSZ képzésre járó felnőttek édesanyja főleg szakmunkás vagy érettségizett, emelt szintű szakképzésre járóké főként érettségizett, középfokú szakképzésre és andragógia levelező alapképzésre járóké inkább csak 8 általános vagy annál kevesebb osztályt végzett. A szakképzés valamely szintjének megválasztásában része lehet a szülői példának, ráhatásnak, talán leginkább az édesanyák su-

galmazásának, akik leginkább odafigyelnek a gyermekek oktatására. Az oktatási rendszer nem rögzíti a társadalmi különbségeket, mint korábban, de a családi életben tapasztaltak befolyással bírnak az egyén választására.

### **Következtetések**

A nagykanizsai szakképzés kínálatában és a képzések népszerűségében a munkaerőpiac összetétele a mérvadó. A képzésbe való bekapcsolódást illetően döntésükben tehát külső motívumok érvényesülnek. Az érdeklődés, mint belső motiváció a képzésválasztást irányítja. A képzési folyamatban maradásuk viszont internalizált motiváció eredménye. Érdeklődésük nem lenne tartós csupán belső ösztönzésből, ugyanis céljuk külsőleg vezérelt, így szükség van arra, hogy a tanulás iránti kötelességük belülről eredjen, lelkiismeretesen küzdjenek, még ha nem is teljesen önszántukból vállalták, hogy képezzék magukat. Úgy vélem, nincs olyan ember, akit tisztán csak egy motívum mozgatna tanulási folyamatában.

A vizsgált populáció tagjait sem egy fajta motiváció érinti. Életük során mindig más szükséglet kerül előtérbe, így azzal párhuzamosan más-más motívum emelkedik ki a többi közül. Anyagi körülményeik behatárolják, mely képzési fókig juthatnak el. A családban tapasztalt példák akaratlanul is valamilyen irányba terelik elképzeléseiket. A korábbi tanulási tapasztalatok befolyással bírnak önértékelésükre, s így a kihívásokhoz való hozzáállásukra, feladatvállalásaikra is. Személyiségük, szorongási szintjük meghatározza ambíciójukat.

A karrierépítés lehet kitűzött cél, de az előbb említett személyiségjegyek behatárolják a felépített karrier nagyságát. Túl sok a befolyásoló tényező és túl kevés a tapasztalat ahhoz, hogy már kamaszkorban eldőljön a szakmai pályafutás iránya. A felsőfokú és emelt szintű szakképzésben résztvevőknek olyan anyagi háttérük van, ami megengedi, hogy az érdeklődés több szerepet játsszon a képzésválasztásban, mint a külső ráhatások (kényszer), és később kerüljenek ki a munka világába, magasabb pozíciókról álmodozzanak. A középfokú szakképzésben résztvevők nem tehetik meg ugyanezt, előbb kell döntést hozniuk szakmai pályafutásukat illetően. A középfokú szakképzést azért választják, hogy mielőbb munkába állhassanak, sokan közülük munkanélküliek. Képzési szinttől függetlenül a szakképzésben résztvevők mindegyike inkább gyakorlatorientált, a nem formális tanulás keretei között érzi jobban magát. A tanulás szeretete, a szabadidőben tanulással töltött idő nem függ attól, hogy milyen szintű képzésben vesznek részt.

A vizsgálatban résztvevő felnőttek tanulási motivációinak ismeretében lehetőség nyílhat a nagykanizsai felnőtt szakképzés hatékonyabbá tételére és a munkaerőpiacra való nagyobb mértékű összehangolására. A képzési kínálat és a tanulási motiváció ismeretében ki lehet választani a szakképzett, megújulni képes munkatársakat, ami a nagykanizsai cégek humán erőforrás-toborzásában és humán erőforrás fejlesztésében hasznos információ lehet.

### *Irodalom*

- Benedek András (2003): Változó szakképzés, A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében, OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., 251 oldal, ISBN 963 9228 76 1
- Józsa Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció, Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 241 oldal, ISSN 1786-3562, ISBN 978-963-16-4226-1, Azonosító szám: MK-4226-7
- Réthy Endréné (1988): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése, Akadémiai Kiadó, Budapest, 186 oldal, ISBN 963 05 4749 X

Réthy Endréné (2003): Motiváció Tanulás Tanítás, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 299 oldal, ISBN 963 19 4466 2

*Internetes források:*

A nyugat-dunántúli régió általános jellemzése [http://209.85.129.132/search?q= cache:j86fumdcPjof : www.hrportal.hu/download/nyugat\\_dunantul\\_t\\_tanulmany.pdf +nyugat-dun%C3%A1nt%C3%BAli+r%C3%A9gi%C3%B3+C3%A9s+szakk%C3%A9pz%C3%A9s&hl=hu&ct=clnk&cd=44&gl=hu](http://209.85.129.132/search?q=cache:j86fumdcPjof:www.hrportal.hu/download/nyugat_dunantul_t_tanulmany.pdf+nyugat-dun%C3%A1nt%C3%BAli+r%C3%A9gi%C3%B3+C3%A9s+szakk%C3%A9pz%C3%A9s&hl=hu&ct=clnk&cd=44&gl=hu) címen, Internet, 2008.11.25.

1500 munkavállaló sorsa bizonytalan a Nyugat-Dunántúlon, Lánchíd Rádió, 2008.11.25. 12:24, a <http://lanchidradio.hu/printable/node/53586> címen, Internet, 2008.12.04.

Nincs létszámleépítés a Nyugat-Dunántúlon – Értékes a magyar munkaerő, Nyugat Média és Világháló Egyesület, 2008. 12. 03. 06:08  
[http://munkaado.nyugat.hu/tartalom/cikk/gazdasagi\\_valsag\\_munkaugy\\_elbocsatas\\_nyugat\\_dunantul](http://munkaado.nyugat.hu/tartalom/cikk/gazdasagi_valsag_munkaugy_elbocsatas_nyugat_dunantul) címen, 2008.12.10.

Új típusú közösségi és személyi szolgáltatások fejlesztése Nagykanizsán, Paktum Platform, a <http://www.paktumplatform.hu/cgi-bin/paktum/index.cgi?view=ck&tID=47&nID=443&nyelv=> címen, Internet, 2009.12.15.



NÉMETH KORNÉL

## Napjaink cigány mágiája\*

A kisebbség kultúrájának megismerése nélkülözhetetlen feltétele a velük való együttélésnek. A cigányság kultúráját többféle szempontból vizsgálhatjuk, többféle céllal. Ennek a kultúrának azonban van egy sajátos vonása, ami talán kevésbé ismert, ez pedig a mágia, pontosabban a mágikus tevékenységek kultúrája, ami a cigányság őskultúrájának és így életének része. Mágián, mágikus cselekedeteken, hiedelmeken, babonákon és keresztény hiten alapuló kulturális örökségük ez. Egy olyan kulturális hagyaték, ami él, amit életben tartanak, aminek része egy olyan tevékenység, amit gyakran hasonlítanak össze a boszorkánysággal, babonás, hiedelmekhez fűződő tevékenységekkel. Ez a kultúra egyedi, mert a keresztény hitvilág és a kereszténység által pogánynak tartott szokások élnek egymás mellett, egymást kiegészítve.

A cigányság napjainkban is alkalmaz mágiát, ez ma is élő része a kultúrájuknak. Kutatásom célja volt feltárni ezeknek a szokásoknak, mágikus tevékenységeknek a milyenségét, célját, eredetét, elsajátításuknak módját, alkalmazásuk feltételeit, okait és eredményességét, ezáltal is jobban megismerni azokat az embereket, akik ezekhez az eszközökhöz fordulnak. A cigány kultúrának azt a vonását vizsgálom, ami magában rejt egy ősi eredetű, okkult cselekvésként felfogható viselkedésformát, aminek megnyilvánulása a mágikus módszerekben testet öltött jellegzetes cselekvés.

Megismerhetjük, hogy a cigányok milyen mágikus szokásokat, rituálékat alkalmaznak a mindennapi életben. Kérdőívek segítségével mértem fel, hogy milyen kép él a cigányok köz saját kultúrájukról, kiemelten a kultúra azon részét, amiben a mágia is szerepet játszik, pontosabban meghatározza azt. Az eredmények beszámolnak a cigányság mágiához, varázslatokhoz fűződő viszonyáról, arról, hogy egyáltalán mit tartanak, mit neveznek Ők mágiának, varázslatnak, hogyan, mikor, milyen gyakran és kinek a segítségével használják ezeket, illetve végzik e tevékenységeket. A beszélgetések, interjúk keretében már mélyebb kép alakult ki a személyes vonatkozásokat illetően. Ezek a beszélgetések már elvezetnek egy olyan kultúrába, amiket a kérdőívek „csak” felvázoltak, jellemeztek, de már továbblép egy olyan szintre, ami a gyakorlati tapasztalaton és személyes élményeken, érzéseken alapszik és megismerheti az érdeklődővel, a kívülállókkal (a nem-cigányokkal) a hétköznapi életben, a 21. században alkalmazott valódi cigány mágiát.

A kulturális antropológiai cigánykutatások Magyarországon ma még gyerekcipőben járnak. Nem véletlen, hisz a rendszerváltozásig tiltott tudománynak számított. Közép- és Kelet-Európában először Magyarországon indulhatott meg a kulturális antropológia intézményes oktatása. A magyarországi cigánykutatások három fő téma köré csoportosulnak: zene, nyelvészet, szociológia. Az államilag intézményesített

---

\* A tavaszi Országos Tudományos Diákköri Konferencián a művelődéstörténet és művelődésszociológia szekcióban 2. helyezést elért dolgozat összefoglalója. Konzulens tanár: dr. Husz Mária.

---

néprajzkutatás menti a népi kultúra értékeit, de a kis etnikai csoportoknál – köztük a cigányságnál is -, amelyek mögött nem áll állammá szerveződött nemzet már aggodalomra van ok. A civilizáció, a fejlődő technika mind a hagyományos kultúra ellenében hatnak. A hézagok, a fehér foltok nagyok, a gyűjtések esetlegesek, rendszerezésük várat magára. Legjobb helyzetben még a népzene és a mesegyűjtés van. Az őskultúra része a mágia, a varázslatba vetett hit, a felsőbb hatalommal való kommunikáció sajátos formája és a mágia gyakorlati alkalmazása. Ezért tartom fontosnak a cigány kultúra ezen elemének vizsgálatát is.

A kutatás során bizonyos fogalmak gyakran kerülnek előtérbe, illetve töltenek be központi szerepet. Mikor ezeket a kifejezéseket használom a cigány mágia vizsgálatakor, fontos a magyarázat és a megértés szempontjából, hogy mindenki ugyan azt értse, amikor a fogalmat jelölő szó szerephez jut. A kutatás két kulcsfogalmát a következőképp definiálom:

- *Cigány*: cigány az, aki magát cigánynak tartja.
- *Mágia*: az a hatalom, amelynek segítségével a természet rendjétől eltérő dolgokat lehet véghezvinni. A mágia az események befolyásolásának művészete. Alapja az a hiedelem, hogy az ember bizonyos szituációkban befolyásolni kénytelen az események menetét. Varázslásnak, varázslatnak is nevezik.

A kutatás mintavételi eljárásának két követelményt állítottam: Pécsi (illetve Pécs város közvetlen vonzáskörzetébe tartozó), önmagukat cigánynak valló alanyok, valamint nagykorú emberek. (hogy pontosabban és biztosabban kialakult nézetekre alapozzak, csak 18 év feletti cigányok válaszai adják a statisztika, a bizonyítás alapját).

Az eredmények kimutatásának fő mozzanatai voltak a beépülés a cigány közösségbe, a cigányok ismertségi körébe, az elfogadtatás, mely tényező hiánya lényegében teljes eredménytelenséghez vezetett volna (lévén, hogy el kellett nyerni bizalmat). Ezt követhette egy általános helyzetkép felállítása a cigányság és a mágia kapcsolatáról. Természetesen a rendszeres kapcsolattartás, interjúk, beszélgetések, és a tapasztalatszerzés sem volt mellőzhető.

A továbbiakban nézzük meg a pécsi cigányság és a mágia kapcsolatát az elkészült statisztika alapján. Lényeges tény, hogy a cigányok egyéni megítélésük alapján bármikor fordulhatnak mágikus tevékenységekhez. Akkor alkalmaznak mágiát, amikor úgy érzik, ez segíthet, de lényegében, amikor csak akarnak (95,3%-a állította ezt a megkérdezett embereknek). Az ok megalapozottságát illetően saját maguk döntenek.

A cigányok körében nagy tiszteletnek örvend a mágikus tevékenységek levezetésének képességével megáldott személy. Ezeket az embereket nem tartják boszorkánynak. Kultúrájukban a boszorkány egy ártó, bajt hozó ember. Lehetnek, sőt vannak a cigányok közt boszorkányok, de képességüket Ők az ördögtől (gonosztól) kapták vagy legalábbis csak negatív célok elérése érdekében alkalmazták/alkalmazzák.

A mágikus tevékenységeknek számtalan formája és célja van. A leggyakoribb eljárások a szerelmi célú varázslatok, átkozás, rontás, gyógyítás, jövendőmondás és a bajok (negatív hatások, rontások stb.) elűzése. Ezek közül kiemelkedő szerepet kap a jóslás (jövendőmondás), a rontás és a szerelmi varázslatok kategóriája, mint a három legismertebb és leggyakrabban alkalmazott mágikus cselekvés.

A cigányok többségében segítséget kérnek a mágikus tevékenységekhez, azok elvégzését a tapasztaltabb, gyakorlottabb cigány emberek közreműködésével végzik el. A mágikus cselekvéseket, tevékenységeket 90%-ban cigány felkérésre végzik az

erre alkalmas cigány emberek. Azon cigány személyek alkalmasak a gyakorlatban alkalmazni a mágiát, akik örökölték és/vagy tanultak ilyen képességet, tudást és hisznek ezek erejében. Kiemelkedik azon válaszadók száma, akik a mágiát alkalmazni tudást az ősi cigányok örökségeként, Istentől kapott ajándékként, velük született képességként kezelik, illetve fogják fel (97%). A cigányok elvetik azt a feltevést, hogy ez csak fikció, vagy, hogy gonosz erőktől (Sátán, ördög) származna.

Nem tartják bűnnek a mágia alkalmazását a már említett sajátos cigány kultúrából, felfogásból eredően. E felfogás szerint, Isten adományával élni nem bűn, ha a sorsnak és a felsőbb hatalomnak nem tetsző dolgot tesznek, akkor annak nem lesz eredménye, csak üres próbálkozás marad.

Alapvetően 6 nagy kategóriába csoportosítom a cigányok által üzött leggyakoribb mágikus tevékenységeket.

Az első és egyik legnagyobb, legjellemzőbb csoport a *szerelmi varázslatoké*. Ide tartozik minden olyan eljárás, ami a szerelmi-, élettársi-, vagy a házasságot segíti. Mint minden eljárásnak, ennek is két oldala van: jó és rossz. Lehet vele embereket segíteni és tönkretenni. Legjellemzőbb alcsoportjai a szerelmi kötés (két szerelmes fél között történik, közös megegyezéssel), szerelmi büvölés, bájolás (az egyik fél nem tud a dolgról, általában lányok használják a kiszemelt férfi megszerzéséhez), szerelem ébresztése (ezt a varázslat után árnyaltan tudatják a célszeméllyel) és a szerelmi oldás (mindkét fél tudja, közös megegyezés alapján történik). Az egyoldalú szerelmi kötést megszemélyesítő (átviteli) mágiával — a célszemélyt megtestesítő bábuval történik.

A *rontások* csoportjába tartozik minden olyan tevékenység, ami a másik fél bosszantására, gyengébb büntetésére irányul. A rontás eredményeként bekövetkező hatást, a rontást végző vagy kérő személy saját maga határozza meg. Ezek hatása általában rövid időn belül magától megszűnik. Általában fekete hálóval, villás ágú bottal végzik, ezek általános rosszat hoznak a ház lakóira.

A harmadik csoportba tartozik minden olyan *átkok*, ami tartósan okoz kárt az elátkozott személyében, vagyonában, magánéletében. Ennek hatását csak egy másik mágikus tevékenység szünteti meg. Az átkok közé tartoznak, a jól ismert szó-átkok. A kimondott szó erejébe vetett hit az alapja: ha kimondom, megtörténik. Ilyen káromkodások például a „Verjen meg az Isten!”, „Pusztulj el, ha még egyszer...!”.

A negyedik csoport a *bajok elhárítása*. Minden olyan tevékenység ide tartozik, ami az élet bármely területén segít megnyugvásra, újbóli szerencsére találni, és amik megszabadítanak a tudomásunkra jutott átoktól, rontástól.

Következő csoportja a varázslatoknak a *gyógyításé*. Ezek szinte mindig kérésre történnek, és csak a legtapasztaltabb, legnagyobb tudású cigányasszonyok képesek rá.

Utolsó csoport a *jóslás* kategóriája. Itt lehet említeni minden olyan eljárást, ami a jövő titkainak felderítésére szolgál. Leggyakoribb a kártyajóslás (cigány-, ritkábban tarot kártyából), a természetből előidézett jelekből való olvasás és a tenyérjóslás, aminek képességével kevesebben rendelkeznek.

Azt már tudjuk, hogy cigányok közül az végezhet mágikus tevékenységet, aki örökölte, megtanulta, kifejlesztette a vele született képességet. Igaz az is, hogy többségében nők, asszonyok végeznek ilyen eljárásokat, ami abból is ered, hogy a cigány kultúrában a nőké a gyerekek nevelésének feladata, megóvása, a ház rendben tartása, a kultúra továbbadása, a nevelés szerepe.

Jóslásnál, varázslásnál cigány felkérő esetén nem néznek nemet, kort, vagy anyagi helyzetet. Ha egy fiatal lány keresi fel az idősebb jósasszonyt, arról előtte

beszámol családjának (vagy legalább egyik szülőjének), akik vagy elengedik, vagy nem. A kort illetően már gyerekkorban segítik egymást a szerencse, boldogság, szerelem, egészség megóvásában, elérésében. A nem-cigányok körében már óvatosabban. Cigány társaik esetében hisznek a például rontást kérő indokainak, de nem-cigányok esetében ezt már nem lehet elmondani.

Azt a kérdést illetően, hogy „Miért?”, egyszerű a válasz. Cigánynak szívességből, majdani viszonzásért cserébe, ajándékként (ami például egy fiatal lány születésnapjára egy szerencsés szerelmet hozó amulett, talizmán). Saját maguknak azért, mert meg tudják tenni, mert úgy gondolják, ez segít. Nem-cigányoknak azért, mert egy cigány ajánlásával mennek vagy pénzért (amiben nincs semmi kivetni való).

A mágikus tevékenységeknek annyi végrehajtási formája van, ahány alkalommal elvégzik. Kétszer ugyan azt a varázslatot még akkor sem lehet ugyan úgy elvégezni, ha egy ember kéri többször, mert itt már figyelembe kell venni minden újabb esetenél az előtte végrehajtott mágikus varázslatot.

A „Hogyan?”-t több tényező is befolyásolja: a felkért cigány személye, tudása, a felkérő személye, a cél, a helyszín, az eszközkészlet és az időpont.

A mágia gyakorlásánál szokványos lépések, a lebonyolítás menete:

- A tevékenység helyszínének védelme: megakadályozza, hogy ártó szellemek, rossz erők zavarják meg a varázslatot, amit a helyszín nyílásainak sóval, szentelt vízzel való beszórásával érnek el.
- A felkérő személynek pontosan meg kell fogalmazni, mi a kérése, célja (még akkor is, ha ezt már előre megbeszélték). Ezt gyakran le is kell írni.
- Eszközök megfelelő elhelyezése: a felkérő személy és a felkért cigány egymással szemben ülnek, állnak vagy térdelnek, az eszközöket (gyertya, növények, bábu stb.) egy a többenél nagyobb gyertya köré helyezik, vagy asztalra, vagy a földre. Az asztalon semmi más nem lehet, csak ami az eljáráshoz kell.
- Felváltva cselekmény és szöveg következik. Lebonyolítják magát a mágikus tevékenységet.
- A felkérő elvégzi az esetleges utasításokat (elrejtje a szerelmi amulettet, szét-szórja a hamut az udvaron stb.), majd „kifizeti” a felkért cigány embert. A kifizetés módja vagy pénz, vagy egyéb javak, vagy ígéret jövőbeni viszonzásra.

Ezekre az általános mozzanatokra épül minden mágikus eljárás, természetesen a befolyásoló részletek végtelen sok formát adnak e tevékenységeknek.

Mind a kérdőívek, mind a beszélgetések és személyes tapasztalatok a mágikus tevékenységekkel, alátámasztják, hogy napjainkban is létező, élő cigány kulturális elemről van szó.

A hipotézis, mi szerint napjainkban is használnak a cigányok mágikus eljárásokat, ráadásul hétköznapi szinten, bebizonyosodott. Ha nem is élnek egy hagyományos közösségben mindannyian, közös bennük a hit a mágia ereje iránt. Elzárkózottságuknak köszönhetően még erősebben él a cigányokat övező misztikum, amiről egymás közt nyíltan beszélnek, hisz számukra természetes dologról van szó. Amennyiben Pécssett (ahol nagyon erős többségi társadalmi kulturális kép van, tehát a könnyebb boldogulás érdekében jobban kell a cigányoknak alkalmazkodniuk a többségi társadalom normáihoz, szokásrendszeréhez) ennyire egységes kép van a cigányok közt a mágiáról, illetve annak gyakorlásáról, akkor merem állítani, hogy kisebb településeken, olyan falvakban ahol a cigányok száma több, mint a nem-cigányoké, még erősebb és még színesebb ez a kulturális elem. Ezt az elemet pedig meg kell védeni.

Hétköznapi, apró problémákat oldanak meg mágikus cselekedeteikkel, mint például a rossz álmok megszüntetése, a termés gazdagságának segítése, állatok megóvása stb. Ugyanakkor ünnepek alkalmával egy életre szólóan képesek segíteni a szerelmi élet gördülékenységét, az egészség megóvását.

Felmerülhet a kérdés, hogy akkor miért élnek többségében szegényes életet, miért zülленek el sokan, hisz ha a mágiával képesek sorsukat befolyásolni, akkor színvonalas, boldog, gazdag életüknek kellene lennie. A válasz: képesek segíteni magukon, de az már kultúrából és a kultúrán keresztüli szocializációból adódik, hogy másképp kezelik a megszerzett javukat. Nem az a mágiájuk célja, hogy teljesen beolvadjanak a többségi társadalomba, mert ezt nem akarják, van saját kultúrájuk, amiről el kell fogadni, hogy más, mint a többségi társadalomé, de attól semmivel sem rosszabb. A hétköznapi cigány mágia jelenleg is nagy szerephez jut, sikerült megőrizni az ősi kultúrájuk ezen örökségét, és ezt továbbadják utódaiknak. A változó társadalmi hatások és a beilleszkedést segítő (kultúraölő) programok igyekeznek javítani életkörülményeiken, iskolázottságukon, foglalkoztatottságukon. Egyre többen élnek ezekkel a lehetőségekkel, de szerencsére nem sikerült még minden kulturális örökségüket kiirtani hitükből. A cigány mágia úgy képes megőrizni jelenlétét, hogy átszövi a mindennapokat, az egyszerű hétköznapiakon is képes kifejteni erejét és gyakorolható.

Bebizonyosodott egy olyan magasabb rendű erő léte, egy olyan kulturális örökségbe vetett hit, és azon alapuló gyakorlatok eredményességének, rendszerességének megléte, egy olyan cigányok körében élő szellemiség, aminek segítségével képesek bizonyos élethelyzeteken változtatni, amit én úgy nevezek: 21. századi cigány mágia.

A kutatás nem állhat meg. Meg kell ismerni ezt a kulturális elemet, de tiszteletben kell tartani annak misztikumát, amit nem szabad elpusztítani.

#### *Irodalom*

- Barna Gábor (szerk.): Cigány néprajzi tanulmányok 1. Bp., 1993.  
 Bódi Zsuzsanna: A magyarországi cigányság kultúrája: Válogatott bibliográfia. Bp., 2002.  
 Choli Daróczy József: A cigány kultúra sajátosságai, egyes speciális elemei. Bp., 2008, [www.szmm.hu](http://www.szmm.hu), 2008. 10. 17.  
 Choli Daróczy József: A cigányok társadalma. Bp., 2008.  
 Choli Daróczy József: Cigányság kultúrája, a felnőttkor szokásai. Bp., 2008.  
 Choli Daróczy József: Hagyományok, szokások, babonák és babonás szokások a cigányok hiedelemvilágában. Bp., 2008.  
 Choli Daróczy József: Szokásaink. Bp., 2008, [www.oco.hu](http://www.oco.hu), 2008. 10. 17.  
 Cholnoky Olga: Népi vallásosság magyarok és cigányok körében. Kisebbségkutatás, 9. évf. 2000. 3. szám  
 Eperjessy Jenő: A cigány néprajzi kutatások időszerű feladatai. [www.rnl.sk/modules](http://www.rnl.sk/modules), 2009. 01. 03.  
 Gerlóczy Ferenc: Cigányság és vallásosság – Roma katolikusok. HVG, 2001. április 7.  
 Holland, Eileen: Boszorkánypraktikák, 2006.  
 Mircea Eliade: Okkultizmus, boszorkányság és kulturális divatok. Bp., 2005.  
 Prónai Csaba: Kulturális antropológiai cigánykutatások Magyarországon az 1990-es években. [www.sulinet.hu/oroksegtar](http://www.sulinet.hu/oroksegtar), 2008. 11. 04.  
 Rostás-Farkas György: A cigányság hagyomány és hiedelemvilága. Bp., 2000.  
 Rostás-Farkas György – Karsai Ervin: Ősi cigány mesterségek és foglalkozások. Bp., 1991.  
 Szuhay Péter: A magyarországi cigányok kultúrája. Bp., 1999.

## A Bologna-folyamat Közép-Európában

1999-ben került aláírásra a bolognai felsőoktatással kapcsolatos nyilatkozat, amelynek eddigi útját a tudományos kutatás eszközeivel, az eredeti dokumentumok eredeti értelmezésben történő bemutatásával mutatja be a *Kozma Tamás* és *Rébay Magdolna* szerkesztésében megjelent új kötet<sup>1</sup>. A kritikákkal szemben megállapítható, hogy a részletesebb tájékozódást/tájékoztatót nyújtó dokumentum *Hrubos Ildikó* szerkesztésében 2001-2002 között már időben elkészült.<sup>2</sup> A kötet publicitása kevésnek bizonyult, sorra születtek kisebb-nagyobb dokumentumok, előadások, s kötetek sora kísérté közvetlen vagy közvetett formában az elvárások kielégítése szükségességét. Mindez kevésbé és egyenetlenül találkozott a mindennapi oktatási feladatokkal, a túlzottan is az oktatásügy önállóságára és szakmai érdeklődésére alapozó elvárás nem hozta a kedvező megoldási helyzetet. Megalakult a Nemzeti Bologna Bizottság is, szakbizottságai lefedték a teljes oktatásügyet; a bizottság rendszeres ülései pedig az aktualitáson túlmutató stratégiával foglalkoznak a kérdésekkel.

A Bologna-folyamattal szembeni általános magatartás első pillanatától jellemzően tükrözte a magyar mentalitást, ami a kurucos és dinamikus ellenállástól az álpedagógusi szakértésig, az EU-s elképzelések aulikus kiszolgálásig, a téma körülírásának lehetőségeiből adódó magyarázó feldolgozások tömegéhez, végletes vélemények megrögzüléséhez nyújtott példát. Ma tíz éves múltira és beláthatatlan jövőre tekint a 2010-re befejezettnek tervezett EU-s gondolkodásból született Bologna-folyamat. Maga a szerkezet és a követelmények, amelyeket a bolognai program tartalmaz, igen egyszerűek, teljesítésük a magyar közegben is egyszerűen megoldható lett volna.

A magyar közoktatás ilyen képzési rendszert már a hetvenes évektől alkalmazott (vö. a „rövid ciklusú felsőoktatási formák), s ha a résztvevők a számtalan ismerkedő utazás, szakértői meghallgatás, különböző szintű egyeztetés érdemi ismereteit/tapasztalatait azonos alapról kezelték volna, a megoldások is egyszerűbben jelentek volna meg. Az azonos alapot az EU gazdasági teljesítményéhez történő kötelező nemzeti hozzájárulás szükségszerűsége jelenti. A hazai szakértői közvélemény gyakran hivatkozik arra, hogy az EU az oktatásügyet a nemzeti hatáskörbe rendeli. Az emberi erőforrással kapcsolatos hazai és EU-s kutatások többsége kifejezetten a teljesítménynöveléshez kívánatos fejlesztésekkel foglalkozik,<sup>3</sup> ami túllép a nemzeti kereteken és szükségszerűen érvényesíti az EU gazdasága által igényelt változtatásokat.

Az EU-ba lépett és a nemzeti felsőoktatás minőségével az EU érdekeit szolgáló állam elvileg számíthatott az önállóságát és az európai universitas szellemét valló

---

<sup>1</sup> Kozma Tamás, Rébay Magdolna szerk. (2008) A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó. Budapest. Oktatás és Társadalom 2.368 oldal.

<sup>2</sup> Hrubos Ildikó (2002) szerk. A Bolognai folyamat. Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozattal adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban. Kutatás közben. Oktatáskutató Intézet, Budapest. No.235.

<sup>3</sup> A kutatások többségét az OECD, a Világbank és egyéb gazdasági szervezetek finanszírozzák.

---

magyar felsőoktatás önértékei megtartásával kialakított aktiv változtatási igyekezetére. Ez nehezen indult meg, az oktatásigazgatás elpolitizálódása, a felsőoktatási mechanizmus egyenlenségei okozták azt a jelenséget, ami a bolognai folyamat ellentmondásait misztifikálja. Nem véletlen, hogy a kutató *Kozma Tamás* azokkal együtt írta meg a folyamat eddigi alakulását, akik maguk is résztvevői voltak az eseményeknek vagy olyan rálátással rendelkeznek, amelyek fényében a jövő pozitív lehetőségei is körvonalazódnak.

A *Bologna folyamat Közép-Európában* kötet kitűnő összeállítás, jó időben kerül a kezekbe, hisz fellendülés előtt állunk és az eddigi eseményeket értékelve, a szükséges változtatásnak itt az ideje – ha erre lesz vállalkozó a végrehajtás és az államigazgatás körében. Nem véletlen, hogy a Bologna-változtatások nyílt vagy burkolt ellenzését kormány szintű nyilatkozat igyekszik semlegesíteni. Kozma Tamás a felsőoktatás Bologna-változtatásait a rendszerváltás egy politikai részeként írja le, a kötet tanulmányai változatos képet rajzolnak e fontos területről. Az aktualitáson túl – hisz a változtatások egy része megvalósult, mások folyamatban vannak – a kötet a rendszerelvű kutatás kritikai megállapításaival a megoldásokat segíti, a bolognai változtatások tényleges pozitív lehetőségeire irányítva a figyelmet. Ezek kidolgozása a közvetlen megvalósítók feladata és a kötet nagyban segít a helyzet megoldásában.

A rendszerváltás előzményeiről, folyamatáról számos, gyakran végletes véleménnyel találkozunk. E tekintetben sok ismerettel bírunk, a gazdasági meghatározottságból eredően elsősorban ezek keltik a fő figyelmet.<sup>4</sup> Az EU elképzelései is e vonalban koncentrálnak – a kívánt belső gazdasági egység és teljesítőképesség birtokában világhatalmi pozícióra emelni az európai szervezetet. Ehhez azonban a kellő minőségű emberanyag is szükséges, ezért az EU kezdetben óvatosan majd egyre erőteljesebben szorgalmazza az egyes országok nemzeti oktatásügyei mozgósítását céljai érdekében. Az EU már 1989 előtt is távlatos és hangzatos céljai hangsúlyozásával előtérbe hozta érdekeit, ezzel részben semlegesítette a hazai, korábbi évtizedek szinte összes szakértői munkával kialakított reformelképzeléseit, elodázva ezzel a magyar nemzeti oktatási stratégia megszületését. Az erre vonatkozó kezdeményezéseket az oktatási bürokrácia sikerrel háritotta el.

Az EU pénzügyi szabályzások áttételein keresztül kiválóan oldotta meg a szándékai szerinti kutatások különböző programokba szervezését. Az egyének kezdeményezései majd kiscsoportok konferenciáin megszületett különböző tézisek, ajánlások folyamatosan hálózatosodtak majd kerültek be a különféle címen megjelenő szakértői csoportokba, így eljutva az államigazgatásba, kormány szintekre. Innen már csak egy lépés volt a törvények és rendeletek sora. Az EU az oktatást nemzeti hatáskörökbe hagyta, de a vezetés képzésére szervezett felsőoktatást kiemelt figyelemben részesítette, jórészt ennek köszönhető a felsőoktatási törvény (1993) amelyet más részoktatási törvények követtek. Erre szükség is volt, mert a nemzeti oktatásügyek nehezen teljesítik az EU elvárásait. A gazdasági átalakítás mentén 1998-ra formálódtak konkréttá azok a felsőoktatás-változtatási igények, amelyek az un. Bolognai Nyilatkozatban jelentek meg.

---

<sup>4</sup> Az un. washingtoni konszenzus tíz pontban adott útmutatást a tőkés igazgatás „keleti” érvényesítésére Végvári András-Sebők Miklós (2008) Rendszerváltás és gazdaságpolitika. 191-192. A dokumentum szülője John Williamson brit közgazdász volt, aki 2009-ben, a Washington Postnak nyilatkozva elismerte, hogy a konszenzus következményeit nem mérte fel kellően.

A kötet tanulmányai – *Barakonyi Károly*: Bologna Hungaricum, *Bura László*: A Bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben, *Gabóda Béla-Gabóda Éva*: A Bolognai folyamat Ukrajnában, *Gábrity Molnár Irén*: A Bologna folyamat Szerbiában, az Ujvidéki Egyetem példáján, *Keeling Ruth*: A Bolognai folyamat vizsgálata menet közben, *Kozma Tamás*: A Bolognai folyamat mint kutatási probléma, uő.: Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform, *László Béla*: A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a bolognai folyamat tükrében, *Orosz Anna*: A Bologna folyamat Horvátországban, uő.: A Bolognai folyamat Szlovéniában, *Pusztai Gabriella (Szabó Péter Csaba)*: A Bolognai folyamat recepciója Magyarországon, *Rébay Magdolna*: Az osztrák felsőoktatás nemzetköziesedése, *Szolár Éva*: A Bolognai folyamat Romániában, *Tomusk Voldemár*: A felvilágosodástól a Bologna-folyamatig – sokféle megközelítést nyújtanak.

A Bologna szóval fémjelzett folyamat elsősorban az újonnan csatlakozott országokban rendezte át az oktatási rendszereket. Következésképpen annak, hogy a folyamatot politikai érdekek, a változtatásokban gyakran kellő szakmai-pedagógiai ismeretek nélkül, egyszerű leképezéseket erőltetve, egyéni allűröket politikai súllyá emelő személyek alakították, a felsőoktatási szakértést szelektív sajátossággal igénybe vevő államigazgatás folyamatos visszahúzódása mellett. A kormánypolitika szintjén elkötelezett oktatásigazgatás azonban elvárja a bolognai szempontok kötelező érvényesítését.<sup>5</sup>

A magyar gazdaság és oktatási rendszer egyes területein időben kapcsolódtak be azokba a változást-előkészítő folyamatokba, amelyekben követhető volt: egyre kevesebb idő és pénz fordítunk a dolgok megtermelésére és e helyett a személyek megtermelése kerül a történelmi korszak napirendjére. A hazai felsőoktatás erőforrásaival kapcsolatos kutatások a hazai célok, az egyenrangú csatlakozás szellemében és érdekében folytak, eredményei legnagyobb részét a sietős bolognai bevezetés erodálta. Idő kellett ahhoz, hogy – mint számos vélemény és e kötet is mutatja – ne csak a kritika és a folyamat tünetei, hanem azok a megállapítások is megjelenjenek, amelyek a tényszerű kutatás-elemzés, a rendszerelvű megközelítés nyomán visszanyúlnak az eredeti, többször félreértelmezett alapidokumentumokhoz, a résztvevők tulajdonságai helyett a tényleges hatótényezők viszonyai alapján formáljanak véleményt a következő időszakokra, mint ezt az *Újraolvasva* fejezet tükrözi.

A bemutatott országpéldák hasonló erőfeszítésekkel teliek, a kötet azonban túlmutat Közép-Európán. A Bologna-folyamat egységesítő rendszere közvetlenül/közvetve az európai gazdaságot támogatja, melyben hazánk többoldalúan érdekelt. Európa egyre többször és nagyobb mértékben kerül olyan helyzetekbe, amikor a legkülönbözőbb területeken kell részvételével – pozitív és negatív folyamatokban – a kontinenst képviselnie. A tudományos és innovációs képességek letéteményesei, a felsőoktatási intézmények így egyre fontosabbak. A tényleges versenyhelyzet részben önmagunkhoz mért, de nemcsak regionális, hanem Európához és a világhoz kapcsolódik – Bologna lényegében ezzel befolyásolja a felsőoktatást. Ebben a versenyben a magyar felsőoktatásnak – intézményeivel, személyeivel – megfelelő hely-

---

<sup>5</sup> Hiller István (2009) A bolognai folyamat egyes részeit véleménye szerint lehet kritizálni, alakítani, de a rendszeren belül maradva. Beszéd a főiskolai tanári kinevezési okiratok átadásán, 2009. szeptember 22. Magyar Nemzet. 2009. szeptember 23.2.



zetét minőségben megtartani, fejleszteni elsődleges érdek.<sup>6</sup> A Bologna-kötet mindenképpen figyelmeztet: az eddigiekkel szemben nem a „piacnak” van igaza, amikor felismerhető összefüggésekre és azok nem érvényesítésére válsággal figyelmeztet.

A Bologna-folyamat változatos eseményeit és a kibontakozás lehetőségeit megfogalmazó szerzők kritikai megállapításai a lehető pozitív jövő alakításához adnak sokoldalú tudományos megalapozottságú helyzetképet. A felsőoktatás helyzete, beruházásai általános és speciális alakulása: hogy vajon hasznot hajt-e vagy meg sem térül, nem egyik vagy másik egyén képességén múlik, hanem egymáshoz való illeszkedésük viszonyán. Ekkor a költségek nem terhelhetőek az illeszkedő felek egyikére vagy másikára, hanem csakis arra a szervezetre, amelyben az illeszkedés végbemegy. S hogy jól-e vagy rosszul, ettől függ a haszon, amelyet majd e szervezet fog élvezni. Például az EU része, az állam, amelyre a felsőoktatási kiadások ugyan igen nagy terhet rónak, de ezen keresztül maga az EU, amely ebből a felsőoktatásból kap kreatív végzetetteket. A haszon később ugyan, de pénzben számolható. Mint ahogyan a kár sem eszmei, amit az von az országra, ha a felsőoktatásba és általában az emberi tőkébe történő beruházás terheit, nincs aki vállalja, vagy folyton csökkentve, másra hárítja.

A bolognai folyamat Közép-Európában kötet – *Hrubos Ildikó* lektorálásával – olyanok műve, akik a folyamat kutatóiként is jegyzettek. Munkájuk összefoglalja azt a felsőoktatásban érvényesített bolognai technikai folyamatot, amely kialakítja és karbantartja a személyek azon tulajdonságait, amelyek együttese a tudást alkotja, bemutatja azt az EU által vezérelt társadalmi folyamatot, amellyel a felsőoktatásban jelenlévők egymáshoz való viszonyaikat adminisztrálják, kialakítva az elvárt (?) európai felsőoktatási térben való identitást.

A kötetben nyomon követhetjük, hogyan áll az ún. „bolognai folyamat” Közép-Európában. A tanulmányok egyik legfontosabb tanulsága, hogy nem egy, hanem két felsőoktatási reform zajlik Közép-Európában. Az 1990-es évektől az önálló felsőoktatási rendszerek kialakítására törekedtek; a 2000-es évektől az alig önállósult rendszereknek hasonlítaniuk kellene az „európai felsőoktatási térség”-hez.

A kötetben szerzőink a társadalomkutatás oldaláról közelítenek a közép-európai felsőoktatási reformokhoz, a „Bologna Hungaricum” (Barakonyi Károly szellemes fejezetcíme) alakulását sem feledve. Kezdetből nem maga a „bolognai folyamat” a vizsgálandó probléma, mint sokan gondolják, hanem azok, akik a folyamatot irányítják. Innen közelítve, a „bolognai folyamat” csupán narratíva, azoknak a nemzetközi árnyékszervezeteknek a narratívája, amelyek az Európai Unió és a részt vevő felsőoktatási kormányzatok között közvetítenek.

A kötet továbbgondolkodásra készítet, közvetlen feladatok megvalósítására sarkall. Az eddigi tapasztalatok, a hazai felsőoktatásban meglévő tudás, a szerzők közvetlen és közvetett javaslatai a továbblépés „bolognai” jelző nélküli lehetőségét körvonalazzák.

*dr. Krisztián Béla*

<sup>6</sup> Fazekas Károly, Köllő János, Varga Julia (2008) A magyar közoktatás megújításáért. Budapest. Ecostat. A „Zöld könyv”.

## Abstract

GERHARD PIESCHL: On the 28<sup>th</sup> of April 2009 Gerhard Pieschl (1934- )the bishop of the Diocese of Limburg, commissioned by the German Bishops' Conference visited the Faculty of Adult Education and Human Resources Development of the University of Pécs. In 1983 he was appointed as the ministerial commissioner to the German Bishops' Conference for fugitives and migrants. In September 2001 he was elected to membership of the Commission for International Church Affairs of the German Bishops' Conference and ever since he has been a member of the Subcommittee for Central and Eastern European Affairs. His presentation focused on human rights, human dignity and the freedom of religion. He emphasized the religious, moreover Christian roots of the concept of human rights and described one of the most important tasks of the Church was to act as the advocate for human rights and for repressed people in order to appeal to the consciousness of the public. 3. p.

Ján Perhács: Evolvement of Social Andragogy in Slovakia. The author explores the problems to be confronted when the foundational theories constituent to social andragogy are identified. Due to the fact that social andragogy is an emerging professional area in Slovakia Ján Perhács' studies are viewed as a sort of milestone in the process. Following a description of the early efforts to craft an academic field, where the most important roles are played by the scholars and lecturers working at universities of Bratislava, Nitra, Banská Bystrica and Prešov, the author introduces the concepts and the nature of social andragogy in general. He pays special attention to support disciplines. He examines the position of social andragogists and their competences compared to andragogy and social work. 24. p.

GERGELY ARATÓ: The author regards the concept of Lifelong Learning as the officially accepted meta-discourse in European Union's field of education being strengthened by the Lisbon strategy. The article argues that although the fundamental objectives and methods remain the same, during implementation permanent take-up is needed to meet the constantly changing social, economical, demographical and cultural circumstances. The development of human resources and the improvement of employability are seen essential for pushing back the negative effects of the financial and economic crisis. On the basis of the reformulated social expectations triggered by the economic crisis it is valuable to review the steps taken during the implementation process of the concept of lifelong learning, to assess the lessons learned and to draw necessary conclusions. 47. p.

SÁNDOR OROSZI's article constructs a scenario of an imaginary crisis-consultation of leading economists. The study aims to explore the complex nature of economic downturns and crises and tries to distinguish both similar and dissimilar traits compared and contrasted to the present credit-crunch. Besides the analytical portrayal he provides a set of expert interpretations and the possible solutions implied by those perspectives. Special focus is given to an analysis of the role of the (nation)-state in such crisis situations highlighting the fact of its limited power in times of a global and monetary economy. In Hungary the crude split within the political elite and the constant fighting against each other doesn't help the situation. 55. p.

ZSUZSA RÁKÓCZI: The Role of Communication In the Worlds of Municipalities. A customer-service approach and adapting to the demands of clients is more and more expected from municipalities, in parallel with replacing the rigid structures and hierarchical modes of operation used before. Communication plays a significant role in this process as it defines the projected image of public administration bodies. Moreover, a municipality's goals are only accepted and supported by the residents when local governments consciously shape their communication into a two-sided and interactive dialogue. Therefore, training and further training in communications is gaining in importance in the public sector. 63. p.

GÉZA GYÖRE: The article's aim is to explore the place and the professional role of the librarian teacher in public education. In the present study some of the methodological questions are focused on those that governed a nationwide questionnaire-based study which involved librarian teachers as respondents: Such as planning and reaching out to the right sample, designing the appropri-

---

---

ate types of questions, ensuring valid answers that take into consideration the distribution of settlements in the country. As it is concluded, one is supposed to use certain fundamental statistical data by due foresight. Considerate sampling requires being attentive to each possible disturbing effect. When constructing the questionnaire, phrasing that strives for clarity is of crucial importance. Depending on each topic it is essential to apply an appropriate number of open-ended questions so that the respondents are able to take up a position using their own words. At the end of the article the first phase of data processing is presented broken down by types of settlement. 69. p.

MÁRTA MIKLÓSI– TAMÁS VÁMOSI: Quality Assurance Systems Applied in Education. The article describes the basic content and functions of quality assurance systems and its relationship with the field of education, specifically with the segment of adult education. 76. p.

ÉVA MAZZAG: The paper aims to give an overall picture of the everyday praxis of tolerance towards other in Sweden. Based on the available literature and field practice in a social institution called Jorielskolan (Pysslingen skolor och förskolor AB) which specialises in the education of disabled children, the article portrays the behavior and examples of tolerance towards national minorities as well as towards disabled people in the country. which is in many respects somewhat different from the experiences in our society. 84. p.

ANDRÁS HORVÁTH: In the Educational Zone – The Pedagogy of Experience. The author gives an overview of the background of the recent Experience orientation in pedagogy mainly concentrating on enhancing and developing expressive physical movement in children and youth. His perspective stresses the importance of the psychology of learning and the learning cycle. 90. p.

IVAN ZADORI: Island Sustainability: Results of an Analysis. If we think about island economies the picture of sandy beaches and palm trees are clouded by the picture of tax heavens, offshore companies, or suspicious and murky financial transactions. It is interesting to question whether these features are obviously negative anomalies or whether the real situation is that these islands are just attempting to optimize their position and are simply managing their resources in a given economical and political framework. What kind of efforts and strategies do they use to stabilize their position? Is there a universal strategy to attain an improved condition and long-term sustainability? Can we indeed talk about economic, social and environmental sustainability in connection with island economies? In this short overview I make an attempt to answer these questions while outlining the main results of my PhD research. 95. p.

BORISZ VÉGVÁRI: Hungarian and Russian Companies: Organisational Cultures. Building on research results (2008) the article argues that in the context of a global economy management models and leadership styles are showing striking similarities attributed to the spreading knowledge generated in the HRD professional field. However there is a vast area of research which aims to highlight the distinctive features of company cultures. The author shares his findings so far. 104. p.

ERIKA TÓTH: The study won an award at the 2009 Spring Student Scholars' Conference. The context of the regions' economic development and its relationship to educational standards was chosen as area of research, a theme which the author feels relatively few people have examined before. The rising levels of education attainment in our country hasn't gone hand in hand with the development of the economy, the increase in statistical data doesn't seem to correlate with the increasing quality levels. In order to achieve qualitative development, new forms of knowledge have to be built into curricula. 112. p.

MÓNICA BALASSA: The study won an award at the 2009 Spring Student Scholars' Conference. The article compares the motivational structures of adult learners in vocational studies at secondary, post-secondary and tertiary levels in a city called Nagykanizsa. 118. p.

KORNÉL NÉMETH, a graduate at the Faculty of Adult Education and HRD at University of Pécs still studying for a Communications degree at the Faculty of Humanities. His research paper at the 2009 Spring Student Scholar Conference concentrates on gipsy magic (gipsy cards, adaptation of magic to everyday life as part of the traditional gipsy culture) and deals with the forms of magic that appear in practice in the 21- st century. The papers gathers examples to prove the existence of magic, the power of faith in magic and the circumstances by which it is adapted. 134. p.