

# TUDÁS

## MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

XIV. évfolyam 1. szám

2013. április

A szerkesztő előszava.....	3
Tratnyek Magdolna A felnőttoktatási szakma fejlesztésének európai dimenziói .....	5
Zoller Melinda Oral history.....	13
Magyar Miklós Az andragógiáról másként .....	27
Cserné Adermann Gizella Tanulásméletek a felsőoktatás gyakorlatában .....	34
Vidáné Varga Tímea „Akadálymentesítsd” magad! .....	42
Kálmán Ungvári Kinga Pragmatizmus a hálózati társadalomban.....	52
Farkas Ferencné – Görög Georgina Tudatos társadalmi felelősségvállalás a forprofit és a nonprofit szférában.....	65
Oroszi Sándor A mai krízis; a válságkezelés elméleti alapjai .....	76
Mazzag Éva „Sajátos nevelési igényű fiatalok szakképzése: kihívások egy igazságtalan versenyben” – egy szakértői tanulmányút tapasztalatai.....	91
Minorics Tünde Hálózatosodás a fesztiválturizmusban.....	103
Tóthné Borbély Viola Tudásalapú hálózati együttműködés a hazai járműiparban.....	110
Makné Wittmann Zsuzsanna Sopron könyvtárai a modern információs elvárások tükrében .....	119
Katarzyna Plebańczyk Strategic Management in Culture.....	134
Cristina-Emanuela Dascălu Romanian higher education system updates and case studies; education reforms on writing at university level .....	146
Matthias Theodor Vogt Prolegomena to Studies in ‘Brain Gain through Culture in Middle Size Cities?’ .....	169

GÁBOR SZÉCSI	
Identity and Learning in the Information Age .....	188
Várnagy Péter	
Present Identity Consciousness in the Synthesis of Multicultural Origin .....	193
Mokrainé Orosz Angéla	
The Model of Knowledge Management in the EU institutions .....	197
Krisztián Béla	
Könyvekről .....	206
Abstract .....	212
Szerzőink .....	215

Korábbi nyomtatott számainkból néhány még van raktáron: II. évf. 1. szám, II. évf. 2. szám, III. évf. 2. szám, IV. évf. 1. szám, V. évf. 2. szám, VII. évf. 1. különszám, VII. évf. 3. szám, VII. évf. 2. szám, VII. évf. 4. szám XI. évf. 2. szám, IX. évf. 1. szám, X. évf. 2. szám, XIII. évf. 2. szám. A FEEK HŐK-nél hozzájuthat az érdeklődő.



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

Kiadja a PTE FEEK

Felelős kiadó: Nemeskéri Zsolt dékán, hab. egyetemi docens

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

Korábbi számaink elérhetők:

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

ISSN 1586-0698

## A szerkesztő előszava

Tizennegyedik évfolyamába lépett a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar periodikája, a Tudásmenedzsment, s most elsőként nem veheti kézbe az új számot az olvasó. Mondhatnánk, hogy korszerűsödünk, lépést tartunk a korrall, hogy csak elektronikus formában, a FEEK honlapján leszünk, vagyunk elérhetőek. Mondhatnánk, mennyi papírt takarítunk így meg, mennyi fának adunk esélyt a megmaradásra.

Ám az igazi ok a felsőoktatást (is) sújtó pénzhiány. Korábbi számaink eddig is elérhetőek voltak elektronikus formában, s a pénz eddig sem vetette fel szerkesztőségünket. Szerzőink honoráriumuk csak az erkölcsi elismerés és megbecsülés volt, tiszteletdíj nélkül tisztelték meg periodikánkat tanulmányaikkal, cikkekkel, mint ahogy a szerkesztő bizottság tagjai is „társadalmi munkában” segítettek a főszerkesztő munkáját.

Szerzőink elsősorban a FEEK oktatói, tanárai és hallgatói voltak. A kezdetektől fontosnak tartottuk, hogy publikációs lehetőséget adjunk, azon hallgatóknak, akik a tudományos diákkörben kezdték meg az elmélyült kutatás módszertanát, az OTDK-n sikeres dolgozataik eredményét a Tudásmenedzsmentben oszthatták meg hallgatótársaikkal. Nem egyszer közöltünk fejezeteket a FEEK-en írt, eredeti gondolatokat tartalmazó diplomadolgozatokból; ezekre a témavezetők irányították figyelmünket.

Fontosnak tartottuk, hogy a tudományos fokozat elnyeréséért kutató fiatal oktatók is megoszthassák tevékenységük gyümölcsét az olvasóval: a készülő PhD-dolgozatok vezérgondolatai legtöbbször lapunkban jelentek meg. Tanársegédek és professzorok publikáltak olyan írásokat, melyek kiegészítették az előadásait vagy éppen korábban megjelent jegyzeteiket.

Örömmel adtuk helyet azok írásainak, akik az elméleti tudásukat a gyakorlatban kamatoztatva tettek szert új adatokra, ismeretekre, tapasztalatokra, s tanulmányban összegezték azokat. Közülük sokan kötődtek valamilyen módon a FEEK-hez, sokan e nélkül tisztelték meg bennünket, s küldtek cikket közlésre határokon túlról is.

Sokat segítettek a szerkesztésben azon kollégák, akik hazai és nemzetközi konferenciákon, ERASMUS-os kapcsolataik által és a FEEK szerteágazó külföldi egyetemi kapcsolatai révén ajánlották a Tudásmenedzsmentet külföldi kollégáknak publikációs lehetőségként. Jelen számunk is több ilyen írást tartalmaz. Eleinte lefordítottuk a külföldről érkező cikkeket, majd gyakorlattá tettük az eredeti nyelvű publikálásukat, talán ezzel is segítve az idegen nyelvekben való elmélyülését azoknak, akik egy másik nyelv terminus technicusait is anyanyelvi környezetben használják.

Van némi pozitívuma is, hogy e számtól csak elektronikus formában jelenünk meg. Bár tipográfiában egyelőre őrizzük a kinyomtatott folyóirati formát,

annyival gazdagabb lehet a tartalom, hogy már színes képek, ábrák, diagramok is megjelenhetnek.

S előny, hogy nem köt a terjedelmi korlát (e számunk is jóval kövérebb a korábbiaknál), s a szemeszterenként egy-egy alkalomnál is többször jelenhet meg a Tudásmenedzsment például a FEEK-en megtartott konferenciák anyagainak megjelentetésével. Már szerkesztődik, a közeljövőben elérhető lesz a 2012. október 3-án megrendezett *III. Országos Emberi Erőforrás Menedzsment, HR megoldások – határok nélkül* című nemzetközi szakmai konferencia anyaga is.

Mindamellet fáj egy kicsit a szerkesztő szíve, hogy a szó szoros értelmében már nem veheti kézbe ezt az új számot. Lassan három évtizede dolgozom számítógépen, kezdetektől azon készül a Tudásmenedzsment is, de a képernyő nem pótolja a papír tapintását, a festék és a ragasztó illatát. A Gutenberg-galaxis e szerény csillaga igazodott a kényszerűséghez és a korszellemhez és kihunyt. Olvasónk, eddigi és jövőbeni szerzőink remélhetően kitartanak velünk a Neumann-galaxisban is.

Bodó László

TRATNYEK MAGDOLNA

## A felnőttoktatási szakma fejlesztésének európai dimenziói

Manapság senki nem vitatja, hogy a tanulás életünk része. Nemcsak az iskolás korban, hanem azon túl is. Az élethosszig tartó tanulás magában foglalja azokat a tanulási alkalmakat is, melyek nem kötődnek oktatási intézményhez, kívül esnek az iskolarendszeren, a legváltozatosabb tanulási helyszíneken valósulnak meg.

Melyek lehetnek ezek a helyszínek? Könyvtár, tanfolyam, munkahely, otthoni tevékenység, baráti összejövetel, utazás, olvasás, múzeum, nyugdíjas klub, szabadegyetem, közösségi alkalmak. A felsorolás nem teljes. És talán nem is a fizikai helyszín meghatározása a legfontosabb. Sokkal inkább az a szemlélet, mellyel a tanulás lehetséges formáira tekintünk. Nem az a legfontosabb, hogy meghatározzuk a formális, informális és nonformális tanulás közötti különbségeket, sokkal inkább az, hogy lássuk ezek egymás mellett létezését, egymásba kapcsolódását, az átmeneteket.

Az Európai Unió szakpolitikai dokumentumaiban is szerepet kap a felnőttkori tanulás informális és nonformális területeinek támogatása. Mintegy a tanulási lehetőségek kiszélesítése és a felnőttkori tanulás színvonalának biztosítékeként megjelenik a tagállamoknak szóló felkérés a felnőttoktatási személyzet felkészültségének javítására vonatkozóan.<sup>1</sup> Ahogy a tanulási helyszínek rendkívüli változatosságot mutatnak, úgy a tanulást támogató személyzetet sem határozhatjuk meg egységesen. Vannak, akik pontosabban körülhatárolható területeken dolgoznak, úgy, mint a szakképzés, vagy a felsőoktatás, esetleg teljes munkaidőben. Ettől a ponttól rendkívül széles a skála, gondoljunk csak azokra, akik évente egy alkalommal vezetnek valamilyen kurzust, esetleg munkaidejük töredékét teszi ki a felnőttekkel való foglalkozás, muzeológusként vezetnek alkalmanként foglalkozásokat, kórusvezetők, vagy jógaoktatók.

Ma Magyarországon a jogszabályok nem fogalmazzak meg egységes elvárásokat a felnőtteket tanítókkal szemben. A tanulási formáktól, helyszínektől függ az elvárt képesítés. Így más vonatkozik az iskolarendszeren belül és azon kívül szervezett képzések oktatóira, holott lehet, hogy a célcsoport azonos. Ami közös minden esetben, az egyben sajnálatos is, vagyis egyik területen sem követelmény valamely a felnőttekre, pszichológiai jellemzőikre, motivációikra, tanulási mód-

---

<sup>1</sup> A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:HU:PDF> (Letöltés: 2013.02.21.)

jukra vonatkozó tudás megléte, az ezt igazoló képesítés, esetleg validációs eljárás keretében igazolt informális keretek között megszerzett kompetencia.

Sajnos a továbbképzések sem pótolják ezt a hiányt. Semmilyen jogszabály nem ír elő kötelező, a felnőttképzéssel kapcsolatos továbbképzést a felnőttoktatásban dolgozók számára. Nincs is nagy kínálat ezen a területen. Szükség lenne rövidebb, egy-egy a felnőttek tanulásával-tanításával kapcsolatos terület megjelenítésére a továbbképzési palettán. Ehhez nyújthat kiindulópontot a legfrissebb, a felnőttoktatási kompetenciák meghatározását célul tűző, jelen írás alapját képező nemzetközi kutatás.<sup>2</sup>

A jelenleg a felsőoktatásban jelen lévő andragógia alap- és mesterszak, valamint az andragógus-tanár mesterszak tartalmazza azokat a tudáselemeket, amelyek megfelelő módon készítik fel a felnőttekkel való foglalkozásra.

Az előbb idézett állásfoglalás a felnőttoktatási személyzet felkészültségének javítását szorgalmazza. Milyen területeken szükséges a fejlesztés? A miért kérdésére a témával foglalkozó kutatások adnak választ, melyek többnyire nemzetközi együttműködésben, több ország szakembereinek bevonásával folynak.

Mivel a szakpolitika még adós a felnőttképzési szakemberek, felnőttoktatók kompetenciái közös európai keretrendszerének meghatározásával, így azt a dokumentumot tekintjük át, mely a várakozások szerint a keretrendszer alapját képezi. A hollandiai Research voor Beleid nevű kutatóközpont által irányított kutatások során (2008, 2010) meghatározták a felnőttoktatási kompetenciák körét és az azokhoz tartozó cselekvéseket.<sup>3</sup> (Továbbiakban: Beleid-kutatás) Az utóbbi évtizedben több hasonló témájú kutatás is zajlott és megfigyelhető a megközelítés differenciálódása, amely összefüggésben áll a felnőttkori tanulás szerepének változásával, az életkor kitolódásával, a gazdasági válsággal és az informális, nonformális tanulás előtérbe kerülésével, az ilyen módon szerzett tudás validálásának problematikájával. A kezdeti alapvetés, mely szerint a felnőttek másfajta megközelítést, foglalkozást igényelnek, mint a gyerekek ma már talán nem vita tárgya, de a gyakorlati megvalósítás során még nem érvényesülnek maradéktalanul az ismert alapelvek.

A felnőttoktatási szakmai tudáselemeinek, kompetenciáinak meghatározására törekvő kutatásokkal párhuzamosan megjelentek azok a kutatások is, melyek a felnőttoktatók kompetenciáinak meghatározása mellett modelleket dolgoztak ki a nonformális illetve informális úton szerzett felnőttoktatási kompetenciák validálására vonatkozóan. Így tehát e három terület természetes és elkerülhetetlen módon kapcsolódik össze: informális, nonformális tanulás, validáció és a felnőttoktatási szakma professzionalizációja. Mindez az utóbbi egy évtized szakpolitikai irányvonala. Az oktatáspolitikai irányvonalait követő kutatások után

---

<sup>2</sup> <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> (2013.02.12.)

<sup>3</sup> A tanulmányt a hollandiai kutatóközpont az alábbi intézményekkel együttműködve készítette el: University Glasgow, University of Thessaloniki, University of Leiden. Az eredményeket 2010. januárjában tették közzé

2007-től jelentek meg a kísérleti projektek, melyek közül a legutóbbi a CAPIVAL egy konkrét validációs eljárást és eszközrendszert (VALIDPACK) is kifejlesztett a nonformális és informális úton szerzett felnőttoktatási kompetenciák érvényesítéséhez, melynek implementációját jelenleg is támogatja.<sup>4</sup>

Az Európa 2020 egyik fontos célja az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása. Ebben pedig kulcs szerepet játszanak azok a szakemberek, akik a felnőttek tanulási folyamatit támogatják. Az első McKinsey jelentés (2007) megerősítette azt, amiben sokan hittünk korábban is, nevezetesen: egy oktatási rendszer minőségét a benne dolgozó tanárok minősége határozza meg. A második (2010) jelentés pedig arra is rávilágított, hogy a tanárok képzése központi eleme a rendszer minőségi fejlesztésének.<sup>5</sup> Úgy gondolom, nyugodtan alkalmazhatjuk a megállapításokat a felnőttképzésre is.

Miért tart ilyen hosszú ideig és miért nehéz meghatározni a közös felnőttoktatási kompetenciákat? A választ keresve többféle megközelítést és számos okot említhetünk. Elsőként említhetjük a diverzitást, hisz a felnőtt tanulás rendkívül széles és szerteágazó területet ölel fel. Ahogy arra *Ekkehard Nuissl* is rámutat, ellentétben más professziókkal, a felnőttoktatással foglalkozók jelentős számban részmunkaidőben végzik feladatukat, általában más foglalkozás mellett, illetve jelentős réteg rejtve marad, hiszen esetleg magukat sem tartják felnőttoktatónak, valójában azonban végeznek tanulást támogató tevékenységet. Nuissl a felnőttoktatás körében meghatározható tevékenységekből való kiindulást javasolja, megjegyezve, hogy ezekhez rendelhetők a kompetenciák. Az alábbi tevékenységköröket határozza meg: *tanítás, menedzsment, tanácsadás és pályaorientáció, IKT – használat, programtervezés, a teljes folyamatra kiterjedő sokoldalú támogatás*. A felsorolt kategóriákból további számos tevékenység bontható ki a társadalmi illetve intézményi környezet meghatározottságában.<sup>6</sup>

Az egyre differenciálódó megközelítések, melyek közül a Beleid Kutatóközpont *Key competences for adult learning professionals* című kutatás összefoglalója adja a legplasztikusabb képet, sokféle érzést válthatnak ki. Lehet ez a rémület is, amikor szembesülünk vele, hogy felnőttoktatóként, felnőttképzési szakemberként mennyi mindenhez kellene értenünk. A kutatási beszámolóban a szerzők kitérnek az általuk megfogalmazottak használhatóságának kérdésére. Előrevetítik, hogy a meghatározással még nem automatikusan történik meg ezek egyéges alkalmazása. Éppen az országonként eltérő környezet, szabályozás és célok teszik az összegyűjtött területeket és eszközöket egy közös alappá, amelynek egyes elemei fontosak és hasznosak lehetnek valamely tagállamnak, másoknak pedig adottságaikból, jellemzőikből adódóan kevésbé. Az eszközök bemutatása-

---

<sup>4</sup> <http://www.capival.eu/>

<sup>5</sup>

[http://www.mckinsey.com/client\\_service/social\\_sector/latest\\_thinking/worlds\\_most\\_improved\\_schools\\_\(2013.02.11.\)](http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools_(2013.02.11.))

<sup>6</sup> Ekkehard Nuissl: *Profession and Professional Work in Adult Education in Europe* [www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039](http://www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039) Letöltés dátuma: 2013.02.24.

kor arra is felhívják a figyelmet, hogy ezek alkalmazásának felelőssége döntően a felnőttképzésben dolgozók munkáltatóié. Így nekünk is érdemes elgondolnodunk, hogy ne csak szűk szakmai körben tegyük ismertté a minőségfejlesztés ezen eszközrendszerét, hanem tárjuk a döntéshozók, fenntartók, munkáltatók elé. Érdemes közérthető, mintegy ismeretterjesztő műfajban is átláthatóvá tenni a mondanivalót és olyan fórumokon publikálni, ahol találkozhat a célközönséggel.

Az alábbiakban röviden bemutatom a Beleid kutatás kompetenciakörét a felnőttoktatókra vonatkozóan. A megértést és az értelmezést segítheti a kutatócsoport által az európai uniós dokumentumok alapján összeállított kompetencia – meghatározás bemutatása.<sup>7</sup>

*„Kompetencián tudás, készségek, képességek, attitűdök összességét értjük, mely valamely sajátos, egyedi vagy komplex feladat adott helyzetben történő eredményes elvégzéséhez szükséges.*

*Tudás: a gyakorlati tevékenységre, vagy az elméletre vonatkozó fogalmak, eszmék, törvényszerűségek, elméletek és praktikák összessége.*

*Készség, mint az elsajátított és gyakorlással kialakított tudás gyakorlatban történő alkalmazásának képessége.*

*Képességek, attitűdök, mint a feladatok végrehajtásához szükséges érzelmi, mentális vagy fizikai, vagy képességek.”<sup>8</sup>*

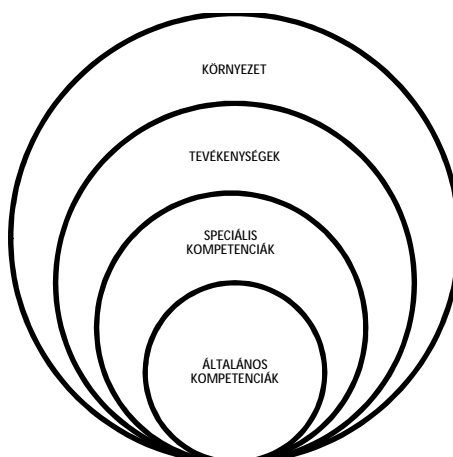
Az egyénre/ tevékenységterületre vonatkozó kompetenciaprofil három elem együttesével határozható meg – amint azt az alábbi ábrán láthatjuk –, mely az adott intézményi, szervezeti környezet meghatározottságában nyer konkrét tartalmat.

---

<sup>7</sup> A fogalommeghatározáskor felhasználták az alábbi tartalmakat: European Commission: Key competences for Lifelong Learning (2006), CEDEFOP: Terminology of European education and training policy (2008). A meghatározás eltér az EQF és ECVET rendszerekben használtól :European Parliament and Council :Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.(2008)

<sup>8</sup> Key competences for adult learning professionals (2010) 10. pp.





1. ábra: A felnőttoktatási kompetenciák elemei:  
 általános kompetenciák, speciális kompetenciák, tevékenységek.

Az általános kompetenciák (generic competences) minden, a felnőttképzésben dolgozó szakemberre és a felnőttoktatás minden területére vonatkoznak. A sajátos kompetenciák (specific competences) a felnőttképzés egyes területein szükségesek.

Általános kompetenciák
Személyes kompetencia: autonóm felnőtt tanulás, élethosszig tartó tanulás. A felnőttoktatást támogató személy maga is legyen élethosszig tanuló. Interperszonális kompetencia: kommunikáció a tanulókkal, kollégákkal, egyéb közreműködőkkel. Legyen képes csapatban dolgozni és rendszerben gondolkodni. Szakmai kompetencia: elkötelezettség a felnőtt tanulás további fejlesztésében. Szakértelem: elméleti és gyakorlati tudás. Legyen szakértője területének. Didaktikai kompetencia. Ismerjen változatos tanulási módokat, rendelkezzen változatos módszertani repertoárral és ezeket használja is a felnőttek tanításában. Felnőtt tanulók fejlesztése, ösztönzése. Legyen képes a felnőtt tanulók motiválására, tanulási szükségleteik felismerésére, a további önálló tanulás bátorítására. Tudjon foglalkozni a heterogén összetételű csoportokkal.
Speciális kompetenciák
Az előzetes tanulási tapasztalatok, a tanulói szükségletek, érdeklődések, motivációk felmérése. A felnőttek tanulási folyamatának tervezése, a megfelelő környezet megteremtése, tanulási módszer, motivációs eljárás megválasztása. A felnőtt tanulók tanulási folyamatainak facilitálása. A folyamatos fejlesztés érdekében a felnőtt tanulás folyamatának ellenőrzésére és értékelésére vonatkozó kompetencia. Karrier- és életpálya tanácsadási kompetencia. A felnőttoktató ismerje azokat a lehetőségeket, ahonnan a tanuló további szakmai segítséget kaphat e területen. Képzési programok létrehozása és fejlesztése. Pénzügyi eszközök biztosítása, a szolgáltatások társadalmi és gazdasági hasznosságának felmérése Humánerőforrás fejlesztés a felnőttképzési intézményben. A felnőttképzési intézmény menedzselése és a minőségi szolgáltatások biztosítása. Marketing és PR kompetenciák. Adminisztratív kérdések megoldása a felnőtt tanulók és felnőttképzési szakemberek bevonásá-

val. ICT alapú tanulási környezet használata, a felnőtt tanulók és felnőttoktatók támogatása ennek használatában.
--

A fenti kompetencia- együttes egyes elemei természetesen nem egyformán fontosak az egyes tagállamokban illetve az egyes intézményekben. Alkalmazásuk, fejlesztésük mindig az adott társadalmi, oktatáspolitikai kontextusban határozható meg, tekintettel a közreműködők szükségleteire és feladataira. Az egyes kompetenciák fejlesztéséhez módszertani ajánlást is megfogalmaztak a kutatók.

Az alkalmazásra ajánlott eszközök: 1. Önellenzés, önértékelés 2. Képzések kiválasztása 3. Akciókutatás és tanulás 4. Felnőttoktatói hálózatokban való közreműködés 5. Felnőttoktatói szervezetek működtetése 6. Együtt-tanulás 7. Munkaszerződések differenciálása 8. A felnőttképzési struktúra fejlesztése 9. képzési programok fejlesztése 10. Az új személyzet felkészítése 11. Kompetenciák megletének vizsgálata 12. Folyamatos szakmai fejlesztés 13. Intézményi önértékelés alkalmazása 14. Intézményi akkreditációs kritériumok fejlesztése 15. Jó gyakorlatok átvétele és külső értékelés alkalmazása 16. Minőségi kritériumok és sztenderek fejlesztése 17. Szektorközi együttműködések 18. Nemzeti és európai minőségi keretrendszer alkalmazása (NQF,EQF) 19. Európai eszközök alkalmazása (ECTS, ECVET, EQAVET)

A fenti eszközök legtöbbjének implementációja munkáltatói szinten kell, hogy történjen, ezért is rendkívül fontos a munkáltatók megismertetése a kutatási eredményekkel, motivációjuk és elkötelezettségük növelése. A tanulmány felhívja a figyelmet a Grundtvig-programban rejlő továbbképzési lehetőségek kiaknázására is, hisz a kompetenciakészlet számos elemének fejlesztésére biztosítanak lehetőséget a Grundtvig-programok.

### **Tevékenységek**

A megfogalmazott 13 tevékenységterület vonatkozásában a kutatás megállapítja, hogy nem kell minden, a felnőttképzéssel, felnőttek tanulásával foglalkozó személynek minden területhez értenie, de az együtt dolgozók közösségében meg kell lennie összességében annak a tudásnak, mellyel az alábbi 13 tevékenységterületen működni tudnak.

- 1.) Tanulói szükségletfelmérés.
- 2.) Képzések előkészítése, szervezése.
- 3.) A tanulás támogatása, facilitálása.
- 4.) Ellenőrzés és értékelés.
- 5.) Tanácsadás és pályatanácsadás.
- 6.) Programfejlesztés.
- 7.) Pénzügyi menedzsment.
- 8.) Emberi erőforrás menedzsment.
- 9.) Az intézmény és a tevékenységek teljes körét átfogó menedzsment.
- 10.) Marketing és PR.
- 11.) A folyamatok adminisztrációja.
- 12.) Info-kommunikációs támogatás.
- 13.) Az intézmény és a folyamatok egészét átfogó tevékenységek.

### **Környezet**

Mindezeket, tehát az általános és szakmai kompetenciákat, valamint a cselekvési területeket körülveszi egy meghatározott környezet. Ezen a körön még az eddigieknél is nagyobb eltérések lehetnek az egyes országok, intézmények, tevékenységi területek között. A kutatás ajánlásában sem a környezet, az összes lehetséges környezet bemutatása történik meg, hanem a szerzők kérdéseket fogalmaznak meg, melyek megválaszolásával az adott intézmény vagy program szintjén meghatározhatók a környezeti jellemzők és azokból adódó cselekvések, melyhez hozzárendelhetők a szükséges kompetenciák. Ezek megválaszolásával válik konkréttá a kompetencia – profil intézményi illetve egyéni szinten.

Ezek a kérdések a következők:

- 1.) Tanítás/tanulás: Kik a tanulók? Ki az oktató?
- 2.) Programfejlesztés: Ki felelős a program fejlesztésért?
- 3.) Intézmény/Szervezet/Menedzsment: Ki szervezi az intézményi feladatokat? Vannak –e elvárások a személyzettel kapcsolatban a felvételtkor?
- 4.) Vezetés/Fejlesztés: Van –e minőségpolitika?

Amint azt a Beleid-kutatás záró beszámolójában is olvashatjuk, a kutatás célja a felnőttoktatással foglalkozó szakemberek kompetenciáinak meghatározása, mely a tagállamok által önkéntesen használandó referencia keretként szolgálhat. Célszerű lenne, ha a további fejlesztést, közös keretrendszer kiadását megelőzné egy széleskörű szakmai vita, melynek segítségével és a továbbfejlesztés és implementáció elősegítése érdekében az alábbi javaslatokat fogalmazta meg a kutatócsoport:

- A felnőttoktatási kompetenciák megismertetése az érintettekkel változatos csatornákon keresztül: honlap, ismertető kiadványok, konferenciák, szakmai kiadványok.
- Az implementációs folyamat figyelemmel kísérése.
- Az esetleges átfedések, hasonlóságok feltárása, a szakma professzionalizálódásának elősegítése.
- Az Európai Bizottság által biztosított koordinátor által a tapasztalatok öszszesítése, az implementációs folyamat monitoringja.
- Jó gyakorlatok megismertetése és terjesztése a tagállamok között.
- Szakmai hálózat létrehozása.

A kompetenciák azonosítása tehát megtörtént. A további feladatok meghatározásra kerültek. Egyelőre ezek európai szintű koordinációja, ösztönzése, támogatása nem kezdődött meg. Azonban addig is érdemes minél több fórumon foglalkozni a felnőttoktatási kompetenciák kérdésével, különös tekintettel a korábban már jelzett diverzitásra, illetve a szakmai anyagok munkáltatókkal, döntéshozókkal való megismertetésére. Nuissl szerint napjaink fontos kérdése a felnőttoktatási kompetenciákkal kapcsolatban a képzés minőségének biztosítása és fejlesztése, a felnőttoktatók motiválása a képzésben, továbbképzésben való részvételre, különös tekintettel a részmunkaidőben felnőttoktatással foglalkozók-

ra és végül az, hogy a felnőttoktatók képzése, kompetenciáinak fejlesztése mi-ként válik a szakpolitika hangsúlyos kérdésévé.<sup>9</sup>

A felnőttek tanítása – tanulása tehát igényli a képzett, a jól képzett és a fo-lyamatosan tudásukat megújító szakembereket. Ehhez Magyarországon biztos alapot szolgáltat(hat) az Andragógia BA és MA képzés, valamint az Andragógus tanár mesterképzés. Mindez azonban nem elegendő. Az andragógia szakot vég-zettek egyik fontos feladata lehet a felnőttoktatásban dolgozók képzésének, to-vábbképzésének szervezése, az abban való közreműködés, a nemzetközi felnőtt-képzési szakpolitikák implementációjának elősegítése.

#### *Irodalom*

Action Plan on Adult Learning: Achievements and results 2008-2010, European Commission, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1288\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1288_en.htm). (2013.01.24.)

A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:HU:PDF> (2013.02.11.)

A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együtt-működés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF> (2013.02.11.)

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (2013.02.16.)

Ekkehard Nuißl: Profession and Professional Work in Adult Education in Europe [www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039](http://www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039) (2013.02.24.)

Key competences for adult learning professionals Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals Final report. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> Research voor Beleid 2010 ( 2013.02.27.)

Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal\\_proposal2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal_proposal2012_en.pdf) (2012.09.11.)

[www.capival.eu](http://www.capival.eu)

---

<sup>9</sup> Ekkehard Nuißl: Profession and Professional Work in Adult Education in Europe [www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039](http://www.fupress.net/index.php/sf/article/download/8591/8039) (2013.02.24.)

ZOLLER MELINDA

## Oral history

*A narratív interjú módszere coachingban*

### **Bevezetés**

Az oral history egy viszonylag fiatalnak tekinthető kvalitatív kutatási módszer, melyet tudomány-rendszer-tani szempontból nem könnyű besorolni. A bölcsészet- és társadalomtudományok körében egyaránt jogosan követel magának helyet. Mint kutatási módszert, megjelenése szempontjából a történelemtudományokhoz (tágabb értelemben a bölcsészettudományokhoz) sorolják. Viszont, ha a HR tanácsadásban való alkalmazhatóságát vizsgáljuk, akkor a neveléstudományok (tágabb értelemben a társadalomtudományok) körébe. Multidiszciplináris jellege tagadhatatlan, hiszen a történelem- és neveléstudományon kívül egyetlen emberrel foglalkozó tudomány számára sem ismeretlen fogalom.

A kvalitatív kutatások egyik alapvető forrása az interjú, azaz valamilyen szóban elhangzó szöveg, melyet a kutatott társadalmi csoport egy vagy több tagjával, a kutatott társadalmi jelenséget megtestesítő szereplőkkel készítünk külön-külön vagy csoportosan, különböző technikák segítségével. A kvalitatív interjú sokféle típusát ismeri a kutatómódszertan tudománya. Ez az írás az oral history (narratív interjú/ narratív megkérdezés módszere/ életinterjú) Magyarországon történő megjelenését mutatja be, figyelmet fordítva e kvalitatív kutatási módszer fogalmának körülírására, a módszer tudományos megalapozottsága körül kialakult vitákra. Végül pedig a coaching hatékony eszközeként kerül megemlítésre.

### **Az oral history fogalma**

A történetfilozófusok és történelemelmélettel foglalkozók már számos ismervét megfogalmazták az „autentikus” múltleírásnak. A klasszikus történetírás egyik legfontosabb feltétele például az igaz állítás volt. Ma már azonban igencsak szegényesnek bizonyul egy ilyen alaptétel, és semmiképp sem lehet teljes feltétele a történeti megismerésnek.

A historiográfia lényegében arra a korszakra szorítkozik, amelyről írott forrás áll rendelkezésére. A történelem évezredek során úgy zajlott, hogy eseményeiről alig maradt értelmezhető emlék. Gyáni Gábor felhívja a figyelmet arra, hogy forrásaink töredékesek, és emiatt azok helyes használata önmagában még nem biztosítja a múlt autentikus megjelenítését.

Emellett a források kiadása és sokoldalú közzététele önmagában még nem történetírás. A történelmi tényeket világosan, közérthetően kell megfogalmazni, jó felépítésű szerkezetben. Az egyszerűen egymás mellé rakott adatok unalma-

sak és követhetetlenek, és az emberek nem olvassák. A jól elbeszélte dolgok viszont jobban hatnak az emberekre. A történészek beszámolóit nem tekinthetők adott események kizárólagos visszatükrözőinek. Sosem csak a tények egyszerű helyreállításáról van szó, hanem válogató, kombináló munkáról, a jelentősebb, kiemelkedőbb tények kiválasztásáról.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szövegek nyelvi, retorikai aspektusait sem, amelyek a jelentés szempontjából egyáltalán nem elhanyagolhatóak. A történésznek szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy beszámolóik nem objektív adatgyűjtemények, hanem mindenekelőtt írott produktumok. Az adott kultúra határozza meg azt, hogy mit hogyan és milyen formába kell öntenie a historiográfusnak. A szerző és olvasótábor között megkötött narratív megállapodások nem örök érvényűek, hanem kulturálisan és történetileg is változóak. A történeti szöveg célja a múlt idegenségét az olvasó által ismert nyelvbe átfordítani, ezért a történetírás produktumai szétválaszthatatlanok attól a nyelvi és kulturális közegtől, amelyben létrejöttek.

Györffy György így fogalmazza meg az objektív történetírás feltételeit: *„Számos múlttal foglalkozó tudós vágyálma lehet, hogy tárgyát kívülállóként, egy idegen bolygó távlatából szemlélje. Az viszont minden ember számára az őskortól napjainkig szinte életszükséglet, hogy saját maga és csoportja múltjára emlékezzen. Az átéltek észlelése, megfigyelése, megjegyzése és rögzítése azonban olyan hézag, a felejtés, a válogatás és az előadásban a célzat olyan erős, végül a módszertanokban lefektetett elvek annyira nem érvényesülnek a megfogalmazásban, hogy a történekről igaz képet még a technika mai színvonalán is alig lehet adni. A történelemnek az egzakt tudományokhoz való közelítése csak óhaj, amihez talán az vezet el, ha képes lesz az ember az egyetemes történetet mintegy az űrhajós felülnézetéből szemlélni.<sup>1</sup>*

Az idő szüntelen múlásával a jelent állandóan, észrevehetetlenül meghaladjuk, a jövő múlttá válik, a múlt folyamatosan gazdagodik holnapjainkkal. Az emlékezésnek nagyon fontos szerepe van az ember fennmaradásában, hiszen az ember nem élhet anélkül, hogy a múlt tapasztalatait okulva cselekedjék, nem létezhet embertársaira és környezetére való emlékezés nélkül. De egy csoport összetartozásának is eleme része a saját múltra való emlékezés.

Gyáni Gábor *az Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése* című művében két lényegbevágó kérdést fogalmaz meg a személyes dokumentumokkal, pl. az előszóban elmondott történetekkel kapcsolatban: mennyire valószerűek az ilyen forrásokból nyert információk, valamint miféle valóság ismerhető meg a szubjektív dokumentumokból.

A hagyományos, elsősorban írott forrásokra támaszkodó történetírás képviselői úgy vélik, hogy az orális források alkalmatlanok a valóság megragadására. De még a szóbeli történeteket használhatónak tekintő történészek többsége szerint is ezek a források egymagukban elégtelenek a hiteles történeti kép megalko-

---

<sup>1</sup> Györffy György [1992]: Múlt – emlékezet – történetírás. Magyar Tudomány, 5., 513. o.

tásához. Legtöbb esetben a hagyományos források kiegészítéseként használják azokat. Viszont úgy gondolják, hogy ezeket a forrásokat érdemes tekintetbe venni, mert általuk sok lényeges információhoz juthatnak.

Frederic C. Bartlett nagyon találóan jellemezte az emlékezést, mint pszichológiai fogalmat. Őszerinte (Frederic C. Bartlett [1985]: *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Budapest, Gondolat, 288., hivatkozik rá Gyáni Gábor az *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése* című művében, 130.) az emlék a velünk történt eseményeknek, a bennünk lezajlott lelki folyamatoknak nem pontos mása, nem hű lenyomata, tehát nem reprodukciója, hanem inkább konstrukciója, újra megalkotása.

Györfly György felteszi a kulcskérdést: „*Képesek vagyunk-e a múlt eseményeit, amelyekből történeti forrásanyag válhat, észlelni, felfogni és rögzíteni?*”<sup>2</sup>

Bartlett válasza, hogy események észlelésekor az egyén képtelen folyamatosan figyelni, aminek oka az emberi agy felvevőképességének korlátaiban rejlik. Csak általános benyomást nyer az egészről, s ennek alapján konstruálja meg a valószínű részleteket. Emellett figyelembe kell venni az egyén eltérő megfigyelő- és emlékezőképességét, tanultságát és más megfigyelők általi befolyásoltságát. Minden ember másként emlékszik vissza a múltra, a múlt más-más mozzanata tudatosul bennük. Észlelésünk hézagos, azt látjuk meg, ami eddigi ismereteikkel összhangban van. Az egyének az észleletek egyeztetése után alakítják ki a képüket a történelemtől, melyben már a közvélemény befolyása is érvényesül. Mindemellett tudatunk alatt sok elfeledett élmény rögződik, ami később felidézhető, felszínre hozható. Következésképpen ez a konstrukció a valóságos tényekhez viszonyítva torzított vagy hibás. Emellett a személyes érintettség döntően befolyásolja mind az észlelést, mind az emlékezést, tehát az emlékezés mindig a jelenből íródik. A tanú az átélt események elbeszélésekor az elérendő cél érdekében módosíthatja a történetet, így a múlt átformálása a jövő alakítójává válhat.

Az azonos helyzetek különféleképpen való megélésében az egyes szereplők személyisége közötti különbségek is szerepet játszanak, melyek már az észlelés folyamatára is befolyással vannak. Az emlékezés folyamatát ezen kívül sok más tényező is befolyásolja, mint pl. a felidézett esemény érzelmi súlya, az esemény megtörténte óta eltelt idő, a felidézés indoka stb.

Az emlékezés és az események között eltelt idő változó nyomot hagy az emlékezetben. Néha feledésbe mennek valaha jelentősként számon tartott események, elhalványulnak hosszú időtartamok, akár mert jelentéktelenné válnak, akár mert jobb rájuk nem gondolni.

Tehát felejtésnek is nagy szerepe van az emlékezés folyamatában. Nemcsak az emlékek kopnak ki, hanem megbomlik az események egymásutánja, felcserélődnek nevek, módosul a történet lefolyása, összekeveredik a való és képzelet. Bartlett hangsúlyozza, hogy emiatt nagyon óvatosan kell kezelni az emlékezet és a valóság viszonyát.

---

<sup>2</sup> U.o. 515. o.

Az emlékezés azonban nem ellentéte a felejtésnek. Az emlékezés közvetít a felejtés és a megőrzés között. A múltat nem lehet hiánytalanul helyreállítani. Az emlékezés egyfajta szelekció, hiszen az események egyes vonásait megőrizzük, mások elhalványulnak, majd elfelejtődnek. De válogatás nélkül megtartani nem is az emlékezet feladata. Az emlékezés a múlt egyfajta konstruálása. Ezt a konstruálást a szövegszerű szerkesztés biztosítja. Az előszóbeli elbeszélés nem az események egyszerű rekonstrukciója, leírása, hanem ezek megjelenítése, ábrázolása, előadása. A beszélő válogat életének történetei között, egyeseket szándékosan elhallgat, másokba beleszövi saját interpretációját is. Az emlékezés retrospektív jellegű, a múltat a jelen horizontjából feltárulva beszéljük el. Tehát a múlt éppen olyan, amilyennek a mából visszatekintve mutatja magát. Az egyén múltjának azokat a vonatkozásait mutatja be, amelyek megfelelnek a jelen szituációnak.

Minden életrajzi elbeszélés a jelen időben és a jelenhez való viszonyában történik. A cél nem a múlt leírása, hanem a múltbeli tapasztalat jelentéssel való felruházása. Az egyéni élettörténet nemcsak az individuум életének sajátos eseményeit, hanem egy közösség, egy történelmi szituáció egyéni élet szövetén átszűrődött képét is tartalmazza.

Az élettörténetet interpretációs gyakorlatként kell felfognunk, amely az egyén saját életvilágának konstruálására, így a múlt megértésére irányul. Szubjektív forrás: az egyén önmagáról beszél. Így az események a beszélő szempontjából kerülnek szóba. De a múlt felmutatása nemcsak az egyéni identitás összetevője, hanem a kollektív identitásé is. Az emberek többségének szüksége van a csoporthoz tartozásra, mert ez a legkézenfekvőbb eszköz létezésük megismerésére.

Egy élettörténet megalkotása egyben a saját világhoz való tartozás újradefiniálására irányul, azaz nem más, mint identitástermelés, az erre irányuló vizsgálat pedig identitásvizsgálat, ezért mindig a szóban forgó csoport, társadalom működésének lényegi kérdéseit érinti. Az élettörténetek részletes elmondása felidéri a már lezárt (vagy még teljesen le nem zárt) interpretációs folyamatot, így abba a folyamatba nyerünk bepillantást, amelyben az egyén és a saját társadalom közötti sokszálú viszony szövődik.

Kovács András kétli, hogy az események tényszerűen rekonstruálhatók a szóbeli források alapján. Szerinte az írott források mindig alkalmasabbak az igazság kiderítésére. Igaz, hogy a történelmi esemény mint tény fogalmába beletartozik az esemény résztvevőinek tapasztalati és élményvilága is, de csupán azokból nem tudjuk meg, hogy mi is történt valójában.

Györrfy György felhívja a figyelmet arra, hogy az események lefolyását egyébként sem lehet teljességükben hitelesen feltárni, mert ahhoz az okok és okozatok olyan halmazát kellene feltárni, ami felfoghatatlan és áttekinthetetlen, valamint ismernünk kellene embermilliók cselekedeteinek mozgatórugóit és lefolyását. Következtetesként levonhatjuk, hogy a hagyományos írásos és a szóbeli forrás együttes használata elengedhetetlen az események utólagos, soha nem teljes tökéletesen valóságú megkonstruálásához.



### **Egy kis történelem - Mire jó az oral history?**

Köztudott, hogy nem maradt fenn mindenről írásos forrás, ugyanakkor a fennmaradt dokumentumok nem rögzítik az események létrejöttének számtalan körülményét, gyakran csak egy szempontból adják elő az eseménysorozatot, vagy egyáltalán nem foglalnak írásba bizonyos fontos tényeket. Ugyanakkor a történetírói gyakorlat az oral historyt nagyrészt csak a történés hogyanjának rekonstruálására használja.

Glatz Ferenc felsorolja az írásos és tárgyi, illetve a szóbeli források közötti lényegi különbségeket.

1) A keletkezés idejét tekintve az írásos és tárgyi emlékek nagy része egyidejű a vizsgált történelmi jelenséggel, a szóbeli anyag viszont majdnem minden esetben a jelenség utólagos leírása, elbeszélése.

2) Amíg az írott vagy tárgyi emléktanyag a cselekvés folyamatának egyidejű része, addig a szóbeli történeti anyag szinte sohasem.

3) Az oral history esetében az elbeszélő már ismeri a kutatott jelenség következményeit, az írásos, tárgyi anyagok majdnem minden esetben ennek tudta nélkül jönnek létre.

A szóbeli anyag magán viseli az utóidejűség minden jegyét.

A 60-as évek második felében divat lett az oral history. Nyugat-Európában és Amerikában is megindult a társadalomtudományok önvizsgálata, és bírálni kezdték az akadémiai tudományokat, amiért elidegenedett a társadalmi gyakorlatól. A társadalomtudomány bevett módszereivel szembeni bizalmatlanság új források keresésére indította a kutatókat. A holt, statisztikai, tárgyi források kutatása helyett a közvetlen társadalmi valóság tanulmányozása került előtérbe. A kutatók a történelmi folyamatok tömegeinek, az alávetetteknek a történetét, a nagy történelmi események alatti mélyrétegeket, a hétköznapi életet akarták kutatni. Az oral history így módszertani megalapozásra igényt tartó akadémiai diszciplínává vált.

Az életrajzi módszert legintenzívebben integrálni próbáló szociológiának és antropológiának célkitűzése csoportok, közösségek, a társadalom, és nem pedig az individuum tanulmányozása volt. Ezzel szemben az életrajzi módszer az egyénre, az egyéni életpályára az élettörténetre helyezi a hangsúlyt, az eddig rejtve maradt emberi élet kutatására, ily módon lehetővé téve az ember életének megértését és interpretálását. Az élettörténetet egy autonóm egésznek tekinti, amely önmagában alkotja a kutatás tárgyát.

Niedermüller Péter szerint élettörténet önmagában nem létezik, hiszen nem egy autonóm szöveg, hanem a kutató és a beszélő között létrejövő nyelvi interakció, pszichológiai, szociológiai szituáció immanens terméke. A vizsgált személy és a vizsgáló szétválaszthatatlanul egybeolvad. A kutató hatást gyakorol a beszélőre, s ez a hatás visszatükröződik az élettörténetben. Az élettörténet a mindennapi élet szerkezetén kívül eső szituáció terméke, amely a szubjektum számára a valóság konstruálásának, a kutató számára a tudományos tapasztalat megszerzésének eszköze.

Az oral history a kutatás során létrejövő szövegeket tekinti a kutatás eredményének, amely a kutató és kutatott interakciójának eredményeképpen jön létre. A kutató célja nyilvánosság elé tárni a történetírásból kiszorultak életsorsát, s így betekintést nyerni bizonyos társadalmi rétegek hétköznapi életének olyan részleteibe, amelyről nem áll rendelkezésünkre elegendő forrás.

A kelet-európaiak azért fordultak az oral history módszeréhez, mert a megszokott módszerekkel kutatható forrásokat pánccéltermekben őrizték zárt archívumokban, és nem lehetett hozzájuk férni (A magyarok is az igazságot akarták hallani 56 őszének eseményeiről.) Ha pedig el vannak zárva, vagy nincsenek is az eseményeket rögzítő hiteles dokumentumok, akkor azokat kell megkérdezni, akik jelen voltak az eseményeken, a fontos döntések megszületésekor.

Nem elég a „szép történetek” keresése, az életutak élettörténetek csupán a múlt illusztrálására való felhasználása. Vannak megválaszolandó és megoldandó kérdések. Az oral history, a life story típusú kutatásokat egész sor módszertani vita bástyázza körül (kérdés, beszélgetés technikája, interjúalanyok kiválasztása, kapott szövegek tartalomelemzés jellegű feldolgozása stb.).

Az élettörténetek nem pont azok a források, amelyekkel a történetírás szokott és szeret dolgozni. De Gyáni hangsúlyozza az szóbeli történelem fontosságát: *„Az orális történet másként beszél el a közeli múltat, mint ahogy a történelemtől megszoktuk, mivel nem pusztán kiegészíti, hanem ténylegesen újra is alkotja a múlt mint történelem fogalmát. Tévedés azt gondolni, hogy a személyesen elbeszélte élettörténet legföljebb arra alkalmas, hogy a konvencionális történetírás tárgyáról az írott dokumentumok révén feltáruló ismeretek fehér foltjaihoz szolgáljon némi adalékul. Másról, ha nem is többről van ebben az esetben szó.”*<sup>3</sup>

A történelmi fordulatok nyomán létrejött hatalmi rendszerek mindig meghatározták a maguk sajátos viszonyát a történelmi eseményekhez. A történelmet minden új vezetőség idején átírják. A történelmi fordulatoknak tehát van egy hivatalos emlékezete, megemlékezési formája, és egy társadalmi emlékezete, amely változhat, és nem függetlenül az előbbtől, de egyúttal öntörvényszerűség is jellemzi.

Reiner M. János *A történelmi emlékezet* című írásában az 56-os forradalmat és a Kádár-rendszert úgy jellemzi, mint a magyar nép harmadik átélt traumáját, melyet a társadalom elsöprő többsége egységesen élt meg. Magyarországon a forradalmárokat harminchárom évig hallgatásra kényszerítették, csak egymás közt, szűk baráti körben szólalhattak meg, a nyilvánosságban csak a kádári propaganda, a hivatalos emlékezet szava hangozhatott. A rendszer képviselői a múlt helyreállítását a hatalommal való ellenkezésnek fogták fel. Azok, akik jelezték, hogy a hivatalos és a társadalmi emlékezet nem esik egybe, különféle repressziókat szenvedtek. Pedig az egyéneknek, csoportoknak joguk van megismerni,

---

<sup>3</sup> Gyáni Gábor [2000]: Előszó. In: Körösi Zsuzsanna – Molnár Adrienne: Titokkal a lelkemben éltem. Az ötvenhatos elítéltek gyermekeinek sorsa. 1956-os Intézet, Budapest, 9.

megismertetni saját történelmüket, és nem dolga a központi hatalomnak, hogy azt megtiltsa vagy engedélyezze nekik. Senki nem akadályozhatja meg az emlékezés helyreállítását. „*Ha az egyén vagy csoport élményei kivételesek vagy tragikusak, ez a jog kötelességgé lesz: az emlékezésé, a tanúságtétel.*”<sup>4</sup> De a 90-es években, az amnézia több évtizede után, egyszeriben minden nyilvánosan kibeszélhető történet rangjára emelkedett. A felejtésre ítélt személyes emlékek az érdeklődés középpontjába kerültek. A demokratikus nyilvánosság lehetővé tette, hogy a társadalmi emlékezet néhány eleme is felszínre kerüljön. Így az elfelejtésre irányuló törekvések lényegében kudarcot vallottak.

A pszichoanalízis központi helyet tulajdonít az emlékezésnek, mert az elfogadhatatlan, traumatikus emlékek elfojtása neurózishoz vezethet. A gyógyulást ez elfojtott emlékek visszaszerzése jelenti. Az egyén nem feledkezik meg róluk, de megszelídíti, ártalmatlanítja őket. Tehát a múlt feltárása elengedhetetlen. Ez nem azt jelenti, hogy a múltnak irányítania kellene a jelent, épp ellenkezőleg, a jelen használja fel a múltat.

Ugró Miklós találóan jellemzi a rendszerváltás pillanatát Stefka István *Ötvenhat arcai* című könyvének előszavában: „*1989-ben elemi erővel tört fel az 56-osok igazsága. A hosszú némaság után, szinte eufórikus állapotban szólaltak meg a résztvevők, s a társadalom katartikus lelkesedéssel fogadta be az új információkat, élte át a 12 nap dicsőségét, megrendülten értesült a megtorlás gyálázatáról. [...] Egy rövid történelmi pillanatra megérintette az embereket a nemzeti összefogás szép ideája, talán illúziója, s sokan reménykedtek, mégis megvalósulnak a forradalom követelményei, eszményei.*”<sup>5</sup>

Az 1956-os Intézet Oral History Archívuma a XX. századi magyar történelem több mint ezer tanújának visszaemlékezését őrzi. Az Intézet által végzett kutatás fontos célja volt, hogy tanulmányozza a 60-as évek személyes emlékezetét. Erre az indította őket, hogy a közbeszédben az időszaknak számos emlékenyomata élt, valamint ez iránt kitüntetett volt az érdeklődés is. 56 kulturális hatása még mindig eleven, nem egy területen meghatározó, szereplőinek korabeli tevékenysége zömében jól és hatásosan dokumentált, hiszen Magyarországon a hatvanas évekre esett a tömegkommunikáció forradalmának kibontakozása.

A kutatók a hetvenes-nyolcvanas években rájöttek, hogy a kommunista Magyarország és ezen belül az 1956-os forradalom történetének csak egyetlen rendelkezésre álló forrása van, a korszakot átélte, megszenvedett emberek emlékei. Ekkor nem volt remény arra, hogy a levéltárak megnyílnak. Így a történettudomány hagyományos forrásait nem lehetett felhasználni, kutatni. A szereplők jelentős része ma is él, és aktívan emlékszik, ezért sok, a korszakkal foglalkozó történetírói narratíva bőségesen merít a különféle személyes emlékezetek dokumentumaiból.

<sup>4</sup> Todorov, Tzvetan [1996]: Az emlékezet csapdái. Világosság, 10., 30.

<sup>5</sup> Ugró Miklós [2003]: Előszó. In: Stefka István: *Ötvenhat arcai*. Kairosz Kiadó, Budapest, 5.

Az 1956-os intézet Oral History Archívumának alapját képező életinterjúk felvétele a nyolcvanas évek elején kezdődött. Hegedűs B. András és Kozák Gyula szociológusok kezdték el összegyűjteni a forradalom résztvevőinek személyes emlékeit. Az első ilyen vállalkozás kollektív interjú volt, amely magára a forradalomra, közvetlen előzményeire és utóéletére összpontosított. Ezt követően egyéni interjúk is készültek az évtized közepétől, megszólaltatva a XX. század tanúit, a történelmi események alakítóit, elszenvedőit. Az első, kollektív visszaemlékezéstől eltekintve, az interjúk arra törekedtek, hogy az interjúalanyok teljes élettörténetét rögzítsék (családi háttér, primer szocializáció folyamata, az iskola hatása, a személyiség alakulása stb.) A kutatók rájöttek arra, hogy csupán a történelmi vagy a történelemhez kapcsolódó eseményeket feltárni, illetve ezek reflexióit rögzíteni nem elegendő, hiszen csak a teljes emberi sors adhat választ az interjúalany cselekedeteire, döntéseire egy adott történelmi szituációban. Tehát a teljes életutat rögzítő interjúk készítését a források kutathatóságának hiánya mellett a mélyebb összefüggések feltárása tette szükségessé.

Az emlékezések történelmi kontextusba ágyazott életutakat tartalmaznak. A lecsupaszított történésen túl az elbeszélő mindarra reflektál, ami vele történt, interpretálja az eseményeket. A 90-es évek közepétől viszont egyre több „célzott, tematikus interjú” készült, amelyek a megszólaltatott életének egy-egy fontos jelenségét, az azzal kapcsolatos emlékezést, az átélés különféle módozatait kívánták rögzíteni.

Az Oral History Archívum kutatói az egyéni interjúk mellett csoportos interjúkat is készítettek. A több hónapig tartó, magnetofonra rögzített beszélgetések alkalmával a forradalom egykori résztvevői egymás emlékeit is kontrollálva és kiegészítve rakták össze az általuk ismert és átélt történeteket. Ezek a beszélgetések nemcsak hogy hiteles összefoglalói a forradalom eseményeinek, hanem egyúttal értékelései is, hiszen a megszólaltatók politikusok, történészek, politológusok is voltak, akik tudományosan, politikailag hitelesen elemezték az 56-os eseményeket.

Az interjúalanyok életútja sok esetben felöleli a teljes XX. századot. Többségük valamilyen módon aktívan részt vett a forradalom eseményeiben. Az interjúalanyok társadalmi státusa, pozíciója, kora, iskolai végzettsége nagy változatoságot mutat, de mégis megfigyelhető az értelmiségiek, a szellemi szférához kötődők valamelyes túlsúlya.

A kutatást végzők tudatában voltak annak, hogy kizárólag az interjúk alapján nem lehet hitelesen megírni a korszak gazdaság-, társadalom- és politikatörténetét. De fordítva is igaz, ugyanis a hagyományos, írásos forrásokra támaszkodva az 56-os forradalom torzított képe tárulna elénk. Az OHA célja az volt, hogy azokat is megszólaltassa, akik az ötvenes éveket „csinálták”, akik részt vettek a forradalomban, valamint akik a megtorlás irányítói voltak. Sikerült néhány magas beosztású személlyel is interjút készíteni, mert tudták, hogy minél magasabb beosztásban volt valaki, annál több információt birtokolt az eseményekről. De ezeknek a személyeknek a többsége a birtokában lévő információkat elhallgatta,

mert ha beszélt volna róla, szembesülnie kellett volna negatív történelmi szereplésével.

A kutatók munkáját az is bonyolította, hogy azok az emberek, akinek egy adott történés vagy helyszín hozzátartozott az identitásához, nehezen viselték, hogy ez az identitásképző tényező elemzés tárgyává vált. Ennek ellenére a kutatók sok, addig nem birtokolt, lényeges információk, tények, vélemények birtokába jutottak. Megkeresték a korszak üldözötteit, áldozatait is, a börtönviselteteket, a kitelepítetteket, a perifériára szorítottakat, az egzisztenciájuktól megfosztottakat.

Megkérdőjelezhető azonban, hogy van-e történetírói egyetértésen alapuló definíciója „résztevő” kategóriának, mert ugyanúgy fontos a történelmi szempontból „nem résztvevőnek” minősülő bámszokó magatartása és reflexiói, mint azé, aki pl. egy szobor ledöntésében vett részt.

Mivel az előzetes ismeretek az oral history típusú munkákban nélkülözhetetlenek, interjúkészítőket szakmai előéletük, korábbi kutatói tevékenységük alapján választották ki, hogy azok az interjúalanyokhoz illeszkedjenek, az adott témakörben, szakterületen kellő jártassággal rendelkezzenek. Minden kutató speciális képzésben részesült, az OHA munkatársai felkészítették őket a kutatásra.

Bíró A. Zoltán jól leírta ezt a módszertani problémát: „*Ha semmit nem tudunk arról a kommunikációs szövegről, arról a háttérrel alkotó pragmatikai hálóról, amelyben az élettörténetek születnek és újraformálódnak, akkor igen kevés esélyünk van arra, hogy a vizsgált élettörténetek elvezessenek bennünket a vizsgált csoport, közösség, lokális társadalomműködésének fontos jellemzőihez.*”<sup>6</sup> Tehát számba kell venni a társadalom azon mozzanatait, amelyek az élettörténetek létrejöttét, társadalmi helyét és szerepét általában meghatározhatják.

Az interjú az interjúkészítő és interjúalany között létrejövő interakció, amelynek során az interjúkészítő igyekszik olyan információkat, reflexiókat felszínre hozni, amelyek egyébként nem kerülnének napvilágra. 56 politikai történései, történelmi eseményei a teljes élettörténetbe ágyazva jelennek meg. Mind az egyszerű olvasók, mind a kutatók új összefüggésekre bukkanhatnak. A kiadott interjúk segítségével megismerhetők, felidézhetők, rekonstruálhatók azok az egykori események, azokkal az emberi indulatokkal megerősítve, amelyek a résztvevő emlékezőtől származnak.

Az OHA már a rendszerváltás előtt megkezdte az interjú szerkesztett változatának kiadását. Az egyik ilyen, a magyarországi oral history munkájának is nevezhető könyv a Kőrösi Zsuzsanna – Molnár Adrienne által összeállított *Titokkal a lelkemben éltem* interjúgyűjtemény, amely a forradalom leverése után magukra maradt családok és apjuk „bűne miatt” büntetett generáció tagjainak életútját elemzi. Az egyéni sorokon keresztül feltárul előttünk a Kádár-korszak

<sup>6</sup> Bíró A. Zoltán [1996]: A történetmondás, mint az antropológiai kutatás tárgya. In: Elmentünk? Székelyföldi életutak. Pro Print könyvkiadó, Csíkszereda, 240.

társadalmának és hatalmi rendszerének sajátos arculata, az intézményesített hallgatás világa, valamint a rendszerváltozással bekövetkezett fordulat.

A szerzők eltávolodnak az oral historyra még a 90-es években is jellemző historista felfogástól. A könyv egyik fontos témája nem a ténytörténet, hanem az emlékezet, a reflexiók és szubjektivitás, azaz nem az, ami történt, hanem az, hogy hogyan mesélik el e történetet.

*„Az mutatjuk be, amit az interjúalany a beszélgetéseink során felidézett. Nem vizsgáljuk az elhangzottak tény- és igazságértékét, más szóval hitelességüket. Nincs jogunk, és nem is feladatunk felülbírálni őket. Minden el kell fogadnunk, nincs mivel kontrollálni a felidézett egyéni történeteket, érzéseket. Ezek egymás mellett létező, relatív történetek, hiszen nincs egyetlen érvényes történet.”<sup>7</sup>*

Az interjúk nemcsak a forradalom eseményeit idézik fel, hanem arról is képet adnak, miként alakult, formálódott a forradalom képe az elmúlt időkben. A szerzők roppant fontos feladatra vállalkoztak: a történelemhamisító, manipulatív szándékok hátteréből megpróbálták kibontani az 56-osok igazát. Az interjúkban a hangsúlyt a társadalmi és történeti keretbe ágyazott személyes sorsra, az individuuum belső konfliktusaira helyezték. Ezekből az interjúkból nemcsak az egyéni életsorsokat, hanem egy bizonyos társadalmi csoport jellemzőit is megismerhetjük, valamint rávilágítást nyerünk arra, hogy a magyar társadalom hogyan viszonyult 1956-hoz mint történelmi, politikai eseményhez, és annak résztvevőihöz.

*„56-ot nem lehet egyszólamúvá tenni, uniformizálni. Azon az őszön sokféle szemlélet, remény, mentalitás összegződött egy, szabad és független Magyarországgal megteremtését célzó, közös akaratban. Törékeny egység, de ez benne az igazán felemelő, tiszteletre és követésre méltó.”<sup>8</sup>*

*„Tekinthejtük-e tehát a fontos történelmi eseményekben résztvevők szóbeli elbeszéléseit történeti forrásnak?”<sup>9</sup>*, ha az események tényszerű lefolyását akarjuk rekonstruálni? - teszi fel a végső kérdést Kovács András.

És válaszol is a felvetett kérdésre:

*„Az oral history elsősorban a történelmi cselekvőkről szállít hasznos forrásokat, akik döntéseikkel és cselekedeteikkel hozzájárulnak az események alakulásához. Beszámolóikból végül is az igazságot nem ismerjük meg, de saját igazságaikat igen.”<sup>10</sup>*

Az elbeszélte esemény struktúrájának elemzéséből megtudhatjuk, hogy az elbeszélő hogyan élte meg az eseményeket, számára melyek voltak azok fordulópontjai, hogy milyen helyet és szerepet tulajdonított önmagának ebben az eseménysorban, képet alkothatunk az elbeszélő személyiségéről és önképéről.

---

<sup>7</sup> Körösi Zsuzsanna – Molnár Adrienne [2000]: Bevezetés. In: Uő: Titokkal a lelkemben éltem. Az ötvenhatos elítéltek gyermekeinek sorsa. 1956-os Intézet, Budapest, 27.

<sup>8</sup> Ugró Miklós [2003]: *Előszó*. In: Stefka István: Ötvenhat arcai, Kairosz Kiadó, Budapest, 6.

<sup>9</sup> Kovács András [1992]: Szórol szóra. BUKSZ, tavasz, 94.

<sup>10</sup> U.o.

Vannak, akik szerint a történettudomány szempontjából igencsak kétséges forrás a visszaemlékezés, mert az emlékezés tökéletlensége miatt azokból nem építhető újra a múlt. Ugyanakkor a történelmi eseményekhez a résztvevők tapasztalatai, élményei is hozzátartoznak, akárcsak a tények, amelyek sok esetben szintén nehezen ellenőrizhetők.

Kőrösi Zsuzsanna – Molnár Adrienne sem az egykori valóság feltárására, rekonstruálására vállalkoztak, hanem arra törekedtek, hogy megismerjék, milyen emlékképekből építkeznek egy adott társadalmi csoport tagjai, milyen tudásuk van a múltból, mennyire voltak képesek megérteni és identitásukba beépíteni 56 jelentős eseményét.

A narratológia fokozatosan teret hódít, és lassan a hazai köztudatba is belopja magát. A történetmesélésen alapuló interjúkészítés módszere remélhetőleg szintén kitüntetett szerepet kap majd a tudományos kutatásokban.

Az elbeszélésen keresztül megformáljuk saját identitásunkat. Az önazonosság viszont állandóan változik, az identitás dinamikus, hiszen a különböző időpontokban elmesélt azonos történetet eltérő érzelmekkel éljük át, és ez attól függ, hogy az adott pillanatban hogyan viszonyultunk az elmesélt eseményhez. Történeteink azonban nem csupán belőlünk fakadnak. Hat ránk a társadalom, a család, mindazok a csoportok, amelyekhez tartozunk. Következésképp az egyéni problémák a legkritikább esetben tekinthetők csupán az egyénben végbemenő, sajátos folyamatnak, ezért minden esetben figyelembe kell venni a környezeti hatásokat, vélekedéseket is.

Nincs olyan ember, aki ne hinné, hogy a beszélgetés gyógyít. A narratív megkérdezések során egy-egy traumatikus eseményt járunk körül, változó nézőpontból újra és újra átgondoltatjuk azt az interjúalannal mindaddig, amíg feldolgozza lelkében. A cél, hogy a mesélőt hozzásegítsük ahhoz, hogy az elmesélt problémának kisebb jelentőséget tulajdonítson, mint annak előtte, illetve hogy a saját maga eszköztárában megtalálja a számára legmegfelelőbb megoldásokat. Igazából nem is a problémák jelentik a gondot, hanem az, ahogyan azokat az egyén értelmezi.

A narratív elemzések nagy értéket hordoznak az emberrel foglalkozó tudományok számára. Jómagam a kérdőíves, statisztikailag kielemezhető és értékelhető felmérési módszernél sokkal hatékonyabbnak vélem, és nem értek egyet azzal, hogy az így nyert adatok kevésbé tudományosak, mint a kvantitatív kutatási módszerrel kapottak. A narratív megkérdezés nem kell feltétlenül történelmi hűséggel vagy adatszerű hitelességgel rendelkezzen. Sokkal inkább rendelkezik az illető személyhez kötődő értelemmel és igazsággal. A narratívumon keresztül nemcsak egy elmesélt történetet, hanem emberi szándékokat, véleményeket, tapasztalatokat ismerünk meg. Felrajzoltatjuk az interjúalany önértelmezését, ráirányítjuk saját élettapasztalatainak értékelésére. Nem az a fontos, hogy az interjúztató milyen válaszokat vár el az interjúalanytól. A kvalitatív interjúval szemben, amely arra helyezi a hangsúlyt, amit a kutató érdekesnek tart, a narratív megkérdezés esetében a lényeg azon van, ami fontos és érdekes az elbeszélő számára. Egy újfajta tudás birtokába jutunk általa arról, hogy az elbeszélő ho-

gyan kreál jelentéstartalmakat és koherenciát a saját életében, vagy mennyire sikeres illetve nem sikeres.

Persze ennek a módszernek is vannak hátrányai, hiszen a maga technika nagyon érzékeny. Szükség van az interjúkészítési módszer következetes betartására, olyan interjú környezet kialakítására, mely kedvez az élettörténeti elbeszélésnek; az interjúztató személyére, professzionális felkészültségére; az elemzés alapját adó szöveghű interjúleírásra; a megfelelő időkeretekre, hiszen szokatlanul részletes elemzést, s ehhez alapos interdiszciplináris felkészültséget követel (szociológia, társadalomlélektan, pszicholingvisztika, pszichoanalízis, irodalomtudomány stb.).

Emellett vannak bizonyos szabályok, amelyeket jó betartani. A kérdés művészet, fontos hozzá a kutatói alázat, a hallgatás képessége, az empátia, a kérdező felkészültsége. Nem szabad félbeszakítani esetleges kérdésekkel a beszélőt, így előfordulhat, hogy nem kapjuk meg a remélt válaszokat. Másrészt kiemelt szerepe van a bizalomnak, amelyet nagyon nehéz megalapozni, és amely hiánya esetén reális eredmény nem érhető el.

Természetesen ennek a kutatási módszernek is megvannak a maga tervezési szakaszai, megvalósításának alapszabályai, elemzési módszerei.

### **A narratív interjú a coachingban**

Coachhoz különféle helyzetekben fordulnak az ügyfelek: pl. ha tartós változás következik be az életükben, nem tudják kezelni konfliktusaikat, képtelenek a stressz leküzdésére, nem tudják feldolgozni a sikert, bizonytalanok döntéseikben, támogatásra van szükségük egy új munkafeladat elvégzésében stb. A coaching csak akkor lesz sikeres, ha az ügyfél motivált az eredmény elérésében, ha változni, fejlődni akar.

A coachingban jellemzően nem egyetlen irányzat eszköztárát alkalmazzák, a módszerek széles skálája van jelen a folyamatban. Ezek közül a narratív interjú módszere az egyik, melyet a coaching területén is hatékonyan alkalmaznak, és amely a coaching munka gyakorlatának részévé vált. A narratív interjú minden coaching típus (üzleti, vezetői, életvezetési, team, szervezeti coaching stb.) hatékony eszköze. Tulajdonképpen fő módszerként definiálható, hiszen a folyamatban részt vevő felek közti kommunikációnak nagy jelentősége van.

A narratív megkérdezés a kérdőíves megkérdezéstől eltérő jellemzői a szóbeliség, a narratív forma, a szubjektivitás, az interjú résztvevői, a coach és coachee közötti kapcsolat. Olyan kapcsolat, amelyben a coach segít a coachee-nak problémáinak megértésében és megoldásában, és amelyben nagy hangsúly esik a coaching eszközére, a beszéd szerepére.

A beszélgetés levezetésének módja befolyásolja a folyamat hatékonyságát, minőségét. Tudatos alkalmazása igen fontos, és nagy kihívást jelent a coach számára. Emellett a coach személyisége (reagálás az ügyfélre, a beszélgetés során keletkező érzések, visszajelzés adása és fogadása) és a coachee-val való kapcsolata is jelentős az eredményesség szempontjából.



A narratív megkérdezés egyszerre a coach érintkezési eszköze, ugyanakkor módszer, mert meghatározza a coaching folyamat irányát, tartalmát, struktúráját. A megoldás mindig az ügyféltől származik, a coach nem ad tanácsot. Feladata, hogy az adott szituációt alaposan megismerje, feltárja, hogy felkeltse az ügyfél problémaérzékenységét, és jól irányzott kérdéseivel hozzásegítse őt a számára legkézenfekvőbb megoldási stratégia megtalálásához. A coach tükröt tart, megfigyel, visszajelez, kérdéseivel új nézőpontot kínál. Feltételezi, hogy az ügyfél rendelkezik a probléma megoldásához szükséges tudással, csak mozgósítani kell azt. A coaching folyamat célja az ügyfél különböző szerepeinek (a szakma, a munkahely és a privát élet területén) integrálása. A coach által feltett kérdések történeteket hívnak elő, új értelmezési keretek felé terelik a két fél közötti beszélgetést. Így lehet a módszer felszabadító, megerősítő hatású a coachee számára.

A narratív beszélgetés a coachingban nem egyszerűen a coachee elbeszélése, hanem olyan forrás, amely megmutatja a coach strukturált kérdéssorára adott válaszait, amelyek egy adott interjúközégben születnek meg. Ebben a folyamatban az értelmezésre és a párbeszédre tevődik a hangsúly, az ügyfél aktív szerepet kap. A coach feltételezi, hogy minden ember meg tudja oldani a saját problémáját, a kihívások pedig hozzásegítik az ügyfelet a fejlődéshez, ezért pozitívan kell tekinteni rájuk.

Az eredmény interaktív folyamatból születik, interjú során a beszélgetést a coach aktívan alakítja. A beszélgetés nem magától indul el, hanem válaszként az ő kérdéseire, s a továbbiakban is kettejük diskurzusa határozza meg annak irányát. Ketten alkotják a beszélgetést, de annak ellenőrzése mindvégig a coach kezében van. Kérdéseivel és a coachee válaszaira adott reakcióival ő formálja a beszélgetést, feltárja a beszélgetés összefüggéseit és értelmezését. Az ügyfél nem egyszerűen felidézi az eseményeket, hanem összekapcsolja azt saját értelmezésével. Tehát a coachee szerepe meghatározó, hiszen saját eseményfelfogása és értékrendszere szerint megszürt információkkal szolgál a coachnak, amelyekhez az más forrásból nem juthatna hozzá.

A coaching folyamat résztvevői beszélgetésének középpontjában az értő figyelem áll. A coach igyekszik megérteni ügyfele nehézségeit, problémáit, arra törekszik, hogy minél több alternatíva táruljon fel. Tehát a beszélgetésnek nincs előre szigorú merevséggel megszabott iránya. Az a fontos, hogy a folyamatban részt vevőben tudatosuljon, hogyan gondolkodik a saját problémájáról, hogyan járul hozzá maga is annak megjelenésében és életben tartásában. A coaching folyamat során lehetőség nyílik arra, hogy az ügyfél másképp viszonyuljon a nehézségeihez. A cél, hogy minél több megoldási lehetőség táruljon fel a számára, amelyek közül majd saját maga választhatja ki a számára leoptimálisabbat.

A coaching során lehetőség nyílik egy-egy kérdés több oldalról való vizsgálatára, egy-egy esemény számos rétegének felfedésére, arra, hogy a coach belelásson abba, hogy az ügyfél miként értelmez egy adott eseményt, és hogyan látja az abban betöltött szerepét. A narratív megkérdezés közvetlenséget visz a folyamatba, szubjektív árnyalatokat tár fel.

A coach részéről a bizalmi légkör megteremtése a legfontosabb feladat már az első találkozáskor. Bizalom nélkül lehetetlen a probléma körüljárása, hiszen az ügyfél nem nyílik meg, nem ismerteti meg saját nézőpontját, és elmarad a lehetséges megoldási módok feltárása is.

A narratív megkérdezés a két fél aktív emberi kapcsolatán alapul. Nem csupán technikák és szabályok készlete, hanem, mint már szó volt róla, fontos a megfelelő légkör megteremtése, a figyelmes meghallgatás képessége, a kérdések megfogalmazása, a helyes kérdezői magatartás. A spontán és elkalandozó válaszok is fontosak, mert sokszor lényeges kérdésekre irányítják a figyelmet. Ugyanakkor a szövegfontetikai eszközök, mint a beszédtempó, hangsúlyozás, hanglejtés, szünet és a hangerő, amelyeket az írott szöveg nem tud visszaadni, sokat elárulhatnak az ügyfél érintettségéről, a felidézett eseményekhez való viszonyulásáról vagy azok háritásáról.

A narratív módszert a HR-tanácsadásban is eredményesen lehet alkalmazni. Bonyolult, hosszadalmas és költséges eljárás, de nagyon hatékony, hiszen a személyes beszélgetések keretében a résztvevők megkeresik azokat a válaszokat, amelyekre önmaguktól nehezebben, vagy talán egyáltalán nem találtak volna rá.

### *Bibliográfia*

- Bíró A. Zoltán [1996]: *A történetmondás mint az antropológiai kutatás tárgya*. In: Elmentünk? Székelyföldi életutak. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 237-259.
- Glatz Ferenc [1990]: *A szóbeli források és kritikájuk*. In: uő: Történetírás – korszakváltásban. Gondolat, Budapest, 134-146.
- Gyáni Gábor [2000]: *Emlékezés és oral history*. In: uő.: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Napvilág Kiadó, Budapest, 128-144.
- Györfy György [1992]: *Múlt- emlékezet - történetírás*. Magyar Tudomány, 5. 513-520.
- Horváth Sándor: *1956 történetírása a rendszerváltás óta*.  
<http://www.c3.hu/scripta/szazadveg/23/horvath.htm> (2012.11.06.)
- Kovács András [1992]: *Szóról szóra*. BUKSZ, tavasz, 88-94.
- Kövér György [2002]: *Emlékezet, dokumentum és a történelmi tény*. In: uő.: A felhalmozás íve. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 397-401.
- Kőrösi Zsuzsanna – Molnár Adrienne (szerk.) [2000]: *Titokkal a lelkemben éltem*. Az ötvenhatos elítéltek gyermekeinek sorsa. 1956-os intézet, Budapest
- Molnár Adrienne: *A „hatvanas évek” emlékezete*. Az Oral History Archívum gyűjteményéből.  
<http://www.rev.hu/html/hu/kiadvanyok/emlekezet/eloszo.html>
- Niedermüller Péter [1988]: *Élettörténet és életrajzi elbeszélés*. Etnographia, 3-4. 376-389.
- N. Kovács Tímea [1999]: *Előszó. A kultúra narratívái, narratívák a kultúráról*. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 3. A kultúra narratívái. Kijárat Kiadó, Budapest, 7-15.
- Rainer M. János [1995]: *A történelmi emlékezet*. Beszélő, június 15., 26-27.
- Ricoeur, Paul [1999]: *Emlékezet - felejtés- történelem*. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 3. A kultúra narratívái. Kijárat Kiadó, Budapest, 51-67.
- Stefka István. [2003]: *Előszó*. In: Ötvenhat arcai. Kairosz Kiadó, Budapest, 5-8.
- Todorov, Tzvetan [1996]: *Az emlékezet csapdái*. Világosság, 10. szám, 28-47.

MAGYAR MIKLÓS

## Az andragógiáról másként

A pedagógiai, andragógiai évtizedeivel szembesülve, azt gondoljuk, hogy alapvetően megfelelően működünk, miközben részesei vagyunk a folyamatoknak és a változásoknak. Melyek ezek?

- A tulajdonviszonyok változása.
- A strukturális változások (a kialakult piacok kvázi piacok),
  - *megszűnt a teljes foglalkoztatás, megjelent a tömeges állástalanság, munka-nélküliség.*
- A gazdálkodás változása.
- A jogszabályi változások.
- A pénzügyi, finanszírozási változások.
- A társalomban bekövetkezett változások, polarizáció,
  - *megszűnt az osztályszerkezetű, tagolt társadalom,*
  - *kialakult és működik az új politikai-, gazdasági-, és média-elit.*

Az alapvető gondot az okozta, hogy az új helyzetben eredményesen működtethető szerepekre kevésbé vagy nem készültünk fel. A megoldás lehetőségét a változás kényszere biztosította a tanulás, a felnőttoktatás új, rendszerszemléletű megközelítésével, ami fokozatosan túllép a csak esélynövelő funkcióértelmezésen, és a felnőttek mindennapi élettevékenységének alakító elemeként kezeli.

Foglalkoztatáspolitikai, kvázi munkaerőpiaci következményként tartós kísérő jelenséggé vált a tömeges állástalanság. Mindezek felkészületlenül érték nemcsak a munkavállalókat, és a munkaadókat, hanem az irányítással és képzéssel foglalkozókat is. A helyzet átképzésekkel történő, tüneti kezeléséhez fontos lett a felnőttképzés. Elsősorban piaci, vállalkezési szempontból. Egyfajta ellenpontként rövid idő alatt, robbanásszerűen közel nyolcezer felnőttoktatási vállalkozás jelent meg képzési, oktatási kínálatával.

Az új szerepvállalásokra történő felkészítés egyszerre jelentett *stratégiai, strukturális, tartalmi, metodikai, idő-dimenziós, illetve gazdálkodási feladatmegoldást*. A megvalósítás összhangban volt az új képesítési követelményekkel, az új szerephelyzetben eredményesen működtethető értelmiségi szerepfelfogással.

Ebben az összefüggésben a pedagógia és az andragógia viszonylatában a kultúra és környezete rendszerként jelenik meg (1. ábra).



1.ábra: A kultúra és környezete

A rendszerváltás, a változások következményei (1989-1991):

- Stratégiai bizonytalanság,
- vezetési – vezetői bizonytalanság,
- jogi bizonytalanság,
- finanszírozási bizonytalanság,
- működési-működtetési bizonytalanság,
- egzisztenciális, szociális bizonytalanság,
- piaci bizonytalanság.

Ezt próbálta ellensúlyozni néhány tudatosan irányított változtatás. Ezek:

Az intézményi akkreditáció	1995 – 1999
Az intézményi integráció	2000
Az 1. Nat felnőtteknek 1-13	2001
A felnőttképzési törvény	2001–2003
Belépés az Európai Unióba	2004
Az új felsőoktatási törvény	2006
A bolognai képzés indítása	2006
Az átalakuló tanulási környezet	folyamatos
Az átalakuló kommunikáció	folyamatos
Az új és mobil infokommunikációs eszközök	folyamatos
A társadalmi, politikai, piaci, technológia, jogi, gazdasági, finanszírozási, vezetési környezet változása	periodikus

Az eredményes működésben és a működtetésben egyszerre szükségszerűen érvényesül (és/vagy hiányzik), nélkülözhetetlen az intézményi és a vezetési stratégia.

Kiemelt jelentőségűvé vált az emberi erőforrás fejlesztése, felkészítése a változó kihívásokra.



2. ábra: A változások összefüggései

A 21. század kihívásait és a megoldás felnőttoktatási lehetőségeit már az 1985-ös párizsi, majd az 1997-es hamburgi felnőttoktatási világkonferencia jelezte és prognosztizálta. A *Polgárok Európájának* megalkotásához, a *life long learning* általános gyakorlatának működtetéséhez szükséges stratégiát és a nemzeteknek javasolt ajánlásokat 2000-ben a Lisszaboni Konferencia fogalmazta meg és tette közzé a memorandumban.<sup>1</sup> Felértékelődött a tanulás. A társadalmi-gazdasági átalakulás, a csúcstechnika bővülő alkalmazása új tudás-minőséget igényelt a munkaerőpiacon.

Az információs társadalomban történő átmenet felerősödése, a tudástársadalom, a tudás-alapú gazdaság kialakulása a tudásszerkezet folyamatos és szükség-szerű átalakulását igényelte, amelynek eredményességét a munkaerőpiacon való megfelelés igazolta vissza. A tanulás már nem költségként, hanem a humán erőforrás-fejlesztés nélkülözhetetlen beruházásaként jelenik meg a szocializációs és felnőttképzési folyamatokban.

Ebben a résztvevők és az érintettek is egyetértettek, a kérdés csupán az, hogy milyen értelemben? *Pedagógiai* értelemben, ami a folyamat működését, elméletének és gyakorlatának vizsgálatát jelenti? *Pszichológiai* értelemben, ami a folyamat eredményeként megjelenő, vagy elmaradó változással foglalkozik? *Szociológiai* értelemben a különböző társadalmi célcsoportok mobilizációs lehetőségeit generáló hatások egyik meghatározó tényezőjeként? *Andragógiai, felnőttoktatási* értelemben a felnőtt-képzésben történő kettős szocializációt támogató önálló tanulási, művelődési folyamatok bemutatásaként? Esetleg *humánstratégiai, közgazdasági* kérdésként az emberi erőforrásokat termelő részfolyamatok lehetőségeinek számbavételeként? Sorolhatnám tovább a különböző tudományterületeket, hogy a végén egyfajta szintézisét alkothassuk meg a különböző nézőpontok analízisének. Ezt tettük eddig is.

<sup>1</sup> Vö.: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf>

A világ megváltozott. A tanulásról alkotott felfogásunk nem, illetve mégiscsak. A 80-as évek közepétől a szakirodalom, a média hangos az egész életen át tartó tanulástól. Természetesen történtek változtatási, átalakítási kezdeményezések (iskolaszerkezet, új tantervek, képzési struktúraváltás, pedagógiai programok felerősödése, törvénymódosítások, bolognai dokumentum stb.), de ezek csak a felszínt érintették, és nem voltak hathatós mélyreható megoldások. Csak a gyakorlat nem változott. A paradigmaváltás elmaradt.

Az ember természetes tanuló fogantatása pillanatától. Ezért célszerű minden élet-helyzetben a *tanulás = élettevékenység* elv szerint viszonyulni a tanuláshoz. Ez egyaránt vonatkozik a tanulóra, a tanulásirányítóra és a tanulást támogató anyagok fejlesztőire is. A tanulás akadályai és a megoldás lehetőségei bennünk vannak. Az előzetes tudás, mint bázis és a kialakult tanulási szokások, technikák meghatározóak. A rögzült tanulási szokások, technikák, algoritmusok biztonsága erősíti az újtól való félelmet, ami párosulhat a kudarc, a sikertelenség, a megcsúgyenyülés lehetőségével. A felnőtt a munka- és élettapasztalatok birtokában az új tanulási helyzeteket mechanikusan, rutinból kezeli („a nem tanul, hanem tud” attitűd működik). Elhanyagolható tényezőnek tekinti a tanuláshoz szükséges időt (van még időnk, vagy arra nem érünk rá!”-effektus). Nehezen fogadja el, hogy az új technikához, technológiához való alkalmazói, felhasználói viszony mindig életkor- és kultúrafüggő (meg lehet és meg is kell tanulni.) Ezt erősítheti benne a felgyorsult technológia fejlődés miatt gyakrabban megjelenő kognitív disszonancia veszélye (amikor a korábban tanultakat túlhaladta a technológiai fejlődés, és már nem működik az „én így szoktam csinálni és az jó volt” effektus).

A 20. század második felére felgyorsult technikai, technológiai és informatikai, kommunikációs fejlődés eredményeként a 21. század első évtizede végére az embert körülvevő környezet alakulása számos működési területen változásokat generált. Ezek: *a kommunikációs környezet, a tanulási-tanítási környezet, a tudásközvetítési-, tudáselsajátítási környezet*. A kommunikációs (technikai, technológiai) környezet generálja az új (mobileszközöket és rendszeralkalmazást is használó) tanulási környezetet, ami a korábbi gyakorlattól eltérő tanulási és tanulásirányítási lehetőséget biztosíthat a szereplőknek. Ez a helyzet rendszer szemléletű megközelítést és alkalmazást igényel mindenkitől, a korábbi csak eszköz-centrikus dominanciával ellentétben. Mára állt elő. Ebben az új helyzetben egyszerre jelenik meg az elektronikus és mobil-kommunikáció lehetősége és kényszere, a kommunikációs szerepek (esetleges) cseréje, a nyitott és szerves tanulási környezet kialakulásának és eredményes kezelésének folyamata<sup>2</sup> ([www.nive.hu/folyoiratok/admin/articles](http://www.nive.hu/folyoiratok/admin/articles) Benedek András, 2008). Miközben a megvalósítandó stratégiai cél és nem az eszköz a meghatározó a feladatmegoldás folyamatában.

---

<sup>2</sup>Vö.: Benedek András: Mobil tanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. [www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11\\_benedek.pdf](http://www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11_benedek.pdf)

A rendszerváltás történéseivel összefüggő változások és hatások felsorolásával kezdtem a téma kifejtését. Ha újraolvassuk ezeket a változásokat és hatásokat, és szembesítjük napjaink valóságával mintha de ja vu érzésünk lenne:

- stratégiai bizonytalanság (a közép- és hosszú-távú stratégiák helyett csak helyzet-kezelő módszerek, tűzoltó technikák),
- vezetői-vezetési bizonytalanság (alkalmatlanság, kompetenciák hiánya),
- jogi bizonytalanság (az európai jogharmonizációs gyakorlat szüneteltetése).
- finanszírozásai bizonytalanság, (eladósodás, nem megfelelő válságkezelés),
- működési, működtetési bizonytalanság (technológiai-, kommunikációs kompetencia hiány),
- egzisztenciális-, szociális bizonytalanság (tömeges, tartós munkanélküliség, drasztikus méretű elszegényedés),
- piaci bizonytalanság (piaci mozgások stagnálása).

A feltételrendszer és a megoldási (válasz)lehetőségek azonban nem azonosak a mai helyzet kihívásainak eredményes kezelésére.

*Milyen válaszai vannak a felnőttoktatásnak, felnőttképzésnek a mai helyzet kihívásaira?*

Az információs társadalom általánossá válása egyrészt felelősíti a csúcstechnika jelenlétét és a hozzáférés lehetőségét, a klasszikus szerephelyzetek aktuális módosulását, a kultúra folyamatos demokratizálódását.<sup>3</sup> Másrészt hangsúlyosan láthatóvá teszi a szükséges eszköztudással nem rendelkezők (az analfabéták és a digitális írástudatlanok – jelentős létszámú célcsoportok) leszakadási esélyét a kommunikáció, a művelődés, a tanulás, a munka világában, sajátos ellehetetlenülésüket a mindennapok feladatmegoldásaiban.

A tanulási eredményességét negatívan befolyásoló kockázati tényező az andragógiai folyamatokban, felnőttképzésben működő jelentős számú „képesítés nélküli felnőttoktató”. A felnőttoktatók többségének az adott szakmai területre megtörtént a felkészítése, van érvényes szakmai képesítése, de nincs felnőttoktatói gyakorlata és kompetenciája.

Ne feledkezzünk el arról, hogy „*az ember teljesítőképességét meghatározó tényezők*”<sup>4</sup>, a mindennapokban a tanuló és a tanulásirányító esetében is rendszeresen funkcionálnak. A feladatok, a követelmények teljesítéséhez szükséges képességek, kompetenciák eredményes működtetését a munkakörülmények és a személyiség aktuális állapota alapvetően befolyásolják. Így szerepeink sikeres megvalósítását meghatározza életminőségünk alakítása és kondicionálása. Ez tanulás és permanens művelődés nélkül nem lehetséges.

<sup>3</sup> Vö.: Sonnevend Júlia: A demokratikus kultúra elméletéhez –In.: Élet és Irodalom. 2008/14 [www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0814&article=2008-0406-2012-01VBDD-30k](http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0814&article=2008-0406-2012-01VBDD-30k)

<sup>4</sup> Vö.: Ángyán Lajos: Az emberi teljesítőképességet meghatározó tényezők. –In.: Tudásme-  
nedzsment. VIII/1. PTE. FEEF. Pécs. 2007. pp. 115-121.

A műhelyteremtő nagy tanítók, mesterek eredményes működésének jellemzője, hogy az által alkalmazott módszer nem más, mint Ő maga. Nélküle nem működik a tudásátadás, a tudásközvetítés és a tudáselsajátítás. Sem eszközökkel, sem azok nélkül. Ha más lép a helyébe, az már nem ugyanaz. A 21. században tanúi vagyunk egy olyan szereptanulási folyamatnak, ahol a tanulók éreznek rá az önálló, kreatív tanulás varázsára a környezetükben megtalálható digitális, mobil eszközök használatával. Számukra természetes az adott (virtuális?)<sup>5</sup> tanulási környezet lehetőségeinek kihasználása. Tudatosan élnek is ezzel. Működésükben jelen van a *médiakompetencia: az ösztönös médiakritika, a médiaismeret, a médiahasználat és a média-kreativitás*.<sup>6</sup> Az informatikai kompetencia alapfeltétel. Ebben a folyamatban a módszer a tanuló maga. Tanulásuk/tanulásunk is személyiségdominanciájú.

Az elmúlt két évtized (1989-2012) történéseinek áttekintése, felidézése közben feltűnik egy lényeges, a korábbi elemzések által nem érintett tényező: az emberöltő-hatás-befolyása. Az „újrátörténések” az ember életében általában két emberöltő elmúltával lehetségesek. Apáink még nagyapáink könyvéből tanultak. Az idő múlása, a fejlődés emberléptékű volt. A life long learning a fejlődés felgyorsulása, a munkakör- és az életmódváltás egy emberöltőn belüli megsokszorozódása miatt vált szükségessé. Korábban minden generáció a saját felnőtt életében volt főszereplő. Ma már az én generációm három generáció főszereplős történéseinek tanúja. A generációváltás időtartama 22-25 évre csökkent. Az egymást erősítő tanulási, tudásátadási, tudáselsajátítási megoldások lehetőségét és működtetését valamennyi generáció számára az új technikai, technológiai eredmények kínálják fel. A klasszikus megvalósítások párhuzamos alkalmazása sem kizárt.

Sajátos „történelmi fintor?”, hogy 2010-2012-ben ismét látszólag hasonló helyzettel találjuk szembe magunkat, mint 1998-1991-ben. Ugyanakkor a működéshez, a működtetéshez szükséges feltételek nem teljesen azonosak. A generációk nem egymást leváltva, hanem csak egymást feltételezve, kölcsönösen támogatva működhetnek eredményesen. Ebben az új, együttműködő tudásátadásban és tudáselsajátításban a szerepcseré (tanuló, tanulásirányító), a tapasztalatcsere folyamatos. Remélem az olvasó számára érzékelhető volt, hogy *honnan indultunk? mi történt menetközben? hol tartunk, hol vagyunk?*

A kérdés: *hogyan tovább?*

A felnőtt ember életében az andragógia szerepe felértékelődött. Eszközfunkciója a katalizátor-hatással (társadalmi mobilizáció) bővült. Működtethető társadalmi, gazdasági, piaci, jogi, szociális stb. stratégia megvalósítása nélkül valós emberi erőforrás fejlesztési, humánstratégiai feladatmegoldások helyett andra-

---

<sup>5</sup> Vö.: Nyíri Kristóf: Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. [www.ofi.hu/tudastar/virtualis-pedagogia](http://www.ofi.hu/tudastar/virtualis-pedagogia)

<sup>6</sup> Vö.: Forgó Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás. [okt.ektf.hu/data/forgos/file/Az\\_uj\\_media\\_UPSZ\\_.pdf](http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/Az_uj_media_UPSZ_.pdf)



gógiai alkalmazásként pótcselekvések történhetnek. *Hogyan? Tovább? Igen, de másként, mint eddig.*

A haladás, az ember, a személyiség fejlődése is megállíthatatlan. *A tanulás = élettevékenység!*

Életünk egymást követő szakaszaiban szükségszerűen jelennek meg régi/újkihívások, feladat-megoldások, szerephelyzetek, amelyek előtt nem célszerű kitérni. A hiányzó tudáselemek, kompetenciák elsajátítása a pedagógia, az andragógia, a felnőttképzés lehetőségeivel megoldható. Új szemléletre van szükségünk. A tapasztalatok átadása-átvétele, hasznosítása szimultán, közös tevékenység lehet a generációk között. Az Újmédia, a web 2.0, a közösségi média és a mobil kommunikációs eszközök már működnek, a különböző közösségek építése, funkcionálása folyamatos. A bekapcsolódás lehetősége mindenki számára megfelelő eszköz-tudás birtokában lehetséges. Olyan nyitott, rugalmas, mindenki számára elérhető felnőtt-képzési rendszer kiépítése és működtetése szükséges, amelyben külön műhelyekben tanulhat és fejlődhet a felnőtt analfabéta, a funkcionális analfabéta, a digitális írástudatlan, a képesítés nélküli felnőttoktató, és mindenki, akinek a munkaerőpiaci képzése megoldatlan. A művelődés valós és virtuális környezetében, a kommunikáció, a tanulás, a tanulásirányítás horizontális, centrális és vertikális tere biztosított, működtethető.<sup>7</sup>

Egy lehetséges társadalmi, gazdasági, piaci, jogi, szociális stb. korszakváltás támogatásaként a humánerőforrás felkészítése és a fejlesztése preventív módon és párhuzamosan is működhet a különböző stratégiai programok valóra váltásával. Célszerű alkalmazni a rendelkezésre álló infokommunikációs és mobileszközöket, szoftvereket, az ICT által biztosított tudásátadási és tudáselsajátítási lehetőségeket. A többi már csak rajtunk múlik. *„Tudjuk, hogy mit csinálunk, gyakran azt is tudjuk, hogy miért csináljuk azt, amit csinálunk, de amit nem tudunk, az az, hogy annak, amit csinálunk, mi lesz a következménye!”* – írta Michel Foucault.

---

<sup>7</sup>Vö.: Forgó Sándor: A tudástranszfer lehetőségét támogató IKT technológiák pedagógia vonatkozásai. <http://www.mtakpa.hu/kpa/download/1202850>.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

## Tanuláselméletek a felsőoktatás gyakorlatában

Az alábbi tanulmány a szerző elméleti koncepciójára, felsőoktatási tapasztalataira, véleményére és a különböző tanuláselméletek gyakorlatban való alkalmazására épül. A tanulmányban különös hangsúlyt kap a felnőttek tanulási folyamatainak értelmezése, irányítása, segítése felsőoktatási tanulmányaik során, de kitérünk a nappali tagozatos hallgatók tehetségfejlesztését támogató tanuláselméletekre. Álláspontunkat a gyakorlatból vett példákkal fogjuk alátámasztani, nem titkolva azt a szándékunkat, hogy a jó gyakorlatokat (best practices) is szeretnénk az érdeklődők számára bemutatni.

### **Tanulás és tanítás a felsőoktatásban – a tradicionális felfogás**

Több ezer éves múltra tekint vissza a pedagógiának az az alaptétele, miszerint a tanulás a mások által közvetített ismeretek elsajátítása. A tanulás az ókorban és a középkorban a mások által már feldolgozott ismeretek elsajátítására korlátozódot. Ez a tanulási paradigma, a memoriter, ma is létezik a pedagógiai, de nyugodtan állíthatjuk, hogy a felsőoktatási gyakorlatban. A tanításnak ez a felfogása abból a meggyőződésből indul ki, hogy létezik egy objektív, mindenki számára érvényes és használható tudás, amelynek közvetítése a tanuló haladásához és valamire való alkalmassá tételéhez nélkülözhetetlen. A felsőoktatásba járók számára kijelölt, majd a reprodukciót elváró, sőt megkövetelő számonkérése a szakirodalomnak vagy az oktató által kifejtett ismereteknek hű leképeződése ennek a folyamatnak.

De léteznek-e ilyen ismeretek, és mennyire releváns a későbbiekben a memóriába bevéséssel elsajátított tudás? Amikor ezzel a problémával foglalkozom, eszembe jut egy történet a rendszerváltás előtti korból. Földrajz szakos hallgatókat tanítottam pedagógiára, pontosabban próbáltam formálni a pedagógus munka iránti attitűdjeiket különböző aktív módszerek alkalmazásával, elég szép sikerrel, legalábbis ami a közös szemináriumi munkát illeti. A vizsgaidőszak előtt azonban hirtelen változás történt a csoport viselkedésében: nem reagáltak a legizgalmasabb pedagógiai helyzetekre, problémákra sem, hanem fejüket lehajtva az asztal alatt forgattak hatalmas táblázatokat. Némi unszolás után megtudtam, hogy vizsgára készülnek, ahol a belépő dolgozatban különböző országokra vonatkozó földrajzi és gazdasági adatokat kell pontosan tudniuk, és éppen a memóriájukat próbálják megtölteni ezekkel az ismeretekkel. A rendszerváltozás, és a világrend átalakulása után néhány évvel gyakran eszembe jutott a történet. Vajon mit kezdtek mondjuk az 1990-es években azok az egykori hallgatók a Szovjetunió 1985-ös termelési adataival?

A kívülről közvetített tudás memóriára alapuló, és jó esetben megértéssel kísért elsajátítása az ún. objektivista alapú ismeretelméletekre épül. Az objektivista ismeretelméletek függetlenül attól, hogy milyen konkrét irányzatba sorolhatjuk őket, egyetértenek abban, hogy a tudás a valóság leképeződése az ember tudatában, amelynek igazság-kritériuma egyértelműen megadható a leképezés pontosságában: Az empirizmus és a racionalizmus abban különböznek egymástól, hogy milyen módon képzelik el a valóság és annak leképeződése között az egy-egy értelmű megfeleltetést, és ennek függvényében hogyan adják meg az igazság kritériumát. (Nahalka, 1997. 22. o.)

A felsőoktatásban tanító tanár az információk gyors terjedésével, bővülésével, és sok esetben a könnyű hozzáférhetőségével találkozik, és szembesül azzal, hogy a hagyományos tanítás-felfogáshoz ragaszkodva ki kell választania a véleménye szerint leginkább igaz és a hallgató szempontjából releváns tudást, amit közvetíteni és számon kérni fog. Gyakran szemben találhatjuk magunkat egy-egy területen ellentmondásos nézetekkel és véleményekkel, amiből a tananyag kiválasztása a tradicionális ismeretátadást követő tanár számára dilemmát jelenthet. A döntés, hogy mit tanítunk, a mi kezünkben van. De még inkább a mi dolgunk arról dönteni, hogy hogyan, milyen tanuláselméleti háttérrel viszonyulunk a hallgatóhoz: közvetítjük-e a tudást, vagy segítséget kínálunk a tanulónak saját tudásrendszerének a felépítéséhez, másképpen konstruálásához.

### **Konstruktivista tanulás és tanítás-felfogás a felsőoktatásban**

A felsőoktatásba belépő felnőttek, különösen, ha második vagy többedik diplomájukat kívánják megszerezni úgy, hogy egy vagy több területen több évnyi vagy évtizednyi tapasztalat van a hátuk mögött, különös célcsoportot jelentenek a felsőoktatásban. Ezt a különösséget két jellemzővel lehet leírni: az egyik, hogy a szó pszichológiai és szociológiai értelmében is felnőttekről van szó, nem csupán a nagykorúságot elért személyekről, a másik, hogy több-kevesebb, de sokszor jelentős tapasztalatot birtokolnak. Lehet-e őket a tradicionális felfogás szerinti bevésésre ösztönző tudásközvetítéssel tanítani? Minden bizonnyal lehet, hiszen erre számtalan példát ismerünk, más kérdés, hogy mennyire célirányos és eredményes ez a tanuláselmélet az ő esetükben. A konstruktivista pedagógia alap gondolatainak az elterjedése a hazai pedagógiában megfontolásra, sőt paradigma-váltásra ösztönözheti a felsőoktatásban azt a tanárt, aki képes a saját központi, ismeretközvetítő, ismeret forrás szerepét felcserélni egy olyan oktatói szereppel, melynek középpontjában a hallgató és az ő tudásának formálódása áll, a tanár pedig ennek a folyamatnak a támogatója, segítője.

Mielőtt a konstruktivista pedagógia tanuláselméletéről szólnánk, néhány gondolattal célszerű értelmezni a konstruktivizmus ismeretelméleti alapjait.

### **A konstruktívizmusról**

A konstruktívizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméletként fejlődött ki többek között *Ernst von Glasersfeld* és *Paul Watzlawick* munkássága nyomán az Egyesült Államokban. (Glasersfeld saját elméletét radikális konstruktívizmusnak nevezi.) Ezen ismeretelméleti konstruktívizmus alapfeltevése az,

hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg. Elménk a külső, tőlünk független realitást nem tudja „visszatükrözni”, „leképezni”, hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat. (Feketéné Szakos Éva, 2002. 33. o)

„A *konstruktivizmus* eredendően egy sajátos ismeretelmélet. Élesen elhatárolódik az ún. objektívista alapállású ismeretelméletektől. ...Az új konstruktivista ismeretelmélet szerint az emberi tudás *konstrukció* eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, *világmodellnek* nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. *A tanulás eszerint nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése.*” (Pálvölgyi Ferenc, 2012.)

A tudás igazságát a konstruktivista ismeretelmélet a viábilítás (az egyén számára hasznosság) a „túlélés” oldaláról értelmezi. Az angol nyelvű szakirodalom a viábilis tudás kifejezést az adaptivitással helyettesíti. (Feketéné Szakos Éva. 2002.37. o.). A tradicionális értelemben vett objektív igazsággal, a leképezés és a valóság megegyezésével a konstruktivizmus nem foglalkozik.

### **Mi a konstruktivista pedagógia lényege?**

A konstruktivista magyarázat – amely a pedagógia számára felhasználható formában a 20. század utolsó harmadához érve fogalmazódott meg – *a tudás konstruált jellegének elképzelésére épül.* Úgy gondolják a konstruktivista gondolkodásmód hívei, hogy a tanulás egy személyes, önálló, belső konstrukciós, tudásépítési folyamat. Nem *kapjuk* a tudást, hanem „*csináljuk*”, *építjük, megalkotjuk* magunkban. (Nahalka, 2008)

A konstruktivista tudás értelmezésében nagy szerepe van az előzetes tudásnak. A tanuló előzetes tudása minden tanuló esetében sajátos, csak az egyénre jellemző szerkezetet mutat. A felnőtt emberek tanulását befolyásoló tudáskonstrukciók a gyerekénél hosszabb élet és tanulási tapasztalat következtében lényegesen sokszínűbbek és bonyolultabbak. Az új tudás, amivel az egyén a tanulása során találkozik, ehhez az előzetes tudás-konstrukcióhoz kapcsolódik, ennek egyes elemeihez kötődik vagy másképp horgonyozódik, esetleg megváltoztatásra, szemléletváltásra ösztönzi az egyéni tudás-konstrukciókat. Nagyon leegyszerűsítve az új tudás és az egyénileg különböző előzetes tudás viszonyát, mondhatjuk azt is példaként, hogy ugyanabból a frontális tanításból vagy inkább előadásból mindenki mást tanul aszerint, hogy mit enged át saját szűrője, és hogyan értelmezi a hallottakat.

### **Konstruktív tanulás a gyakorlatban**

Lehet-e a felsőoktatás gyakorlatában alkalmazni a konstruktivista tanuláselméletet? Meggyőződésem szerint vannak olyan tanulási szituációk, amikor ez a tanulás felfogás teszi lehetővé, hogy a hallgatók többet profitáljanak egyes kurzusokból, mint a tradicionális, ismeretátadásra és memorizálásra irányuló képzés-

ben. A következőkben egy példát mutatunk be a konstruktivista tanuláselmélet gyakorlatban való alkalmazására.

Főiskolánkon a 2011/12-es tanévben indult a tanár-pedagógiai mérés-értékelés tanára mester szak. A bolognai tanárképzési rendszerben ez a szak több más, hasonló szakkal együtt – ide tartozik az andragógus tanár szak is – a speciális pedagógiai feladatokra való felkészítést szolgálja. Jelentkezhetnek rá tanári és egyéb pedagógus diplomával rendelkezők, tanítók, gyógypedagógusok, szakoktatók. Mivel a jelentkezők mindegyike pedagógusi munkakörben dolgozik, nemcsak korábbi tanulmányai, hanem szakmai feladatai miatt is több-kevesebb gyakorlattal rendelkezik a pedagógiai mérés és értékelés területén. Az értékelés az a tevékenység, amiről saját tanárképzési tapasztalataim és a hallgatók beszámolóí alapján a képzés során leggyakrabban az általános didaktika és az értékelési eszközök készítése szintjén tanulnak, és a pályára lépés kezdetétől gyakorolnak.

Természetesen nemcsak az előzetes tanulmányok következménye, hogy mindenki más előzetes tudásra tesz szert, ehhez még nagyobb mértékben hozzájárul az egyéni tapasztalat, ami szükségszerűen egészen különböző a tanítók, fejlesztő pedagógusok, a szakmai vizsgákat lebonyolító szakoktatók vagy éppen az általános és a középiskolai tanárok esetén, a sajátos intézményi kontextusokról nem is beszélve. A pedagógia mérés-értékelés területéről meglévő előzetes tudás és tapasztalat sokszínűsége volt az első tényező, ami felvetette a konstruktivista tanulásfelfogás átültetését a gyakorlatba. A második indok, ami ennek a tanulásfelfogásnak az alkalmazására inspirált, a rendelkezésre álló szakirodalom nagy mennyisége és sokszínűsége volt. A tradicionális tanítás során a kijelölt néhány szakirodalom emlékeztetben való elraktározása és a vizsgán való reprodukálása határozta volna meg a tanulási folyamatot. Ezzel a módszerrel a hallgatók tudásában végbe ment valós és használható változásokról nem nagyon lehetett volna képet kapni. A harmadik indok, ami a konstruktivista tanulásirányítás alkalmazását ösztönözte az volt, hogy minden hallgatónak voltak elvárásai a képzéssel kapcsolatban, ezek azonban speciális élethelyzeteik miatt rendkívül heterogén képet mutattak.

Jonassen szerint az alábbi kritériumok *a tudásépítés elősegítését* szolgálják: (Jonassen, D. 1991)

- a valóság sokféle reprezentációját kell kínálni,
- az élet valódi összetettségét kell bemutatni,
- a tudás konstruálását, építését kell hangsúlyozni, nem a reprodukálását,
- valódi, életközeli feladatokat kell adni (inkább összefüggéseket állítani, mint elvont utasításokat),
- életközeli, eseteleíró tanulási környezetet kell kialakítani, nem előre meghatározott utasítássorokat adni,
- erősíteni kell a tanítási gyakorlathoz kapcsolódó tanári önvizsgálatot (*reflected practice*),
- képessé kell válni az összefüggés- és tartalomalapú tudásépítésre,

- támogatni kell a tanulóközösség megbeszélésére alapozott kollaboratív tudásépítést.

A képzés szakképzettség felelőse és oktatójaként úgy véltem, hogy a fenti kritériumok nagy részét teljesíteni tudjuk.

Először egy kurzus, majd a záróvizsga szervezését fogom bemutatni a konstruktív tanítás és tanulás felfogás aspektusából egy 25 fős csoportban.

A kurzus, amelynek kapcsán bemutatom a konstruktivista tanulásszervezés egy lehetséges modelljét *A pedagógiai mérés-értékelés alapjai* címet viseli. A tanulmányok megkezdésének első lépéseként összegyűjtöttük azokat a tapasztalatokat, amelyekkel a pedagógus kollégák a mérés-értékelés területéről rendelkeztek, bemutatva az élet valódi összetettségét, és a valóság többféle reprezentációját. A hallgatókat arra motiváltuk, hogy a képzés során, amikor csak lehet, olyan feladatokat válasszanak, amelyek a pedagógusi munkájukhoz kapcsolódnak. A hallgatóknak szakirodalmi ajánlást adtunk, de ösztönöztük a munkájukhoz adekvát szakirodalom önálló keresését. A konzultációkon a jól tagolt, gondolatébresztő prezentációt megbeszéléssel, vitával szakítottuk meg. Rendkívül fontosnak tartottuk az „egymástól tanulást”, azaz nemcsak lehetőséget adtunk arra, hogy a saját fejlesztésű értékelési eszközeiket a társaiknak bemutassák és társaikkal megvitassák. Az egyéni konzultációk lehetőségét a speciális kérdések megbeszélésére biztosítottuk.

Két beadandó feladatot kaptak a hallgatók, mindkettő lehetővé tette, sőt megkívánta, hogy a tanult elméletet saját munkájukban alkalmazzák. Az egyik feladat a tanári önreflexió fejlesztését is szolgálta azzal, hogy a mérés-értékelés alapjairól tanultak szerint elemezzenek egy korábban általuk készített mérőeszközt. Célunk ezzel a feladattal az volt, hogy saját mérésről-értékelésről kialakult konstrukcióikban a szükséges változásokról meggyőződjenek. Ezt a jelenséget *Feketéné Szakos Éva* tanulmányában reframing-nek nevezi. A reframing akkor következik be, amikor egy konstrukció viábililitása különböző hatásokra megszűnik. Így például egyes valóságkonstrukciók destruktívvá válhatnak, ez pedig szükségessé teheti a valóságok rekonstrukcióját. A tanulásban központi szerepet játszó rekonstrukció a konstruktivista tanuláselmélet egy további kulcsfogalma. A rekonstrukció az individuum szempontjából a megszokott értelmezések és viselkedési módok elhagyását és új tudás, új látásmód, új vonatkoztatási rendszer kialakítását (reframing) jelenti, melyekhez értékeléseit és interpretációit igazíthatja. A fenti feladattal ezt a reframing-et szerettük volna ösztönözni. (Feketéné Szakos Éva, 2002. 37.o.)

A felnőttek esetében nem mindig kell újra szöni a tudáshálót vagy konstrukciót, mivel a felnőtteknél életük és tanulási tapasztalataik során kialakult konstrukciók gyakran nem szükséges új hálók kialakítása, hanem a meglévő hálók továbbszövése is elégséges. Ez utóbbira is említünk egy példát. A képzésre járó pedagógus kollégák csaknem mindannyian meg voltak győződve arról, hogy képesek a tanulói teljesítmény objektív értékelésére. Ennek kontrollálására megkértük a hallgatókat, hogy javítsanak ki egy 4. osztályos tanuló által írt fogalma-

zást, és osztályozzák a szokásos három szempont szerint: értékeljék a fogalmazást, a helyesírást és a külalakot. Az eredmények hatalmas meglepetést hoztak:

*Fogalmazás:* az osztályzatok elégséges és jeles között szóródtak; átlag: 3,32 szórás: 1,62.

*Helyesírás:* a tanár kollégák az elégtelentől a jóig értékelték a dolgozatot; átlag: 2,45 szórás: 1,57.

*Külalak:* ezen szempont szerint is három osztályzat között oszlott meg az értékelők véleménye; átlag: 3,09 szórás: 1,13.

Ilyen eredmények láttán megfogalmazódott a hallgatókban a készítés arra, hogy eddigi értékelési gyakorlatukat a szubjektivitás csökkentése érdekében megváltoztassák.

### **A konstruktivista tanulás értékelése – a záróvizsga**

A tanulás következtében létrejött új és egyéni tudáskonstrukciók értékelése sem a szokásos módszerekkel, sem azokkal az eszközökkel nem lehet. Sem a tananyag reprodukcióját kérő szóbeli kikérdezés, sem a teszt jellegű írásbeli kikérdezés nem alkalmas a számonkérésre.

A tanári szak elvégzéséhez szükséges produktum a tanári portfólió. A tanári portfólió, ami a kimeneti kompetenciák fejlődését bizonyító dokumentumok (főleg saját vizsgálatok, mérések értékelések) összerendezéséből születik, kiválóan dokumentálja az egyéni tanulási eredményeket. A záróvizsga szóbeli tétel-sorának összeállításánál is arra törekedtünk, hogy minden felelet egyedi legyen, és a vizsgázónak alkalma legyen bemutatni saját tudáskonstrukcióját a pedagógiai mérés-értékelés valamely témakörében. A tételek két részből épültek fel: valamely probléma elméleti kifejtése, majd az adott kérdéskör saját gyakorlatban történő bemutatása.

A záróvizsga tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a jelöltek szinte kivétel nélkül meggyőzően bizonyították a pedagógiai mérési-értékelési feladatokra való felkészültségüket.

### **A Probléma alapú tanulás (PBL) szerepe és lehetősége a tehetséggondozásban**

A konstruktívizmus jellegzetességeit hordozza magán a probléma alapú tanulás.

A problémaalapú tanulás ('problem-based learning', PBL) jellemzője, hogy a tananyagot a tanulók számára releváns problémákba ágyazza (nem ragaszkodik a szaktudományos ismeretrendszer belső logikájához), keretében nemcsak életszerű, hanem a valódi életből származó, valódi információkat lehet az elsajátított tudáshoz kapcsolni. A PBL ösztönzi a tanulókat a használható források felkutatására, saját tanulásuk ellenőrzésére. Abban különbözik a többi probléma-központú módszertől, hogy a diákok a probléma megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával, és nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű problémákat megoldaniuk. A PBL definíciója magába foglalja a komplex, kevésbé strukturált, nyílt végű, reális, hétköznapi kérdéseket. (Nagy Lászlóné, 2010.33. o.)

A hallgatók felkészítése a kutató-fejlesztő munkára a felsőoktatás egyik legfontosabb feladata. Az idejében felismert tehetség megfelelő irányítás, mentorálás mellett nemcsak egyéni, hanem társadalmi-gazdasági érdek is.

A hallgatói tehetséggondozást szolgálja a TÁMOP 4.2.2/B-10/1 keretein belül a *Hallgatói tudományos és szakmai műhelyek fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán* című projekt.

Részlet a projekt megvalósíthatósági tanulmányából: A projektben fejleszteni kívánjuk a tehetséges hallgatók tudományos diákköri tevékenységét, kiemelkedő képességű hallgatóink érdeklődését még a tanulmányaik korai szakaszában fel kívánjuk kelteni a tudományos munka iránt. Szeretnénk felkészíteni és bevonni őket tudományos feladatok elvégzésébe, a Főiskolán folyó kutatási munkába.

Úgy véljük, a hallgatói tehetséggondozás eredményességének megalapozásához optimálisan használható a probléma alapú tanulás, ismert rövidítéssel a PBL. A probléma alapú tanulásban a tanár mentorként van jelen. Mivel a fent említett tehetségfejlesztési programban e tanulmány szerzője mentortanárként vesz részt, konkrét példák segítségével mutatja be, hogyan segítheti a probléma alapú tanulás a hallgatók önálló tanulásra és kutatásra ösztönzését.

A tehetségfejlesztésre irányuló programban elsősorban a hallgatók extracurriculáris tanulásra és saját kutatómunkára ösztönzése volt a cél. A klaszszikus PBL esetén a probléma a tanártól származik, de a probléma azonosítása már a tanulók feladata. Talán a PBL módszer legjellemzőbb és a többi oktatási módszerrel szemben leginkább megkülönböztető tulajdonsága a rosszul definiált problémák használata. (Molnár Gyöngyvér, 2005. 33. o.) A hallgatók többnyire a jól definiált problémákat szokták meg, amelynek a megoldási algoritmusát is gyakran megtanítják nekik, így a rosszul definiált probléma számukra új helyzetet eredményez. A felsőoktatásban a hallgatók számára érdemes a referátumokat, prezentációkat rosszul definiált problémaként megjelölni. Ettől kezdve a hallgató feladata a probléma pontos meghatározása, az általa konkretizált problémához szakirodalmak keresése, ezek alapján összefoglalók, prezentációk készítése. Véleményem szerint ez a fejlesztés első lépése is lehet szemben a pontosan megadott témák és szakirodalmak alapján készült hallgatói beszámolókkal.

Példaként egy rosszul definiált probléma és a rá adott válasz a hallgató referátumának konkretizálásában: A megadott téma: „*Más kultúrák nevelésének jellemzői*”, a rá adott hallgatói válasz: „*A gésák nevelése*”. A hallgató irodalomgyűjtése után prezentálta a témát a csoporttársainak, akik kiegészítették saját olvasmányaikból és egyéb forrásokból származó élményeikkel. Ezek után a hallgató az órára készített referátumból egy TDK-dolgozatot írt több társához hasonlóan.

A probléma alapú tanulás tehetségfejlesztésben történő alkalmazásában tovább lehet lépni úgy is, ha a hallgatók nem kívülről kapott problémával szembesülnek, hanem saját maguk keresik meg azokat a valós, de nem egyértelműen definiált problémákat, aminek a feltárása saját érdeklődésükhöz is kapcsolódik. A Dunaújvárosi Főiskola Pedagógiai és Kommunikációs Szakkollégiumának keretében a hallgatói kutatómunka ösztönzése érdekében használtuk ezt, a PBL



modelljéhez nagyon közel álló módszert. A saját, rosszul definiált problémáik után a hallgatók első feladata a probléma azonosítása. A PBL-ben nagy szerepe van a kiscsoportok együttműködésének. A kutatásra motivált hallgatók a többiek által „feldobott” problémákat csoportos vita során teszik konkréttá, világossá, további vizsgálódásra alkalmassá.

A következőkben olvasható *Vidáné Varga Tímea* tanulmánya, ami tipikus példája a probléma alapú tanulásnak és kutatásnak. A hallgató saját maga által felvetett, nem pontosan definiált problémája a „*fogyatékosok helyzete a környezetükben*” volt. A probléma pontosításában hallgatótársai működtek közre a környezetükben fogyatékosokkal élő emberekkel kapcsolatos tapasztalataik, gondolataik megfogalmazásával. A beszélgetésekből körvonalazódott a probléma, ami később a kutatás tárgyává vált: hogyan lehet felnőtteket érzékenyíteni a fogyatékosokkal való együttélésre. A probléma pontos megfogalmazását követték azok a lépések, amelyekről az alábbi tanulmányban képet kapunk.

A valós, az életből származó probléma a hallgató önálló tanulási és kutatási munkájának következtében visszatér a gyakorlathoz, és bemutatja az „érzékenyítő tréning” saját maga által kidolgozott gyakorlatát.

### Összegezve

A fenti tanulmány konkrét tapasztalatokra építve mutatta be a konstruktivista és a probléma alapú tanulás elméletének alkalmazását a gyakorlatban. A pedagógiai mérés-értékelés szakok konstruktivista szemléletmódban tanuló hallgatói nagyszerű eredményeket értek el a záróvizsgán, és kérdőíves adatfelvételünk is azt igazolja, hogy nagyra értékelték a tanultak hasznosítását a gyakorlatban.

A PBL alkalmazásának sikerét a tehetséggondozásban jól mutatja, hogy két év alatt 12 hallgatót lehetett eljuttatni oda, hogy a „Tudásnap” és /vagy a helyi TDK rendezvényén saját kisebb-nagyobb kutatásaikat bemutassa, sőt a legkiemelkedőbbek országos megmérettetésre jussanak tovább.

### Irodalom

- Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 9. 29.-42.
- Jonassen, D. (1991). Objektivizm versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3):5-14.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 10.31-42.
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása *Iskolakultúra*, 1.31.-52. o.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a látóhatáron. I. *Iskolakultúra*, 2. 21-34.o.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István 2008.: A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1 – 08/1-2008-002 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében [www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/](http://www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/) .../ tanulas-nahalka
- Pálvölgyi Ferenc: Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia. <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> (2012.08.23.)

VIDÁNÉ VARGA TÍMEA

## „Akadálymentesítsd” magad!

*Felnőttek érzékenyítése*

*fogyatékossgal élő társaikkal való együttélésre tréning keretében*

### **Bevezetés**

Ősidők óta gondot jelent a másság, a fogyatékossg elfogadása a társadalomban, és sajnos így van ez a mai felvilágosult világunkban is. A fogyatékos emberek életét sok esetben nem csak egészségi állapotuk, hanem a kedvezőtlen társadalmi körülmények is megnehezítik. Gyakran az épek számára természetes, alapvető tevékenységek hozzáférhetetlenek számukra; a fogyatékossgal élő emberek a magyar társadalom leghátrányosabb helyzetű csoportjai közé tartoznak, hiszen az előítéleteket a saját csoportjainkon belül élő fogyatékos személyekkel szemben táplálunk.

Az emberek egy részének fogalma sincs arról, hogy hogyan kezelje azon helyzeteket, amikor valamilyen kapcsolatba (munkahelyi, iskolai stb.) kerül velük. Ha a jó szándék meg is van bennük, sokan nem tudják, hogy miként segíthetnének vagy, hogy az illető egyáltalán szorul-e bármiféle segítségre. Nagyon sok, (de nem elég!) olyan program van, amely célja a fogyatékos emberek mindennapi életének bemutatása helyi és országos szinten is. Ezek legtöbbször azonban meglehetősen drága. A szemléltető eszközök beszerzése, üzemeltetése, ezek esetleges utaztatása olyan nagy anyagi költséggel jár, hogy ezáltal a programok csak alkalmanként valósulhatnak meg, és a finanszírozásuk is gondot okozhat. Szükség van egy olyan tréningre, amelyben a résztvevők megismerkedhetnek a fogyatékossgal élők mindennapi problémáival egyszerű, mindenki számára elérhető eszközök és feladatok segítségével, ezáltal nyitottabbá és toleránsabbá válhatnak irányukban. Felvetésem, hogy az egyszerű, hétköznapi eszközök és feladatok is alkalmasak a fogyatékossgal élők mindennapi problémáinak ismertetésére, és az általam kidolgozott tréning-feladatok szemléletformáló hatással bírnak.

### **Az akadálymentesítés alapfeltétele az együttélésnek**

*„Az akadálymentesítés olyan tudatos tevékenységek összefoglaló neve, melyek a különféle (fizikai, érzékszervi vagy értelmi) fogyatékossgal élők számára igyekeznek olyan körülményeket biztosítani, amelyek lehetővé teszik számukra minden olyan tevékenység elvégzését, amelyben akadályoztatva vannak. Az akadálymentesség, vagy egyenlő esélyű (szabad) hozzáférés – a személyre vonatkozó képzettségi és szakmai alkalmassági feltételeken túl – a fizikai akadálymentességet, akadálymentes be- és kijutást, szabad belső közlekedést, az adott helyen*

*bárki számára igénybe vehető, valamennyi szolgáltatásnak másokkal egyenlő feltételekkel történő, biztonságos használatát jelenti.”<sup>1</sup>*

Az akadálymentesítés tehát egy komplex fogalom, bár sokan általában az épített környezetben történő módosításokat értik alatta – kétségtelenül ez az egyik nagyon fontos tényezője –, ennél azonban sokkal többről van szó. Három fő területen kell megvalósulnia. Ide tartozik a fizikai és az infokommunikációs környezet valamint az emberi gondolkodásmód akadálymentesítése is. Az 1997. évi LXXVIII. az épített környezet alakításáról és védelméről szóló törvény határozza meg, hogy az épített környezet akkor akadálymentes, „ha annak kényelmes, biztonságos és önálló használata minden ember számára biztosított, ideértve azokat az egészségkárosodott egyéneket vagy ember csoportokat is, akiknek ehhez speciális létesítményekre, eszközökre, illetve műszaki megoldásokra van szükségük”.<sup>2</sup>

Az ép emberek számára sokszor fel sem tűnik, hogy mennyire megnehezíti, sok esetben pedig teljesen ellehetetleníti a hétköznapi tevékenységek elvégzését a fizikai környezetünk kialakítása. Az építészek egy épület megtervezésénél egy átlagos felnőtt ember tulajdonságait vették alapul, így készültek el azok a szabványok is – mint például a villanykapcsoló elhelyezésének magassága, az ajtók, közlekedők szélessége –, amelyeket széles körben alkalmaztak. Akinek van kisgyermek, jól tudja, hogy hosszú évekig nem tudják a gyermekek felkapcsolni a villanyt, vagy megnyomni egy csengőt, nem azért mert ennek az egyszerű mozdulatnak a megvalósításához nincsenek meg a képességeik, hanem azért, mert nem érik fel a kapcsolót, vagy a nyomógombot. Ugyanez elmondható, ha egy kerekesszéke kényszerült ülve nem, vagy csak nagyon nehezen képes egy villanyt felkapcsolni. Az akadálymentes tervezés legfőbb kiindulópontja, hogy megfeleljen az olyan különleges igényeknek is, amelyeket a fogyatékossgal élő személyek szükségletei idéznek elő, ezáltal olyan létesítmények jönnek létre, amelyek a fogyatékos embereken túl más használóknak is kényelmesebbek, biztonságosabbak.

Az, hogy egy fogyatékos ember bejutott az épületbe nem elég, biztosítani kell számára a különféle szolgáltatások igénybevételének lehetőségét, különös tekintettel a közszolgáltatásokra, vagyis meg kell teremteni az információkhoz való hozzáférést és kommunikáció lehetőségét is. Ez pedig már túlmutat az épített környezet akadálymentesítésén. Más-más fogyatékossgal más-más problémákat vet fel. Például nem ugyanazokkal az akadályokkal küzd egy kerekesszékes közlekedő, mint egy vak ember. Míg az előbbinek az épületbe való biztonságos bejutást és az ott történő közlekedést kell lehetővé tenni, addig az utóbbinak a vizuális információkat kell más érzékszervek számára érzékelhetővé tenni (pl. az ügyfélfhívó, ügyfélfirányító rendszerek nagy segítséget nyújtanak a látó emberek

<sup>1</sup> Fogyatékosügyi Kommunikációs Intézet: Akadálymentesítés. [2012.10.01.] <http://www.fokom.hu/site/tevekenyseg/temakor/akadalymentesites.php#tovabb>

<sup>2</sup> 1997. évi LXXVIII. törvény az épített környezet alakításáról és védelméről.

számára, de az esetleges figyelemfelhívó hangjelzésen kívül semmi támpontot sem adnak egy vak ember számára).

A fizikai és az infokommunikációs akadályok megszüntetése azonban mit sem ér a megfelelő gondolkodásmód kialakulása nélkül. Ehhez szükség van arra, hogy megváltoztassuk a hozzáállásunkat, meg kell szüntetni a már kialakult előítéleteinket, sztereotípiáinkat, azaz akadálymentesíteni kell saját magunkat. Ezen kívül meg kell tanulni azokat a módszereket, amelyekkel a felmerülő problémák áthidalhatóvá válnak, segítségükkel mindezeket meg lehet oldani. A tréninget módszerében rejlő lehetőségei alkalmassá teszik arra, hogy akadálymentessé válhasson az emberi gondolkodás.<sup>3</sup>

### **A hagyományos képzés és a tréning lényeges különbségei**

Mielőtt megvizsgálánk a különbségeket lényeges meghatározni a tréning fogalmát, melyet a különböző szakirodalmak eltérő perspektívából kiindulva határozzák meg. A tréner irányító szerepét emeli ki a Felnőttoktatási és -képzési lexikon: „A tréning adott, általában szűk témakörben, képzett vezető közvetlen irányításával folytatott tanulási forma. Alapja az irányított gyakorlás, lehetőség szerint a készség-szint, a résztvevő önálló tevékenységre való képesség eléréséig.”<sup>4</sup> Légrádiné Lakner Szilvia meglátása szerint a tréning „olyan, alapvetően készségfejlesztésre irányuló, csoportos fejlesztő módszerre, amelyen a résztvevők személyes tapasztalatokat szereznek, a tapasztalati tanulás révén új ismeretekhez jutnak önmagukról, másokról, különböző helyzetekhez való viszonyulásaikról. Ehhez eszközként különféle játékokat, szituációs és szerepgyakorlatokat alkalmaznak a tréningek vezetői, amelyeket feldolgoznak, a résztvevők egymásnak visszajelzéseket adnak, működnek a csoportdinamika törvényszerűségei, és ezáltal fejlődnek a résztvevők szociális és interperszonális készségei.”<sup>5</sup> Dr. Poór Ferenc a tréninget egy olyan komplex képzési, továbbképzési eljárásnak tekinti, „amelynek keretében célorientált – igény szerinti tartalmú felkészítés történik, az adekvát elméleti ismeretek feldolgozására és gyakorlatban való alkalmazására kerül sor, visszacsatolás biztosításával (amidőn valamilyen módon az elemzés, értékelés megoldott).”<sup>6</sup>

A fogalmak meghatározásai különbözőek ugyan, de abban megegyeznek, hogy tréning során a résztvevők az új ismereteket nem a hagyományos frontális osztálytermi keretek között tanulják meg, hanem a valóság-hű feltételek mellett túlnyomórészt csoportmunkában dolgozva – és ami talán a legfontosabb – ta-

---

<sup>3</sup>Fogyatékosügyi Kommunikációs Intézet: Akadálymentesítés. <http://www.fokom.hu/site/tevekenyseg/temakor/akadalymentesites.php#tovabb> [2012.10.01.]

<sup>4</sup> KISZTER István: Tréning. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 2002. 550. p.

<sup>5</sup> LÉGRÁDINÉ Lakner Szilvia: Tréningmódszer a felsőoktatásban. In: Tudásmenedzsment, 2006. 1. szám: 61 p.

<sup>6</sup> DR. POÓR Ferenc: Tréning. <http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=feature&id=33415> [2012.09.03.]

pasztalati úton keresztül sajátítják el. A hagyományos képzésben az oktató az adott tárgyra vonatkozóan képzett, az anyagot leadja, míg a hallgató a tudást – „készen” – megkapja. A tréner – amellet, hogy rendelkezik a tárgyra vonatkozó képzettséggel – szociálisan is kompetens, a résztvevőket vezeti a fejlődési útjuk egy szakaszán, amely során a tudást megszerzik. A szerepviszonyok tekintetében az oktató és a hallgató között függőségi viszony áll fenn, a tréning során ezt a viszonyt a partnerség jellemzi. A függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot, viszont egy tréningen a bizalom teli, pozitív, elfogadó légkör hiányában a tanulás nem jön létre. A személyesség szintje ugyancsak különbözik a két módszerben mind az oktató, mind a hallgató részéről.

A hagyományos tanítási formában a képző részéről mindez a saját személyes szándékaitól függ, a hallgatók szemszögéből pedig egy előadáson ez a szint minimális, amely a passzív befogadói szerepből következik, interaktív módszerek esetén azonban nő a nyitottság. A tréning egy magas intimitású helyzetet teremt, a személyes érintettség kölcsönös, a tréner nyitottsága nélkülözhetetlen és erre a résztvevők részéről is szükség van. A csoportbeli kapcsolatok kialakítása az előbbinél a tanulók kezdeményezésének függvénye, míg utóbbinál egyfajta hasznos „melléktermékként” jön létre a magas intimitású, együttműködésre képes csoport. A fejlesztés fókuszában a hagyományos oktatásban a csoport ismereti szintjének megfelelően a tananyagban előírt ismeretek átadása áll, a tréning esetén pedig mindenki számára egyéni úton biztosított az addig elért személyes készségszintjéről való továbblépés. A visszacsatolás mindkét esetben egyirányú folyamat, de annak iránya különböző. A hagyományos képzésnél a tanulási folyamat részeként a tanárnak a feladata, mely a diákok értékelésében nyilvánul meg, ezzel szemben a tréneri értékelés nem javasolt, a résztvevők személyes benyomásainak közlésében valósul meg. A fentiek alapján jól érzékelhető, hogy a tréneri szerep jelentősen megnövekedett kompetenciákat és egy egészen másfajta szemléletmódot igényel, valamint egy sikeres és hasznos tréninghez szükség van minden közreműködő részéről idő, energia és anyagi befektetésre is.<sup>7</sup>

### **Tréningfeladataim bemutatása**

A tréningfeladatok kidolgozásakor abból a gondolatból indultam ki, hogy a személyiségben a család, a szűk és a tágabb környezet hatására kialakult attitűdök megváltoztathatók, fejleszthetők. A célom nem fogyatékosági szakemberek képzése, hanem a fogyatékos emberekkel, a fogyatékosággal kapcsolatos szemléletformálás, a másság elfogadásának elősegítése, az érdeklődés felkeltése, valamint annak felismertetése, hogy szükség esetén miként tudnak segíteni a fogyatékos embereknek, hogyan közeledjenek feléjük, kommunikáljanak velük és róluk. Hiszem, hogy az információhiány és az előítélet az elutasítás melegágya

---

<sup>7</sup> JAKAB Julianna: Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. In: Tudásmenedzsment, 2001. 2. szám, 108-110. p.

és hogy a csoporthelyzetekben létrejött élmények hatására a negatív attitűdök pozitív irányba mozdíthatók.

A fogyatékos személyek sajátosságainak, nehézségeinek megismerésével és problémáik átérzésével, megtapasztalásával csökkenthető a kirekesztés, és ezzel párhuzamosan nőhet az elfogadásuk is. A hétféle gyakorlat kidolgozása során szerettem volna elérni, hogy a feladatok könnyedek, a lehető legjátékosabbak és egyszerűen érthetőek legyenek, valamint a kitűzött céloknak is megfeleljenek. A tréning-feladatokat négy alkalommal próbáltam ki összesen hetvennyolc fő részvételével. A „*Próbáld ki!*”-gyakorlat ötlete volt az első, mellyel a az volt célom, hogy hétköznapi helyzeteket teremtve megtapasztaltassam a résztvevőkkel, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a fogyatékos embereknek.

A fogyatékoságnak azokat a fajtáit kívántam bemutatni, amelyek a legismertebbek és a legegyszerűbben modellezhetőek. A szemléltetésnél lényeges volt, hogy egyszerű, hétköznapi eszközökkel legyen megvalósítható. Nincs is másra szükség csak néhány szemmaszkra, fildugóra, és egy kerekesszéket helyettesítő babakocsira valamint egy kis előkészületre, ugyanis a tréning helyszínének környezetében fel kell mérni a lehetőségeket, melyek alapján össze kell állítani a résztvevők számára az adott fogyatékoságnak megfelelő feladatokat. Ki kell választani a résztvevők közül, hogy ki és milyen fogyatékoságot próbál ki, valamint, hogy kik lesznek a segítők. A legjobb megoldás a véletlenre bízni és sorsolással eldönteni. Minden esetben nagyon egyszerű, gyakorlatias, mindennapi tevékenységet kell választani, de arra ügyelni kell, hogy nehézséget okozzon a végrehajtása. Példák: bolti vásárlás, postán, bankban, különböző szolgáltatóknál történő érdeklődés, fénymásolás stb. A feladatok végrehajtása után mind a „fogyatékos résztvevők”, mind a segítők személyes tapasztalatainak összegzése nagyon fontos nagycsoportos megbeszélés formájában. A gyakorlat után meg lehet beszélni, hogy melyik szerepkör volt a könnyebb, illetve milyen tapasztalatokkal lettek gazdagabbak.

Mielőtt egy-egy feladatot, gyakorlatot kitaláltam volna, részcélokat határoztam meg, melyek megfogalmazása után arra kerestem megoldást, hogy miként tudom megvalósítani. Ilyen részcélom volt például az is, hogy a tréningen résztvevők megismerkedhessenek azzal, hogy az egyes történelmi korokban milyen volt, vagy lehetett a társadalom hozzáállása a fogyatékos emberekhez. Ezért készültek el a „*Korról-korra*” gyakorlat feladatai, amelyeknek valós vagy életszerű helyzeteket kell tartalmazniuk a különböző történelmi korokból. Egy középkori szituációt választottam példaként a gyakorlat bemutatására: „*Egy falu lakói vagytok, az egyik család háza leégett és csak egy (mai kifejezéssel) értelmi fogyatékos tizenéves fiú maradt életben. A gyermek nem beszél, darabos a mozgása, folyamatosan csorog a nyál a szájából, de mindig mosolyog és teljesen ártalmatlan. A csapat döntse el, miként viselkedik az árvával. Vegyétek figyelembe a korabeli életkörülményeket is! Döntéseketek indokoljátok meg!*” A feladat megoldásának ismertetésekor a többi csapatot is be lehet vonni. Vitába szállhatnak, érvelhetnek a döntés mellett vagy ellen. A lényeg, hogy beszélgetés ala-

kuljon ki a fogyatékosok múltbéli és jelen helyzetéről. A trénernek nem kell feltétlenül állást foglalnia a döntésekkel kapcsolatban, inkább a mediáció legyen a szerepe, azonban ha nincs ellentétes vélemény, akkor vita kialakítása érdekében érvelhet a döntés ellen.

Nagyon sok fejtörést okozott az is, hogy miként tudnám bemutatni a kiszolgáltatottságot, a másra utaltság helyzetét és azt, hogy a segítségnyújtás sem mindig egyszerű – mindezt a lehető legkönnyedebb feladatokon keresztül. Ebből a célból születtek meg a „*Nem érzem a kezeimet!*” és az „*Emberi labirintus*” gyakorlatok. A „*Nem érzem a kezeimet!*” feladat célja, hogy a résztvevők tapasztalják meg, hogy milyen nehéz, amikor a testük nem feltétlenül engedelmeskedik az akaratuknak. A segítségnyújtás nehézségeinek, a másra utaltságnak a megtapasztalása. A játékhoz csak néhány kenőkére, margarinra és szeletelt kenyérre van szükség. A résztvevőket háromfős csoportokra kell osztani. A három ember alkot egy személyt, mégpedig úgy, mintha a középén álló lenne a test, a két oldalon álló pedig a két karja. A középső lát, de nem használhatja a saját kezeit, a két oldalán lévőknek pedig csukott szemmel kell a „test” instrukcióit követve megkennie a kenyeret margarinnal. A tréner egyéb utasítást nem adhat, a résztvevőknek saját maguknak kell kitalálniuk, hogy miként oldják meg a feladatot. Amennyiben az idő engedi, hagyni kell, hogy mindenkinek legyen lehetősége kipróbálni mindkét szerepet. A jó hangulat fokozható egymás megejtésével, ilyenkor sem nyithatják ki a szemüket a „kezek”.

A gyakorlat után meg lehet beszélni, hogy melyik szerepkör volt a könnyebb, illetve milyen tapasztalatokkal lettek gazdagabbak. Az „*Emberi labirintus*” játék célja a segítségnyújtás nehézségeinek, a kiszolgáltatottság érzésének megtapasztalása. Egy-egy önként jelentkezőre lesz szükség, akinek a szemét be kell kötni. A többiek három (vagy több) oszlopot alkotva egymástól karnyújtásnyi távolságra helyezkednek el, és az egymás mellett állók megfogják egymás kezét. A labirintus azáltal jön létre, hogy az egy sorban álló emberek hol engedik el egymás kezét, azt is megtehetik, hogy nem nyitnak utat (ilyenkor valamelyik irányba meg kell kerülni az egész sort). Utasítást bárki adhat, hogy a „vak” személy merre menjen. Ez a gyakorlat többféle változatban is játszható. Egy kiválasztott résztvevő verbális utasításokkal irányít, vagy valamilyen hangot adó tárgy (pl.: csörgődob) segítségével irányítja a „vak” társát, úgy, hogy előtte halad a labirintusban. Előre megbeszélte utasító szavakat használva is irányítható a „vak” résztvevő (pl.: állathangok: ugatás = jobbra, nyávogás = balra; színek: kék = egyenesen előre, piros = hátra; gyümölcsök, stb.).

A fogyatékosággal élő emberekről, és a velük való kommunikálás előfeltétele, hogy ismerjék meg a résztvevők azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek nem sértőek a fogyatékos személyek számára, mégpedig olyan módszerrel, hogy

ezen szavak a lehető legjobban rögzülhessenek, de ne biflázással történjen mindezek megtanulása. Ebben az esetben adott volt az ajánlott kifejezések listája<sup>8</sup> fogyatékos emberekkel kapcsolatban, csak a módszert kellett kitalálnom, amelyvel gyorsan és egyszerűen válik elsajátíthatóvá.

Ezt valósítottam meg a „*Hogyan nevezzetek?*”-gyakorlatban. Nagycsoportos megbeszélés során ismerteti a tréner az ajánlott vagy éppen diszkriminatív szavakat. Minden résztvevő kap egy listát is, amelyet megtarthat. Játékosra tehető és ezáltal ideális záró gyakorlat lehet, ha a tréning kezdetétől a tréner minden jól elvégzett feladat után egy-egy előkészített lufit ad a csapatoknak, ezzel versenyhelyzetet is teremtve köztük. A megszerzett lufikat a résztvevők felfújják, és csapatonként külön-külön gyűjtik. A legtöbb pontot (jelen esetben lufit) elért csapatot jutalmazni is lehet a tréning végén. A záró játékhoz azonban mindenkinek kell, hogy kerüljön egy-egy lufi, ezért a tréner kérje meg a többlet lufikkal rendelkező csapatot vagy csapatokat, hogy osszák meg azokkal a résztvevőkkel, akiknek nem jutott. Az elrejtett cetlikhez a lufi kidurrantásával lehet hozzájutni, ennek a módját előre is meg lehet határozni, de rá lehet bízni a résztvevőkre is, hogy miként szerzik meg annak tartalmát. Az előre kiosztott Post-it lapokra mindenki aszerint rajzol smiley-t, hogy milyen szót vagy kifejezést rejtett a lufija. Háromféle arcocskát rajzolhatnak: mosolygósat az ajánlott, közömböset az elfogadható, és szomorút a diszkriminatív kifejezésekhez. Miután elkészültek és magukra ragasztották a lapot, a tréner kiválaszt egy-egy önként jelentkezőt mindhárom kategóriából – miután ellenőrizte, hogy a kifejezéshez tartozó megfelelő arcocskát választották-e – és a teremben olyan helyre állítja őket, hogy felsorakozhassanak mögéjük a többiek. A résztvevők egyesével és hangosan felolvassák a saját kifejezésüket és elmondják, hogy szerintük melyik kategóriába tartozik. Az önkéntesek a lista segítségével ellenőrzik, hogy beállhat-e mögéjük. Ha valaki nem találta el helyes választ új lapra kell felrajzolnia a megfelelő smiley-t, majd ő is beállhat a sorba.

### Hipotéziseim

Az egyszerű, hétköznapi eszközök és feladatok is alkalmasak a fogyatékosággal élők mindennapi problémáinak ismertetésére. Az általam kidolgozott tréning feladatok szemléletformáló hatással bírnak.

Hipotéziseim igazolására induktív kutatási stratégiát alkalmaztam, mely során használtam a leíró, az összefüggés feltáró és a kísérlet módszerét is. Négy alkalommal próbáltam ki a tréning-feladatokat összesen hetvennyolc fő részvételével, míg a kérdőíveimet hetvenen töltötték ki.

Mivel a tréning hatékonyságának vizsgálatát kérdőíves kutatással is kiegészítettem (a tréningeket megelőzően és utána is kérdőíveket tölttettem ki a résztvevőkkel), konkrétan mérhetővé, összehasonlíthatóvá vált ennek a feladatnak a résztvevőkre gyakorolt hatása, s bár az ajánlott szavak tekintetében voltak ellen-

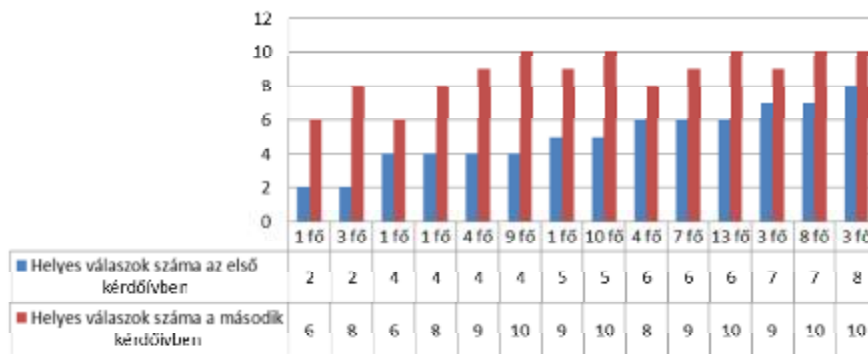
---

8 LITAVECZ Anna (szerk.): „KÖZVETÍTÉS” Fogyatékosügy és média Magyarországon. Budapest: Pixelgraf – Print 2000 Nyomda, 2004. 153-154 p



vetések (pl. a „világtalan” kifejezés sértő mivolta sok vitát váltott ki, ugyanis ezt sokan gondolták a vakokra használt szebb megnevezésnek). Az alábbi diagramon jól látható a különbség. Mind a 10 diszkriminatív szót a tréninget megelőzően senki sem tudta, míg azt követően 46 résztvevőnek sikerült hibátlanul minden szót bejelölnie.

A „Hogyan nevezzelek?” feladat hatására bekövetkezett változás



A kérdőívben megadtam hat szót is, abból a célból, hogy kiderítsem a résztvevők gondolatvilágában az adott szavak milyen asszociációval párosulnak, illetve tisztában vannak-e a jelentésükkel. Például a *nyomorék* szó hallatán a kitöltők közül sokaknak nem a fogyatékos emberekkel szembeni negatív, diszkriminatív kifejezés jutott eszükbe, hanem a köznyelvben használt sértő kifejezés: „Olyan személy, aki nehezen kezelhető, rendbontó rebellis, de rossz értelemben.” A két kérdőív összehasonlítása során több esetben is érezhető volt a tréning hatására bekövetkezett változás, melyet az alábbi három példával kívánok bemutatni:

1. táblázat – A *nyomorék* szó értelmezésének változása

Az első kérdőívben adott válaszok	A második kérdőívben adott válaszok
„Fizikailag erősen korlátozott ember.”	„A fizikai tevékenységben korlátozott emberre használt sértő szó.”
„Ember karok és lábak nélkül, vagy azok deformálódásával.”	„Nem mondunk ilyet másokra!”
„Tolószékhez kötött személy.”	„Sértő kifejezés.”

A *fogyatékos* kifejezésre nagyon sokan a résztvevők közül kizárólag az értelmi képességeiben akadályozott személyekre asszociáltak.

2. táblázat – A *fogyatékos* szó értelmezésének változása

Az első kérdőívben adott válaszok	A második kérdőívben adott válaszok
„Szellemileg korlátozott ember.”	„Elfogadott kifejezés a fizikailag vagy mentálisan akadályozott emberekre.”
„Értelmi fogyatékos, nem tudok kommunikálni vele.”	„Kifejezés arra a személyre, aki értelmileg, vagy mozgásában korlátozott.”
„Kisegítő osztályba járt.”	„Fogyatékossgal élő személy.”

A *világtalan* kifejezést, mint ahogyan a tréningek során kiderült a résztvevők közül sokan nem érezték sértőnek és annak ellenére, hogy ezt megvitattuk a feladat során többen a második kérdőívben is a vakok szinonimájaként értelmezik, vagy kicsit kételkedve fogadták el annak diszkriminatív tartalmát.

3. táblázat – A *világtalan* kifejezés értelmezésének változása

Az első kérdőívben adott válaszok	A második kérdőívben adott válaszok
„A vak kifejezés emberibb hivatalosabb változata.”	„Mint kiderült, nem túl elfogadott kifejezés a vak emberekre.”
„Vak.”	„Eredetileg egy finom mesékből származó szónak tűnt, nem sértésnek.”
„Vak ember.”	„Céltalan, nincs sok minden, amit kockáztathat.”

### Összegzés

A tréningfeladatok kidolgozásánál fontosnak tartottam, hogy a résztvevőknek bemutassam a fogyatékos személyek sajátosságait, nehézségeit. Törekedtem arra, hogy átérizzék, megtapasztalják a problémáikat, mert úgy vélem, hogy az információhiány és az előítélet az elutasítás melegágya. Tapasztalatok mutatják, hogy a csoporthelyzetekben létrejött élmények hatására a negatív attitűdök pozitív irányba mozdíthatók, és a személyiségben a család, a szűk és a tágabb környezet hatására kialakult magatartásformák megváltoztathatók, fejleszthetők.

A tréninggel nem az a célom, hogy fogyatékosügyei szakembereket képezek, hanem, hogy a résztvevők érdeklődését felkeltsem a fogyatékos emberekkel, a fogyatékosággal kapcsolatban, valamint az, hogy megmutassam, szükség esetén miként tudnak segíteni a fogyatékos embereknek, hogyan közeledjenek feléjük és kommunikáljanak velük. A próbalehetőségek nagyon sok tanulságot szolgáltatottak. Az mindenképpen megkönnyíti a további munkámat, hogy a próbák során bebizonyosodott a pozitív visszajelzéseknek köszönhetően, és a kérdőívek kiértékelése alapján, hogy az elképzeléseim teljes mértékben megvalósíthatóak és a hipotézisem is helytállóan bizonyultak. Az általam kidolgozott gyakorlatok, feladatok egyszerű, hétköznapi eszközök segítségével alkalmasak arra, hogy a résztvevők érdeklődését felkeltse a téma iránt, és a tréning során létrejött élmények hatására a negatív attitűdök pozitív irányba mozduljanak el.

A tréninggel kapcsolatos vélemények közül az alábbi hármat választottam ki zárásként:

„Nagyon sok mindent megtudtam a tréning során. Érdekes új feladatok voltak, amelyekkel eddig még nem találkoztam.”

„Örülök, hogy részt vehettem ezen. Érdekes és tanulságos volt. Ezekről a dolgokról még nem beszéltek nekem ilyen nyíltan.”

„A tréning emlékeztetett arra, hogy a világunk mennyire zárt a nem ép emberek előtt, mennyire nem ismerjük őket.”

A tanulmány a TÁMOP 4.2.2/B-10/1 a Hallgatói tudományos és szakmai műhelyek fejlesztése a Dunaújvárosi Főiskolán című projekt támogatásával készült.

*Felhasznált irodalom*

- ALLPORT, Gordon W.: Az előítélet. Budapest: Oziris Kiadó, 1999.
- ARONSON, Elliot: A társas lény. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 251 p.
- CSERNÉ dr. Adermann Gizella: A tanulás- és kutatómódszertan alapjai. Pécs: JPTE FEEFI, 1999. 70-80 p.
- DR. KOVÁRIK Erzsébet: A hátrányos megkülönböztetés felismerése és kezelése. Budapest: Magyar Közigazgatási Intézet, 2006. 9-11. p.
- FORINTOS Klára: A tréningek szerepe. In: Tudásmenedzsment, 2006. 1. szám, 56-59. p.
- GAZDAG Miklós: Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban In: Humánpolitikai Szemle, 1991. 6. szám, 12-23. p.
- JAKAB Julianna: Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. In: Tudásmenedzsment, 2001. 2. szám, 108-110. p.
- KISZTER István: Tréning. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Fel-  
nőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szak-  
tudás Kiadó Ház, 2002. 550. p.
- LÉGRÁDINÉ Lakner Szilvia: Tréningmódszer a felsőoktatásban. In: Tudásmenedzsment, 2006. 1.  
szám, 60-67. p.
- LITAVECZ Anna (szerk.): „KÖZVETÍTÉS” Fogyatékoságügy és média Magyarországon. Buda-  
pest: Pixelgraf – Print 2000 Nyomda, 2004. 153-154 p.
- RAUH Edit – VÁMOSI Tamás: Társadalmi esélyek egyenlősége. Budapest: Új Mandátum Kiadó,  
2010, 158 p.
- RUDAS János: Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat. Budapest:  
Lélekben Otthon Kiadó, 2007. 16-23p.
- VAJDA Zsuzsanna: Kompetencia. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.):  
Fel-  
nőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó –  
Szaktudás Kiadó Ház, 2002. 301. p.

*Elektronikus irodalmak*

- DR. POÓR Ferenc: Tréning. [2012.09.03.]  
<<http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=feature&id=33415>>
- Egyenlő Bánásmód Hatóság: [2012.09.01.]  
<<http://www.egyenlobanasmod.hu/jogesetek/jogesetek>>
- Fogyatékosügyi Kommunikációs Intézet: Akadálymentesítés. [2012.10.01.]  
<<http://www.fokom.hu/site/tevekenyseg/temakor/akadalymentesites.php#tovabb>>
- KÖNCZEI György: Honnan ered a fogyatékossgal élő emberrel szembeni előítélet? In: A fogyaté-  
kossgügy hazai és nemzetközi története [2012.06.18.] 208 p. <[http://e-  
oktatas.barczy.hu/extra/tudasbazis/jegyzet/jegyzet\\_fogytort.pdf](http://e-<br/>oktatas.barczy.hu/extra/tudasbazis/jegyzet/jegyzet_fogytort.pdf)>

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

## Pragmatizmus a hálózati társadalomban

Tanulmányom célja rávilágítani arra, ahogyan a pragmatista eszmék, jelesen John Dewey pragmatista gondolkodó szellemisége aktualizálható a jelenkori ember számára. Az amerikai filozófus nézete szerint az egyik alapvető kritérium a világ dolgainak megítélésében a hasznosság, a gyakorlati kivitelezhetőség volt. Tanulmányom vizsgálata arra irányul, hogy feltárja, milyen módon hasznosíthatók Dewey filozófiai eszméi a jelenkori feltételek között; alapfogalmainak, téziseinek milyen kapcsolódási lehetőségei vannak a jelenkor emberét foglalkoztató problémákhoz. Dewey gondolatai kétségkívül előremutatóak voltak, de sok vonatkozásban – elismerten is – idealisztikusak maradtak. A társadalom, amelyről írt a XIX. század végétől a XX. század közepéig, a világ, amire ő reflektált, az elmúlt évtizedek alatt rendkívüli változásokon ment keresztül. Dewey tisztában volt azzal, hogy sem a nevelők, sem a filozófusok nem láthatják előre mindazokat a változásokat, amelyekre a fiatalokat fel kellene készíteni, csak készségeket, eszközöket adhatnak a kezükbe a váratlan szituációk kezeléséhez.

Dewey mai relevanciájának feltárásához szükségesnek tartom röviden vázolni, milyen ez az új-Újvilág, amiben Dewey gondolatai visszhangra találhatnak; ebben alapvető támpontunk Manuel Castells hálózati társadalom leírása lesz, majd erre vonatkoztatva vizsgálom meg azt, hogy Dewey filozófiájának alapfogalmai – élet, tapasztalat, növekedés, demokrácia, multikulturalizmus – miképpen működnek, s működhetnek-e egyáltalán e radikálisan új kontextusban.

### **1. A hálózati társadalom gazdasági, technológiai, kulturális jellemzői**

Castells tekintélyes mérvű feltáró munkája kezdetén leszögezi<sup>1</sup>, hogy értelmezésében a jelenkori gazdaság, társadalom, kultúra elemzéséhez az információs technológiai forradalom szolgál kiindulópontot, anélkül, hogy a technológiai determinizmus csapdájába esne. Úgy gondolja, hogy kölcsönhatásról van szó: a technológia hat az emberekre, beépül a társadalomba, illetve a társadalom hat a technológiára – lassíthatja, vagy felgyorsíthatja a technológiai fejlődést. A technológia önmagában nem irányítja a történelem alakulását, de elsajátításának mértéke és módja meghatározó a társadalom jövőjére nézve.

1980-tól a kapitalista rendszer világszerte átrendeződik, az etatizmus válságba kerül, a vállalatok kapcsolathálózatai decentralizálódnak, a tőke megerősödik a munkával szemben és ennek okán gyengül a munkásmozgalmak befolyása is. A tőkefelhalmozás következtében nő a kulturális és gazdasági differenciálódás.

---

<sup>1</sup> Castells, Manuel: *A hálózati társadalom kialakulása*, Gondolat-Infonia, Bp. 2005, 38.

Ezzel egyidejűleg felgyorsul a globális gazdasági verseny: megjelenik az ázsiai régió, mint új és erőteljes feldolgozóipari központ, az európai egyesítés, a volt Szovjetunió államainak piacgazdaságra való áttérése mind ezt a globalizálódást erősítik. A kapitalizmus átszerveződése és az informacionalizmus szorosan összefüggenek, világszintű jelenségként, de a különböző társadalmak, speciális vonásaiknak megfelelően reagálnak erre. Az új információs technológiák globális hálózatokba integrálják az egész világot, a számítógép virtuális közösségek sokaságát hozta létre. Ebben a kontextusban Castells két ellenkező irányú tendenciát állapít meg: a globalizáció és az identitáskeresés egyidejű fokozódásáról beszél<sup>2</sup>, a Hálózat és Én közötti feszültségek felerősödéséről. A feszültségek eredményeként a hagyományos értékrendek átrendeződnek, jellemző módon a patriachalizmus, a vallási tradicionalizmus és a nacionalizmus értékeit az emberek újraértelmezik, sok esetben elutasítják.

A kilencvenes évek Amerikája kettős képet mutat. A szerkezetátalakítás, az informacionalizmus és globalizáció hatására profitábilis rendszerré vált, ugyanakkor a szegénység és egyenlőtlenség növekvő tendenciáit mutatja. Castells néhány fontosabb folyamattal hozza összefüggésbe ezt a jelenséget. Az áttérés az ipari társadalomról az információs gazdaságra az alapmotívum, aminek számos következménye van. Az új rendszerben a magas iskolázottságra való igény hozzájárult a jó minőségű felsőfokú oktatáshoz való egyenlőtlen hozzájutáshoz, az iparosodás leépítése miatt bizonyos típusú munkaerő is szükségszerűen leépülőben van, a munkafolyamatok individualizálódnak és hálózatosodnak, a fejlődés ellenére azonban egyes munkaerő kategóriák még mindig hátrányosan vannak megkülönböztetve. A két gazdasági ágazat, a hagyományos és az információs gazdasági szféra között egyre nagyobb a szakadék, a kezdeti egyenlőtlenségeket folyamatosan újratermelik, a lakosság azon része, mely nem illeszkedik az információs rendszerbe, „a szegénység bugyraiban marad”.<sup>3</sup>

A jelenlegi technológiai forradalom különbözik az eddigiektől, a tudás és információ immár nem egyszerűen alkalmazandó eszközök, hanem fejlesztendő folyamatok, a felhasználók egyben alkotók és továbbgondolók is. Az emberi intelligencia ebben a folyamatban közvetlen termelőerővé válik. Abban is különbözik az eddigi technológiai forradalmaktól, hogy az egész bolygón elterjedt, mert bár vannak „érintetlen foltok”, a jelentősebb szerepet játszó társadalmi csoportok mindenütt bekapcsolódtak az új technológiai rendszerbe. A forradalom előzményeit – Castells szerint<sup>4</sup> – a telefon és rádió felfedezésében kereshetjük, majd a főbb áttörést a második világháború utáni elektronikai felfedezések képezték: a programozható számítógép és a tranzisztor kifejlesztése. Az új technológia szélesebb körű elterjedése az 1970-es évekre tehető, a mikroprocesszor feltalálásával vette kezdetét. Az elektronikai technológia az interaktív kommuni-

<sup>2</sup> i.m 58-59.

<sup>3</sup> Castells, Manuel: *Az évezred vége*, Gondolat-Infonia, Bp. 2007, 155.

<sup>4</sup> Castells, Manuel: *A hálózati társadalom kialakulása*, Gondolat-Infonia Bp. 2005, 78.

káció irányába fejlődött, s elvezetett ahhoz, hogy megszülethessen az Internet, ami, Castells szerint is, az információs kor legnagyobb jelentőségű technológiai médiuma. Az Internet alapjait az Egyesült Államok honvédelmi minisztériuma<sup>5</sup> fektette le, először katonai, majd tudományos célokra fejlesztették ki, a katonai szféra mellett fokozatosan bekapcsolódtak a tudományos és egyetemi központok. A nyolcvanas évek végére sok millió számítógép-felhasználó vett részt egymással nem kompatibilis kereskedelmi, kooperációs hálózatokban, a kilencvenes évektől átváltottak az Internet protokollokra, így hozzájárultak az Internet bővüléséhez. Az Internet elérhetőségét a mindennapi felhasználó számára a World Wide Web tette lehetővé, mert egy könnyen felhasználható kereső rendszert kínált.

Castells az elektronikai fejlemények mellett rámutat<sup>6</sup> a biotechnológia és géntechnológia fejlődésének a szerepére is, a klónozás forradalmi újításának kiszámíthatatlan etikai következményeire, az élet újraértelmezésében. A génterápia legfőbb eredménye a betegségek megelőzése, a genetikai hibák kiküszöbölése lehet, s implicit módon az ember élettartamának megnövelése.

Ezt az információs, technológiai forradalmat Castells amerikainak tekinti és elsősorban kaliforniainak, hiszen a forradalom kibontakozása a Szilícium-völgy<sup>7</sup> kialakulásához kapcsolódik. Noha az on-line hálózatok mind jobban elterjedtek, mégis szükséges volt a szakértők térbeli koncentrációját is megoldani, hogy a fejlődés dinamizmusa biztosítva legyen illetve a további tudósokat, felfedezőket hatékonyabban be lehessen vonzani. Az amerikai újítók, vállalatok indították el tehát a forradalmat és a mai napig vezető szerepet játszanak a technológia bővülésében, még akkor is ha a XXI. században az európai és távol-keleti fejlesztők egyre fokozottabban mutatnak fel komoly eredményeket. Ez az újító légkör adott tápot a technológiai forradalom kibontakozásának, amelyben a felfedezések és alkalmazások egymást generálják. Az információs forradalom privilegizált helyszínei a metropoliszok, Amerikában és a világ minden többi részén is, jelezve azt, hogy az innováció bizonyos mértékig még mindig térhez kötődik és közvetlen kontaktusokat is feltételez.

Röviden összegezzük a forradalom jellemzőit. Castells szerint<sup>8</sup> ennek a forradalomnak a nyersanyaga az információ – a technológiák az információra irányulnak, nem csupán felhasználják az információkat, mint az eddigiekben, hanem a cél maga az információtermelés. Az új technológiák kihatnak minden emberi tevékenységre, befolyásolják és alakítják minden emberi megnyilvánulásunkat. A technológiai forradalom jellegzetessége a hálózatiság, az intenzív köl-

---

<sup>5</sup>Ez volt az ún. ARPA program (Advanced Research Projects Agency), s az általuk létrehozott kommunikációs hálózat neve az ARPANET volt.

<sup>6</sup> i. m. 98.

<sup>7</sup> San Franciscó-tól 50 km-re fekvő terület, jól képzett mérnökök és tudósok letelepedési helye, a honvédelmi minisztérium támogatásával és kezdetben a Stanford Egyetem vezetése alatt.

<sup>8</sup> i.m. 116-118.

csönhatás és az, hogy a hálózatok exponenciális növekedésének következményeként a hálózaton kívül maradás egyre hátrányosabb. Ez a technológiai paradigma rugalmas: a folyamatok megfordíthatók, alapvetően alakíthatók, képlékenyek, átrendezhetőek. A speciális technológiák erősen integrált rendszerben vesznek részt, nehezen szétválaszthatók, egyik elem nem képzelhető el a másik nélkül, így például biológiai anyagok felhasználódnak a mikroelektronikában, mikroprocesszorokat juttatnak be élő organizmusokba, beépítik a biológia logikáját az elektronikus berendezésekbe, fokozva az ember és gép kölcsönhatásait. Castells rendkívül fontos következtetése, hogy ebben a paradigmában az információs rendszer nem egy végpont fele halad, hanem mind nagyobb adaptivitás és nyitottság fele.

A fentiekből következően a jelenkori gazdasági rendszer is információalapú – a gazdasági szereplők sikere attól függ, hogy milyen mértékben képesek alkalmazni a tudásalapú információt. Ugyanakkor globális, mert a termelés, fogyasztás globális léptékben történik, nem utolsó sorban hálózati, mert a gazdasági élet – a multinacionális és transznacionális vállalatok élete – globális hálózatban nyilvánul meg. Ebben a gazdasági kontextusban megváltozik a munka és a foglalkoztatás jellege is. Castells a munka individualizálódásáról beszél<sup>9</sup> a szétterjedő társadalmakban: rugalmas munkaidő jellemző, munkavégzés nem kizárólag a munkahelyen kell történiük, a mobilitás valamelyest kényszerű, az alkalmazottak sok tekintetben ki vannak szolgáltatva a munkaadók növekvő igényeinek, s ezáltal a bizonytalanság is egyre nagyobb.

A kultúrát illetően jelek létrehozásáról és fogyasztásáról van szó, mondja Castells – Baudrillard és Roland Barthes nyomán. A szimbolikus reprezentáció egybeolvad a valósággal, minden kommunikációs mód az elektronikus médiumba integrálódik. Ha a valóságot mindig is szimbólumok révén fogtuk fel és foglalmaztuk meg, akkor el kell fogadnunk, mondja Castells<sup>10</sup>, hogy a virtuálisnak nevezett valóság is egy valóság, hiszen „*kódolatlan*” valóságélmény sohasem létezett. Dolgozatunk szempontjából talán ez a legérdekesebb hangsúlyozás, hiszen függetlenül a médiumoktól, interaktív emberi kommunikációval állunk szemben, amely a maga módján életszerű, így „*valóságos virtualitásról*” beszélhetünk. Ebben a rendszerben a valóság virtuális képi környezetbe van ágyazva és a látszat válik közvetlen tapasztalattá. Ahhoz, hogy részt vehessünk ebben a kommunikációs rendszerben, alkalmazkodnunk kell a logikájához, nyelvezetéhez, belépési helyeihez, kódolási szabályaihoz. Castells fontosnak véli, hogy a központi elosztású multimédia-rendszer helyett a decentralizált internetes, több csomópontú kommunikációs hálózat domináljon és ezzel a rendszerrel valódi kölcsönhatásba lépünk, a passzív befogadás helyett. A rendszer egyébként könnyörtelenül bekebelezi kulturális megnyilvánulásaink valamennyi formáját, a hálózaton kívül maradók hatása, ha nem is tűnik el, de jelentősen gyöngül.

---

<sup>9</sup> i.m. 283.

<sup>10</sup> i.m. 490.

Ha ez idáig a társadalmi cselekvés a természet és kultúra közötti viszonyoknak a mintázata volt, s hol előbb a természet, hol később a kultúra dominált, ma már Castells szerint<sup>11</sup> ebben a tekintetben is teljesen új korszakban vagyunk. A kultúra oly mértékben legyőzte már a természetet, hogy azt mesterségesen, kulturális formában lehet csak megközelíteni, rekonstruálni, mint a természet ideális kulturális formáját. A társadalmi kölcsönhatások tekintetében, tehát a társadalmi szerveződés „tisztán kulturális mintáinak” korszakában vagyunk. Ez a pillanat lehet, Castells szerint, a történelem új kezdete, az információs kor, amikor az emberiség szembesül önmagával, még akkor is, ha a látvány nem feltétlenül kedvére való.

## 2. Dewey nézetei a Hálózat viszonylatában

### *Tapasztalat és növekedés a hálózati társadalomban*

Dewey szellemi pályafutása Amerika iparosodásával párhuzamosan bontakozott ki. Ő is szemtanúja volt egy forradalmian új világ megjelenésének, annak a világnak kialakulásakor alkotott, amely végéről Castells beszél. Dewey a maga idejében megállapította, hogy a technológia szerepe nem hagyható figyelmen kívül és azt is felismerte, hogy a nagytőke – paradox módon – a tudomány és a technika fejlesztésének és ez által a nyomor általános fölszámolásának a kulcsfigurája, hiszen a munkahelyek teremtése és az általános jólét ettől függ. Az eredeti intenciójában emberbarátinak nem mondható tőke csak úgy tud tovább gyarapodni, ha gyarapítja saját „társadalmi, gazdasági, politikai környezetét” is, vagyis a társadalom egészét. Dewey szerint ezzel magyarázható, hogy a gyorsan fejlődő amerikai technológia és gazdaság viszonylag rövid idő alatt túllépett a kapitalizmus kezdetleges szakaszán. Amerika száz év alatt gyökeresen megváltozott, gazdasági, társadalmi, kulturális téren alapvetően más feltételek alakultak ki, ezt jelzi az információs forradalom szintagmája. Milyen tanulságok vonhatók le az új szerkezetű, hálózatra épülő világban élő jelenkori ember számára Dewey alkalmazhatóságára, aktualitására vonatkozóan? Ha nem tudhatjuk, mire készítjük fel a fiatalokat, amikor a jövőre irányítjuk a figyelmüket, milyen eszközöket bocsáthatunk a rendelkezésükre, amikkel kezelhetik a folyton változó valóságot? Ennek mentén Dewey aktualitásának is ez lehet a legfőbb kritériuma: képes volt-e a filozófus olyan instrumentumokat, gondolkodásbeli fogódzókat kidolgozni, amivel akár a XXI. században is boldogulni lehet.

Kiindulópontot képezhet elemzésünk során a tapasztalat értelmezése: Dewey számára a tapasztalat ember és természet közötti interakció eredménye, a természet élő és élettelen dolgok egysége lévén. Castells a tapasztalat alatt azokat a cselekvéseket érti,<sup>12</sup> amelyek visszahatnak az emberekre, vagyis ahogy Dewey is gondolta, mindenek felett nevelő hatásúak. Dewey tapasztalatkonceptiója első látásra mégsem alkalmazható az új helyzetben, hiszen az a természet, amiről

---

<sup>11</sup> i.m. 608.

<sup>12</sup> u.o. 51.



eredetileg Dewey naturalizmusa beszélt – amennyiben hihetünk Castells-nek – ma már nem létezik. De a természet Dewey számára kiterjesztett értelmű volt, így azonosítható azzal a valósággal, ami körülvesz, amihez szimbolikusan viszonyulunk. Dewey ebben a megvilágításban érdekes lehet, hiszen a valósággal való kapcsolatunkat a folytonosság és interakció mentén, vagyis horizontális és longitudinális irányban, valamelyest hálózatszerűen képzelte el. A kölcsönhatások intenzitása illetve a folyamatos növekedés a hálózati létre éppúgy jellemző. Sem Dewey, sem Castells nem képzel el egy végpontot ennek a növekedésnek a céljaként, az élet – vagy a hálózat – maga a növekedés. Az a valóság, amiről Castells beszél nem kevésbé valós, mint az, amihez Dewey is viszonyít, hiszen valamilyen formában a környezetünk értelmezése kódolással, dekódolással is jár, ehhez viszonyulunk tapasztalataink során. Másrészt, azt az elemi életszerűséget, amiről Dewey elsődlegesen beszél Castells sem tartja elhanyagolhatónak a mai társadalom szempontjából, hiszen éppen a Szilícium völgy példája igazolja legjobban a közvetlen együttműködés, a szemtől szembeniség fontosságát.

Az információs társadalom jellemzője, ugyanakkor legkritikusabb problémája is a fejlődés. Dewey a növekedést, fejlődést tartotta az élet lényegének, a vég nélküli fejlődésben hitt, amelynek semmi más célja nincs csak önmaga. Ma egyik alapvető kérdés, hogy az a fejlődés, amit eddig jónak hittünk, fenntartható-e. A fenntarthatóság alatt olyan fejlődést értünk,<sup>13</sup> amely kielégíti a jelenbeli szükségleteinket, de nem veszélyezteti az eljövendő generációk szükségleteinek kielégítését. Dewey hangsúlyozta, hogy a növekedésnek a közösség javát kell szolgálnia – ma ezt új megvilágításba helyezi a környezetünk kiaknázottsága, a vele kapcsolatos veszélyek. A Dewey által fontosnak tartott múlt és jövő közötti folytonosságot csak akkor érhetjük el, ha a ma élő nemzedékek gondolkodnak a jövő nemzedékeinek élethez való jogaira is. Dewey az evolúció elmélet hatására dolgozta ki naturalisztikus koncepcióját. Az evolúció elmélet fontos állítása, hogy az evolúció során a fajok felismerik a környezethez való alkalmazkodás, az evolúció követelményeinek való megfelelés törvényét. Minden fajnak van környezetérzékeny képessége, amely segítségével képes alkalmazkodni a változó körülményekhez. Ha nem ismeri fel egy faj a környezetét és annak változásait, akkor nincs esélye a túlélésre. Ennek értelmében gondolhatjuk úgy, hogy ma a tudatos környezetvédelem (ami bizonyos fokig tudomány a tudomány ellen) elengedhetetlenül összefonódik az emberek növekedésről szóló elképzeléseivel. Nem szeretnék a zöld politikák elemzésével foglalkozni ebben a keretben, csupán arra világítanék rá, hogy Dewey fogalmainak újragondolásakor ezt a környezettudatos szempontot is figyelembe kell venni – úgy vélem, beilleszkedik gondolatmenetébe a növekedés ilyen jellegű rekonstrukciója. Ha Dewey szerint a nevelés a folytonosság megteremtésének biztosítéka, úgy a zöld gondolkodás bevezetése az iskolai nevelésbe egyet jelent a jövőre való reális reflektálással. Az ipari társadalom eltávolodott a természettől, az információs társadalom bizo-

<sup>13</sup> Bruntland bizottság jelentése az ENSZ keretében „Közös jövőnk” címmel, 1987

nyos mértékben tudatára ébredt ennek, s a fenntarthatóságra, ökológiai intézkedésekre való odafigyelés a folyamat kezdetét jelentik. Ebben a folyamatban az evolúció talán úgy lesz elgondolva, hogy ne veszélyeztesse emberi létünket.

*Kommunikáció a hálózati társadalomban*

Dewey számára a kommunikáció átadás-átvételt, aktív részvételt jelentett, ami az internet alapú kommunikációnak fő jellemzője. A virtuális közösségek alatt ma az interaktív kommunikáció önállóan kialakított elektronikus hálózatait értik, melyek közös célok vagy közös érdekek köré szerveződnek, nem egy esetben a kommunikáció képezi önmagában a célt. Ezekben a rendszerekben egyes elemzők szerint<sup>14</sup> intenzív kölcsönös kapcsolatok létesülnek, új társaságképző formát képviselnek. A társaságok tagjai on-line személyiséget építenek ki a kommunikáció során, az önkifejezésük érdekében. Egyes elemzők szerint<sup>15</sup> az on-line identitás könnyű menekvés a valós élet problémáitól, ezzel szemben felhozható azonban az a tény, hogy ezek az emberek, ha kettős életet élnek is, kötve vannak saját fizikai létük problémáihoz, fájdalmihoz, a halandósághoz. Egy másik, internetes kommunikációt érő kritika, hogy az így megélt élet dehumanizáló hatású, magányhoz, depresszióhoz, elidegenedéshez vezet, csökken a családtagokkal folytatott kommunikáció. Azonban Castells arra figyelmeztet, hogy az igazság ebben a kérdésben is valahol a középúton van: nem szabad, nem lehet szembeállítani a valós és virtuális közösségi életet. A virtuális közösség demonizálása azért nem megfelelő, mert alapjában véve a hagyományos közösségek sem idilliek, nem a kölcsönös támogatásról és kötődésről szólnak már jó ideje, az iparosodott társadalmakban el is tűnt a szoros egységet alkotó közösségi lét. Több éves kutatások<sup>16</sup> mutatnak rá arra, hogy az on-line és off-line közösségek egyaránt működőképesek lehetnek.

Az Internet-felhasználók érdekeik és érdeklődési körük függvényében szerveződnek, interakcióik specializáltak, funkcionálisak és támogató jellegűek. A hálón erős és gyenge kapcsolatok fejlődnek ki, ez utóbbiakat tartja Castells figyelemreméltónak.<sup>17</sup> A gyenge kapcsolatok idegenekkel létesülnek, információszerezés érdekében, alacsony szintű ráfordítás ellenében új lehetőségeket nyitnak meg. Eltérő társadalmi pozíciójú emberek között is létre jönnek ilyen gyenge kapcsolatok, kiterjesztve az egyén társas kapcsolatait a szociálisan meghatározott korlátokon túlra, ami a mai individualizálódás kontextusában pozitív fejleményként fogható fel. Az on-line kommunikáció elősegíti a gátlások nélküli eszmecserét, az őszinte megnyilatkozásokat, de az így létrejövő barátságok, lévén, hogy gyenge kapcsolatra épülnek egy kattintással véget is érhetnek. Ezek mellett a gyenge kapcsolatok mellett megvannak az egyén jóval kisebb számú bensőséges, interneten is ápolat kapcsolatait.

---

<sup>14</sup> Castells idézi John Perry Barlow-t, i.m. 469.

<sup>15</sup> Castells idézi Mark Slouka-t, uo. 470.

<sup>16</sup> Castells idézi Wellman és tsai-t, uo. 471.

<sup>17</sup> uo. 472.

Castells úgy véli, hogy ezek a közösségek nem ugyanazokat a kommunikációs mintákat követik, mint a fizikai találkozások által működő közösségek, ezért virtuálisak, de nem irreálisak, mert csak a valóság másik dimenziójában működnek. Nem kapcsolat-utánzatok, hiszen van sajátos lendületük és tetterejük. Specifikumuk ezeknek a kibercapcsolatoknak, hogy áthidalják a távolságokat és nem föltétlenül szinkronban folynak le, de lehetőséget adnak az elszigetelt embereknek is társadalmi kapcsolatok kiépítésére. Egyes kutatások<sup>18</sup> azt is igazolják, hogy legtöbb esetben az online konstruált személyiség összhangban van az off-line személyiséggel.

A számítógép által közvetített kommunikáció nyelvezete a rendszer kritikusai számára sajnálatos eltávolodás az átgondolt, racionális diskurzus írott formáitól. Castells ezzel szemben a jelenség egy érdekes vonatkozására hívja fel a figyelmet: a médium informális, spontán és anonim jellege ösztönzi a szóbeliség egy új – elektronikus – formáját. A pesszimista kritikusokkal szemben ő úgy véli, hogy ezek az elektronikus kommunikáció lehetőségek továbbfejlesztik és megerősítik a társadalmi szokásokat, kiterjesztik a társadalmi hálózatok hatókörét és lehetővé teszik az emberek számára, hogy aktívabban lépjenek kapcsolatokba.

Castells többször is hangsúlyozza az elektronikus médiumok interaktív potenciálját, gondoljunk például a közösségi oldalakon megjelenők szituációjára, amelyet teljes mértékben a Dewey által is megfogalmazott átadás-átvételben levés, a részvétel jellemez. Dewey szerint a résztvevők akkor kommunikálnak autentikusan, ha eszméik és érzelmeik egyaránt megjelenítődnek a közlési cselekvés során és egymás serkentését szolgálják. Az internetes kommunikációról a fentebb vázoltak alapján elmondható, hogy esetenként megfelel a Dewey által állított kritériumoknak. A világ jelentései olyan társadalmi gyakorlat által kommunikálhatók, melyben az egyének részt vesznek, ezért az elektronikus médiumok is hozzájárulhatnak a mai ember önkifejezéséhez. Azonban a mindennapi felhasználó számára kihívást jelent, hogy egyazon rendszerben a sokféle üzenet közös kognitív mintába rendeződik, elmosódnak a határok a tartalmak között: így például az oktatás a videó játékoktól kölcsönöz kódokat stb. Ebben a helyzetben a különféle üzenetek kiválasztása során csökken a mentális távolság magas és tömegkultúra produktumai között – sokarcú szemantikai kontextus jön létre, a különféle jelentések véletlenszerűen keverednek. A kommunikáció nyitott tér, ahol az egyének megoszthatják tapasztalataikat, felsorakoztatják perspektíváikat, mondta Dewey.<sup>19</sup> A hálózati kommunikáció realizálja a multikulturalizmus, sokszempontúság, tolerancia kritériumait még akkor is, ha ez bizonyos esetekben csapdákat állít a gyanútlan felhasználó elé. A sokféle információ- és kapcsolatlehetőség feltárulása szelektivitást, kritikus odafigyelést is igényel a hálózatban szereplőkkel szemben.

<sup>18</sup> Castells idézi Alesia Montgomery-t, uo. 474.

<sup>19</sup> Dewey, John: *Democratie si educatie*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1972, 7.

Dewey kommunikációra alapuló nevelésfilozófiája az oktatást, mint társas helyzetek megteremtését gondolta el, számára az aktív, közös megtapasztalás volt a hatékony nevelés kulcsa. Ma már ez a tanulási közösség kialakulhat webináriumokon is, érdekes felvetés, milyen mértékben intenzívebb ez az egymásra figyelés a közvetítettség körülményei között. Ez a fajta kommunikáció természetesen lehet a kooperáció létesítménye, ha nem is a Dewey által elképzelt formában.

Dewey szerint a jó iskola az életről szól, ezért be kell vinni a mindennapi élet tevékenységeit az iskola falai közé – ő többek között ezt a kézimunka, főzés, kertészkedés tantervbe építése által látta megvalósíthatónak. Ma ebben a formában elavultnak gondoljuk a megoldást, de az elgondolás lényege aktuális: a mindennapokba beépülő elektronikus kommunikáció kizárása az iskolákból nem jelentene mást, mint az élet kizárását. Dewey életszerűsége, élet közelségre felszólító pedagógiájának elvei sok tekintetben működőképeseek, de a mai neveléssel foglalkozóknak újra kell gondolniuk, milyen tartalmakkal töltik meg a formális irányvonalakat.

#### *Demokrácia és a hálózati társadalom*

Dewey fél évszázada lezárult munkásságának alapvető témája a demokrácia volt. A demokrácia, melyet nem elsősorban kormányzati formának, hanem életvezetési formának tekintett, amelyben az egyén kibontakozhat, a sokféleség toleránsan van kezelve és megvalósulhat a közjó, mert az értelmes individuumok belátják közös érdekeiket. A demokráciában a különbözőségekkel való jelentésteli szembesülés, a folyamatos kommunikáció alapszükséglet. Ezt jelentette a demokrácia, mint ideál Dewey számára, de tudatában volt annak, hogy kora Amerikája nem teljesíti az említett feltételeket. A demokratikus gondolkodásmód kialakítása érdekében Dewey elsősorban a nevelést és a filozófiát tartotta szükségesszerű eszköznek, ahogy dolgozatunk eddigi fejezeteiben is rámutattunk. Ebben a zárófejezetben azt szeretnénk megvizsgálni, milyen az a demokrácia, amelyet a jelenkori Amerika működtet, hol helyezkedik el Dewey ideáljához képest.

Ma a liberális demokráciának éppen azok a problémái, amik a Dewey-féle elképzelés kulcsmozzanatai: egyrészt a politikai közérdek és társadalmi közmegegyezés megléte kérdőjeleződik meg, illetve az önálló energiával rendelkező, döntésképes szereplők tűnnek el. Dewey meglátásában egyén és társadalom egymást feltételező – nem szemben álló pólusok voltak, az individuum kibontakozása és a társadalom előrehaladása szoros összefüggésben állnak. Úgy tűnik, hasonló viszonyt körvonalaz Castells, amikor megállapítja az Én és a Hálózat közötti inherens kapcsolatokat és feszültségeket. Dewey is tisztában volt a két pólus közötti feszültségekkel, de bízott abban, hogy az egyén megtalálja a járható utat a közösségi lét fele és a közösség ezt a folyamatot szolidárisan támogatja.

Ma a szolidaritás és autonóm gondolkodás helyett az atomizálódás, az efemer érdekek a jellemzők.<sup>20</sup>

Castells ebben az új kontextusban információ-politikáról beszél,<sup>21</sup> amely új játékszabályokat állít, s a politizálás lehetséges színterévé az elektronikus médiát teszi. A médián kívül szerinte csak marginális politika lehetséges, de a média terében lezajló események nyitott társadalmi és politikai folyamatok: a média nem szabja meg, csupán keretezi és tagolja a politikát. A jelenlegi helyzetben a politikai rendszer még mindig az ipari korszak szervezeti formáira épül, ezért fokozatosan elavulttá vált és válságba került.

Ezzel egy időben erőteljes jelei mutatkoznak a politikai elidegenedésnek, a polgárok egyre inkább úgy érzik, hogy az állam nem képes választ adni problémáikra, a nagy pártok hitelüket veszítik. Egyre nagyobb feszültség tapasztalható a politikai részvétel, a társadalmi igények és a demokratikus intézmények között. A polgárok nem látnak a demokráciában egyebet, mint kormányzati formát, s nem hisznek abban, hogy ez a rendszer képes segíteni problémáikon. Az állam széttagolódik, a politikai rendszer kiszámíthatatlan, a politizálás egyedi ügyekre irányul – összegzi Castells<sup>22</sup>. A jóléti demokrácia válsága egyértelmű, a nemzet-államok határai jelentéktelenné válnak, a társadalmi szerződés tartalma kiüresedik, s az egyén magára marad.

Castells mégis úgy véli, hogy a politikai szabadság addig él, míg a polgárok hajlandók harcolni érte, s az emberek még tudják, hogy mennyire fontos a zsarnokokat meggátolni abban, hogy elfoglalják a demokrácia által esetlegesen üresen hagyott teret. Nem mond le a demokratikus újjáépítés lehetőségéről, ennek értelmében néhány lehetséges perspektívát vázol. Az első lehetőség a demokráciának lokális államként való újjáteremtése: az elektronikus média segítségével bővíteni lehet a polgárok részvételét és megkérdezését a helyi ügyekbe. A lokalizmus által a globalizáció és politikai kiszámíthatatlanság bizonyos mértékig megoszthatóvá, kibeszélhetővé válik az egyének számára, a demokrácia legitimizálása ezen a szinten kezdődhet el. Ez a lehetőség azonban az állam további nem kívánatos fragmentációját is jelentené. A második lehetőség az elektronikus demokrácia, amely a hatalom és polgárok párbeszédét megerősítené, valamint a polgárok közötti elektronikus fórumokon zajló interakcióknak, vitáknak is fontos szerepet juttatna. A polgárok így létrehozhatnak saját ideológiai alakzatokat, megkerülve a hagyományos politikai struktúrákat. Castells tisztában van azzal<sup>23</sup>, hogy az elektronikus demokrácia bírálható, mert az athéni demokrácia mintájára egy művelt elit kezébe adná a demokratikus eszközöket, míg a többség kizáródik a demokratikus magból. Az on-line politizálás megnehezíti az integrációt, a közmegegyezést és az intézményteremtést. A harmadik lehetőség a

<sup>20</sup> Castells idézi J.M.Guehenno-t: *Az identitás hatalma*, Gondolat-Infonia, Bp.2006, 428.

<sup>21</sup> Id. mű 429 o.

<sup>22</sup> Id. mű: 475 o.

<sup>23</sup> i.m. 477.

társadalom mozgósítása az internet segítségével olyan ügyek körül, melyeket az intézményes politika nem képes kezelni (környezetvédelem, egészségügy, éhezés), de amelyek széles konszenzusnak örvendenek. A nagy közmegegyezésre számot tartó ügyek mozgósíthatják a polgárokat – ezek azok a nem részrehajló politizálási formák, melyek nem pártfüggők és egyre legitimebbé válhatnak azáltal, hogy befolyásolhatják a formális politikát. Castells abban bíz, hogy új politikai folyamatok indulnak be, melyek az emberek tudatában ismét felébresztik a közügyek iránti érzékenységet, elmélyítve a klasszikus demokrácia válságát, de előremozdítva az információs demokrácia létrejöttét.

Dewey több vonatkozásban is kapcsolódik Castells gondolataihoz: első sorban mindketten mélységesen hisznek abban, hogy a demokratikus gondolkodásban alapvető a különbözőség elfogadása, a demokrácia elavulatlan lényege a kulturális sokféleséget megengedő szellemiség, hogy a szabadság kibontakozásának színhelye lehessen. A másik közös pont a kreatív egyének hozzájárulásába vetett hit – mindkét szerző abban látja a demokrácia működésének lényegét, hogy az individuumok értelmezik helyzetüket, környezetük problémáit, aktívan és kritikai módon viszonyulnak a világhoz és ezáltal újratermelik a demokratikus eszmét. A harmadik közös pont a lokalizmus gondolata, Dewey és Castells a kisebb közösségek közös döntéseiben bíznak: mindketten úgy vélik, hogy a helyi problémák megoldása jóval motiválóbb az emberek számára, mint a tőlük távol eső, idegen kérdésekben dönteni. Úgy gondolom, hogy bármilyen túlélési formát is talál a XXI. század a demokrácia számára, ez a három perspektíva esszenciálisnak fog bizonyulni. A nevelésnek erre kell reflektálnia, az ilyenfajta felelősségvállalás, közösségi érzékenység, toleráns és kooperatív szemléletmód megtanítása nem egyszerű feladat, de nélkül elképzelhetetlen a jövőhöz csatlakozás.

Következtetésképpen elmondható, Dewey helyesen ismerte fel, hogy az egyént nem tekinthetjük izolált egyednek, mindig környezetében, életszerű szituációkban gondolható el, folyamatos interakcióban a természettel és embertársakkal. Ezért Dewey politikai gondolkodásmódja úgy individualisztikus, hogy egyben a közösséget is magában foglalja, és úgy a közösség gondolkodója, hogy az egyént sem felejt ki, a maga szintetikus stratégiáját követve. Ez a fajta interdependencia ma erőteljesebbé vált, a jelenkori emberi létezés egyre erősödő egymástól való függést mutat gazdasági, politikai, társadalmi téren egyaránt. Különösen igaz ez a hálózati társadalom, az interkonnektivitás korában, az internet elterjedésével, amikor az élő kommunikáció mértéke csökken, az elektronikus médiumok által közvetített interakció pedig intenzívebbé válik.

Lényeges elgondolkodni azon, hogy miként érinti ez a jelenség az egyént, de főleg a fiatalokat, akiket az on-line létezésük, személyiségük határoz meg, s a kommunikáció személyes módozatai számukra mind inkább háttérbe szorulnak.

Mi történik az ún. „Z generációval”,<sup>24</sup> amely képviselői nem megtanulták ezt a kommunikálási formát, hanem belenőttek ebbe, akiknek a szocializációs, enkulturációs folyamataiban természetes az elektronikus kommunikáció dominanciája. Dewey a kommunikációt cselekvő részvételnélként értelmezte, ami a virtuális társadalomban történő kommunikációra is jellemző, problémás azonban a cselekvő felek attitűdje. Míg Dewey megkövetelte, hogy a kommunikációban résztvevők önállóan gondolkodó, kreatív lényekként lépjenek fel, az elektronikus médiumokban csevegők sok esetben függenek a rendszertől, nem autonóm módon reflektálnak kommunikációjuk jellegére, tartalmára. Kérdés marad, hogy a huszadik század végétől sokat problematizált interperszonális kapcsolatok válsága ezúton megoldható-e, pótolható-e a személyes kontaktus, meddig mehet el ez a folyamat és lesz-e szükség a „visszaútra”?

Megkockáztatok egy olyan elképzelést, miszerint Dewey reneszánsza egy másik téren is megmutatkozhat: a fenntartható fejlődés eszméjéhez kapcsolódva úgy gondoljuk, hogy az emberek egyre inkább szükségét fogják érezni annak, hogy visszatérjenek az ősi életformákhoz, s a természet ésszerű használatához. Felismerve a korlátozott erőforrások problémáját, a környezettudatos fiatalok egyre inkább rá fognak eszmélni az természetszerűség, életközelség fontosságára, valamelyest telítődve a szimulákrum világ kínálatától. Nem kizárt, hogy ismét vonzóvá válhat Dewey iskolájának elképzelése – ilyen tendenciák mutatkoznak már – amelyben a kézműves munka, a közvetlen kapcsolat a természettel, ismét alapvető. Amennyiben az iskola az életre készít fel, s ő maga is az élet mikrokozmosza, a jövő szempontjából Dewey iskola modellje nem azért releváns, mert a XXI. századi fiataloknak valóban tudniuk kellene varrni, szőni, kertészkedni, hanem azért, mert ilyen tevékenységeket folytatva realizálhatják aktuális létezésük kritikáját, reflektálhatnak arra, hogy mi képezhet vészforgatókönyvet az esetlegesen megomló, túlfeljesztett elektronikai médiumok által dominált világ számára.

Dewey naturalizmusa nem csupán a természettel, mint élőlények rendszerével foglalkozik, hanem azt fejezi ki, hogy a társadalom tagjai a természeti lények módjára alkalmazkodnak a világukhoz. Ez nem kevésbé igaz a hálózati társadalomban, amelyben problematikus a Hálózat és Én konfrontációja, feszültsége, egymáshoz alakulása. Dewey filozófiája – mai olvasatban – a hálózatban létezés értelmes, kritikus és önkritikus módjaira szólít fel, ebben a vonatkozásban az iskolának a feladata lenne eszközöket, módszereket találni, azzal a céllal, hogy a személyiséget ne szippantsa be a rendszer, hanem segítse a kiteljesedésben. Az izolálódó személyiségek kontextusában Dewey kooperatív módszerei rendkívül fontosak, ellensúlyozhatják a reális közreműködés (pl. együtt játszás) egyébkénti hiányát. Hasonló módon a reflektív gondolkodást háttérbe szorító hálózati léte-

---

<sup>24</sup> Az 1990 után született fiatalokra használja a társadalomkutatás ezt terminust, ez a generáció a net-generáció, amely a szovjet blokk bukása után született, nincsenek tapasztalataik az elektronikus kommunikáció masszív elterjedése előttről (mint az ún. „Y generációnak”).

zés kontextusában a problémacentrikus oktatás különösen szükségesnek mutatkozik a jelenlegi iskolákban. Ma már nem csupán a személyiség mindenkori önkereső folyamata képez provokációt a fiatalok számára, hanem szembesülniük kell az on-line identitáskonstrukciók kihívásával is, amelyek jó esetben koherensek az off-line énképpel. Az önalkotás Dewey számára egyfajta művészi, poetikus gesztusként értelmeződött, mert a bátor kreativitásnak ez esetben különösen nagy szerepe van. Az én megalkotásakor a felépített én és reaktív én egységének szükségességét hangsúlyozta, a társadalmi (ez esetben hálózati) elvárásoknak megfelelő illetve saját elképzeléseinknek megfelelő én egységét. Ha ezt sikerül megteremteni, akkor az egyén nem csupán elszenvedti társadalma hatását, nem pusztán átveszi kritikátlanul a szerepeket, hanem képes a normákhoz aktívan, kreatívan viszonyulni, esetenként változtatni rajtuk. A Dewey-féle demokráciában erre égető szükség van, az iskola arra tehet erőfeszítéseket, hogy ennek a megvalósulását előkészítse, segítse, ösztönözve a kreatív gondolkodást a világról és magunkról.

### *Irodalom*

- CAMPBELL, J.(1995): Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence, Open Court Press, Chicago, Illinois.
- CAMPBELL, J: John Dewey Today [http://www.pragmatismtoday.eu/winter2010/Campbell-Dewey\\_Today.pdf](http://www.pragmatismtoday.eu/winter2010/Campbell-Dewey_Today.pdf), 2, letöltve március 22. 2011.
- CASTELLS, M. (2005): A hálózati társadalom kialakulása, Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.
- CASTELLS, M. (2006): Az identitás hatalma, Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.
- CASTELLS, M. (2007): Az évezred vége, Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.
- DEWEY, J. (1912): Az iskola és a társadalom, Lampel R. Kiadó, Budapest.
- DEWEY, J. (1972): Democrație și educație, Ed Didactica și Pedagogica, București.
- DEWEY, J. (1976): A nevelés jellege és folyamata, Tankönyvkiadó, Budapest.
- DEWEY, J. (1977): Scoala și societatea, = Trei scrieri despre educație, Ed. Didactica și Pedagogica, București.
- DEWEY, J. (1981): Filozófia és civilizáció, = Pragmatizmus, Gondolat Kiadó, Budapest.



FARKAS FERENCNÉ – GÖRÖG GEORGINA

## Tudatos társadalmi felelősségvállalás a forprofit és a nonprofit szférában

Egy vállalat ne csak a profitmaximalizálására törekedjen – ez már közhelynek is tekinthető. A profitorientált vállalatok számára a CSR (corporate social responsibility, a vállalatok társadalmi felelősségvállalása<sup>1</sup>) le(het)ne az egyik olyan magatartás, amivel a profiton túli együttműködés elősegíthetné az érintett körben előnyös kooperációk létrejöttét. Az ebben érintetteket mutatja az 1. ábra.

1. ábra: A vállalat érintettjei (saját szerkesztés)



Az érintettekkel való együttműködésen alapuló vállalati társadalmi felelősségvállalás hatékonysági mutatóit több oldalról is vizsgálhatjuk. Pozitív és negatív hozadéka is lehetnek annak, ha valaki társadalmilag felelősen viselkedik. Itt felmerül a kérdés, hogy Miért lehetséges ez, ha a CSR tevékenységekről mindenki azt állítja, hogy csak pozitív következményei lehetnek? Azért, mert a szó-

---

<sup>1</sup> CSR definíció: Az Európai Bizottság szerint a „CSR a vállalkozásoknak a társadalomra gyakorolt hatásaiért vállalt felelőssége.” (Európai Bizottság, 2011.)  
A társadalmi felelősségvállalás fogalmát általában Howard Bowen „Social Responsibility of the Businessmen” című könyvéhez kötik (1953).

nak nincs egyértelmű definíciója (Matolay, 2010), ezért sokan önkényesen értelmezik, és elsősorban kommunikációs elemnek használják.

A legjobb az lenne, ha a vállalati a működés úgy folyna, hogy az minden érintettre pozitív hatással van, emellett pedig saját hasznát is maximalizálni tudja. A profitorientált szervezetek számára elsődleges cél a tulajdonosok elvárásainak eleget tenni, a profitot maximalizálni. Azonban ennek határai is vannak, mert ha például az üzlet szempontjából nézzük, akkor nem az jellemző a hosszútávon sikeres üzleti modellekre, hogy a természeti és társadalmi környezetet önös érdekből kihasználják.

A beszállítókkal kialakított etikus, kölcsönösen pozitív megállapodások megtartása fontos. Ennek ellenére kevés helyen találkozhatunk ezzel a magatartással. Különösen a multinacionális vállalatok esetében igaz ez, hiszen velük szemben a kisvállalkozások kiszolgáltatott helyzetben vannak.

A tisztességes piaci verseny, a versenytársakkal szemben tanúsított fair magatartás, a jogszabályok általános érvényű betartása azonban még mindig távol áll a tökéletes együttműködés megvalósulásától. Természetesen a vállalatnak törekednie kell hatékonyságának és versenyképességének javítására. Ez azonban nem, alakulhat át megszállottsággá, mert ha ez történik, elpusztítja maga körül előbb a természetet, majd a társadalmat, végül a gazdaságot is. (Tóth, 2007) Gondoljunk pl. a közjavak túlzott használatára, vagyis a közlegelő tragédiájára: ha az adott erőforrást túl sokan, vagy túlzott mértékben használjuk (ki), akkor nemhogy nem kapunk többet, hanem még ami tulajdonunk addig volt, azt el is veszítjük. A hatékonyságnak, versenynek, profitabilitásnak optimális szintjük van, ezért felesleges a végletekig halmozunk őket.

Általában egy település közösségei képezik a helyi vállalkozás elsődleges fogyasztói csoportját. Főként kis, helyi vállalkozások esetén ez azért lényeges, mert a jó kapcsolatok kialakításával a fennmaradásukat biztosítják. Nagyvállalatok esetén pedig több esetben is bebizonyították, hogy egy botrány, egy negatív etikai hír elterjedése jelentős bevételcsökkenéshez vezethet. Bár a vállalkozások tudják a következményeket, mégis nagyon nehezen mozdítják el a működésüket a pozitív irányba. Ez etikai kudarc, melynek első és másodfajú szintje különböztethető meg. Az etika elsőfajú kudarca az, amikor a vállalat annyira fontosnak tartja a profitnövekedést, hogy egyáltalán nem viselkedik etikusan, figyelmen kívül hagyja döntései társadalmi vagy környezeti hatásait. Az etika másodfajú kudarca az, amikor egy vállalat látványos, felelősnek tűnő tevékenységeket alkalmaz, hogy etikusnak mutakozzon, azonban ezt csak azért teszi, hogy közvetett módon, ezáltal érjen el profitnövekedést (Györi, 2012)

Nem arról van szó, hogy a vállalati felelősség mindig összeegyeztethető az üzleti szempontokkal, tehát ezért háttérbe kellene szorítani az üzletet. Azonban az sem igaz, hogy a valóban felelős tettek mindig több pénzbe kerülnek. Ha becsületes és tisztességes módon viselkedünk, az az esetek többségében nem jelent számunkra anyagi hátrányt, azonban ha igazán őszintén és jól cselekszünk, akkor nem is gondolkodunk el rajta, hogy megéri-e ez nekünk. Az üzleti életben a jól kialakított beszállítói kapcsolat, a hűséges fogyasztó (mert tudja, hogy bízhat

bennünk) sokszor legalább annyit ér, mint a tisztességtelen piaci magatartással elért nyereség.

Az etikus üzleti magatartás értékét a Piac és Profit Üzleti Etika Díj szempontrendszerére jól tükrözi. Ezek:

- A vállalat felelős gondolkodásmódja elsősorban nem a kommunikációján, hanem a cselekedetein keresztül mutatkozik meg. Felelősséget vállal a munkatársaiért, szűkebb és tágabb környezetének jólétéért, a társadalom fejlődéséért, a klímaváltozás negatív folyamatainak visszafordításáért, az esélyegyenlőség javulásáért.
- A tetteit nem elsősorban a mindenáron való haszonszerzés irányítja, hanem a másokról való gondoskodás, más érdekeinek figyelembe vétele.
- A szűkebb-tágabb emberi, természeti, üzleti környezet érdekeit szem előtt tartva képes átértékelni várható üzleti hasznát, illetve át tudja változtatni cselekedetinek célrendszerét magasabb rendű célok érdekében (Piac és Profit, 2012). Az előbbieket kiegészítésül a vállalat számára hasznos magatartás az, hogy a településen, ahol működik, folyamatosan kölcsönös kooperatív kapcsolatokat alakít ki az ott élőkkel, együttműködik a helyi szervezetekkel.

Hogy közelebb juthassunk a vállalati felelősség megközelítéséhez, tanulmányozzuk egyes döntési típusainkat, milyen hatásuk lehet az üzleti eredményre, a környezetre és a társadalomra. Példaként egy hipermarketeket működtető, kiskereskedelmi üzletlánc döntéseit vizsgáltuk. Döntéseinket az alábbi ábra mutatja:

2. ábra: Négyféle üzleti döntés – kétféle vállalati felelősség  
(Tóth Gergely alapján saját szerkesztés)

Környezetileg és társadalmilag	Üzletileg	Példa a kereskedelemből	Mit te- gyünk?	Hogy hívjuk?
Előnyös	Előnyös	Optimalizáljuk a szállítási útvonalakat, javítjuk az energiahatékonyságot a boltokban (Környezettudatos vállalatirányítási eszközök).	Választjuk	Környezettudatos lehet, társadalmilag felelős nem (a felelőségnek túl kell mutatnia az üzleti érdeken)
Előnyös	Hátrányos	Támogatjuk a helyi szemétszedési akciókat, autista gyerekek alapítványát, bevezetünk Környezettudatos vállalatirányítási eszközöket és a valóban felelős eszközöket.	Bizonyos mértékig választhatjuk	Ha választjuk, az sekély társadalmi felelősség (operatív megközelítés)
Hátrányos	Előnyös	Új hipermarketet építünk zöldmezőre, ezzel növelve a beépítettséget, plusz szállítást és fogyasztást generálva.	Normál üzletmenet	Ha nem választjuk, az a mély társadalmi felelősség (stratégiai megközelítés)
Hátrányos	Hátrányos	Lecserélünk egy beszállítót egy másikra, holott a korábbi jobb minőségben, közelebről, számunkra nagyobb profitrés-sel szállított.	Nem választjuk	Korrupst vagy esztelen, aki választja

A táblázaton láthatjuk, hogy mi különbözteti meg a társadalmi felelősségvállalást a környezettudatos viselkedéstől, illetve attól, amit egyáltalán nem tekintünk felelős viselkedésnek.

### **Társadalmi felelősségvállalás egy más megközelítésből: boldogabbak-e a gazdagok?**

A társadalmi felelősség egyik célja a fenntartható fejlődés, ami csak rendszerben valósulhat meg. Amikor egy vállalatot vizsgálunk, akkor nemcsak a cég érdekelt, hanem a külső környezeti hatásokat, a pozitív és negatív externáliákat egyaránt figyelembe kell venni. Az átlagos, tipikus vállalatvezető, vagy részvényes elsődleges célja a profit maximalizálása. Feltehető a kérdés: ez meddig lehet a célja? Milyen összeg az, amit el szeretne érni? Van-e jól meghatározott célkitűzése, vagy csak „sokat akar keresni”? A profitnak van egy úgynevezett optimális szintje, ami még kielégíti a részvényt, azonban ha ennél többet keres, akkor a felesleggel nem tud mit kezdeni. A felesleget adakozással lehetne kezelni, de nyilvánvaló, számos vállalkozás küzd a piacon maradásért, így ők nem tudnak, adakozni. De ők is viselkedhetnek becsületesen, illetve ők is lehetnek üzletileg etikusak. De mi van akkor, ha valaki mégis hirtelen olyan összegre tesz szert (például talál egy részpiacot, ahova be tud lépni a termékével, és ez anyagi sikerrel is jár), akkor mit kezd azzal a jövedelemmel, amit már nem tud visszaforgatni? Itt merül fel a kérdés: boldogabbak-e a gazdagabbak?

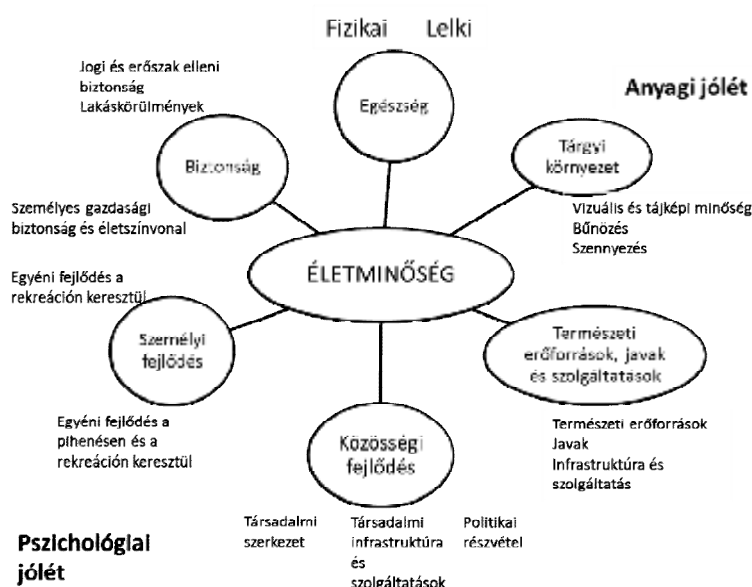
Amikor egy szervezetnél dolgozunk, elsődleges célunk, hogy pénzt keressünk. Ebből tartjuk fenn magunkat. De emellett azért is dolgozunk, hogy közösségben legyünk, hogy megbecsüljenek bennünket, ha jól teljesítünk, elismerjék a munkánkat. Tehát jobb esetben egy vállalatnak nemcsak az a célja, hogy óriási bevételeket halmozzon fel, hanem, hogy az ott dolgozók motiváltak legyenek azért, hogy jól teljesítsenek, ezáltal több bevételük legyen, amit majd újra be tudnak fektetni a piaci tevékenységeikbe illetve dolgokra, amik társadalmilag felelős cselekvések lehetnek. „A társadalmilag felelős vállalat, mint gazdasági szereplő, gyakorlati szinten ökonómiát céloz, s ha nem is feltétlenül tudatosan, de létevel és működésével küzd az ökonomizmus<sup>2</sup> ellen” (Tóth, 2007: 55). Régtől tudott, hogy minden emberi tevékenység, így a gazdasági tevékenység végső célja is az, hogy boldoggá tegye az embereket. Az emberi boldogság és a gazdasági jólét kapcsolatával számos megközelítésben foglalkoztak, közte pl. Kahneman, aki megállapította, hogy „egy igen jelentős mértékű életszínvonal-emelkedésnek sincs kimutatható hatása az emberek megelégedettségére vagy boldogságára” (Kerekes, 2011: 16). Myers szerint az anyagi gazdagodás hosszútávon csak biztonságot adó funkciójával járul hozzá a boldogsághoz. Ha minél többet hajtunk a több pénzért, csökken a közösségre, családi és baráti kapcsolatokra fordított figyelmünk, a szabadidőnk, így egy szint után még a leganyagiassabb ember is boldogtalanná válik.

---

<sup>2</sup> Gazdaságossági mánia, amely a nyereségmaximalizálást olyan területekre is alkalmazhatóan tartja, ahol annak semmi keresnivalója. (Tóth, 2007)

Társadalmunkban elfogadott életcél, hogy önmagunkat megvalósítsuk. De mit is jelent pontosan az önmegvalósítás? Azt jelenti, hogy legyünk önzők, hogy csak a saját magunk érdekeit tartsuk szem előtt, nem figyelve a körülöttünk lévő környezetre. Legyen ez embertársunk vagy esetleg a természeti környezetünk. Különbséget kell tennünk a jól-lét és a jólét között is. Én érezhetem jól magam úgyis, hogy megvan mindenem, biztonságban érzem magam, van családom, barátaim, munkahelyem és tudom, hogy a környezetemre vigyázni kell. Ez a jól-lét. Azonban van az az eset is, amikor mindenem megvan, s annyi pénzem van, hogy már nem tudom hova költeni, ezért ahelyett, hogy figyelembe venném a környezetemben lévő rászorulókat (emberi, természeti), felesleges dolgokra költöm el a pénzt. E között a két szó között igaz, hogy csak egy betű az eltérés, mégis nagy a jelentésbeli különbség. Itt említenék meg az életminőség<sup>3</sup> fogalmát is. Az életminőség összetevőit Korten életminőség-modellje szemlélteti:

3.ábra: Életminőség modell (Korten, 2006: 312)



<sup>3</sup> Életminőség: az ember életét, közérzetét befolyásoló tényezők összességének színvonala. Fogalma az életszínvonal összetevőin kívül magába foglalja a pénzben nem kifejezhető, de életünket, közérzetünket mégis jelentősen befolyásoló tényezőket is. Ilyen például az egyének, csoportok társadalmi helyzete, az egészségügyi helyzet, a várható életkor, a kulturális értékek, a környezet állapota. A környezeti hatások - a közvetlen gazdasági és élettani kihatásokon túl - az élet minőségét jelentősen befolyásoló pszichés, idegrendszeri következményekkel is járhatnak. Ilyen például a környezet elszennyeződése, esztétikai leromlása, az egészségkárosodás fokozott veszélye, az ipari katasztrófák lehetősége miatti szorongás, lehangoltság kialakulása. (Láng, 2002)

Az ábrából azt olvashatjuk le, hogy az anyagi jólét fontos összetevője az életminőségnek, de mellette ott van számos egyéb tényező, amit figyelembe kell venni. Egy bizonyos szintig a profitmaximalizálás, a minél több bevétel elérése az elsődleges célja lehet a vállalatnak, azonban be kell látni, hogy egy szint után ez a tevékenység már nem tud nagyobb boldogságot okozni és a helyzetet a társadalmi felelősség oldaláról kell vizsgálni.

### **A non-profit szervezetek**

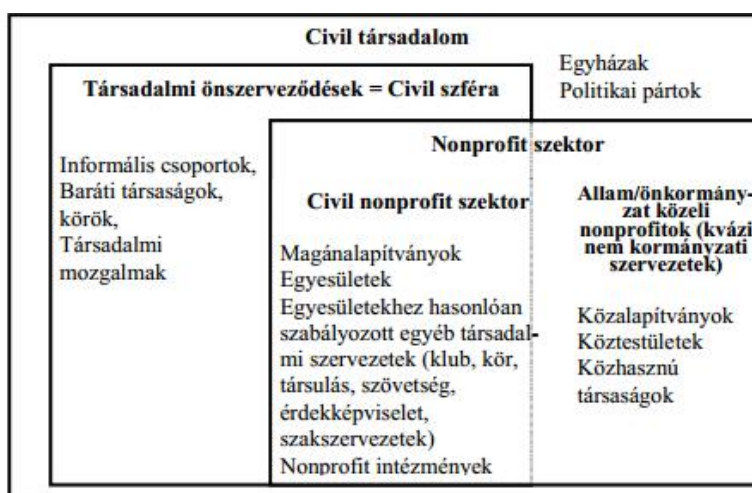
A non-profit jelző sokáig nehezen meghatározott fogalom volt, sokan sokféleképpen értelmezték. Még ma, a 21. században sem érti mindenki, hogy mi a lényegi különbség a civil szervezet, az alapítvány, az egyesület és a non-profit szervezet között. A non-profit szektor és a civil társadalom fogalmi lehatárolása azért is nehézkes, mert a külföldi szakirodalomban is számos elnevezéssel találkozunk. Az angolszász nyelvterületen Nagy-Britanniában a voluntary sector (önkéntes, öntevékeny szektor), charities (jótékony szervezetek), non-governmental organisations (nem kormányzati szervezetek), non-statutory organisations (nem hivatalos szervezetek), non-profit sector (non-profit szektor) meghatározások élnek. Az Egyesült Államokban az alábbi elnevezések használatosak: non-profit sector (non-profit szektor), third sector (harmadik szektor), independent sector (független szektor), voluntary sector (önkéntes, öntevékeny szektor), tax-exemptsector (adómentes szektor), philanthropic sector (jótékonyági szektor).

A német nyelvterület dívik a Vereins- und Verbandswesen (egyesületi és szövetségi tevékenység), Stiftungen (alapítványok), Gemeinwirtschaft (közszolgáltató gazdaság), Nicht-Erwerbsektor (nem üzleti szektor), gemeinnütziger Sektor (közhasznú szektor) meghatározás. A francia nyelvterületek a l'économie sociale (társadalmi gazdaság) vagy a le sector á but non lucratif (nem profit célú szektor), és a le sector sans but lucratif (profit nélküli szektor) kifejezések fordulnak elő. Az olasz nyelvterületen a volontariato (öntevékenység), associazianismo (egyesületi mozgalom), terzosettore (harmadik szektor) elnevezéseket használják.<sup>4</sup> Ezek szerint külföldön is eltérő a non-profit szektor értelmezése, ott is sokan, sokféleképpen használják. A 4. ábra rendezése segítségünkre szolgál a megértésben. Látható, hogy a civil szféra és non-profit szféra egymást részben átfedő struktúrákban található.

*4.ábra: A civil társadalmat alkotó struktúrák rendszere (Forrás: Nárái, 2008:11)*

---

<sup>4</sup> Lukács Edit: Non-profit szervezetek gazdálkodása civil szervezetek munkatársai részére [http://minoies.hu/e107\\_files/downloads/nca\\_kepzes/nonprofit.pdf](http://minoies.hu/e107_files/downloads/nca_kepzes/nonprofit.pdf) (2012.11.23.)



A magyarországi klasszikus non-profit definíció az alábbi: „Azok a szervezetek, amelyeknek rendeltetése, hogy források begyűjtésével finanszírozott programjaik révén javítsák a társadalmi jólétet. A céljuk nem a profitszerzés a tulajdonosaik vagy a tagjaik számára, de alkalmazhatnak fizetett állományt, és önkénteseket”. Egy más, úgynevezett modern definíció: „Kielégíteni azt a társadalmi igényt, amellyel az üzleti és a közszféra nem foglalkozik. Egyben kontrollálva is azok működését csökkenteni az általuk okozott károkat.”<sup>5</sup>

A cél tehát a társadalmi jólét javítása, olyan igény kielégítése, amivel az üzleti és a közszféra nem illetve esetlegesen foglalkozik, illetve az előbb említett szférák működésének kontrollja. Ha a társadalmi felelősségvállalás dimenzióit tekintjük, ezek a következők:

*A belső dimenziók:*

- a vállalatnál a humán erőforrás-menedzsment jó gyakorlata (pl. diszkriminációmentes munkahely, munkatársak képzése iránti elkötelezettség, családi dolgozók igényei, egészség-biztonság munkahely biztosítása);
- a változások proaktív kezelése;
- a környezeti hatások és természeti erőforrások felelős kezelése. Törekvés arra, hogy a szükséges erőforrásokat a leoptimalisabban használják fel, illetve minél inkább próbálják meg visszapótolni a környezetbe.

*A külső dimenziók:*

- Együttműködés a helyi közösségekkel mind az emberi erőforrás, mind a természeti erőforrások kezelésében.
- A közösség számára fontos feladatokban részvétel.
- Az üzleti partnerekkel való etikus viselkedés.
- Az alapvető emberi jogok betartása, globális környezeti problémákhoz való hozzájárulás (Kispál-Vitai, 2012).

<sup>5</sup> U.o.

A non-profit szektor fogalmát, és a társadalmi felelősségvállalás külső dimenzióit tekintve, nagy hasonlóságot fedezhetünk fel benne. Ha a vállalat társadalmilag felelősen, a fenntartható fejlődés elvei betartása mellett szeretne működni, akkor segítség lehet egy non-profit szervezettel való kooperáció, hiszen az elvek és érdekek gyakorlatilag ugyanazok. Az iparágtól és a profiltól függ az, hogy milyen non-profit-tal tudunk együttműködni, hiszen több tevékenységi körrel rendelkező nem profitorientált szervezet is működik, tehát a kölcsönös együttműködés, a win-win elv megvalósulhat.

A pécsi, több mint 100 féle típusú bejegyzett non-profit szervezet közül – terjedelmi okokból – ábránkon néhány típust mutatunk be.

*5.ábra: A Pécssett működő non-profit szervezetek besorolási kategóriái  
(Forrás: KSH alapján saját szerkesztés)*

Típus	db	Típus	db
Agrártudományi	1	Hitélethez kötődő építés, felújítás, restaurálás	5
Alapfokú oktatás, támogatás	40	Hitéleti tevékenység, támogatás	30
Alkoholprobléma kezelése	5	Hobby- és gyűjtőtevékenység	11
Állatkórház, állatmenhely, támogatás	2	Honismeret, helytörténet	10
Általános és egyéb hírközlés, tömegkommunikáció	1	Horgászegyesület	14
Általános és egyéb szociális ellátás, szolgáltatás	47	Idegenforgalom, turizmus fejlesztése, támogatása	13
Általános és országos gazdaságfejlesztés	2	Idősek szervezetei, támogatás	5
Általános és többcélú önszegélyezés	9	Ifjúsági hitélet, támogatás	5
Általános munkavállalói érdekképviselet	8	Informatika, számítástechnika	2
Általános nonprofit szövetségek, szolgáltatók	1	Ingatlantulajdonosok és -bérlők szervezetei	8
Belföldi és külföldi magyar kulturális kapcsolatok	2	Intézményes gyermek- és ifjúságvédelem, támogatás	1
Bölcsészettudomány	7	Intézményes idősellátás, támogatás	4
Bölcsődei ellátás, támogatás	2	Ipari, technológiai kutatás	1
Cukorbeteg szervezetek, támogatása	6	Ipartestületek, céhek	6
Családvédelem, családtámogatás	10	Irodalmi tevékenység	2
Diákok és hallgatók szervezetei	22	Ismeretterjesztés, támogatás	5
Diákspport	9	Járóbeteg- és rehabilitációs ellátás támogatása	8
Drogprobléma kezelése	7	Károsultak, üldözöttek rehabilitációja, jogvédelme	1
Egészségkárosultak egyéb és általános támogatása	21	Képző- és iparművészet	13
Egészségügyi mentőszolgálat, támogatás	3	Kiadói tevékenység támogatása	8
Egészségügyi nonprofit gazdasági társaság	11	Kiadói, hírközlési nonprofit gazdasági társaság	3
Egyéb és összetett mentális betegségek kezelése	5	Kisebbségi, nemzetiségi kultúra ápolása	50
Egyéb katasztrófaelhárítás, életmentés	4	Kisebbségvédelem	30
Egyéb művészeti tevékenység	41	Kolping család mozgalom	14



Tudatos társadalmi felelősségvállalás a forprofit és a nonprofit szférában

Egyesülések	16	Kórházi és intézeti ellátás támogatása	29
Egyházak, vallási közösségek, gyülekezetek	6	Kórházi eszköz- és műszerfejlesztés	30
Egyházi szervezetek	2	Környezetvédelmi nonprofit gazdasági társaság	5
Előadóművészet	66	Közbiztonság általános védelme, támogatás	3
Emberi jogok védelme	4	Közegészségügy, egészségnevelés	26
Épített környezet védelme, támogatás	3	Középfokú oktatás, támogatás	36
Értelmi fogyatékosok szervezetei, támogatása	3	Közgyűjtemények támogatása	11
Európai integráció előmozdítása, támogatása	3	Közlekedésbiztonság, támogatás	1
Felsőoktatás, támogatás	41	Közlekedésfejlesztési nonprofit gazdasági társaság	2
Film- és fotóművészet	8	Közlekedési rendszer fejlesztése, fenntartása	2
Foglalkoztatási célú nonprofit gazdasági társaság	3	Közművelődés	28
Fogyasztói jog- és érdekvédelem	2	Közösség- és településfejlesztés, lokálpatrióták	39
Galambászat	4	Közrendvédelmi nonprofit gazdasági társaság	1
Garanciaalap, felelősség- és hitelbiztosítás	2	Krónikus betegséggel élők szervezetei, támogatása	10
Gazdakörök, kistermelők és tenyésztők szervezetei	5	Kulturális nonprofit gazdasági társaság	8
Gazdálkodó egységek érdekvédelmi szervezetei	6	Lakásellátás javítása, támogatás	1
Gazdaságfejlesztési nonprofit gazdasági társaság	8	Látás- és hallássérültek szervezetei, támogatása	6
Gazdasági célú nonprofit gazdasági társaság	12	Magyar és külföldi kulturális, nyelvi kapcsolatok	25
Gazdasági vállalkozások támogatása	11	Magyar nyelv ápolása	1
Hajléktalanok szociális támogatása	2	Menekültek szociális támogatása	1
Határainkon túli magyarok támogatása	1	Mentálhigiéné	6
Hegyközségek	3	Mozgáskorlátozottak szervezetei, támogatása	10
Helyi tömegkommunikáció	1	Munkanélküliek, álláskeresők szervezetei	2
Helyi, regionális gazdaságfejlesztés	12	Munkanélküliség kezelése	3
		Munkástanácsok	15

Kitűnik, hogy hogy számos iparágból találhatunk olyan profitorientált vállalkozásokat, akik találnak maguknak hasonló tevékenységi körrel foglalkozó szervezetet a felsorolt nonprofitok között. Ezek a szervezetek legalább olyan fontos érintettjei egy vállalatnak, mint a fogyasztók, beszállítók, hatóságok. Hiszen ezek azok, akik az emberek és a természet érdekeit képviselik, tehát itt is törekedni kellene arra, hogy velük együttműködve tudjon a vállalat működni. Továbbá ezek azok, akik közvetítenek az állam és polgárai, valamint a gazdaság és az állampolgárok között, ezáltal igen fontos szerepet töltenek be a társadalom

életében. „Eszközül szolgálnak a különféle komplex társadalmi szükségletek kifejezéséhez és aktív kezeléséhez, az embereket arra ösztönzi, hogy a társadalmi élet minden területén állampolgárokként viselkedjenek, ne hagyatkozzanak csak az államhatalom jóindulatára. Védelmeszik és erősítik a pluralizmust, a társadalmi sokszínűséget, a kulturális, etnikai, vallási, nyelvi (és egyéb) identitástudatot is. Függetlenebb és rugalmasabb szolgáltatásaik alternatívát kínálnak a központi állami ellátással szemben. Létrehozzák azokat a mechanizmusokat, amelyek segítségével a kormány és a piac a közösség által ellenőrizhető és felelősségre vonható” (Kuti, 1991:63). Mindemellett társadalomlélektani szerepük is van, hiszen az embereknek igényük lehet a jótékonyagra, az öntevékenységre és az önkéntes munkára, tehát társadalmi szükségletek kielégítése miatt is létrejönnek non-profit szervezetek.

Tanulmányunk a társadalmi felelősségvállalás egyik lehetséges aspektusát mutattuk be, együttműködési formát a forprofit és a nonprofit szféra számára. Foglalkoztunk a vállalatok működési környezetével, illetve az etikus üzleti magatartás szempontrendszerével. Kitértünk arra, hogy egy profit orientált vállalat mit tehet a profitja maximalizálásán túl. Rávilágítottunk a társadalmi felelősségvállalás belső és külső dimenziói és a non –profit szervezet alapelvei közötti hasonlóságra. A következtetés: azoknak a vállalatoknak, akik felelősen szeretnének működni, észre kell venniük, hogy a nem profit orientált szervezetek segítséget tudnak nyújtani nekik és ezáltal egy hosszú távú, kölcsönös együttműködés alakulhat ki közöttük.

#### *Források*

- DAHLSTRUD, A.: How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions. In: Corporate Social Responsibility and Environmental Management, WileyInterscience, Published online 9 November 2006 inWileyInterscience
- European Commission: New policy onCorporateSocialResponsibility [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/corporate-social-responsibility/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/corporate-social-responsibility/index_en.htm) (2011.11.13.)
- GYŐRI Zsuzsanna: Első- és másodfajú etikai kudarcok, Vezetéstudomány, 43. évf. 2012/10. sz. 56-62.
- KASSER, T. : Az anyagiasság súlyos ára. Budapest: Ursus Libris, 2005. 356.
- KEREKES Sándor: A környezetgazdaságtan alapjai. Budapest: Aula Kiadó, 2007. 238.
- KEREKES Sándor: A környezetügy ötven éve. In: Bakucz Márta- Mezei Csilla (szerk.): Agrárátalakulás, környezeti változások és regionális fejlődés: tanulmányok Buday-Sántha Attila 70. születésnapjára. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, 2011. 340- 351.
- KISPÁL-VITAI ZSUZSANNA: A szövetkezeti identitás és a társadalmi felelősségvállalás kapcsolata, Vezetéstudomány, 42.évf. 2011/ 7-8.sz. 23- 30.
- KORTEN, D. C. :Tökés társaságok világalma. Budapest: Kapu. 2006. 312.
- KUTI Éva-Marschall M.: A nonprofit szektor fogalma. Egy definíciós vita, és ami mögötte van. Budapest: Esély Kiadó. 1991. 61-69.p. <http://www.nonprofitkutatas.hu/letoltheto.htm>
- LÁNG István (főszerk.): Környezet – és természetvédelmi lexikon. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2002. 413.
- LUKÁCS Edit: Non-profit szervezetek gazdálkodása- civil szervezetek munkatársai részére [http://minoies.hu/e107\\_files/downloads/nca\\_kepzes/nonprofit.pdf](http://minoies.hu/e107_files/downloads/nca_kepzes/nonprofit.pdf) (2012.11.23.)
- MATOLAY Réka: Vállalatok társadalmi felelősségvállalása- Hatékonysági vonzatok, Vezetéstudomány, 41.évf. 2010/7-8.sz. 43-50.

NÁRAI Márta: A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében. A nyugat-dunántúli nonprofit szektor helyzetfeltárása. Doktori értekezés tézisei. (ELTE TÁTK) Budapest: 2008. 11.

PIAC ÉS PROFIT: Üzleti etika díj: Elismerték az etikus cégeket.

[http://www.piacprofit.hu/kkv\\_cegblog/ceghirek/ot-vallalat-kapott-uzleti-etikai-dijat-2012-ben-is/](http://www.piacprofit.hu/kkv_cegblog/ceghirek/ot-vallalat-kapott-uzleti-etikai-dijat-2012-ben-is/)

TÓTH Gergely: A valóban felelős vállalat – A fenntarthatatlan fejlődésről, a vállalatok társadalmi felelősségének (CSR) eszközeiről és a mélyebb stratégiai megközelítésről. Budapest: Környezettudatos Vállalatirányítási Egyesület, 2007. 106.

WHITMORE, J.: Coaching a csúcsteljesítményért. Budapest: Z-Press Kiadó, 2008. 228.

OROSZI SÁNDOR

## A mai krízis; a válságkezelés elméleti alapjai

### A gazdasági szereplők viselkedése növekvő gazdaságban

Az utóbbi évek elhúzódó válságának okait a megelőző konjunkturális periódus jelenségei, folyamatai között találhatjuk meg. A gazdasági élet fellendülése során már megjelennek azok a tényezők, amelyek kifejlődése, megerősödése a növekedés megtörését eredményezi.

Ezzel korántsem kívánom azt állítani, hogy az 1929 előtti évtizedek szabályos hullámmozgása válik ismét jellemzővé. Napjainkra a *Keynes* által tapasztalt, és elemzéseinek alapjait képező gazdasági feltételekhez képest meghatározó változások következtek be. Már *Káldor Miklós* rámutatott analízisének egyik alapvető hiányosságára: „*A Keynes-féle elemzés, amelyben a fizetőképes kereslet vezető szerepet játszik, valójában a (nagy részt feldolgozó iparból álló) iparra vonatkozó elmélet.*”<sup>1</sup> Korszakunkban viszont a fejlett országok gazdasági teljesítményének mintegy kétharmadát a tercier szektor adja. A másik lényeges különbség éppen Keynes fellépésének köszönhető: a gazdasági folyamatok alakulását alapvetően befolyásolja az állam gazdasági szerepvállalása.

Keynes a „központi hatóság” – kormányzat – ellenőrző és irányító szerepéről írt, amely elsősorban a fiskális politika céljainak meghatározását és végrehajtását jelenti. Emellett kifejdött és megerősödött – éppen a kormányzat gazdaság-befolyásoló tevékenységének ellensúlyaként – a jegybanki autonómia, illetve az arra épülő monetáris politika.

A két – Keynes korában még másodlagos – tényező megerősödése következtében a gazdasági teljesítmények szabályos, ciklikus mozgás megszűnt, ez azonban nem eredményez egyenletes, fenntartható növekedést, nem jelenti az időben szabálytalanul jelentkező recessziós és depressziós, illetve megélénkületi és fellendületi időszakok elmaradását.

Elemzésünket a növekvő gazdaság fejleményeinek vizsgálatával kezdjük. Konjunktúrában a gazdaság aktorai optimisták. Jelenlegi kedvező, sőt, javuló helyzetüket – néha megalapozatlanul – prognosztizálva a háztartások növelni kívánják fogyasztásukat. A vállalatok pedig – felkészülve az ebből származó piacbővülésre – erőforrásaikat fejlesztésekre koncentrálnak.

A vázolt premisszák mellett a mikroegységek hitelfelvétele, eladósodása normális jelenség:

- a háztartások kölcsönfelvétele lényegében vásárlóerejük időbeni átcsoportosítását jelenti, keresletüket előrehozzák képződő jövedelmeikhez képest,

---

<sup>1</sup> Káldor Miklós (1989) 250. o.

- a vállalatok a jövőbeli profitjuk terhére (a kamatokat majdani nyereségük-ből kell fizetniük) végeznek a jelen időszakban fejlesztéseket.

Az időben előrehozott – hitelfelvételből táplálkozó – kereslet ösztönzőleg hat a jelenbeli kibocsátásra, a gazdaság pillanatnyi teljesítményére. (Ez a sajátosság figyelhető meg a fejlett országok növekedésében a II. világháború utáni időszakban, az elhalasztott kereslet konjunktúra-élénkítő hatásának kimerülését követően.) Ennek a növekedési tényezőnek mindaddig érvényesül a hatása, amíg az adott év kölcsönfelvételei meghaladják a törlesztéseket.

Ehhez a viselkedéshez meg kellett változtatni a háztartások szokásait, meg kellett győzni a fogyasztókat arról, hogy a hitelre történő vásárlás, az eladósodás nem bűn, hanem a racionális viselkedés sajátossága.

### **Szűkülő spirál a gazdaságban**

A bemutatott helyzetnek a fordítottja lenne kedvezőtlen, ha a „világ lakosai... megpróbálnak kevesebbet költeni, mint amennyit keresnek. Ez az egyének esetében megvalósítható, de a társadalom szintjén nem. Az eredmény pedig – folytatja Krugman – a mindenhol megnyilvánuló pusztulás.”<sup>2</sup>

Amennyiben a szuverén módon vállalt megtakarítások – mondhatni: önkéntes megszorítások – szintje meghaladja a beruházások nagyságát, összehúzódik a piac, csökkennek a jövedelmek, a süllyed a GDP. Ez a folyamat egy szűkülő spirál. A fogyasztási cikkek keresletének potenciálistól elmaradó nivója miatt kevesebb bővítő beruházás indul, sőt, gyakran a pótló beruházások egy része sem látszik szükségesnek. Azaz: az aggregát kereslet két legfontosabb eleme csökkenő tendenciájúvá válik.

### **Magas jövedelmek, növekvő megtakarítások, pénzügyi közvetítők**

Visszatérve a hitelfelvétellel, kereslet-bővüléssel, dinamikus növekedéssel jellemezhető helyzetre, konstatalható, hogy a vagyonosok jövedelme nagyon gyorsan növekszik. Progresszíven emelkedő jövedelmük mind nagyobb hányadát takarítják meg és azt be is kívánják fektetni – tegyük fel egyelőre, hogy a reál-gazdaságba.

A világ magánvagyonának kb. 30 százaléka 91 ezer fő kezében koncentrálódik. 1-30 milliárd dollár nagyságú vagyonnal további 9,3 millió fő rendelkezik, ők a magánvagyon 51 százalékát birtokolják. A világ lakosságának 0,14 százaléka négyszer annyi pénzzel (44 800 milliárd dollárral) rendelkezik, mint az összes többi.<sup>3</sup>

A magas jövedelmek növekedési üteme meghaladta a kibocsátás emelkedésének mértékét, ezért részesedésük az utóbbi évtizedben a GDP-n belül mintegy tíz százalékponttal emelkedett.

Alapvető közgazdasági összefüggés, hogy a jövedelem jelentősége, hasznos-sága tulajdonosa számára annál alacsonyabb, minél nagyobb a volumene. A pénz

---

<sup>2</sup> Krugman, P (2012): 45. o.

<sup>3</sup> Tax Justice Network jelentése (2012)

határhaszna a szupergazdagok esetében – matematikai kifejezéssel élve – tart a nullához. Nyilvánvaló, hogy nem a mikroökonómia alapösszefüggésének tekinthető II. Gossen-törvény alapján hozzák meg döntéseiket, hanem a vagyonmérleg logikája szerint. „A legmagasabb jövedelemmel rendelkező emberek... nem a kereslet-kínálat világában élnek.”<sup>4</sup> – állapítja meg Krugman. Őket nem vezeti, döntéseiket csak korlátozottan befolyásolja a Smith által alapvető fontosságúnak tartott „láthatatlan kéz.”

A gyorsuló ütemben kumulálódó megtakarítások azonban – szemben előző feltételezésünkkel – valójában nem találnak jövedelmező elhelyezési lehetőséget a gazdaság reálszférájában. Mivel azonban tulajdonosaik mindenképpen szeretnének befektetéseikkel újabb és újabb milliárdokat szerezni, ezért vagyonukat spekulatív módon allokálják. Előáll a Lóránt Károly által vázolt helyzet: „lényegesen nagyobb kamatokat lehet egy görög államadósság finanszírozásán kapni, vagy a telek spekuláción Spanyolországban, vagy Floridában, mint amit a gazdaságba befektetett tőke hoz.”<sup>5</sup>

Továbbgondolva Krugman előző állítását: a szupergazdagok valóban nem a reáljavak iránti kereslet-kínálat világában élnek, hanem a (pénzügyi) befektetések hozamára koncentrálnak. Mellár Tamás a helyzetet analizálva a jövőre vonatkozóan is meglehetősen sötét képet fest: „A megfelelő befektetési lehetőségeket kereső óriási tőkefelesleg egy időzített bomba a pénzügyi piacokon, amely bármikor újból robbanhat.”<sup>6</sup>

Természetesen a profitszerzés vezérli a befektetők mellett a (pénzügyi) közvetítőket is. Mind nagyobb tőke forgatásában szeretnének közreműködni, mivel nyereségük azzal arányos. Ehhez azonban nem elegendő, hogy fogadják a befektetők által felajánlott összegeket, azokat ki is kell helyezniük. Egyik – befektetési szempontból frekvenciát – terület a fejlett országok jelentős részében az ingatlanpiac. Az itt megjelenő „szolid” befektetések azonban gyorsan átcsaptak spekulációba.

Különleges szerepet játszottak ezekben a tranzakciókban a jelzálogbankok, amelyek a kecsgetető hosszú távú befektetések érdekében rövid távú kölcsönöket vettek fel más pénzügyi intézetektől. Ezekkel szemben gyakran jelzáloghitel-fedezettű papírokat ajánlottak fel. A rövid távú kölcsönök lejártakor azonban mindenkor kétséges azok újabbakkal történő pótlása. (Súlyosbította a helyzetet, hogy a tranzakciók egy jelentős részénél betétbiztosítást sem kötöttek ezekre az ügyletekre.)

Erre a felelőtlen hitelezésre a laza pénzügyi szabályozás teremtett lehetőséget, amely elsősorban az Egyesült Államokra volt jellemző. A Glass-Steagall törvény az 1930-as években – az átélt problémákhoz hasonló anomáliák elkerülése érdekében – szétválasztotta a hagyományos banki működést a befektetési banki tevékenységtől. Ez a szabályozás a 80-as évektől elkezdett erodálódni.

---

<sup>4</sup> Krugman, P (2012): 101. o.

<sup>5</sup> Csermely Péter (2011)

<sup>6</sup> Mellár Tamás: (2010):17. o.

Reagen 1982-ben már lazított, őt követően Carter tovább enyhített a reguláción, végül Clinton helyezte 1999-ben hatályon kívül a Gramm-Leach-Bliley törvény aláírásával a Glass-Steagall törvényt.

Meglehetősen keményen fogalmazza meg a jelenséget *Hans-Werner Sinn* „Az úgynevezett értékpapírosítás során intézményi szintre emelkedett a csalás. A jövedelem, munkahely és lefoglalható vagyon nélküli kérelmezőknek folyósított hitelek zsíros jutalékokhoz juttatták a közvetítőket, a nyomukban forgalomba hozott papírok azonban semmilyen értéket nem képviseltek.”<sup>7</sup> Hasonlóan jellemzi a kialakult helyzetet *Krugman* is: „...az 'eszközfedezetű értékpapírok' értékesítése – ami lényegében azt jelentette, hogy a bankok eladhattak alulinformált befektetőknek egy csomó jelzálog- és egyéb hitelt serkentette a meggondolatlan hitellezést. Az adósságfedezetű hitelkötelezettségek – amelyek az adósságok legyalulása, felkockázása és pépesítése révén keletkeztek – kezdetben AAA minősítést kaptak..., de amint rosszra fordultak a dolgok, ezeket a kötvényeket már csak mint 'mérgező hulladékot' emlegették. ... amikor a dolgok rosszra fordultak, nyilvánvalóvá vált, hogy a biztosítóknak... távolról sem volt elég pénzüik arra, hogy eleget tegyenek az ígéreteiknek”<sup>8</sup>

A bankok által végrehajtott ilyen jellegű tranzakciókat a szakirodalom árnyékbankszerű tevékenységnek nevezte el. Bonyolításuknál kiemelkedően magas kockázat jelentkezett.

Az árnyékbankszerű tevékenység következtében a pénz megtöbbszöröződött. 2007-re például az USA-ban a tágan értelmezett – a szakirodalomban M3-mal jelölt – pénz aránya meghaladta a konzervatív bankműveletek által teremtett fizetőeszköz, a hagyományos értelemben vett bankszámlapénz relatív súlyát.

#### **A gazdaság és a gazdasági szereplők eladósodása, a Minsky-pillanat bekövetkezése**

A spekulációs buborék felfúvódása során a jelzálogbankok adóssága megközelítette eszközértéküket, emiatt ezek az intézmények különösen sebezhetővé váltak. Mind a hagyományos bankok, mind a jelzálogbankok magas tőkeáttétellel működtek, ezért még a relatíve kis veszteségek is hatalmas problémákat eredményezhettek, könnyen megrendülhetett fizetőképességük. .

A gazdaság egészében azonban nem az adósság abszolút nagysága az, ami közvetlen veszélyt jelent: „az adósság szintje csak akkor számít, ha a nettó érték eloszlása is számít, vagyis ha a nagyon eladósodott szereplők irányában kevésbé eladósodott társaik különféle korlátozásokkal élnek” – vélekedett *Krugman*. „A legfőbb korlátja az ilyenfajta kölcsönzésnek az – teszi hozzá –, hogy a türelmes emberek mikor kezdenek aggódni amiatt, hogy nem kapják vissza a pénzüket.”<sup>9</sup> A félelem vírusa gyorsan fertőzött, rövid időn belül átváltott rettegéssé. Önma-

---

<sup>7</sup> Sinn, Hans-Werner (2009)

<sup>8</sup> Krugman, P (2012): 74. o.

<sup>9</sup> Krugman, P (2012): 180. o.

gukat beteljesítő várakozások fogalmazódtak meg, a helyzet nagyon rövid idő alatt bankpánikká szélesedett.

A hitelezők az egyre bizonytalanabbá váló körülmények között több biztosítékot kértek, amivel a jelzálogbankok nem rendelkeztek. Kétségbeesetten próbáltak pénzhez jutni, ezért tömegesen dobták piacra értékpapírjaikat. Azok ára természetesen zuhanni kezdett. A borúlátó várakozások beigazolódtak, a piac pszichológiája szerint még pesszimistábbak léptek helyükre. A kínálattúlsúlyos értékpapírpiacra a bővli-kötvényeket, a mérgezett hulladékot csak kiemelkedően magas hozam ígéretével lehetett eladni. Ezek esetében a hozamelvárás az Egyesült Államokban a válság előtti nyolc százalékról a Lehman Brothers csődje után huszonhárom százalékra ugrott.

A befektetők – és nem csak azok, akik az ingatlanpiacon voltak érdekeltek – a rohamosan romló feltételek között mind kisebb kockázatot vállaltak. A biztonságos befektetési lehetőségekkel szemben megfogalmazódó vásárlási szándék fokozódott, még nulla kamatláb esetén is kereslet-többlet mutatkozott irántuk. (Miként a hajóskapitányok a vihar kitörése előtt, ők is révbe kívánták juttatni befektetéseiket, próbálták megőrizni a tőkét, a profitszerzés motívuma háttérbe szorult.)

Az értékpapír-csomagok mérgezett hulladék tartalma vásárláskor nem állapítható meg. A piacra került, a jelzáloghitel-szerződésekkel fedezett értékpapírok esetében nem deríthető ki, mely szerződéseket kötötték subprime adósokkal. A tranzakciók bonyolítását követő időszakban beálló fizetéseképtelenség, a „víz alá került”, gyakran eladhatatlan ingatlanokról szóló, egyre sűrűsödő hírek a gazdasági szereplőket óvatosságra készítették. Ezekből az eseményekből ugyanis további hasonló fejlemények bekövetkezését prognosztizálták. A bankok ezért egymásnak nyújtott kölcsöneik esetében nem szívesen fogadtak el értékpapírfedezetet, szinte teljesen befagyott a bankközi hitelezés. Az Egyesült Államokban bekövetkezett az úgynevezett Minsky-pillanat, az ingatlan-piaci buborék kipukkanása az egész pénzügyi rendszert megbénította.

Spekulációs buborékok több országban is képződtek, de a lufi leginkább az Egyesült Államokban fúvódott fel, mivel ott „*a politikai rendszer ragaszkodott a deregulációhoz és a nem-szabályozáshoz, noha számos figyelmeztető jele volt annak, hogy a szabályozás alól felmentett pénzügyi rendszer biztosan bajba kerül majd.*”<sup>10</sup> Ennek a helyzetnek a kialakulását érzékelte Balogh Tamás: „*visszafordítjuk az időt, s ama válság és föltételek felé haladunk, amelyek mintegy fél évszázaddal ezelőtt előidéztek a keynesi forradalmat.*”<sup>11</sup> A lufi kipukkanása tehát szinte szükségszerűen az USA-ban következett be, ahol a leglazább volt a bank-szféra kontrollja.

A dominó-sor dőlését a Lehman Brothers csődje indította meg, de a kisebb bankok közül több már korábban tönkrement. Az addig az ingatlanpiacra gyorsu-

---

<sup>10</sup> Krugman, P (2012): 114. o.

<sup>11</sup> Balogh Tamás (1994): 60. o.



ló ütemben áramló tőke lendülete megtört: a növekedés még folytatódott ugyan, de már lassuló tempóban. Ez – önmagában – az aggregát kereslet csökkenése irányába hatott.

### **A pénzügyi válság kiterjedése a gazdaságra, a likviditási csapda bekövetkezése**

A háztartások – észelve a leírt jelenségeket – saját jövőbeli helyzetüket egyre pesszimistábban ítélték meg, fokozatosan romlott a fogyasztói bizalmi index. Egyéni megoldásokat kerestek, visszafogták költekezéseiket, igyekeztek tartalékokat képezni. Ez a fogyasztási cikkek iránti kereslet visszaeséséhez vezetett. (V.ö: Krugman 2. lábjegyzetben szereplő gondolatával.) Ez – a beruházási cikkek keresletének származékos jellege következtében –, lelohasztotta a beruházási kedvet, negatívan hatott a fizikai tőkejavak investíciójára. A hazai kereslet csökkenése az exportpiacok beszűküléshez vezetett. A növekedés minden, a magánszférára épülő motorja takarékos üzemmódra váltott. A kieső aggregát keresletet az állami költekezés pótolhatta volna, amelynek vállalását a túlzott eladósodástól való aggodalom szinte minden országban megakadályozta. Az áttekintett áttételeken keresztül a pénzügyi krízis áttért a reálszférára, gazdasági válsággá szélesedett.

A biztonságos befektetések nullához közeli kamatszintje erősen leszűkítette a jegybankok interveniálási lehetőségét, monetáris eszközökkel nem tudták élnékíteni a gazdaságot. „Szomorú helyzetünk oka az – állítja Krugman –, hogy likviditási csapdába estünk.”<sup>12</sup> A monetáris politika ilyen helyzetekben hatástalan, mivel sem a pénzkínálat növelésével, sem az irányadó kamatláb csökkentésével nem képes hatni a piaci kamatlábra.

A közgazdászok széles köre szerint „... néhány gazdasági szereplő jelenlegi hitelfelvétele orvosolhatja azt a problémát, amelyet néhány más szereplő korábbi túlzott hitelfelvétele okozott.”<sup>13</sup> Ilyen magánbefektetők azonban nem tolonganak, erre a szerepre az állam predesztinált.

„Még nulla kamatláb esetén is van kezdeti túlkínálatunk a megtakarításokból.” Ebben a helyzetben „...az állami hitelfelvétel... Felkínál egy helyet ezeknek a megtakarításoknak – és ez a folyamat növeli az általános keresletet, ezáltal a GDP-t is.”<sup>14</sup>

### **Válságkezelés: túlzottás**

Meglehetősen késéssel, de végre a politikusok próbáltak úrrá lenni a helyzeten. Az Egyesült Államokban és Európa fejlett országaiban több százmilliárd dolláros segélyalapokat szavaztak meg a bankokban történő részesedésvásárláshoz, illetve garancia-nyújtáshoz. Ezek eredményeképpen 2009 tavaszára a pénzügyi rend-

---

<sup>12</sup> Krugman, P (2012): 47. o.

<sup>13</sup> Krugman, P (2012): 180. o.

<sup>14</sup> Krugman, P (2012): 168. o.

szer szinte minden országban konszolidálódott, ami azonban nem váltotta ki a várt prosperitást.

Keynes a következőképpen látta a kérdést: „...a tőke határhatékonyságának függvénygörbéje alapvető fontosságú, mert a jövőt illető várakozás főképp e tényezőkön keresztül (sokkal inkább, mint a kamatlábon keresztül) befolyásolja a jelent.”<sup>15</sup>

A gazdasági folyamatok kedvező alakulásába vetett bizalom – amelyet ma a vállalkozói és fogyasztói bizalmi indexek ragadnak meg – Keynes szerint meghatározó jelentőségű a kibontakozás szempontjából. Az állam által közvetlenül megfogalmazott, illetve az állam által támogatott-indukált lakossági kereslet (utóbbira eklatáns példa a több országban bevezetett roncsautó-program) indíthatja csak be a gazdaság motorját.

Az államok a bank-konszolidációval és kereslet-élénkítéssel kapcsolatos kiadásaikat kötvénykibocsátással fedezték. Ezzel egy biztonságos befektetési lehetőséget kínáltak a parlagon heverő megtakarításoknak, így a korábbi lakossági adósság helyébe részben az államadósság lépett.

### **Megszorítás versus keresletösztönzés**

A neokeynesianus felfogás – amely véleményem szerint a neoliberalisnál közelebb áll a valósághoz –, hangsúlyozza, hogy sokkal ambiciózusabb interveniálást kellett volna megvalósítani. A kötvénykibocsátással meg sem közelítették államadósság növelésének elméleti korlátját. (Ezen a tényen az sem változtat, hogy például az Egyesült Államokban a republikánusok késhegyig menő vitát provokáltak ki a költségvetési plafon növelésének kérdésében. Ennek során elsősorban politikai érdekek ütköztek a közgazdasági felfogások mellett.)

Az Európai Unió, kiemelten Németország válságkezelő programjára alapvetően a megszorítások jellemzőek. Álláspontjuk szerint csak az ily módon jövedelmezővé tett GDP-előállítás racionális, különben az adósságok bővített újratemmelése következik be, azok aránya progresszíven emelkedik a növekvő kibocsátás viszonylatában.

Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy abból az országból, amelyben esetleg a megélénküléshez elegendő lenne a kormányzati költekezés, a multiplikatőr külföldre szivároghat. Az ettől való félelem megnyilvánulásaként nyugtáztuk az Obama elnök által 2009. február 17-én aláírt 787 md \$-os csomagban szereplő felszólítást „Buy American”, vagy Miguel Sebastián spanyol ipari miniszter kérését honfitársaihoz, hogy azok spanyol ruhákat, felszereléseket vegyenek. Ide sorolható Sarkozynek a Renault és a Citroen számára ígért a 6,5 milliárd eurós mentőcsomag folyósításához megszabott feltétele, miszerint ott hon nem zárhatnak be üzemet.

A világ legtöbb országa az állampapírok értékesítését tekintve nincs olyan kedvező helyzetben, mint az Egyesült Államok, a befektetők gyakran csak több

---

<sup>15</sup> Keynes, J. M. (1965):168. o.

száz százalékpontos felár mellett vásárolják meg kötvényeiket. A piacok magas hozamelvárása miatt megemelkedik adósságszolgálatuk, növekszik költségvetési deficitjük. A növekvő adósság, illetve az annak magas kamatterhei miatt (is) növekvő hiány sérti a maastrichti elveket, ami huszonnégy tagország esetében vezetett túlzott-deficit eljárásához.

*Olivier Blanchard és Daniel Leigh* (mindketten az IMF vezető közgazdászai) elemzése szerint az uniós országok stagnálásának egyik oka a megszorítások várt és tényleges multiplikatóra közötti több mint háromszoros eltérés (0,5 helyett 1,6). 2010. februárjában Blanchard két munkatársával közösen jegyezte „*A gazdaságpolitika újragondolása*” című esszéjét, amelyben – mint Krugman állítja –, a három szerző „*megkérdőjelezett minden olyan feltevést, amelyre az IMF és majdnem minden felelős pozícióban lévő szereplő a politikáját alapozta az elmúlt húsz évben.*”<sup>16</sup> A tanulmányukban feltárt összefüggések nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy az IMF változtatott korábbi, a megszorításokat előnyben részesítő koncepcióján.

Krugman az egyensúlyi növekedés aranyszabályára hivatkozva állította, hogy: „*az sem lenne tragédia, ha az adósság folyamatosan emelkedne, legalábbis addig nem, amíg lassabban emelkedik, mint az infláció és a gazdasági növekedés együttesen.*”<sup>17</sup> Az inflációs rátával deflált adósság, a reáladósság és a reál GDP alakulását kell figyelembe vennünk. Amennyiben utóbbi emelkedne nagyobb ütemben, minden bizonnyal az államadósság törlesztésére is fordítható összeg termelési célú felhasználásával nagyobb növekményt képes előállítani a nemzetgazdaság, mint amekkora a kölcsönök után fizetendő reálkamat.

A kérdés mérlegelésénél a közgazdasági elméletben használatos opportunity cost elve alapján kell gondolkodnunk. Az adósságcsökkentés „ára” a termelés elmaradó bővülése. Lényegében tehát a kérdés arra egyszerűsödik, a reálhozam növekménye, illetve a reálkamat közül melyik nagyobb. Racionális felhasználás esetén az előbbi. Valójában ugyanaz a döntési szituáció jelenik meg az állam szintjén, mint a vállalatok esetén: képes-e kitermelni a kölcsön a reálkamatot.

Összehasonlításunkban a hitelek magas hatékonyságú, a gazdasági teljesítményt fokozó felhasználását feltételeztük. A kölcsönök felhasználásának nem is a közvetlen hozam az érdekes! „*...kitűnik, hogy végeredményben miképpen teheti mégis gazdagabbá a társadalmat a kölcsönből finanszírozott 'haszontalan' költekezés. Piramis, földrengések, sőt, még háborúk is növelhetik a gazdagságot...*”<sup>18</sup>

Krugman kritériumába belefér az is, hogy az adósság növekedése kisebb ütemű, mint az infláció mértéke. Ez esetben az adósság elinflálása következik be. Sok ország – ha nem is deklaráltan, de tudatosan – élt ezzel a lehetőséggel. Ez összeegyeztethető a neokeynesiánus felfogással. A lakosság és a vállalatok

<sup>16</sup> Krugman, P (2012):198. o.

<sup>17</sup> Krugman, P (2012):174. o.

<sup>18</sup> Keynes, J. M. (1965): 168. o.

ilyen körülmények között motiváltak kölcsönök felvételére, mivel a reálkamat negatív, tehát „jó adósnak lenni”.

A hitelezők érdeke viszont, értelemszerűen, a minél magasabb reálkamat. Ennek elérése érdekében nyilván mozgósítják gazdasági hatalmukat, amelyet Friedman már az I. világháborút követő periódusban is veszélyesnek minősített: „a FED felállítása egy szűk csoportszámára olyan hatalmat biztosított – amivel időről időre éltek is –, hogy önkényes folyamatok segítségével jelentős és felismerhető módon megváltoztassák az események menetét...”<sup>19</sup> Az azóta fokozódó jövedelmi-vagyoni egyenlőtlenségek (lásd: 3. lábjegyzet) nyilván növelte a szupergazdagok gazdasági hatalmát.

A neokenesiánusok állásponttal szemben gyakran hangoztatott ellenérv értelmében az állami kötvénykibocsátás kiszorítja a hitelfelvétel lehetőségéből a magánszektort. A Nobel-díjas Tobin magvas választ ad rá: „A monetaristák gyakran vádolják azzal a deficites költségvetést, hogy 'kiszorítja' a magán termelő beruházásokat. Ennek a vádnak a népszerű verziói különösen hamisak, mivel nem képesek megkülönböztetni a kínálatkorlátos reáltermelés esetét attól az esettől, amikor a termelés puszta pénzkorlátos.”<sup>20</sup> Hasonló Krugman állítása is: „egy válságban lévő gazdaságban a költségvetési deficit nem verseng a magánszektortal a tőkékért...” A krízisben a magánszektor teljesítményének stagnálása, csökkenése, a GDP-rés emelkedése az alapvető probléma. A magánszektor takarékon megvalósuló működése nem szívja fel a képződő megtakarításokat, annak finanszírozásához nincs nagyobb tőkére szükség.

#### **A válságkezelő gazdaságpolitikák és a közgazdasági elméletek összefüggése**

Friedman véleménye szerint „a pártatlan állampolgárok között a gazdaságpolitikát illető nézetkülönbségek elsősorban abból fakadnak, hogy eltérően ítélik meg egy-egy gazdaságpolitikai lépés következményeit...”<sup>21</sup> Hozzátehetjük: a politikusok és a közgazdászok álláspontja is alapvetően emiatt tér el, bár előbbiekénél sokszor erősebb pártjuk politikai platformjának hatása.

A klasszikus közgazdaságtan a piaci szabályozás dominanciáját hirdette, az állam minimális interveniálása mellett. Ennek lényegét ragadta meg Smith sokszor idézett gondolata: „Ebben is, mint sok más esetben, láthatatlan kéz vezeti őt egy cél felé, melyet ő nem is keresett... Azzal, hogy ő saját érdekét követi, gyakran a társadalomét eredményesebben mozdítja elő, mint ha annak előmozdítása lett volna a valóságos célja.”<sup>22</sup> Ricardo álláspontja hasonló. Ő az áru piacok mellett a munkapiacra sem tartja helyesnek az állami szerepvállalást: „Mint minden más szerződést, a munkabérét is a piac tiszta és szabad versenyére kellene hagyni és sohasem kellene a törvényhozás beavatkozásával irányítani.”<sup>23</sup> A

---

<sup>19</sup> Friedman, M. (1986/c): 85. o.

<sup>20</sup> Tobin, J. (1984): 306. o.

<sup>21</sup> Friedman, M. (1986/b): 19. o.

<sup>22</sup> Smith, A. (1940): 449. o.

<sup>23</sup> Ricardo, D. (1940): 71. o.

komparatív előnyök elméletét kifejtve a világgazdaság egészére is kiterjesztette az elv érvényességét: „*a közérdeket sohasem szolgálja semmi jobban, mint az osztókének legtermelékenyebb elosztása, másszóval az egyetemesen szabad világgereszkedelelem.*”<sup>24</sup>

A közgazdaságtan a következő bő egy évszázadban egyre kifinomultabb módszerekkel ábrázolta a tökéletes piacot, következetesen elvetve minden állami interveniálást. A mikrogazdasági alapokon nyugvó teória az Általános Egyensúlyelmélet kidolgozásával érte el csúcspontját, mely szerint az egyes piacokon egyszerre válhat egyenlővé a kereslet és a kínálat.<sup>25</sup> Ekkorra azonban felerősödött a gyakorlat kritikája, az egyre mélyülő krízisek sorában megjelent az 1929-es válság. Ez nemcsak a nemzetgazdaságokat rendítette meg, hanem azt a teóriát is, amely a piacok spontán önszabályozását hirdette.

Az Általános Egyensúlyelmélet axiómáival kapcsolatban Soros György meg lehetőséggel foglalt állást: „*Ezt az egyensúlyelméletet... olyan feltételezésekre alapozzák, amelyek a valós világban csak ritkán teljesülnek. Sőt, az üzleti életben elérhetetlenek.*”<sup>26</sup> Kornai János is határozottan elveti az irányzatot: „*az ÁE-iskola a közgazdasági gondolkodás fejlődésének egyik kerékkötőjévé vált.*”<sup>27</sup>

A beruházások tözsdei meghatározódásával összefüggésben írta Keynes: „*Ha egy ország tőkéjének fejlődése egy játékkaszinó tevékenységeinek melléktermékévé válik, aligha végeznek jó munkát.*”<sup>28</sup> (A Keynes által bevezetett metaforát azóta is gyakran használják a szakirodalomban.)

A gyakorlati és elméleti kritikák hatására bekövetkezett a fordulat: az állam komoly szerepet vállalt a gazdaság irányításában. Ez nem jelentette azonban a keynesi teória meghatározó szerepét, helyette a neoklasszikus szintézis vált uralkodó elméleti irányzattá. „*Már néhány hónappal a General Theory megjelenése után sikerült Hicksnek visszamerevítenie a makrogazdaságtant a klasszikus közgazdasági iskolához, hogy azután ez az olvasat szentesüljön a következő harminc esztendő során a 'progresszív' tankönyvekben.*”<sup>29</sup> Az időtartamot illetően tévedett Balog Tamás: a „szentesülés” hetven évig tartott és nagy valószínűséggel tovább folytatódik.

Ezen a dogmarendszerre merevedett elméleti alapon megfogalmazott gazdaságpolitikai ajánlások nem tudták kezelni a hatvanas évek végétől jelentkező gazdasági feszültségeket, majd a hetvenes évek elején megjelenő problémákat (Bretton Woods-i rendszer összeomlása, a nyersanyagok és energiahordozók árrobbanása stb.) A kudarcok előkészítették a talajt a monetarizmus, majd a main stream térhódítása számára.

<sup>24</sup> Ricardo, D. (1940): 275. o.

<sup>25</sup> Debreu szerint több mint háromszáz matematikai bizonyítása létezik a teóriának, ez irányú teljesítményükért 1969-től kezdődően többen részesültek közgazdasági „Nobel-díjban”.

<sup>26</sup> Soros György (2001): 13. o.

<sup>27</sup> Kornai János (1971): 49. o.

<sup>28</sup> Keynes, J. M. (1965): 181. o.

<sup>29</sup> Balogh Tamás (1994):60. o.

Leporolták a piaci önszabályozás teóriáját, amely főleg bizonyos „pártkötődésű” közgazdák körében vált népszerűvé. Friedman az állam fiskális interveniálását több okból sem tartotta szerencsésnek (az állam rossz gazda; a szükségszerűen késve kidolgozott-elhatározott, és a gyakorlatban újabb késéssel ható interveniálások nem csökkentik, hanem fokozzák a gazdasági tevékenység hullámzását stb.).

A monetaristák elismerték – elsősorban Friedman kutatásainak hatására –, hogy az USA-ban a krízisekben nagy szerepet kapott a pénz. *„Hazánk valamenynyire nagyobb válságát vagy monetáris zavar okozta, vagy legtöbbször az mélyítette el.”* – írta, majd hozzáfűzte: *„a monetáris politika „megakadályozhatja, hogy a pénz legyen a gazdasági zavarok egyik legfőbb oka.”*<sup>30</sup> Az anomáliák elkerüléséhez szerinte elegendő, ha a jegybank konzekvens a pénzkínálat szabályozásában. A nem megfontoltan növelt pénzmennyiség által kiváltott infláció miatt ugyanis *„romlik az árrendszer gazdasági tevékenységet szabályozó képessége.”*<sup>31</sup> Más helyütt pontosítja az összefüggést: *„nem önmagában az infláció számít, hanem az előre nem látott infláció.”*<sup>32</sup>

Lóránt Károly elemzéséből az derül ki, hogy a spontán, a gazdaságpolitikától függetlenül érvényesülő tényezők eredményeként bekövetkező növekedés „segített” az ingatag alapokon nyugvó elméleten, illetve a rá épülő gazdaságpolitikán: *„a 70-es évek végétől, részben az olajárrobbanás hatására is bejött ez a bizonyos neoliberalis gazdaságpolitika, amely a kapitalizmusnak a vad erőit teljesen szabadjára bocsájtotta.”*<sup>33</sup>

Fontos adalék Stiglitz nemzetközi vizsgálatokon alapuló megfigyelése: *„azok az országok, például Anglia, ahol a legközvetlenebbül követték a monetarista előírásokat, nem igazán voltak sikeresek az infláció ellenőrzésében, ugyanakkor rendkívül magas munkanélküliségi rátát idéztek elő; részben azért, mert a pénz és a kibocsátás értéke közötti összefüggés – amely a monetarista tanítás középpontjában áll-, nem bizonyult stabilnak az elmúlt évek során.”*<sup>34</sup>

Érdekes Hans-Werner Sinn német közgazdának, a világhírű IFO Gazdaságkutatóintézet igazgatójának a gondolatmenete: *„az önszabályozó gazdaság, a 'Chicago-kapitalizmus' halott. Kiderült, káoszhoz vezet, ha a gazdaság önmagát szabályozza. Csak a piacnak van önszabályozása – ez a láthatatlan kéz –, megfelelő szabályozási kereteken belül. Úgy is mondhatjuk, hogy a német típusú neoliberalizmus a jövő, vagyis azé a modellé, amely szerint a piacgazdaságnak kell egy olyan szabályrendszer, amelyet a kormány alakít ki annak érdekében, hogy a piaci szereplők önzését kanalizálja. Ezt a modellt először... a nagy világválság után fejlesztették ki. Akkor úgy vélték, hogy a vadnyugati kapitalizmus vezetett a*

---

<sup>30</sup> Friedman, M. (1986/a):233. o.

<sup>31</sup> Friedman, M. (1986/d):258. o.

<sup>32</sup> Friedman, M. (1986/d0):247. o.

<sup>33</sup> Csermely Péter (2011): 4. o.

<sup>34</sup> Stiglitz, J. E. (2003): 701. o.

*világválsághoz, a kilábaláshoz pedig szigorú szabályok kellenek.*<sup>35</sup> Sinn épít Keynes gondolatára, miszerint a végtermék-piacok akár teljes egyensúlya ellenére tartósan is a „félpangás” állapotában lehet a gazdaság: az adott időszakban piacra vitt tényezők (kiemelten a munka) és a létrehozott kapacitások kihasználása csak részleges.

Meglepőek Friedman aggodást kifejező sorai: *„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>36</sup> Paradox módon a monetarista iskola feje mutatott rá a monetáris politika veszélyeire.

Mintegy az eddigi vélemények összegezésének tekinthetők Mellár Tamás sorai: *„A piac nem önszabályzó rendszer, ezt jól bizonyította a mostani válság is. Pedig sokan (politikai döntéshozók és közgazdászok) elhitték, hogy az, és ezért feltétel nélkül hittek a piac hatékonyságában és elutasítottak minden állami beavatkozást.”*<sup>37</sup> Ezt a konklúziót erősítik meg Lóránt Károly szavai: *„Semmi sem indokolja azt a visszaesést, aminek tanúi vagyunk, kizárólag az, hogy csináltunk egy kaszinókapitalizmust és nem akarjuk földelni.”*<sup>38</sup>

A teoretikusok szerint más jellegű gazdaságpolitikára lenne szükség. Kérdés azonban, hogy valóban a (német típusú) neoliberalizmusé-e a jövő, miként azt Hans-Werner Sinn gondolja?

Hall és Taylor felhívja a figyelmet: *„Lényeges, hogy különbséget tegyünk az 'aktivista' szabályok (activist policy rules), és az esetenkénti döntési szabadság, más szóval diszkrecionális politika (discretionary policy) között. ... Az aktivista szabályok tartalmazzak visszacsatolásokat a gazdaság állapotáról a gazdaságpolitika felé, de a visszacsatolás része magának a szabálynak.”*<sup>39</sup>

A fejlett gazdaságok többségében feszültségekkel terhelt, inkonzisztens szabályozórendszert alakították ki, jelentős részben a piaci önszabályozás gondolatát gazdasági programjukba emelő politikai erők parlamenti tevékenysége miatt. Gyakran csak jelentős kompromisszumok árán fogadták el a hatalmon lévő párt(ok) törvénytervezeteit, sőt, a kormányoldal a javaslatok többségének betervezésénél már eleve önmérsékletet, visszafogottságot tanúsított. Emellett szép számmal fordultak elő tévedések, melléfogások is a gazdaságpolitikában.

Mint a tanulmány előző részeiben áttekintettük, a fejlett országok gazdaságában az utóbbi két évtizedben megint jelentkeztek – elsősorban pénzügyi – válságok, melyek közül a 2008-as bizonyult a legmélyebbnek. A sűrűsödő működési zavarok, a jelentkező anomáliák miatt a kormányok diszkrét eszközökhöz

<sup>35</sup> Sinn, Hans-Werner 2009)

<sup>36</sup> Friedman, M. (1986/a):225. o.

<sup>37</sup> Mellár Tamás: (2010):18. o.

<sup>38</sup> Csermely Péter (2011): 4. o.

<sup>39</sup> Hall, R. E. – Taylor, J. B.(2003):561. o.

nyúltak. A gazdaságpolitika boszorkánykonyhájában általában a keynesi recept alapján igyekeztek kifőzni valamit.

Mindenekelőtt a pénzügyi szektort igyekeztek stabilizálni, ez 2009-re sikerült is. Krugman azonban hangsúlyozza: „*a pénzügyi rendszer stabilizálása nem hozza el szükségszerűen a prosperitást.*”<sup>40</sup> Ez rímel Keynes megállapítására: „a magas kamatláb sokkal hatékonyabb a fellendülés ellen, mint az alacsony kamatláb a pangás ellen.”<sup>41</sup>

Az államnak első fázisban megfelelő gazdasági környezetet kell teremtenie a bizalom helyreállítása érdekében, mivel „a hitelezők bizalmának gyengülése elég ahhoz, hogy összeomlást okozzon, erősödése a gyógyulás szükséges, de nem elégséges feltétele.”<sup>42</sup> Bizalom hiányában az adott országból menekül a tőke, csökken a gazdasági aktivitás. Egyensúlyi költségvetés, stabil pénzügyi rendszer azonban nem elegendő ahhoz, hogy bővítsék a kibocsátást, a megélénküléshez elengedhetetlen a piac bővítése, a kereslet fokozása.

Keynes 1933-ban elismerését fejezte ki Roosevelt elnöknek az aggregát kereslet növelése érdekében tett lépéseiről: „*letért az ortodox gazdaságpolitika útjáról, és olyan általános intézkedésekhez folyamodott, amelyeket azelőtt csak a háború és pusztítás céljainak érdekében tartottak megengedhetőnek.*”<sup>43</sup> A gazdaság lendületbe hozása semmiképpen sem érhető el pusztán megszorító intézkedésekkel. Krugman elemzéseiből az derül ki, hogy „*a megszorítások sokkal inkább idéznek elő válságot, mint gazdasági növekedést.*”<sup>44</sup> Mankiw csöppet más-ként fogalmaz: „*a stabilizációs célú intézkedések túl gyakran destabilizáló hatásúak.*”<sup>45</sup> A ritka kivételek közé feltehetően azok a precedensek tartoznak, amelyekben egy nemzetgazdaság megszilárdította pénzügyi rendszerét, egyensúly körüli helyzetbe hozta államháztartását. és az ily módon „felújított uszályt” vonatókötélre fogta a világgazdaság valamelyik dinamikus növekvő centruma.

A piac keresleti korlátjának oldása érdekében a fejlett országok többsége gazdaságélénkítő csomagokkal próbálkozott. Ezek mindenképpen fékeztek a gazdaság teljesítményének visszaesését, de csak korlátozottan stimulálták a növekedést. Az Európai Bizottság 2010. évi jelentése szerint „*az EU-nak csak 2012. év második negyedévére sikerül visszaállítani a 2008. I. negyedévének a kibocsátási szintjét.*”<sup>46</sup> Ugyanebben a jelentésben olvasható a következő megállapítás: „*2010 eleje óta megfigyelhető a hitelnyújtás növekedése, amit a fellendülés gyenge jelei kísérnek.*”<sup>47</sup> Két esztendő távlatából megállapítható: optimista hangnemet ütött meg a jelentés. Ezt jelzi a majdnem két évvel később kiadott

---

<sup>40</sup> Krugman, P (2012): 145. o.

<sup>41</sup> Keynes, J. M. (1965): 345. o.

<sup>42</sup> Keynes, J. M. (1965):180. o.

<sup>43</sup> Keynes, J. M. (1933)

<sup>44</sup> Krugman, P (2012):239. o.

<sup>45</sup> Mankiw, N. G. (2002):390. o.

<sup>46</sup> Európai Bizottság (2011): 6. o.

<sup>47</sup> Európai Bizottság (2011):16. o.



jelentés is: „Az államadósság jövőre lesz a legmagasabb az euróövezetben 94,5, és 2014-ben az EU-ban, és ezt követően kezd majd csökkenni a GDP százalékában kifejezve.”<sup>48</sup>

A helyzet az Egyesült Államokban sem sokkal kedvezőbb. A gazdaság gépezetének lendületbe hozásához jelentős kezdeti lökés szükséges, amelyhez Obama 787 milliárd dolláros gazdaságélénkítő-programja még multiplikálódva sem bizonyult elegendőnek. A neokeynesiánus közgazdák már meghirdetésekor elégtelennek tartották, prognosztizálták annak sikertelenségét.

A csomagot eleve rövidtávra tervezték. Az intézkedések hatása 2010 nyarán tetőzött, majd a folyamatok kimerültek. Obama programja fékezte ugyan az aggregát kereslet és a GDP visszaesését, de nem tudta elérni kitűzött célját, a gazdaság fenntartható növekedési pályára állítását. A korlátozott siker súlyos gazdaságpolitikai következményekkel járt: „az élénkítőprogram kudarcra arról győzte meg a választókat, hogy az állami kiadások növelésével nem lehet munkahelyeket teremteni. Így az Obama-kormány nem kapott újabb lehetőséget.”<sup>49</sup>

A költségvetési interveniálások során az állam szerepvállalása fokozódott, de jellemzően a mentőakciók végrehajtása érdekében. A fenntartható növekedési pályára állítás nem érhető el rövidtávú programokkal, elengedhetetlen a szerkezetváltás végrehajtása. Ez csak átgondolt, választási ciklusokon átívelő gazdasági stratégia alapján lehetséges. Alig található példa arra, hogy az állam ilyen a feladatokra vállalkozna.

Ennek – mint Mellár Tamás rámutatott – hiányoznak a teoretikus alapjai, a makroökonómia szerinte „nem tudott, és ma sem képes megfelelő (elméletileg megalapozott) terápiát adni a válságból való kilábalásra.”<sup>50</sup> Ő fogalmazta meg a következő költői kérdést is: „Vajon mikor készülnek olyan makro-modellek, amelyek input oldalon a tőke és munka mellett a nem megújuló erőforrásokat is figyelembe veszik és output oldalon a veszteségfüggvényben a környezeti károk is szerepelnek.”<sup>51</sup> Félő, hogy még sokáig kell ilyenekre várnunk. Mint Friedman fogalmazott: az inga leng...

#### *Forrásmunkák*

Balogh Tamás (1994): Mit ér a hagyományos közgazdaságtan? Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Csermely Péter (2011): Beszélgetés Lóránt Károly közgazdással; HírTV – Belföld Versus; 2011. 11. 07.

Európai Bizottság (2011): Éves növekedési jelentés, 2. melléklet: Makrogazdasági jelentés; Brüsszel, 2011. 01. 12.

Európai Bizottság (2012): A Bizottság közleménye; 2013. évi éves növekedési jelentés; Brüsszel, 2012. 11. 28.

---

<sup>48</sup> Európai Bizottság (2012):4. o.

<sup>49</sup> Krugman, P (2012):146. o.

<sup>50</sup> Mellár Tamás: (2010): 1. o.

<sup>51</sup> Mellár Tamás: (2010): 17. o.

- Friedman, M. (1986/a): A monetáris politika szerepe; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest;
- Friedman, M. (1986/b): A pozitív közgazdaságtan módszertana; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Friedman, M. (1986/c): Az Egyesült Államok monetáris történelme; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Friedman, M. (1986/d): Infláció és munkanélküliség; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Hall, R. E. – Taylor, J. B.(2003): Makroökonómia; Elmélet, gyakorlat, gazdaságpolitika; KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest
- Káldor Miklós (1989): Egy közgazda visszaemlékezései; In: Gazdaságelmélet – gazdaságpolitika; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Keynes, J. M. (1965): A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Keynes, J. M. (1933): An Open Letter to President Roosevelt; New York Times, 31. 12.
- Kornai János (1971): Anti-equilibrium; Közgazdaság és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Krugman, P (2012): Elég legyen a válságból! MOST! Akadémiai Kiadó
- Mankiw, N. G. (2002): Makroökonómia; Osiris Kiadó, Budapest
- Mellár Tamás: (2010): Válaszút előtt a makroökonómia? Kézirat, Pécs
- Ricardo, D. (1940): A közgazdaság és adózás alapelvei. A Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása, Budapest
- Sinn, Hans-Werner (2009): A bankválság nem múlt el Project Syndicate, 2009, [www.project-syndicate.org](http://www.project-syndicate.org)
- Sinn, Hans-Werner 2009): A kaszinókapitalizmus romjai; interjú, beszélgető-partner Martin József Péter; NOL, 06. 20.
- Smith, A. (1940): Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól, Magyar Közgazdasági Társaság kiadása, Budapest
- Soros György (2001): A nyílt társadalom avagy a globális kapitalizmus megreformálása; Scolar Kiadó, Budapest
- Stiglitz, J. E. (2003): A globalizáció és visszasságai; Napvilág Kiadó, Budapest
- Tobin, J. (1984): Pénz és gazdasági növekedés; Közgazdaság és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Tax Justice Network jelentése (2012): The Guardian 07 23. 2012.

MAZZAG ÉVA

## „Sajátos nevelési igényű fiatalok szakképzése: kihívások egy igazságtalan versenyben” – egy szakértői tanulmányút tapasztalatai

Jelen tanulmány egy ún. study visit, vagyis szakértői tanulmányút tapasztalatait hivatott összefoglalni. Célom, hogy egy átfogó, ám mégis vázlatos képet adjak a sajátos nevelési igényű gyermekek lettországi oktatásáról. Vázlatos, hiszen az oktatási rendszer megismerése sokkal inkább a bepillantással, mintsem az abban való elmélyüléssel azonosítható. Az alábbi áttekintés a Latvia Children's Fund szervezésében, Rigában, Lettországból, 2012. október 15. és 17. között zajló, angol munkanyelvű szakértői tanulmányút tapasztalatainak összegzése.

A 2012/2013-as online kurzuskatalógus 99-es számú, „*Vocational education for young people with special needs: challenges of unfair competition*” elnevezésű szakértői tanulmányútra benyújtott pályázatom támogatásban részesült, így magyarországi résztvevőként hat Európai Unió (Csehország, Egyesült Királyság, Franciaország, Írország, Litvánia és Portugália) és egy tagjelölt ország (Törökország) szakértőjével vehettem részt a tanulmányúton. A tanulmányút címéből adódóan a lett oktatási rendszer egyik ágával, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával és képzésével (ezen belül elsősorban a szakképzéssel) ismerkedhettünk meg.

Az egész életen át tartó tanulás jegyében az Európai Unió ún. szakértői tanulmányutakon való részvételre biztosít lehetőséget. A szakértői tanulmányutak fő célkitűzése az európai oktatási és képzési rendszerek közötti nemzetközi információ- és tapasztalatcsere. Hazánkban a Tempus Közalapítvány tölti be a nemzeti ügynökség szerepét, szervezi és koordinálja a magyarországi szakértők részvételét. A szakértői tanulmányutak rendszere a korábbi Arion<sup>1</sup> és a CEDEFOP<sup>2</sup> tanulmányutak egyesítésével jött létre. „A szakértői tanulmányutak tématerületei:

- Az oktatás, a képzés és a munka világa közötti együttműködés ösztönzése.
- A tanárok, az oktatók, valamint az oktatási és képzési intézményeket vezető szakemberek szakmai alapképzésének és továbbképzésének támogatása.

---

<sup>1</sup> A Socrates programon belül közoktatási szakértők számára kínált nemzetközi tanulmányutakat.

<sup>2</sup> European Centre for the Development of Vocational Training

- A kulcskompetenciák elsajátításának támogatása a teljes oktatási és képzési rendszerben.
- A társadalmi integráció és a nemek közötti egyenlőség támogatása az oktatásban és a képzésben, beleértve a migránsok integrációját is.
- Stratégiák kialakítása az egész életen át tartó tanulásra és a mobilitásra.”<sup>3</sup>

A Tempus Közalapítvány honlapján található információk szerint: „A tapasztalatcsere 3-5 napos nemzetközi tanulmányutak formájában valósul meg, mely során a résztvevő szakértők megismerhetik a fogadó ország oktatási és képzési rendszerét és gyakorlatát, tanulmányozhatják a szervező intézménynek valamely konkrét oktatási, képzési területen elért eredményeit, s azokat összevethetik más országok tapasztalataival. A hazai gyakorlat bemutatása a magyar résztvevő feladata. A választható szakértői tanulmányutak leírását az on-line kurzuskatalógus tartalmazza.”<sup>4</sup>

Lettország hazánkkal egy időben, 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz. Az ország 1991-ben nyerte el függetlenségét az egykori Szovjetuniótól. A 65 000 km<sup>2</sup>-nyi területű balti államnak mintegy 2,3 millió<sup>5</sup> lakosa van. Az összlakosság kb. 60%-a lett, 25%-a orosz, a népesség fennmaradó 15%-a pedig részben ún. jogfosztott, vagyis állampolgársággal nem rendelkező (zömében orosz nemzetiségű), részben pedig belorusz, ukrán és lengyel nemzetiségű. Fővárosa a több mint 700 000 lakosú Riga.

Oktatási rendszerében az 5 és 7 év közötti gyermekeknek kötelező az ún. iskola-előkészítő (az óvoda nem). Az alapoktatás 9 évfolyamos, mely nemzeti oktatási program alapján zajlik. Az általános iskola végeztével a tanulónak általános záróvizsgát kell tenniük. A középfokú oktatásban a gyermekek gimnáziumban vagy szakiskolában tanulhatnak tovább. Előbbi érettségivel, míg utóbbi szakvizsgával és érettségivel zárul. Azok a tanulók, akik nem szerezték meg az általános iskolai záróvizsga-bizonyítványt, olyan 2 vagy 3 éves szakképzésben vehetnek részt, melynek végén szakképesítést szerezhetnek. A felsőoktatásba a középiskolai tanulmányokat lezáró központi vizsgák alapján lehet bejutni.

A szakértői tanulmányút első napján a lett Oktatás és Tudomány Minisztériuma Nemzeti Oktatási Központ (Ministry of Education and Science National Centre for Education) képviselője, *Mudite Reigase* részletesen bemutatta a lett oktatási rendszer sajátosságait, valamint az oktatás egészére vonatkozó jogszabályi háttérrel, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására. Számos hasonlóság fedezhető fel a magyar és a lett oktatási rendszer, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának megszervezése között, azzal az alapvető különbséggel, hogy a lett alapfokú oktatás 9 évfolyamos, szemben a magyar 8 évfolyammal. A speciális nevelési igényű gyermekek esetében használatos az ún. egyéni fejlesztési terv (individual education plan), melynek folyama-

---

<sup>3</sup> Szakértői tanulmányutak. A Tempus Közalapítvány felhívása. [http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page\\_id=581](http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=581)

<sup>4</sup> [http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page\\_id=1160](http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=1160)

<sup>5</sup> Becsült adat.

tos reformálása, fejlesztése jelenleg is zajlik, elkerülve ezzel azt a sok esetben sajnálatos módon felbukkanó problémát, miszerint a pedagógusok a „fióknak” dolgoznak. Lettország oktatási rendszerében 9 különböző oktatási program létezik a speciális nevelési igényű gyermekek számára (látássérültek, hallássérültek, mozgássérültek és testi fogyatékosok, tartós betegségben szenvedők, nyelvi zavarokkal küzdők, tanulási nehézséggel küzdők, értelmi fogyatékosok, mentális zavarokkal küzdők és halmozottan fogyatékosok oktatási programjai). Az oktatási programokat számkódokkal jelölik; az 5-tel kezdődőek mindig valamilyen speciális programot jelentenek. A kód második száma mutatja meg, hogy pontosan mely fogyatékos-típusra vonatkozó programról van szó. A tanulóknak az alapfokú oktatás befejeztével a már említett állami (központi) tesztekkel kell megírniuk, melyek alapján dől el az, hogy hol tanulhatnak tovább.

A lett oktatási törvény 8. fejezete a sajátos nevelési igényű gyermekek számára alapvetően két fő lehetőséget biztosít, mely párhuzamba állítható a magyar oktatási rendszer sajátosságaival. A tanulók (természetesen szüleikkel egyetértésben) választhatják a kifejezetten speciális nevelési igényű gyermekek számára létrehozott speciális iskolákat (szegregált intézmények), vagy többségi iskolákban, akár többségi osztályokban, speciális segítséggel, támogatással tanulhatnak tovább. Ez a sajátosság a magyar oktatási rendszerben is megfigyelhető. Ahogyan az a probléma is, melyről a minisztérium képviselője, Mudite Reigase is beszámolt: a demográfiai apály miatt az iskolák szinte küzdenek a tanulókért. (2005 óta 77 ezer gyermek „tűnt el” a lett közoktatás rendszeréből.) Így fordulhat elő az, hogy az intézmények alapító okirataikban vállalkoznak a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására, azonban a személyi és tárgyi feltételeket nem minden esetben képesek biztosítani. Az integráció lehetőségét még vonzóbbá teszi a speciális nevelési igényű gyermekek után járó emelt normatíva. A tanulók sajátos nevelési igényűvé „nyilvánításának” folyamata is sokban hasonlít a magyarhoz. A hazai tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokhoz hasonló szakmai szervezetek (Municipal Pedagogical Commission és State Pedagogical Medical Commission) szakértői véleménye alapján kaphat egy gyermek speciális oktatást, nevelést.

A hazai és a lett – továbbá a résztvevők beszámolója szerint – a cseh és a litván oktatási rendszer sokban hasonlít. A tanulósám csökkenése miatt kialakuló „harc” a gyermekekért, a szegregáltan és inkluzívan működő iskolák párhuzamos jelenléte, a gyermekek tanulási képességeinek vizsgálata igen hasonlóak a magyarhoz. Ezen országoknak olyan hasonló tendenciákkal is szembe kell nézniük, amelyek Magyarországon is jellemzőek. Ezek leginkább a poszt-szocialista vagy poszt-szovjet országok közös jellemzői. Az elmúlt két évtized valamennyi ország számára a felzárkózásról, a jó gyakorlatok átvételéről, az oktatási rendszer megreformálásáról szóltak, szólnak. Valamennyi országban ismert a rendszerváltás előtti jelenség, miszerint a fogyatékos gyermekeket – és felnőtteket is – távolli, vidéki intézményekben, egykori kastélyokban, kúriákban helyeztek el. A jelenség mögött az a motiváció húzódott meg, miszerint ha a „probléma nincs szem előtt, akkor olyan, mintha nem is lenne”. A fogyatékos személyek nem

illettek bele az ideális társadalomról alkotott képbe... Ennek az elgondolásnak a sajnálatos öröksége megnehezíti a társadalmi integráció és az inkluzív szemlélet minél lendületesebb terjedését, terjesztését. A tévhitek, a rossz beidegződések, a fogyatékos emberekkel kapcsolatos féligazságok még most is jelen vannak a többségi társadalmi szemléletben. A szülők – akik együttműködése nélkülözhetetlen a sikeres és személyre szabott tanulmányi előmenetelhez – a megbélyegzéstől való félelem, gyermekük jövője miatti aggodalom okán sokszor nem az igazán megfelelő módszert választják.

Az említett országokban (Lettország, Csehország, Litvánia és Magyarország) jellemző még az a furcsa kettősséget mutató tendencia is, hogy miközben az elmúlt két évtizedben a szakmunkás-képzés presztízse leértékelődött, valamint a szakmunkás-képzettséggel (vagy alacsonyabb iskolai végzettséggel, szakképzettség nélkül) rendelkezők körében magas a munkanélküliség, addig szinte lehetetlen jól képzett iparosokat találni. Fenti országokban problémát, és a jövőre nézve – különös tekintettel az oktatásra és a munkaerőpiacra – sötét képet jósol az is, hogy a fiatalok nagy része elvándorol az országból<sup>6</sup>, és leginkább az Egyesült Királyság, Írország, Németország vagy a skandináv államok felé veszi útját. Mindemellett természetesen nemzeti sajátosságok is megfigyelhetők, pl. Lettországban az orosz nemzetiségű, vagy orosz nyelvet beszélő kisebbség oktatása (anyanyelvi oktatása) okoz nehézségeket. Csehországban – hasonlóan hazánkhoz – a roma kisebbség hátrányos helyzete támaszt újabb kihívásokat az oktatási rendszerrel szemben. Az ír és a brit résztvevők a háromnapos együttlét során több alkalommal is megerősítették azt az „érzésüket”, elgondolásukat, mely szerint nem igazán érzik európainak magukat a szó azon értelmében, hogy a szigetországokban képesek zártan, a kontinensen zajló oktatási folyamatoktól függetlenül is működni. Mindezt problémaként azonosították, s úgy vélték, sokkal inkább Európa felé, mintsem az azonos nyelvet beszélő, azonos terminológiát használó Egyesült Államok felé kellene tekinteniük. A török résztvevő meglátása szerint országában az inklúzió igencsak gyerekcipőben jár, inkább a szegregált megoldások figyelhetők meg. Franciaországban a bevándorlók, illetve a nagyvárosok egyes településrészeiben etnikai „szigetekben” élő fiatalok oktatása jelent kihívásokat – az inkluzív oktatási szemlélet Franciaország esetében nem kizárólag a speciális nevelési igényű gyermekekre, hanem valamennyi gyermekre – akár valamilyen szempontból „más” gyermekre is – kiterjed. A portugál résztvevő szerint országában a legnagyobb nehézségeket a finanszírozás és a magas munkanélküliség jelenti.

Az „elméleti” alapot jelentő részletes bemutató után többféle intézmény munkájába is betekintést nyerhettünk, melyek között mindkét fő csapásirány

---

<sup>6</sup> Magyarországon a 15-29 éves populáció 49 százaléka tervezi, hogy valamikor külföldön vállal munkát. Forrás: Magyar Ifjúság 2012. Kutatásvezető: Székely Levente. Kutatópont, 2012

képviselői megtalálhatók voltak, értsd: szegregált intézmények, valamint az inklúziót szem előtt tartó többségi iskolák, intézmények.

Elsőként a „*We Are Nearby*” (Riga)<sup>7</sup> nevű szervezetet kerestük fel. Ez a nonprofit szervezet tevékenysége alapján egy meglehetősen sajátos „elegye” a hazánkban ismert pedagógiai szakszolgálatokhoz tartozó korai fejlesztőknek, logopédiai szolgálatoknak, nevelési és gyógypedagógiai tanácsadóknak, ugyanakkor profiljában megtalálhatjuk az oktatást és az egészségügyi szolgáltatásokat is. A szervezet célcsoportját a cerebrális parézises (CP-s)<sup>8</sup> gyermekek, illetve családjaik képezik. A szervezet munkáját egész szakértői team segíti: fizioterapeuták, logopédusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, orvosok, pszichológusok. A célcsoport életkorát tekintve 0-18 éves, de előfordul, hogy valaki idősebb korában is ide jár. A szervezetet felkereshetik a szülők is, de delegálhatja a gyermeket pl. a házi orvos is. (Pl. ha az orvos egy pár hetes csecsemőnél valami problémát észlel, akkor ide delegálhatja a szülőket.)

A CP igen változatos kórképet mutat, ezért szinte minden gyermeknek egyéni bánásmódra van szüksége. Munkájuk során nagy gondot fordítanak a célorientált művészeti terápiára, mert a gyermek látja az eredményt, ami igen motiválóan hat rá. A kézzel létrehozható alkotásokon túl a zeneterápiára is nagy hangsúlyt fektetnek. A szervezet igen sokféle módszert alkalmaz a gyermekek fejlesztése érdekében. Többek között használják a biofeedback módszert, valamint az ún. botox terápiát is. A botox (botulotoxin) a mélyen fekvő izmokra hat. A spasztikus CP-s gyerekeknél, fiataloknál alkalmazzák, szigorú orvosi felügyelettel, évi 1 vagy 2 alkalommal. Rendkívül szigorúan ellenőrzött mennyiségben alkalmazható csak, ugyanis ez egy idegméreg, amely a spasztikus izmokat „bénítja le” egy bizonyos fokig. Mielőtt az illető CP-sérült gyermek a kezelést megkapná, különböző elővizsgálatokon kell részt vennie (gyógytornász, neurológus, ortopéd orvos). Elképzelhető, hogy a sérült gyermek szervezete nem is reagál a botoxra. Amennyiben a kezelés sikere várható, a botoxot több apró adagban injekciózzák be, amely után fontos, hogy az illető mind aktívan, mind passzívan használja az érintett izmot (mozgás és masszírozás, aktív nyújtás). A legjobb hatás kb. 3-4 héttel a beinjekciózás után érhető el; azaz a spasztikus izom ellazul, és a páciens jobban mozog, hajlékonyabb, könnyedebb a mozgása. Mivel meglehetősen drága módszer, sem Lettországból, sem Magyarországon nem igazán terjedt el.

A fejlesztő foglalkozásokon a tanárok fő célja a felzárkóztatás. A legtöbb CP-s gyermek értelmi képességei jók (előfordul értelmi fogyatékoság is), így az iskolai előmenetelben az egyetlen problémát a sebesség, a többiekkel való lépéstartás okozza. Ennél a szervezetnél a gyermekek – személyre szabott fejlesztési

---

<sup>7</sup> A szervezet honlapja: <http://www.mel.lv/index.php?lang=en>

<sup>8</sup> Cerebrális parézis: a központi idegrendszer (korai életszakaszban) történő károsodásából eredő mozgásfogyatékoság.

igényeknek megfelelően – heti 2 vagy 3 napot töltenek, a hét többi napját pedig a többségi iskolában.

Munkájukat az a szemlélet vezérli, miszerint a gyermekek többre képesek, mint amit jelenleg tudnak róluk. A személyre szabott fejlesztés hívei: minden gyermekhez más út vezet, ezért fontos, hogy sokféle módszert alkalmazzanak (pl. alternatív kommunikáció, speciális software-ek használata, sport – mely egyben terápia, és egyben közösségi tevékenység).

Az intézmény nagyon családbarát, szülőorientált. Az intézmény vezetője, dr. *Andra Greitane* szerint a szülők majdnem olyan fontos résztvevői a fejlesztő folyamatnak, mint a gyermekek, hiszen a szülőknek tudniuk kell, mi történik a gyermekükkel, hol tart a fejlődése. A szülők egyszerre optimisták, s egyszerre pesszimisták is. Úgy vélik, pozitív irányú változások tapasztalhatók az inkluzivitás és a társadalmi integráció terén, ugyanakkor a változás lassú és olykor nehézkes. A CP-s gyermekek fejlesztésében igen hangsúlyos az infokommunikációs technológia használata, ám Lettország jelenlegi pénzügyi helyzete, az Európában tartósan elhúzódó gazdasági válság megnehezíti ezeknek az eszközöknek a terjedését.

A szervezet nem állami szervezet, így folyamatosan keresniük kell az erőforrásokat. Az állam évek óta elismeri a munkájukat, s támogatja is őket, mely támogatás egy nagyon lényeges forrás. (Ez a szervezeti forma – ahogy a hazai nonprofit szervezetek esetében is – egy rugalmasabb finanszírozást tesz lehetővé.) A szülőknek a fejlesztésért nem kell térítési díjat fizetniük (kivéve az étkezésért, ez azonban mindössze 1 lett lat naponta). A szervezet rengeteg más nonprofit és piaci szervezettel is jó kapcsolatot ápol (pl. a szakértői tanulmányutat szervező *Latvia's Children Fund* nevű szervezettel is, amelytől adományozás útján bútorokat, szőnyeget, különböző berendezési tárgyakat kaptak, vagy pl. egy igen híres helyi étteremmel is, amely minden héten egyszer ún. kóstoló asztalt szervez a gyermekeknek, térítésmentesen).

A szervezet „üzenete”, hogy az inklúzió terén csakis a széleskörű összefogással, és az érintettek – szülők – minél aktívabb bevonásával érhető el bármiféle hathatós eredmény. Munkájuk során igen nagy szerepet szánnak a családoknak: az vezet eredményre, ha a gyermeket nem szakítják ki a családból, és ha mindenki a lehető legjobb és leginkább személyre szabott oktatást kaphatja meg. Csakis így érhető el, hogy minden gyerek megtalálja a helyét a társadalomban.

A szervezetet a folyamatos kapcsolatkeresés, az önfejlesztés, a nemzetközi tendenciák állandó figyelése és követése jellemzi. Örömdetes információ, hogy nyitottak a *Pető András* féle konduktív módszerre is, ám egyelőre még nem alkalmazzák.

A sajátos nevelési igényű tanulók, valamint a megváltozott munkaképességű fiatalok és felnőttek szakképzésében úttörő szerepet tölt be a *The Social Integration State Agency – SISA (Jurmala)*<sup>9</sup> nevű szervezet. A szervezet állami

---

<sup>9</sup> A szervezet honlapja: <http://www.siva.gov.lv/aktualitates.html>



fenntartású, mely nagy múltra tekint vissza. 1991-ben alapították, rehabilitációs központként. 1992-ben trénerek és tanárok vehettek részt egy szakértői tanulmányúton Hamburgban, az ottani Szakmai Rehabilitációs Központban. A tanulmányutat követően 40 fő kezdhette meg a szakképzését. 1993-ban a német Munkügyi és Szociális Minisztérium, valamint a lett Népjóléti Minisztérium aláírta azt a szerződést, amely a szakmai rehabilitáció területén történő együttműködésről rendelkezett. 1995-ben a központ egy speciális autósiskolát nyitott meg mozgássérült emberek számára.<sup>10</sup> 1998-tól elindult a felsőfokú képzés. 2004-ben pedig a központ és a Jaundubulti Egészség Központ összeolvadásával létrejött az intézmény, vagyis a Social Integration State Agency.

A szervezet fő funkciói: a szakmai rehabilitációt igénylők nyilvántartása és az adatbázis folyamatos frissítése; szakmai rehabilitációs szolgáltatás biztosítása; szakiskolai és felsőfokú szintű képzési programok ajánlása, valamint rehabilitációs szakemberek felkészítése; a társadalmi rehabilitációt igénylők nyilvántartása, és az adatbázis folyamatos frissítése; olyan rehabilitációs szolgáltatás biztosítása, mely tartalmaz egészségügyi ellátást is. A szakmai rehabilitáció magában foglalja a szakmai alkalmasság vizsgálatát (munka-szimulációs teszteket); képzési programokat; pszichoszociális segítséget; segítség biztosítását az elhelyezkedésben és a munkakeresésben; valamint speciális autóvezetés-oktatást. A szervezet munkájában a rehabilitáció fő célja, hogy segítse a folyamatban részt vevők munkaerőpiacra való be- és visszajutást.

A szolgáltatás első lépése a szakmai alkalmasság vizsgálata. Ez a jelentkező egészségi állapotától, fogyatékosága típusától, érdeklődésétől és a motivációjától függően akár két hétig is tarthat. A jelentkezőt egy szakmai csoport segíti: pszichológusok, szociális munkások, orvosok, foglalkozási terapeuták, fizioterapeuták, karrier tanácsadók és szakoktatók vesznek részt a vizsgálatban és annak előkészítésében. Az alkalmassági vizsgálat során egy egyéni interjúval kezdenek, mellyel igyekeznek felmérni a jelentkező motivációit és érdeklődési körét, kijelölve ezzel a számára megfelelő képzéseket. Meghatározzák a tanulási képességet (beleértve a megértési képességet, és az új információkra való emlékezés képességét). Tesztelik a lett nyelvtudást is (az intézmény pszichológusa, Santa Kundzina elmondása szerint az orosz nyelv okozhat gondokat; aki nem beszél jól lettül, annak nyelvi előkészítőn kell részt vennie). Végül pedig különböző, a választott szakmához kapcsolódó szimulációs gyakorlatokat kell elvégezniük.

A pszichológusoknak, valamint a pszichoszociális támogatásnak különösen fontos szerepe van a rehabilitációs folyamatban: az itt tanulók közül sokan tele vannak félelmekkel, lemaradással. A pszichológus feladata, hogy segítsen ezt feloldani, és hogy a tanulók jó kapcsolatok kiépítésére legyenek alkalmasak.

---

<sup>10</sup> Lettországból egyedülálló módon ebben az intézményben van lehetőség speciális autóvezetést tanulni, külön a mozgásszervi fogyatékosok számára kialakított speciális autók segítségével.

A szakértői csapat tagjai közül a szociális munkás egyfajta menedzser is; kapcsolatot tart a folyamat minden más résztvevőjével, valamint segít az otthoniakkal való kapcsolattartásban is. (Az iskola bentlakásos.) A karriertanácsadók „mindössze” a megfelelő irányt, irányokat mutatják meg, a döntést maguknak a képzésben részt vevőknek kell meghozni.

Az intézmény képzési kínálatában konyhai kisegítő, szakács, cukrász, házvezetőnő, szobalány, könyvelő, könyvvizsgáló, kiskereskedelmi eladó, nagykereskedelmi eladó, vendéglátó szakember, elektronikai műszerész, és számítástechnikus képzések szerepelnek. Felsőfokú szakképzéseik<sup>11</sup>: emberi erőforrás menedzser, könyvelő, marketing és sales menedzser, idegenforgalmi menedzser, programozó, rendszergazda és jelnyelvi tolmács – utóbbi képzés egyedülálló módon csak itt zajlik egész Lettországbán. A felsőfokú szakképzésekhez egy ún. tanirodát is működtetnek, melyhez hasonló a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán is működik (a taniroda egy valódi vállalkozás „szimulátora”, ahol a hallgatók elsajátíthatják az ügyvitellel, gazdálkodással, adminisztrációval kapcsolatos ismereteket<sup>12</sup>).

Az intézményben tanulók körében a szerzett és a veleszületett fogyatékosok aránya 50-50%. A szerzett fogyatékosok leggyakoribb okai a közlekedési baleset és a stroke. Mintegy 400 tanuló állami, 100 tanuló önköltséges képzésben vesz részt. Autista nincs a tanulók között.<sup>13</sup>

Az iskola jól felszerelt, s annak ellenére, hogy délután érkeztünk, tele volt étellel, diákokkal. Az intézmény munkatársai nagyon nyitottak, dinamikusak voltak, érezhető volt az odaadásuk, és a tanulókkal kialakított jó kapcsolatuk.

A hatékonyságot véleményem szerint itt is a személyre szabottságnak, az egyénközpontúságnak köszönhetik. Az egyéni életutak támogatása, a sikeres szakmaszerzés, a sikeres munkába állás, és ezzel a sikeres élet lehetősége a kitűzött és egyben elért cél is. A sikerességet pedig még az is bizonyítja, hogy az iskola tanterme (gyakorló étterme) 2009-ben és 2012-ben is elnyerte az ország legjobb étterme minősítést.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> A képzési forma a hazai – 2012. december 31-ig létező – felsőfokú szakképzéssel egyenértékű. A felsőfokú szakképzés 1996-ban épült be a hazai felsőoktatási rendszerbe. Érettségire épülő, kétéves képzés, melyben a megszerzhető bizonyítvány az OKJ egyik felsőfokú képzési szintjének felelt meg. A felsőfokú szakképzések utolsó évfolyama 2012 szeptemberében indult, 2013. január 1-től a képzés helyét az ún. felsőoktatási szakképzés vette át.

<sup>12</sup> Farkas Éva – Prácser Tamás – Tombor Viktória – Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2010): *Felsőfokú szakképzés az oktatás és gazdaság szempontjából*. In: Benedek András (szerk.): *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése. Tények és tendenciák*. Budapest, NSZFI, 173-191. p.

<sup>13</sup> Ekkor hangzott el az a nagyon érdekes információ, mely szerint Lettországbán nagyon kevés autizmus megállapításáról szóló diagnózist adnak ki, mert a mérésre alkalmas eszközök hiányosak, így nem mernek vállalkozni a diagnózis felállítására, az autizmus megállapítására.

<sup>14</sup> *Jurmalas Labakais Ēdināsanas Uznēmums* 2009, 1. vieta. Kategorija: nacionalas virtuves, valamint *Jurmalas Labakais Ēdināsanas Uznēmums* 2012, 1. vieta. Kategorija: nacionalas virtuves

A sajátos nevelési igényű tanulók számára szegregált oktatási intézményekben való részvételre biztosít lehetőséget a Rudzati városában található bentlakásos speciális iskola.<sup>15</sup> A település Rigától mintegy 150 km-re keletre fekszik, közel az orosz határhoz. Az iskola a település határain kívül, egy az 1950-es években épült épületben működik – magán viselve azt a rendszerváltás előtti „módit”, miszerint a fogyatékos személyeknek jobb együtt lenni, lehetőleg nem zavarva az ideálisnak gondolt többségi társadalmat. Az iskola természetesen nem ezen szemlélet alapján működik, ám az elzártság az infrastrukturális sajátosságok következtében adott. Az intézményben 78, különböző korosztályú gyermek tanul, akik főként a Rudzati vonzáskörzetében található kisebb városokból, falvakból érkeznek. 40 tanár, valamint 28 egyéb munkatárs vesz részt a nevelési, oktatási, szakképzési munkában, így az egy tanulóra eső alkalmazotti létszám meglehetősen kedvező. A gyermekek a már említett szakértői bizottságok által kiadott szakvélemény alapján kerülhetnek be az iskolába, ahol megkapják a számukra megfelelő speciális oktatást, nevelést. Az iskola munkája a lett oktatási törvény alapján kiadott speciális pedagógiai programokra épül, ám valamennyi gyermek rendelkezik egyéni fejlesztési tervvel is. A tanulókat három szint alapján oktatják: A, B és C szintű osztályok működnek. Az ún. C-osztályokban – a legsúlyosabb fokozat – 4-6 gyermek tanul egyszerre, többségük középsúlyos értelmi fogyatékos. Az A és B osztályokban jellemzően 6-12 gyermek tanul egyszerre. A gyermekek az egyéni fejlesztési tervük alapján folyamatos felülvizsgálatokon vesznek részt, így lehetséges az is, hogy a B szintről A szintre kerülnek. A pedagógusok munkáját pedagógiai asszisztensek segítik, míg a gyermekeknek elsősorban az ún. napközis pedagógusok segítenek. Az általános iskolai oktatás és nevelés mellett speciális szakképzés is zajlik. Az itt tanulók konyhai kisegítő, asztalos és asztalos kisegítő, építőipari szakmunkás, valamint szabó kisegítő szakképesítéseket szerezhetnek.

Az iskola állami fenntartású intézmény, ám igyekszik széles körű kapcsolatokat ápolni különböző civil szervezetekkel. Egyik fő partnerük a Latvia's Children Fund nevű szervezet (a szakértői tanulmányút fogadó szervezete), mely a Norvég Civil Támogatási Alap és más, Európai Unió források segítségével évek óta lehetőséget biztosít az iskola tanulóinak nyári tábori részvételre. Az iskola a lett Vöröskereszttel is együttműködik, mely szervezet a hátrányos helyzetű, rászoruló gyermekeket és családjaikat igyekszik támogatni. A kapcsolati háló ellenére egy hiányossággal az iskolának meg kell küzdenie: egyelőre nem érzik hatékonynak a tanulóik utánkövetését. Az iskola befejeztével a tanulók visszatérnek otthonukba, a település vonzáskörzetében lévő falvakba, kisebb városokba, ahol az elhelyezkedésük, munkakeresésük már a család, valamint a település feladata. Az iskola igazgatója, Edgar Vaivods ebben a kérdésben érzi azt, hogy a szegregáció probléma, nem pedig lehetőség.

---

<sup>15</sup> Az intézmény honlapja: [http://www.pvg.edu.lv/izglitiba/skolu\\_web/rudzatuspecintpsk/index.htm](http://www.pvg.edu.lv/izglitiba/skolu_web/rudzatuspecintpsk/index.htm)

A Rigától 200 km-re, keletre fekvő Preili városában található szakközépiskola volt a következő állomásunk.<sup>16</sup> Az állami fenntartású intézmény többségi iskola, mely lehetőségeihez mérten fogad sajátos nevelési igényű tanulókat is, ám nem ez a fő profilja, vagyis nem szegregált intézményről van szó. Az intézményben az általános iskolára épülő szakközépiskolai képzés – mely érettségivel és szakképesítést igazoló bizonyítvány megszerzésével zárul – valamint, érettségire épülő, 2 éves szakképzés egyaránt zajlik. Előbbi esetében séf, vendéglátó-felhasználó, kiskereskedelmi eladó, fodrász és stylist szakokon, utóbbi esetében pedig fodrász és szakács szakokon lehet bizonyítványt szerezni.

Az intézménynek közel 150 diákja van, akik között elvétve akad sajátos nevelési igényű. Jelenleg hallássérült, valamint tanulási zavarokkal küzdő (diszgráfia, diszlexia, diszkalkulia) tanulóik vannak, létszámuk azonban elenyésző. Az iskola természetesen nem zárkózik el fogyatékos tanulók oktatásától és képzésétől, ám az intézmény vezetői úgy vélik, olyan feladatot nem vállalnak magukra, amelyre nincsenek kellőképpen felkészülve. Pl. kerekesszékes tanulókat sajnos nem tudnak fogadni, mert az épület nem akadálymentes mozgássérültek számára (sem).

Az iskola számos vállalkozással áll partnerségben. Ezek a vállalkozások elsősorban gyakorlóhelyként működnek. Az iskolának saját tanműhelyei is vannak, ám úgy vélik, az ott megszerzett ismeretek önmagukban nem elegendők a munkaerőpiaci sikerekhez, így tanulóikat „próbára teszik” fodrászatokban, éttermekben, üzletekben is. Tanulóikat igyekeznek különféle nemzetközi projektekbe is bevonni. Kapcsolatban állnak civil szervezetekkel és kulturális intézményekkel is, ösztönözve diákjaikat a minél szélesebb körű tapasztalatszerzése és a szabadidő aktív, értelmes eltöltésére. Annak ellenére, hogy az iskola nem kifejezetten speciális nevelési igényű tanulók szakképzésére specializálódott, a nyitottsága, együttműködési hajlandósága arra enged következtetni, hogy itt a fogyatékosokkal élő diákok is megtalálhatják számításukat.

Végezetül röviden a szakértői tanulmányutat szervező fogadószervezetről, a *Latvian Children's Fund*-ről. A szervezet leginkább segélyszervezet, de nem pusztán az, hiszen nem csak adománygyűjtés és -osztás szerepel a tevékenységi körében. A szervezet főként Európai Unió forrásokból finanszírozza a felvállalt feladatait. Fő céljai közé tartozik, hogy javítsa a gyermekek és kamaszok erkölcsi, jogi, fizikai, szellemi és anyagi helyzetét. Tevékenységei között a különböző egészségügyi, gyermekvédelmi és jótékonyági programok és kampányok szervezése szerepel. A különböző programokon részvételi lehetőséget biztosítanak a hátrányos helyzetű gyermekeknek, sajátos nevelési igényű gyermekeknek, árva, tartós beteg vagy nagycsaládban élő gyermekeknek, támogatásra szoruló családoknak.

A szervezet kisebb projektjei négy fő téma köré csoportosulnak, ezeket az alábbiakra lehet fordítani: „Család”, „Árvaság/Árvák”, „Egészségügy” valamint

---

<sup>16</sup> Az intézmény honlapja: <http://www.preiluarodvidusskola.lv/>

„A sport, a kultúra és a tehetség fejlesztése”. Az ezekben a témákban megvalósuló programok célcsoportjai is elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek, továbbá azok a tehetséges gyermekek, akik családi, anyagi háttérük miatt támogatásra szorulnak tehetségük kibontakoztatásához.

A szervezet igen kiterjedt kapcsolati hálózattal rendelkezik, számos lett önkormányzattal, piaci szervezettel, vállalkozással működik együtt. Mintegy 200 önkéntes is segíti a tevékenységét.

Legismertebb és talán legfontosabb programjai közé a nyári táborok sorolhatók, melyeknek nemcsak a szervezésében, de a lebonyolításában is részt vett a szakértői tanulmányút szervezője, *Veronika Lemesevska*, a szervezet munkatársa. Az első tábor 20 éve szervezték, azóta évről évre egyre több gyermeknek nyílik lehetősége részt venni a táborozásban. A tábor hátrányos helyzetű gyermekeknek szól, akik a 10 napos együttlét során nem csupán kikapcsolódhatnak és kreatív foglalkozásokon vehetnek részt, hanem egy olyan új élethelyzetben próbálhatják ki magukat, amelyben fejlődik az önállóságuk, kapcsolatteremtő és kommunikációs képességük, legyőzhetik szorongásaikat, félelmeiket, a helyzetükből fakadó zárkózottságukat is.

Az országosan ismert és elismert szervezet egy eldugott kis irodában működeti székhelyét, ahol személyesen találkozhattam a szervezet alelnökével *Vaira Vucane*-vel, valamint több munkatárssal és önkéntessel is. Munkájuk, elhivatottságuk, valamint a szakértői tanulmányút programja megerősíti azt a számomra igen rokonszenves szemléletet, hogy csakis összefogással, együttműködéssel, s nem pedig „magányos harcosként” érhetők el valódi sikerek az inklúzió és a társadalmi integráció, a társadalmi befogadás terén.

Első szakértői tanulmányutam volt, ám remélem, nem az utolsó. A lett oktatási rendszer sajátosságainak megfelelően ellátogattunk szegregált, speciális intézménybe is, valamint inkluzívan működő, tehát nem kizárólag fogyatékos vagy speciális nevelési igényűek számára létrehozott intézménybe is. Emellett szerepet kaptak a nonprofit szervezetek is. Az oktatási rendszer – csakúgy, mint Magyarországon, Lettországon – sem nélkülözheti a civilek hathatós közreműködését, támogatását. Az új, innovatív gyakorlatok kipróbálása, az európai trendek figyelése és adaptálása messze túlmutat az oktatási rendszerek kapacitásán, így a hatékony oktatás és nevelés, a mindenki számára – személyre szabottan – sikeres iskolai életút elérése érdekében a széleskörű együttműködés, hálózatosodás elengedhetetlen.

A személyes és szakmai kompetenciák fejlődésén túl igen lényegesnek tartom, hogy a szakértői tanulmányút tapasztalatait az egyetemi oktatásban is kamatoztathatom. Az egyes iskolák, intézmények tevékenysége távol áll az egyetemi képzések sajátosságaitól, hiszen az Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán nem gyermekekkel, hanem főként fiatal felnőttekkel foglalkozunk. Így az andragógus és az ifjúságsegítő képzések curriculumait elsősorban nem annyira a pedagógiával, gyógypedagógiával kapcsolatos tapasztalatokkal, hanem inkább az iskola szűken vett határain túlmutató

területekkel, azaz, a munkaerőpiacjal, szabadidővel, nemformális módszerekkel, táboroztatással kapcsolatos tapasztalatokkal gazdagíthatjuk.

A szakértői tanulmányút tapasztalatai alapján úgy vélem, óriási jelentősége van a folyamatos kommunikációnak, információáramoltatásnak. Nemcsak a speciális nevelési igényű tanulók, hanem valamennyi gyermek esetében igen lényeges a szülők minél aktívabb bevonódása gyermekük iskolai életútjába. Fontos a családbarát szemlélet, továbbá a kis közösségek, szomszédságok iskolával való szorosabb kapcsolata. Fontos, hogy az iskola minden eszközevel a társadalomba való integrálódást segítse elő, legyen szó szegregált oktatási intézményről, vagy inkluzív módon működő többségi iskoláról. Az iskolák és az iskolákat támogató civil szervezetek között lényeges a hálózatba szerveződése, egymás támogatása, a tapasztalatok és jó gyakorlatok cseréje.

Lényeges, hogy az oktatáson túlmutató rendszerek között is hatékony kommunikáció legyen, hiszen a – különösen a speciális nevelési igényű – tanulók sikeres tanulmányi előmenetele, s majdan a sikeres társadalmi integrációja nem csupán az oktatási rendszeren, hanem az egészségügyön, a szociális ellátórendszeren, a munkaerőpiacon és a civil társadalmon, valamint a köztük lévő kapcsolat minőségén is múlik. Mindezek a tapasztalatok újabb lendületet adnak ahhoz, hogy a hatékony ifjúságsegítő és andragógus-képzésben a minél szélesebb körű együttműködésre törekedjünk, nem pusztán a képzés sikeressége, sokkal inkább a végzett hallgatók sikeres jövőbeni munkavégzése, a társadalmi szemlélet formálása érdekében.

Szakértői tanulmányutakkal kapcsolatos további információk a Tempus Köz-alapítvány honlapján, a [www.tka.hu](http://www.tka.hu) címen, valamint a CEDEFOP honlapján, a <http://studyvisits.cedefop.europa.eu> címen találhatóak.

MINORICS TÜNDE

## Hálózatosodás a fesztiválturizmusban

### **A Dél-Dunántúli Rendezvény és Fesztivál Turisztikai Klaszter létrejötte**

A fesztiválok szerte a világon a legszínesebb hagyományok őrzői. Népek, közösségek ünnepeinek, jellegzetes hagyományainak, szertartásainak, különleges attrakcióinak élményét kínálják. E rendezvények óriási választéka tömegeket vonz, és egy vagy több napra megszakítja a hétköznapi egyhangúságát. Hol látványos parádékkal, hol különleges gasztronómiai élményekkel, hol autentikus rítusokkal, hol a zene vagy a tánc ritmusának közös élményével. A színes táji, illetve kulturális adottságokkal rendelkező Dél-Dunántúli régió is egyre jelentősebb választékkal jelenik meg a rendezvények és fesztiválok hazai turisztikai kínálatában. A tevékenységben érintett szereplőket vizsgálva látható és érzékelhető tendencia, hogy korábban szinte kizárólag az állami és önkormányzati intézményrendszerhez kötődő tevékenység volt, mára azonban megjelentek, és gazdaságilag is megerősödtek a tisztán piaci szereplők.

A fesztivál, mint az utazás elsődleges motivációja azonban csak nagyon kevés esetben jellemző, ami annyit jelent, hogy fesztiválturizmusban csak egy igen szűk szegmens vesz részt. Ellenben a fesztiválok kiegészítőként megjelennek más turisztikai termék típusban (gyógy-, falusi, hivatásturizmus). A fesztivállátogatók jellemzői közé tartozik, hogy az átlagosnál fiatalabbak, magasabb iskolai végzettséggel és diszkrecionális jövedelemmel rendelkeznek. A dél-dunántúli régió településeinek lakosai a célcsoportok között az egyik legjelentősebb szegmens; ők tartózkodnak térben a legközelebb a rendezvényekhez. Az ő látogatásuk a fesztiválokra nagyon fontos, hiszen ha szimpátiát és elégedettséget vált ki belőlük egy-egy turisztikai program, abban az esetben sokkal büszkébbek lesznek településükre és arra, hogy ott élnek. Pozitív hatásként jelentkezhet, hogy a fesztiválok élénkítik, aktivizálják a helyi lakosokat és javítják az életminőségüket.

A kulturális rendezvények iránti növekvő igény valamint a fesztiválok nyújtotta tömény kulturális kínálat napjainkban a turizmus meghatározó vonzerői lettek. A dinamikusan növekvő kereslet miatt indokolt volt, hogy az egyes eseményeket a turisztikai hatások optimalizálása miatt komplexebbé fejlesszék. Ezen túlmenően, a térségfejlesztési lehetőségek kihasználása felveti az e területen meglévő szakmai tapasztalatok összekapcsolásának szükségességét.

A Dél-Dunántúli Operatív Program keretein belül a „Turisztikai klaszterek fejlesztése” című felhívásra az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap társfinanszírozásával, a régió három megyéjének turizmusban érdekelt önkormányzati-állami, piaci és civil szereplőinek részvételével 2010-ben létrejött a Dél-Dunántúli Rendezvény és Fesztivál Turisztikai Klaszter,

mely a tagok közös érdekeltségére alapozva segítette és kívánja segíteni a jövőben is a rendezvény és fesztiválturisztikai termékek kompetencia- és termékalapú innovatív fejlesztését.

A régió 3 megyéjének legjelentősebb vonzerőit jelentő rendezvények és fesztiválok szervezőinek összefogása az események jellegzetes karakterével erősíti a régió, és a tagok által képviselt települések versenyképességét. Szakmai háttérrel és szolgáltatásokkal segíti a régió rendezvényeinek és fesztiváljainak minőségi fejlődését, a látogatói elégettség javítását.

Létrehozásának elsődleges célja a régió imázsának építése, a fesztiválok presztízsének növelése, az ágazat regionális értékesítési és termékfejlesztési funkciójának koordinálása, támogatási források felkutatása, fejlesztések összehangolása, valamint, hogy a régió területén tevékenykedő gazdaságfejlesztési és tudáshordozó szervezetek közötti kapcsolatépítést, koordinációt és az információáramlást hosszú távon erősítse.

Konkrét céljai a következők:

- a Dél-Dunántúl rendezvény és fesztivál turisztikai kapacitásának továbbfejlesztése,
- tájékoztató felmérések, kutatások készítése a régió fesztivál turisztikai potenciáljáról,
- regionális adatbázis kialakítása és működtetése,
- az ágazat regionális értékesítési és termékfejlesztési funkciójának koordinálása,
- közös termék- és szolgáltatás fejlesztési tevékenység kialakulása,
- közös értékesítési tevékenység kialakítása,
- közös márkanév bevezetését, majd gondozása,
- egységes regionális, illetve térségi arculat kialakítása,
- szakmai kapcsolatok kialakítása, fenntartása, a lobbizás.

Az együttműködést életre hívó, és a klaszter marketingtevékenységénél figyelembe vett közös érdekek a következők voltak:

- a hálózat fejlesztése
- jól szervezett, összehangolt, regionálisan integrált turizmusfejlesztési modellként való működés,
- a klaszter hatékony működtetése,
- a prioritásként meghatározott turizmusfejlesztési program megvalósuljon, a fesztivál turizmus komplex turisztikai hasznosítása megtörténjen, ezzel segítse elő a régió fejlődését, versenyképességének javulását.
- a rendezvény- és fesztiválturizmussal kapcsolatos régiós fejlesztések koordinálása,
- a rendezvény és fesztivál, mint termék, mint turisztikai attrakció valamennyi elemének fejlesztése
- a kutatási és innovációs tevékenység inspirálása és az eredmények közvetítése
- közös arculati elemek alkalmazása az egyediség megőrzésével,
- a klasztertagok kompetenciájának fejlődése
- célcsoportok, helyszínek és időpontok „összehangolása”



- adatbázis építés, fejlesztés, bővítés
- régiós szinten tervezett és szervezett humán erőforrás fejlesztés,
- együttműködés turisztikai szolgáltatásokkal – kölcsönös információ a kereslet és kínálat alakulásáról
- informatikai fejlesztések alkalmazása
- az egyetem, mint kutatási és képzőhely bevonása, adatbázisként való használata
- a rendezvények és fesztiválok bevonása, mint kutatási terep és képzések gyakorlati helyszínei
- motivációkutatás, turisztikai szolgáltatások igényfelmérése
- „jó gyakorlatok” kölcsönös megismerése

Fentiek alapján történt meg a középtávú marketing célok és stratégiák meghatározása, melyek leglényegesebb elemei, az egységes imázsépítés, a marketingkommunikáció fejlesztése, a partnerségben (turizmuson kívüli is) rejlő lehetőségek számbavétele, kiaknázása, az információk biztosítása a szakma, a döntéshozók, az utazók (bel- és külföldi turisták felé), valamint a minőségi és látogatóbarát szolgáltatói attitűd ösztönzése.

A célcsoportot azok a személyek, szervezetek, vállalkozások alkotják, melyek a Dél-Dunántúli Rendezvény és Fesztivál Turisztikai Klaszterrel kapcsolatban állnak; legyen szó üzleti, szakmai partnerkapcsolatról, vagy akár a Klaszter által szervezett rendezvények látogatóiról. Ugyanakkor a klaszter működése a rendezvény és fesztivál turizmusban érintett intézményekre, szövetségekre és önkormányzatokra is hatást gyakorol. A klaszter a rendezvény és fesztivál turizmushoz kapcsolódóan azokat a helyi kis- és középvállalkozásokat (szálláshely szolgáltatók, beszállítók) is megcélozza, akik a hálózatos együttműködést erősíthetik.

A Dél-Dunántúli Fesztivál Turisztikai Klaszter létrehozása indokolt és elengedhetetlen szakmai lépés volt annak érdekében, hogy a régió versenyképessége jelentősen erősödjön a fesztivál turizmus területén. Dél-Dunántúl belföldi pozíciója az országban harmadik legnépszerűbb kategóriában, a hagyományörző fesztiválok piacán erős, jelentős. Ez elsősorban a Mohácsi Busójárás ismertségének és vonzerejének köszönhető. Ehhez képest lemaradással ugyan, de a Szekszárdi Szüreti Fesztivál a másik, a régióon belüli versenytársakéhoz képest figyelemre méltó fesztiválunk a hazai piackutatások szerint. A régió többi, hagyományörző nagyrendezvényei, melyeknek a régióban országos vonzerőt tulajdonítanak, marginális ismertségűek még a hazai lakosság körében is. Hozzájuk képest lényegesen népszerűbbek a kisebb települések, pl. Bába, Magyarlukafa, vagy Pécsvárad tradicionális fesztiváljai. Az országban második legnépszerűbb, a könnyűzenei fesztivál kategóriában a nagy hagyományú pécsi Rockmaraton, a paksi Gastroblues Fesztivál, és az orfűi Fishing on Orfű, melyek olyan egyedi, markáns fesztiválok, melyek ugyan rés piacot szólnak meg, de jelentős, kiaknázatlan potenciált rejtenek. A legtöbb dél-dunántúli kulturális fesztivál ezekhez képest viszonylag jellegtelen. Számukra jelentős előrelépést jelenthet a klaszter segítségével megvalósuló projekt, azaz a tudatos termékfejlesztés.

A klaszter belföldi piackutatásokra alapozva hozta létre stratégiáját, benne azonosítva a régió jellegzetességének, azaz hagyományörző fesztiváljainak célcsoportjait, profilját. Elmondható, hogy azok a közepesen képzett, közepes fizetőképességű felnőtt lakosság soraiból kerülnek ki, akik jellemzően kisvárosiak (nem megyeszékhelyen, hanem annál kisebb városokban élnek), 2-3 fős csoportokban utaznak, és a hazai turisztikai régiók közül itt töltik az átlagosan legkevesebb, a fesztiválokhoz kapcsolódó vendégéjszakát. Körükben az internet penetráció és a világhálón szerzett információ aránya egyre jelentősebb, de másodsorban a szájhagyomány, a média és a nyomtatott információs anyagok is egyformán jutnak szerephez az utazási döntés előkészítése során. Ezért a stratégiában foglalt marketing terv kiterjed valamennyi, az imént felsorolt eszköz és csatorna alkalmazására, természetesen figyelembe véve a klaszter pénzügyi lehetőségeit. Éppen e lehetőségek limitált volta és a hosszú távú, de jelenleg bizonytalan forrásokra támaszkodó fenntartás miatt fókuszált a stratégia olyan marketing eszköz- és csatornarendszer kidolgozására, melynek működtetése hosszútávon nem feltételez számottevő pénzeszközöket. Így elsősorban a kiemelt, állandó média partnerség (egy nyomtatott, egy online, egy elektronikus médiával), és az online marketing, ezen belül is a közösségi marketing révén kíván létrehozni a nagyközönséget állandó csatornákon elérő felületeket, melyeken a tartalom szolgáltatását maguk a fesztiválgazdák is képesek biztosítani a klaszter részéről nyújtott koordinációval.

A régió fesztiváljainak piaci sikere érdekében ugyancsak hatalmas lépést jelent a klaszter által kialakításra, majd bevezetésre kerülő fesztiválminősítési regionális rendszer, melynek feladata kettős. Egyrészt a régió fesztiváljait készíti fel az országos minősítésre, másrészt a kiválóságot piaci előnnyel (extra kommunikációval) jutalmazza. E minősítő rendszer a kiindulópontja annak a termékfejlesztésnek, ami a klaszterben összeadódó szakmai kompetenciákon, koordinációs szerepkörön és menedzsment kapacitásokon alapul. A stratégia e kompetenciák és kapacitások, valamint a DDOP pályázatnak köszönhető anyagi erőforrások alapos ismeretében fogalmazta meg a termékfejlesztési célokat és feladatokat.

A klaszter tevékenység egésze a tagok magas fokú együttműködési készségét, aktivitását és a működés alapelveiben való egyetértést feltételezte és feltételezi a jövőben is. A klaszter logójának közös kidolgozása már ezt a filozófiát fejezte ki. Az alábbi ábra azt a tervezési folyamatot mutatja be, mely során a logó megszületett. A kiindulópont a klaszter lényegének nagyon pontos megfogalmazása volt. Olyan turisztikai attrakciókról van szó, amelyeket a dinamikus mozgás, nyüzsgés, „pörgés” jellemez, ugyanakkor kifejezi az állandóságot, a stabilitást is. Ennek kifejezésére a régió hagyományos szimbolikája nyújtotta az alapot: tojásdíszek, karcolt ládák, fatemplomok festett mennyezetének motívumai közül a forgó napkorong, a forgórózsa, a szvasztika jelképe az, amely a legkarakteresebben utalt a fent megfogalmazottakra. Ugyanakkor valamennyi tag más és más, egymástól eltérő jellegű, eltérő nagyságrendű rendezvények szervezője. valamennyi egyedi színt, hangulatot képvisel. Maga a klaszterhálózat azonban valamennyi tagok együttesen kívánja szolgálni, és a tagok egymást is

segítik. ezért a különböző nagyságú és színű forgó formák „csápjai” úgy helyezkednek el, hogy megmozdulásukkal, „beleakadva”, azaz hatást gyakorolva a másokra, lendületbe hozza azt is, függetlenül attól, hogy melyik mozdult el.



A közös gondolkodás eredményeként végül az alábbi logótervek készültek el, kifejezve a klaszter működésének lényegét.



A feladatok következetes végrehajtása mellett 3 képzés megszervezésére is sor került, melyek tartalmi kidolgozásában a Pécsi Tudományegyetem Felnőtt-

képzési és Emberi erőforrás Fejlesztési Kara is részt vett. Az animátor képzés célja olyan szervező szakemberek képzése volt, akik a kultúra (szociokulturális animáció), az idegenforgalom és vendéglátás (rekreációs animáció), és a sport (sport-animáció) területén elméleti és kommunikációs ismereteket sajátítanak el, és akik alkalmasak kapcsolat-építésre, közös tevékenységekre való hangolásra, ösztönzésre, a megszokottól eltérő kikapcsolódásra, fejlesztésre. A protokoll és rendezvényszervező képzés keretében olyan képességek kialakítása volt a cél, amelyek segítségével a hallgatók alkalmassá válhatnak sikeres csapatmunkára, együttműködésre, korszerű módszerek alkalmazására. A kommunikációs és ügyfélszolgálati tréning célja az egyéni kommunikatív hatékonyság és a minőségi ügyfélkapcsolatok kialakításához és eredményes működtetéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése volt. A cél olyan munkatársak képzése, akik a kultúra és a turizmus területén végzett munkájukban és közösségi szerepeikben képesek az ügyfélorientált gondolkodásra és az ügyfelek, partnerkapcsolataik során céljaiknak megfelelő kommunikációra, továbbá képesek a reklamációkat, esetleges konfliktusokat az – ügyféltípusoknak megfelelően – aszertív módon kezelni. A résztvevők a tréning során olyan szituációs gyakorlatokban vettek részt aktívan, amelyek fejlesztették az ügyfelekért való felelősségvállalásukat és egyben konkrét alkalmazható módszereket, mintákat kaptak az adaptív ügyfélkezeléshez (ön és emberismeret, aktív figyelem, előítéletek leküzdése, stressz-kezelése stb.).

A klaszter szolgáltatásai közé tartoznak egyes marketing funkciók – kutatás-elemzés, kínálatfejlesztés, értékesítés, kommunikáció és koordináció – segítése, kiadványok készítése, kiállításokon való megjelenés, közösségi értékesítési tevékenység végzése, kapcsolatépítés, pályázatfigyelés, pályázatírás, konferencia és rendezvényszervezés, látogatómenedzsment feladatok tervezése is. A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, mint klasztertag a vendégkörkutatás-elemzés lebonyolításában hallgatók bevonásával vállalt aktív szerepet.

A 2012. augusztus 31-én záruló projekt során kitűzött célok további projekt-elemekkel valósultak meg:

- nyitó- és zárórendezvény, sajtótájékoztató a klaszter tagok, a közreműködő partnerek és a sajtó számára,
- honlap létrehozása létre, ahol az érdeklődők egy helyen, egyszerűen megtalálják a klaszter tagjairól szóló részletes és friss adatokat:
  - tartalmazza a klaszter bemutatását, tevékenységeit, elérhetőségét,
  - a folyamatos tájékoztatását, jól hasznosítható kép és szöveganyag biztosítja,
- a nyilvánosság és a tájékoztatás biztosítása érdekében a kötelezően előírt Tájékoztatói és Emlékeztető táblák kerültek elhelyezésre a klaszter székhelyénél, illetve a tagoknál.
- prospektus készítése két alkalommal történt:
  - a reklámanyag kiadásának legfőbb motivációja a klaszter bemutatása, a klaszter minél szélesebb körben való népszerűsítése, megismertetése és új piaci szegmensek bevonása,
- fesztiválokon és vásárokon (Utazás Kiállításon) való megjelenés,

- egységes reklámtárgyak (egyben ajándéktárgy) kialakítására került sor, mely reklámtárgyak is szolgálnak:
  - a logó, az arculat, brand kialakítása,
- elektronikus gazdaságfejlesztési tematikájú hírlevelek készítése:
  - információ-terjesztést szolgálják,
  - a potenciális érdekeltek köréhez eljuttatva,
  - a hírlevél beszámol a klaszter eredményeiről, és helyet kapnak benne partnerkereső felhívások is,
  - konferencia szervezése és kiadvány szerkesztése a „Jó gyakorlatról”,
- adatbázis kialakítása,
  - látogatómenedzsment koncepció készítése,
  - középtávú marketing stratégia és 3 éves marketing kommunikációs akcióterv kialakítása.

A klasztertagok fesztiváljai és rendezvényei megjelenítik a régió értékeit, természeti szépségeit, a kulturális örökségek gazdagságát, a nemzetiségek sokszínű hagyományait. Megmutatják az itt élők vendégszeretetét, változatos programkínálatát, valamint a különböző generációk igényeihez igazodó innovatív képességét. A klaszter további projektek kidolgozásával, és a kialakított kommunikációs stratégiája további működtetésével a jövőben is pozitív hatást gyakorolhat a régióra, azaz a turizmus fejlesztésével segítheti a régió gazdasági potenciálját.

#### *Irodalom*

A Dél-Dunántúli Rendezvény és Fesztivál Turisztikai Klaszter marketing stratégiája. Készítette: Gyeregyalog.hu Egyesület, 2010.  
[www.fesztivalklaszter.hu](http://www.fesztivalklaszter.hu) (Letöltve: 2012.augusztus)

TÓTHNÉ BORBÉLY VIOLA

## Tudásalapú hálózati együttműködés a hazai járműiparban

A lisszaboni stratégiában<sup>1</sup> az Európai Unió öt nagyszabású célt tűzött ki maga elé a foglalkoztatás, az innováció, az oktatás, a társadalmi befogadás és az éghajlat/energiapolitika területén. A tagállamok saját nemzeti célokat fogadtak el az említett területeken. A stratégia megvalósítását konkrét uniós és tagállami intézkedések segítik.<sup>2</sup>

Magyarország a II. Nemzeti Fejlesztési Tervben<sup>3</sup> az innovatív, tudásalapú gazdaság megteremtése a piacorientált K+F tevékenységek támogatásával, a vállalkozások innovációs tevékenységének ösztönzésével, az innovációs együttműködések és a technológiatranszfer ösztönzésével hirdetett programot. Az egyik fő pont az oktatási és képzési rendszerek szerepének erősítése az innovációs potenciál fejlesztésében, többek közt regionális tudásközpontok kialakításával, a kutatóegyetemek támogatásával és a gyakorlatorientált felsőoktatási programok bevezetésével, a műszaki és természettudományos képzés bővítésével.

A magyar gazdaságban meghatározó szerepet játszanak a multinacionális és a transznacionális vállalatok. Annak ellenére, hogy a „*magyar gazdaságban jelentős a csúcstechnológiai iparágak súlya, a vállalati K+F-ráfordítások (BERD) szintje összességében alacsony*”.<sup>4</sup> A magyar vállalatok az importált technológiák és know-how befogadására törekszenek, ezért alacsony szintű az új termékek és eljárások kifejlesztése<sup>5</sup>, mely pedig alapja lenne az innovációnak.

Az Európa 2020 program a K+F-térre megerősíti a lisszaboni célkitűzést, miszerint „az Európai Unió GDP-jének 3%-át a kutatásba és a fejlesztésbe kell fektetni.”<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> A lisszaboni folyamat az Európai Unió egyik stratégiája, mely 2000 márciusában, az EU állam- és kormányfőinek lisszaboni csúcsertekezletén indítottak el, és hivatalosan 2010-ig tartott.

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm) (Letöltés ideje: 2012. október 3.)

<sup>3</sup> Az Európa 2020 stratégiára épülő nemzeti szintű prioritásokat a II. Nemzeti Fejlesztési Tervben határozta meg a magyar kormány. II. Nemzeti Fejlesztési Terv: Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013)

<sup>4</sup> OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal 2009.

<sup>5</sup> U. o.

<sup>6</sup> EURÓPA 2020, Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság. Brüsszel, 2010.3.3. 5.

A Horizont 2020<sup>7</sup> kutatási és innovációs keretprogram támogatja az Európa 2020 stratégiát, ez hozzájárul ahhoz, hogy Európa ipari vezető szerephez jusson.

A gazdasági növekedés pillérei a vállalkozások, ezek mozgatórugója a versenyképesség, mely folyamatos innovációval érhető el.

Az innováció sokféle értelmezését ismerjük. Az egyik legtöbbet idézett Joseph Alis Schumpeter, aki szerint az innovációnak a következő típusai léteznek: 1. új termék bevezetése, 2. új gyártási mód bevezetése, 3. új piac megnyitása, 4. új nyersanyag- vagy félkésztermék-forrás megszerzése, 5. iparági átszervezés.<sup>8</sup> A múlt században sokan foglalkoztak az innováció fogalmának megértésével és meghatározásával, de az innováció ma használatos fogalma továbbra is a schumpeteri alapokon nyugszik. Napjainkban a legáltalánosabban elfogadott definíciót a Frascati-kézikönyv<sup>9</sup> tartalmazza. Az Európai Unió tagországaiban szintén használatos definíció az új Oslo-kézikönyvben közöltek.

Az innováció alapja a tudás megfelelő felhasználása általi megújulási képesség. A tudomány által létrehozott új tudást elsősorban az iskolarendszerű oktatásban sajátítja el a későbbi munkavállaló, és mint emberi erőforrás-tényező teszi a szervezet számára hasznossá. A vállalati gyakorlat megoldásokat keres, melyre az elméleti háttérrel adó tudást létrehozó szervezetek reagálnak az innovációs lánc<sup>10</sup> keresztül, melynek eredményeként újabb igények születnek az oktatás-képzés irányába. A hálózatosodás folyamata kiterjeszti az addig statikusnak tekinthető innovációs lánc rendszerét<sup>11</sup>. Csizmadia Zoltán egyik tanulmányában kifejti, hogy „A hálózatokkal párhuzamosan, illetve a hálózatokon belül létrejön a tudásipar, a tudás folyamatos árama.”<sup>12</sup>

Az innováció alapja a tudás és gondolkodás, melyben az oktatás. Az Oktatási Fehérkönyvben<sup>13</sup> azt olvashatjuk, hogy a kutatás-fejlesztés és az oktatás egymástól nem választható el.

Kölcsönösen hat egymásra és nem választható el a

<sup>7</sup> A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának „Horizont 2020” kutatási és innovációs keretprogramról. Európai Bizottság. Brüsszel, 2011.11.30. <http://www.nih.gov.hu/aktualis-hirek-esemenyek/online-nemzeti> (2012. október 4.)

<sup>8</sup> Joseph A. Schumpeter (1939) *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*.

<sup>9</sup> A Frascati-kézikönyv javaslat a kutatás és kísérleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára. A könyvet és időszakos frissítését az OECD koordinálja, a magyarországi vonatkozásait a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal kezeli.

<sup>10</sup> Innovációs lánc: a szervezet egésze vesz részt a versenyben, következésképpen a vállalat minden részének innovatív módon kell működnie. Az innovációk láncot alkotnak, ha bármelyik láncszem gyengéne bizonyul, veszélybe kerülhet a reményteljes részinnováció is. (Kocsis – Szabó 2000: 155–156 o.)

<sup>11</sup> [www.norria.hu/files/648/Regionalis\\_innovacio\\_halozati\\_megkozelitese\\_NyA\\_NORRIA.pdf](http://www.norria.hu/files/648/Regionalis_innovacio_halozati_megkozelitese_NyA_NORRIA.pdf)

<sup>12</sup> [www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozi1.pdf](http://www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozi1.pdf) (2012.09.01.)

<sup>13</sup> [www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/innovacio.html#Oktatas](http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/innovacio.html#Oktatas) Oktatási Fehérkönyv, (2012.05.01.)

- K+F (új ismeretek létrehozása),
- az oktatás és a képzés (tudásátadás, készségfejlesztés, emberi erőforrások),
- és az innováció (a tudásnak a gazdaságban történő elterjesztése, alkalmazása).

Az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság 1997-es tanulmánya szerint<sup>14</sup> a sikeres vállalatok közös innovációs jellemzői:

- a „K+F szervezet jelenléte,
- folyamatos fejlesztési tevékenység,
- külső kutatási-fejlesztési szervezetek igénybevétele,
- gyors termékcserélődés,
- kreatív légkör,
- a menedzsment innováció elkötelezettsége,
- korszerű menedzsment (ezen belül minőségmenedzsment) módszerek alkalmazása,
- oktatás, képzés kiemelt kezelése”.

A vállalati kutatások a 90-es évektől kezdődően a szervezeti tudást prioritásként kezelik. A tudást létrehozó szervezetek hozzájárulása az innovációkhoz javult ugyan, de még mindig nem elégséges.<sup>15</sup> Az egyetemeknek fel kellett ismerniük, hogy elvesztették monopóliumukat a tudástermelésben, és ahhoz, hogy a kutatásokban az élvonalban maradhassanak, stratégiai szövetségekbe kell tömörülniük a többi tudástermelővel együtt.

Számos vállalat K+F-tevékenységét vállalati kutatóközpontokban végzi, kizárva, vagy csak részlegesen bevonva az egyetemi kutatóhelyeket.

Ez a zárt innovációs modell megköveteli, hogy a szervezetben dolgozók hozzák létre/fejlesszék ki az új terméket vagy szolgáltatást, melyet piacra szeretnének vinni. A zárt innovációban született termékek piacra jutását az ezzel létrejövő nyitott innovációs rendszer teszi lehetővé.<sup>16</sup> A nyitott innováció egyfajta menedzsment megoldás, a külső és belső ötletek együttes felhasználására.

Eric von Hippel<sup>17</sup> a hasznos tudás négy külső forrását azonosította:

- beszállítók és vevők;
- egyetemek, állami és privát kutatóhelyek;
- versenytársak és
- más nemzetek.

Az egyetemek innováció-támogató tevékenységük révén járulhatnak hozzá a gazdaság teljesítményéhez. Az egyetemek is egyre inkább külső kutatási partnereket keresnek, hogy szélesebb tudáshálózati háttérrel csökkentsék kutatási költ-

---

<sup>14</sup>Innováció és versenyképesség. Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság, Budapest, 1997. szeptember <http://mek.oszk.hu/01500/01549/01549.pdf> (Letöltés ideje: 2012. szeptember 10.)

<sup>15</sup> OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok. Magyarország, Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal. Budapest.2009.

<sup>16</sup> Chesbrough, H.W. (2003). Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Boston: Harvard Business School Press.

<sup>17</sup> E. von Hippel (1988) The Sources of Innovation. Oxford University Press, New York.

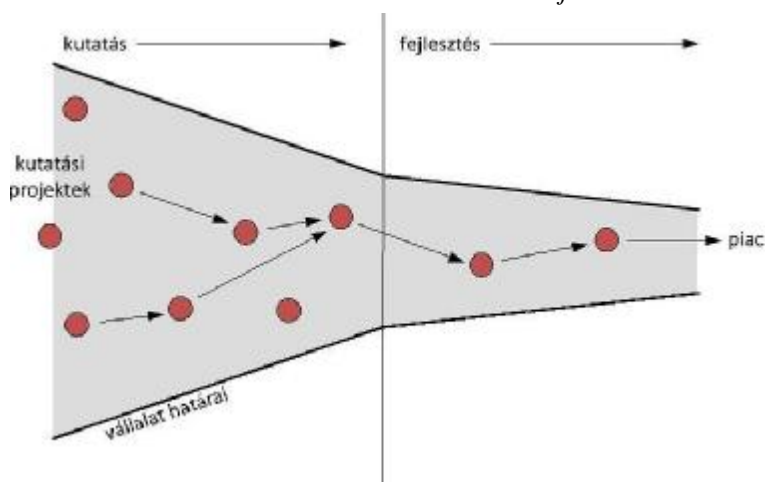


ségeiket és javítsák hatékonyságukat. A kutatás nem a hagyományos akadémiai egységekben folyik, hanem intézményesült szervezetekben, mint a kutatóközpontok, a spin-off<sup>18</sup> cégek és az egyetemeken létrejött technológiatranszfer irodák.<sup>19</sup>

Ennek jellemzését Kozma Tamás az alábbiakban foglalja össze:

- a kutatás kevesek magánjellegű és kiváltságos tevékenységéből sokak közcélú és foglalkozásszerű aktivitásává vált;
- a kutatás egyének munkásságából csapatmunkává fejlődött, benne kialakultak a hierarchikus kapcsolatok;
- a kutatás művészetből mesterséggé vált, amelyben az eredmények nem egyszerűek és megismételhetetlenek, hanem tervezhetők és megismételhetők;
- a mesterség tanítható és tanulható, és ezáltal az intellektuális javak termelése gyorsítható és
- minőségileg javítható.”<sup>20</sup>

1. ábra: Zárt innováció modellje



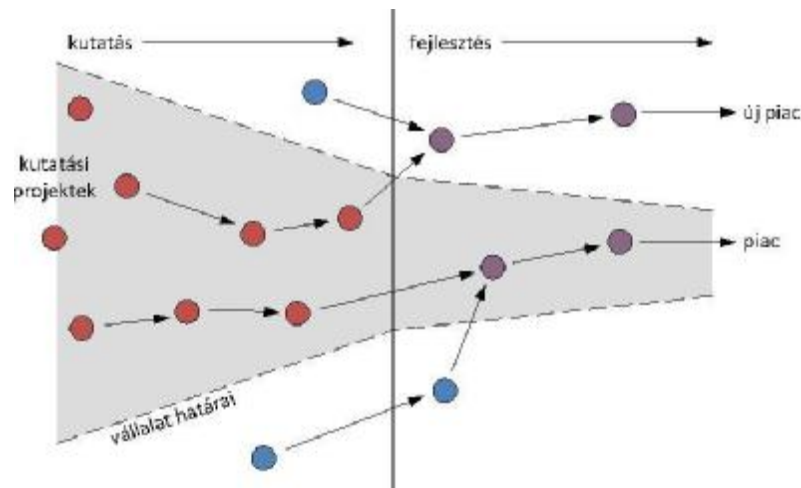
Forrás: [Chesbrough, 2003]

<sup>18</sup> A hasznosító vállalkozás a költségvetési kutatóhely által alapított vagy annak részesedésével működő olyan gazdasági társaság, amelyet a kutatóhelyen létrejött szellemi alkotások üzleti hasznosítása céljából hoznak létre. A spin-off cég fogalmát a kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról szóló 2004. évi CXXXIV. Törvény határozza meg, „hasznosító vállalkozásként” definiálva.

<sup>19</sup> Olyan vállalkozások és projektek, melyek elősegítik az innovációs folyamatokat, felkutatják a hasznosítható kutatási eredményeket, segítik a szellemi tulajdon védelemben, a találmányok hasznosításában, ipari kapcsolatok kialakításában. Minden hazai egyetem működtet technológiatranszfer irodát.

<sup>20</sup> Kozma Tamás (2004) Kie az egyetem? Új Mandátum. Budapest. 3.

2. ábra: Nyitott innováció modellje



Forrás: [Chesbrough, 2003.]

Az együttműködés alapja a tudásmegosztás, a tudástranszfer. A vállalatnál meglévő, nemcsak technológiai értelemben vett, hanem a kulturális értékekre is vonatkozó- és az elméleti tudást adó egyetemeken együtteséből alakul ki az a tudás, mely a szervezeteket innovatívvá teszi<sup>21</sup>. A tudástársadalom valódi létrejöttének számos hátráltató tényezője van, sok kritika éri az oktatási rendszert is. Az oktatási rendszer lassan reagál a gyorsan változó piaci igényekre, a nem tudományos, átadható készségek és képességek, például csapatmunka, projektmenedzsment, problémamegoldás nem kapnak elegendő teret a képzés során. Az innováció sikeressége nagyban függ attól, hogy „az innovációs rendszer szereplői, és különösen a gazdasági szereplők miként tudnak bekapcsolódni a lokális, regionális, nemzeti és globális szinten szerveződő különböző funkciójú és struktúrájú hálózatokba”. A hálózati együttműködés négy formája:

- klaszterszervezet,
- stratégiai szövetség,
- konzorciális együttműködés,
- szakmai szövetség.<sup>22</sup>

A felsőoktatási rendszer egyik értéknövelő tényezője volt a PhD-képzés bevezetése majd a kutató-elitegyetemi<sup>23</sup> státusz elnyerés-lehetősége.

<sup>21</sup> Nonaka, I. Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creation company. Oxford. Oxford University Press.

<sup>22</sup> Csizmadia Zoltán: Az innováció hálózatalapú megközelítése <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/CsizmadiaZoltanInnovacioMunkakozil.pdf> (2012. október 3.)

<sup>23</sup> Kutató-elitegyetemi címet kapott: a Semmelweis Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, valamint a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (2012)

4. ábra: Regionális egyetemi tudásközpontok

Egyetem	Tudásközpontok
Budapesti Corvinus Egyetem	Kutatás-fejlesztés az élelmiszerláncban
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Elektronikus Jármű és Járműirányítási Tudásközpont
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Információtechnológiai Innovációs és Tudásközpont
Budapesti Műszaki Főiskola	Közlekedésinformatikai és Telematikai Egyetemi Tudásközpont
Debreceni Egyetem	Csúcstechnológiák a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében (GENOMNANOTECH)
Dunaújvárosi Főiskola	Dunaújvárosi Regionális Anyagtudományi és Technológiai Tudásközpont
Eötvös Loránd Tudományegyetem	E-Science Regionális Egyetemi Tudásközpont
Eötvös Loránd Tudományegyetem	CellKom Regionális Egyetemi Tudásközpont
Eszterházy Károly Főiskola	EGERFOOD Regionális Tudásközpont
Miskolci Egyetem	Tudásintenzív mechatronikai és logisztikai rendszerek
Nyíregyházi Főiskola	FOOD-ENERG Regionális Tudáscentrum
Nyugat-Magyarországi Egyetem	Erdő és Fahasznosítási Regionális Egyetemi Tudásközpont létrehozása és működtetése
Pannon Egyetem	FuturIT Informatikai Biztonsági Kutató-Fejlesztő Központ
	ÖKORET Környezetvédelmi és Hulladékhasznosítási Innovációs Tudásközpont
Pécsi Tudományegyetem	Medipolisz Dél-Dunántúli Regionális Egyetemi Tudásközpont
Semmelweis Egyetem	Molekuláris és info-bionikai kutatások a medicinában
Szegedi Tudományegyetem	Dél-Alföldi Neurobiológiai Tudásközpont (DNT)
Szegedi Tudományegyetem	Környezet- és Nanotechnológiai Regionális Egyetemi Tudásközpont
Szent István Egyetem	Környezetipari Regionalis Egyetemi Tudásközpont
Széchenyi István Egyetem	Járműipari Regionális Egyetemi Tudásközpont

Forrás: NIH 2007. A Regionális Egyetemi Tudásközpontok éves beszámolója<sup>24</sup>

Nemcsak az ipar és egyetem felel az együttműködések sikerességéért, hanem a szabályozó kormányzat is lehet segítő illetve hátráltató tényező. A hatékony együttműködés egyik formája az, amelyben a kormányzat a felsőoktatás és az ipar hármasa vesz részt.<sup>25</sup> A három szféra, az egyetemi, a gazdasági és a kormányzati szervek hármasságát Triple Helix-modellnek nevezik.<sup>26</sup>

Hazánkban több sikeres együttműködés létezik a felsőoktatás és a gazdasági szféra szereplői között. Kiemelt jelentőséggel bírnak a járműipari együttműködések, mivel a hazai járműipar a GDP közel 10%-át adja.

1992 elején Szentgotthárdon megnyílt az Opel motorokat és az Opel Astra személyautókat gyártó General Motors Hungary nevű üzem, majd ugyanebben

<sup>24</sup> <http://www.nih.gov.hu/palyazatok-eredmenyek/regionalis/regionalis-egyetemi> (2012. X. 2.)

<sup>25</sup> GUI mozaikszó, hármas együttműködés (Government, University, Industry).

<sup>26</sup> Leydesdorff, L.-Etzkowitz, H.: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In: Etzkowitz, H.-Leydesdorff, L. (1997): Universities and the Global Knowledge Economy. Pinter, London and Washington. 155-162.

az évben felépült Esztergomban a Suzuki autógyára. Nem sokkal ezután megkezdte működését Győrben a működését az Audi Hungaria Motor Kft. is, illetve a kecskeméti székhelyű Mercedes Benz Manufacturing Hungary, amely 2012-től a németországi rastatti gyárral együttműködve kezdte meg a termelést.

A Nemzetgazdasági Minisztérium 2012-es Járműipari stratégiájának munkaváltozata célul tűzte ki, hogy a magyar gazdaság húzóágazata, a járműipar, nemzetközileg versenyképes, dinamikusan fejlődő iparaggá váljon. A tervezet alapvetően a hazai KKV-rendszer integrálására és a duális képzésre, az ipari hálózatos rendszer támogatására helyezi a hangsúlyt. A stratégia az adminisztratív terhek csökkentésén, a szakképzett munkaerő képzésén, az elérhető gyártási kapacitások rendelkezésre állásán, a külpiaci lehetőségek bővítésén, a gazdasági ösztönző és támogató rendszerek fejlesztésén és a járműipari központok támogatásán keresztül kívánja hosszú távon is sikeressé és jövedelmezővé tenni a magyar járműipart.<sup>27</sup>

5. ábra A hazai járműipari stratégia SWOT elemzése

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
VEZÉRTERMÉK a járműiparban magas GDP-hozzájárulás KÖZÚTI járműgyártás kiemelkedő Versenyképes SZAKTUDÁS és BESZÁLLÍTÓI HÁLÓZAT NÖVEKEDÉSI potenciál Versenyképes MUNKAERŐ Fejlődő JÁRMŪIPARI KÖZPONTOK	<b>RENDSZERSZÁLLÍTÓK:</b> nincs magyar/egyetemi együttműködés <b>KKV SZEKTOR:</b> alacsony K+F befektetések alacsony alkalmasság rossz finanszírozás az EGYETEMEK SZEREPE ALACSONY <b>MUNKAERŐ:</b> nincs nyelvismeret nincs mobilitás nincs elég mérnök/szakmunkás nincs egységes járműkompetencia <b>KISZÁMÍTHATATLAN GAZD-I HELYZET:</b> adó- és járulékpolitika
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK
MEGHATÁROZÓ iparág (exp) K+F (20 mrd euró befektetés) SZAKEMBER képzést fejleszteni BESZÁLLÍTÓKAT vonzani (OEM, TIER1) KKV SZEKTORT integrálni RÉGIÓS szinten együttműködni	a műszaki szakemberek TUDÁSSZINTJE csökken K+F ráfordítás alacsony a tartós fejlődéshez Gazd-i válság: elbizonytalanodó KERESLET SZAKKÉPZETT MUNKAERŐ hiánya KKV SZEKTOR nem tud integrálódni Fennáll a veszélye annak, hogy egyes vállalatok ELHAGYÁK AZ ORSZÁGOT

A stratégia megvalósításának szereplői: a kormányzat, a járműipari vállalati szféra és az érintett felsőoktatási intézmények.

<sup>27</sup> A Nemzetgazdasági Minisztérium által készített Járműipari Stratégia végső változata kidolgozás alatt, jelenleg a munkaváltozat érhető el, vö. Képes György, Tóth Tamás (2012). Nemzetgazdasági Minisztérium: Járműipari stratégia (munkaváltozat).

6. ábra: A stratégia szereplőinek érdekei, prioritásai a hálózatos együttműködésben

Kormányzat	Vállalati szféra	Felsőoktatási intézmények
<p>Nemzetközileg versenyképes magyar munkaerő.</p> <p>A hazai autóipar, mint húzóágazat teljesítményének növelése.</p> <p>A hazai felsőoktatási képzés színvonalának növelése.</p> <p>Az egyetemi szféra és a vállalati érdekek összehangolása.</p>	<p>Megfelelő létszámú és szakképzettsgű helyi munkaerő felszívása.</p> <p>Vállalati brand építése.</p> <p>Kutatások elméleti háttérének biztosítása.</p> <p>Magasabb fokú állami és uniós támogatások megszerzése.</p> <p>A saját szakmai igényeinek megfelelően alakítani a szakképzést országos és régiós szinten egyaránt.</p> <p>Az új kihívásokkal történő hatékonyabb szembenézéshez szükséges az új generációk szemléletmódja, kreativitása, szaktudása.</p> <p>Az új gazdasági helyzetnek köszönhetően sokszor a legtehetségesebb távoznak külföldre, így a vállalatoknak is érdeke, hogy jól kidolgozott, szakmai programok keretében már hallgató korábban kiszűrhesse a legtöbb potenciállal rendelkező diákokat.</p>	<p>Magasabb minőségű és nagyobb volumenű kutatói tevékenység.</p> <p>Releváns szakmai gyakorlati, kapcsolatépítési lehetőségek biztosítása a hallgatók számára.</p> <p>A vállalati együttműködés során az egyetemi oktatás képes lesz pótolni a képzésből eddig hiányzó szakmai ismereteket.</p>

Az összes ágazati szereplőt magában foglaló, integrált hálózati együttműködését az 2012. július 13-án a Járműipari Felsőoktatási és Kutatási Együttműködési Megállapodás<sup>28</sup> szolgálja, amely nyolc magyarországi egyetem<sup>29</sup> és a hazai járműipari vállalatok<sup>30</sup> hosszú távú kooperációját rögzíti.

Az együttműködési program elemei közé tartozik az elméleti és gyakorlati képzés összehangolása<sup>31</sup>, a minőségközpontú oktatás, melyben a tömegképzés helyett a tehetséggondozás kerül előtérbe. Kiemelt szerepet kap az alap- és középfokú oktatás párhuzamos reformja<sup>32</sup> illetve a projekt munkákat, kiscsoportos

<sup>28</sup> Korábbi együttműködés volt a Győri és a Veszprémi Egyetem Európai Unió projektje vagy az AUDI győri, illetve a Mercedes kecskeméti helyi felsőoktatási intézményekkel való együttműködési programja.

<sup>29</sup> Széchenyi István Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Miskolci Egyetem, Óbudai Egyetem, Pannon Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, MTA SZTAKI.

<sup>30</sup> Csatlakozó vállalkozások: az Audi Hungaria Motor Kft., a Continental Hungaria Kft., a General Motors Powertrain-Magyarország Autóipari Kft., a Knorr-Bremse Fékrendszerek Kft., a Magna Steyr Engineering Center Hungária Kft., a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft., a Rába Járműipari Holding Zrt. és a Valeo Auto-Electric Magyarország Kft. A partnerek sorába lépett Győr-Moson-Sopron, valamint Bács-Kiskun megye kereskedelmi és iparkamarája is.

<sup>31</sup> A képzésben résztvevő hallgatók az egyetemi órákon elsajátított elméleti ismereteiket a párhuzamosan folyó vállalati gyakorlati kurzusokon hasznosíthatják. Kecskeméti Főiskola 2012. Duális képzés a GAMF Karon <http://gamf.kefo.hu/content/index/id/6753> (2012. október 7.)

<sup>32</sup> Kormányzati intézkedés a műszaki és természettudományos tárgyak szerepének növelése, vö. a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 237/2006. (XI. 27.) Korm. rende-

feladatokat és a probléma alapú képzést magában foglaló új módszertani eljárások. Az iparági együttműködésben az állam a gyakornoki programok, a kutatási együttműködések és a spin-off vállalkozások támogatásával járul hozzá a vállalati szféra ösztönzéséhez.

A magyarországi vállalatoknak a 2013-ig tartó támogatási időszakban fel kellene használniuk az Európai Uniónak az innovációs beruházásokra nyújtott, és a vállalati kutatás-fejlesztésre szánt forrásait. Különösen azért, mert a 2012. január 1-vel érvényes innovációs törvény nem teszi lehetővé a saját innovációs alap felhasználását kutatási célokra. Ezt helyettesíti több olyan támogatási forma<sup>33</sup>, melyet a kormányzat igyekszik az európai uniós szabályozással összhangban a vállalkozások számára elérhetővé tenni.

Hazánkban a hálózati együttműködések valamennyi formája egyelőre számoltalan akadállyal küzd. Egyik tényező, hogy eddig jellemzően távol áll egymástól az elmélet és a gyakorlat: a kutatások eredményének gyakorlati bevezetése nem a kutató, hanem a vállalat feladata, míg a kutatónak az elmélet deklarálása a fontos, a gyakorlati szakemberek számára a kutatás hosszadalmas és túl elméleti, a vállalati szféra gyors eredményeket akar és sok feladatot szervezeten belül meg tud oldani. Elsődleges feladat tehát az együttműködésben rejlő lehetőség felismerése, mivel a gyakorlat-elmélet eredményes találkozásának megteremtése alapvető szemléletváltást követel mindkét fél részéről.

---

let, illetve a 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról az államilag finanszírozott képzések új rendszerében.

<sup>33</sup> 2012-ben pl. az Ernyőprojekt GOP-2012-1.3.1./E és a GOP-2012-1.2.1/B pályázatok.

MAKKNÉ WITTMANN ZSUZSANNA

## Sopron könyvtárai a modern információs elvárások tükrében

### 1. Bevezetés

Az információs társadalom kialakulásának, és a technikai fejlődés vívmányainak köszönhetően hétköznapi életünk alaposan átalakult az elmúlt évtizedekhez képest. Ma teljesen természetes, ha elindulás előtt az interneten ellenőrizzük a várható időjárást, mobiltelefonon bonyolítjuk a beszélgetéseinket, vagy e-mailben írunk hivatalos levelet. A mindennapi életünkhöz szükséges információk elektronikus eszközök segítségével jutnak el hozzánk, de nem nélkülözhetjük őket a szórakozás, sőt a munkánk során sem.

Ehhez a változáshoz természetesen kell alkalmazkodnia a könyvtárnak is, hiszen ez az intézmény képezi alapját az információs társadalomnak. Feladata, hogy elősegítse az információkhoz való szabad és egyenlő hozzáférést, illetve minden állampolgár számára lehetővé tegye a nemzeti és az egyetemes kulturális örökség megismerését.<sup>1</sup>

Ennek érdekében a hagyományos feladatokon és szolgáltatásokon kívül, a könyvtárnak törekednie kell az egyre változó technikai környezethez való alkalmazkodásra, a legújabb fejlesztések felhasználására, illetve a felhasználók képzésére és segítésére; mind a számítógépek és egyéb elektronikus eszközök használatában, mind az elektronikus tartalmak közötti eligazodásban, azok felhasználásában. Dippold Péter szerint az internethasználatban „*meg kell különböztetnünk a szórakozást, a szabad információkeresést, a chatelést a professzionális célú információk keresésének és felhasználásának körétől. Míg az előbbi esetben a könyvtárak [...] elsősorban az eszközöket és a környezetet biztosítják, a professzionális információk közvetítésében jóval nagyobb szüksége van a használónak a könyvtáros, az információs szakember segítségére.*”<sup>2</sup>

A megfelelő informatikai infrastruktúra tehát csak egy részét képezi a modern információs elvárásoknak. A puszta eszközök megléte még nem biztosít mindenki számára hozzáférést a szükséges információkhoz. A kialakított rendszereket meg kell tölteni tartalommal – valamilyen rendezett, visszakereshető formában –, a felhasználókat meg kell tanítani a kezelésükre, és az új elvárásoknak megfelelő szolgáltatásokat kell nyújtani.

---

<sup>1</sup> 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.

<sup>2</sup> Dippold Péter: A könyvtárak változó szerepe az információs társadalomban (<http://ki.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek0202/dippold.html>) (2012.02.28.)

Kutatásom során arra kívántam választ kapni, Sopron könyvtárai vajon megfelelnek-e ezeknek a kihívásoknak. A kérdés nem csupán az, hogy a szakmai dokumentumokban olvasható ajánlásoknak, szabályoknak eleget tesznek-e, fontosnak tartom azt is, hogy mennyire felelnek meg felhasználóik elvárásainak, és az országos átlaghoz képest hogyan teljesítenek. Ez a három megközelítés adja kutatásom szempontjait.

Egy ilyen átfogó vizsgálat elengedhetetlen a könyvtárak helyes önértékeléséhez, illetve megfelelő stratégiák és távlati tervek kidolgozásához, a célok meghatározásához. *„Program nélkül ma már szinte lehetetlen partnereket, támogatókat találni, pályázatokon elindulni és eredményt elérni. A program jelenti azt a küszöböt – képletesen szólva –, amelyet átlépve alkalmassá válunk az elvárt szakmai megújulásra, a minőségorientált szolgáltatásra.”*<sup>3</sup>

## 2. Sopron könyvtárainak rövid bemutatása

Sopronban két önálló könyvtár található, a *Széchenyi István Városi Könyvtár*, és a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár és Levéltár*, illetve ezen könyvtárak tag- és fiókkönyvtárai.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* 1915-ben kezdte meg működését már a város nyilvános közkönyvtáraként. Az idők során több ideiglenes és véglegesnek tűnő helyszínen rendezkedett be, 2001-től a városközponttól némileg távolabb eső, volt közgazdaságtani középiskola épületében található. Rossz megközelíthetősége miatt felhasználóinak száma visszaesett, raktárhelyisége a Kossuth utcában maradt.

Két fiókkönyvtárral, a Kurucdombi és a Bánfalvi fiókkönyvtárral rendelkezik. Legfőbb feladata a város közel 60.000 lakosának, valamint Sopron kistérségi és regionális szerepéből adódóan a környék lakosságának ellátása is.<sup>4</sup>

A *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár és Levéltár* 1735-ben kezdte meg működését a selmecbányai bányatiszt-képző iskola könyvtáraként, mely iskola később akadémiai rangot kapott. 1919-ben került Sopronba, állománya mindig híven tükrözte az egyetemen oktatott szakok szakirodalom-szükségletét.

2000-ben egy integráció során jött létre a Nyugat-magyarországi Egyetem, melynek központi könyvtárává – és egyben az Erdőmérnöki, Faipari Mérnöki és

---

<sup>3</sup> Fodor Péter: Minőség a könyvtárban – korszerű közkönyvtár = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 16. évf. 10. sz. 3-10.p.

<sup>4</sup> A bekezdés az alábbi források alapján készült: Széchenyi István Városi Könyvtár Sopron – A könyvtár története (<http://www.szivk.hu/koszonto/a-konyvtar-tortenete>) (2010.11.13.) Tompa Mónika: A soproni Széchenyi István Városi Könyvtár költözése és a változások kezelése. Szakdolgozat (Berzsenyi Dániel Főiskola, Könyvtár és Információtudományi Tanszék). Szombathely, 2002. Orbánné Kalmár Judit, a Széchenyi István Városi Könyvtár volt igazgatójának válasza.



Közgazdaságtudományi karok könyvtárává vált. A könyvtár a hallgatói igények ellátása mellett az egyetem tudományos és információs bázisául is szolgál.<sup>5</sup>

### 3. A modern információs elvárásokról

„Az információs igényeket külső tényezők formálják, mint pl. az aktuális politikai, kulturális események vagy az új tudományos felismerések. Ezek a tényezők a mindennapokban, a szakmai életben, a munka folyamán keletkeznek és módosulnak, a politikai és társadalmi érdekektől, továbbá az információ iránti belső szükséglettől vezérelve.”<sup>6</sup> A könyvtár tehát nem csak egyféle elvárásnak kell, hogy megfeleljen. A felhasználók igényei és a szakmai elvárások ugyanolyan fontos részét képezik a modern információs elvárások rendszerének. A vizsgálathoz fontos szempontot ad a magyar könyvtári statisztikai adatok elemzése is, melyből kiderül, a vizsgált intézmények hogyan teljesítenek az országos átlaghoz képest.

A következőkben ezeknek a különböző szempontú elvárásoknak a kifejtésére kerül sor.

#### *Felhasználói elvárások*

A könyvtári rendszer feladata a felhasználók igényeinek minél teljesebb kiszolgálása, a lehető legmagasabb színvonalon. Ez csak akkor sikerülhet, ha ismerjük is ezeket az igényeket. Fontos, hogy minden könyvtár tisztában legyen a helyi sajátosságokkal, az intézményt látogató felhasználói csoport egyedi elvárásaival.

A könyvtárba járó soproni lakosok elvárásait egy kérdőíves felmérés keretében mértem fel. A beérkezett válaszok nem csak a kutatásom eredményességéhez járultak hozzá, hanem bízom benne, hogy a *Széchenyi István Városi Könyvtár* és a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* is hasznosíthatja ezeket az adatokat saját informatikai eszközeik és információs szolgáltatásaik értékelésében.

A felmérést a két soproni könyvtár valamelyikébe beiratkozott felhasználók körében végeztem. A kérdőív első felében a könyvtárakkal szembeni általánoságban megfogalmazott igényekre kérdeztem rá, míg a második felében a válaszadók a *Széchenyi István Városi Könyvtár* és a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* informatikai felszereléseit, illetve információs szolgáltatásait értékelték. Utóbbi adatokat a két könyvtár informatikai felszereltségének bemutatásánál használtam fel.

A kérdőívet a válaszadók online töltötték ki a SurveyMonkey rendszer segítségével (a kérdőív linkjét mindkét könyvtár elhelyezte a weboldalán, illetve

---

<sup>5</sup> A bekezdés az alábbi forrás alapján készült: Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár és Levéltár – Központi Könyvtár (<http://ilex.efc.hu/>) (2010.11.13)  
Tompáné Székely Zsófia, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár és Levéltár informatikus könyvtárosának, és egyetemi főtanácsosának válaszai

<sup>6</sup> Robert L. Funk: A könyvtárak szerepe a harmadik évezredben = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 44. évf. 1. sz. ([http://tmt.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=2075&issue\\_id=65](http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=2075&issue_id=65)) (2012. 03. 04.)

közösségi oldalakon keresztül soproni ismerőseim is megosztották egymás között), de a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtárban* nyomtatott verzió is állt a felhasználók rendelkezésére.

A felmérésben 78 felhasználó vett részt, vegyesen nők és férfiak. A kérdőívet kitöltők között a legfiatalabb 17, a legidősebb 67 éves volt. Átlagéletkoruk 30,6. A 20 és 29 éves kor közöttiek magas arányban vettek részt a vizsgálatban, ez két okkal is magyarázható. Az egyetemi könyvtár leggyakoribb látogatói többségükben egyetemisták, akik jellemzően 19 és 25 éves kor közöttiek. Figyelembe kell továbbá azt is vennünk, hogy elektronikus úton legkönnyebben ez a korosztály érhető el, s így az online kérdőív kitöltői között szintén többségbe kerültek.

A válaszadók 47 százalékának legmagasabb iskolai végzettsége érettségi, további 47 százalékának főiskolai vagy egyetemi diploma. 55 százalékuk jelenleg is tanul középiskolában, vagy a felsőoktatásban; tehát a kérdőív kitöltői (életkoruknak megfelelően) magas iskolai végzettséggel rendelkeznek. A felmérésben részt vett felhasználók 65 százaléka Sopronban, vagy környékén lakik, 35 százalékuk más magyar településen (jellemzően a *Nyugat-magyarországi Egyetem* hallgatói).

A könyvtárba járás gyakoriságának összesített adatai azt mutatják, hogy a soproni felhasználók többsége heti, illetve havi rendszerességgel látogatja a könyvtárakat. A városi könyvtár olvasói inkább havonta (a kölcsönzések lejáratí idejét követve), míg az egyetemi könyvtár olvasói inkább hetente, vagy naponta járnak könyvtárba.

A válaszadók szociológiai összetételének vizsgálata után a felhasználói elvárásokat szeretném ismertetni.

A könyvtárakban potenciálisan fellelhető technikai, illetve informatikai eszközök közül a felhasználók az interneteléréssel is rendelkező számítógépeket (98 százalék tartja fontosnak), illetve a nyomtatót, fénymásolót, és szkennert (82 százalék tartja fontosnak) emelték ki. A hagyományos szolgáltatások mellett hangsúlyt fektettek az OPAC és az adatbázisok használatára, ezzel szemben alacsonyra értékelték a képzések és felzárkóztató foglalkozások szerepét.

A könyvtári weboldalakon fontosnak tartották az elérhetőségek feltüntetését, az OPAC-ot, a könyvtári rendezvényekről való tájékoztatást, a könyvajánlókat, a könyvtár állományának bemutatását, és a különböző szabályzatok elérhetőségét a weboldalon. Külön kiemelték még a nyitva tartást, a személyes kölcsönzések nyomon követhetőségét, szakmai online adatbázisok linkjeit, illetve a könyvtárhasználati díj befizetésére vonatkozó információkat.

Az egyes szolgáltatások használatára vonatkozó kérdésre adott válaszokból viszont kiderül, hogy a felhasználók többsége soha, vagy csak ritkán használ adatbázisokat, számítógépes programokat (a könyvtári számítógépeken), fénymásolót, nyomtatót, vagy szkennert, nem, vagy csak ritkán él a könyvtárközi kölcsönzés, a könyvtárban tartott képzések, a bibliográfiakutatás vagy a témafigyelés lehetőségével. Gyakran használják viszont az OPAC-ot, az internetet, a két könyvtári weboldalt, és gyakran kölcsönöznek, illetve kérnek tájékoztatást.

A válaszadók 41 százaléka rendszeresen figyeli annak a könyvtárnak a weboldalát, amelybe jár, további 43 százalék időnként szintén látogatja. Csupán 16 százalék válaszolta azt, hogy csak ritkán keresi fel az oldalt.

A felmérés eredményeinek összességüként a következő megállapításokat tehetem:

1. A modern informatikai, illetve technikai eszközöket – úgymint interneteléréssel rendelkező számítógép, nyomtató, fénymásoló és szkennerek – a felhasználók kiemelten fontosnak tartják.

2. A hagyományos szolgáltatások (például kölcsönzés, hosszabbítás, tájékoztatás) mellett nagy hangsúlyt fektetnek az internethasználatra, a fénymásolás, nyomtatás, és szkennelés lehetőségére, az online katalógusra, a könyvtári weboldalra és a távoli elérésű adatbázisokra.

3. Ennek ellenére az adatbázisokat, a fénymásolót, nyomtatót és szkennert a legtöbben soha nem használják. Az online katalógus, a weboldal és az internet használata viszont egészen gyakori.

4. A felhasználók szerint egy könyvtári weboldal legfontosabb elemei: az elérhetőségek, a szabályzatok, az állomány és a könyvtári rendezvények bemutatása, a könyvajánló, és az online katalógus.

#### *Szakmai elvárások*

Szakmai elvárásokra szükség van, mégpedig a minőség megőrzése, magas színvonalú szolgáltatások kialakítása, a felhasználók mindennapi igényein túlmutató feladatok ellátása, és a hosszú távú optimális működés elérése érdekében. A könyvtáros szakma által hitelesített szabványok, szabályok, eljárások útmutatást nyújtanak mind a hosszú távú stratégiai tervek megalkotásában, a célok kitűzésében, mind a mindennapi munka kérdéseiben.

Az IFLA (International Federation of Library Associations) a következőképpen foglalja össze elvárásait a modern könyvtárral szemben: „A közkönyvtár egy sor szolgáltatást nyújt mind a könyvtáron belül, mind a közösségben annak érdekében, hogy kielégítse használói igényeit. [...] A szolgáltatásokat nem szabad bezárni a könyvtár épületébe, hanem el kell juttatni őket közvetlenül a felhasználókhoz, ha nem kereshetik fel a könyvtárat. A szolgáltatások nyújtásában hasznosítani kell az információs és kommunikációs technológiát ugyanúgy, mint a nyomtatott szót, mind a könyvtáron belül, mind a falakon túl.”<sup>7</sup>

Továbbá: „A közkönyvtárak az esélyegyenlőség eszközei, és biztonsági hálót kell nyújtaniuk a technológiai haladástól való elidegenülés vagy társadalmi kizárás ellen azzal, hogy az információhoz vezető elektronikus kapuvá válnak a digitális korszakban. Módot kell adniuk minden állampolgár számára, hogy helyi szinten hozzáférhessenek ahhoz az információhoz, amely képessé teszi őket életük menedzselésére [...]”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Budapest: Könyvtári Intézet, 2005. 43-44. p.

<sup>8</sup> 61. p.

A könyvtárnak tehát, mint az információs társadalom alapintézményének, legfontosabb feladata, hogy mindenki számára szabad hozzáférést biztosítson az információkhoz.<sup>9</sup> Ma már ehhez elengedhetetlenül szükséges az elektronikus, digitális dokumentumok, távoli elérésű adatbázisok felhasználása, szolgáltatása.

*„A könyvtárnak ingyenes nyilvános hozzáférést kell nyújtania az internethez/világhálóhoz, hogy anyagi helyzetétől függetlenül minden állampolgár hozzáférhessen az elektronikus formában rendelkezésre álló információhoz.”<sup>10</sup>*

*„Mivel a közkönyvtár egyik fő funkciója, hogy áthidalja az információban gazdagok és az információban szegények közötti szakadékot, rendelkezésre kell bocsátania a szükséges elektronikus, számítógépes és audiovizuális eszköztárat is.”<sup>11</sup>*

Az esélyegyenlőség megteremtésében nem csak a könyvtári gyűjtemény, vagy a feltáró eszközök rendszere elengedhetetlen, hanem az az informatikai infrastruktúra is, mely a felhasználók rendelkezésére áll. Alkalmasnak kell lennie azon feladatok ellátására, melyeket az egyre fontosabbá váló elektronikus ügyintézés megkövetel, melyeket a csak elektronikus formában elérhető információk kereshetősége generál, és amelyek áthidalják a fogyatékkal élők hagyományos könyvtárral szembeni nehézségeit.

*„A könyvtárnak fel kell használnia az információs és kommunikációs technológiát arra, hogy a közönség otthonából, iskolájából vagy munkahelyéről férhesen hozzá annyi elektronikus forrásához és szolgáltatásához, amennyihez csak lehetséges. Ha megoldható, a hozzáférést napi 24 órában, a hét minden napján lehetővé kell tenni.”<sup>12</sup>*

A szakmai elvárások között fontos szerep jut a könyvtári weboldalnak, melyek bizonyos információk és szolgáltatások távoli elérését teszik lehetővé. Egyaránt fontos ez a nyitvatartási időn túl, vagy abban az esetben, amikor a felhasználók nem tudnak ellátogatni az épületbe.

Az ALA (American Library Associations) ajánlásaiban fogalmazza meg, hogy a számítógépeket és egyéb hardver eszközöket folyamatosan fejleszteni, a szoftvereket pedig frissíteni kell annak érdekében, hogy a könyvtár a lehető legjobb környezetet biztosíthassa felhasználóinak. Fontosnak tartja továbbá az elektronikus dokumentumokat, melyek nem csak a hozzáférést növelik – egy időben ugyanazon dokumentum több felhasználó rendelkezésére is bocsájtható – , hanem állományvédelmi és állomány-megőrzési célból is hasznosak.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

<sup>10</sup> A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Budapest: Könyvtári Intézet, 2005. 62. p.

<sup>11</sup> 70.p.

<sup>12</sup> A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Budapest: Könyvtári Intézet, 2005. 63. p.

<sup>13</sup> Guidelines for University Library Services to Undergraduate Students (<http://www.ala.org/acrl/standards/ulsundergraduate>) (2012.03.04.)

#### *A vizsgálat területei*

Modern információs elvárások a könyvtár működésének és szolgáltatásrendszerének minden apró területére vonatkoznak. Tanulmányomban azonban nem vállalkozhatok mindegyiknek a részletes bemutatására, így az általam legfontosabbnak ítélt két szemponttal foglalkoztam részletesebben: a könyvtárak technikai felszereltségével, illetve weboldalukkal.

Mindkét szempont külön kiemelésre került az IFLA által megfogalmazott irányelvekben, nagy hangsúlyt fektet rá a magyar nyilvános könyvtárak statisztikája, illetve a felhasználók is fontosnak ítélték – ezek képezik tehát a modern információs elvárásoknak való megfelelés alapjait.

#### **4. Informatikai felszereltség**

Hétköznapi életünk elengedhetetlen részévé vált a számítógép, illetve az egyéb információs technológiák használata. Azok számára, akiknek nincs lehetősége más-hol hozzáférni ezekhez az eszközökhöz, a könyvtár kell, hogy lehetőséget nyújtson a használatukra. Az információgazdagok és információszegények között a könyvtárnak kell hidat létesítenie, hogy elősegítse az esélyegyenlőséget.

A megfelelő információszolgáltatáshoz továbbá szükség van a megfelelő technikai háttérre is. Az újfajta hordozók és dokumentumtípusok olvasása és kezelése biztosíthatja egyedül a könyvtár naprakészességét, illetve társadalmi funkciójának megőrzését. Lépést kell tartania a változásokkal, hogy felhasználóinak mindig szakszerű segítséget tudjon nyújtani, legyen ez a segítség akár információszolgáltatás, akár magukra a technikai eszközökre vonatkozó gyakorlati használati tanácsok.

A továbbiakban a két soproni könyvtár informatikai felszereltségének részletezésére kerül sor.

#### *Széchenyi István Városi Könyvtár<sup>14</sup>*

A *Széchenyi István Városi Könyvtárban* a kutatás időpontjában 44 interneteléréssel is rendelkező számítógép található, ebből 17 nyilvános, a felhasználók által is használható. Szélessávú internetkapcsolattal rendelkezik. Van belső hálózata (LAN), ez azonban WIFI-vel nem rendelkezik. A könyvtár informatikai felszerelésének karbantartását szakszemélyzet látja el.

Az általam készített felmérésből kiderül, hogy a felhasználók a *Széchenyi István Városi Könyvtár* informatikai és technikai felszerelésével „elégedettek”, illetve „viszonylag elégedettek”. A válaszok nem csupán az eszközök minőségére és használhatóságára, hanem mennyiségére is vonatkoztak.

A számítógépek használatának gyakoriságára (csupán 15,4% válaszolta, hogy gyakran igénybe veszi a szolgáltatást), a regisztrált felhasználók számára (2011-ben 4251 fő), illetve a nyilvános, interneteléréssel is rendelkező számítógépek számára vonatkozó adatok összevetésekor arra a következtetésre jutottam,

---

<sup>14</sup> A fejezethez felhasználtam a Széchenyi István Városi Könyvtár hivatalos, 2011-es statisztikai adatait, melyet Horváth Csaba igazgató bocsájtott a rendelkezésemre.

hogy a *Széchenyi István Városi Könyvtár* informatikai eszközei elegendőek a felhasználók ellátására (ezt elsősorban az internethasználat ritkasága támasztja alá).

A meglévő állomány karbantartása mellett még egy vezeték nélküli hálózat kiépítését tartom fontosnak. Egyre több felhasználó rendelkezik mobil számítógépes eszközökkel (például lappal), ezért egyre inkább szükségessé válik WIFI rendszer kialakítása olyan közösségi információszolgáltató helyeken, mint amilyen a könyvtár intézménye is.

*Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár*<sup>15</sup>

A *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtárban* a kutatás időpontjában 28 interneteléréssel is rendelkező számítógép található, ebből 16 nyilvános, a felhasználók által is használható. Szélessávú internetkapcsolattal rendelkezik, mely a helyi hálózaton keresztül, akár wireless csatlakozással is elérhető. A könyvtár informatikai felszerelésének karbantartását szakemberek látják el, szerződés alapján külső vállalkozók.

Kérdőívemben a felhasználók a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* informatikai felszereltségét is értékelték. A válaszok szintén az eszközök minőségére és használhatóságára, illetve mennyiségére vonatkoztak. Ezek alapján a többség (a válaszadók 90%-a) a számítógépekkel és a projektorral, illetve a vetítővászonnal elégedett. A fénymásolókról viszont olyan mértékben megoszlanak a vélemények, hogy lehetetlen egységes konklúziót levonni belőlük.

A számítógépek használatának gyakoriságára (a válaszadók 60%-a gyakran igénybe veszi a szolgáltatást), a regisztrált felhasználók számára (2011-ben 1532 fő), illetve a nyilvános, interneteléréssel is rendelkező számítógépek számára vonatkozó adatok összevetésekor arra a következtetésre jutottam, hogy a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* informatikai eszközei megfelelőek a felhasználók ellátására (ezt elsősorban a könyvtárlátogatók alacsony száma támasztja alá).

## 5. Statisztikai adatok elemzése

A szakmai, illetve felhasználói elvárások megvalósulását nagyban befolyásolják a helyi körülmények; az adott ország törvényei, támogatási és finanszírozási rendszere, képzéseinek minősége, a könyvtár mint intézmény és a könyvtáros társadalmi megítélése. Éppen ezért fontos azt is megvizsgálnunk, hogy Magyarországon általánosságban mi tud megvalósulni a fent említett elvárásokból.

Ez a vizsgálat a magyarországi nyilvános könyvtárak statisztikájára kell, hogy támaszkodjon. Az egyes intézmények technikai felszereltségének és információs szolgáltatásainak számszerűsített adataiból kiszámolható átlag mutatja meg számunkra pontosan a magyar könyvtárügy jelenlegi helyzetét. Csak ennek ismeretében értékelhetjük reálisan Sopron könyvtárait, csak az ezzel az átlaggal

---

<sup>15</sup> A fejezethez felhasználtam a Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár hivatalos, 2011-es statisztikai adatait, melyet Tompáné Székely Zsófia informatikus könyvtáros bocsájtott a rendelkezésemre.

való összehasonlításból derülhet ki, elérik-e azt a színvonalat, amely a magyar körülmények között elvárható.

Kutatásom során a 2010-es év nyilvános könyvtári statisztikáját elemeztem – mivel a 2011-es adatok a kutatás időpontjában még nem voltak elérhetőek. Úgy gondolom azonban, ez is megfelelő alapot nyújt az összehasonlításra, a két soproni könyvtárban már lezajlott adatgyűjtés eredményei pedig azt is megmutatják, hogy a 2010-ben elért technikai-felszerelési, illetve szolgáltatás-minőségi színvonal hogyan változott egy év alatt.

A felhasznált statisztikai adatok ismertetése előtt szükséges tisztázni pár fogalmat.

*Személyes használat:* A használó saját vagy megbízottja személyében betérve használja a könyvtárat.<sup>16</sup>

*Távhasználat:* Telekommunikációs eszköz (telefon, fax, e-mail, külső hálózat, pl. Internet) általi használat.<sup>17</sup>

*Települési könyvtár:* A városi, megyei és fővárosi könyvtárak statisztikai adatait használtam fel a települési könyvtárak vizsgálatakor. Kihagytam a városrészi és ellátott községi szolgáltató helyek adatait, mert azok eltérő jellegűkből adódóan az átlagokat nem reális irányba befolyásolnák.

*A magyar települési könyvtárak statisztikai adatai*<sup>18</sup>

Magyarország települési könyvtárainak kutatásomban felhasznált statisztikai adatai:

Települési könyvtárak Magyarországon	1064
Számítógépek száma összesen	6200
Interneteléréssel rendelkező számítógépek száma összesen	5844
Egy könyvtárra jutó átlagos számítógép-mennyiség	5,82
Egy könyvtárra jutó átlagos interneteléréssel rendelkező számítógép-mennyiség	5,49
Személyes használat összesen	14.799.375
Távhasználat összesen	14.318.323
Egy könyvtárra jutó átlagos személyes használat	13.909,18
Egy könyvtárra jutó átlagos távhasználat	13.457,07

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* 2010-es adatai átlagon felüliek. 37 interneteléréssel rendelkező számítógépe van, személyes használata 84.941 alkalom (ebből 11.900 internethasználat), míg távhasználat messze meghaladja ezt, összesen 368.921 alkalom.

A települési könyvtárak statisztikai adatai meglehetősen nagy szórást mutatnak, hiszen az egyes települések nem egyforma méretűek. A kistépelések könyvtárainak jóval kevesebb felhasználót kell kiszolgálniuk, mint a megye-

<sup>16</sup> Fogalomértelmezések. ([www.ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/statkiadfogert.rtf](http://www.ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/statkiadfogert.rtf)) (2012.03.27.)

<sup>17</sup> ua.

<sup>18</sup> A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai. 2010. Teljes verzió (<http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai>) (2012.04.02.)

székhelyek, vagy a főváros könyvtárainak. Itt az informatikai állomány is alacsonyabb, és kevesebb a személyes, illetve a távhasználat. Sopron 60.000 fős lakosságával nem tartozik Magyarország legnagyobb városai közé, de a kistelepülések közé sem sorolandó. Az adatelemzés eredményeit továbbá az is befolyásolja, hogy Sopron egyetemi város, így települési könyvtárába nem csak a város lakói, hanem az egyetemi hallgatók és oktatók is eljárnak. A felhasználók relatív magas száma és a fiatalabb generáció magasabb aránya okozhatja az átlagtól való pozitív eltérést, illetve természetesen a könyvtár kielégítően jó felszereltsége.

A 2011-es évben a *Széchenyi István Városi Könyvtár* informatikai állománya tovább nőtt 44 interneteléréssel rendelkező számítógépükre. Személyes használat ugyanebben az évben 88.924 alkalom volt (ebből 10.273 internethasználat), távhasználat pedig 351.165 alkalom, ami nem mutat számottevő növekedést vagy csökkenést.<sup>19</sup>

*A magyar felsőoktatási könyvtárak statisztikai adatai*<sup>20</sup>

Magyarország felsőoktatási könyvtárainak kutatásomban felhasznált adatai:

Felsőoktatási könyvtárak Magyarországon	76
Számítógépek száma összesen	2945
Interneteléréssel rendelkező számítógépek száma összesen	2760
Egy könyvtárra jutó átlagos számítógép-mennyiség	38,75
Egy könyvtárra jutó átlagos interneteléréssel rendelkező számítógép-mennyiség	36,31
Személyes használat összesen	7.274.104
Távhasználat összesen	16.907.574
Egy könyvtárra jutó átlagos személyes használat	95.711,89
Egy könyvtárra jutó átlagos távhasználat	222.468,07

A *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* 2010-es adatainak vizsgálata érdekes eredményt hozott. 28 interneteléréssel rendelkező számítógépük volt, ez valamivel alacsonyabb, mint az országos átlag. A könyvtár személyes használata magasabb volt, összesen 120.862, melyből az internethasználat 59.045 alkalom. Távhasználat pedig 80.074 alkalom volt, ez több mint két és félszer alacsonyabb, mint az átlag.

Az eredmények a könyvtár speciális helyzetének tükrében értelmezhetők. A *Nyugat-magyarországi Egyetem* 2000-ben jött létre egy integrációval, melynek során több dunántúli, addig önálló egyetemet és főiskolát csatoltak a jogelőd Soproni Egyetemhez. Ennek köszönhető, hogy az egyetemi könyvtári hálózaton belül a különböző karok könyvtárai (melyek az integrációig maguk is önálló felsőoktatási könyvtárak voltak) külön városokban találhatóak, s ennél fogva még nagyobb jelentőségre tesznek szert. Regisztrált felhasználók számában,

<sup>19</sup> A Széchenyi István Városi Könyvtár hivatalos, 2011-es statisztikai adatai, melyet Horváth Csaba igazgató bocsájtott a rendelkezésemre.

<sup>20</sup> A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai. 2010. Teljes verzió (<http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-i-konyvtarak-statisztikai-adatai>) (2012.04.02.)



illetve forgalmukban megközelítik, néhány esetben meg is haladják a *Központi Könyvtárat*.

Míg az Erdőmérnöki-, Faipari Mérnöki-, és Közgazdaságtudományi Kar hallgatói, akik a Központi Könyvtár felhasználóinak legnagyobb részét képviselelik, az adatok alapján a személyes használatot preferálják jobban, addig a központtól távol, más városokban tanuló és oktató felhasználók a saját kari könyvtárakat használják intenzíven, így ők sem bonyolítanak le jelentős távhasználatot a *Központi Könyvtárban*. Ezt támasztják alá a *Nyugat-magyarországi Egyetem* könyvtári hálózatába tartozó többi egység adatai is.

A frissebb, 2011-es adatok nem mutatnak jelentős változást. A *Központi Könyvtár* továbbra is 28, interneteléréssel rendelkező számítógéppel rendelkezett. Személyes használata 82.013 alkalomra csökkent (ebből 18.225 internethasználat), távhasználat pedig 90.494 alkalomra nőtt.<sup>21</sup>

## 6. Weboldalak elemzése

A megfelelő technikai környezet megteremtése elengedhetetlen egy modern könyvtárban, de éppolyan fontos, ha nem fontosabb az a szolgáltatásrendszer, amely erre a környezetre épül. A hagyományos információs szolgáltatások (például tájékoztatás, témafigyelés, bibliográfiakutatás) mellett mára elengedhetlenné vált egy minőségi könyvtári weboldal üzemeltetése is – nem csak a felhasználókkal való kapcsolattartásban, de az információközvetítésben is.

A két soproni könyvtár weboldalát egy korábbi tanulmányomban<sup>22</sup> már részletesen elemeztem, így most csak a legfontosabb megállapítások összefoglalására vállalkozom.

Az elemzést először a 2002-ben indult Minerva projekt alapján végeztem, mely tíz „Minőségi Elvet” határoz meg. Ezek betartása minden kulturális intézménynek, s így a könyvtáraknak is alapvető érdeke.<sup>23</sup> Másodszer esztétikai szempontból közelítettem meg a kérdést, mely szakmailag ugyan kisebb, de a felhasználók szemszögéből sokszor nagyobb fontossággal bír. Végül pedig a felhasználók saját értékelését foglaltam össze.

### *Elemzés a Minerva projekt elvei alapján*

Mindkét weboldal jól átlátható, struktúrája világos, céljuk és küldetésük rögtön szembeötlő. Részben megvalósítják az útvonal-követést. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* weboldalán a nyelvválasztás lehetősége megfelelően kiemelt, egyszerű alkalmazni. Struktúrája egészen hierarchikus, ami

---

<sup>21</sup> A Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár hivatalos, 2011-es statisztikai adatai, melyet Tompáné Székely Zsófia informatikus könyvtáros bocsájtott a rendelkezésemre.

<sup>22</sup> Wittmann Zsuzsanna: Sopron könyvtári weboldalai a modern információs elvárások tükrében. = EDU: Szakképzés és Környezetpedagógia: elektronikus szakfolyóirat. 2. évf. 2011/1. sz. 99-117. p.

<sup>23</sup> Kézikönyv a minőségi elvekről = Quality Principles for cultural Web Sites: a handbook. (ford. Bárány Barbara) Bp., 2004 <http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm> (2010.12.29.)

a tartalmak logikai megtalálását elősegíti, az egyes információkhoz való hozzáfutást azonban lelassítja.

Tartalmukat a célközönség számára megfelelően válogatták össze: a városi könyvtár oldalán sok könyvajánló, beszámoló található, míg az egyetemi könyvtár weblapja szakmai segédleteket tartalmaz. Mondandójukat képekkel illusztrálják. Interaktivitás szempontjából is az előbbi megosztottságot követi a két könyvtár. A városi könyvtár oldalán a felhasználók szinte minden hírhez, eseményhez, ajánlóhoz kommenteket fűzhetnek, az Üzenőfalon pedig feltehetik kérdéseiket, megoszthatják javaslataikat. Az egyetemi könyvtár weboldalán nincsenek ilyen lehetőségek, s éppen ezért örvendetesnek tartom, hogy a felhasználókkal való kapcsolattartás céljára nemrégiben egy önálló Könyvtár Portált<sup>24</sup>, és egy Facebook oldalt<sup>25</sup> is létrehozta.

A weboldalakon található információkat rendszeresen frissítetik. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* oldalán a hírek dátum szerint csökkenő sorrendben követik egymást, az elavult tartalmakat rendszeresen törlik. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* honlapján a régi hírek, beszámolók archívumba kerülnek. Az interneten közzétett tartalmakról mindkét könyvtár rendszeresen biztonsági mentéseket készít, és figyelembe veszi a fájl-formátumok avulását is – a megfelelő formátum-konverziókat tervbe vették. Az egyetemi könyvtár hosszú távú megőrzési stratégiával is rendelkezik.

A két weboldal működőképességét a következő internetböngésző programokkal teszteltem: Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera, SlimBrowser és Google Chrome. Egyik szoftver használatakor sem kerültek elő hibák, bár a ma egyre jobban elterjedő mobil eszközökön, például okostelefonokon vagy táblagépeken – a kisebb képernyőméret miatt – már egyik honlap sem használható. A W3C Web Access Initiative irányelveknek<sup>26</sup> csak részben felelnek meg.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala technológiájában a nemzetközi gyakorlathoz igazodik, a szabványos HTML kódra épülő fájlokat php és javascript kódban programozták. Linkje szerepel a Soproni Önkormányzat<sup>27</sup> hivatalos oldalán, illetve természetesen a Nyilvános könyvtárak adatbázisában<sup>28</sup>. A *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* weboldala statikus felépítésű, szintén HTML dokumentumokból áll. Alkalmazza a nemzetközileg elfogadott Dublin Core szabványt. Az osztott weboldal keresés a közeljövőben válik lehetségessé, az OAI metaadat leíró eszközök támogatása szintén fejlesztés alatt áll. Elegendő információt szolgáltat tartalmáról, a keresőmotorok rendelte-

---

<sup>24</sup> <http://tudastar.nyme.hu/hu/konyvtar>

<sup>25</sup> <http://www.facebook.com/pages/Nyugat-magyarorsz%C3%A1gi-Egyetem-K%C3%B6zponti-K%C3%B6nyvt%C3%A1r/265042626865999>

<sup>26</sup> Tapolcai Ágnes: A Magyar Elektronikus Könyvtár látássérült felhasználók számára nyújtható felülete ([http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh\\_vakos.rtf](http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh_vakos.rtf)) (2010.12.31.)

<sup>27</sup> [www.sopron.hu](http://www.sopron.hu)

<sup>28</sup> <http://www.ki.oszk.hu/nyilvanos/index.jsp?page=ki.jsp>

téséről, valamint a felhasználóknak is. Hyperlinkje szerepel a *Nyugat-magyarországi Egyetem* weboldalán<sup>29</sup>, mely egy egyetemi könyvtár esetében létfontosságú.

Végül, de nem utolsó sorban, a felhasználók esélyegyenlősége szempontjából döntő fontosságú kérdést, a nyelvválasztás lehetőségét kell megvizsgálnunk. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala sajnos kizárólag magyar nyelvű, semmilyen idegen nyelven nem közli tartalmát. Mivel a város lakosságának mintegy 10%-a német nemzetiségű, ez súlyos hiánynak tekinthető. Az egyetemi könyvtár német és angol nyelven is elérhető.

Sopron könyvtári weboldalai a Minerva projekt által meghatározott tíz minőségi alapelv sok követelményének kiválóan megfelelnek. Fejlesztési javaslataim a vizsgálat során előkerült néhány hiányosság megszüntetését célozzák meg. Fontosnak tartom a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának legalább német nyelvre való lefordítását, illetve csak szöveges változat létrehozását a felolvasóprogramot használók, és a lassú internetkapcsolattal rendelkező felhasználók számára. Mindkét weboldalon szükség van még honlaptérképre és útvonalmutatóra, a weboldalra vonatkozó felhasználási feltételek, illetve használati szabályzat kidolgozására, valamint közzétételére.

#### *Esztétikai vizsgálat*

Egy könyvtáros weboldal nem csak a releváns tartalom hordozója, nem csak a könyvtári szolgáltatások online elérhetőségének biztosítója, hanem esztétikai, művészi alkotás is egyben. A tartalmak megfelelő elrendezése, a színvilág, a design elemek elrendezése és felhasználása, az ötletes, dinamikus megoldások alkalmazása mind hozzájárul az értékéhez. Úgy gondolom, ezek nem külsőségek. Egy szép, harmonikus, jól kezelhető, és elsöre átlátható weboldal – a tartalmi elvárások mellett persze – alapvető igény kell, hogy legyen.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának színvilága harmonikus és barátságos, a kiemelt weboldalrészeket külön színnel jelölték. Az alapvetően fehér és szürke oldalakon fel-felvillanó élénk színek (piros, sárga, kék, zöld) üdítő összehatást eredményeznek. A jobb oldalon alul elhelyezkedő „Slideshow” mindig egy éppen aktuális esemény fényképét jeleníti meg a galériából.

A gyermekkönyvtár külön aloldallal rendelkezik, mely, ha lehet, még barátságosabb külsejű. Rajta a világoszöld szín dominál, több gyerekeknek szánt, vagy gyerekek által rajzolt képet tartalmaz.

Kialakítása, képi és színvilága megfelelő egy városi könyvtár weboldala számára, melynek elsődleges célja Sopron és a környező kistéleplülések lakosságának tájékoztatása, illetve a közösségszervezés. Ez utóbbit különösen jól teljesíti, a gyakori szavazási lehetőséggel (egy korábbi téma: Ön szerint mikor esik le az első hó Sopronban?), a cikkek, bejegyzések, bemutatók kommentezésével, top

---

<sup>29</sup> [www.nyme.hu](http://www.nyme.hu)

10-es listák felállításával (például: A 10 legtöbbet kölcsönzött könyv) a felhasználókat is bevonják a könyvtárosok, és könyvtárhasználók közösségébe.

A *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* weboldala összehatásában jóval komolyabb, szigorúbb, az egyetemi oktatók, hallgatók és kutatók elvárásainak megfelelően nem a barátságosságra helyezi a hangsúlyt, hanem a releváns tartalmak megjelenítésére, közérdekű információk szolgáltatására, és a könyvtár bemutatására. Éppen ezért az összkép kevésbé barátságos és hívogató, mint a városi könyvtár honlapja, de itt nem is ez a célkitűzés. A weboldalnak célszerűnek, jól használhatónak kell lennie, ezért nem tartalmaz helyfoglaló, felesleges design elemeket.

Színvilága is egyszerű és praktikus, a világos vajszínű háttér kiváló kontrasztot alkot a sötétbarna betűkkel. A „banner” sötétzöld háttérű, világos vajszínű betűkkel készült, ez ötletes, és jól kiemeli a különbségeket, habár egy kicsit talán már idejétmúlt design elem. Az egész oldal nem gördíthető lefelé, csak a belső tartalmi rész, ezért a menü mindig egyszerűen elérhető marad, és a weboldal minden helyzetében egységes képet mutat.

#### *A felhasználók visszajelzései*

A felmérés szerint a felhasználók elégedettek a két weboldallal, és rendszeresen látogatják őket. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* esetében egyedül az online katalógus használata okozott néhányuknak nehézséget, míg a *Nyugat-magyarországi Egyetemi Központi Könyvtár* weboldalát minden szempontból maximálisan értékelték. Támogatják a jelenlegi felépítést és színvilágot, az információkat pedig hamar, és könnyen megtalálják az oldalakon.

### **7. Értékelés**

Kutatásomban két soproni könyvtárat vizsgáltam abból a szempontból, vajon megfelelnek-e a modern információs elvárásoknak. Ezeknek az elvárásoknak három fajtájával foglalkoztam, a felhasználói igényekkel, a szakma által meghatározott irányelvekkel és ajánlásokkal, illetve az országos statisztikai adatokból számított magyar átlagos könyvtári helyzettel. Ezek alapján a modern információs területek közül két fontosabbat emeltem ki, az informatikai, illetve technikai felszereltséget és a weboldalakat.

Mindkét terület vizsgálata összességében pozitív eredményt hozott. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* és a *Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* megfelelt mind a felhasználók, mind a szakma elvárásainak, és jobban teljesített az országos átlagnál. Reagált a speciális, helyi igényekre és könyvtárba járók csoportjának összetételére is. Ez mind az informatikai felszereltségben, mind a weboldalak felépítésének, megjelenésének, valamint tartalmának megválasztásában tükröződik.

Habár néhány apróbb terület még fejlesztésre szorulhat, összességében úgy gondolom, hogy a két soproni könyvtár megfelelt a modern információs elvárásoknak.

*Irodalomjegyzék*

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.
- Dippold Péter: A könyvtárak változó szerepe az információs társadalomban (<http://ki.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek0202/dippold.html>) (2012.02.28.)
- Fodor Péter: Minőség a könyvtárban – korszerű közkönyvtár = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 16. évf. 10. sz. 3-10.p.
- Fogalomértelmezések. ([www.ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/statkiadfogert.rtf](http://www.ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/statkiadfogert.rtf)) (2012.03.27.)
- Funk, Robert L.: A könyvtárak szerepe a harmadik évezredben = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 44. évf. 1. sz. ([http://tmt.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=2075&issue\\_id=65](http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=2075&issue_id=65)) (2012.03.04.)
- Guidelines for University Library Services to Undergraduate Students (<http://www.ala.org/acrl/standards/ulsundergraduate>) (2012.03.04.)
- Kézírásvagy a minőségi elvekről = Quality Principles for cultural Web Sites: a handbook. (ford. Bárány Barbara) Bp., 2004 (<http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm>) (2010.12.29.)
- A könyvtárak és a szellemi szabadság. ([http://archive.ifla.org/faiife/policy/iflastat/iflastat\\_hu.htm](http://archive.ifla.org/faiife/policy/iflastat/iflastat_hu.htm)) (2010.12.29.)
- A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Budapest: Könyvtári Intézet, 2005.
- A magyarországi könyvtárak statisztikai adatai. 2010. Teljes verzió (<http://ki.oszk.hu/content/magyarorszag-konyvtarak-statisztikai-adatai>) (2012.04.02.)
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár és Levéltár – Központi Könyvtár (<http://ilex.efeh.hu/>) (2010.11.13)
- Széchenyi István Városi Könyvtár Sopron – A könyvtár története (<http://www.szivk.hu/koszonto/a-konyvtar-tortenete>) (2010.11.13.)
- Tapolcai Ágnes: A Magyar Elektronikus Könyvtár látássérült felhasználók számára nyújtandó felülete ([http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh\\_vakos.rtf](http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh_vakos.rtf)) (2010.12.31.)
- Tompa Mónika: A soproni Széchenyi István Városi Könyvtár költözése és a változások kezelése. Szakdolgozat (Berzsényi Dániel Főiskola, Könyvtár és Információtudományi Tanszék). Szombathely, 2002
- Vidra Szabó Ferenc: A használók elvárásának és elégedettségének kérdőíves vizsgálata a könyvtárakban. Módszertani útmutató. 2003 (<http://ki.oszk.hu/content/haszn-l-k-elv-r-s-nak-s-el-gedetts-g-nek-k-rd-ves-vizsg-lata-k-nyvt-rakban-m-dszertani-tmuta>) (2012.03.27.)

KATARZYNA PLEBAŃCZYK

## Strategic Management in Culture

*Necessity. Fashion. Need. Based on Polish context*

### **Introduction**

The theories of strategic management focus on business management, developing specific tools to be used in practice, but at the same time promoting a distinctive philosophy of action. For some time now, we have been observing the latter, which has gone beyond business environment. Strategic thinking has become a common practice in many areas of life. This tendency is particularly noticeable in thinking about how the state functions, and is dictated by global trends; it regulates the fundamental principles governing the European Union. EU-level regulations are implemented in all the Member States and transferred to all management stages, imposing certain rules of conduct. Everywhere we go, we might find it compulsory to adjust our operations to the existing regulations in the increasingly numerous strategic documents.

In Poland, which became a member state in 2004, such documents have also been developed. In my opinion, similar activities have taken place in other countries which accessed the EU with Poland. The ways and effects of implementation, however, may vary. In Poland, strategies were initially general guidelines – from the country's development strategy to the development strategy in the individual sectors of economy, but in the last few years various strategies have been mushrooming at all levels of public administration. So many documents are created that it immediately raises the question of whether they are useful and consistent with the existing ones. Another dubious issue is their design, as the existing documents are highly general in their content. Moreover, there are questions about to what extent the emerging strategies result from a genuine need, and to what extent it is just a fad of the 'everybody has one, so we should develop one too' kind.

### **Tenets**

In the context of the aforementioned preliminary observations, the following initial assumptions have been made:

- Institutional development of the European Union leads to the increased organization and systematization of the joint activities. This occurs at the level of the EU as well as of the individual member nations.
- The increasing number of strategic documents in the Member States stems from the implementation of the EU policies.

- Development strategies that have emerged in Poland are heavily connected with the implementation of the EU policies even if they were developed before Poland's accession to the European Union.
- In Poland, creating strategies in various sectors of the economy, including culture, has become extremely fashionable.

### **Scope and objectives**

The following paper will further develop the assumptions above. Its aim is, in fact, to take a closer look at the existing strategic documents in several different contexts described in separate parts of the paper. The main portion of the paper will therefore focus on discussing the following specific topics:

1. Between culture policy and the EU strategy.

This part will describe various approaches to culture in the context of reaching a joint EU cultural policy in the historical perspective, and will present the current situation – the creation of the EU's development strategy.

2. Implementing a strategy in Poland in the context of culture.

This section will be devoted to the adapting of the EU guidelines to Polish realities. It will discuss the main strategic documents resulting from the system change, administrative reforms, and adaptation to the EU law.

3. Regional and local strategies for the development of culture in Poland.

In this section, I will present strategies and their significance for regional development. For it seems that a region is where the implementation of the main EU policy objectives can be observed, and the documents created are increasingly the result of genuine needs and not just a short-lived trend or necessity.

#### *Between culture policy and the EU strategy.*

In order to be able to talk about the implementing of the EU policies in Poland, we should go back in time a little and present the wider origin of this phenomenon. Discussions about culture and culture policy seem endless. The very concept of culture is among the most difficult ones to classify. Debates about what culture is or is not have been held for centuries, and the end of the twentieth century brought a new thread into the discussion. It was related to the rapid development and dissemination of new media, as well as to the development of civil society, to which the new media partly gave rise. Cultural activities went beyond the framework shaped by the entire previous century. It should be mentioned that as early as in the 1980s, UNESCO expanded the domain of culture by fashion- and design-related activities, which developed the concept of cultural industries (creative industries today) in the decade to follow.

Broadening the concept in a systematic way has led to an increased interest in cultural issues within the structures of the European Union. Although the first formal documents on culture policy did not appear until the 1992 Maastricht Treaty, the European Communities had dealt with this issue much earlier, almost since the beginning of their existence (it was not, however, the primary object of their interest). Isolated resolutions appeared in the 1960s, and since the Europe-

an Commission's 1977 Announcement addressed to the European Council, a section on culture has been part of the annual General Report. Stabilization of Communities and the discussion about finding shared roots which started in the 1970s, and building common Europe based on regions and not states – all this fostered culture. In 1980s, culture increasingly appeared as the element that would unite all the Member States. Thus, there were more and more documents granting culture an important place in the policy of the Communities. Informal meetings of the Ministers of Culture were held; in 1986, the competence of the Committee on Information started to include activities in the area of culture; finally, in 1988, the Committee for Culture was established, modelled on the committees for other sectors. Despite the ongoing debate on culture, we can observe a multitude of divergent approaches to the problem, which results from the society's different perceptions on the culture's role. Suffice it to mention here the traditional British model, emphasizing an individual, private initiatives, which did not require any intervention and regulation (as demonstrated by later experiences, this model in the UK alone was not entirely successful). On the other end of the scale, there were models of the welfare state, whose principle was to take care of artists and people of culture, encouraging their development (in this case, the most characteristic example is the French model of a welfare state). One of the elements which led to an agreement on this issue was the already mentioned idea of the Europe of regions, undermining the existing state models and artificial post-war divisions. Realising that it is the regions, with shared history, tradition and culture, which will determine the power of future collaboration, has led to the adoption of the Maastricht Treaty, which gave rise to the European Union, today known as the Treaty on European Union (TEU). The treaty is the first document that formally organized the EU activities related to culture. Article 128 reads as follows:

*The Community shall contribute to the flowering of the cultures of the Member States, while respecting their national and regional diversity and at the same time bringing the common cultural heritage to the fore<sup>1</sup>.*

The politicians were later accused of not making the terms and concepts sufficiently clear and specific. The best example here is the way of understanding culture itself, which was limited to the so-called high culture, so the arts and cultural heritage. The priorities of the UE cultural policy of the 1990s primarily included the European architectural and archaeological heritage protection, for example:

- in 1991, events aimed at protecting craft and industrial manufacturing;
- in 1992, public space restoration in historical centres;
- in 1993, historic gardens;
- in 1994, historic buildings and sites.

---

<sup>1</sup> *Treaty of European Union*, Official Journal C 191, 29 July 1992, <http://eur-lex.europa.eu>



It should be noted, however, that despite the observed problems and lack of precision, these first regulations led to the permanent inclusion of culture within the EU policy. In the following years, new treaties and additional acts broadened the discussion to include the shape of the policy rather than its sense. Another treaty which somewhat clarified the approach to the problem is the 1997 Treaty of Amsterdam<sup>2</sup>. Article no. 151 is devoted to culture and contains the regulations transferred from the previous treaty as well as some new provisions, such as:

*Action by the Community shall be aimed at encouraging cooperation between Member States and, if necessary, supporting and supplementing their action in the following areas:*

- *Improvement of the knowledge and dissemination of the culture and history of the European peoples;*
- *Conservation and safeguarding of cultural heritage of European significance;*
- *Non-commercial cultural exchanges*
- *Artistic and literary creation, including in the audiovisual sector*<sup>3</sup>.

The treaty also includes certain provisions concerning the cooperation with third countries, or with the Council of Europe, and clarifies the principles of cooperation. The provisions of the treaties were to hammer out the impossible – the non-interference in the internal politics and protection of diversity, independence, and cultural identity of the individual Member States, while carrying out a shared policy in the field of culture at the same time. The provisions were the product of the interests of various pressure groups, a number of compromises, and political arrangements. Establishing common rules of conduct and cooperation in the field of culture towards the non-associated countries is, after all, nothing but politics. As a matter of fact, already in the 1980s culture was recognized by the Community as an important factor affecting its socio-economic performance, and as a tool designed to increase a sense of togetherness and identification with the Community in the Member States' citizens.

Therefore, contrary to the original approach, culture became part of a common policy. With time, its significance began to grow; for example, it was recognized that the intercultural dialogue as an element of trade, foreign, or educational policy was a necessity. The earlier idea of using culture for socio-economic impact was revived. The new economy brought the development of new industries in the world's economy. We could observe the birth of service economy, which meant that the services sector started to play a major role in creating social welfare. We witnessed the development of the creative digital

---

<sup>2</sup> *Treaty of Amsterdam Amending The Treaty On European Union, The Treaties Establishing The European Communities And Related Acts*, Official Journal C 340, 10 November 1997, , <http://eur-lex.europa.eu>

<sup>3</sup> *Ibidem.*, Art.151 *Treaty of Maastricht*, now: 167 *Treaty on European Union*

economy, typical of the emerging information society. Finally, there was the development of the knowledge-based economy. One tangible result of this type of thinking was the study done for the European Commission whose aim was to analyze the economic potential of culture in Europe. It was an answer to the ongoing debate on the meaning of culture in the globalized, digital world, broadening the concept of culture by the following new categories:

1. cultural sector – traditional areas of art and cultural industries, whose results are purely artistic, such as visual arts, performing arts, heritage, film and video, television, video games, music, books and press;

2. creative sector – encompassing ideas and actions which use culture as an added value in production of non-cultural products; these are: architecture, design, advertisement and related industries (computers, mobile phones, MP3 players, etc.)<sup>4</sup>.

The study revealed that with such an approach to culture, the potential is significant and very often can be calculated and expressed with hard economic indicators. With these changes, J.M. Barroso, the then President of the European Commission, proved the need to integrate cultural activities into the mainstream EU policy. Another effect of this approach was establishing the European Agenda for Culture as part of the European Commission's activities.

The main goals of the Agenda included:

- cultural diversity and dialogue
- culture as a catalyst for creativity and innovation
- culture as part of the EU's international relations<sup>5</sup>.

Since its conception in 2007, the Agenda has performed well both as a tool to implement the EU's culture policy and as the executive body for the development strategies prepared in the meantime. However, the treaties have not put an end to the discussion about the similarities and differences between the individual Member States. The EU enlargement with other states forced a reflection upon the principles of cooperation and resulted in the increasingly precise rules of functioning, at the same time leading to today's complaints about intricate red tape and excessive regulations.

In 2000, the European Council adopted the Lisbon Strategy, whose main objective was to make the European Union “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”<sup>6</sup> by 2010. The strategy was yet another document; however, unlike the situation before the EU's foundation, legislative and executive authorities were established. As a result, in

---

<sup>4</sup> The Economy of Culture in Europe. Study prepared for the European Commission, KEA, 2006

<sup>5</sup> More information: [http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/european-agenda\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/european-agenda_en.htm)

<sup>6</sup> The Lisbon Strategy, 2000

the light of no progress in the implementation of the strategy, the plan proposed a number of policy initiatives to repair and activate the member nations.

The strategy focused primarily on economic problems and does not contain provisions explicitly referring to culture. This does not mean, however, that the issue of culture has been completely ignored. Culture has been incorporated in all the policies implemented by the European Union. What is more, in its commentary about the Lisbon Strategy, the Committee of the Regions claims that the strategy objectives can be implemented effectively only if the European Union focuses its efforts in culture on the social importance of intangible assets created by culture. It was emphasized that the role of cultural education and cultural cooperation is crucial in using the resources of creativity in society. The main method of execution included an open method of coordination, involving the use of the soft law mechanisms such as guidelines, tips, comparisons to specific standards, and sharing experience and practice. On the one hand, it provided the Member States with a lot of freedom of action. On the other hand, it should be noted that at the same time the EU has created a myriad of programmes and funding mechanisms available only to those states which act in compliance with the established standards. This leads to the most common accusation brought against the EU policy today that we are allowed to pursue only those activities which are included in the strategic documents. If we have ideas which do not fit in, the money are virtually nowhere to be found, as these mechanisms are already well-established in all areas of life and at all levels even if they are not directly related to the EU.

The Lisbon Strategy had been implemented by the end of 2010, and the very same year the European Commission presented another strategy document called Europe 2020. This plan includes the following provisions on culture, which became part of its main objectives:

- participation of culture in smart growth;
- participation of culture in sustainable growth;
- participation of culture in inclusive growth<sup>7</sup>.

This final document accompanies us every day, and the new EU's budget programming period for 2014-2020, which is underway, has launched a real avalanche of political acts referring to the main strategy for Europe.

*Implementing a strategy in Poland in the context of culture.*

Along with the majority of the former communist states, Poland became a member of the European Union in 2004. Therefore, most of the abovementioned discussions took place before these countries became fully-fledged members, which does not mean, however, that they did not affect some of them. The first regulations between the Communities and Poland date back to 1988<sup>8</sup>. Poland

---

<sup>7</sup> EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth., COM(2010) 2020

<sup>8</sup> Diplomatic relations, trade agreements, etc.

submitted an application for the EU membership in 1994, and the following ten years were the period of negotiations and gradual integration. The European Council launched a strong pre-accession strategy with respect to all the candidate countries from Central and Eastern Europe, allocating special funds, but also requiring the countries to adhere to the existing regulations.

With becoming a member state, all these countries entered into the existing financial programming period, but also fully participated in the debates and the establishing of rules of conduct for developing the new 2007-2013 budget. They ratified the Community strategic guidelines on cohesion<sup>9</sup>, which became the basic document defining the areas for which the EU subsidies should be used. Based on these guidelines, the National Strategic Reference Framework, also known as the National Cohesion Strategy, has been developed. This strategy aims to create the conditions for boosting the competitiveness of the Polish economy based on knowledge and entrepreneurship in order to make this economy provide more jobs and increase the level of social, economic, and spatial cohesion. These documents are crucial as they regulated budget management and triggered another changes in the documents which appeared under the ratification of the accession treaty. They also contributed significantly to the creation of further policy and strategy documents at all levels of state administration.

Analysing the example of Poland, it should be emphasized that the strategic documents appeared as early as in 2004. They concerned the policy/strategy for the entire country, but sectorial strategies were adopted soon after. One example of the latter is the National Culture Development Strategy, originally adopted for 2004-2013, and in 2005 completed to include the period until 2020. Undoubtedly, this proves a high commitment of the Polish Ministry of Culture and its far-sighted way of thinking; although the earlier strategy development in other sectors (e.g. in the context of the environment protection, transport, tourism, and regional development) remains disputable. On the other hand, it should be pointed out that the strategy has become one of many documents which fit perfectly in the framework presenting the philosophy of thinking rather than specific tasks to perform. It refers to the EU idea of regional development in the most straightforward way.

To further comment on this topic, a few remarks should be made with respect to the presentation of the Polish state administration system. The Poland's system transformation and the ensuing reforms in the 1990s gave rise to the new administrative division, which consists of two basic levels:

1. The central level, where the laws for the entire country are created. This is also the level where the Ministries and other institutions subject to central government function. For instance, the Ministry of Culture was the main

---

<sup>9</sup> COUNCIL DECISION of 6 October 2006 on Community strategic guidelines on cohesion (2006/702/EC), Official Journal of the European Union, L 291/11

organizer for the most prominent Polish institutions, although sometimes the issue of organizational subordination was somewhat problematic. In general, these institutions are nicknamed as national, though it is not a rule – as is exemplified by the case of a national museum, which, after the reforms, consists of several separate institutions located in various Polish cities; two of these institutions are subject to the Minister, the rest is subject to regional administrations. Over the past few years, the Ministry has established a number of novel institutions called institutes to carry out activities in different cultural sectors (e.g. the National Audiovisual Institute, the Polish Film Institute, and the Theatre Institute) on its behalf.

2. Regional level in Poland includes self-government provinces. After the reforms, Poland has 16 provinces with autonomous legislative and executive authorities (before the system change, there were 49). Provinces have taken over most of the previous powers of central offices. Lower regional levels include:

- districts and cities with district rights (usually the capitals of provinces, e.g. Cracow, Warsaw, Gdansk) – there are 380 of them in Poland;
- communes (2479 in total) – often understood as the local level.

Administrative division entails budgetary independence and statutory obligations, including a duty to carry out cultural activities. In this context, it is easier to comprehend the vision of culture development as a regional development. This is the vision of development – the development at all regional levels – which the National Culture Development Strategy attempted to create. To that end, the analytical tools based on the theory of strategic management were applied and the diagnosis of the current state was developed. This diagnosis was based on both the documents owned by the Ministry and the public statistics. There was no research dedicated to any specific area, so it seems that the picture of culture's functioning which is painted here is highly incomplete. Moreover, this document proves something which permeates many Polish publications; namely, that there is an informal division into the institutional culture financed by public funds (mostly local government money) and the culture functioning in market conditions. This is particularly important for perceiving and defining the place of culture in the region and its role in regional development. The fact that the strategy, ultimately shaped in 2005, includes the above division and is still valid shows that Poland has failed to cope with the results of system transformation and the dynamic development of private cultural activities, which are functioning somewhat outside the official circuit. To this day, this realm of activity has been poorly researched.

The National Culture Development Strategy therefore contains a developed diagnosis about how public culture functions, leading to a clear-cut conclusion that the main reason for this system's failure is insufficient financial resources. In response, the Strategy focuses mainly on proposing financial mechanisms, with particular emphasis on the Structural Funds and the instruments of the European Economic Area, as part of the grant programmes. It does not formulate

any culture development vision with a specific time-frame; it does not show how the planned programmes are to implement this vision, nor the evaluation tools or indicators of progress for the strategy implementation.

These observations are all the more important because the document has become the fundamental act which must be respected by all those who wish to obtain financial support for their own cultural project. It is the document which is not exactly the formulation of cultural policy, but it is not a proper strategy either. Furthermore, we should pay attention to its high degree of centralization because all the strategy's planned funding mechanisms are implemented as part of the Minister's programmes, coordinated by the Ministry itself or subordinate institutions, which undoubtedly reduces the role of local governments in building a regional development policy. And all this is true despite the fact that ensuring a sustainable culture growth in the regions is one of the first goals in the document.

*Regional and local strategies for the development of culture in Poland.*

The statutory obligation to conduct cultural activities by local and regional self-governments means that they define the place and role of culture in their own strategic documents. These regulations were introduced as a sign of the political changes and reforms, and revised and adjusted to the EU policy after Poland's accession in 2004. These are usually the strategies for the development of provinces, in which culture is somehow inscribed, and rarely culture development strategies, although the latter element has been arousing a lot of interest recently. It should be noted that these documents refer to the National Cohesion Strategy (i.e. directly to transferring the EU guidelines to the realities of Poland) and do not take into account the strategy designed at the central level for the cultural sector.

At the lower levels of regional and local self-governments, development strategies are still underway, and their existence depends mainly on the will of local authorities. In all of these documents, regulations on culture largely take on the nature of political manifestations and demands, and are not always followed by concrete actions. Moreover, they do not always appear explicitly. Just like the previously discussed documents, they express certain philosophy of thinking rather than tangible actions. Analyzing the existing strategies results in identifying seven key ways of thinking about culture in the context of regional development<sup>10</sup>, which are understood as factors affecting the development of civilization and economy, heritage, and commercialization, and as a restructuring element, boosting the sustainable development, emphasizing the integrative role of culture, its mythologisation or marginalization. Thus

---

<sup>10</sup> Typology in: Pawelska – Skrzypek G., 2005. *Kultura w rozwoju strategii województw in Kultura w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego państw i regionów Unii Europejskiej*. Kraków–Warszawa. Narodowe Centrum Kultury.

interpreted approaches often mean focusing on interregional initiatives in order to promote the region, and they are rarely aimed at intraregional activities.

The new European Union budget programming period has led to the re-writing of all development strategies. Provinces were granted greater powers to implement operational programmes which can help improve and enhance regional development. They formulated their priorities very precisely, including cultural activities in an explicit or implicit way. One good example is the Malopolska Province, with Cracow as its capital city, considered locally and globally to be the most cultural place in Poland. The province's strategy strongly emphasizes the role of culture in the development of the entire region, as well as the use of tradition and heritage of the place. Despite this, the financial resources devoted to cultural activities have been marginalized in the operational programme and combined with the funds for the development of tourism in a common budgetary plan.

Over the last few years in Poland, we have been able to observe a rapid growth in the number of strategic documents. Undoubtedly, it was triggered by the already mentioned programming period of the EU budget for 2014-2020 and the adoption of the Europe 2020 strategy. In addition, there have recently been more and more sectorial strategies in Poland, prepared at all levels of public administration. They include, for example, the strategies of cultural development in provinces, communes, and cities. The way they are developed varies, and, in many cases, the process is the creation of yet another instrument, making the concept of strategy less meaningful. The most recent idea is developing strategic programmes which would be real tools for strategy implementation. In the Malopolska Province, for instance, the programme called Heritage and Leisure Time Industries (*Dziedzictwo i Przemysły Czasu Wolnego*) is currently underway, and it concerns culture.

Strategy development increasingly takes place in collaboration with the environment and citizens interested in a particular topic. This is the way the Culture Development Strategy in Cracow was created, for instance. Its formulation took two years and entailed meetings of the Convention composed of clerks, culture management experts, trade representatives, and researchers. It also included consultations with interest groups and the public. The final document has a relatively short period of implementation – only four years (2010-2014), which, compared to similar publications from the recent period, is not long. The strategy was designed to determine the cultural policy of the city. Hence, the strategic objectives rather dictate the directions for this policy, and include the regulations concerning such issues as the patronage of culture, creating the rules of partnership with subjects carrying out cultural activities, developing creativity, or protecting cultural heritage. Additionally, there are operational objectives and performance indicators. Despite a certain level of generality (associated with the determination of the policy directions), it can be said that the Cracow strategy is to support the creation of specific mechanisms and tools for its implementation. It also seems that the cited example has an

increasing number of followers in developing strategies on local markets, unlike the case of very general documents being formulated at the level of provinces and higher. The examples abound. There are more and more strategies formed at the level of small communes, and they are generally created in collaboration with the local community in order to satisfy its needs. It is increasingly difficult to develop documents in such small environments without taking into account the opinion of the local population anyway.

Undoubtedly, an interesting phenomenon is the fact that the strategies which are cropping up are increasingly often not so much development strategies, but strategies related to the development of culture, through culture. They are often the result of pressure from local citizens who live in this culture. In Poland, there is a visible migration of people from big cities to small towns. We can observe the growing desire to live in a place where you can have some influence on what is going on around you. This phenomenon of depopulation in large cities is strongly related to several factors: the state policy, the communes creating favourable conditions for settlement and leading an easier life, and, finally, the development of civil society. One could probably risk the thesis that it is the small and medium-sized towns, in which policy and strategy are followed by tangible actions and where the local community has a real say in shaping such documents, which are the proof of sustainable regional development.

### **Summary**

It is extremely difficult to give an unambiguous answer to the title of this text. Are the development strategies the result of a necessity, fad, or real needs? Any answer would be probably correct. On the one hand, we deal with the EU regulations and guidelines, which only seem to be the recommendations for the Member States to implement. They only seem that way because, in fact, obtaining the EU funds depends on the implementation of these recommendations. They are therefore a necessity.

Fashion is manifested by the fact that we are inundated with strategies, which are often a political manifestation and do not claim the right for implementation. They become yet another document to take out of a document file and wave with. It is also a sign of the misguided line of thought concerning a strategy, and of churning out documents that contribute very little to effective management.

This text deliberately omitted the topic of building a development strategy at the lowest level – in cultural institutions. It seems that this is the material for a separate paper, and particularly because it can be considered from all three angles.

Is it necessary? It appears so. More and more often, we can notice the fatigue caused by a development strategy which is not an executive tool, but just yet another document. It is especially visible in small communities and in institutions. It is here where we can understand that strategic thinking has a great



potential, at the same time returning to the source – the strategic management understood as an element of business management.

*Bibliography*

- The Economy of Culture in Europe. Study prepared for the European Commission. KEA. 2006.  
Treaty of European Union. Official Journal C 191, 29 July 1992.  
Treaty of Amsterdam Amending The Treaty On European Union. The Treaties Establishing The European Communities And Related Acts. Official Journal C 340, 10 November 1997.  
Lisbon Strategy for Sustainable Economic Growth and Jobs in Europe. 2000.  
Europa 2020 COUNCIL DECISION of 6 October 2006 on Community strategic guidelines on cohesion (2006/702/EC). Official Journal of the European Union. L 291/11.  
Kultura w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego państw i regionów Unii Europejskiej. 2005. Kraków–Warszawa. Narodowe Centrum Kultury.

CRISTINA-EMANUELA DASCĂLU

## Romanian higher education system updates and case studies; education reforms on writing at university level

*Introduction: Brief Facts about The Romanian Education System Pre- and Post- 1989*

### **Romanian Education after the Second World War and before 1989:**

After the Second World War, Romania became a socialist state. Education in socialist Romania, like in any other socialist regime, was a key component of the socialist society and was centrally controlled. Every student from nursery to kindergarten, from primary and secondary school to high school and all the way to graduate school was taught in a socialist environment closely monitored and controlled by the state. The education system was strong, rigorous, tough, selective and based on many exams and tests during the trimesters, at the end of each trimester, at the end of the school or academic year. Written exams at main academic disciplines, each exam being based on everything studied till that point, examination time per subject lasting three hours, were also required in order for a pupil or student to pass/graduate from one level to the other, with very difficult final and entrance exams when finishing the 8th grade in order to pass in the 9th grade, then again when graduating the first two years of high school, when finishing 10th grade and entering the last two years of high school, and then again there were the compulsory baccalaureate degree exams, oral and written ones, at all main subjects taught and the entrance exams to the faculty and university of each person's choice, different exams for each specialization. Competition was extremely high, a lot of emphasis was on theoretical knowledge, attendance was compulsory up through secondary school (Rabitte 2001), yet even at university level attendance was mostly required. The centralized education system provided one notable success—literacy rates were estimated at 98 percent during communist rule (U.S. Department of State 2000), students took studying very seriously, and the academic staff, teachers, professors were appreciated. There was both a scale of values where each person knew his or her place and a clear social system, with obvious social classes--as contradictory as it may seem in the light of socialism and communism as systems eradicating social differences among people, system based on equality among all members of a society. Thus, during the socialist education system, students from all levels were studying very hard since there were only few places at university level and only the very best ones could succeed, and also in

order for one to pass from one level to another in school or high school, if they desired to be in the best classes, students had to have the very best grades at all subjects of examination.

If on one side competition proved efficient, students used to study hard and be serious about school, parents cared about school, too, on the other hand, teaching methods focused mostly on memorization of material for state exams. Very little emphasis was placed on critical thinking. Creativity was and is still not too encouraged in the Romanian education system. Students were not taught that it is desirable to think out of the box, when the contrary they were punished if they had too much initiative. Same goes for the Romanian education system nowadays, even after the Bologna reforms. Perhaps, however, that the 2011 Education Law will bring some good changes in this respect. The desire to toughen again a system that now lacks rigour (and that showed in the low-passing rate at baccalaureate degree this year). If teachers were to be paid what they deserve, if there were to be more enforced discipline and less corruption in the school system, further generations will be more like those of the socialist time with yet another advantage too: the one they could also think for themselves, have initiative, think creatively and be different in a good way.

In the socialist system, the Ministry of Education set the curriculum and the curriculum and the textbooks were heavily influenced by the communist doctrine-- Religious and private schooling was nonexistent in communist Romania. The Ministry also planned the number of students who would be accepted at institutions. Students were generally free to apply to the school that they chose, but acceptance was regulated by the state. The number of pupils to be accepted at schools of each level was planned during the summer by The Ministry of Education for the school year beginning in September (Rabitte 2001). The Ministry of Education and the state declared that all schools had the same quality of education, but it was clear that technical schools were the emphasis of the state. Agricultural and rural schools had fewer resources and were not sought after like technical schools, which included the sciences and engineering. Regarding Arts, foreign languages included there, the competition was even harder, and each year only one of the three state universities would have open seats for the students passing the entrance exams. Thus, one year students who would want to study English had to go to Bucharest to attend courses at the University of Bucharest, the next year there will be seats available for exams in Iasi at Al I. Cuza University while the third year students desiring to major in English will have to go to Cluj to that State University. Usually 10 to 15 places in the whole country were assigned yearly for those who would like to major in English, meaning that for each place there would have been over 300 well prepared students competing.

Education reforms in the 1970s provided a heavy emphasis on technical schools at a ratio of two-thirds technical schools to one-third or even less humanity schools. This was, in part, due to Ceausescu's belief that study of the humanities was a waste of state resources and that intellectuals were not

productive members of society like those trained in the industry. The emphasis on technical education is exemplified by the different tracks of curricula available to students entering high school. Technical schools, at the high school level, were divided into different types and students were selected for these on the basis of entrance exam scores. The best students were placed into physics and math curricula, middle grade students were placed into electronics and mechanics, while the rest will specialize in textile industry, wood industry, etc. Each high school student was also compelled to complete a one-month internship or apprenticeship per trimester and also each student had to spend time doing agricultural work during fall, when all Romanian population will be involved in harvesting.

Despite the technical emphasis of education, Rabitte (2001) notes that the socialist curriculum was well balanced—even by Western standards. Students balanced their technical training with courses in Romanian literature and language, two additional foreign languages, even if students had only one or two hours a week of foreign languages, history, sports, geography, biology, and drawing. Physical education was obligatory and even during breaks, students were gathered in the yard of their kindergarten, school or high school to perform a few stretches and different types of physical exercises.

Gaining both general knowledge and technical one—student having to go each semester for practical training in the factories depending on their curricular emphasis, was important. However, emphasis was placed on Math, Physics, and Chemistry, students taking two hours of math a day, one of physics and one of chemistry a day if they specialized in math-physics. It is not surprising that international estimates of literacy rates were reported so high. Schools taught the English, French, German, Spanish, and Italian languages. However, Russian was not heavily taught in schools because of Ceaușescu's severance of ties with the Soviet Union during the late 1960s.

Each year, student will be rated—same happens nowadays but with more tolerance and flexibility, and they will be given first, second, third place and a few mentions. Grades in both the socialist and actual education system are 1 to 10, with 1 being the lowest and 10 the highest. One had to receive 5 at each discipline, at each subject each semester in order to pass. Same goes for each exam necessary for passing from one level to another, with 6 being the average of all exams taken. At university level, there were only a few students who graduated *Summa cum Laude*, with 10, and they were Honor students, Meritorious national scholars. Another thing worth mentioning here was that gifted children, adolescents and young people did not have enough opportunities to develop their talents. Also, very bright students could not finish school faster than their peers, could not do two years in one for instance, thus they were stuck in the same level with slower students. If on one side teachers used to concentrate on teaching the very best students in the school, the mediocre ones and weak ones being let at the mercy of private tutoring, etc., on the other side, gifted children too could not truly benefit from their skills, talents and abilities. Also, even if in

one of the above paragraphs I was writing about the role of physical education in socialist Romania, on the other hand the lack of adequate state support showed even in this area since not too many students knew how to swim or skate due to the lack of swimming pools and skateboards.

#### **Education in Romania after 1989:**

After 1989, the Romanian education system began the process of reforms, but without continuity, each new person in charge bringing his or her personal agenda into reforming education. Education reforms were adopted, yet chaotically, and implementation of reforms was and continuous to be a slow process. Market reforms allowed several new publishing houses to open up and print books for the new national curriculum, however the standards are not as high as needed, and due to corruption not always the best textbooks are selected.

Even the current Romanian Minister of Education, Dr. Daniel P. Funeriu was referring to current Romanian textbooks as to "books that put one to sleep." Also, due to slow changes or even no changes in mentality, communist/socialist ideas remain even nowadays among the teachers and the academic staff. Thus, Romanian managers (school principals and university presidents included here too) tend to favour long briefings and meetings where there is much talk and little work and teachers and professors still favour courses they read while students take notes. It is interesting to notice that immediately after the 1989 Revolution; one controversial reform allowed students the opportunity to dismiss teachers and professors that were not changing with society, but that was a very temporary movement. In addition, some teachers who were active members of the communist party were forced to retire from teaching (Rabitte 2001), but that again was just immediately after the 1989.

There always have been and still are many contradictory things in the Romanian education system. On one hand, the Romanian government placed emphasis on following a certain retirement age; however, both state and private universities are full of teachers that should have retired a very long time ago. Also, we borrowed ideas and procedures from other education systems, yet we do not follow through as needed. To give an example, student evaluations do not have the same value they hold in the American system, for instance and many times it is not even the students who fill in the forms but teachers themselves just before some ARACIS or ARACIP committee will show up.

There is too much bureaucracy, not enough honesty, and too much corruption in a system that needs to be drastically reformed. Tougher rules that are being implemented regarding the promotion of professors came a little too late punishing those that are good while for too many years after 1989 assistants were very fast and with almost no writing or research promoted to full professors. Also there is something similar to mafia—the so-called “nepotism” in the university system, where family clans rule. One of the immediate reforms of education after 1989 was to rid the country of socialist ideology classes. Religious education and other private schools began to emerge from socialism.

Included in this was a growth of private universities of different caliber. Many of these schools were, especially initially, quite expensive for locals and the curricula was and is still not always very good. It does not mean that state curricula are any better. Since universities became autonomous, the curricula did not become mostly better than before but unfortunately mostly worse, courses and seminars being placed in the curricula not based on students' needs according to their chosen specialty, their major, but according to human resources, meaning according to professors' training and specialties.

Even over 20 years after 1989, some of the private universities do not have the resources of well-established state universities, not that state universities are also very competitive when there is much corruption and little real competition and when at many universities some families rule the place. No wonder, that Romanian higher education system places very low and we have no elite schools, no first tier universities, and none of the Romanian universities ranks in the very first 500 ones in the world. Regardless of criteria taken into consideration for making the "top 500 most important universities in the world", not a single such Romanian institution has managed to make the list, even though our Hungarian, Polish or Czech neighbors have at least one institution in this list. Every year, four such lists are published: "The Academic Ranking of World Universities", conducted since 2003 by the Shanghai University "Jiao Tong", "QS World University Rankings", made by the Times magazine, "HEEACT", made by the Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan and "Webometrics" made by a Spanish state institution.

Of all these, The Academic Ranking of World Universities seems to be the most reliable, as the list is made according to the number of graduates who have won the Nobel prize, the Fields Medal prize (the most important prize given to a mathematician) and the number of published studies in the most relevant science magazines. Every year, more than 1,000 universities are analyzed and the first 500 names are made public. As expected, the list is dominated by American education institutions. 17 of the first 19 best universities in the world are American. Top three is made of Harvard, Stanford and University of California, Berkeley, while UK's Cambridge comes fourth. North America has 184 universities in the top 500, Europe has 208, the Asian/Pacific area has 106, and Africa has 3. Of course, higher education units in Romania do not count, but countries in our area are quite well placed – Hungary and Poland each have two universities in the top 400, the Czechs have one university in the top 300 and Slovenia has one in the top 500. By continents, 212 of the first 500 universities are North American, 9 are Latin American, 222 are European, 15 are Australian, 38 are Asian, 3 are Arabian and one university is from Africa.

Also, with too many students graduating and with too little emphasis on actual real life training, many students who graduated especially after 1995 found that their degrees were not valuable in the market. As reform continued, there were and continue to be improvements in the private universities and many became nationally accredited, even if even the accreditation process was not

always very clear or fair. Rabitte (2001) suggests that private institutions, Romanian private universities have improved greatly and have sunk much of their profits into internal, capital improvements. State run universities and their curricula also came under reform. Reisz (1994) argues that the initial reform of universities in the 1990s was an expansion of academic freedom. These included a development of new disciplines by academics along with the fall of barriers to international information (e.g., by the Internet). However, even nowadays most Romanian universities do not have the needed resources for real research since they lack subscription to online research databases or to printed specialized journals and most universities do not have enough computers or printers for their students, professors and staff. The 1989-1995 reform toward a more open society included a new emphasis on business, and the arts and humanities in education. However, the new government in 1991 continued to promote the industrialization of Romania and technical education remained important. This meant deemphasizing fields such as health and education to fund industrial priorities. These implementation problems are of particular concern to rural areas that are underfunded and without good facilities and textbooks. Reisz (1994) argues that the early reform experiment of "absolute freedom" in curricular affairs was considered to be unsuccessful. Therefore, he suggests that academics in Romania have been held back by the Ministry of National Education and that this signals a return to more central control over education in Romania.

The Romanian curriculum also changed from an emphasis on memorization to a more emphasis on critical thinking. International experts aided Romania with this transition mostly in urban areas, however measures implemented were somewhat artificial and they did not consider the actual cultural background becoming forms with no real content. The transition was even slower in the rural areas where teachers still follow the old teaching techniques, where students and their parents do not always have the material resources needed for good education. Despite reform efforts since the 1989 revolution, many problems persist including what has been termed as "chaotic growth" (Smith 1995). Student enrollments increased from 164,505 in 1988-1989 to 256,690 in 1992-1993; the number of faculties tripled; and private universities grew to 73 by 1995. Along with this growth came a serious shortage of teachers. The number of teaching positions grew from 14,485 to 31,249 from 1989 to 1993. However, although the positions grew by 116 percent, the number of positions filled only grew by 64 percent. (according to different internet sources). Most newer, after 1989 state and private universities have been founded in the 1990s, and, of course, due to the rapid increase in both the number of universities and the number of available specialties and places at each university, there is an inflation of badly prepared professors and students.—please see findings.

In 1990, Romania put forth objectives for educational reform. Wilson Barrett (1995-96) discusses the reform mission put forth in 1990 by Romania as a series of reforms that were in line with other national reforms (constitutional, political,

economic, and social). The following objectives had priority: One was decentralization of educational administration by delegating responsibilities to inspectors and school principals; by increasing university autonomy and the accountability of education through a system of public responsibility for efficiency; and by creating boards to facilitate the participation of local officials, parents, trade, and industry. The other very important priorities included: modernization of education finance, reorganization of teacher training, restructuring of vocational and secondary technical schools, modification of curricula including books, and the abolition of the state monopoly over textbooks.

Along with granting more autonomy, Romania also prioritized higher education reform to include academic evaluation, accreditation, and new financing systems. Finally, new government institutions were set up to implement education reform. These included the Department of Reform, Management, and Human Resources (under the Ministry of Education); the establishment of teacher centers in each county; regional managers of reform at the local level; a network of pilot schools organized by the Institute for Educational Services; the National Council for Educational Reform; and the National Council for Evaluation and Accreditation. Given the discontinuity in the system, it is still laudable that the Romanian educational system is still competitive not as before of course, and that Romanian students stand out in both high school and college. Romanian high school students hold a record number of medals and distinctions in international math, physics and computer science competitions, Romanian computer scientists, engineers, and medical doctors are considered among the best in Europe, and Romanians students who receive grants overseas are the bet teaching assistants and research graduate assistants at the institution that offered them financial support.

In fact, compared to all Central and east European countries, Romania sends most students to top American universities yearly. Given the performances these students show abroad, one can see the intellectual capacity of the Romanian academic body and the potential of Romanian students to tops students in universities around the world. However, due to universities desperate desire to have more money, weaker and weaker students are enrolled each year at both state and private universities and there is much pressure on the faculty to make sure the students, regardless their capacity and work, to pass and be graduated if possible even withy good grades, meaning there is serious grade inflation in the Romanian education system all the way from first grade to doctorate degrees.

Another comment to make about post 1989 Romanian education is that a staggering 41% of 15-year-old Bulgarian students have difficulties with reading, which ranks Bulgaria first in Europe while Romania is second in the negative ranking with 40% while the average EU percentage is just 20%. The data comes from a new study titled "Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices," which was published by the European Commission.



**A Few Words about the Ministry of Education, Research, Youth and Sport and a Few More Words about Romanian Higher Education System as It Stands in 2011:**

The Ministry of Education, Research, Youth and Sport is one of the nineteen ministries of the Government of Romania. Over the years the Ministry changed its title. Initially it was called Ministry of Religion and Public Instruction, then Ministry of Public Instruction, and then it changed to Ministry of Teaching, Ministry of Teaching and Science, than changed back to Ministry of Teaching. When Andrei Marga became Minister, it introduced the largest reform measures, starting with the name of the institution: Ministry of National Education (Romanian: Ministerul Educației Naționale). In 2000 the name was changed to Ministry of Education and Research (Romanian: Ministerul Educației și Cercetării). This title was kept until April 2007, when it changed to Ministry of Education, Research and Youth (Romanian: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului). Since December 2008, the title is Ministry of Education, Research and Innovation (Romanian: Ministerul Educației, Cercetării și Inovării). From October 1, 2009 to December 23, 2009, Prime Minister Emil Boc served as ad interim Minister, member of the PD-L, and as of December 23, 2009, Daniel Funeriu of the of the PD-L holds the post of Minister of Education. The European University Association will be working with the Romanian Ministry of Education and the Romanian universities to support the implementation of a major new higher education reform bill that came into force this year.

**A Few Words about Romanian Higher Education System as It Stands in 2011:**

Romania has a large higher education sector with 54 public universities and approximately 40 accredited private universities. The new law, which foresees a reform of the entire HE sector, seeks to diversify the system by grouping all universities (public and private) into three major categories of institutions: research intensive, teaching and research oriented and mainly teaching institutions. The launch of the evaluation process has been announced on 25th of March 2011 at an event involving EUA and Daniel P. Funeriu, Romanian Minister of Education, Research, Youth and Sport as well as the Rectors of the country's main universities. The law requires these reforms and particularly the classification exercise to be supported by an external body. On the request of the Romanian Minister of Education, EUA has agreed to act as this external body. As a first step, EUA has established a high level international expert group to support the reform process. The task of the expert group will be to provide expert advice and follow-up on the methodology for this differentiation exercise, on the development of relevant indicators, and on the evaluation of the documentation received from universities.

In this initial phase universities will be asked to evaluate, themselves, to which of the three categories –mentioned in the law – they belong, and to provide or confirm the relevant data, much of which has already been collected by the Romanian Quality Agency (ARACIS), and the Romanian Funding and

Research Councils. EUA has agreed to take part in the first phase of this project provided that it is able to support and work with universities in the crucial follow-up phase focused on improving quality and institutional performance. This process will be carried out by the EUA's Institutional Evaluation Program over the next three years.

### **The reforms(s) of writing**

*A Few Words about Writing and Its Place in Higher Education:*

Writing is a central activity in higher education across disciplines. Research results are published in journals and books, and students are required to document their acquired knowledge primarily through written text. Although writing is often referred to as a 'skill' or a 'competence', most academics would agree that it involves much more than being able to communicate what you already know. Writing is also an important tool for thinking, learning and knowledge creation. Writing as the 'discourse of transparency', whereby language is treated as ideally transparent and autonomous is a common way to look at writing. (Lillis and Turner 2001).

Current academic practices need to be located within a broader historical and epistemological framework both in order to reach a deeper understanding about what's involved in student writing and in order to inform meaningful pedagogies. To learn a discipline involves learning how to think and talk and write in the discipline. This is the basic theoretical assumption and rationale behind investigating the change in academic writing in Romanian higher education over the last few years. Although the centre of interest in this article is writing, it is acknowledged that writing practices are closely interconnected with assessment and structure. Therefore, all of these issues are important topic strands in the article. Also, even if the article deals both with writing in general and creative writing as well.

*Student Writing at Romanian Universities before the Bologna Reforms:*

Romania is located in Eastern Europe, at the crossroads of Central and Southeastern Europe, on the Lower Danube, within and outside the Carpathian arch bordering Hungary, Ukraine, Serbia, Moldova and the Black Sea. It is a member of NATO and has joined European Union on January 1st, 2007. At 238,391 square kilometers (92,043 sq mi), Romania is the ninth largest country of the European Union by area, and has the seventh largest population of the European Union with 21.5 million people. Its capital and largest city is Bucharest, the sixth largest city in the EU with about two million people. Romania is the largest country in Balkans and has one of the most developed educational systems in the region. Romania has a long-standing record of national and international academic achievement. The country is home to more than 1,380 high schools, more than 90 universities—please see included Table, too—with over 740,000 students enrolled in high school and 600,000 in college each year.

Student writing at Romanian universities before the 2011 Reform can briefly be characterized as making low demands at both undergraduate level and at master's level—with the exception of the master's thesis. 'A major reason for this can be found in the traditional Romanian university model, which has been called the 'exam giving university' in contrast to the Anglo-American 'instruction giving university' (Overland, 1989, 1994). In such a system students' grades only depend on the final examination and external examiners are important in order to secure a fair evaluation. Romanian students have not been expected to write as much and as regularly as in the United Kingdom and the United States. Even though handing in written papers was always advocated as a good way of preparing for the examination, the system was based on students' free choice.

Generally speaking, undergraduate students did little or no compulsory writing, except for the final examination at the end of one year of study, which in most cases was a sit-down examination of 3 hours. The picture was, however, somewhat more diversified in the humanities and social sciences, where some courses had introduced 'term papers' too, especially in the last couple of years. In mathematics and science departments, laboratory reports and site observation reports constituted the bulk of writing. In some subjects like physics, laboratory reports often require very little writing, as the students fill in a standard form. Training in sustained writing was lacking, and this became a problem for many graduate students, combined with a lack of knowledge of the demands of the academic genres expected of them. The Romanian master's degree before the Bologna Reform was a two-year graduate degree based on a substantial dissertation or thesis with a time frame of 3–4 semesters, which often took longer. One overarching question in this article is how the Bologna Reforms affected student writing at undergraduate level and how the Education Law of 2011 will even further affect it. Subsidiary questions are how students and teachers react towards the changes and the wider implications for student learning and teachers' work practices. In the final section, I will discuss how structural changes combined with changes in assessment interacted, and thus created both intended and unintended effects on writing.

### **Characteristic Features of the Romanian Higher Education and the Bologna Reforms:**

When 16 European education ministers met in Bologna in 1999 to discuss a common European education policy for the future, few had foreseen the consequences. The Writing in higher education 239 Bologna Declaration (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>) is not a treaty that is ratified by parliaments or signed by the governments that were involved in formulating it. Nevertheless, it has already exerted considerable influence on educational policies in many European countries. Its clear goal is the creation of a European Higher Education Area by 2010, in order to ensure mobility within Europe and to make Europe more competitive on the

international arena. The objectives of the Bologna Declaration are specific: A common frame of reference for comparing diplomas from all the European countries; An alignment of programs at undergraduate, graduate and postgraduate level: 3-year bachelor's and 2-year master's, followed by 3-year Ph.D.; Implementation of the European Credit Transfer System (ECTS); Quality assurance systems; Better student and teacher mobility.

The recent reforms of Romanian higher education were strongly influenced by the internationalization in the higher education sector in general, and the Bologna Declaration in particular ([http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html)). The Education Law of 2011 will further reform the Romanian education system. As a result of the Bologna Declaration, the bachelor/master's study structure (3 + 2 years) was implemented at all levels in Romanian universities. The Bologna Reform represents a radical break with many of the traditions in Romanian higher education. It affects the structure and length of undergraduate and graduate studies, the assessment system, teaching, supervision and student learning. Romanian students now get their bachelor's degree in three instead of four years, many courses are modularized and the use of external examiners in undergraduate courses has been reduced. New types of courses have been created, although many of the new programs build upon the old ones.

The pedagogical expectations of the reform were clearly formulated in official documents and can briefly be summarized as follows: (1) More use of student-active teaching methods; (2) Closer follow-up of each student and regular feedback on their papers; (3) Closer connection between teaching and assessment; (4) More emphasis on formative assessment and alternatives to traditional examinations, for instance, Portfolio Assessment; and (5) Increased use of information and communication technology. As a result of the new Education Law, educational institutions will also have to make agreements or contracts with students concerning courses, clearly outlining the rights and responsibilities of the institution and the student in relation to each other. These measures are clearly in line with international trends in higher education. A more rigorous school system at all levels, the difference between teaching and research institutions, an emphasis on life-long learning, the heavy use of Portfolio Assessment, more student writing and more regular feedback to students are all new directions in education.

In order to see how both the Bologna Reforms and the new Education Law change the way student and teachers think about writing, I have conducted a national survey and four institutional case studies. The survey was carried out with the aim of collecting quantitative measures of the consequences of the Bologna Reform as experienced by the teachers. The survey consisted of 82 questions, and was sent out to a randomized sample of professors, associate professors and lecturers in all the higher education Romanian institutions, both state and private. The survey was administered from April 2011 till June 2011. There were 70 respondents. Statistical analysis shows that there are only small

deviations on the variables age, sex, institution and position. It is therefore safe to use statistical inference tests on the data. The data is, however, not quite representative of the entire population of academic employees as such. A more comprehensive survey send to more respondents and a survey conducted with students are the next step of this part of the research.

As to the case studies, I had to choose a sample of institutions to visit. Given the time and financial constraints, I chose only universities based in the city of Iași. It was particularly important to include state and private universities, big and small altogether. Thus, two state universities and two private ones were selected as case studies. Thus, I have selected the Alexandru Ioan Cuza University and the Gheorghe Asachi Polytechnic Institute as the two big state universities and Apollonia University of Iași and Gheorghe Zane University as the two small private universities. Of course, the study needs to be further conducted, including more geographically diverse institutions and both small and big both state and private universities.

At Apollonia University of Iași, I have already started the student-based survey, too. Here are some of the findings that relate to student writing. In the interviews the teachers and students were not asked specifically about writing, but they were asked to talk about the changes after the Bologna Reform as they had experienced it. One question was, for instance, 'What were the major pedagogical changes after the Bologna Reform in your department?' The findings that I report are thus based on what the informants chose to talk about and comment on, as well as the follow-up questions that brought more specific information.

I do not have data to document the exact increase in student writing after the Bologna Reform, but the survey data combined with the interviews give a fairly clear picture of increased compulsory student writing. Some 59 % of all the respondents in the survey report great or considerable changes in assessment. There is no significant difference between state universities and private universities in this respect (see findings below). A greater number of smaller written assignments are reported by 32% of these. Portfolio Assessment is reported by 37% as the biggest change. This means that, of the 59 % who have changed assessment practices (i.e. small assignment combined with tests or portfolios or projects combined with or instead of final examinations), a total of 81% have instigated changes involving more compulsory student writing.

The data from the case studies corroborate that there has been a quite substantial change in all the departments included in the study in the direction of compulsory student papers. Here are some question presented in the initial surveys and the statistical data:

Have the Bologna Reforms led to changes in assessment?

Yes, great changes 33; Yes, medium changes 26%; Yes, some changes 13%; No, just small changes 22 %; No changes 6 %, Total 100 %

As a result of the Bologna Reforms, students engaged actively in the content of the subject instead of just listening to teachers and fellow students and as s

result of the new Education Law this will happen even more. . Thus, writing will contribute more and more to 'student activity' and thus their writing skills will improve. There seems to be a consensus between teachers and students across institutions that the Bologna Reforms have resulted in closer follow-up of students.

Of those in the survey who reported changes in their teaching, approximately 70% answered that they give more feedback to the students than before the Bologna Reform, and 60% provide more supervision. Although not explicitly stated, it is implicit that feedback means feedback on students' written texts. Teachers commented on student papers before the Bologna Reform, but since writing assignments at undergraduate level were then voluntary in most disciplines, the amount of time the teachers spent on giving feedback had been very limited. In university colleges there has been a tradition of giving more feedback to students, partly because the teaching component is higher for the teachers there than at universities.

### **Portfolio Assessment**

In the survey 29% answered that Portfolio Assessment was one of the most notable changes of assessment, while 14% identified project assignments. In the interviews at HSF a frequently voiced opinion was that new assessment practices and better follow-up of students, in the form of feedback to written assignments, were the most noticeable and positive result of the Bologna Reforms. A major finding was thus an increase in the total amount of assessment in the institution, a finding that was confirmed by teachers and students alike. The initial positive attitudes towards portfolios seemed to wane when students felt they did not get enough credit for the amount of work they put in. On the other hand, when portfolios replace examinations they tend to have a lower failure rate than examinations.

Critics of the reform therefore contend that this contributes to a 'light version' of a university degree. Others argue that the higher grades are due to students learning more when they have to write continuously. A closer investigation of portfolio use at the four institutions has revealed a wide variety of definitions of portfolios and has thus corroborated our impression from the interviews. But a common denominator of portfolios of all types is that they require students to write and hand in written texts and that these count towards their grade. Since Portfolio Assessment had not even been in the vocabulary of most higher education teachers in Romania before 2000, it is not surprising to find a great variety of interpretations of what portfolios are. In some cases 'portfolio' is used to designate continuous assessment of very traditional assignments, while in other cases teachers used this opportunity to introduce more authentic assignments, with the purpose of tying the course content closer to the world of work. Whatever type of portfolio, undergraduate students were asked to write on a regular basis and hand in their written work for feedback and grading.

**Few Discussion Points and Further Explanations:**

My theoretical point of departure for this discussion is a view of language and learning as closely integrated (Vygotsky 1987; Britton 1988; Dysthe 1993). From such a perspective writing supports the learning process by making students engage with the content at a deeper level. A crucial aspect will then be the assignment, whether set by the teacher or by the students themselves. As a result of the 2011 Education Law, even more emphasis will be placed on assessment and types of assessments. Another important aspect is feedback that will help students discover misconceptions and encounter different perspectives.

Again, as a result of the 2011 Education Law, even more emphasis will be placed feedback. Writing in the disciplines also means learning the relevant genres and mastering the demands of academic texts, being always aware of the specific audience's needs. Qualitative improvement of such writing is dependent on a number of factors, not just a quantitative increase in the amount of student writing. My study focuses mainly on four issues. Thus, first, I will discuss why writing practices were changed by the top-down Bologna reforms, in the face of evidence from decades of school reforms that they have little effect on grass-root practices. My argument is based on a view of assessment as one of the strongest forces for change or retaining the status quo, but I will also discuss other factors. Secondly, I will discuss students' and teachers' views on whether the changes had positive effects on student learning. This leads to the third issue, namely, the unintended consequences that are potentially counterproductive to the goal of improved quality of student writing. Fourthly, I will briefly indicate, based on the previous discussion, some critical factors for the future development of writing at Romanian institutions of higher education.

Necessary at that point was the interviews I conducted which inquired Why did the reform change writing practices? In the interviews, I got the clear impression that many teachers interpreted 'more student-active teaching and learning' as an invitation to give students more written assignments and they argued that this would engage students in the course contents. This is a 'safe' interpretation of active participation, compared to initiating new interactive teaching methods, which would have meant more radical change for many teachers. The general conception was also that writing would increase the quality of students' learning. The strongest driving force in changing or conserving teaching and learning practice, however, has always been assessment. This has been called the 'backwash effect' of assessment in international literature (Gibbs 1994; Shepard 2001; Murphy 2003). Assessment is then seen as 'the dog that wags the tail', implying that it has a strong, even determining effect on teaching and learning.

Another important raised question was What other factors contributed to the change in writing practices? Even though assessment changes are important, it is very unlikely that a top-down reform would have resulted in such widespread changes unless 'the soil was ready' for it. We need to take into account that critics of the Romanian university system for decades have deplored the lack of

undergraduate writing. Another factor influencing the change in the direction of more student writing is an increased awareness of the demand for communication skills in the students we 'produce'. In international discussions of quality improvement, 'academic competencies' get a lot of attention and writing is regarded as one of the most crucial of these. The impact of new technology should also be considered. It has been claimed that the widespread use of computers has made our culture more text-oriented \. More specifically, the introduction of virtual learning environments (VLEs) in higher education institutions has made it much easier to administer increasing amounts of student papers.

The data indicate great variations among departments and within departments regarding the extent and type of use of information and communication technologies. Paper-based portfolios, for instance, are still common in subjects with small numbers of students. It is also likely that the new budget model where a substantial part of the finances depend on student throughput is an incentive to introduce more written assignments. Since grades are predominantly based on written work, writing gains in importance.

It is also commonplace that written assignments help students to work more regularly throughout the semester and distribute their work better. Compulsory writing was, therefore, an important element in maintaining quality, in the face of the reduction of the bachelor's degree from four to three years. I also asked What were students' and teachers' views of the changes and the effects? The main tendency in the interviews is that both students and teachers are positive towards the changes in writing and feedback practices, but find the increased workload problematic.

There was considerable agreement among the teachers interviewed across disciplines that frequent student writing combined with feedback had improved student learning, but it was not clear whether they thought this was due to regular written assignments spreading the workload of students and making them work more, or to a belief in writing as a tool for learning. Nevertheless, our data indicates a broad acceptance of compulsory writing as a quality improvement measure. This was somewhat surprising, since there had been considerable resistance to compulsory writing requirements earlier, sometimes based on the argument that 'academic freedom' should also include students' right to decide how they would learn the subject matter. Compulsory assignments and constant feedback would, according to this view, remove a basic difference between universities and schools and counteract students' autonomy and critical thinking.

There also seemed to be general agreement among students that writing papers proved to be a good way of learning the subject matter, and also that increased writing had improved their writing skills. A typical statement was: 'Writing papers is very time consuming, but we learn a lot'. Students were also unanimously positive that the reform had resulted in more regular feedback, even though some complained that it still was not good enough or specific enough.



At the Apollonia University of Iași, all the interviewed teachers and/or leaders mentioned more compulsory student writing as one of the consequences of the reform, but the effect was rarely discussed. At the Law Faculty from Alexandru Ioan Cuza University, however, students specifically talked about the positive consequences of more writing: 'We have become much better at writing. The training in writing has been very effective and we have already got positive feedback on this from the workplaces that employ lawyers'. When asked about change in work habits, a student leader at the same faculty answered: 'We clearly have to work more and the knowledge level is probably higher than before'. Another student agreed that this was so in the modules where writing assignments was compulsory, but he also pointed out that avoidance strategies were still possible: 'But there are ways of avoiding regular work. With just one final exam that counts, it is possible to continue as before'. This last point will be discussed later.

A major concern for both students and teachers was time. Students generally felt that their workload had increased compared to before the Bologna Reforms. This was not in itself the major source of complaint, but they problematized first and foremost that they did not get enough credits for the time and effort they put into writing. The teachers' ambivalence was also connected with the time factor, but from a different perspective. Many of them felt that they spent too much of their time giving feedback to students' written texts, and that this took time away from research. This emerged as one of the teachers' major concerns.

Even though many university teachers had earlier advocated increased use of compulsory writing and better follow-up, skepticism was now based on a fear that the extra resources were insufficient to pay for labour intensive pedagogical changes, and that they would be the losers. I then asked for Unintended effects? In order to get behind the surface level of the complexities involved when changes of this kind are made, I will first discuss students' dissatisfaction with not getting enough credit for their writing. It can be argued that this is a result of the difficulty of making real instead of cosmetic changes in an established assessment system. Students voiced a positive attitude towards Portfolio Assessment, but complained that their final examinations had not been reduced in numbers and often not even in size. At both Alexandru Ioan Cuza University and Gheorghe Zane University, students were positive about more compulsory writing tasks during the semester, as long these counted towards the final grade. At the Apollonia University and Gheorghe Asachi Polytechnic Institute, the students said that the continuous writing made them work more regularly, but the assignments were of little consequence for the final examination. Very often the final examination counted for 80%, and a variety of written assignments in the portfolio added up to just 20% of the final grade.

Students, therefore, reported that they experienced 'the same old stress' before the examination because the finals demanded new knowledge that had not been covered through the regular written work. The students' explanation for this was the inherent conservatism in university assessment practices and the

teachers' lack of knowledge about alternative forms of assessment. It is a very common phenomenon both in curriculum and assessment that it is easier to add something than to cut something. If Portfolio Assessment is just added on to existing assessment, without thinking through how it is going to be combined with or replace end-of-term examinations, the change is just cosmetic. If this continues beyond the first reform phase, students will act accordingly and gradually invest minimally in their writing assignments. Alternatively, it can be solved through negotiations and a reasonable balance found. This has already happened in many of the courses.

There are, however, in our interview material signs of more dysfunctional aspects related to the structural changes of the reform that affect students' attitudes towards their writing, and ultimately also endanger the development of quality in writing. In disciplines/courses where the end-of-term examinations were replaced by graded written assignments, or where passing writing assignments was a necessary prerequisite for taking the examination, students prioritized working on their assignments instead of going to lectures, seminars and groups. This is a clear instance of the backwash effect of an assessment system on students' strategic behaviour, but the connection is more complex than it may seem. It is tied up to the modularization, which means that students need to take two or three modules each semester, and if all the modules introduce regular writing assignments, whether in the form of portfolios, continuous assessment or requirements for examinations, the result may be overloading the students and avoidance strategies are to be expected. At some of the institutions there was also concern among the teachers that the great number of compulsory writing tasks given to students had the unintended effect of students reading less and attending fewer teaching sessions unless they were compulsory.

This was corroborated in communication students. Students interviewed said that a lot of students tend to drop both lectures and group sessions and that they tend to read selectively, which means that unfortunately they do not get the big overview. It is not surprising, however, that it takes some time to adjust study behaviours to new demands. I then focused on What are critical factors in the development of writing after the Bologna reforms, in the light of the newly passed 2011 Education law? Given my theoretical perspective on writing, it is no surprise that I think the quality of Romanian undergraduate education has improved as a result of the changes in writing and feedback practices. Improving writing in higher education, however, is not just a question of quantity or of whether or not it is compulsory. The combination of structural changes (modularization) and changes in the assessment system have influenced student learning processes in complex ways, some of which may be counterproductive to learning, and these need to be dealt with at a national level. I want briefly to highlight three factors that need to be solved at faculty and departmental level.

First, a balance must be found between the needs of the students for regular writing and feedback on their work, and the demands on teachers' time. This

may mean a general increase in teaching resources and increased use of teaching assistants, but it may also mean new ways of structuring teachers' work in order to safeguard specific periods of time for research. A balance has to be found between coursework, portfolios and examinations. Students need to feel that the work they put into the writing assignments is given credit and counts towards their grade. There already exist a variety of models of how to combine portfolios and examinations. Many more of these are used in the university colleges, but they would also be improvements at the universities. Then, there is a need for holistic planning of writing development in the various disciplines from the first semester to the PhDs. Key issues are the formulation of explicit learning objectives, a plan for training students and teachers, a plan for progression throughout the entire trajectory and the placement of responsibilities for the writing program.

### **Conclusions and further directions**

In this article, I have started to show how the Higher Education Bologna Reform in Romania has changed the conditions for undergraduate student writing by advocating more student active teaching and learning, and, more importantly, by giving up the centralized regulation of assessment systems and opening up much more varied assessment formats. This has resulted in extensive use of coursework, Portfolio Assessment and some project assessment. In spite of widespread agreement that Romanian students ought to write more, and considerable development work and advocacy for more undergraduate student writing over many years, it was of little consequence until the assessment system was changed. There are, however, still structural issues that need to be resolved in order to reap the full learning benefits of the increased attention to writing.

The fact that Romanian undergraduate students now are required to write more regularly is not enough to make students proficient in writing. There is a need for more holistic planning of writing programs in order to ensure a sensible progression throughout student's educational trajectory. These findings are relevant to higher education in other countries as well, even those where undergraduate essay writing has been an integral part of the system, for instance in the United Kingdom or United States of America. Regular writing is a necessary, but not sufficient, condition for improvement in writing, and the necessity of teaching academic writing is increasingly being recognized in most European countries and in North America. The European, particularly the continental, Scandinavian, and eastern European university tradition has been to view writing as a skill students were expected to possess when they entered higher education, or acquire through practice without being taught. The American tradition, however, dating as far back as the nineteenth century, has been to offer separate courses in writing. More emphasis needs to be placed on writing and creative writing which may lead European universities, Romania universities included, to move in the direction of the Anglo-American model of teaching

writing, but probably with a particular focus on teaching disciplinary writing instead of general writing courses.

This would be in concert with recent writing research that has shown the inadequacy of an academic skills approach to teaching writing and the close connection of writing to disciplinary knowledge cultures (Prior 1998; Lea & Stierer 2000). The Bologna process, with its early emphasis on structural changes, did not directly involve the content of study programs.

The study reported here, however, has shown that, although the change from a 4 + 2 to a 3 + 2 model in Romania had no specific pedagogic or content provisions, it led to more compulsory student writing and increased teacher feedback, partly as a means to maintain quality in the face of reduced time. A similar focus on student writing as an important quality measure may be expected in other European countries as well, but whether the drive to standardize course descriptions and requirements across countries will result in a call for definitions of what, for instance, 'writing-intensive courses' means, in terms of students' written production, remains to be seen.

As further directions, more universities, both state and private need to be surveyed, with equal emphasis being placed on interviewed professors and students. Also, the new surveys need to focus on creativity, cognitive knowledge and creativity, creative writing, artistic assignments across curriculum.

#### *Selective bibliography*

- Barrett, W. (Winter 1995/1996) "Romania." *European Education: A Journal of Translations* 27 (Winter 1995/1996): 70-71.
- Bologna Declaration in particular Available from [http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html)
- Braham, R. L. (1972) *Education in Romania: A Decade of Change*. Washington, DC: United States Department of Health, Education, and Welfare.
- Britton, J. (1988) *Language and Learning* (London, Penguin).
- Cuban, L. (1993) *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990* (New York, Teachers College Press).
- Dysthe, O. (1993) *Writing and Talking to Learn. A Theory-Based, Interpretive Study of Three Classrooms in Norway and the USA*. Report No. 1 (Tromsø, APPU, University of Tromsø).
- Dysthe, O. (2002a) "Writing at Norwegian Universities in an International Perspective: From Indirect Strategies of Strengthening Writing to The Bologna Reform," in: G. Rijlaarsdam, L. Björk, L. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray Jørgensen (Eds) *Studies in Writing*. Vol. 12: *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, (Amsterdam, Kluwer), 151–165.
- Dysthe, O. (2002b) "Professors as Mediators of Disciplinary Text Cultures," *Written Communication*, 19(4), 485–536.
- Dysthe, O. & Breistein, S. (1999) "Fagskriving of rettleiing ved universitetet. Holdninger blant studentar of lærarar ved Institutt for administrasjon of organisasjon" [read in translation: "Writing and Supervision at the University. Attitudes among Teachers and Students at The Institute of Administration and Organizational Science]. Report No. 1 (Bergen, PLF, University of Bergen).
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000) "Skriver for å lære: skiving i høyere Utdanning" [read in translation "Writing to Learn. Writing in Higher Education"] (Oslo, Abstrakt).
- Engelsen, K. S., Dysthe, O. & Lima, I. (2006) "Mapper på veg inn i høgare utdanning" [read in translation: "Portfolios on Their Way Into Higher Education"], *Uniped*, 29(1), 4–23.

- Gibbs, C. (1994) *Beyond Testing. Towards A Theory of Educational Assessment* (London, Falmer Press).
- Hoel, T. L. (1990) *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skiving i teori of Praksi* [read in translation: *Writing Pedagogy in Norway* (Oslo, LNU/Cappelen).
- "Information and Communication Technology in Romanian Education System." (March, 2001). Available from <http://www.edu.ro>.
- Lea, M. & Stierer, B. (2000) *Student Writing in Higher Education—New Contexts*, (Buckingham, Open University Press).
- Legea Educației Naționale/ Education Law, Available from <http://www.ccdis.ro/userfiles/files/Legislatie/Legea-educatiei-, nationale.pdf>
- Lillis, T. and Turner, J (2001). *Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns*. *Teaching in Higher Education*, 6(1), pp. 57–68.
- Murphy, S. (2003) "That Was Then, This Is Now: The Impact of Changing Assessment, Policies on Teachers and Teaching of Writing in California," *Journal of Writing, Assessment*, 1(1), 23–45.
- Prior, P. (1998) *Writing/Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in The Academy* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum).
- Rabitte, S. (2001) "Education: Overview." Available from <http://www.russia.cz>.
- Reisz, R. D. (1994) "Curricular Patterns Before and After the Romanian Revolution.", *European Journal of Education* 29 (3) 1994): 281-290.
- Romanian Educational System." (June, 2000). Available from <http://www.edu.ro>. "Romania: Language, Education, and Cultural History." (February 2001). Available from, <http://lcweb2.loc.gov/>.
- Shafir, M. (1985). *Romania: Politics, Economics, and Society*. Boulder, CO: Lynne, Rienner.
- Shepard, L. A. (2001) "The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning," in: V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (4th ed), (Washington, DC, American Educational Research Association).
- Smith, K. (1995) "A Romanian Renaissance." *The London Times. Higher Education, Supplement* 1178 (June 2, 1995): 10.
- "Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices," which was published by, the European Commission.
- United States Department of State (2000) "Background Notes: Romania." July 2000. Available from <http://www.state.gov>
- Vygotsky, L. (1987) *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.) (Cambridge, Cambridge, University Press).
- Wake, J. D., Dysthe, O. & Mjelstad, S. (2007) "New and Changing Teacher Roles in a, Digital Age," *Educational Technology & Society*, 10(1).
- Warschauer, M. (Ed). (2004) *Millennium and Media: Language, Literacy and, Technology in the 21st Century*, Vol. 14 (UK, Catchline).
- Wikipedia, Available from [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_universities\\_in\\_Romania](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_Romania)

## TABLE

### *Public Institutions of Higher Education*

Institution	Location	Est.
1 Decembrie 1918 University, Alba Iulia	Alba Iulia	1991
Aurel Vlaicu University of Arad	Arad	1990
Vasile Alecsandri University of Bacău	Bacău	1961/1990
Northern University	Baia Mare	1961/1991
Transylvania University of Braşov	Braşov	1948/1971
Polytechnic University of Bucharest	Bucharest	1818/1864
Technical University of Civil Engineering of Bucharest	Bucharest	1948
Ion Mincu University of Architecture and Urbanism	Bucharest	1897/1952
University of Agronomical Sciences and Veterinary Medicine	Bucharest	1852

University of Bucharest	Bucharest	1864
Carol Davila University of Medicine and Pharmacy	Bucharest	1857
Bucharest Academy of Economic Studies	Bucharest	1913
National University of Music Bucharest	Bucharest	1864
Bucharest National University of Arts	Bucharest	1864
Caragiale University of Theatrical Arts and Cinematography	Bucharest	1954
National Academy of Physical Education and Sport	Bucharest	
National School of Administration and Political Science of Bucharest	Bucharest	1995
Technical Military Academy of Bucharest	Bucharest	1949
Carol I National Defence University	Bucharest	1889
National Academy of Intelligence	Bucharest	1992
Alexandru Ioan Cuza Police Academy	Bucharest	
Henri Coandă Air Force Academy	Braşov	1912/1995
Technical University of Cluj-Napoca	Cluj-Napoca	1920/1948
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca	Cluj-Napoca	1869
Babeş-Bolyai University	Cluj-Napoca	1581/1872/ 1919/1959
Iuliu Haţieganu University of Medicine and Pharmacy	Cluj-Napoca	1919/1948
Gheorghe Dima Music Academy	Cluj-Napoca	1919
Art and Design University of Cluj-Napoca	Cluj-Napoca	1925
Ovidius University	Constanţa	1961
Maritime University of Constanţa	Constanţa	1990
Mircea cel Bătrân Naval Academy	Constanţa	1872/1990
University of Craiova	Craiova	1947
University of Medicine and Pharmacy of Craiova	Craiova	1970/1999
University of Galaţi	Galaţi	1974
Gheorghe Asachi Technical University of Iaşi	Iaşi	1813/1937
Ion Ionescu de la Brad University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Iaşi	Iaşi	1912/1948
University of Iaşi	Iaşi	1860
Grigore T. Popa University of Medicine and Pharmacy	Iaşi	1879
George Enescu University of Arts of Iaşi	Iaşi	1860/1948
University of Oradea	Oradea	1990
University of Petroşani	Petroşani	1948
University of Piteşti	Piteşti	1974/1991
Petroleum-Gas University of Ploieşti	Ploieşti	1948
Eftimie Murgu University of Reşiţa	Reşiţa	1971/1992
Lucian Blaga University of Sibiu	Sibiu	1990
Nicolae Bălcescu Land Forces Academy	Sibiu	1920
Ştefan cel Mare University of Suceava	Suceava	1963/1990
Valahia University of Târgovişte	Târgovişte	1992
Constantin Brâncuşi University	Târgu Jiu	1990
Petru Maior University of Târgu Mureş	Târgu Mureş	1960
University of Medicine and Pharmacy of Târgu Mureş	Târgu Mureş	1945
Theatre University of Târgu Mureş	Târgu Mureş	1950
Polytechnic University of Timişoara	Timişoara	1920
Banat University of Agronomical Sciences and Veterinary Medicine	Timişoara	1945
West University of Timişoara	Timişoara	1962
Victor Babeş University of Medicine and Pharmacy, Timişoara	Timişoara	1945

*Private institutions of higher education**Accredited*

Institution	Location	Est.
Vasile Goldiș West University of Arad	Arad	1990
George Bacovia University of Bacău	Bacău	1992
George Barițiu University of Brașov	Brașov	1990
Dimitrie Cantemir Christian University	Bucharest	1990
Titu Maiorescu University	Bucharest	1990
Nicolae Titulescu University	Bucharest	1990
Romanian-American University	Bucharest	1991
Hyperion University	Bucharest	1990
Spiru Haret University	Bucharest	1991
Bioterra University	Bucharest	1990
Ecological University of Bucharest	Bucharest	1990
Gheorghe Cristea Romanian University of Arts and Sciences	Bucharest	1990
Athenaeum University	Bucharest	1990
Artifex University	Bucharest	1992
Roman Catholic Theological Institute of Bucharest	Bucharest	1991
Baptist Theological Institute of Bucharest	Bucharest	1921/1947
Bogdan Vodă University of Cluj-Napoca	Cluj-Napoca	1992
Andrei Șaguna University of Constanța	Constanța	1992
Danubius University	Galați	1992
Petre Andrei University of Iași	Iași	1990
Apollonia University	Iași	1991
Mihail Kogălniceanu University of Iași	Iași	1990
Gheorghe Zane University	Iași	1996
Drăgan European University of Lugoj	Lugoj	1991
Emanuel University of Oradea	Oradea	1990
Partium Christian University	Oradea	1990
Constantin Brâncoveanu University	Pitești	1991
Commercial Academy of Satu Mare	Satu Mare	1997
Romanian-German University of Sibiu	Sibiu	1998
Dimitrie Cantemir University of Târgu Mureș	Târgu Mureș	1991
Mihai Eminescu University of Timișoara	Timișoara	
Tibiscus University of Timișoara	Timișoara	1991

*Temporarily authorised to function*

Institution	Location	Est.
Vatra Art University of Baia Mare	Baia Mare	
British Romanian University	Bucharest	2000
Pro-Universitate Media Foundation	Bucharest	
Bucharest University of Sciences, Arts and Trades	Bucharest	
University of Wales, Romania	Bucharest	2001
Ioan I. Dalles Popular University	Bucharest	
Adventist Theological Institute of Cernica-Ilfov	Cernica	1924/1951
Protestant Theological Institute of Cluj	Cluj-Napoca	1948
Sapientia University	Cluj-Napoca	2001
Tomis University	Constanța	
Mihai Viteazul University	Craiova	
Traian Ecological University of Deva	Deva	
Iași Institute of European Studies	Iași	1999
Roman Catholic Theological Institute of Iași	Iași	1886

Cristina-Emanuela **Dascălu**

---

Gheorghe Zane University	Iași	1996
Agora University	Oradea	2000
Roman Catholic Franciscan Theological Institute of Roman	Roman	1990
Commercial Academy Foundation of Satu Mare	Satu Mare	
Alma Mater University of Sibiu	Sibiu	
Ioan Slavici University of Timișoara	Timișoara	
Millennium University Foundation of Timișoara	Timișoara	

TABLE taken from Wikipedia, the free encyclopedia,  
[http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_universities\\_in\\_Romania](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_Romania)



MATTHIAS THEODOR VOGT

## Prolegomena to Studies in 'Brain Gain through Culture in Middle Size Cities?'<sup>1</sup>

### Cultural Poverty

Who among us would wish to be considered as poor? This is not only a rhetorical question since poverty is multidimensional according to the definition of the European Communities Council of Ministers (1985): "For the purposes of this Decision 'the poor' shall be taken to mean persons, families and groups of persons whose resources (material, cultural and social) are so limited as to exclude them from the minimum acceptable way of life in the Member States in which they live."<sup>2</sup> We may, therefore, differentiate between material poverty, cultural poverty, and social poverty.

This remarkably resembles Aristotle. In his *Ethics*, he differentiates between three classes of goods (ἀγαθῶν, one of them is formed by the 'outside'<sup>3</sup> goods as

---

<sup>1</sup> I would like to express my gratitude to Prof. Sabine Asmus, Berlin and Szczecin, for her linguistic help.

<sup>2</sup> 85/8/EEC: Council Decision of 19 December 1984 on specific community action to combat poverty, Official Journal of the European Communities No L 2/24, published 3 January 1985.

<sup>3</sup> Aristotle uses the uninflected adverbial form ἔκτῳ ἔκτος = outside.- Known translations of the *Ethics* into Latin are not available prior to the 13<sup>th</sup> century. In a similar context, Konrad von Meigenberg (1309-1374) uses an interesting phrase: "extrinseca bona". (*Monastica* 23; MGH, Staatsschriften des späteren Mittelalters 2.4). However, using it in his commentary to Aristotle's *Ethics* (??), it was Thomas Aquinas (1225-1274) who made the term "bona exteriora" the bases of European philosophy when: « 142. Primo quidem dividendo bona humana in tria. Quorum quaedam sunt exteriora, sicut divitiae, honores, amici et alia huiusmodi, quaedam vero sunt interiora; et haec rursus dividuntur in duo genera. Quia quaedam eorum pertinent ad corpora, sicut robor corporis, pulchritudo et sanitas. Quaedam vero pertinent ad animam, sicut scientia et virtus et alia huiusmodi; inter quae bona principalissima et maxima sunt ea quae pertinent ad animam: nam res exteriores sunt propter hominem, corpus autem propter animam sicut materia propter formam, et instrumentum propter agens principale. Et haec est communis sententia omnium philosophorum, scilicet quod bona animae sunt principalissima. » « He proves the first observation in two ways, and [142] initially by dividing human goods into three classes. Of these some (a) are external, as riches, honors, friends, and such like. (b) Others concern the soul, as knowledge, virtue, and the like. These are the chief goods, for external things are for the sake of the body, and the body for the sake of the soul, as matter for form and as an instrument for a principal agent. Now the common view of all philosophers is that the goods of the soul are the most important. » <http://www.josephkenny.joyeurs.com/CDtexts/Ethics1.htm>,

a result of good luck by outside circumstances (εὐχά ),<sup>4</sup> and two of them – we may say – are formed by ‘inside’ goods<sup>56</sup> So, there is ‘outside’ poverty and ‘inside’ poverty.<sup>7</sup> Aristotle invites us to develop a somewhat broader and pluridimensional understanding of wealth (which meant well-being at its first notion in British English in the 15th century). This is further explored below.

Cultural Poverty ranks second in the EC Council definition of the three poverties. But what does it mean? Taking a closer look at the text, it is obvious that the serial or Harvard comma is lacking behind “cultural [,]”. This might hint to a non-native author coming from ‘Continental Europe’. The French, German, Italian, Danish versions<sup>8</sup> etc. use what has ironically been defined by Anglo-

<sup>4</sup> Contrary to εὐδαιμονία = interior happiness.

<sup>5</sup> The second and third classes of goods are related to ψυχή | psyche = soul, and σῶμα | soma = body. The latter has only in modern times also been used as a metaphor for social groups.

<sup>6</sup> Aristotle’s: *Ethics* I, 8, 1099a: “νενημέτων δὴ τῶν ἀγαθῶν τριχῆ καὶ τῶν μὲν ἕκτος λεγόμενων τῶν δὲ περὶ ψυχῆν καὶ σῶμα , τὰ περὶ ψυχῆν κυρίατα λέγμεν καὶ μάλιστα ἀγαθὰ τὰς δὲ πράξεις καὶ τὰς ἐνεργείας τὰς ψυχικὰς περὶ ψυχῆν τίθμεν ὡς ἐκαλῶν ἀνεργατά γε ταύτην ἠνδρόξαν παλαιῶσαν καὶ ὁμολογούμενην ὑπὸ τῶν φιλοσοφούντων . [...] φαίνεται δ’ ὁμως καὶ τῶν ἕκτος ἀγαθῶν προσαχθένη , καθάπερ εἶπαμεν . ἀδυνατῶν ἢ οὐ ῥάδιον τὰ καλὰ πράττειν ἀναχρήγητ ὄντων πολλὰ μὲν γὰρ πράττειν ἢ οὐ ῥάδιον τὰ Goods have been classified as (a) external, (b) of the soul, and (c) of the body. Among these we hold that the goods of the soul are the best and most properly called goods. We attribute vital actions and operations to the soul. Therefore, our opinion must be sound for it is in agreement with that ancient one held by the philosopher. [...] As we have said already, the addition of prosperity of this kind does seem necessary to complete the idea of Happiness; hence some rank good fortune, and others virtue, with Happiness.” <http://www.josephkenny.joyeurs.com/CDtexts/Ethics1.htm> [17.01.2013].

<sup>7</sup> Aristotle reminds us to neither equate interior happiness (according to him this is the centre of our desires) with ‘outside’ fortune nor with virtue.: *Ethics* I, 8, 1099a: “ὅθεν εἰς ταύτην τὰ τῶν ἀνείων τὴν εὐχὴν καὶ τὴν εὐδαιμονίαν, ἔτ φραδὲ τὴν ἀρετὴν”

<sup>8</sup> “Aux fins de la présente décision, on entend par personnes pauvres les individus, les familles et les groupes de personnes dont les ressources (matérielles, culturelles et sociales) sont si faibles qu’ils sont exclus des modes de vie minimaux acceptables dans l’État membre dans lequel ils vivent. » 31985D0008. 85/8/CEE: Décision du Conseil du 19 décembre 1984 concernant une action communautaire spécifique de lutte contre la pauvreté Journal officiel n° L 002 du 03/01/1985 p. 0024 – 0025. ‘Im Sinne dieses Beschlusses sind verarmte Personen Einzelpersonen, Familien und Personengruppen, die über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, daß sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist.’ 85/8/EWG: Beschluß des Rates vom 19. Dezember 1984 über gezielte Maßnahmen zur Bekämpfung der Armut auf Gemeinschaftsebene.’ Amtsblatt Nr. L 002 vom 03/01/1985 S. 0024 – 0025. “Ai fini dell’applicazione della presente decisione, per persone povere s’intendono: i singoli individui, le famiglie e i gruppi di persone le cui risorse (materiali, culturali e sociali) sono così scarse da escluderli dal tenore di vita minimo accettabile nello Stato membro in cui vivono.” 85/8/CEE: Decisione del Consiglio del 19 dicembre 1984 relativa ad un’azione specifica comunitaria di lotta contro la povertà. “A los fines de la presente Decisión , se entiende por personas pobres los individuos , las familias y los grupos de personas cuyos recursos ( materiales , culturales y sociales ) son tan escasos que no tienen acceso a las condiciones de vida mínimas aceptables en el Estado miembro en que viven.” 85/8/CEE: Decisión del

Saxon writers as “Kultur” in English language texts written with a capital “K”<sup>9</sup> putting emphasis on artistic, religious and mental factors, less on political, social and economical ones. Not so the Finish version.<sup>10</sup> It does not use the word “kultuuri” derived in the 19th century from the Kantian lexicon, but “sivistykselliset” derived from the English and French word “civilisation”. Well, there might be poverty with regard to civilisation, too. It may be understood as lacking TV, mobile phones, fashion wear, and similar accessories for an in-grouping at the Vanity Fair.

Cultural Poverty in the non-Anglo-Saxon definitions of the EC Council of Ministers comprises more facets. Cultural Poverty may be defined as being excluded from the great narratives about the meaning of life, told via artistic and similar artefacts, bequeathed from one generation to another in a constant transformation process.<sup>11</sup> Contemporary cultural poverty may often appear as a replacement of the great narratives by market surrogates.

Habent fata sua libelli – a book’s destiny is unpredictable. The definition of the EC Council is some 35 years old by now. What has happened to it? It has been cited as central reference in the First Poverty Report of the Deutsche Bundestag 2001. Interestingly enough, the quotation of the definition was wrong,

---

Consejo, de 19 de diciembre de 1984, relativa a una acción comunitaria específica de lucha contra la pobreza. “I denne afgoerelse forstaas ved fattige personer: enkeltpersoner, familier eller persongrupper, hvis midler (materielle, kulturelle og sociale) er saa smaa, at de er udelukket fra acceptable minimumslevevilkkaar i den medlemsstat, hvor de lever.” 85/8/EØF: Rådets afgørelse af 19. december 1984 om en særlig fællesskabsindsats til bekæmpelse af fattigdom.

“Para efeitos da presente decisão, considera-se pessoas pobres os indivíduos, as famílias e os grupos de pessoas cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são de tal modo débeis que os excluem de um tipo de vida minimamente aceitável no Estado-membro em que vivem.” 85/8/CEE: Decisão do Conselho, de 19 de Dezembro de 1984, relativa a uma acção comunitária específica de luta contra a pobreza. „Γι α τ ο υ ς κ ο π ο ύ η ς π α ρ ο ύ ς α α π ὀ ρ α σ η ς ν ο ο ύ ν τ α α π ὀ ρ ᾶ ἄ τ ο μ α τ α ἄ τ ο μ α ο ι ο ι κ ο γ ἔ ν ε κ α ι ο ι ο μ ᾶ δ ε ς α τ ὀ μ ῶ ν , τ ὠ ο π ο ἰ ὶ ο ι π ὀ ρ ῖ (ὕ λ ι κ ο [physic], π ο λ ι τ ι σ τ [in arégard to civilisation] κ α ι κ ο ι ν ὠ ν ι κ ὀ [social]) ε ἴ ν α ι τ ὁ ς ο μ κ ρ ῖ ὡ ς τ ἔ ν α α π ο κ λ ε ἴ ο ν τ α ἰ ὴ τ ο ε λ ᾶ χ ι σ τ α π ο δ ε κ τ ῆ ὀ τ ι κ ὀ π ἴ ε δ ὡ τ α κ ῖ ῶ τ ο ς μ ἔ λ ο ς π ο ὄ ο ν .” 85/8/EOK: Α π ὀ ρ α σ η τ ο Ὡ ς ο μ β ὀ ὕ λ ι ο υ τ η ς 19 η ς Δ ε κ ε μ β ρ ῖ ο υ 1984 γ ι ᾶ ε ἰ δ ι κ ῆ κ ο ι ν ο τ ι ὀ ὀ ρ ῖ η κ α τ α π ο λ ἔ μ η ς τ η ς φ τ ὀ χ ε ἰ α ς

<sup>9</sup> Cf. Lepenies, Wolf: *Kultur und Politik. Deutsche Geschichten*. München Wien 2006, pp. 19-24; several quotations ibid. p. 22, footnote 14.

<sup>10</sup> “Tässä päätöksessä «köyhillä» tarkoitetaan henkilöitä, perheitä ja henkilöryhmiä, joiden voimavarat (aineelliset, sivistykselliset [zivilisatorisch] ja sosiaaliset) ovat niin vähäiset, että he jäävät hyväksyttävän vähimmäiselintason ulkopuolelle siinä jäsenvaltiossa, jossa he elävät.” 85/8/ETY: Neuvoston päätös, tehty 19 päivänä joulukuuta 1984, yhteisön erityistoimista köyhyyden torjumiseksi.

<sup>11</sup> Cf. Schatz, Gottfried: *Jenseits der Gene: Essays über unser Wesen, unsere Welt und unsere Träume*. Zürich 2008.

putting culture third: "... whose resources (material, social, and cultural) ..."<sup>12</sup> This form of the definition was then used by the German Protestant Church in its Memorandum on Equal Participation 2006.<sup>13</sup> And from there it has made its way into the German non-academic discourse. By now some 9,000 matches for this wrong quotation can be found in Google (12-02-2013) and only 77 matches for the correct quotation of the definition. So the EC definition in itself is a perfect example of those mutations which according to Schatz are essential for the cultural dialogue.

The administrative discourse took another path. In the Second Poverty Report 2005, the quotation of the definition (again in the wrong form) was banned into a footnote.<sup>14</sup> With the third report, published in 2008, the definition vanished completely; equally in the fourth one, reduced in 2012. This is due to the economisation dominating even the United Nations, which sets clear rules as to what to include and what not. Here culture is not put second, but appears only as an aspect, the last one, of public services: "Alongside economic resources and employment, one needs to take account, inter alia, of health, education, affordable access to other public services such as justice, housing, civil rights, security, well-being, information and communications, mobility, social and political participation, leisure and culture."<sup>15</sup> A similar picture can be drawn when looking through social reports produced throughout Europe, the US and other world regions apart from Bhutan. One might conclude that after 2000 cultural poverty has become a standard in official and academic publications. At best, culture and its policies are put last. Often, they are excluded from public and social sciences' attention. A typical expression used nowadays describes a city's or a region's attractiveness by the term „amenities“ (first used 1908, and derived from Latin *locus amoenus*)<sup>16</sup> and referring in the real property sphere to any tangible or intangible additional benefit of a property). Consequently culture is not at the core but is a "nice-to-have".

However, it would be counterproductive to complain about this situation and, as a result, to overemphasise the cultural dimension at the expenses of the

---

<sup>12</sup> Deutscher Bundestag (ed.): *Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht. Unterrichtung durch die Bundesregierung*. 14. Wahlperiode, Drucksache 14/5990, 08.05.2001, p. 10, 28.

<sup>13</sup> Evangelische Kirche in Deutschland (ed.): *Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Mit einer Kundgebung der Synode der EKD. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland*. Gütersloh 2006.

<sup>14</sup> Deutscher Bundestag (ed.): *Lebenslagen in Deutschland II*, 2001-05-08, footnote p. 40. Deutscher Bundestag (Ed.): *Lebenslagen in Deutschland III*, 2008-06-30; Deutscher Bundestag (Ed.): *Lebenslagen in Deutschland IV* 2012-09-17.

<sup>15</sup> Atkinson, A. B.; Marlier, E.: *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, ST/ESA/325. New York 2010, p. 7.

<sup>16</sup> <http://www.etymonline.com/index.php?search=amenities> [25-02-2013].

material and social dimensions. What cultural studies ought to do is a complex analysis of the "material, cultural[,] and social resources".

### Task

The question of interest here is the role of the Muses for human endeavour and social change in middle size cities within social market economies which make these cities attractive<sup>17</sup> for the Young Functional Elites, thus enabling them to act socially on a level beyond hard factors.

History shows that artistically initiated interactions between individuals and groups of people are among the most formative dimensions of human endeavour and social change. Cultural encounters such as theatre gatherings, vernissages, readings and similar forms of performative and representational arts – the Muses' interplay – can be said to have been constitutive for local and national communities for a long period of European history despite all regional differences. The term Cultural Encounters designates encounters occasioned by the arts for a Continental scholar, whereas for a British scholar the term may describe inter-ethnic encounters. For our purposes, it is to denote encounters between divergent value systems within the semantic system offered by the performative and representational arts.

The classification of city types goes back to the 1887 meeting of the International Society of Statistics in Rome. It classified rural communities (<5,000 inhabitants), Small Size Cities (5,000 – 20,000), Middle Size Cities (20,000 – 100,000) and Great Size Cities (>100,000). Since the term "Metropolitan City" has recently become a key word in political and academic discussions,<sup>18</sup> the Rome-based classification of the Great Size Cities is commonly split into 'simple' Great Size Cities (100,000 – 500,000) and Metropolitan Cities (> 500,000 inhabitants). German and French official statistics and a number of those from other countries have been using this enlarged Rome classification up to now. At several occasions, this classification has been criticised by geographers.<sup>19</sup> However, a consensus about a new nomenclature has not yet been

---

<sup>17</sup> The autoappreciation and the heteroappreciation are traditionally put into a priority séquence as follows: 1) Cityscape, mainly monuments, 2) Landscape, 3) Arts and Culture.

<sup>18</sup> The term « Metropolitan Cities » in several extra-European countries is used for cities >100,000 inhabitants (e.g. Canada, Australia); in the US even for cities >50,000 inhabitants. In Europe, it lacks an official definition by law, but it is used by the European Commission at several occasions for cities >500,000 inhabitants. This is the auto-definition used by METREX, the association of European Metropolitan Regions, in its statute ([www.eurometrex.org](http://www.eurometrex.org)). In this pragmatic sense, the term « Metropolitan Cities » is used within this text.

<sup>19</sup> See for instance discussions at the *Mâcon Colloquium 1995 on « villes moyennes » as "objet réel non identifié" in contrast to "bonnes villes"*; cf. Nicole Commerçon et Pierre Goujon (dir.): *Villes moyennes. Espace, société, patrimoine*. Apart from the problem of numerical classification, scholars mostly disagree upon the difference in heterogeneity and mass density when comparing great size and middle size cities (Wirth 1983; for an ample discussion of non-centrality see Vogt, Matthias Theodor et al. 2009: *Peripherie in der Mitte*

reached; neither within Human Geography, nor within Statistics, nor within transnational public administration. The European Economic Area (EEA) in 2006 used a similar term, i.e. medium-sized cities, but actually refers to a different size. The EEA nomenclature knows small urban area between 10,000 to 50,000 inhabitants; medium-sized cities between 50,000 and 250,000 inhabitants; large conurbations with more than 250,000 inhabitants. Such a classification is neither justified by any international convention (even when the latter might be out-dated) nor by the mechanisms of cultural infrastructures. This is why the term Middle Size Cities is preferred here.

A very high intellectual capacity tends to live and to work in Metropolitan Cities or in 'simple' Great Size Cities (100.000 – 500.000). The vast majority of universities and research institutes is located here. Cultural encounter institutions such as universities need a certain type of environment; Humboldt's concept of "solitude and liberty",<sup>20</sup> must be understood as a mental challenge for academics, and not as a function of a city's size. But a major question of European transformation processes remains: When all of us will have left the province, who is going to stay there and deal with the local challenges? Who will be left to take responsibility for human endeavour and social change?

On the other hand, Middle Size Cities, i.e. 20,000 – 100,000 inhabitants, are a widely neglected type of community. Cultural studies tend to focus their research work on metropolitan areas or on rural areas but not on middle size cities, even though the latter are known for having evoked many waves of innovations throughout European history (Hägerstrand 1953, 1967).<sup>21</sup> Geographer Peter Haggmann names such waves the Beatles' pattern: "A musical style beginning in a provincial city (Liverpool) moves to the national capital (London), and then on to other capitals throughout the world." A Hungarian example is the Csiky Gergely Theatre at Kaposvár, near the Balaton. Opened 1911 with an outstanding architectural technique, the team earned greatest success between 1970 – 1985 for its modern staging. In 1982, a group of Kaposvár actors went to Budapest and founded the Katona József Színház.<sup>22</sup> In contemporary Poland, there are some medium sized cities where new forms of theatre are experimented with.

Secondly, this type of city serves a double responsibility as such cities also form a meso-centre for surrounding small size cities and rural areas. The ratio of shopping square meters per inhabitant is often 1.5 to 1 compared to that of metropolitan cities. The question here is: What about the ratio of cultural infrastructures? Thirdly, middle size cities have a limited number of actors. So,

---

*Europas*, and *ibid*: *Ubi Leones - Peripherie in der Mitte Europas. Strategien der Kulturpolitik zur Überwindung von Grenze und Provinzialität*.

<sup>20</sup> Cf. Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit*, Hamburg 1963.

<sup>21</sup> Hägerstrand, Torsten 1953: *Innovationsförloppet ur korologisk synpunkt*; idem 1967: *Innovation diffusion as a spatial process*.

<sup>22</sup> Mihály Gábor 1984: *A Kaposvár jelenség*. Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó.

within a time given, we can expect to understand the mechanics of encounters between divergent value systems in a selected city, and to compare these findings to those of the other cities selected.

The focus here is on the Young Functional Elites as those being responsible in mid-terms to take responsibility for human endeavour and social change, including the utopian momentum which is essential for people living together and forming a community. Our use of the term 'young' means cohorts 20–35 year. Our use of the term 'functional elites' (C. Wright Mills 1957, 18: "[...] which as an intricate set of overlapping small but dominant groups share decisions having at least national consequences.") refers to people with an academic background or those performing a high social responsibility within a given community (We neither concentrate on creative industries nor on the creative class approach, since we focus on the role of the Muses for a more general analysis of the social acting of the functional elites). A possible term for this responsibility might be the medieval *locatores* – residence finders in migration times.

The focus here is on the situation in Social Market Economies rather than on the situation in liberal market economies such as the US, Canada, Australia and the UK with their quite different understanding of individual engagement and cultural policy. . Our basic assumption is that the traditional Central European Cultural Policy – having been established on both the level of the state and the communities within 19th century's debates about creating nations – is not appropriate to attract young elites. Hence it needs essential re-shaping in a post-national era (unklar: and civic based mode).

Factors which traditionally make individuals choose a city to stay and to live are displayed in the following priority sequence<sup>23</sup>: 1) job, 2) partner's job, 3) social and educational infrastructure, 4) leisure infrastructure, 5) cultural infrastructure. What about groups of persons forming a local community and acting socially?

### **The social problem behind**

Currently, almost all European countries are threatened by three effects of demographic change: (1) the fertility ratio is negative especially with highly educated women; (2) the young elites flee the periphery; (3) the social processes

---

<sup>23</sup> Walthemathé, Wiebke et al. (2012): *Welche Art von Kunst und Kultur können in der Entscheidung von Funktionseleiten für Mittelstädte eine Rolle spielen? Eine qualitative Studie zur Untersuchung der Rolle von Kunst und Kultur für junge Funktionseleiten in der Oberlausitz*. In: Matthias Theodor Vogt, Katarzyna Plebańczyk, Massimo Squillante, Irena Alperyte (editors): *Brain Gain through Culture? Researching the Development of Middle Size Cities in Poland, Lithuania, Italy, Hungary, Germany, and France. Proceedings of the International Study Week Görlitz 2012 and of the Students' Moot Court at the Landgericht Görlitz*. Görlitz 2012. on-line at <[http://kultur.org/images//brain\\_gain\\_2012\\_130226.pdf](http://kultur.org/images//brain_gain_2012_130226.pdf)>.

in non-metropolitan areas tend to collapse. These tendencies are especially dramatic in middle size cities (20,000 – 100,000 inhabitants).

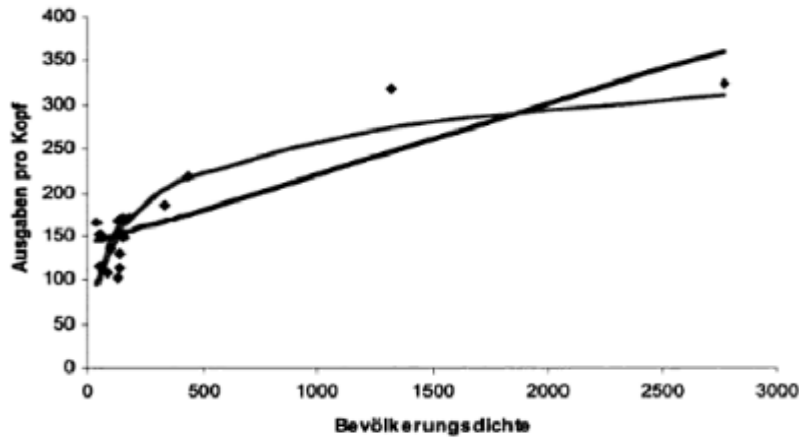
It is one of the problems of science and culture policies within (parliamentary derzeit tautologisch) democratic systems (in this respect they are similar to monarchic ones) that they tend to aggravate the peripetal tendencies which sustain the brain drain towards their political and economic centres. The underlying rule is the Brecht Law of the progressive parallelism between expenditures and population massing; originally part of a lecture held by Arnold Brecht (1884-1977) in Berlin in 1932 to defend Germany against the Allied's desire for higher reparation payments. It was published in the same year.<sup>24</sup> Looking closely at<sup>25</sup> at the empirical material Brecht used, one sees immediately that 10 out of the 17 Länder at this time show a similar ratio, i.e. between 40 and 170 people per square kilometre. Only the 'Red Saxony' (330), and the City States Lübeck (430), Bremen (1.300), and Hamburg (2,700) are exceptions, which Brecht uses for his rule (actually Bremen and Hamburg have almost the same expenditures per capita, although the concentration level is one to two). Nevertheless, it is exactly this rule – never tested empirically – which is nowadays used in Germany for the highly contested German Financial Transfer Mechanism between the 16 Länder and the Bund giving to the City States Berlin, Bremen and Hamburg a so-called 'nobilification of inhabitants' at 135%.

---

<sup>24</sup> Brecht, Arnold: *Internationaler Vergleich der öffentlichen Ausgaben*. Vorträge des Carnegie-Lehrstuhles für Außenpolitik und Geschichte an der Deutschen Hochschule für Politik. Heft 2, Berlin 1932. An American edition was published in 1941: Brecht, Arnold: *Three Topics in Comparative Administration: Organization of Government Departments, Government in Relation to Population*, in: Friedrich, Carl Jakob; Mason, E. S. (eds.): *Public Policy*, Cambridge, Mass., 1941, pp. 289 sq. Analysing US statistics, Brecht came to new conclusions here: state spending is high (1) in regions with low population concentration, (2) in regions with high population concentration. The graph is not linear, but has the form of a U.

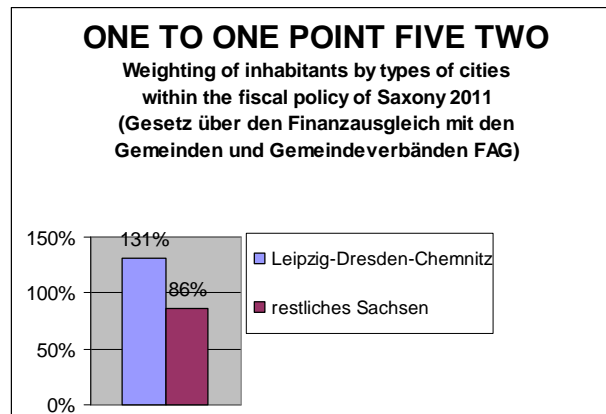
<sup>25</sup> As observed by Kähler, Jürgen: *Das Brecht'sche Gesetz der Staatsausgaben*. In: Claus-Dieter Krohn / Corinna R. Unger (eds.): *Arnold Brecht 1884-1977. Demokratischer Beamter und politischer Wissenschaftler in Berlin und New York*, Stuttgart 2006, pp. 89 sq.





Arnold Brecht 1932: Expenditures per head in relation to the Population Concentration in the 14 Deutsche Länder. Black dots: the 14 Länder; straight line: hypothetical regression at a gradient of 0,0797, equivalent to a need of eight Pfennige more per additional inhabitant. Source: Kähler, Jürgen: Das Brecht'sche Gesetz der Staatsausgaben. In: Claus-Dieter Krohn / Corinna R. Unger (Hgg.): Arnold Brecht 1884-1977. Demokratischer Beamter und politischer Wissenschaftler in Berlin und New York, Stuttgart: 2006, p. 8-106; ill. p. 89.

The Brecht Law is not only applied between, but also within the German Länder In Saxony, for example, metropolitan cities will benefit from a positive weighting of inhabitants when receiving their basic funding from the state. This surplus is one to 1.52 comparing to what the other cities receive – 1,296 EUR per head per year go to metropolitan cities; 849 EUR to non-metropolitan cities; this equals 131% resp. 86% of the average.



*Weighting of inhabitants by types of cities within the fiscal policy of Saxony 2011.*

This additional money allows metropolitan cities to gain attractiveness by financing additional cultural institutions or projects. Within the all-federal vertical equalisation arrangement, the three Berlin state opera houses or those projects which make Berlin the meeting point of Iceland's or Poland's artistic elites, are financed entirely either by the Länder Hessen, Baden-Württemberg and Bavaria or by the national government. Thus tax payers from all over the country pay a high price to nurture the nation's pride at the expenses of their own regions.

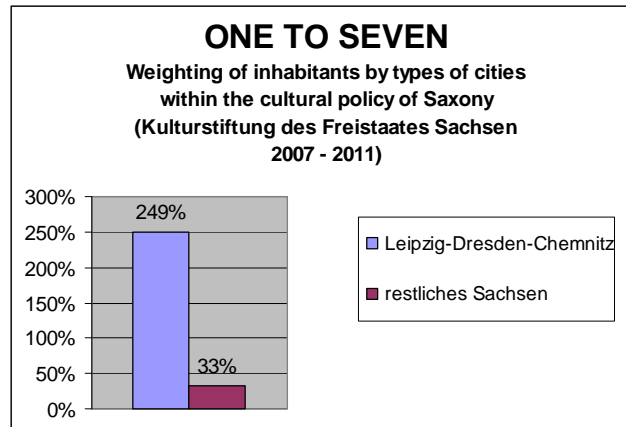
### **Cultural Policy and the theory of the critical mass**

Behind this policy is a strong economic theory, the theory of the critical mass as the smallest amount of material needed for a sustained reaction. Such an economy of scales has not yet been questioned for an application within the aesthetic field, the latter being based on the output of individuals and not of machines. To the contrary, cultural history shows a certain advantage of non-central production. A stable share of 25% among the 109 millions visitors to German museums will visit institutions based in cities with less than 20,000 inhabitants. The list of UNESCO world heritage monuments gives a clear indication here.

Within the cultural policy system, the weighting of inhabitants is even more significant. In Saxony, for example, the relation is one to seven when comparing the funding of the metropolitan with those of the extra-metropolitan cities by the Cultural State Foundation of Saxony 2007 – 2011.<sup>26</sup> It goes without saying that what makes metropolitan cities attractive for young urban professionals is even supported by such a funding philosophy at the expenses of the other regions. Due to the allocation system of arts funding within national policies, brain drain away from the peripheries is bolstered. "Provinciality" in the meaning of "lack of cultural encounters" becomes a self-fulfilling prophecy.

---

<sup>26</sup> Data have been collected for a Moot Court on 28-04-2012: Students of 'Culture and Management Görlitz' vs. the Freestate of Saxony: *The Right of the Province to Perform Contemporary Music*. See: Hauke Hinrichs: *Hat die Provinz ein Recht auf zeitgenössische Kunst? Urteil 12 K 123456789/12 des [fiktiven] Verwaltungsgericht Görlitz. vom 28. April 2012 in der Verwaltungsrechtssache des Instituts für kulturelle Infrastruktur Sachsen GmbH, Kläger, gegen die Kulturstiftung des Freistaates Sachsen, Beklagte, wegen Projektförderung*. In: Matthias Theodor Vogt, Katarzyna Plebańczyk, Massimo Squillante, Irena Alperyte (editors): *Brain Gain through Culture? Researching the Development of Middle Size Cities in Poland, Lithuania, Italy, Hungary, Germany, and France. Proceedings of the International Study Week Görlitz 2012 and of the Students' Moot Court at the Landgericht Görlitz*. Görlitz 2012. On-line at <[http://kultur.org/images/brain\\_gain\\_2012\\_130226.pdf](http://kultur.org/images/brain_gain_2012_130226.pdf)>.



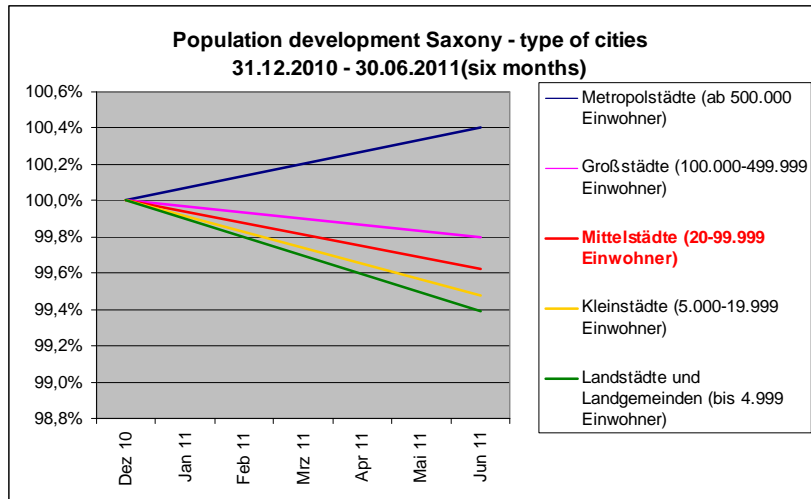
*Weighting of inhabitants by types of cities  
within the cultural policy of Saxony 2007 – 2011.*

Cultural Studies agree that cognitive processes are the base of human decisions. This is especially true for the attractiveness of cities.

The negative reputation of non-metropolitan cities has severe impacts on population developments. In the first six months of 2011, Saxonian metropolitan cities grew by 0.4% which is approximately 1% a year, whereas middle size cities shrank by the same quantity and rural areas by nearly 2% a year.<sup>27</sup>

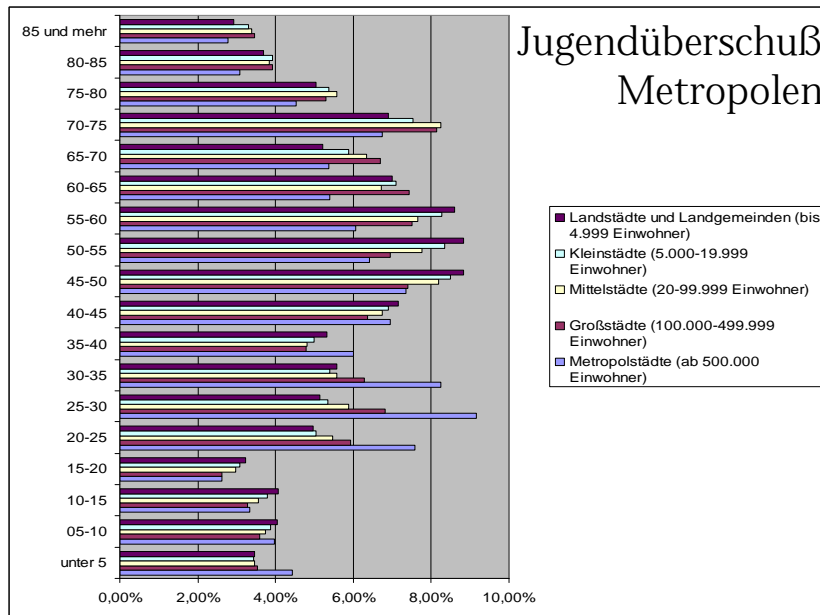
---

<sup>27</sup> In France for example, the situation is similar, whereas in Spain, the situation is different: „Contrairement à ce qui se passe en France, la période récente fut propice au développement des villes moyennes espagnoles ("municipios" de 20 000 à 100 000 habitants). En effet, on observe, de la deuxième moitié de la décennie quatre-vingts jusqu'à nos jours, une croissance démographique globale soutenue de cette catégorie de villes qui enregistre, sur la période, une croissance moyenne de 1,45% par an (De Miguel Gonzales, 1996). Elles connaissent également le développement de leurs fonctions tertiaires et de leurs activités, tant touristiques que commerciales (Precedo Ledo, 1988). Enfin, ces villes voient se réaliser de nouvelles et nombreuses implantations industrielles. Toutefois, il s'agit souvent d'une déconcentration d'activités se déplaçant des grands centres vers les villes plus modestes de leurs périphéries plus ou moins éloignées (Fernandes Duran, 1993; Instituto del territorio y urbanismo, 1989).“ Santamaria, Frédéric : *La notion de "ville moyenne" en France, en Espagne et au Royaume-Uni*. *Annales de Géographie* (2000) 227-239.

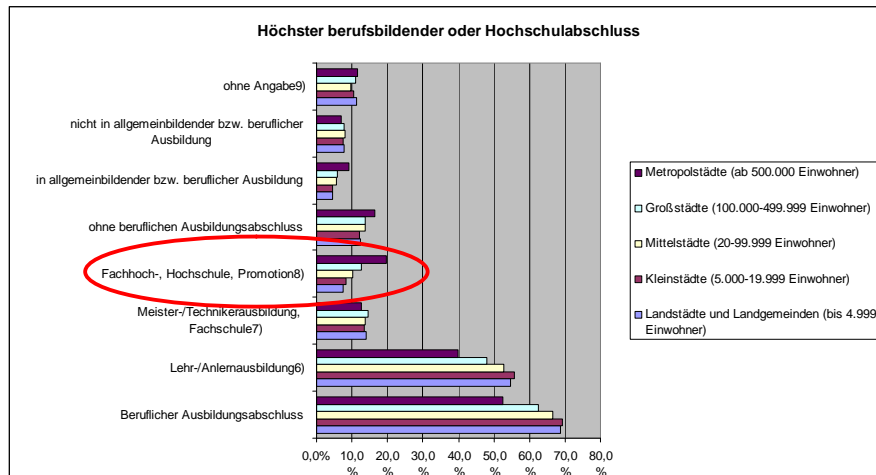


*Population development by types of cities Saxony 31-12-2010 to 30-06-2011*

But this is only the quantitative aspect of the problem. Looking at the qualitative dimension, there is a youth surplus (cohorts 20-35 year) of 50% in metropolitan cities compared with middle size cities, and an surplus of academics of 100%.



*Youth surplus in Saxony 2011*



*Surplus of academics in Saxony 2011*

The chance for young women and men to find a partner within the same social sphere (the marriage market) is three times better per capita in metropolitan areas. Taking also into account the mere size and population density here, it seems to be much higher. However, this is not necessarily the case since people tend to live mentally and physically within local districts similar to the population size of middle size cities (in British English “neighbourhood”, in American colloquial “hood”, in Berlin dialect “Kiez”). Probably the hood referred to the most within the ‘intelligentsia’ is Manhattan Greenwich Village with mere 72,000 inhabitants in West Village and 50,000 in East Village.<sup>28</sup> It is only “45 buildings that comprise the Greenwich Village Historic District Extension.”<sup>29</sup> From a European perspective this is difficult to grasp when looking at European cities such as Kraków, Turku, or London, or when looking at Görlitz with its 4,000 monuments, i.e. a hundred times more per capita than Greenwich Village.

When reading Richard Florida’s *Cities and the Creative Class* (2002), with its famous description of a policy of cultural encounters, one has to keep in mind

<sup>28</sup> “West Village is everything west of Sixth Avenue, from Houston to 14th street. Essentially, the West Village is the original Greenwich Village. The need for the modifier (“West”) is a relatively new thing resulting from the emergence of the Eastern counterpart, the East Village. [...] The East Village, in its modern definition, means everything east of Astor Place, south of 14th street and north of Houston Street. People used to make a distinction between the East Village and the Alphabet City (avenues A, B, C and D), but that practice is almost extinct now (thanks to the booming real estate market).” Cf. [http://www.nybits.com/manhattan/west\\_village/](http://www.nybits.com/manhattan/west_village/) [01-05-2012].

<sup>29</sup> Greenwich Village Historic District Extension Designation Report. Report researched and written by Jay Shockley (<http://www.nyc.gov/html/lpc/downloads/pdf/reports/gvillage.ext.pdf>) [01-05-2012].

the physical and mental bondage to a hood. Florida argues that for a city to attract the Creative Class, it must possess "the three 'T's": Talent (a highly talented/educated/skilled population), Tolerance (a diverse community, which has a 'live and let live' ethos), and Technology (the technological infrastructure necessary to fuel an entrepreneurial culture).

So what about a cultural encounters policy for middle size cities with their clear need of Brain Gain? Killing middle size cities as the current Hungarian government does will in the long run be fatal for the metropolitan areas, too. A body or a country cannot develop well when its individual parts are not properly developed or are not in good health.

It is a major task for humanistic research to analyse the various mechanisms of this Brain Drain process, and to analyse critically possible remedies which might reshape the mental status of middle size cities among young academics.

### **Changing cultural paradigms**

When the European Network Culture and Management was founded under the patronage of the UNESCO in 1997, general director Federico Mayor declared: „Mobilizing support for the arts has become an art in itself. It calls for individuals combining economic flair, a grasp of social legislation, familiarity with an increasingly diverse cultural scene, and an uncompromising commitment to meticulous organization“.<sup>30</sup>

Within academic philosophy and within social policy, there have been quite a few changes of paradigms. One scholar working in both areas is Amartya Kumar Sen, who developed the concept of capability.<sup>31</sup> He was one of the major figures behind the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress (Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission),<sup>32</sup> installed by former French President Sarkozy. The English term ‘capability’ used by A. Sen means according to the Oxford English Dictionary “the power or ability to do something”.<sup>33</sup> This general definition needs, of course, further adaptation. As such, the term ‘capability’ here rather expresses the ongoing process of becoming qualified (in German: Befähigungsprozeß) and thus to be enabled to act as a citizen with full rights. To enable all members of a society to act as such

---

<sup>30</sup> <http://kultur.org/profil> [01-05-2012].

<sup>31</sup> Sen, Amartya Kumar (1984). *Resources, Values and Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Idem: (1985a): *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland. Idem (1985b): *Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984*. Journal of Philosophy, vol. 82, No.4 (April), pp. 169-221. Idem (1992): *Inequality Re-examined*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Idem (1999): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. Sen, A. K. and J. Foster (1997): *On Economic Inequality*, 2nd ed. Oxford: Clarendon Press.

<sup>32</sup> <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm> [25-02-2013].

<sup>33</sup> <http://oxforddictionaries.com/definition/english/power> [25-02-2013].

is nowadays regarded a commonweal<sup>34</sup> (Aristotle says τ ο κ ο ι ν ῶ υ μ ῶ ρ ο ν π ᾶ σ ι ν , the common interest of all).<sup>35</sup> Enabling all members of a society to enjoy a minimum level of well-being is the classical definition of Welfare.<sup>36</sup> This includes the cultural dimension, too, i.e. enacting everybody to have access to the great narratives and its continuous unfolding.

Since 1990, alphabetisation has become a United Nations' standard in defining the quality of life according to the Human Development Index (Mahbub ul Haq, Amartya Sen, Meghnad Desai). Yet cultural capability has not become a standard in a comparable way. Making cultural capability a standard an important task for cultural policies and Cultural Policy Studies.

However, it should be considered<sup>37</sup> that traditional cultural encounter forms have lost attractiveness for the young functional elites. New media and changing forms of participation in culture have led to modifications in the way culture functions. Producers of culture have to realise that providing aesthetic impressions and educational components is no longer enough to form a community and relationships between senders and recipients of culture. The growing wish to participate in creating culture and commenting on it requires the integration of the public into the planning, conducting and evaluating of cultural events. Such an approach, which has its origin in the idea of civil society, often lacks precision and clear semantic transfer in spite of legitimate objectives. Therefore, based on the observation of the relationship between cultural institutions and customers, providers and beneficiaries of ideas and values, it can be concluded that the key factor in the exchange of expectations and aspirations of both parties is the approach to determine the mission of institutions and initiatives involved and active in the field of culture and the arts. The notion of cultural encounters needs to be re-defined based on a post-national approach.

The need of re-defining cultural encounters is particularly important for middle size cities which, for a number of decades, have been and continue to be victims of brain drain. How is the attitude of young functional elites towards cultural encounters? How do cultural encounters in the field of performing and representational arts reflect their attitudes?

---

<sup>34</sup> This *bonum commune* is not necessarily identical with *salus publica*, the 'state's health'. Mager, Wolfgang in: Dilcher, Gerhard (ed.): *Res publica: Bürgerschaft in Stadt und Staat. Tagung der Vereinigung für Verfassungsgeschichte in Hofgeismar am 30./31. März 1987*. Berlin 1989m, p. 90.

<sup>35</sup> Arist. Eth. Nic. 1129b.

<sup>36</sup> Cf. for the relation between *bona interiora* and *bona exteriora* as part of an enculturation process Vogt, Matthias Theodor: *Beitrag der Kultur zur Wohlfahrt von Gesellschaften. Kleine Erläuterung der beiliegenden Ideenskizze*. In Vogt, Matthias Theodor (ed.): *Kultur im ländlichen Raum. Das Beispiel Mittelsachsen*. Kulturelle Infrastruktur Band VIII. Leipzig, S. 17–25.

<sup>37</sup> I would like to thank Katarzyna Plebańczyk; Institute for Culture at the Jagiellonian University Kraków, for several hints in this paragraph.

### State-of-the-art

A major problem is that theoretically convincing literature on cultural policy in relation to middle size cities is rather underrepresented throughout Europe. There are a number of reliable studies produced within the last ten years in Canada and Australia, which, however, focus on rural regions rather than on the specific situation in middle size cities within social market economies. An overview, prepared for the Creative City Network of Canada can be found in:

Duxbury, N., and Campbell, H. (2009): *Developing and Revitalizing Rural Communities through Arts and Arts and Culture*. Small Cities Imprint, Volume 3 (2011), No. 1, pp. 111 – 122.

or in:

Voluntary Arts Network (2006): *The economic impact of arts and crafts on rural communities*. VAN Update, 45.

The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada supports CURA, A Community-University Research Alliance, Mapping Quality of Life & the Culture of Small Cities including the open-access Small Cities Imprint. It is part of the Canadian Rural Partnership action of the Government of Canada.<sup>38</sup>

A similar community-university research alliance can be found in France, but without governmental support. A number of middle size cities have formed their own groups dealing also with cultural themes, as for instance, La Fédération des Villes Moyennes FVM.<sup>39</sup> For the situation in Australia cf. for example.

Donald, B. (ed.) (2008): *Growing the creative rural economy in Prince Edward County: Strategies for innovative, creative and sustainable development*. Kingston, ON: Queen's University, 2008.

Dunphy, K. (2009): *Developing and Revitalizing Rural Communities through Arts and Creativity: Australia*. Vancouver: Creative City Network of Canada.

---

<sup>38</sup> <http://maltwood.uvic.ca/cura/> [25-02-2013].

<sup>39</sup> « La FVM est une association qui regroupe les maires des villes moyennes centres dont la population est comprise entre 20 000 et 100 000 habitants ainsi que les présidents des intercommunalités (communautés de communes, communautés d'agglomération, communautés urbaine, syndicats d'agglomération nouvelle) qui intègrent une ville moyenne. La FMVM constitue un réseau de partage d'informations et de mise en commun des savoir-faire et des expériences grâce auquel les adhérents disposent d'éléments d'aide à la décision et à la gestion locale. Elle a été créée en 1988 par Jean Auroux, ancien ministre, pour faire reconnaître les spécificités des villes moyennes et défendre leurs intérêts. Elle compte aujourd'hui 200 adhérents. [...] La culture est un domaine d'action publique très important des villes moyennes, qui assument d'importantes charges de centralité pour le financement culturel. Les politiques relatives au patrimoine, au spectacle vivant et celles relatives aux enseignements artistiques constituent les domaines privilégiés d'intervention de la FMVM, qui participe activement, sur ces thèmes et sur d'autres, aux réunions du Conseil des collectivités territoriales pour le développement culturel. <http://www.villesmoyennes.asso.fr/fr/La-FMVM> [28-12-2012].



The Canadian and Australian examples have inspired important studies such as

Selada, C.; Vilhena Da Cunha, I. (2010): *Criatividade em Áreas de Baixa Densidade: O caso da Vila de Óbidos*. In: Oliveira Das Neves, A. (coord./eds.): *Criatividade e Inovação – Cadernos Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2010. p. 197-211.

Selada, C.; Vilhena da Cunha, I.; Tomaz, E. (2011): *Creative-based strategies in small cities: Guidelines for Local Authorities*. INTELI – Inteligência em Inovação, Centro de Inovação. Óbidos.

Both of them write on the state-of-the-art concerning econo-humanistic analysis, but without the intention of reflecting on aesthetic parameters.

The problems of creative classes, or of brain drain, or of rural development is widely described in literature, but not with regard to cultural policies in middle size cities. One focusing on this topic is:

Heinrichs, Werner; Klein, Armin; Bendixen, Peter (1999): *Kultur- und Stadtentwicklung. Kulturelle Potentiale als Image- und Standortfaktoren in Mittelstädten*, Forschungsprojekt im Auftrag der Wüstenrot-Stiftung, Ludwigsburg.

Hellmig, Peter (1997): *Kommunale Kultur als Image-, Attraktivitäts- und Identifikationsfaktor – Empirische Untersuchung in 12 Mittelstädten*, Dissertation, Tübingen.

One of the better reports on behaviour towards the arts does not argue with specific respect to middle size cities, but gives important hints as to changing cultural paradigms:

Moeschler, Oliver; Vanhooydonck, Stephanie (2011): *Kulturverhalten in der Schweiz. Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008*, Bundesamt für Statistik (BFS) (Hrsg.), Office fédéral de la statistique (OFS), Neuchâtel.

The complexity of multi-criteria decisions and of urban planning (that needs to take into account many more than the traditional elements within the urban texture) was focused upon by:

Squillante, Massimo; Marisa Squillante, Antonella Violano (eds) (2012): *Sant'Agata de' Goti: tracce. Dai testi e dalle epigrafi verso un sistema informativo territoriale*. Milano, Franco Angeli.

Trupiano G. (2012), *Progetto SURE e Trasferimento della Conoscenza al Territorio*, Arttis Series Vol. 1, L.U.P.T. Interdepartmental Research Centre – Laboratorio di Urbanistica e Pianificazione Territoriale.

Within Cultural Economics, questions of the arts and culture as location factors have been widely discussed since the 1980s. Few of them have analysed specific types of cultural infrastructures such as:

Umlauf, Konrad (2008): *Kultur als Standortfaktor: Öffentliche Bibliotheken als Frequenzbringer*, Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.

Approaches to economic effects of culture in non-metropolitan regions are rather rare. Some examples are:

Vogt; M. (ed.) (2000): Kultur im ländlichen Raum. Das Beispiel Mittelsachsen. Kulturelle Infrastruktur Band VIII. Leipzig.

Stasiak, A. (2007): Some Remarks on the Role of Rural Areas in Poland's Spatial Development. In: European Spatial Research and Policy, University of Łódź, Vol. 14, No. 2, p. 83-88.

Vogt, M. Th. unter Mitwirkung von V. Kreck und den Fellows des Collegium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhořelec (2012): Empfehlungen zur Stärkung der sorbischen Minderheit durch Schaffung eines abgestimmten Selbstverwaltungs-, Kooperations-, Projekt- und Institutionenclusters. Europäisches Journal für Minderheitenfragen Vol. 5 No. 4.

As to cultural policies in middle size cities, we have done a number of cultural actors' analyses, such as:

Dürsch, Hans-Peter; Vogt, Matthias Theodor; et al.: Akteursanalyse kulturelle Infrastruktur Erlangen. Görlitz 2009.

Vogt, M. et al. (2011a): Akteursanalyse kulturelle Infrastruktur Landsberg am Lech. Görlitz.

Vogt, M. et al. (2011b): Akteursanalyse kulturelle Infrastruktur Altötting 2020. Görlitz.

Statistics for the Saxonian territory are published in:

Vogt; M. (2012): Kulturland Sachsen – Aufgabe der Kommunen. In: Bildungswerk für Kommunalpolitik Sachsen (ed.) (2012): Kulturland Sachsen – Aufgabe der Kommunen. Hoyerswerda, 7-31.

*Recent research was published in:*

Matthias Theodor Vogt, Katarzyna Plebańczyk, Massimo Squillante, Irena Alperyte (editors): Brain Gain through Culture? Researching the Development of Middle Size Cities in Poland, Lithuania, Italy, Hungary, Germany, and France. Proceedings of the International Study Week Görlitz 2012 and of the Students' Moot Court at the Landgericht Görlitz. Görlitz 2012. On-line at <[http://kultur.org/images//brain\\_gain\\_2012\\_130226.pdf](http://kultur.org/images//brain_gain_2012_130226.pdf)>.

*Contains among others:*

Elvira Martini, Benevento: Socializing intelligence and knowledge for the territorial development.

Hauke Hinrichs, Richter am Landgericht Görlitz: Hat die Provinz ein Recht auf zeitgenössische Kunst? Urteil 12 K 123456789/12 des [fiktiven] Verwaltungsgericht Görlitz. vom 28. April 2012 in der Verwaltungsrechtssache des Instituts für kulturelle Infrastruktur Sachsen GmbH, Kläger, gegen die Kulturstiftung des Freistaates Sachsen, Beklagte, wegen Projektförderung.

Maria Davydchyk, Berlin: Kultur und Kunst als Migrationsfaktoren in den Mittelstädten Weißrußlands (Belarus). Eine qualitative Studie zur Untersuchung der Rolle von Kunst und Kultur für Verbleib, Neuansiedlung oder Rückkehr junger „Funktionseliten“ in Weißrußland (Belarus).

Rossella Del Prete, Benevento: Cultural and Artistic Institutions can meet the needs of young generation also in the "hinterland": the case of Benevento (Italy).

Mihály Sári, Baja: Die Intelligenz in den Kleinstädten gestern und heute.

Wiebke Walthemathe et al.: Welche Art von Kunst und Kultur können in der Entscheidung von Funktionseleiten für Mittelstädte eine Rolle spielen? Eine qualitative Studie zur Untersuchung der Rolle von Kunst und Kultur für junge Funktionseleiten in der Oberlausitz.

Irena Alperyte et al.: Brain Gain Development Through Culture in Lithuania. Questionnaire for eight cultural managers to determine the reasons for them to choose to work in the periphery in the framework of a study on "Leveraging Brain Drain via assistance of culture".

GÁBOR SZÉCSI

## Identity and Learning in the Information Age

By using the electronic communication technologies the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined by the global and local conditions for an effective method of information exchange. In this new, virtual community the traditional distinctions between children and adult experiences collapse and disappear.

This article argues that the new perspective created by electronic communication has transformed not only our concept of learning and traditional role of teacher but our notion of pedagogy as a science. Electronic communication has become an essential activity among the young, helping them acquire and share everyday information and knowledge with an efficiency that can even crack the conservative shell of pedagogical thinking. I will attempt to show that the expansion of electronic communication technologies, therefore, leads us to a new way of thinking about learning and teaching.

### **1. Networked individuals in the electronic societies**

Linguistic communication is an action creating society, community, and individual. It is a creative process which determines our personality and identity through our communication roles forming each other.

Moreover, the human mind is indeed a communicative system the structure of which is affected by prevailing technologies of social communication. That is to say, there is a specific inner relation between the communicative structure of our minds and the communication technologies which can be regarded as dominant in certain cultures.

And this inner relation can be shown in all major historical changes in dominant communicative technologies, from the change-over to literacy to the development of the dominance of electronic media (television, the internet and mobile telephone). In this essay, I try to prove the above assumption by the investigation of the effects that are produced on our conceptualization of community by the use of electronic media.

To clarify the nature of this new conceptualization, I take the hypothesis as a starting point that the twentieth-century expansion of electronic communication has transformed our notion of the relation between place and community. With a greater proportion of our communicative acts taking place via electronic media, physical co-presence, the co-located interpersonal relations are diminishing as determinants of the nature of human interactions.

It seems that in the space of electronic media, community should be understood as a virtual network of interactions between individuals who

uniformly accept and apply some rules for the communicative actions aiming at the effective exchange of information. In other words, there is an inner relation between the criteria of community and the global and local conditions for an effective method of information exchange. And these global and local conditions transform our notions surrounding the structure and life of community.

Electronic communication creates a new context in which our notions of culture, community, society, human interactions become more complex. These more complex notions can be regarded as the bases of the idea of the global and local information communities in which the communication attitudes of a person are determined by their impression of their self as permanently available individual whose communicative acts are embedded in a special information net.

This paper argues that by creating new, information communities, electronic technologies have been speeding up the crossing of traditional conceptual, social, cultural, and political boundaries. And as a result of this process, we are experiencing conceptual, social, cultural convergences in the new global and local forms of communities.

My general argument is that the bases of these conceptual, social, cultural convergences are linguistic convergences which lead to the appearance of a new kind of communication language.

With the interaction of the global and the local communication situations of the electronic era, most linguistic, cultural, and social boundaries have become more permeable. These permeable linguistic, cultural, and social boundaries affect both the particular behaviors and social identity in general. The increasing functional permeability of these boundaries is a result of such linguistic, cultural and social processes that contribute to develop the media-networked individuals' complex identity.<sup>1</sup>

This complex identity, however, is rooted, first of all, in the new forms of communities. In other words, the use of electronic media can make our concept of community more complex by creating new kinds of communities. A networked individual becomes a member both of a global community based on the global communication crossing cultural, national boundaries and a local community that is organized on the basis of specific, inner norms in the space of electronic communication.

As Joshua Meyrowitz writes on the "multiple, multi-layered, fluid, and endlessly adjustable senses" of the media-networked individuals' identity: "Rather than needing to choose between local, place-defined identities and more distant ones, we can have them all, not just in rapid sequence but in overlapping experiences. We can attend a local zoning board meeting, embodying the role of local concerned citizen, as we cruise the internet on a wireless-enabled laptop

---

<sup>1</sup> I here follow Kristóf Nyíri, „The Networked Mind”, Talk given at the workshop THE MEDIATED MIND – RETHINKING REPRESENTATION, p. 27-28. 2005, The Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

enacting other, non-local identities. And we can merge the two as we draw on distant information to inform the local board of how other communities handle similar issues and regulations. All the while, we can remain accessible to friends, family, and colleagues from anywhere via a text-message enabled mobile phone.”<sup>2</sup>

By using the electronic communication technologies, a networked individual becomes a part of a network of interactions between humans who uniformly accept and apply some rules for the communicative acts aiming at the effective exchange of information. In other words, the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined both by the global and the local conditions for an effective method of information exchange.

In this new virtual community, new localities are in the making which are particular in many ways, and get are also influenced by global processes and global consciousness. Thus the new local communities organized in the space of electronic communication, on the one hand, strengthen the local attachments, the local identity and, on the other hand, can be regarded as integrated elements of the virtual communities created by global information exchange. Consequently, the global virtual community serves as a kind of comparison background for the local communities organized in the age of electronic media. With globalized communication space, electronic media give the networked individual external perspectives from which to judge and define his own local community. In other words, the twentieth-century expansion of electronic communication technologies, as Meyrowitz writes, “have placed an interconnected global matrix over local experience”.<sup>3</sup> The networked individual determines the characteristics of his own local community in the light of information acquired in the global communication space.

The global perspective created by electronic communication has transformed not only the community-definitions but the individual relation to social rules. In the space of electronic communication there is a new possibility to change the rules of social perception and the national institutions of political and cultural domination as a consequence of new global perspectives.

## **2. Towards a new way of thinking about learning and teaching**

One of the most characteristic features of the virtual space of electronic communication is that it lacks the compulsory categorization system and the classificatory forms and norms of a print society. In the media-networked global and local communities it is difficult to maintain several traditional categorical distinctions that characterized the print societies. That is, as electronic

---

<sup>2</sup> Joshua Meyrowitz, “The Rise of Glocality. New Senses of Place and Identity in the Global Village” in Kristóf Nyíri (ed.), *Sense of Place. The Global and the Local in Mobile Communication*, Vienna, Passagen Verlag, 2005, p. 28.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 23.

communication technologies expand, the dividing line between several political and social categories becomes increasingly indistinct.

The age of electronic communication is the age of opening categorical and classification boundaries. In this new space of communication the traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and disappear. In the age of electronic media, as Meyrowitz suggests, we are experiencing “both macro-level homogenization of identities and micro-level fragmentation of them”<sup>4</sup>.

A new virtual social space is in the making which strengthens the cohesion of competing local communities, and in which, therefore, the influence of traditional social and political institutes declines. The new communication situations created by the use of electronic technologies foster greater emotional attachments, to the local community which we choose from among the competing communities deliberately without social and political restriction.

Thus in this new social space there is a fundamentally new possibility to change the rules of social perception and the conceptualization of the relation between the local communities and traditional political institutes of state. Thanks to these changes the networked individual is attached to the place and position appointed by his own social class less and less. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with more and more communal forms, ways of life, traditions and values, in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual.

One of the most important consequences of the openness of the new communication situations created by the use of electronic technologies is that the boundaries between childhood and adulthood once more become blurred. In Neil Postman’s terms, the “disappearance of childhood”<sup>5</sup> is one of the convergences of social and cultural categories experienced in the new media space. By using electronic technologies children are routinely exposed to so called “adult information”. As Meyrowitz writes, “just as there is a blurring of traditional distinctions between children’s and adults’ experiences /.../, so is there a breaking down of the traditional similarities among what people of the same age or same gender experience”<sup>6</sup>.

The use of the electronic technologies, therefore, has abolished the traditional pedagogical thinking, and brings in new conventions. As a result of evolving new practices which rely on electronic communication devices,

---

<sup>4</sup> Ibid., p. 29.

<sup>5</sup> See Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books, 1994.

<sup>6</sup> Joshua Meyrowitz, “The Rise of Glocality”, p. 29.

communication has become an essential activity among the children, helping them acquire and share everyday information and knowledge with an intensity and efficiency that can even change the traditional pedagogical thinking. The use of the new communication technologies and the involving forms of learning supports gain particular importance especially in a system of lifelong learning, which provides identical frameworks for children and adults. So there is no sense in making distinctions between the children's and adults' world, since new forms and technologies of learning can be developed for and applied to any age group.

The "disappearance of childhood", accordingly, is one of the consequences of conceptual convergences that are rooted in the increasing functional permeability of the boundaries between communication situations in the age of electronic media. Electronic communication unties us from the restrictions and limitations implied in traditional social classing and interactions. As Meyrowitz points out: "Yet, with a wide array of electronic media, including the mobile phone, we are also liberated from the same bounded and confining experiences. We are free to choose our own networks for membership and our own level of engagement in each network. We are free, as well, to shape our degrees of connection to local space."<sup>7</sup> The expansion of electronic communication has abolished classroom enclosure and erodes the existing pedagogical norm system by this functional permeability of situational boundaries. By appearing a new virtual society, the traditional role of the teacher becomes anachronistic in this way.

The novelty of the structure and function of knowledge acquired by electronic communication, accordingly, is a consequence that affects the bases of traditional pedagogical thinking. It is a problem which provides new scope for pedagogical researches. The effects of this problem appear more and more significant social and cultural dimensions that force pedagogical thinking to assume a wider framework. Change has an expanding effect on the framework of the new, electronic forms of learning, adding new dimensions. The use of electronic communication technologies sets pedagogy a big methodological challenge.

Pedagogy becomes a part of the process characterizing the scientific life of information society leads to disappearance of the traditional disciplinary boundaries. And this disciplinary openness can be regarded as a basis of a new pedagogical paradigm which helps us to form a general theory of the cognitive background and consequences of the new teaching/learning forms appearing in the new media space, and by which we can work out a methodological conception that offers appropriate solutions to the new cultural challenges.

---

<sup>7</sup> Ibid., p. 30.



VÁRNAGY PÉTER

## Present Identity Consciousness in the Synthesis of Multicultural Origin

### *Case Study*

At the beginning of the 21st century examining my identity consciousness I began to search for the origin of my ancestors by making a family tree based on documents found.

I can state that I am Hungarian though most of my ancestors were, so to say, foreign. However, there were some of them of pure Hungarian origin, mainly women despite. Despite the fact that they were not Hungarian by origin, all my ancestors declared themselves to be Hungarian perhaps because they may have wanted to identify themselves to the Hungarian nation or they may have wanted to be assimilated and integrated.

Looking at the family tree it can be seen that most of the surnames of my ancestors according to the evidence of their certificates of baptism are foreign names. Some had German names e.g. Bach, Brunhacker, Hock, Pasler, Reinhold, Drechsler, Wagner, Kröll, Wittenberger, Wigan, Ennert, others had Slavic surnames like Milekovics, Mozsonics, Jellinek, Bohuss, Szikorszky. Though some of their wives had Hungarian surnames e.g. Túróczy, Keceli, Simon.

From my brief case description of the situation in the 19th century Carpathian Basin it can be concluded that the defining components of our national identity are very complicated. It is due to three main components: cultural tradition, political relations and religious institutes. It is interesting that in the view of representing the linguistic culture of Europe languages with elements of German or Slavic as well as Anglo-Saxon linguistic culture can be observed.<sup>1</sup>

I would focus, on only one person in this case analysis, namely my great-great grandfather, József Jellinek (1822–1900) who grew up and was socialised in German-Slavic environment in Znojmo (Znaim), Moravia. József Jellinek arrived in Pécs, then Fünfkirchen in 1867 (exactly a hundred years before I was born) after being a soldier in Army of Austrian and Hungarian Monarchy for twenty-four years. In the peaceful time of dualism he settled down in Pécs started his career as a butcher and got married. My great-great grandfather Jó-

---

<sup>1</sup> cf. Jacques Waardenburg: Migrants and minorities: Religion as a factor in identity. In: Specificities and universality: problems of identities. Council of Europe Press, 1995. 52-53. pp.

zsef Jellinek and his son Ferenc spoke German as they were socialized in a German-speaking environment. So young Ferenc spoke only German when he started elementary school in Pécs (Belvárosi Elemi Iskola). Though they didn't have their roots in Hungarian culture, during the years they learned to speak and write in Hungarian. They consciously declared themselves Hungarian and became Hungarian in their feelings and way of thinking as well.

József Jellinek brought up his children to have peaceful, decent life with middle class values. His son Ferenc, followed in his father's footsteps, he became a butcher, too. He had five children, his business was prosperous (as he was a hardworking man) and he became a respected citizen of the town of Pécs. He wrote something like a diary ("Életírás") in which the process of the development of his Hungarian identity, the process of assimilation and integration can be followed.<sup>2</sup> So my great-great grandfather, József Jellinek and his family adapted themselves to the Hungarian environment; the above-mentioned cultural traditions, the political and religious institutions and this was not incompatible or inconsistent with his former Czech-Moravian identity. In the process of having Hungarian identity undoubtedly there must have been circumstances which helped him to gain the state of Hungarian identity.

According to the literature on the subject it may be ascertainable that identity consciousness is the result of complex processes. "Identity is a differentiation which is only possible through an encounter with an other. Identities are thus socially constructed through interaction with others and through a realization of how others see one. These others may be in-group members. One may therefore identify with them strongly or see them as being very different. In both cases however processes of identification and differentiation take place"<sup>3</sup>

In my opinion all kind of identity has vertical (developing in time) and a horizontal (developing in space) profile. My identity (Hungarian, German and Slavic) involves a sense of self and sense of relatedness, a sense of similarity, a sense of difference, and a sense of change and potential for change. It implies a self-image and a judgment about self, an image of others and a judgment about them, and an image and judgment about how the self and the other relate – although at the most basic level this self – and other imaging and judging occur tacitly. Horizontally identity implies not only a self identity, but an identity attributed to the self by the other. The self may more or less be aware of this, more or less internalize it, or more or less reject it. The self and the other are multi-dimensional, and different aspects of identity can come to the fore in different contexts.

---

<sup>2</sup> Várnagy Elemér-Várnagy Péter: *Katonadolog. Egy pécsi népfelkelő polgár jegyzetei*. A szerzők kiadása, Pécs 2002. 7. p.

<sup>3</sup> Peter Figueroa: *Specificities and universality: problems of identities issues in the field of education*. In: *Specificities and universality: problems of identities*. Council of Europe Press, 1995. 86. p.

I think, on this basis it is worth asking the following question: What are the bridges which promoted the process of identification and lead to the state of identity in this case?

Psychological identity, in its original meaning, is a phase of recognition in the process of recollection.<sup>4</sup> My case has been a retrospective counting backs, a recollection of the past. Schools of depth psychology extended the concept of identification the self during the process of identification include other person's features and experience them as his own qualities identifying himself with them (interiorization).<sup>5</sup> The latter phase may be called self identification inner identity: "The condition of being the same, or alike, in all respects (identical); the character of persisting essentially unchanged."<sup>6</sup> Drever continues and makes the process more exact: "The personal identity psychologically, the sense or feeling of being the same person, based mainly on common sensibility and continuity of aims, purposes, and memories."<sup>7</sup>

We also can talk about the general process of identification besides that of personal identity. It is external identity influenced or defined by circumstances, things and people e.g. my great-great grandfather's moving from Znaim (Znojmo) to Fünfkirche (Pécs). A few years ago I visited Znojmo, the native town of my great-great grandfather to gain experience of the "bridge-building" roles of the two cities. Znojmo near Austria in the Check Republic on the river Dyje was already an important point of junction between Vienna, Prague, Bruno and Bratislava (Pozsony) two hundred years ago. It is full of mediaeval churches and houses. There are also houses built in 18th, 19th century and has a system of cellars under the city. The same or similar things can be found in Pécs, too. The resemblance of the two cities might have made József Jellinek settle down and get married in the Sub-Mediterranean city of Pécs at the foot of Mecsek Hill after being a soldier for twenty-four years.

These facts seem to justify some researchers' statements: "generally, a phase of recognition in remembering; specially, by psychoanalysts, a process by which an individual, unconsciously or partially so, as a result of an emotional tie, behaves, or imagines himself behaving, as if he were the person with whom the tie exists."<sup>8</sup>

Of course besides external factors interpersonal relationships are necessary in forming identity consciousness. Generally identities and national identity are not necessarily incompatible. The working class, the middle class and the upper

---

<sup>4</sup> Bartha Lajos: *Pszichológiai értelmező szótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981. 96. p.

<sup>5</sup> Bartha Lajos: *Pszichológiai értelmező szótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981. 96. p.

<sup>6</sup> James Drever: *A Dictionary of Psychology*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1969. 128. p.

<sup>7</sup> James Drever: *A Dictionary of Psychology*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1969. 207. p.

<sup>8</sup> James Drever: *A Dictionary of Psychology*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1969. 128. p.

class can all identify with their class, and with the nation. Young and old, city dwellers and rural dwellers, men and women, Catholics, Protestant, non-Christian believers and atheists can all identify with one nation.

Cultural diversity is a fact of the world and a long standing fact of Europe and of every European country. The greatness of Europe is at least partly a function of the meeting and interacting of diversity of cultures throughout Europe's history (Hungarian, German, Slavic, and many others).<sup>9</sup>

The case of my ancestors might prove that double identity, that is national and European identities are possible to achieve. It is not just a dream. The assimilation of my forefathers can be called "healthy assimilation" as they integrated into the Hungarian nation on their own accord and became citizens of the European-Hungarian nation happily without being forced to do so. They left us a rich socio-cultural inheritance. Due to these roots we are able to keep our cultural traditions and in harmony with our identity consciousness of diversity we can fulfil our bridge-building task.

### *Bibliography*

Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981.

Drever, James: A Dictionary of Psychology. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1969.

Figueroa, Peter: Specificities and universality: problems of identities issues in the field of education. In: Specificities and universality: problems of identities. Council of Europe Press, 1995.

Nemeskürty István: A bibliai örökség. A magyar küldetésstudat története. Szabad Tér Kiadó, Budapest 1998.

Várnagy Elemér-Várnagy Péter: Katonadolog. Egy pécsi népfelkelő polgár jegyzetei. A szerzők kiadása, Pécs 2002.

---

<sup>9</sup> Peter Figueroa: Specificities and universality: problems of identities issues in the field of education. In: Specificities and universality: problems of identities. Council of Europe Press, 1995. 87. p.

MOKRAINÉ OROSZ ANGÉLA

## The Model of Knowledge Management in the EU institutions

”Knowledge management is getting the right information to the right people at the right time, and helping people create knowledge and share and act upon information in ways that will measurably improve the performance of an organization and its partners.”<sup>1</sup>

It might sound strange to quote an American slogan in the description of a unique and truly European, outstandingly important official institutional system, but NASA is also a unique organization, that is why we could draw a parallel, but it is not the aim of the present essay. The quotation I came across and put here could very well have been said by a well-managed company even in Europe and also assumes that the basics of the different disciplines, namely knowledge management in our case, are similar in different sectors and different places.

The present essay is aimed to draw a model of knowledge management in the official institutions of the European Union as I see it, giving a short, general description, mainly based on policies and documentation of the European Parliament and also on interviews with managers in the European Parliament and the European Commission. After giving some theoretical background written by scholars, the different elements of the knowledge management model in the EU will be looked at. I would like to show how knowledge management is handled and organised as I experienced it during my two-month stay in Brussels, while working on my research in the European Parliament and also visiting some other EU official institutions.

As an introduction, let us see why Knowledge Management is so important, even critical to the official institutions of the European Union.

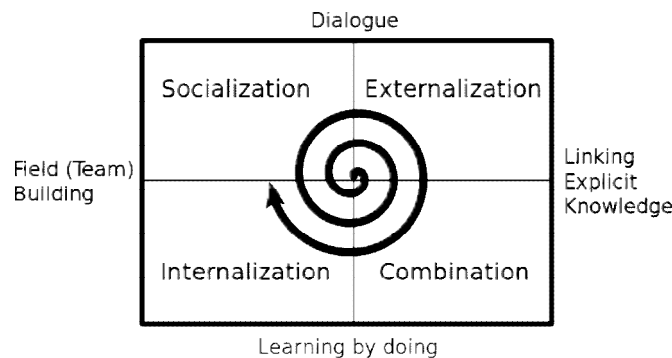
- It is a unique institutional system in the sense that it is both politically and economically defines the future way of Europe.
- The work of the institutions are constantly challenged to be viewed by EU citizens, the public. The people have to be informed according to reality.
- The employees are very carefully selected and chosen on the basis of their competencies, they have to be well qualified according to the position.

---

<sup>1</sup> <http://www.km.nasa.gov/home/index.html>

- The multilingual, multicultural and multinational environment is also outstanding to work at on an everyday basis. Cooperation should work very well.
- The employees of the several organizations of the complex institutional system continually have to share their knowledge and work together for the good of the EU citizens. The system has to be very well-organized and the information change has to be ensured to the best extent possible.
- They continually have to adopt to the frequent changes of the environment.
- Their critical knowledge – theoretical knowledge and practical work experience- has to be kept and retained for future generations.

Before going into the description of knowledge management in the EU, let us have a look at the term knowledge. According to one type of categorization, knowledge can be tacit knowledge and explicit knowledge. Tacit knowledge is an internalized knowledge by a person, he or she may not even be aware of, and it cannot be gained consciously. The other category is explicit knowledge which is externalized, a person is aware of it and can easily communicate it to others.<sup>2</sup> Researchers thought that this categorization was too simple, so Nonaka found out a model, which connected the two together, namely in a cycle. In this model we can well see how implicit knowledge becomes explicit and "explicit knowledge is re-internalized into implicit knowledge." through different progresses, like communicating, learning by practice, combining new knowledge and creating new things. This model is called the "knowledge spiral".<sup>3</sup>



*Figure 1: The Knowledge Spiral as described by Nonaka & Takeuchi.<sup>4</sup>*

What does the term "knowledge management" cover?

<sup>2</sup> Alavi, Maryam; Leidner, Dorothy E. (2001). "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues". MIS Quarterly 25 (1): 107–136.

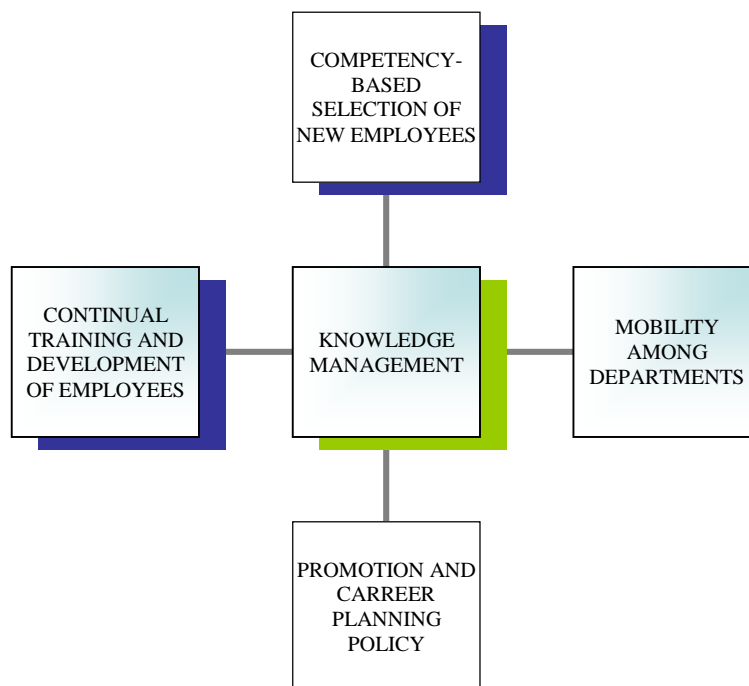
<sup>3</sup> Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1995). The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press. p. 284. ISBN 978-0-19-509269-1.

<sup>4</sup> [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=File\\_talk:Knowledge\\_spiral.svg&action=edit&redlink=1](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=File_talk:Knowledge_spiral.svg&action=edit&redlink=1)

In the definition of the HR portal, knowledge management means the possession of cognitive knowledge and in a given case the capability of interpretation.<sup>5</sup>

According to a definition in the wikipedia, knowledge management is the sum of aspirations to raise the intellectual capital of an institution. It is the basic way of establishing, retaining, sharing and using knowledge capital. Its aim is to assure a framework for a community for the exploitation and utilization of their intellectual property the most economically.<sup>6</sup> Knowledge management is not only using the theoretical and practical knowledge an organization has and not just collecting and sharing information, but it right starts when the people are employed to work for the organization. The selection of new employees has to be executed according to the needs of the organism, the continual improvement of knowledge of both the employees and the organization has to be ensured, as well as sharing individual and team knowledge with others, so the institutional Knowledge Base has to be constantly being built.

Based on my experience, documentation and the interviews with managers, the following model of knowledge management is outlined:



*Figure 2 : Model of Knowledge Management*

---

<sup>5</sup> <http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=feature&id=31552>

<sup>6</sup> <http://hu.wikipedia.org/wiki/Tudásmenedzsment>

The above figure includes the framework of the present essay, the main issue in the centre and its essential elements in the squares around it. This model could well show the built-up of the knowledge management system in the EU institutions.

The central term "Knowledge Management" has already been introduced, collecting different definitions defined by several experts in different sources. Knowledge management is such a complex issue, that it has to be approached from several aspects in order to be able to show its content. It has different basic elements without which a successful knowledge management system cannot work. These important parts are included in the outer squares of the above Figure, I would like to go into some detail regarding them in the following.

*Competency-based selection of new employees*

The term Competence (or competency) has different meanings and it has been described from different aspects.

The term competence is described by many scholars as a complex of professional knowledge, practical skills and behaviour which are used together in order to improve performance. It is often defined as the basic requirements of employees in different organisms. Others think it is a quality or state when one is well-qualified so that he or she has the ability to fulfil a special position with special tasks. There are unique competencies, like management skills – decision making, negotiation skills, intelligence, influence on others, etc. - which cannot be missing in case one becomes a leader of a team or an organization.

Competencies are needed and shown in unexpected situations or in a new context, and the reactions always depend on the person's skills, if he or she is able to react according to the situation. It can be gained through experience and can be improved to the extent of the person's adaptability.

The European Personnel Selection Office (EPSO from now on) is responsible for the recruitment competitions, the well-known French terminology for that is concours. The European Union's Personnel Selection and Recruitment Process is a very well-organized systematical procedure with deadlines to keep seriously and preparations to do thoroughly. The latest, transparent version of selection and recruitment system was introduced in 2010. Several systems were working previously, but they were always being improved according to the experiences. Several improvements and changes were outlined and reinforced in an analysis, which was performed by the European Ombudsman and the European Court of Auditors in 2008.<sup>7</sup> One of the key elements was to ensure transparency by giving detailed information to people who would like to work in the European Union, showing what special features the examination they have to pass has, and what ways there are to apply for a job in an institution of the European Union. Another important issue that they expected from the

---

<sup>7</sup> Baneth András: The Ultimate EU Test Book, EPSO Administrator edition 2012.



different institutions was to do strategic planning regarding human resources, so the different directorates of the different institutions had to forecast and plan the need for their staff three years in advance, so that EPSO can start the selection procedure accordingly, they would have enough time for the procedure and successful candidates would not have to stay on the waiting list for too long.

The most important change which basically changed the tasks, the contents of the exams and the whole aspect of the examination procedure was the shift from focusing on knowledge to focusing on competencies. They created a framework with competencies they thought to be important to have for an EU official. In the old examinations the theoretical and lexical knowledge about the EU and the work of the EU institutions were checked, and also the candidates' experiences in bureaus. Instead, they thought that in the cases of both administrators and assistants, the ability to adapt new challenges are more important. Working in these institutions are very challenging, new problems occur continuously (e.g.: European Parliament), and they have to be creative and professionally well-prepared to be able to solve them. Although there are types of organisms where there is much routine work as well (e.g.: European Commission), but they have a really heavy workload continually, so it is a very hard and serious work.

If we take the previously described categorization of knowledge, the old selection system was based on testing explicit knowledge, whereas the new one focuses on tacit, implicit knowledge of the candidates at the examinations.

According to EPSO<sup>8</sup>, the following core competences are examined on the basis of which candidates are selected and recruited. These competences are checked regardless of the type of position they apply for, because they think these competencies are basic and all are needed, to different extent though, in all the positions. Some other competencies are also examined in case of specific jobs, in the later phases of the examination procedure. I do not intend to go into detail regarding the different types of tasks and different phases of the concours, only the concept is focussed on.

Core competency	Description
Analysis and Problem Solving	Ability to identify critical facts of important issues and to work out a creative solution
Communicating	Ability to communicate clearly and accurately
Delivering Quality and Results	The inner need for taking responsibility and initiative for work to high quality
Learning and Development	Ability to improve personal and develop institutional skills and knowledge
Prioritizing and Organizing	Ability to prioritise tasks and to work flexibly and efficiently
Resilience	Ability to handle workload, stress and adapt to the changing environment

---

<sup>8</sup> [http://europa.eu/epso/selection\\_proced/selection/index\\_en.htm#chapter2](http://europa.eu/epso/selection_proced/selection/index_en.htm#chapter2)

Working with others	Ability to cooperate with others in team, across organizations and respect people
Leadership	Ability to improve, motivate and have an effect on people to achieve results

*Table 1: Core competences of EPSO's selection and recruitment process<sup>9</sup>*

The system was worked out very thoroughly by psychologists and human resource experts, a special method ensures the criteria system to be met and the candidates evaluated objectively.

*Continual training and development of employees*

Training and development (T&D) comprises three different activities, that are education, training and development. Experts say that T&D encompasses three separate but interrelated activities.

Education is an activity which prepares for the job(s) that a person might apply for or would like to get in the future.

Training is an activity which is aimed to improve the skills needed in the job the person currently has.

Development is an activity which focuses on the activities of the organization and the employees have to be improved at, so as to be able to do well in the future.<sup>10</sup>

In the case of working employees the latter two can be talked about. Training is accomplished to improve the employees' professional knowledge, skills and competencies, thus their capability and performance are improved to be prepared to meet the requirements of the company, which aim is continuous development and growth. Only if training is provided for employees throughout working life, since technologies, methods always change, can the continuous growth and development be ensured.

The European Parliament places special emphasis not only on taking on well-prepared people to work for the institution, but also on improving their employees' skills and knowledge by different kinds of trainings, courses of different length, they regularly need to take part in them. There are several intensive language courses, for example, organised by the institution especially for their employees according to their needs. Several languages –especially the ones needed for work- are taught, usually in the beginning of the summer, when the workload is not so heavy. All the different courses and trainings can be chosen by the employees, or their manager suggests which one to take. Employees are very satisfied with the choice and the level as well, which has a very good effect on employees' loyalty and commitment towards their employer and workplace. Taking regular training courses not only improves professional

<sup>9</sup> Baneth András: The Ultimate EU Test Book, EPSO Administrator edition 2012, page 18

<sup>10</sup> Thomas N. Garavan, Pat Costine, and Noreen Heraty (1995). "Training and Development: Concepts, Attitudes, and Issues". Training and Development in Ireland. Cengage Learning EMEA.

competence, but also strengthens self-confidence, improves working capacity and stamina.

*Promotion and career planning policy*

The European Parliament worked out a very well-built promotion system. It basically relies on a yearly implemented performance evaluation system, where each employee's working performance is evaluated by his or her manager giving a written arithmetic and verbal report, points are given to the employees and a textual evaluation as well. The aim of the latest Promotion and Career Planning Policy is to ensure the careers of staff members develop smoothly, and to give the possibility to a high number of employees to have a faster career path, depending on their working performance.

The basic principles of the career progression are the following<sup>11</sup>:

- Career progression depends on merit. Merit determines the speed and rate of an employee's career advancement. Merit is defined as a dynamic concept, it covers not only carrying out tasks in line with the job description, but also making efforts all the time. In the evaluation, merits are taken account of, namely level of responsibility, completion of project work or special tasks, successful coordination with other departments, use of different languages in the course of working, taking on additional tasks and responsibilities, behaviour with colleagues. All the listed requirements make employees to work hard, not to stay static, but they are forced to do their best if they want to be promoted.
- There are grades of officials according to the level of their position and length of time at the EP. The average length of time in each grade is determined in the progression plan. The term average suggests that if they work hard, their career can be speeded up. Officials are required to demonstrate their ability to work in a third language before their first promotion, for example.
- A maximized total number of points (given for the merits) are given to each autonomous unit and there are budgetary limits as well. As the points of evaluation that are given is maximized within a unit, some people get above the average, others get under the average, some of them even get no points at all, depending on the merits listed above they succeeded in.

These principles are very serious and determine the future of the employees for a long time. Competition among employees and better performance of individuals and teams are ensured by these principles, thus the organizational goals are ensured to be met indirectly.

---

<sup>11</sup> Promotion and Career Planning Policy, Bureau Decision of July 6th 2005, DV/723403EN.doc; PE339.512/BUR/rerv2; European Parliament

### *Mobility Among Departments*

As it can be seen in the description of the Selection and Recruitment, the candidates are taking a very difficult, complex exam. After getting on the list of successful examinees, they can apply for jobs that are advertised for EU institutions. The requirements are clearly set out in the advertisements one can get access to on the internet easily. After working in the position which the candidate gained, it might turn out that he or she would achieve much better in another position. The employee might find it out himself or the manager can help to realize the so-far-unknown competencies and hidden skills of the employee. There is a possibility for officials and other staff members to apply for other positions within the department, in another departments or even for one within the EU. The individual might realise himself the need for change or the manager may draw the employee's attention for other opportunities. Once one gets a job in an EU institution, it is much easier to move from one department to the other or from one institution to another than getting a job for an outside candidate in any institution of the EU. The change can have a positive effect on the performance of both the employee and the department(s), and so for that of the institution.

The knowledge the carefully selected employees brought with themselves and the knowledge they collected while working an EU institution should be utilized to the best extent possible, that is why it is important that managers are aware of that knowledge.

Now, as a summary of the above written thoughts and experience, on the basis of the model in Figure 2, let me rewrite the NASA definition of Knowledge Management, which includes the essential elements of the model, rephrased in short as *careful selection, thorough training, motivating promotion and conscious mobility*.

Knowledge Management is

- getting the right people,
- help them improve their and create new knowledge,
- motivate them by evaluating their work according to merits and
- help them find the right place where they can do their best,

for the development of the organization.

### *Literature*

1. Alavi, Maryam; Leidner, Dorothy E. (2001). "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues". *MIS Quarterly* 25 (1): 107–136.
2. Baneth, András: *The Ultimate EU Test Book*, EPSO Administrator edition 2012.
3. Garavan, Thomas N., Pat Costine, and Noreen Heraty (1995). "Training and Development: Concepts, Attitudes, and Issues". *Training and Development in Ireland*. Cengage Learning EMEA.
4. Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

### *Other sources:*

5. Staff Regulations of officials of the European Communities

6. Promotion and Career Planning Policy, Bureau Decision of July 6th 2005, DV/723403EN.doc; PE339.512/BUR/rerv2; European Parliament

*Internet sources:*

7. [http://europa.eu/epso/selection\\_proced/selection/index\\_en.htm#chapter2](http://europa.eu/epso/selection_proced/selection/index_en.htm#chapter2)
8. <http://hu.wikipedia.org/wiki/Tudásmenedzsment>
9. <http://www.km.nasa.gov/home/index.html>
10. [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=File\\_talk:Knowledge\\_spiral.svg&action=edit&redlink=1](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=File_talk:Knowledge_spiral.svg&action=edit&redlink=1)
11. <http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=feature&id=31552>

KRISZTIÁN BÉLA

## Könyvekről

### Szociálandragógia<sup>1</sup>

A gazdaság és a társadalom meg a pedagógia tudományrendszere több válságos fordulót él meg története során. Ebből csak nagy megújulások árán képes kilépni. A pedagógia a hajdani egyetemeken formálódott tudománnyá, vált idővel neveléstudománnyá, módszertanná, célpedagógiákká. A pedagógia része, a felnőttképzés is ehhez mérten éli meg a változásokat. A felvilágosodás, az ipari forradalom, a francia polgári forradalom a középkori egyetemi tudományok váltságát hozta, melyből csak a Humboldt testvérek reformja volt a menekülés útja (a professzorok és hallgatók szellemi szabadsága, a kutatás és oktatás egysége).

A nemzeti államok kialakulásával nemzeti pedagógiák és felnőttképzések jelentek meg. A 20. század totalitárius rendszerei rendszerfüggő gyakorlatot teremtettek. A 21. századra a társadalmi-gazdasági gyakorlatban hasznosítható eredményeket ígérő kutatás és ahhoz kapcsolódó pedagógia az egyéni kezdeményezés és verseny globális befolyásokat érzékelő alapelveire épül. Uralkodó a funkcionalista megközelítés, mely szerint az oktatás a gazdasági fejlődés motorja, emeli a munka produktivitását, a jövő legfontosabb befektetése. A figyelem a foglalkoztathatóságra, a társadalom önfenntartó képességére irányul – ebben a felnőttképzésnek kiemelt jelentősége van.

A felnőttekkel való foglalkozás korábban természetes egységben szerepelt az általános pedagógiával – különösségét a hely és idő mértékében kezelték. Az egyre heterogénebb kliensi kör kiszolgálása, a munkapiac aktuális igényei és az egyetemi kimenetek közötti megfeleltetési kényszer magával hozta a pedagógia specializálódását. A tudomány specializálódásával párhuzamosan a pedagógia szakterülete is egyre osztódott, szakterületei egyre szaporodnak mint ez az andragógiában látható.

*„Meg kell szoknunk, hogy az andragógia önálló tudományágként szól hozzá a nevelés-képzés ügyeihez, s ekként a pedagógia számára is lehet újdonságot jelentő mondanivalója” – írta Csoma Gyula. Valóban: az andragógia a kifejezés megjelenésétől hosszú úton át jutott el ténylegesen a „felnőttképzést” felváltó igyekezetével a mai állapotig.*

Az általános felnőttképzési műveltség központi eleme a rendszerszemléletű pedagógiai gondolkodás. Ennek birtokában lehet érdemben andragógiát művelni,

---

<sup>1</sup> Perhács János: *Szociálandragógia. A felnőtt egyén szocializálása és perszonalizációja*. Pécs. 2011. PTE FEEK. Alexandra. Pécsi Egyetemi Tankönyvek.167.oldal. ISBN 978-963-357-065-4.

mert ez a gondolkodás tud különbséget tenni a feltételezett vagy vallott hierarchiaszintek között. Ezzel nemcsak az oktatás és képzés szempontjait képes összerángó rendszerként vizsgálni, de különbséget tud tenni az aktuális és hosszabb távú érdekek között is. Mindez összefügg a pedagógia változásával, melynek során különböző pedagógiai paradigmák jelennek meg. A változások, különböző súllyal, világszerte érzékelhetőek – attól függően, milyen a környezet és az erre válaszolni akaró/tudó személyiségek aktivizálódása.

A felnőttképzéssel, andragógiával kapcsolatos változások hátterét is megvilágító új mű, *dr. Perhács János Szociálandragógiája*. Viszonylag kevés ismeretünk van a környező országok neveléstudományában történekről, ezért is üdvözölhető a kötet, amely a szlovák tudomány andragógiái törekvéséről nyújt képet.

A szociálandragógia – részben szerzőnk kutatási és oktatási tevékenységéből következően – a szlovák és cseh felsőoktatás része. Az andragógia e területe a szociális környezet és a felnőtt ember nevelése közti viszonyt vizsgálja. A szakmailag igényes, olvasmányos szöveg *Szabómihály Gizella* fordítása, *Béres Judit*, *Csoma Gyula* és *Kleisz Teréz* lektori munkája a hazai andragógia közel hasonló elemeit kapcsolják a munkához.

A lényegre törő fejezetek – *A szociálandragógia kialakulása és fejlődése Szlovákiában - elméleti alapvetések, A felnőttnevelés elméleti feladatai a szociálandragógia rendszerében, Perszonalizáció és szocializáció a felnőtt személyiségfejlődésében, A perszonalizáció a felnőttkori önnevelésben és önképzésben, Perszonalizációs és szocializációs folyamatok a szociálandragógiában* – azt a változást mutatják meg, amellyel Szlovákiában a felnőttek pedagógiáját andragógiára váltották fel és amellyel ma az andragógiát kezelik (szakmai andragógia, kulturandragógia, szociálandragógia). A kötetben feltalálható 159 idézett mű (közte a dr. Perhács jegyzete 12 munka) az eddig végzett sokrétű munkában nyújt a tájékozódáson túl, továbbgondolkodásra és kutatásra ad lehetőséget. A Pécsi Egyetemi Tankönyvek sorozat kötete az Alexandra kiadó igényes gondozásában jelent meg.

### **Reformpedagógia – alternatív pedagógiák<sup>2</sup>**

Langerné Buchwald Judit a reformpedagógia és az alternatív pedagógiai szerveződések, programok hazai ismeretét felmérve tisztázza, milyen tényezők okozták az ismerethiányt és az alternatív iskolák alacsony elterjedését.

A Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont jelentette meg Langerné Buchwald Judit: *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban* című művét.

<sup>2</sup> Langerné Buchwald Judit: *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pépa. 2010. PhD értekezések 3. 207 oldal. ISBN 978 615 5044 13 7

A nevelés egyik alapelve, hogy minden tanulót, akár gyermek, akár felnőtt, a neki megfelelő nevelés illeti meg, vagyis mindenkit az őt legeredményesebben fejlesztő-tanító nevelésben szükséges részesíteni. A képzésekben részesülők mintegy 75%-ának igényeihez mérik világszerte az oktatás színvonalát. Hozzájuk képest kivételeseknek (exceptional) számítanak mindazok, akik kívül esnek a normális, átlagos sávon. Az ilyeneknek többé-kevésbé vagy teljes egészében speciális foglalkoztatási, nevelési, tanítási programra van szükségük. Enélkül az idézett alapelvben kifejezett követelmény nem valósul meg. Az alapelv értelmében az átlagtól felfelé (vagy átlag alatt) eltérő vagyis a tehetséges (kevésbé tehetséges) tanulók számára is elérhetővé kell tenni azokat az oktatási, nevelési, fejlesztési szolgáltatásokat, amelyek sajátos szükségleteiknek, képességeiknek megfelelnek.

240 éve, hogy Magyarországon az első országos hatású tantervek megszülettek. A közoktatás egységesítő rendszereinek (iskolaszintek) a gyermekfejlődéssel, hagyományokkal, a társadalmi változásokkal és a vallási meghatározottsággal befolyásolt folyamata minden ország történetének fontos része. A kialakult formák mindmáig magukon hordják a történelmi fejlődésből adott jellemzőket. A tantervi munkálatokat erősen befolyásoló formamodell azóta lényegében alig változott. Az iskolarendszer szerkezeti hasonlósága ellenére egyes területeken szinte változatlan tartalmak befolyásolnak. Mindeközben egyes vallási csoportok és egyes személyek szembefordulása a fennálló „renddel” az iskolai oktatásban is megjelent, elméletük és gyakorlatuk több-kevesebb sikerrel írta be magát az oktatástörténetbe. A meglévő iskola és tartalma elleni kezdeményezések eredetét nehéz kibontani – a filozófiai eredet, a létrehozó szándéka, a személyes törekvések megjelenési formáikban is különböztek. Hol a forradalmi lendület, hol a csendes építkezés, hol a megbízó és a személyes törekvés érvényesítési lehetősége jelzik a változatos eseményeket, melyeket mára jobbadán csak elveik, kezdeményezőjük neve vagy a helységnevét őrzi, néhány megvalósult szervezet pedig képviseli.

Langerné Buchwald Judit műve az erdei iskoláktól (1904) az 1945-ig terjedő időszakban 16 reformpedagógia alapján működő szervezetet rögzít, de ezek száma ma sem nagyobb, a közoktatásban 2,2% a reform- és alternatív programokat használók aránya (2009). A szerző a reformpedagógia mai értelmezéseit számba véve keresi az iskolakoncepciók és az alternativitás magyarországi ismertségét, ezek érvényesíthetőségének kérdését vizsgálva, célorientáltan a Zsolnai József által kidolgozott Értékközvetítő- és képességfejlesztő programot, a Scuola di barbiana-t, Summerhill-t és a Waldorf pedagógiát (ezt jobb lett volna steineri-pedagógiaként kezelni) vette számba.

*A reformpedagógia-alternatív pedagógia, reformiskola-alternatív iskola fogalmak elhatárolása, A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenése és terjedése Magyarországon* fejezetek után szerzőnk részletesen foglalkozik a kutatás módszerével. *A reform- és alternatív pedagógiák helye a tanár- és tanítóképzésben* majd *A pedagógusok ismerete, ismeretének mértéke és a forrása a reformpedagógiai és alternatív pedagógiai koncepciókról* meggyő-



zően bizonyítja, milyen ismeretek jutnak el e fontos témákból a pedagógusokhoz és ennek eredményeképpen hogyan alakulnak a pedagógusok nézetei a reformpedagógiáról és az alternatív iskolákról.

A kép, akárcsak a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók sajtóban történő megjelenése, nem kedvező. Szerzőnk sokrétűen igazolja, hogy a pedagógusképzés során a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókból megismertek általánosak, esetlegesek, intézmény és tanárfüggőek, elsősorban történeti jellegűek. Ennek következtében a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók és ilyen iskolák megítélése bizonytalan, inkább negatív irányú. Nem magyar jelenség, hogy a saját nemzeti reformkezdményezések, módszerek nehezen törnek utat a „hivatalos” iskolarendszerben. A hazai iskolarendszerben meglévő néhány külföldi reformpedagógiából született és átvett alternatív módszert kevesebb kritika kísérte és kíséri, mint a magyar kezdeményezéseket, kezdve Nagy Lászlótól, Szitnyai Elektől, Karácsony Sándortól vagy Gáspár Lászlótól Zsolnay Józsefig.

A kialakult képzési rendszer kritikái ellenére a reformpedagógia elveit és az alternatív megoldásokat alapjában igen kevesen választják. Holott a reformpedagógia és az alternatív nevelési oktatási szerveződések alaposabb ismerete, ezek létezése fontos része a pedagógusműveltségnek. De a gyakorlatnak is, mert mindazon pozitív vagy negatív vonások, amelyeket ezek tartalmaznak, adott pedagógiai szituációkban a megoldások többoldalú megközelítését teszik lehetővé.

A reformpedagógia és az alternatív nevelés oktatás interaktív viselkedések láncolata, amelynek során a cselekvők egymás viselkedését értelmező eljárásai a leíró-ténymegállapító megértés, avagy az ok-okozat motivációs megértés számára nyithatnak utat. Az utóbbi csak akkor várható, ha a résztvevők értelmezési sémái valamiképpen tartalmazzák a „tipikus” ismérveit. Ennek birtokában tudják kezelni az alternatívákat, mert az eltérés minőségét értékelve alkalmazhatják azt. A kötet erre ad alapokat és továbbtájékoztató lehetőséget.

### **Válság és kommunikáció<sup>3</sup>**

A válság mindenkit érintő folyamatában az okok és következmények alakulásában a filozófiai közelítésnek érdemi helye és szerepe van – a Válság és kommunikáció új kötet tanulmányai ebben nyújtanak különböző irányú értelmezéseket.

A tudásalapú társadalomban természetes igény a válság filozófiai megközelítése. Platón és a szofisták óta a filozófia legfontosabb témái között szerepelt az ember társadalmi és politikai lényegének meghatározása abban a gazdasági környezetben, amelyben élt. Így vált a filozófia egyrészt az emberiség kulturális önértelmezésének egyik kiemelkedő jelentőségű reflexiós médiumává, melyben egymás mellett jelent meg a társadalmi jelenségeket rendszerező, magyarázó törekvés, másrészt a kívánatos társadalmi berendezkedést taglaló normatív orientáció.

<sup>3</sup> Válság és kommunikáció. Szerk.: Karikó Sándor, Szécsi Gábor Áron. Budapest. 2012. 244 oldal. ISBN 978 963 9210 85 1

Az újkor évszázadai két szempontból hoztak fordulatot a filozófiai gondolkodásban. Egyfelől a tudományok kikerültek a filozófia fennhatósága alól, a másfelől pedig a gyakorlati-politikai érdeklődés perifériájára szorult a filozófia, ugyanakkor az emberi erőforrással történő foglalkozás nem nélkülözheti sem a filozófia elméletét sem gyakorlatát. Szaporodó jelzések figyelmeztetnek arra, hogy a tudományok összehangolása, eredményeinek következetes hasznosítása filozófia hiányában kevésbé oldható meg.

Boros János több mint évtizede körvonalazta azt az igényt, amit egy bostoni konferencia fogalmazott meg a filozófia kapcsán: „*a filozófusok ismét be kívánnak avatkozni a világ folyásába. A kérdésre, hogy ez sikerül-e és miként, csak a következő évtizedekben tudunk majd megnyugtatóan felelni — ma csak a puding próbájáról szóló pragmatikus angol közmondás ismételtetésével válaszolhatunk*” -írta akkor. Abban az időben jött létre (1998) a MTA Filozófiai Intézetében az Alkalmazott Filozófiai Társaság, mellyel a hazai filozófia magas szakmai igényességgel fokozatosan jelent meg az aktualitásokon túlmutató teljesítményekkel az események folyamatához kapcsolódva, további utat törve a filozófia érvényesülésének. Több mint tíz éve a számos mű között az Alkalmazott filozófia esélyei kötet jelentett előrelépést, a sorozatos konferenciák új és új nyilvánosságot teremtettek a sokrétű tevékenységnek.

A *Válság és kommunikáció* kötetben foglaltak a filozófiai innováció példái, mert egyrészt új tudományos kutatási eredmények (nóvum) tárgyiasítását konkrét alkalmazással fordítják, másrészt új irányokba fordítják a gondolkodást. Az alkalmazott filozófia folyamat és tevékenység, feltételei társadalmilag meghatározottak. A folyamatban az egyes fázisok nem azonos természetű részfolyamatok, sőt, egymástól eltérő követelményeket támasztanak az emberrel, a szervezettel és a társadalommal szemben. A tevékenységre jellemző, hogy akár saját kútforrásból (originális) akár másoktól származó újdonságról van szó (adaptáció) indíttatásában lényeges szerepet játszik a szubjektum vállalkozó kedve és a reálháruló külső szükségesség mértéke. Ebben a kötetben a szerzőket az a szempont, egyben kihívás vezérelte, hogy sokoldalúan tárják fel a válság és kommunikáció kölcsönhatásait. A sokrétű megközelítés tükrözi: a magyar alkalmazott filozófia nem egyszerűen követő jellegű, hanem a világtrenddel együttlépő tudomány.

A szerkesztők, *Karikó Sándor* és *Szécsi Gábor* nagyívű keretbe foglalták a gazdag témakört, amely a gazdasági és pénzügyi válságtól az erkölcsi kihívásokig részletezi a filozófiai meghatározottságú ismereteket.

A négy főfejezetbe szerkesztett témák: *Gazdaság és pénzügyi válság*. Garaczi Imre: A gazdaság mint univerzum, Karikó Sándor: A válságok „ideológiai mámorosa?”, Noszkay Erzsébet: Válságjelek és a jelenségek háttere, Tóth I. János: Válság: hisztéria vagy negligáció, Varga Csaba: A spirituális gazdaságról.

*Válság, kommunikáció, identitás*. Loboczky János: A hermeneutika és a kommunikációs deficit, Losoncz Alpár: Meghaladható-e kommunikációval a válság?, Lurca Zsuzsanna: Identitásválság, kommunikáció, posztmodernizmus, Szentandrás Tibor: Válság-kommunikáció-autonómia, Szécsi Gábor : Válság, nyilvánosság, tömegkommunikáció.

*Politika és válságkezelés.* Balogh László: Krízis közben – Gondolatok a válságról, Kalmár Zoltán: Makáriosz érsek és a ciprusi válság, Szabó Tibor: A konszenzusos és/vagy konfliktusos politizálás, Vági Attila: Politikai szerep és válságkezelés.

*Erkölcsei kihívások.* Barcsi Tamás: Az erkölcsi válság kommunikatív kezelése, Bertók Rózsa: Az egyén válsága, Birher Nándor: A kommunikáció hiánya az erkölcs hiánya, Major Gyöngyi: Gazdasági reláció és felelősség.

Az emberi erőforrás tekintetében a HR sokban gazdagodhat a filozófiai megközelítéssel pl. a kommunikációs közegek filozófiai relevanciájú vizsgálatával, az erőforrást jelentő személy fogalmának értelmezésével (az ember test és lélek egysége, azzal a kiegészítéssel, hogy individuumként konkretizálódik a személyben. Az ember individualitása, személyisége éppen ebben van. Ez a kapcsolat nem csupán biológiai-rokoni, hanem lelki kapcsolat is: emocionális, tudatos és megfontolt, ami a szervezet működését befolyásolja. A paradigmaváltásmagyarázatok gyakran idézett Kuhn kognitív fordulatainak ismerete jobban érthetővé teszi a gazdaságban, andragógiában történeteket – hogy csak ezeket említsük.

A tanulmányok a válsággal kapcsolatos tartalmakat bizonyos pontokon való kapcsolódások mentén mutatják be diszciplináris határaik egybemosása nélkül. A válságmagyarázatok sokfélesége gyorsan terjed a globális kommunikáció révén, a kötet ebben és ehhez nyújt segítséget rendszerelvű megközelítéssel, a lehetséges kibontakozást megalapozó ismeretek nyújtásával a válságkommunikációs feladat tudatos ellátásához.

## Abstract

MAGDOLNA TRATNYEK: Defining the way of Adult Educators' professionalization is one of the most relevant questions of the European Adult Education Policy. During the last decade researches have been increasing in this field concerning to the relevant policy documents. The key documents press to develop quality assurance tools. Determination of Adult Educator's competencies have been done by many different ways. The latest result was published by Research voor Beleid: Key competences for adult learning professionals. This script gives a short introduction of Beleid's research targeting the familiarization of the results and encouraging discussion about Adult Educator's profession.

MELINDA ZOLLER: Oral history. Oral history is considered relatively young qualitative research method, and it has become an international movement in historical research. Narrative interviewing represents a major shift in perspective in the human sciences about the research interview itself. Participants engage in an evolving conversation, narrator and questioner collaboratively, produce and make meaning of events and experiences that the narrator reports. The narrator and questioner are two active participants, who jointly produce meaning.

MIKLÓS MAGYAR: the irony of history? (otherwise the andragogy) After the last two decades of the new millennium (1989-2012) it is appropriate to examine the following questions: Where are you leaving? Where are we? How to proceed? The author undertakes to review the new challenges which are / can be andragogical, adult Education related, adult education problem solving, response options. The reader may have the feeling that many questions remained open. The author encourages further consideration of the subject.

GIZELLA CSERNÉ ADERMANN: Learning Theories in the Practice of the Higher Education. The first part of the study presents the application of the constructivist learning theory in the higher education through some actual examples. The second part of the study is about the students' talent care making use of the method of the Problem Based Learning. The students obtained useful knowledge in the practice in both of the two cases.

TÍMEA VIDÁNE VARGA: „Let's make yourself accessible” Promoting adults' sensitivity about living together with disabled people within the scope of training. The author's hypothesis is that the simple, ordinary tools and exercises are also suitable for the exposition of the everyday problems of the disabled people. The training exercises which were created by the author can change views. She applied inductive research strategy to verify her hypothesis when she tested the training exercises for four times with the participation of 78 people and she analyses the results of her questionnaire-based research as well.

KINGA KÁLMÁN UNGVÁRI: John Dewey's Philosophy in the Network Society. The author demonstrates how John Dewey's pragmatist philosophy is applicable in the XXI. century's network society. The author gives a succinct presentation what the network society means in Manuel Castells' interpretation then she introduces those important features of Dewey's philosophy that - in her opinion - are closely connected to the network society's characteristics. Her conclusion is that Dewey's thoughts about communication, democracy and education are relevant in the XXI. century as well. *Key-concepts*: pragmatism, network society, experience, communication, education, democracy.

FERENCNÉ FARKAS – GEORGINA GÖRÖG: Corporate Social Responsibility means that in the course of the organization's operation other ethical aspects are taken in account beside the profit. The authors present one possible form of cooperation: for-profit organizations together with non-profit organizations can operate more efficiently. The analysis shows that there are interconnections between the principles of non-profit organizations and the external dimensions of CSR which highlight the benefits of the cooperation.

SÁNDOR OROSZI: The author examines the behaviour of the economy's participants in growing and declining economies. He adverts to the loose regulations of the financial intermediaries and the mortgage banks' functioning. He focuses on the risks of the blowing bubbles which are results of this and which are on account of the progressively growing incomes. He examines the applied crisis solving techniques and the inner tensions and inconsistencies of the theories which create their foundations especially the mismatching economy policy recommendations of the Monetarist and Neo-Keynesian schools.

ÉVA MAZZAG: The paper summarizes the experiences of a study visit. The author's aim is to give a comprehensive - but outlined- description about the youth education with special needs in Latvia. The description is sketchy because the understanding of the educational system can be identified rather with insight than research. The following review is a summary of the Hungarian participant's experience about the study visit with the title of „*Vocational education for young people with special needs: challenges of unfair competition*” in Riga, Latvia from 15 to 17th of October, 2012.

TÜNDE MINORICS: Networking in Festival Tourism. Festivals are preservers of the most colourful traditions all over the world. Nevertheless the festival as primary motivation of the travelling is revealing only in few cases. In 2010 the South Transdanubian Event and Festival Tourism Cluster was created in order to support the competence-based innovative development of the event and festival tourism products based on the mutual interest of its members. The author analyses this activity.

VIOLA TÓTHNÉ BORBÉLY: Knowledge-Based Networking Cooperation in the Hungarian Automotive Industry. The business success depends on competitiveness which can be achieved by innovation. Employees can acquire the knowledge produced by the technological development in a school-based education system then make profit from it for the company as the part of the human capital. In the past the companies needed to form business cooperation agreements with market and non-market participants in order to preserve their competitiveness. The main target of the collaborations is to expand the corporate knowledge by professionals working in the co-operations. One of the collaborative forums is the economic-educational relation system.

ZSUZSANNA MAKKNÉ WITTMANN: The Libraries of Sopron from the Point of Modern Information Expectations. In our constantly changing technical environment it is crucial that how much the libraries as foundation-stones of the information society are able to adapt to the new expectations. The author examines two libraries in Sopron from this point of view. She followed the aspects defined by the relevant professional documents, the survey on the demands of users and the national statistic datas. The author analyses and evaluates the two libraries and she defines the fields which should be improved in the future.

KATARZYNA PLEBAŃCZYK: Strategic Management in Culture - Necessity. Fashion. Need. Based on Polish context. Strategic management is increasingly common in today's culture. Therefore, there are more and more documents and guidelines. There are more and more strategies in the form of formulated documents. The main thesis of the article have been formulated in the title. The text is developed as a case study - is based on the Polish experiences but in the context of the implementation of the EU guidelines and response to fashion and needs. The main portion of the paper will therefore focus on discussing the following specific topics: 1. Between culture policy and the EU strategy. 2. Implementing a strategy in Poland in the context of culture. 3. Regional and local strategies for the development of culture in Poland.

CRISTINA-EMANUELA DASCĂLU: Romanian higher education system updates and case studies. This article deals with how major top-down reforms in the Romanian higher education system have affected and will continue to affect student writing and changed teachers' and students' traditional roles. The article presents some results from an evaluation of the educational reforms in Romania, mostly of the initial reforms following Romania's adherence to *Bologna Declaration* of 2002, but the study considers some of the reforms that follow from the newly

passed Romanian Education *Law*. Mainly the following questions are addressed in this research study (1) Why did the initial reforms change writing practices and how even more we expect writing practices to change as a result of the implementations of the newly passed *Education Law*?; (2) What other factors have contributed and will further contribute to the change; (3) In what ways have the changes in writing practice, including creative writing practices, affected students and teachers and how these writing practices will change further on as a result of the implementation of new *Education Law*; and (4) Which are the unintended results and critical factors in the future development of writing in the aftermath of the new reforms of the Romanian education system?

MATTHIAS THEODOR VOGT: Prolegomena to Studies in 'Brain Gain through Culture in Middle Size Cities? One of the major questions of European transformation processes is the following: When all of us have left the province, who is going to stay there and to deal with the local challenges? Who will be left to take responsibility for human endeavour and social change? What is the role of the muses for human endeavour and social change in middle size cities within social market economies which could make such cities attractive for the young functional elites, thus enabling them to act socially on a level beyond hard factors?

GÁBOR SZÉCSI: Identity and Learning in the Information Age. The twentieth-century expansion of electronic communication technologies has transformed the structure of our minds, our group sense, and the life of our communities. This process leads to a new kind of communication culture that is based on a new kind of language, wherein our new conceptualization of community is established and which plays an integral role in constituting new forms of communal interactions. By using the electronic communication technologies the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined by the global and local conditions for an effective method of information exchange. In this new, virtual community the traditional distinctions between children and adult experiences collapse and disappear. This article argues that the new perspective created by electronic communication has transformed not only our concept of learning and traditional role of teacher but our notion of pedagogy as a science. Electronic communication has become an essential activity among the young, helping them acquire and share everyday information and knowledge with an efficiency that can even crack the conservative shell of pedagogical thinking. I will attempt to show that the expansion of electronic communication technologies, therefore, leads us to a new way of thinking about learning and teaching.

PÉTER VÁRNAGY: Present Identity Consciousness in the Synthesis of Multicultural Origin. From my brief case description of the situation in the 19th century Carpathian Basin it can be concluded that the defining components of our national identity are very complicated. It is due to three main components: cultural tradition, political relations and religious institutes.

ANGÉLA OROSZ DR. MOKRAINÉ: The Model of Knowledge Management in the EU institutions. The essay is aimed at drawing a model of knowledge management in the official institutions of the European Union by giving a short, general description, mainly based on policies and documentation of the European Parliament and also on interviews with human resource managers and experts in the European Parliament and the European Commission. After giving some theoretical background, the model of knowledge management in the EU institutions is drawn up with the description of its different elements, as the author sees it. It can be a good example to see how knowledge management is operated, handled and organised in such a unique institutional system, and also, it can be a good benchmarking target.

## Szerzőink

DASCĂLU, CRISTINA-EMANUEL dr. PhD, rektorhelyettes, Apollonia Egyetem Iași (Románia). Kutatási területe kommunikáció, újságírás, Public Relations.

FARKAS FERENCNÉ dr. a közgazdaságtudomány kandidátusa, a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar egyetemi docense, a Vezetési Tanácsadás Intézeti Tanszék tanszékvezető-helyettese. Széchenyi István Ösztöndíjas és 2010-ben Apáczai Csere János-díjjal tüntették ki a tehetséggondozásban végzett munkájáért. Kutatási és oktatási tevékenységét vezetési tanácsadás, karrier-tanácsadás, coaching, nők az üzleti életben, tehetségmenedzsment, interim menedzsment, kreativitás, oktatásgazdaságtan témakörökben végzi.

GÖRÖG GEORGINA a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának Vezetés és Szervezés mesterszak hallgatója. Kutatási területe a vállalatok társadalmi felelősségvállalása, illetve a non-profit és a forprofit szféra együttműködési lehetőségei. [georgina.gorog@gmail.com](mailto:georgina.gorog@gmail.com)

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA, doktorandusz. adjunktus, Babes-Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Kolozsvár.

Katarzyna Plebańczyk PhD, egyetemi docens a Jagelló Egyetem Kulturális Intézetében (Lengyelország). Szakértője a Malopolska Regionális Programnak (EU-alapok), koordinátora a Nemzetközi Ügyek Intézetének (Jagelló Egyetem).

MAGYAR MIKLÓS nyug. tanszékvezető, főiskolai docens, andragógus, oktatástervező, távoktatási szakértő, KE. Pedagógiai Kar, Felnőttképzési Tanszék. ([mmiklos13@gmail.com](mailto:mmiklos13@gmail.com))

MAKNÉ WITTMANN ZSUZSANNA: I. éves informatikus könyvtáros mesterszakos hallgató. TDK-hallgató, a 2011-es XXX. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Könyvtártudományi Alszekciójának előadója.

MAZZAG ÉVA egyetemi tanársegéd, PhD hallgató. A PTE FEEK Kultúratudományi Intézet munkatársa, az ifjúságsegítő képzés szakkoordinátora. Kutatási területe: egyenlő bánásmód, nemek közti esélyegyenlőség, hátrányos helyzetű fiatalokkal folyó ifjúsági munka.

MINORICS TÜNDE dr., etnográfus, jelenleg a PTE-FEEK Kultúratudományi Intézetének Kulturális Közvetítési és Közösségfejlesztési Intézeti Tanszékén egyetemi adjunktus, a Kulturális Örökség Kutatócsoport vezetője. Doktori címét a PTE-BTK, Interdiszciplináris Doktori Iskola, Néprajz- és Kulturális Antropológia Tudományok Programban szerezte. Kutatási területe: a farsangi-karneváli hagyományok, turisztikai attrakciók néprajzi, kulturális antropológiai kutatása.

MOKRAINÉ OROSZ ANGÉLA dr. alkalmazott nyelvész, matematika-angol szakos tanár, menedzser HR-specializációval, a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézetének Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszékén tanít, ugyanakkor a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Karának „Vállalkozáselmélet és gyakorlat” Doktori Iskoláját végzi.

OROSZI SÁNDOR a PTE FEEK egyetemi tanára. Kutatási területei: piacelméletek, válságelmélet, IS-LM görbék által reprezentált gazdaságelemzési módszerek, aktuális gazdaságpolitikai kérdések.

TÓTHNÉ BORBÉLY VIOLA innovációs szakértő, meghívott egyetemi előadó, doktorandusz ELTE. Húsz éve járműipari alkalmazott, előbb képzési-szervezetfejlesztési majd innovációs területen. Kutatási területe a vállalati innováció, az innovációs célú hálózati együttműködés. (e-mail: [tothvia@gmail.com](mailto:tothvia@gmail.com))

TRATNYEK MAGDOLNA, dr. PhD egyetemi adjunktus. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Andragógiai Intézet. A felnőttkori tanulás, tanulás-szervezés, tanulás-szervezés kérdéseivel foglalkozik. Főbb tárgyak: didaktika, andragógiai didaktika, korszerű felnőttképzési módszerek, validáció.

SZÉCSI GÁBOR, kandidátus, habilitált doktor, a PTE FEEK tanszékvezető egyetemi docense, a PTE egyetemi magántanára, a Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai Intézetének tudományos főmunkatársa, osztályvezetője.

VÁRNAGY PÉTER (dr. jur., PhD), egyetemi docens, PTE FEEK Kultúratudományi Intézet, Kultúra-gazdaságtan és Kulturális Igazgatás Intézeti Tanszék. Kutatásának elsődleges területe: a kultúra és az oktatás szabályozásának vizsgálata.

VOGT, MATTHIAS THEODOR Prof. Dr. habil. Dr. phil., Prof. h.c., német történész és zenetudós a Pécsi Tudományegyetem tiszteletbeli professzora. 1997 óta a kultúrpolitika és a művelődéstörténet professzora a Zittau/Görlitz Főiskola Management- und Kulturwissenschaften karán. Az Institut für kulturelle Infrastruktur Sachsen (IKS) alapítója és igazgatója.

ZOLLER MELINDA Kézdivásárhelyen végezte el a Bod Péter Tanítóképzőt. Kolozsváron folytatta a felsőfokú tanulmányait a pedagógia-magyar nyelv és irodalom, majd az integrált nevelés MA szakon. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának, emellett a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának hallgatója.