
TUDÁS

MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája

XVI. évfolyam 2. szám

2015. október

Krisztián Béla Újraiparosítás és taylorizmus	3
Kenderfi Miklós Az érett felnőtt korú diplomás nőkkel folytatott munka- és pályatanácsadás tapasztalatai.....	12
Langerné Buchwald Judit Tanár szakos hallgatók idegen nyelv ismeretének vizsgálata.....	21
Balázs Éva – Csillag Sára – Kocsis Mihály – Orosz Attila – Udvarhelyi Tessa – Vágó Irén Akciókutatás az intézményfejlesztésért.....	27
Oroszi Sándor Meggzűntethetők-e az elvándorlásra motiváló okok, vagy csak elfojtani lehet a migrációt?.....	51
Magyar Miklós Taneszköz nemzedékek – innovatív távlatok	61
Horváth Gábor Barnabás A könyvtárak szerepe az egyenlőtlenségek csökkentésében	74
Angler Kinga – Krizl Edit – Máté Andrea – Gonda Tibor Képzési igények a szőlészet-borászat terén.....	86
Claudia K. Farkas Non facevano parte dello stesso mondo	97
Kálmán Ungvári Kinga Perspectivele democrației în educație în accepția lui John Dewey	102
Abstract	109
Szerzőink	111



Szerkesztő bizottság: elnök: Krisztián Béla, PTE FEEK címzetes egyetemi tanár; felelős szerkesztő: Bodó László (bodo.laszlo@kpvk.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 KPVK

Felelős kiadó: Horváth Béla dr., DSc, dékán, egyetemi tanár

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

Korábbi számaink elérhetők: <http://kpvk.pte.hu>

ISSN 1586-0698

KRISZTIÁN BÉLA

Újraiparosítás és taylorizmus

A foglalkoztatáspolitikai munkahelyteremtések oldaláról (közmunka-rendszer) tömegesítette a munka tényleges érvényesítő befolyását. Azonban a modern gazdaság magas technikai szinten épült és épülő szervezetek anyagi és szellemi működtetése hasonlóan magas szinten szükséges, hogy megvalósuljon. Erre a közmunka rendszer kevésbé alkalmas, így a hazai folyamat összetettségét mutatja a sokféle megközelítés¹, a munkával összefüggő aktuális és stratégiai kezdeményezések gyakorisága. A gazdaság működtetésének feltételei az emberi erőforrás tudásának, képességeinek magasfokú koncentrációját igénylik. Ez a szakmai, elsősorban műszaki képzés oldalát érinti, de nem nélkülözheti azokat a társadalmi vonzatokat sem, amely az oktatás, képzés területével függnek össze².

Paradigmaváltás zajlik a hazai gazdaság, oktatás, képzés területén³. A változatos folyamatban egymást váltó, keresztező folyamatok léteznek. Egyrészt a mainstream gyakorlat mellett a szokásostól eltérő megoldások jelennek meg⁴. Néhány jellemző elem: a kemény gondolkodást felváltja a puha gondolkodás, az ész logikájában megjelenik a psziché logikája, az ok-okozati gondolkodás mellett erős a kölcsönhatásokban való gondolkodás. Az egyszerű és hierarchikus rendszereket a komplex és hálózatos rendszerek, a rendszerek zártságát azok nyitottsága, a stabilitást az instabilitás, a reverzibilitást az irreverzibilitás, a linearitást a cirkularitás, a periodikus folyamatokat a visszaható folyamatok, a vonalszerűséget az elágazás (a bifurkáció) váltja fel. Az érzékelhető valóság mellé felzárkózik a konstruált valóság, a törvényszerűség helyét a véletlenszerűség veszi át, az elvi előrejelezhetőség helyére az elvi előrejelezhetetlenség, a képviselői demokrácia helyére a résztvevői demokrácia, a jelenorientáltság mellett élő a vízióalkotás. A nagyívű tervek sora fogalmazódik meg, de ezek beválása egyenetlen – egyedül a tömegtermelő beszállítás, az autóiipari együttműködés mutat fel eredményeket⁵.

Előtérben van a tudás, annak sokféle transzfere, a tudás feldolgozás és taníthatóság kérdése, a személyi képességek súlyának növekedése, a kompetencia birtokának körülhatárolása. A tananyagok termelési folyamatokkal alkotott modularitása (a duális képzés) tartalmi, formai változásokat indukál a képzési rendszerekben.

¹ Csaba László (2014) Átmenet a közgazdaságtanban. *Közgazdasági Szemle*. 2014.1. 53-67.

² Pl. Köllő János, Kertesi Gábor (2005) A felsőoktatási expanzió munkaerő-piaci következményei, Budapest. *Munkagazdasági Füzetek*, MTA KTI - Corvinus, Budapest, 2005.4., Semjén András (2005), A közoktatás hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai (a magyar oktatási rendszer külső hatékonysága) *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás* 2005.1.74 - 93., Semjén András (2005) Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai, in: Hermann Zoltán (szerk.) *Hatékonysági problémák a közoktatásban*, Tények és érvek, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 11-34.

³ Nováky Erzsébet (2004) Oktatási-szakképzési jövőalternatívák új szemléletben. Budapesti Corvinus Egyetem Jövő kutatás Tanszék - a Magyar Szakképzési Társaság Kutatói Tagozatának 2004. június 28-ai ülésén tartott előadás írásos változata. Megjelent: *Szakképzési Szemle* 2005. 3. 290-316.

⁴ Rádai Eszter (2015). Interjú Bod Péter Ákos közgazdászprofesszorral. *Élet és Irodalom*, 2015 május 22.

⁵ F. Szabó Emese (2015) Így nem lettünk nagyhatalom. *Népszabadság*. 2015. július 11.6. Összehasonlítás a kiírt elképzelések, fejlesztési célok és a megvalósulás között.

Az objektív folyamatok és a humán szféra külső erők hatására és belső (endogén) fejlődés következtében egyaránt változnak. Az önfejlődés következtében új helyzetek alakulhatnak ki, amelyeket viszonylag nehéz „kézben tartani”. Ehhez az szükséges, hogy felismerjük: van-e a folyamatoknak változási képessége, és ha igen, milyen, és felismerjük a folyamatok változtatásának, azaz a folyamatok menetébe való beavatkozásnak a lehetőségét.

A gazdaságfejlesztéssel kapcsolatban ezért egyrészt azt célszerű vizsgálni, hogy vajon a folyamatok alakíthatók, változtathatók-e (azaz – érzékenyen – reagálnak-e a hatásokra), másrészt azt, hogy milyen a különböző értékeket hordó egyének és társadalmi intézmények jövőalakító képessége. Vizsgálandó a folyamatok stabilitása, valamint az egyének és az intézmények jövőformáló ereje, mindez a hiányzó kockázatbecslés rendszere hiányában. Mindez annak fényében, hogy erőteljes az iparral való foglalkozás termelés és foglalkoztatáspolitikai oldalról egyaránt.

Az 5. Vezetéstudományi Konferencia *Szervezetek és vezetés Taylor után 104 évvel* szegedi tematikája is mutatja, hogy a taylori szemlélet változatlanul befolyásolja a kutatások és a gazdaság köreit. A sikeres gazdaságok, vállalatok, az emberi erőforrások kezelése történeti elemzése azt mutatja, hogy a modern gazdaságban csak a taylori elvek alkalmazása jelent sikert. Még akkor is így van ez, ha különböző, korok szerint változó megfogalmazások fedik el az egykori kifejezéseket. Egy, a sikeres vezetést bemutató összefoglalásban⁶ valamennyi eljárást kibontva, mindegyikben a taylori alapokhoz találunk vissza – az alkalmazók talán nem is tudva erről.

Az ipar (emberi erőforrás tényezői, szervezete, vezetése) szerepének jelentősége minden korszakban figyelem tárgya. A hazai gazdaságtörténetben szerepe kitüntetett. 1989 után az ipar átmenetileg szinte „kiesett” a gazdaságpolitikából, ám helyzete újból a gazdaságpolitika tárgya lett. Ma az újraiparosítás fogalma nem egyedi magyar gondolat, széleskörű szakirodalma és gyakorlati példái sorakoznak szerte a világban⁷. Az EU Ipari és Vállalkozási Főigazgatóságának vezetője 2012 októberében az ipar megerősödésének szükségességéről szolt. Az EU gazdaságpolitikájának hangsúlyos eleme az ipari reneszánsz, ami számszerűsített célként 20%-os GDP-n belüli EU ipari részarányt céltzott meg⁸.

Előljáróban megjegyezzük, hogy az újraiparosodás egy többé-kevésbé spontán folyamatot ír le, míg az újraiparosítás a céltudatos (politikai) beavatkozást állítja a középpontba. Hazánkban az utóbbi a jellemző – pl. a 2011-ben készült Növekedési Terv című dokumentum egy egész fejezete szolt az újraiparosításról⁹. Az eddig e téren elérték egy szigetszerű rendszert körvonalaznak¹⁰.

⁶ Pl. Steve Ten Have, Wouter Ten Have, Frans Stevens, Marcel van der Elst, Fiona Pol-Coyne: (2009). Legsikerebb vezetési modellek. Manager. Budapest.

⁷ Barta Györgyi, Czirfusz Márton, Kukely György (2008) Újraiparosodás a nagyvilágban és Magyarországon (Reindustrialization In The World And In Hungary). Tér és Társadalom 22. 2008.4. 1-20.

⁸ Újraiparosítás? GKI. Gazdaságkutató Zrt. http://www.gki.hu/sites/default/files/users/Petz%20Raymund/ipari_reneszansz.pdf

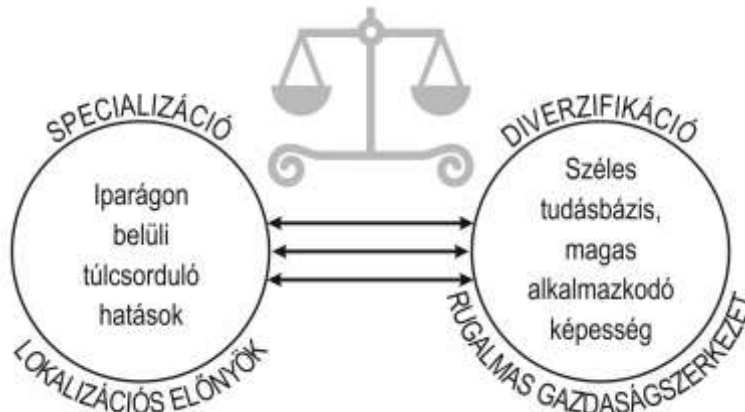
⁹ Magyar Növekedési Terv. Nemzetgazdasági Minisztérium. Budapest. 2011. [file:///C:/Users/feek/Downloads/MAGYARNOVEKEDSITERVkonzultacio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/feek/Downloads/MAGYARNOVEKEDSITERVkonzultacio%20(1).pdf)

¹⁰ Hajba Ferenc (2015) Interjú Rechnitzer Jánossal. Népszabadság. 2015. Július 16.4.

A többféle értelmezésű újraiparosítás kormány-programként szerepel¹¹, „Az ipar szemszögéből a válság egyik pozitív hozadéka... hogy a pénzügyi, részben virtuális világról a figyelem egy része a való reálfolyamatok felé terelődött”¹². Folyik az ipari érdekérvényesítés, mert a virtuális világ mellett nagyobb a figyelem a valós reálgazdasági folyamatok, így az ipar felé is.

Az újraiparosodás nem igazán megfelelő szó a folyamat átfogó megnevezésére, mivel nem az iparosodás megállásáról, majd újraindulásáról, de még kevésbé a korábbi trendek visszafordulásáról van szó, hanem egy olyan összetett folyamatról, amely egyrészt új, innovatív ipari fejlődésre, másrészt az ipar ágazati és térbeli átstrukturálódására vonatkozik (1. ábra).

1. ábra: A szervezett újraiparosítás jellemzői¹³



- Fejlesztési modell
- Egyensúly a koncentráció előnyeit kínáló **specializáció** és az alkalmazkodóképes gazdaságszerkezetet eredményező **diverzifikáció** a több lábbon állás között
- Beavatkozási területek:
 - **koncentrált iparfejlesztés:** ipari parkok, inkubációs központok, stb. → klaszterek
 - **komplex tényezőkínálat:** a társadalmi tőke megújítása és fejlesztése
 - **piacrajutás ösztönző feltételei**
 - ipar/foglalkoztatás

De valóban hoz-e érdemi előrelépést, tartós növekedési lehetőséget az újraiparosítás folyamata?

A nemzetközi összehasonlítások nyomán a helyzet az, hogy

- A magyar gazdaságban nemzetközi összevetésben az ipar súlya magasnak mondható, de nem egyedi.

¹¹ „Mi azt gondoljuk, hogy a teljes magyar nemzeti összterméken belül az iparból származó össztermék arányát növelni kell. Ezt nevezzük mi újraiparosításnak. Míg az Európai Unióban a teljes európai nemzeti össztermékhez való hozzájárulása az iparnak 15 százalék, addig Magyarországon 23 százalék. Bár a számítási módszerek mutatnak némi bizonytalanságot, például van olyan kalkuláció is, amely szerint a németeket megelőztük, mi dobogósak vagyunk Európában. Ha így folytatjuk, a 2018-as ciklus végére reális célkitűzésnek tűnik, hogy mi legyünk Európa legiparosodottabb országa.” - nyilatkozta 2014 márciusában Orbán Viktor miniszterelnök. Madár István (2014) Újraiparosítás, de minek? 2014. április 15. http://www.portfolio.hu/gazdasag/ujraiparositas_minek.197831.html

¹² Botos Balázs (2010) Az iparpolitika metamorfózisa. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2010, 315 oldal.)

¹³ Lux Gábor (2012) A gazdaság szerepe a nagyvárosi térségek fejlesztésében: Globális kihívások és alkalmazkodási lehetőségek. Generációk diskurzusa a regionális tudományról. Győr, 2012. XI. 24. Konferencia-előadás.

– A magas ipari arányú országok gazdasági sikeresség szempontjából meglehetősen vegyes csoportot alkotnak.

– Vannak felzárkózó országok alacsony és magas iparosodottsági szinttel, illetve a kevésbé sikeresek csoportja is meglehetősen heterogén e szempontból.

– Nemigen találunk olyan országot, ahol az elmúlt évtizedekben növekedett volna az ipar súlya.

– A fejlett országokban az ipar szerepe inkább visszaszorul, a régiókban ehhez képest magasabb szinten stagnál.

A modern regionális politika – a vállalatokkal kötött hazai stratégiai szerződések mellett – sem csak az ipari központok létrehozásában látja az elmaradott térségek felzárkózásának kulcsát. Az így kialakuló növekedési góccok a tapasztalatok szerint zárványként maradnak a gazdaságban, nincs vagy egyenetlen a szétterjedő pozitív hatásuk. A megoldást sokkal inkább a helyi kezdeményezések ösztönzése, a sűrű, kkv-kra és a mezőgazdasági foglalkoztatásra alapozó gazdasági kapcsolatháló kialakulása jelenthetné. Ebben a felfogásban a gazdaságpolitika számára a feladat az információnyújtás, a képzés, a helyi kezdeményezések és források összekapcsolása lehet, mint ahogy ezt egyes programok szorgalmazzák is. Ebben egyik kormányzati főirány a kis- és középvállalkozások hatékonyságának, a nemzetközi munkamegosztásban történő részvételük erősítése, a foglalkoztatás érdekében alakítandó termelési rendszerek létrehozása, fenntartása.

Az újraparosítás fogalma nem egyértelmű. Egyrészt az angol „*industry*” kifejezés nem is a hagyományos értelemben vett ipari tevékenységet, hanem olyan összetartozó és helyettesítő tevékenységeket jelent, amit nálunk inkább az „*ágazat*” szó jelöl. Amikor a „*manufacturing*” szó szerepel, itt már feldolgozásról, megmunkálásról, vagyis lényegében ipari tevékenységről van szó. Ma az ipar és a szolgáltatás szembeállítására meghaladt szemléletre utal, tekintve, hogy a szolgáltatások sikerességét éppen azok „ipari” jellege dönti el.

A vállalati struktúrák átalakulása változatlan. Míg a 20. században a sokféle tevékenységet kapun belül végző nagyvállalatok voltak a sikeresek, a technológia fejlődése magával hozta a schumpeteri „a kicsi a szép” filozófiát, ami a lapos szervezet hasznosságát (a lean management, a core competence és egyéb hasonló vezetés-szervezési koncepciókat) terjesztette el. Vagyis a vállalat csak azokra a tevékenységekre koncentráljon, amelyekben a legjobb, amelyek a bevételt generálják. A kiegészítő, kiegészítő tevékenységeket pedig inkább vásárolják meg a piacon. Az iparvállalatoknál ez azt jelenti, hogy egyes szolgáltatásokat (javadalmasítás, HR, kereskedelem, PR, marketing, informatika, szállítmányozás, jog, stb.) kiszervezik a vállalatból¹⁴. Így látszólag csökken a vállalati teljesítmény, de növekedést mutató statisztikai adatok jelennek meg más szektorokban.

Tendencia, hogy a szolgáltatások jelentős része ipari tevékenység. A beszállítói programok, a befejező műveletek, az áru személyre, felhasználóra szabása már sokszor a kereskedőnél történik (autó, számítógép, gyógyáru, stb. vásárlás) vagy a raktározás, kiszállítás során állítják össze a vevő igényei szerinti konstrukciót (például a logisztikai bázison töltik fel az adott nyelvű szoftvert és címkézik fel a billentyűzetet, stb.) Az informatikai vállalatoknál szinte szétválaszthatatlan a „termelő” és a „szolgáltató” tevékenység és termék. Vagyis túl sok értelme nincs az ipar/szolgáltatás kategóriák megkülönböztetésének.

¹⁴ Pl. K.B. (2015) Visszatér gyökereihez a GE. Eladják a profildíven ágazatokat (finanszírozás és ingatlanrész), az ügyletből 26,5 millió dolláros bevételre számítanak. Népszabadság. 2015. április 11. 6.

Az ipar (kitermelő-, feldolgozó- és energiaipar) részaránya egyébként az EU 28 tagállama GDP-jében a 2000. évi 22%-ról 2013-ban 19,1%-ra mérséklődött, a feldolgozóiparé 18,5%-ról 15%-ra csökkent. Mivel eközben az összesített GDP 17%-kal nőtt – az ipari 8%-kal, a feldolgozóipari 11%-kal –nem abszolút visszaesésről, csak a növekedési ütemekben levő különbségről van szó¹⁵.

Az újraiparosodás azt a képzetet kelti, mintha az ipar a korábban elvesztett terét foglalná vissza. Ezt a képzetet erősíti, hogy egyes volt ipari területeken valóban jelentős (új) iparosítás történik (jellemzően a korábbi I-es ipari tengely mentén).

De nem erről van szó. Az újraiparosodás összetett folyamat, amelynek különböző elemei vannak:

- A technológiai fejlődés eredményeképpen új iparágak jelentek meg. Az információs és kommunikációs technológia (IKT) egy része a statisztika szerint a feldolgozóiparba sorolódik. Ezt akár az „új gazdaság” fogalmához kötődve „új iparnak” is nevezhetnénk. Az IKT más része – az információs és kommunikációs technológiai szolgáltatások – viszont a tercier tevékenységhez tartoznak. Az információs gazdaságot tágabban is lehet értelmezni: magában foglalja azt az új technológiát, amely gyökeresen áthatja a gazdaság többi tevékenységét is, sőt, lehetővé teszi a gazdasági/ipari tevékenység növekvő fizikai és földrajzi fragmentálódását, vagyis alapvetően befolyásolja a gazdaság/ipar térbeli átrendeződését¹⁶.

- Folytatódik az ipari szerkezetváltási folyamat, a változás során a nagyobb hozzáadott értéket termelő ágazatok kiszorítják a kisebb hozzáadott értékű ágazatokat. Átmenetileg a járműipar¹⁷, a gyógyszeripar, az elektronika stb. a nagyobb súlyú a fejlett ipari szerkezetben. Visszaszorul, egyes helyeken nem ritkán el is tűnik a bányászat, a tömegtermelő könnyűipar, a vas- és acélipar, az építőanyag-ipar, sőt az élelmiszeripar is.

- A gazdasági/ipari átstrukturálódáshoz tartozik a bonyolultabb tevékenységre, a korszerű, high-tech termékek gyártására, illetve a stratégiai elemek erősítésére való törekvés. Ugyanakkor az endogén feltételek nyomán egyszerű tevékenységekre alapuló rendszerek éltetése is történik.

- Az újraiparosodás egyik lényege a növekvő termelékenység, amely egyaránt köszönhető az új technológiának és az ágazati, tevékenységi, illetve termékszerkezeti változásoknak.

Az újraiparosodás tehát jelenti új ágazatok, tevékenységek, termékek megjelenését ott, ahol eddig ilyesmivel nem foglalkoztak. Ennek térbeli következményei sem lebecsülendők (pl. az ipari parkok, a beszállítók rendszere és mikroszervezetek /kkv-k/ megjelenése). Jelentős az a szerkezeti változás, amikor tradicionális ipari tevékenységek megszűnnek vagy jelentősen visszaszorulnak és helyüket más ipari tevékenységek veszik át¹⁸.

Az újraiparosodás nem új trend a gazdasági fejlődésben. Olyan ismert ipari folyamatok jelenleg is fontos szerepét állapítjuk meg, amelyek innovativitásuk, illetve térbeli kihatásaik következtében a figyelmet újra az iparra terelték.

¹⁵ Újraiparosítás? GKI. Gazdaságkutató Zrt. http://www.gki.hu/sites/default/files/users/Petz%20Raymund/ipari_renezansz.pdf

¹⁶ Csatári Bálint, Kanalas László (2003) Bevezetés. Az információs ágazat súlya a nemzetgazdaságon belül. In: Kanalas László, Nagy Gábor (szerk.) Régiók az információs társadalomban. MTA RKK ATI, Kecskemét. 5-7.

¹⁷ Vö. Beszállítói kézikönyv. Nemzeti Külgazdasági Hivatal. Budapest.

<https://ieonline.microsoft.com/#ieslice>

¹⁸ Barta Györgyi, Czirfusz Márton, Kukely György (2008) 3.

A világban elemzett kormányzati politikákból, vállalati stratégiákból az a kép tűnik elő, hogy az újraiparosítás kapcsán a jelentős hozzáadott értéket előállító, versenyképes ipar fejlesztéséről van szó, és nem általában az ipar, mint ágazat preferálásáról. A kellően diverzifikált, azaz többféle szektort és tevékenységi kört felölelő gazdaság az üzleti ciklusok ingadozásaival szemben ellenállóbb, mint az, amelyik túlságosan függ egy vagy csupán néhány gazdasági ág eredményeitől. A hazai újraiparosítás megítélésében is ezt tartjuk szem előtt, bár egyoldalúságról és olyan kockázatokról is beszélünk, amelyek megoldására nincs vagy kevés a megelőző stratégia.

Az újraiparosodás – tartalma szerint – több fontos változást jelez:

Egyrészt a technológiai fejlődéssel új ágazatok jelennek meg, amelyek részben a feldolgozóipar részét képezik, és innovatívvá teszik a gazdaság (tradicionális) ágazatait. Az innovatív ipar bizonyos országokban jelenleg a gazdasági növekedés egyik meghatározója.

Másrészt átstrukturálódási folyamat zajlik az iparban. A dezindusztrializációs folyamatban eltűnnek a tradicionális ipar alacsony hozzáadott értékű ágazatai, és helyüket a high-tech vagy más, magasabb termelékenységgű ágazatok foglalják el.

Továbbá erőteljesen érvényesülnek a sikeres ipari tevékenység feltételei, a bevált taylori szervezési, vezetési elvek, rendszerszinten befolyásolva a vállalatok működését.

A korábbi szerkezetváltási folyamatokhoz képest ennek legfontosabb mozgatói a multinacionális vállalatok. Beruházásaik révén korábban nem létező tevékenységek, és/vagy magasabb termelékenységgű ágazatok kerülnek gazdaságba. Befolyásuk a kapcsolatrendszerükbe (pl. beszállítók) lépő vállalatoknál, intézményeknél közvetve vagy közvetlenül változtatásokat indukál.

Megemlítjük, hogy sehol sem zajlottak és zajlanak „tisztá” folyamatok: a dezindusztrializáció, a delokalizáció, az új innovatív ipar és a multinacionális vállalatok ipari beruházásai mindenütt közel egy időben, egymással párhuzamosan, egymást kiegészítve és keresztezve jelennek meg.

Az ipar területi típusait a domináns folyamatok határozzák meg: a fejlett világban az ipar visszahúzódása mellett nagy az innovatív ágazatok jelentősége. A fejlett és a fejlődő világ határán lévő kelet-(közép)-európai országokban a versenyképtelen szocialista ipar a rendszer összeomlását követően nem bírta a nemzetközi konkurenciát, viszont vonzó terepe lett a fejlett világból származó működőtőke-befektetéseknek, amit ezek az országok máig kedvező feltételekkel ösztönöznek.

A hazai iparfejlesztés –iparosítás fontos eszköze a stratégiai szövetség rendszere. A vállalati szövetségek rendszere nem új¹⁹, az állam és vállalat viszonylatú alkalmazás lényegi eleme az iparosítási folyamatnak²⁰.

Az újraiparosítás közvetett értelemben, hosszú távon az ipari versenyképességet növeli a térségi tényezőkinálat (üzleti környezet) innovatív fejlesztésével.

A három fő beavatkozási pont:

- Az emberi és *társadalmi tőke*, amely kiterjed a népesség szakképzettségére, munkakultúrájára és az üzleti vagy más társadalmi kapcsolatokban megnyilvánuló bizalom szintjére. A térségi munkaerőpiac átalakítása a szakképzési és felsőoktatási intézményeken keresztül

¹⁹ Pl. Tari Ernő (1996) Vállalati stratégiai szövetségek. Közgazdasági Szemle, XLIII. évf., 1996. április (363-380).

²⁰ Buzády Zoltán (2000) Stratégiai szövetségek Magyarországon. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Vezetési és Szervezési Tanszék. Budapest.

valósul meg. Eszközei között szerepel a duális képzés kiterjesztése, a tanulmányi szerződések bevezetése, a felnőttképzés, a rehabilitáció és a munkaerőpiaci reintegráció támogatása, a készségfejlesztés.

- Az ipar működését támogató *szervezetrendszer* és a szervezetekben jelenlevő tudás; olyan rendszer, amely képes az erőforrások hatékony mobilizációjára, a közös gazdasági érdekek képviselésére, a regionális innovációs rendszer működtetésére. Az intézményrendszer innováló csomópontjai lehetnek az egyetemek²¹, a fejlesztéspolitikai intézmények, a kamarák, egyes üzleti szolgáltatások, a fejlesztés-koordinációt folytató, aktív klaszterszervezetek.
- A térségi *tudásbázis*, amely az ipar számára értékes (akár kiemelkedő versenyelőnyt biztosító ritka vagy egyedi) képességek és termelési hagyományok megalapozója, egyben közvetítője és folyamatos megújulásának letéteményese²².

Ez összefügg az endogén fejlődéssel, amely elsődlegesen egy terület belső erőforrásaira épít. Ezek magukban foglalják a természeti erőforrásokat és nyersanyagokat, a szakképzettséget, know-how és innovációs kapacitást, a sajátos helyi termékeket (mezőgazdaság, erdészet, kézművesipar, helyi előállítás), valamint a lakófunkciót kiszolgáló gazdaság és a turizmus számára vonzó tényezőket (időjárás feltételek, természeti és kulturális örökség, vonzó táj és egyéb komfort-tényezők).

Az endogén fejlődés ellentétben áll az exogén fejlődéssel (vagy kiegészíti azt), mely külföldi vállalkozások befektetésein alapul (másik államból vagy régióból)²³.

A szervező folyamatban a MKIK szerepe jelentős. Bár a magyar kamarák a német modellnél lényegesen alacsonyabb szervezőerővel bírnak a kapcsolati és társadalmi tőke (újra)termelésében, a hazai feltételek között a területi gazdasági érdekek legfontosabb kifejezőiként²⁴ a kereskedelmi és iparkamarák rendelkeznek azokkal a kapcsolatrendszerekkel, tudáskészlettel és képességekkel, amely lehetővé teszi számukra az újraiparosítás irányító szerepének vállalását. A kamarák szerepét hangsúlyozza, hogy a fragmentált, egyenként kicsi és tőkehiányos egységekből álló vállalkozói hálózatok szereplői csak közös képviseleten keresztül képesek érdemi erő kifejtésére; a kamarák pedig ezeket az érdekeket valamennyire egyensúlyozni képesek a multinacionális nagyvállalatok jóval erősebb érdekképviseletével. Ezt az érdekképviseleti, egyben irányító szerepet pedig a fejlesztéspolitikai intézmények is kiegészíthetik a közösségi (európai uniós) tervezésben megszerzett szaktudásukkal²⁵.

²¹ Varga Attila, Parag Andrea (2009) Egyetemi tudástransfer és a nemzetközi kutatási hálózatok szerkezete. *Közgazdasági Szemle*. 2002.4. 343-358.

²² Lux Gábor (2013) Az újraiparosítás lehetőségei: Fejlesztési együttműködés a periférián. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek*. X. évfolyam 1. szám.4-14. http://www.strategiaifuzetek.hu/files/64/EMSF_2013_1_vegem.pdf

²³ Spatial development glossary European Conference of Ministers responsible for Spatial/Regional Planning (CEMAT)

²⁴ Pola Péter (2006) *Gazdasági kamarák a globalizációban economic chambers and globalisation*. *Tér és társadalom*. 20. évf. 2006.3. 19-30.

²⁵ Barta, Györgyi (2005): The role of Foreign Direct Investment in the spatial restructuring of Hungarian industry. In: *Hungarian spaces and places: Patterns of transition*. Centre for Regional Studies, Pécs, 143–160., Barta Györgyi (2010): A külföldi működőtőke-beruházás fejlődést generáló és megosztó szerepe a magyar gazdaság területi folyamataiban. In: *A területi kutatások csomópontjai* (szerk.: Barta Györgyi és mások). Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs, 336–358.

A stratégiai szövetség, mint a taylori rendszer továbbéltetője

A stratégiai szövetség a két vagy több szervezet között létrejövő kölcsönösen előnyös együttműködés, amelynek során megmarad a felek szervezeti, jogi és stratégiai önállósága. Rendszerint bizonyos üzletágakban, vagy funkcionális részterületeken meghatározott tevékenységeket integrálnak és a szövetség rendelkezésére bocsátanak bizonyos mennyiségű anyagi, vagy más jellegű tőkét is²⁶. Időhorizontja rendszerint hosszabb távú, azonban előfordulhatnak meghatározott időre szóló szövetségek is.

Lehetséges célok:

- munkahelyteremtés,
- piaci jelenlét megteremtése,
- foglalkoztatásbővítés,
- a nagyságrendbeli különbségekből fakadó előnyök szerzése,
- a technológiai, vagy menedzsment ismeretek továbbfejlesztése, vagy újak szerzése,
- új piacok szerzése,
- versenyelőnyök megtartása és/vagy szerzése,
- jogi, politikai téren hatékonyabb együttműködés.

Lehetséges típusai, irányai:

1. Horizontális szövetségek: azonos iparágban működő vállalatok között.

Additív szövetség: egy közös termék fejlesztése, melyre megszűnik a felek közti verseny.

Versenyt megőrző szövetség: többnyire egy optimális sorozatnagyság elérésére jön létre, de a verseny megmarad a késztermék tekintetében.

Komplementer szövetség: kiegészítő eszközök, ismeretek szerzése, a késztermékek rendszerint nem konkurensnek egymással.

2. Vertikális szövetségek: ilyenek lehetnek például a beszállítói együttműködések.

3. Diagonális szövetségek: különböző iparágban működő vállalatok együttműködése²⁷.

Az újraparosítási folyamatban megjelennek az egyéni (kisvállalkozói) teljesítmények is, pl. a Distinction, LogMeIn vagy a Prezi vállalatok, melyek messzemenően a korszerű vezetési tulajdonságok birtoklásának köszönhetik eredményeiket. A stratégiai szerződések nagyvállalatai mellett az újraparosításra ideális az 50-200 fős, jól kézben tartott, átlátható, tartalékokkal is rendelkező cég. HR általános feltételei: A vezetési, üzleti és piacismeret, a stratégiai építkezés igénye; a képzett munkaerő, felnőttképzési (andragógiai tudatosság), lehetőségek a saját képzésbe való investálásra, és fenntartásra; a management általános és szakmai színvonala; a cég és vezetői képessége a megfelelő műszaki és gazdálkodási kommunikációra, adatszolgáltatásra. A nyelvtudás és elérhetőség szintje. A vállalat növekedési stratégiája. A vállalat „bizalmi tőkéje”. Szakmai szövetségi tagság (ok). A minőség és felelősségbiztosítás megléte. A

²⁶ Lux Gábor (2012) A gazdaság szerepe a nagyvárosi térségek fejlesztésében: Globális kihívások és alkalmazkodási lehetőségek. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. Dunántúli Tudományos Osztály. Előadás. Generációk diskurzusa a regionális tudományról. Győr, 2012. XI. 24. Kézirat.

²⁷ <http://ecopedia.hu/strategiai-szovetseg>

beszállítóvá válás időigénye (előkészület, bevethetőség)²⁸. Fentiek együtt és külön-külön befolyásolják a gazdaság hatékonyságát, közvetve-közvetlenül alakítják az ipari tevékenységet. Befolyásolják a kkv-kat is, ezzel növelve azok hatékonyságát²⁹.

A taylori elvek érvényesítése, ez alapon működő szervezeti és vezetési kultúra hatékonysága bizonyított. Az újraiparosításban ezek a tényezők egyre több helyen gyökereznek meg, az egyes eredmények hálózatosodása hozzájárul ahhoz, hogy a gazdaság és környezete is eredményesebb legyen. A duális képzés érvényesítésének kikényszerítése emellett a fontos andragógia kiiktatása, amelyet aligha válthat ki a közösség-szervezés-szak, kritikus helyzetet teremt, a szakképzési centrumok létrehozása, a felsőoktatás kiterjesztési lehetőségei kedvező esetben azonban segíthetnek az újraiparosítás céljai elérésében. Mindehhez nagy szakmai felkészültség és felelősség szükséges.

Még 2011-ben fogalmazódott meg, hogy Magyarország új növekedési terve rendkívül hangsúlyosan épít az újraiparosításra³⁰ –ebből nem maradhat ki a folyamatos képzés, továbbképzés sem. A vállalatok számára rendelkezésre álló támogatott egyetemi és üzleti vezetőképzési lehetőségek megfelelő háttérrel nyújtanak ahhoz, hogy a taylori felfogás fenntartható lehessen a megfelelő teljesítmények és eredmények érdekében. A rendkívül változó számú kkv-k között kevés a taylori elvek maradéktalan érvényesítésére alkalmas szervezet. A gyengék megerősítése, a teljesítményképesek fejlesztése szükségszerűen együttes feladat a kellő mérlegelés és szelektivitás figyelembevételével.

²⁸ A magyar kis és középvállalatok beszállítói szerepének erősítéséről szóló stratégia kidolgozása a gép- és gépjárműipari ágazatban: a jelenlegi helyzet tanulságai és a lehetőségek kihasználásának eszközei. Kopint Konjunktúra Kutatási Alapítvány, Commerzbank, Noerr és Társai Iroda, a Német Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara (DUIHK) és tagvállalatai. Budapest. 2011. http://www.ahkungarn.hu/fileadmin/ahk_ungarn/Dokumente/Bereich_CC/Publikationen/Zulieferer/Foanya_g_beszall_04_12.pdf

²⁹ Krisztián Béla (2015) Hiányzó hatékonyság a kis- és középvállalkozásoknál. Mi lehet az ellenszer? Munkaügyi Szemle. 2015.3. 39-55.

³⁰ Matolcsy György nemzetgazdasági miniszter Budapesten, a Wekerle Sándor Üzleti Főiskola konferenciáján, a Siker a Kárpát-medencében című előadásában. MTI. 2011. november 19. http://mandiner.hu/cikk/20111119_matolcsy_ujraiparositassal_kell_novekedni

KENDERFI MIKLÓS

Az érett felnőtt korú diplomás nőkkel folytatott munka- és pályatanácsadás tapasztalatai

2012 az aktív idősor és a generációk közti szolidaritás európai éve. Nem véletlen, hogy ez a téma jelentős hangsúlyt kap, hiszen a kutatások, a népesség összetételének vizsgálatai során egyértelműen látszik, hogy öregedő társadalomban élünk. A fejlett országokban az elmúlt évtizedekben a népesség átlagos élettartama fokozatosan meghosszabbodott, egyre többen élnek meg egészségesen az idős kort.

Az egész életen át tartó tanulás programja az Európai Unió országaiban élő, idős és idősödő korosztály számára számos részterületen kínál új lehetőségeket. Az unióban a 90-es évektől kezdődően próbálnak reagálni az idősödő társadalmakból következő problémákra a felnőttképzés, és általában a felnőttkori tanulás területén. Az ezredfordulótól, a lisszaboni stratégia részeként kezdték kialakítani az élethosszig tartó tanulás és a tevékeny idősor stratégiáit. Ebben a folyamatban az egyes államok intézményeinek, a szolgáltatóknak, a nonprofit szférának, a munkaerőpiacnak és a lakosságnak az együttműködésére van szükség. Az idősödő korosztály képzettségével összefüggő munkaerőpiaci helyzetének javítására vonatkozó intézkedések különbözőek az egyes tagállamokban. A legtöbb államban a felnőtt- és idős kori tanulási lehetőségek kibővülésével próbálják elérni, hogy az idősödő korosztályt a munkaerőpiacon próbálják tartani, illetve a nyugdíjasoknak számos lehetősége legyen arra, hogy megnövekedett szabadidejét hasznosan és tartalmasan tudják eltölteni.

Az idősor fejlődéseméleti megközelítése

Az idősödés általában felveti azt a kérdést, hogy egyáltalán mikortól beszélhetünk idős korról. A szakirodalom tanulmányozása során különféle életpálya szakaszolásokkal találkozhatunk, melyek között erre a korosztályra vonatkozóan is találunk besorolásokat. Ezek közül az alábbiakban kívánunk bemutatni néhányat.

Franz Pöggeler (id. Vehrer, 2011) például egy 1950-es évek végén született tanulmányában a fiatal felnőttkorba a huszonéveseket, a közép-felnőttkorba a 30-45. év közötti éveket, az érett felnőtt korba a 45-60. év közöttieket sorolta, korai öregkorúaknak minősítette a 60-70. év közötti éveket, a kései öregkort, a bölcsesség korát pedig a 70. életévtől számította.

Durkó Mátyás 1990-ben a felnőttkor négy szakaszát különítette el: a felnőttkor korai szakaszát (21-25 év), a felnőttkor középső stádiumát (25-40 év), a felnőttkor késői szakaszát (40-55 év), valamint a nyugdíjas kor előtti és utáni szakaszt (55-65 év).

Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete, a WHO által elfogadott megközelítés szerint a megélt életkor alapján szakaszokra bontható az öregedés. Eszerint a 45-59 év közöttiek a középkorúak, utánuk következnek az „öregedő” személyek (60-74 év), majd a 75-89 év közötti „öregek”, a 90 év feletti „agg” emberek, valamint a matuzsálemi korú (100 év felett) személyek.

A társadalom strukturális változásai kapcsán az Európai Bizottság „Zöld könyve” (2005) a család szerkezetének átalakulására is kitér. Itt említi, hogy emelkedik az „idősödő munkavállalók” (55-64 évesek), az idősek (65-79 évesek) és az aggok (80 év felettiek) aránya (míg a munkaképes korú fiatalok száma csökken).

Az életszakaszokra és a bennük megoldandó életproblémákra, az azokhoz szükséges, megszerzendő tudásokra és képességekre számos variáció született. Ezek közül talán a két leggyakrabban idézett korszakolást ismertetjük a következőkben.

Erik H. Erikson (1963) modelljében az „én-azonosság” alakulásának és egészséges működésének korszakai között kitér az érett felnőttkorra (51-65. év között), melynek kapcsán nagy jelentőségűnek tartja a méltányoló hatású munkahely (ha még van), az ép család, a baráti közösség szerető elfogadását és a pozitív hatású szociális környezetet. Ennek az életszakasznak az elején megjelenik a pályahanyatlás félelme, melyet többen a tülekedés, a minden áron való előbbre jutás korszakának nevezik. Erikson elméletében az időskori személyiségfejlődés nagy hangsúllyal szerepel. A szerző azért hívja a következő életszakaszt az integritás korának, mert ebben a korban (öregkor a 65. életévtől) történik meg az élet számvetése. Az emberek ekkor próbálják megtalálni saját életük értelmét, kísérik meg múltjuk döntéseit értelmes és önmaguk számára elfogadható módon értékelni és elrendezni, vagyis ez a kor a bölcsesség kora. Előnye az egyre kevesebb kötelezettség és a passzívabb életvezetés lehetősége, negatív velejárója az érdeklődés beszűkülése és a gyakori elmagányosodás. Az említett szakaszok az utóbbi időben egyre jelentősebbé válnak. A várható életkor kitolódásával egyre többen élnek meg ezt a kort, ugyanakkor igen sokan nem készülnek fel ennek előrevivő megélésére. Idős korban szembe kell nézni a korábbi szerepek változásaival, a testi gyengeséggel és a törvényszerű egyéb veszteségekkel. Ezzel szemben éppen az idős emberek adhatják tovább a bölcsességet, az élet értelmébe vetett hitet, célokat és mintákat a fiatalabb generációknak.

Donald E. Super (1963. id. Szilágyi, 2000) egyéni pályafutás modelljében leírja a szakmai személyiség fejlődését. Az elmélet ötvözi a klasszikus pályaalakulás pszichológia eredményeit a fejlődéslélektani szemlélettel. Elméletében a pályafutás-alakulás lényeges stádiumainak és fázisainak a kidolgozása a cél, ahol a pálya felfedezési, választási, beilleszkedési folyamatoknak az egész életen át tartó egymásutánosságát és egymásra épülését elemzi a szerző. Super öt fő stádiumot különböztet meg, amelyeket további alfázisokra oszt. Az alábbiakban a témánk szempontjából érdemleges két stádiumot kívánjuk röviden bemutatni. Az öt szakaszból a negyedik a fenntartás stádiuma (45-64 éves kor). Ekkor, miután sikerült állandó helyet találni a munka világában, felmerül megtartásának igénye. Ehhez újabb terület most már csak kevés jön hozzá, sokkal inkább uralkodó a kialakult irányba történő folytatása a szakmai munkának. Itt a tartós pozíció megtartása a fő cél, és az új feladatok csakis úgy léphetnek be, ha azok összefüggnek az eddigi szakmai életpályával. Az ötödik szakasz a hanyatlás stádiuma (65 éves kortól), amikor a fizikai, szellemi erő csökkenésével megváltozik a munka aktivitása, illetve végül teljesen megszűnik. Ekkor új szerepeket kell kifejleszteni, először a szelektív résztvevőét, majd a megfigyelőt. Általában a fizikai és pszichikai erő gyengülése motiválja azt a pillanatot, amikor feladják a munka világában való aktív létet. Ennek az időszaknak az első alfázisa a lelassulás (65-70 év), ahol a munka aktivitásának üteme változik, szükségessé válik a kötelezettségeket redukálni, és érdemes a munka módját a csökkenő teljesítmény képességhez igazítani. A 71 éves kortól bekövetkező visszavonulás során az egyéni beállítottságnak megfelelően történik a szakmai életből való kihátrálás. Ebbe az életkorba kerülők gyakran hirtelen

döntés következtében adják fel a szakmai tevékenységet. Super elmélete minden kétséget kizáróan a pályaválasztás és a pályán tanúsított magatartás átfogó pszichológiai koncepcióját képezi. Mindenekelőtt egy szélesen megalapozott modellt szolgáltat, amellyel a különböző életszakaszokban a személyiség szerveződése összekapcsolható az erre jellemző szakmai fejlődési feladatokkal és magatartásformával. Azt az alapfelismerést egyértelműsíti, hogy a szakmai fejlődés életre szóló folyamat, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli.

Munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű csoportok

A hátrányos helyzet fogalmát hazánkban többen többféle módon határozzák meg, eltérő aspektusból közelednek hozzá (Gazsó, 1976; Kozma, 1985; Andorka, 2000). A különböző definíciók kapcsán elmondhatjuk, hogy összességében ez egy rugalmas és relatív kategória. Jellemzően a szerzők másokkal való összehasonlításban, valamint időben változó kategóriaként beszélnek erről a jelenségről. Vizsgálatunk témájának szempontjából a legkönnyebben értelmezhető Tibori (2007) megállapítása, miszerint az tekinthető hátrányos helyzetűnek, akinek a munkaerőpiaci helyzete eltér az átlagtól.

A teljesség igénye nélkül kívánunk bemutatni néhány foglalkoztatási aspektusból hátrányos helyzetű réteg csoportosítására vonatkozó megközelítést.

A hazai szakirodalomban Halmos (2005) hátrányos helyzetűnek tartja a munkaerőpiacon a pályakezdő- és a tartós munkanélküliek, valamint a nők, a romák és az egészségkárosodottak csoportját, valamint az idősebb korúakat.

Az „idősebb korú” relatív meghatározással szemben Cserné és munkatársai (2006) konkrétan fogalmaznak, amikor a 45 év feletti személyeket sorolják ide (az alacsony iskolai végzettségűek, a tartósan munkanélküliek, a megváltozott munkaképességűek, a gyermekgondozási ellátásban részesülők és a munkaképes korhatár alatti nyugdíjas személyek mellett).

Európai kitekintésként az Európai Bizottság 800/2008/EK rendeletének fogalom-meghatározását idézzük. E szerint „hátrányos helyzetű munkavállaló” az a személy, aki

- az előző 6 hónapban nem állt rendszeresen fizetett alkalmazásban,
- nem szerzett középfokú végzettséget vagy szakképesítést (ISCED 3¹),
- 50 éven felüli személy,
- egy vagy több eltartottal egyedül élő felnőtt,
- valamely tagállam olyan ágazatában vagy szakmájában dolgozik, amelyben 25%-kal nagyobb a nemi egyensúlyhiány, mint e tagállam valamennyi gazdasági ágazatára jellemző átlagos egyensúlyhiány, és ezen alulreprezentált nemi csoportba tartozik,
- egy tagállam etnikai kisebbségéhez tartozik, és akinek szakmai, nyelvi képzésének vagy szakmai tapasztalatának megerősítésére van szüksége ahhoz, hogy javuljanak munkába állási esélyei egy biztos munkahelyen,
- szakmai, nyelvi képzésének vagy szakmai tapasztalatának megerősítésére van szükség.

¹ Az ISCED egy olyan rendszer, amelynek révén lehetővé válik az egyes országokban kialakult eltérő felépítésű nemzeti oktatási rendszerek szerkezetének leírása, összehasonlítása és elemzése. Az ISCED 3 a középfokú oktatás felső szintje, mely többnyire a tankötelezettség teljesítését követően kezdődik. Ide történő belépés általában 15 vagy 16 éves korban történik, s a belépés előfeltétele 9 éves oktatás eredményes befejezése. In: Szakképzésről Szülőknek – Magyarországi Szülők Országos Egyesületének szakképzési honlapja. <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&fid=36&id=13>

A hazai jogszabályok közül a 2003. évi CXXV. törvény (az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról) 36. §-át érdemes hivatkozni, miszerint az ötven fönnél több munkavállalót foglalkoztató költségvetési szervek és a többségi állami tulajdonban álló jogi személyek kötelesek a Munka Törvénykönyvéről szóló 1992. évi XXII. törvény 70/A. §-a szerinti esélyegyenlőségi tervet elfogadni. Ennek bekezdése (2) szerint az esélyegyenlőségi tervben megfogalmazott intézkedéseknek ki kell terjednie a munkáltatóval munkaviszonyban álló, hátrányos helyzetű munkavállalói csoportokra, azaz:

- a nőkre,
- a negyven évnél idősebb munkavállalókra,
- a romákra,
- a fogyatékos személyekre, és
- a két vagy több, tíz éven aluli gyermeket nevelő munkavállalókra.

Mayer (2008) a veszélyeztetett tanulók szocioökonómikus státusza kapcsán beszél arról, hogy a gyerek családjának gyenge a munkaerőpiaci pozíciója. Az idesorolt tizenkét csoport² között szerepelteti a 45 év feletti „idős munkanélkülieket”.

A munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek értelmezhetőek egy más aspektus alapján is, az EU által kiírt pályázatok tükrében. Ezt egy civil szervezet programjainak célcsoportjain keresztül illusztráljuk. A Kontakt Alapítvány az alapító okiratában megfogalmazott célkitűzéseinek megfelelően hátrányos helyzetű személyek munkaerőpiaci integrációjáért tesz, immáron több mint 10 éve. Az általuk támogatott csoportok között szerepelnek

- az aluliskolázott rétegek (lemorzsolódottak, szakképzetlenek, legfeljebb 11 osztályt végzettek, elavult szakmával rendelkezők, általános iskolai végzettséggel (vagy azzal sem) rendelkezők),
- a másodgenerációs munkanélküliek,
- a tartósan álláskeresők,
- a hajléktalanok,
- a kis településen vagy telepszerű lakókörnyezetben élők,
- a romák,
- a GYES-ről visszatérni kívánó anyák, valamint
- az életkoruk miatt hátrányban lévő
 - 40 év feletti nők
 - 50 év feletti álláskereső nők
 - 50 év feletti férfiak

Megállapíthatjuk, hogy nehéz eligazodni a „felnőtt”, „érett felnőtt”, „idős” korú emberek meghatározásának útvesztőjében a különböző megközelítések és csoportosítások alapján. Nincs egységes álláspont abban a tekintetben, hogy mikortól számíthatjuk azt a kort, melytől kezdve munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetűeknek tekinthetjük a munkát vállalni kész személyeket.

² Alacsony iskolázottságúak; pályakezdő munkanélküliek családja; idős (45 feletti) munkanélküli, vagy veszélyeztetett; női munkanélküli (nagy család, gyermeküket egyedül nevelők); szociális konfliktusos; hátrányos helyzetű térségben, településen élők; depressziós ipari övezetben élők; megváltozott munkaképességűek, egészségkárosodottak, fogyatékosok; romák; állami gondozottak; börtönből szabadultak; társadalmi beilleszkedési zavarokkal küzdők (drog, depresszió, szociopátia)

A vizsgálat bemutatása

A Decentralizált Foglalkoztatási Alap (DecFA) hazai forrásából finanszírozott „Damil” (Dolgozom a Munkáért, Intenzíven, Lendületesen) Programot a Kontakt Alapítvány munkatársai végzik a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálattal való együttműködésben. A vizsgálat módszerének választott dokumentumelemzés tárgya a munka- pályatanácsadói tevékenység alapdokumentuma, a tanácsadó napló. A naplók, a fővárosi Pályakezdekők és Diplomás Álláskeresők Közvetítő Irodájában, negyven év feletti diplomás nőkkel folytatott egyéni tanácsadások le nyomatai. Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy közel negyven napló tükrében képet adjunk az álláskeresők pályájáról, elképzeléseiről. Itt jegyezzük meg, hogy a naplók bejegyzései (dőlt betűvel szedve) eltérő nyelvezetűek (egyik tanácsadó szó szerint jegyzi le a tanácskérő által elmondottakat, mások egyes szám, harmadik személyben ír az álláskeresőről).

A tanácsadó naplók elemzésének eredményei azt mutatják, hogy a diplomás nők tanulási igénye differenciált. Az informatikai tudásuk alatta marad a fiatalokénak és ennek korrekciójára kevés a hajlandóságuk. Van azonban ezzel ellenkező példa is.

„Művelődésszervező, szakmájában még nem dolgozott. Legnagyobb hátránya az életkorát tartja, nyelvtudását és számítástechnikai ismereteit volna érdemes fejlesztenie.”

Néhány személy számára az életen át tartó tanulás eszmeisége nem csupán lózung.

„Élelmiszeripari mérnökként sose dolgozott. Adó-referens, pénzügy-számviteli menedzser, ingatlangazdálkodási menedzser szakmai tapasztalat. Számos képzésen vett részt, most ingatlanforgalmazással kapcsolatban.”

Több olyan diplomással is alkalom nyílt a találkozásra, akik saját végzettségüknek megfelelő területen nem dolgoztak. Ennek oka lehet a valósághoz nem kellően igazított korábbi pályaválasztás. Gondolhatunk itt az egyéni érdeklődés definiálásának, vagy a munkaerőpiaci helyzet reális elemzésének hiányára.

„Szociálpedagógus, szakmájában nem dolgozott. 18 év rendőrség után masszörként dolgozik otthon. Hosszú távú megoldás érdekl. Vállalkozáshoz támogatásra van szüksége.”

Jól jelzik az idézetek a vállalkozásra való nyitottságot, azonban az elképzelés a realizálásának nem kedvez az ehhez elengedhetetlenül szükséges saját kezdőtőke hiánya.

„Felmerült a vállalkozóvá válás lehetősége, de anyagi helyzetem miatt nem tudok azzá válni.”

Jelzőértékű még a „hosszú távú megoldás” igénye, mely mögött minden bizonnyal a biztonságra való törekvés szükséglete áll.

„Szeretnék nyugodt környezetben értékteremtő munkát végezni, ahol nyugdíjig tudok maradni.”

Összességében kisebbséget képeztek azok a személyek, akiknél megjelent a célállás, mely nélkül nehezen elképzelhető a tudatos döntés, életpálya-építés.

„A vállalkozói igazolványt akarja kiváltani, hogy ingatlanokkal foglalkozhasson. Ezzel kapcsolatos képzésre jár.”

Gyakran találkozhatunk célállás hiányában a „minden hirdetésre jelentkezem” és a „bármit megteszek” kijelentésekkel.

„Bármilyen adminisztratív állást elfogadok” – mondja egy szakvizsga nélküli orvos.

A „bármilyen” szó használata nem utal a racionális döntéshez szükséges releváns információk meglétére. Értelmezhetjük ezt az öndefiníció és a munkaerőpiac szempontjából egyaránt.

Megjelenik gyakran a tanácsadások során az embereken való segítés, az emberekkel való foglalkozás igénye, melynek magvalósítása érdekében többen hajlandóak újra tanulni, vagy végzettségükhöz képest alacsonyabb szakmai végzettséggel is betölthető munkakört vállalni.

„Orvos nő, akinek sose volt munkaviszonya 5 gyermekének nevelése miatt. Szívesen foglalkozna idősebbekkel, karitatív szervezeteknél ételosztás, elvégezne egy szociális gondozó tanfolyamot.”

„Általános orvos végzettséggel trénerként szeretne dolgozni.”

„Orosz nyelv- és irodalom tanár: 8 év APEH után iskolában, vagy magántanárként tanítana.”

„Tanítóként 6 év, könyvtárosként 10 év munkaviszony. Önkéntes munkát végez, gyerekeket korrepetál. Szociálpedagógus végzettségével szeretne elhelyezkedni, amiben még nem dolgozott.”

„Magyar-latin tanár: játszóházban dolgozott, babysitter képzés gyakorlati oktatójaként, játékboltban animátorként.”

Ebben a témakörben találkozhatunk a környezet élhetőbbé tételének, megtisztításának, vagy az esélyegyenlőtlenség felszámolásának értelmiségi igényével.

„Könnyűipari végzettséggel (papíripari szak) 15 évet dolgozott szakmájában, ahova nem szeretne visszatérni. Szívesen dolgozna területi képviselőként, de olyan termékek értékesítésével foglalkozna, amiben hisz.”

„Jogászként legszívesebben új szakdolgozatának (szociológia) témájában kutatna tovább, hátrányos helyzetű rétegek körében.”

Az az ember, aki foglalkoztatásával együtt a társadalmi pozícióját is feladja, fájdalmasan tapasztalja, hogy személyiségének értékei megcsappannak. Angyal András fogalma a „szükségeltségi szükséglet”, amely ebben a korban kielégítetlen maradhat. A személyiség természetes tendenciája, hogy az „utoljára fiatal korosztály” az „én”-től elmozdul a „mások” irányába, azaz a közösségnek való segítés kerül az előtérbe. Az individuumtól eltávolodva közelít a spiritualitáshoz, vagyis a világhoz szeretne valamit hozzátenni, amikor a „hogyan segíthetek másoknak” kérdés foglalkoztatja.

„Önkéntes munkát is vállalnék, mert fontos, hogy legyen elfoglaltságom. ... Szeretnék már valami hasznosat tenni.”

„Olyan szervezeteket is felkerestem, ahol segíteni tudnék másoknak.”

„Szeretek segíteni másokon, mások számára hasznos tevékenységet folytatni.”

„Külkereskedelmi végzettség, sokrétű tapasztalat, 10 éve nem dolgozik a területen, tudása már nem naprakész. A természetgyógyászat felé fordult (reflexológia, mágnesterápia)”

A szakirodalom (Ritoókné, 2002) a pályaalakulás három típusát különbözteti meg. Az immobil pályák jellemzője, hogy a pályakezdés idején választott pályairányon nem változtatott a személy. Ide tartozik a választott pályairányon belüli pályafejlődés, pályaszint-emelkedés, beleértve a pályairányon belüli vállalkozóvá válást is. A mobil típushoz tartozók a pályájuk alapirányát megváltoztatták életük során, míg a hanyatló pályák jellemzője, hogy a pályakezdés szintjéhez viszonyítva alacsonyabb pályaszintre került, esetleg inaktívvá vált. A tanácsadó napló bejegyzései arról tanúskodnak, hogy az immobil pályák jellemzik a célcsoportot. Igényük van a hasznos szakmai tevékenységre, amelyen belül erősen kötődnek személyes megelőző tapasztalataikhoz, nehezen szakadnak el szakmájuktól. Sokan közülük munkát ugyanazon munkakörben vállalnak, mint amelyből elbocsátották őket.

„...aztán az autóiparban helyezkedtem el, ahol 15 évig dolgoztam, mint logisztikai vezető, tervezési és piacelemzési manager, kereskedelmi és marketing képviselő, majd marketing brand manager... ezeken a területen keresek állást.”

„Csak a biztonságot jelentő állami szférában dolgoztam... – mondja egy leginkább adminisztratív beosztásokban dolgozó, de bérszámfejtési feladatokat is ellátó 57 éves nő –, ...csak személyügyi állásokat nézek.”

„Áttekintettük azokat a tapasztalatait és tudását, amiket akár más területen is tudna alkalmazni.”

A bejegyzések tanúbizonyosága szerint a hanyatló pályák is megjelentek.

Korábban pedagógusként is dolgozó tanítónő mondja: „Adminisztrációval foglalkoznék (megrendelések rögzítése, árajánlat készítése, ügyfélkapcsolatok) műszaki, épületgépészeti területen.”

Egyre több szakirodalom hangsúlyozza a szabadidő jelentőségét, mely a hivatalos foglalkoztatás szempontjából inaktív élet értelmes eltöltésének egyik lehetőségét adja.

„Kórusban énekel, amellyel gyakran fellépnek.”

„Szabadidőmben leginkább a kreativitást igénylő feladatok kötnek le (varrás, ékszerek, játékok készítése az unokáknak)... elkészített dolgaimat értékesíteném is.”

Super azt az embert tartja pályaerettnek, ha úgy tetszik felnőttnek, aki képes egy világosan meghatározott cél elérése érdekében döntéseket hozni. Ezekhez a döntésekhez szükséges a megfelelő mennyiségű és minőségű (valósághoz igazított) információ, melyekre aktív módon tesz szert, vagyis tevékenyen vesz részt azok felkutatásában, feldolgozásában. Vajon pályaerettnek tekinthetőek-e az alábbi személyek?

„Gazdasági büntető szakjogász ügyvédi irodába nem menne vissza szívesen, közzsférába nem tud visszamenni. Hosszútávra keres munkát, ezért multinacionális céget keres.”

Nem mutat realitásorientált gondolkodást tartós foglalkoztatást „multitól” várni. Valószínűsíthető, hogy kevés valódi tapasztalata, információja van pl. egy távol keleti vállalat multikulturális környezetének sajátosságairól.

„Teológus nő 5 év svédországi tartózkodás után itthon az idegenforgalom, turisztika területén szeretne elhelyezkedni.”

Célállása nincs, de homály fedi azt is, hogy melyik szakterület érdekelné (pl. ifjúsági, gasztró, konferencia, üzleti, szabadidő, wellness), milyen területen dolgozna (pl. belföld – külföld, csoportos, tolmácsolás, telepített idegenvezető), vagy milyen rejtett állásinformációs forrásokat lehetne használni (pl. magyar – svéd utazási irodák, kamarák, svéd érdekeltségű cégek, felsőoktatási intézmények).

Jellemző a felnőtt diplomás álláskereső tanácskérők többségére, hogy nem ismerik a korszerű álláskereső technikáit.

„...30 évig dolgoztam tanárként... mindig csak dolgoztam, nem tudom igazán, hogyan keressék állást, milyen legyen az önéletrajz.”

„Az álláskereső modern formáit és technikáit nem ismeri.”

„A legtöbb időt az interjúk kényes – provokatív kérdésekkel töltöttük.”

Munkaerőpiaci helyzetükkel többnyire nincsenek tisztában, a korábban felhalmozott kapcsolati tőkéjükre kívánnak támaszkodni helyzetük megoldásában.

„Munkája során rengeteg szakmai kapcsolatra tett szert, melyeket az álláskeresőben megpróbál felhasználni.”

Az 50 év feletti korosztályban jelentős az egészségi állapotból adódó, vagy a családi státusból következő negatív élet helyzet. Az ő számukra fontos az orvosi és/vagy pszichés támogatás ahhoz, hogy munkavállalásra kész állapotba kerüljenek. Hazánkban a kedvezőtlen munkaerőpiaci lehetőségek következménye, hogy sokan megoldást látnak a korai nyugdíjba vonulásban, vagy egyéb, biztonságot jelentő állandó ellátáshoz igyekeznek jutni, például egészségkárosodás alapján.

Volt könyvesbolti eladó mondja: „*Nehéz bejárni abba a városrészbe, ahol könyvesboltok vannak.*”

„*Egészségügyi nyugdíjazást szeretnék.*” – mondja egy adószakértő.

„*Idősebb, nyugdíjas férjét ő látja el.*”

Nem kedvez a foglalkoztatásnak az a részben tapasztalatból táplálkozó beállítódás, melyet nagy számban fogalmaznak meg a tanácskérők:

„*Korom miatt nem vesznek fel.*”

Összefoglalás

A statisztikák és az előrejelzések alapján folyamatosan növekszik a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek száma. Hazánkban kevés tapasztalat áll rendelkezésre a velük folytatott tanácsadási tevékenységről. Hagyományos megközelítésben ők a szakmai képzés szakaszából a hasznos szakmai tevékenység szakaszába lépnek át. Szocioökonómiai mutatóik igen összetettek. A szakirodalommal egyezően megállapíthatjuk, hogy a felsőfokú végzettség szintje szerint nehezebb helyzete van a munkaerőpiacon a főiskolai végzettségűeknek, mert hátrányban vannak a hasonló szakos egyetemi diplomával rendelkezőkkel szemben, ezért számukra több támogatást szükséges nyújtani.

A vizsgálat eredményeinek összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy az érett felnőtt korú munkanélküli diplomás nők gyakran nem tudják, hogy mit akarnak, nincs konkrét elképzelésük pályájuk vonatkozásában (célállás hiánya). Kiterjedt munkatapasztalatuknak megfelelő területen keresnek hosszútávon biztonságot jelentő állást. Ezzel szemben a munkaerőpiac másik szereplője, a munkaadó elvárja a rugalmasságot, specialistát keres adott pozícióra. Eszünkbe juthat Karinthy (1925) népszerű gondolata, miszerint „Férfi és nő hogy érthetnék meg egymást? Hisz mind a kettő mást akar - a férfi a nőt, a nő a férfit.”

A tanácsadó naplók elemzése azt mutatja, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező álláskereső hölgyek nehezen alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez. Az ötven év feletti nők életének szocializációs mintái nagymértékben kötődnek a szocialista Magyarország munkaerőpiaci viszonyaihoz, pályavitelükre a statikusság a jellemző. E csoport sajátossága, hogy megőrizték a pályaválasztási döntés irreverzibilitását és nem keresik a váltás lehetőségeit. Mind nyelvi képzettségük, mind informatikai tudásuk alatta marad a fiatalokénak, ennek korrekciójára kevés a hajlandóságuk. Számukra a rövid idejű, frissítő képzések jelenthetnek esélyt, amelyek egyértelműen a munkavégzést támogatják.

A személyes jellemzők elemzése adhat kiindulópontot a változásra/változtatásra, amelyhez jól kapcsolódhat a konfliktusmentességre törekvő döntési stratégia. Tanácsadói támogatás területének nevezhetjük még a dependens döntés helyett a megfontolt döntés kimunkálását, melynek a diplomás, értelmiségi státuszhoz kötött megléte csupán hiedelem. A tanácsadó tevékenységben új elemekkel bővített öndefiníció kialakítására kell törekedni, mellyel a korábbi tapasztalatokhoz való kötődés feloldható. Az egyén számára ideális pálya megtalálása megköveteli a személyiségtulajdonságok és a választható foglalkozások széles körű ismeretét, vagyis

az öndefiníció formálása mellett a pályaismeret bővítése is tanácsadói feladat. Az álláskeresési technikák megismertetése szintén elengedhetetlen, hiszen ez adja a munkáltatóval való kapcsolatfelvétel feltételét.

Irodalom

- Barakonyi Eszter: Időspolitika és az idősek jogai az Európai Unióban . In.: Gazdasági kannibalizmus, hátrányos helyzetű csoportok a munkaerőpiacon és az emberi erőforrás menedzsment. Szretykó György szerk. Comenius Kiadó. Pécs, 2012.
- Cserné és munkatársai: A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. 2006/13. sz. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2006.
- Durkó Mátyás: Az andragógiai sajátosságok értelmezése, fő stratégiai, taktikai konzekvenciái a korszerű felnőttnevelésre. In: A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. Durkó Mátyás – Sz. Szabó László szerk. Debrecen, 1990.
- Halmos Csaba: A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. 2005/3. sz. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005.
- Mayer József: Az iskolafokokozatok közötti átmenet néhány problematikája. In: Adaptációs kézikönyv. Szerk. Mayer József. OFI. Budapest, 2008.
- Ritoók Pálné: A pályafejlődési folyamatok főbb tendenciái a '90-es években. In: Pályaorientáció – Új törekvések. Országos Módszertani Konferencia. 2002. június 4-5. Gödöllő. Kontakt Alapítvány. Budapest, 2002.
- Suhajda Csilla Judit: Az idősek és az idősek helyzetének jogi aspektusai. Az időskor jogi szabályozása. In: Idősek és idősödés a mai magyar társadalomban. Konferenciakötet. 2012. november 8. Gödöllő. SZIE. GTK. PTI. Gödöllő, 2013.
- Szilágyi Klára: Munka-pályatanácsadás mint professzió. Kollégium Kft. Budapest, 2000.
- Szilágyi Klára és munkatársai: A pályaorientáció folyamatának korszerű értelmezése a felnőttképzésben. Pályaorientáció – korszerűen I. kötet. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005.
- Vehrer Adél: Az idősödő társadalmak és a felnőttképzés kihívásai. In: Népesedés humángazdaság és társadalompolitika. A népesedés szociológiai és társadalom-gazdaságtani problémái a XXI. század elején. Szretykó György szerk. Comenius Kiadó. Pécs, 2011.
- Szakképzésről Szülőknek – Magyarországi Szülők Országos Egyesületének szakképzési honlapja. <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&fid=36&id=13>. 800/2008/EK (2008. augusztus 6.) bizottsági rendelet 2. cikk 18. pont
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2008.8.9. L 214/16 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:214:0003:0047:hu:PDF>
- Zöld könyv: „A demográfiai változások kihívása, a nemzedékek közötti szolidaritás új formái” Európai Közösségek Bizottságának közleménye, Brüsszel, 16. 3. 2005. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ/site/hu/com/2005/com2005_0094hu01.pdf.

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

Tanár szakos hallgatók idegen nyelv ismeretének vizsgálata

Bevezetés

Az idegennyelv-ismeret és idegen nyelvi kompetencia napjainkban nagyon fontos kérdéssé vált, mivel számos vizsgálat eredménye rávilágított arra, hogy Magyarországon az idegen nyelvek ismerete a lakosság körében az európai átlag alatt van: nem ismerünk és nem használunk idegen nyelveket megfelelő mértékben, sem a mindennapi kommunikációban, sem a szaknyelvi kommunikációban. Ebből a helyzetképből kiindulva fogalmazódott meg a kérdés, hogy a pedagógusok/pedagógus jelöltek milyen idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek az általános idegennyelv-ismeret és a szaknyelv területén, mivel felfogásunk szerint a tanári szakma az értelmiségi szakmák körébe tartozik, követendő mintát kell nyújtaniuk tanítványaik számára, ezért elvárható az idegen nyelv(ek) ismerete a hétköznapi kommunikációban és a szakmai kommunikációban is.

A vizsgálati minta és a vizsgálat módszerei

A vizsgálatot 50 fő levelezős képzésben résztvevő *pedagógia szakos tanárjelölt hallgató* körében végeztük el. A minta életkor szerinti megoszlást tekintve 23-59 év közötti jelenleg is tanárként dolgozó, gyakorló pedagógusokból, valamint első tanári diplomájukat megszerző tanárjelölt hallgatókból áll. A vizsgált pedagógusok a pedagógia szak mellett mindannyian rendelkeznek vagy valamilyen más tanári szakkal (biológia, testnevelés, ének-zene, történelem, matematika, magyar, kémia, könyvtár, technika, angol és német) egyéb pedagógus végzettséggel (tanító, fejlesztőpedagógus, szociálpedagógus) illetve egyéb tanári végzettséggel (mérnök-tanár, műszaki tanár, hittanár). A végzettséget tekintve volt közöttük főiskolai és egyetemi végzettségű pedagógus, valamint a Bologna rendszerű tanárképzésben jelenleg résztvevő hallgató is, aki előzetes pedagógus végzettséggel nem rendelkezett.

Az eredmények elemzése során külön kitérünk azokra a pedagógusokra (10 fő), akik idegennyelv-szakos tanári diplomával rendelkeznek vagy a pedagógia szak mellett idegen nyelv a másik szakjuk a tanárképzésben. Ennek oka, hogy az ő esetükben az idegennyelv-szak megléte már egy magas szintű idegennyelv-tudást feltételez, hiszen az idegennyelv-szakos diploma egyenértékű a komplex C típusú nyelvvizsgálattal.

A *pedagógusok idegen nyelvi kompetenciáira* vonatkozóan vizsgáltuk az általános idegen nyelvi kompetenciáikat és az idegen nyelvű szaknyelvi kompetenciáikat egyaránt. Az általános idegen nyelvi kompetenciákat illetően arra kerestünk választ, hogy a vizsgált pedagógusok rendelkeznek-e nyelvvizsgálattal, milyen és milyen szintű, nyelvvizsgától független idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek saját megítélésük szerint; rendelkeznek-e szaktárgyukhoz, jelen esetben a pedagógiához kapcsolódóan idegen nyelvű szaknyelvi nyelvvizsgálattal és használják-e szaktárgyuk szaknyelvét idegen nyelven.

Az *általános idegen nyelvi kompetenciákra* vonatkozóan több szempontot vizsgáltunk. Nem csak a nyelvvizsga megléte, annak szintje, megszerzésének ideje illetve a nyelv, amiből nyelvvizsgálattal rendelkeznek képezte a vizsgálat tárgyát, hanem arra is kíváncsiak voltunk,

hogy saját megítélésük szerint milyen nyelvi képességekkel rendelkeznek a beszédértés, az olvasás, a beszélgetés, az összefüggő beszéd és az írás kompetenciaterületeken abból a nyelvből, amiből nyelvvizsgával is rendelkeznek, azaz kimutatható-e pozitív vagy negatív irányú változás a nyelvtudás alakulásában a nyelvvizsga szintjéhez képest, illetve sikerül-e megőrizni a nyelvvizsga által igazolt nyelvtudás szintet. Ehhez a Közös Európai Referenciakeretben (a továbbiakban KER) meghatározott szintleírásokat használtuk. A magyar nyelvvizsgáztatási gyakorlatban alapfokú (B1), középfokú (B2) és felsőfokú (C1) nyelvvizsga letételére van lehetőség, ezen belül lehet választani, hogy csak szóbeli vagy csak írásbeli vizsgát kíván tenni a nyelvvizsgáló, vagy komplex (szóbeli-írásbeli) vizsgát. A KER azonban nem csak három, hanem összesen hat szintet különböztet meg: az alapszintű nyelvhasználó, az önálló nyelvhasználó és a mesterfokú nyelvhasználó szinteket egyenként még két szintre osztja. Ennek megfelelően az alapszintű nyelvhasználó szint az A1 és A2, az önálló nyelvhasználó szint a B1 és B2, a mesterfokú nyelvhasználó a C1 és C2.¹

A pedagógia *szaktárgy szaknyelvének idegen nyelven történő használatának* vizsgálatához a KER-hez hasonló szintleírást készítettünk a szaknyelvhasználatra vonatkozóan, melynek szintjei azonban csak a B2, C1 és C2 szintek a beszédértés, az olvasás, a beszéd, az összefüggő beszéd és az írás területén, mivel ezen nyelvi szintek alatt nem lehet értelmezni a szakmai nyelvhasználatot. Ezen kívül vizsgáltuk, hogy milyen tevékenységeket végeznek idegen nyelven az adott szaknyelvhez kapcsolódóan: idegen nyelvű szakszövegeket olvasnak, idegen nyelvű szakmai előadásokat hallgatnak, idegen nyelvű szakmai szövegeket írnak, idegen nyelvű szakmai előadásokat tartanak, folytatnak párbeszédet szakmai témákról idegen nyelven, valamint fordítanak és tolmácsolnak idegen nyelvről magyarra, illetve magyarról idegen nyelvre.

Az önbevalláson alapuló kérdőívet kiegészítettük olyan kérdésekkel, amelyekkel arra kerestünk választ, hogy ténylegesen milyen tevékenységekre használták az elmúlt egy évben idegen nyelvű szaknyelvi tudásukat. A kérdés és feladatsor összeállításánál abból indultunk ki, hogy a legvalószínűbb az, hogy a szaknyelvet idegen nyelven a pedagógusok első sorban arra használják, hogy idegen nyelvű szakirodalmat olvasnak és/vagy idegen nyelvű előadásokat hallgatnak, ezért a kérdéssor további része arra irányult, hogy képet kapjunk arról, hogy ténylegesen mit olvasnak, hallgatnak a válaszadó pedagógusok, milyen folyóiratokból, milyen internetes oldalakról szerzik a szövegeket, milyen szaktudományos szerzőket ismernek, és milyen pedagógiai szakszöveget olvastak, hallottak legutoljára. A kérdőívet pedig egy konkrét gyakorlati feladattal zártuk, ahol az volt a válaszadó pedagógusok feladata – amennyiben úgy nyilatkoztak, hogy szaktárgyuk szaknyelvét használják idegen nyelven –, hogy egy a saját maga által meghatározott nyelvi szintű idegen nyelvű szöveget olvassanak el és annak tartalmát foglalják össze magyar nyelven.

A vizsgálat eredményei

Általános idegen nyelvi kompetenciák vizsgálata

A nyelvvizsgák számát tekintve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált pedagógusok fele (26) rendelkezik összesen 38 nyelvvizsgával. A nem idegennyelv-szakos megkérdezettek esetében nyelvvizsga szinteket tekintve a legtöbben (60%) alapfokú (B1) nyelvvizsgával rendelkeznek,

¹ A szintek részletes leírását lásd: North, Brian [et al.]: Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. 35-38.p. Forrás: <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsg%C3%A1k%20KER%202006.pdf> Utolsó megtekintés: 2015.09.15.

a középfokú (B2) nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya 30%, felsőfokú (C1) nyelvvizsgálóval pedig a vizsgált személyek 10%-a rendelkezik. Az idegennyelv-szakos tanárok szaktárgyukból mindannyian rendelkeznek felsőfokú (C1) nyelvvizsgálóval. Ezen kívül 80%-uk nyilatkozott arról, hogy a szaktárgyuk tanításához szükséges nyelven kívül is tettek nyelvvizsgát: ketten alapfokú nyelvvizsgát, ketten középfokú nyelvvizsgát, 1 fő pedig felsőfokú nyelvvizsgát.

A nyelvek tekintetében megállapítható, hogy az angol és a német nyelv dominanciája a jellemző. Német nyelvből 11-en, angol nyelvből 10-en tettek nyelvvizsgát, az orosz nyelv 4, az olasz nyelv 2, az eszperantó pedig egy alaklommal fordult elő. Az idegennyelv-szakos tanárok esetében pedig hatan angol szakosak, négyen pedig német szakosak. A vizsgált pedagógusok életkori megoszlását tekintve megállapíthatjuk, hogy közel 70%-uk 40 év feletti, akiknek az esetében feltételezhető volt, hogy általános és középiskolai éveik alatt az orosz tanulták, mint kötelező nyelvet. Ez azonban nem mutatkozik meg az orosz nyelvből tett nyelvvizsgák számában, hanem ez a korosztály is már a német és az angol nyelveket részesítette előnyben a nyelvvizsga nyelvének megválasztásánál, mely okainak feltárása további vizsgálatot igényel.

A nyelvvizsgálóval nem rendelkező pedagógusok (24 fő) úgy nyilatkoztak, hogy annak ellenére, hogy nyelvvizsgálóval nem rendelkeznek egy idegen nyelvből sem, valamilyen szinten használnak, illetve ismernek idegen nyelvet/nyelveket. Ezen kívül valamint a nyelvvizsgálóval rendelkező válaszadók közül öt esetben a válaszadók nyelvvizsga nélküli idegennyelv-tudásról is beszámoltak. Annak feltárására, hogy a válaszadók által magnevezett idegen nyelveket milyen szinten képesek használni a KER leírásokat alkalmaztuk úgy, hogy a vizsgált pedagógusoknak/tanárjelölteknek úgy kellett a beszédértés, az olvasás, az összefüggő beszéd, a beszélgetés és az írás képességterületeken a saját képességszintjüket meghatározni, hogy a szintleírásnak megfelelő szintet nem ismerték, így reményeink szerint nem lehetett befolyással a döntésükre, hogy valamely államilag elfogadott nyelvvizsgaszintet figyelembe véve adják meg saját nyelvi képességszintjüket.

Az önbevallás eredményét tekintve megállapíthatjuk, hogy a nyelvvizsgálóval nem rendelkező válaszadók 46 esetben nyilatkoztak idege nyelv-ismeretről, ami azt jelenti, hogy nem csak egy, hanem kettő nyelv ismerete is előfordult. *A nyelvismeret szintjét vizsgálva jellemzően az államilag elismert B1-es alapfokú nyelvvizsga szint alatti szintekre, azaz az A1 és A2-es alapszintű nyelvhasználó szintre sorolták be a válaszadók idegen nyelvi képességeiket.* Ez a számok tükrében a következőképpen alakult:

13 esetben nyilatkoztak úgy, hogy megértik és használják az ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja a konkrét szükségletek kielégítése. Be tudnak mutatkozni és be tudnak mutatni másokat, meg tudnak válaszolni és fel tudnak tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek. Képesek egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész.² 23 esetben az alapszintű nyelvhasználat magasabb szintjét határozták meg, amely szerint megértenek olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őket közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak. Tudnak kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tudnak egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttérükről, szűkebb környezetükről és a

² North, Brian [et al.]: Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. 38.p. <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsg%C3%A1k%20KER%202006.pdf> 2015.09.15.

közvetlen szükségleteikkel kapcsolatos dolgokról.³ Ennek alapján látható, hogy csak az alapvető, legegyszerűbb kommunikációs helyzetekben tudják használni az adott idegen nyelvet, és az is csak a betanult nyelvi fordulatok alkalmazására vonatkozik elsődlegesen.

További 10 esetben a megkérdezettek úgy nyilatkoztak, hogy az adott idegen nyelvet B1-es szintnek megfelelően tudják használni, tehát képesek az önálló nyelvhasználatra alapfokon: Megértik a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogulnak a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tudnak alkotni olyan témákban, amelyeket ismernek, vagy amelyek az érdeklődési körükbe tartoznak. Le tudnak írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudják indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket.⁴

A nyelvvizsga nélküli nyelvtudás esetében a megnevezett nyelveket tekintve az angol nyelv dominanciája a jellemző, és míg a nyelvvizsgák esetében az angol és a német nyelvből tett nyelvvizsgák aránya szinte egyforma volt, addig a nyelvismeret esetében ez nem mutatható ki: angol nyelvtudásról 23 esetben nyilatkoztak, míg német nyelvtudásról csak 11 esetben. Ennek hátterében valószínűleg az áll, hogy alapszinten az angol nyelvű kommunikáció jóval hamarabb sikerélményhez juttatja a nyelvhasználót, így bátrabban is nyilatkozik úgy, hogy képes a nyelv használatára ezen a szinten. Míg a német nyelv esetében ez a szintű nyelvhasználói magabiztosság később tapasztalható. Fontos itt kiemelni azt is, hogy a német nyelvvel egyenlő mértékben jelent meg a megnevezett nyelvek között az orosz nyelv, tehát figyelembe véve a válaszadók korát, itt kimutatható az, hogy az orosz nyelvet kötelező jelleggel tanulók korosztálya használja alapszinten valamilyen képességterületen az oroszot. Az előzőekben említett nyelveken kívül még két nyelv, a francia és a görög volt kimutatható egy-egy esetben.

A nyelvismeret és a nyelvvizsga meglétére vonatkozóan vizsgáltuk azt a szempontot is, hogy a válaszadó személy *életkora és a nyelvvizsga megléte között kimutatható-e összefüggés* és arra a megállapításra jutottunk, hogy *az életkor előrehaladtával csökken a nyelvvizsgával rendelkezők száma.* A válaszadók közül 23 éves volt a legfiatalabb, aki rendelkezett nyelvvizsgával és 55 éves a legidősebb, a nyelvvizsgával nem rendelkezők közül azonban 38 éves volt a legfiatalabb. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgálati minta is visszatükrözi az oklevélszerzés és a nyelvvizsga-kötelezettség szabályozását: a fiatalabb korosztályhoz tartozó pedagógusok és tanárjelöltek esetében nem fordul elő, hogy ne rendelkezzen valaki nyelvvizsgával, mivel már az oklevél – jelen vizsgálatban az alapszakos diploma – megszerzésének a feltétele a nyelvvizsga megléte volt. Szintén kell rendelkezniük nyelvvizsgával azoknak a hallgatóknak, akik a nyelvvizsga megszerzése alól nem kapnak életkorukra való tekintettel mentességet, azaz a pedagógia tanári képzés megkezdésekor még nem töltötték be 40 életévüket. Ebbe a csoportba elsősorban azok a válaszadók tartoznak, akik már rendelkeznek tanári, tanítói diplomával és ezt még azelőtt szerezték, hogy az oklevél megszerzését nyelvvizsga meglétéhez kötötték volna. A válaszadók között egyetlen olyan pedagógus volt, aki annak ellenére nem rendelkezett nyelvvizsgával, hogy életkorára való tekintettel nem mentesül a nyelvvizsga-kötelezettség alól, a 40 év felettiek már mentesülnek ez alól.

³ U.o.

⁴ U.o. 37.p.

Az általános idegen nyelvi kompetenciára vonatkozóan azt is vizsgáltuk, hogy a nyelvvizsga által igazolt nyelvismeret szintjében a vizsga megszerzésétől eltelt idő alatt bekövetkezett-e valamilyen változás: meg tudták-e őrizni a nyelvvizsga letételekor elért szintet vagy valamilyen eltérés – pozitív vagy negatív irányú – mutatható ki. A jelenlegi nyelvi szint vizsgálata szintén önbevalláson alapult, ugyanannak a kérdéssornak a felhasználásával, mint ami a nyelvvizsgával nem igazolt nyelvtudás felmérésénél alkalmaztunk. Az idegen nyelvi kompetenciák szintjének felmérésére nem alkalmaztunk a valós idegen nyelvi kompetenciák mérésére alkalmas eszközt.

Az idegennyelv-szakos tanárok esetében a jelenlegi nyelvi szint önbevalláson alapuló elemzése alapján megállapítható, hogy 2 fő esetében a nyelvi szint csökkenése mutatható ki a kompetenciaterületek felénél (beszédértés, beszélgetés és írás), itt a válaszadók megítélése alapján csak az önálló nyelvhasználó B2-es szintjének megfelelő képességekkel rendelkeznek, a többi területen (olvasás és összefüggő beszéd) megőrizték a felsőfokú nyelvvizsgának megfelelő mesterfokú nyelvhasználó C1-es szintjét. Két válaszadó megőrizte minden kompetenciaterületen a nyelvvizsgának megfelelő C1-es szintet, ketten a beszédértés, beszélgetés és írás területén már a mesterfokú nyelvhasználó C2-es szintjére sorolták be önmagukat, ami megfelel az anyanyelvi beszélő szintjének. További négy pedagógus úgy nyilatkozott, hogy idegen nyelvi képességei mindegyik területen megfelelnek az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciáinak (C2). Ez alapján megállapíthatjuk, hogy *az idegennyelv-szakos tanárok esetében inkább a kompetenciaszint megtartása és javulása a jellemző*, ami feltételezhetően a tanítás és a képzés során történő mindennapi alkalmazásnak köszönhető.

A nem idegennyelv-szakos válaszadók esetében azonban ennél rosszabb helyzettel szembesültünk az eredmények alapján: a nyelvvizsga szintjéhez képest a nyelvvizsgák 28%-ának esetében tartották meg a válaszadók azt a nyelvi szintet, amilyen szinten a nyelvvizsgát letették, 15% esetében egyes részképességek területén megtartották a nyelvvizsga által igazolt szintet, más részképességek esetében azonban a szint csökkenése volt megfigyelhető, legalább egy szinttel. 57% esetében viszont minden részkompetencia-területen a kompetenciaszint egy szinttel való csökkenése figyelhető meg. *A kompetenciaszint emelkedése egy esetben sem volt kimutatható.* Fontos kiemelni azt is, hogy annak ellenére, hogy azt feltételeztük, hogy a szintcsökkenés elsősorban akkor lesz kimutatható, ha a nyelvvizsga megszerzése régebben történt, ezt az eredmények azonban nem támasztották alá. A nyelvvizsga letételének időpontjától eltelt időtől független volt, hogy csökkent-e a nyelvi képességek szintje vagy sem.

A nyelvi képességek szintcsökkenése elsősorban az önálló nyelvhasználó B1 és B2 szintű nyelvvizsgák esetében figyelhető meg, a mesterfokú nyelvhasználó C1 szintű nyelvvizsgák esetében nem. Ennek oka valószínűleg az, hogy a mesterfokú nyelvhasználók már stabil, nehezebben felejthető nyelvtudással rendelkeznek, így a nyelvi képességszint kevésbé csökken még abban az esetben is, amikor a nyelv gyakori használatára hosszabb ideig nem kerül sor. Az önálló nyelvhasználó B1 és B2 szint esetében a nyelvi képességek még nem rögzültek annyira, hogy akkor is megmaradjanak, ha hosszabb ideig nem használják az adott nyelvet.

A pedagógia szaknyelvének használata idegen nyelven

Az általános idegen nyelvi kompetenciák vizsgálata mellett célul tűztük ki, hogy felmérjük azt is, hogy azok a válaszadó pedagógusok, akik rendelkeznek megfelelő szintű idegennyelv-tudással, használják-e szaktárgyuk, azaz a pedagógia szaknyelvét idegen nyelven. A felmérés eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógia szaknyelvéhez kapcsolódó szaknyelvi

nyelvvizsgával egyik megkérdezett pedagógus sem rendelkezik, de pedagógiából szaknyelvi nyelvvizsgát az Oktatási Hivatal Nyelvvizsga Akkreditációs Központja honlapján található információk⁵ szerint nem is lehet jelenleg tenni. Mivel arra vonatkozóan nem találtunk adatot, hogy korábban lehetett-e, célszerűnek láttuk ezt megkérdezni a válaszadóktól.

A kérdőív további részében – mivel feltételeztük, hogy szaknyelvi nyelvvizsgával egy válaszadó sem fog rendelkezni – arra vonatkozóan kértünk információt, hogy használják-e szaktárgyuk szaknyelvét valamilyen idegen nyelven. A nyelvvizsgával rendelkező és nyelvvizsgával nem igazolt nyelvtudással rendelkező válaszadók esetében egy válaszadó sem nyilatkozott úgy, hogy a pedagógia szaknyelvét használná idegen nyelven: nem olvasnak szaktárgyukhoz kapcsolódó idegen nyelvű szövegeket, nem hallgatnak idegen nyelvű előadásokat, hogy csak azokat a részterületek említsük, amelyek esetében nagyobb mértékben valószínűsíthető volt az idegen nyelv használata.

Az idegennyelv-szakos válaszadók esetében mindenki úgy nyilatkozott, hogy szaktárgya szaknyelvét használja egy idegen nyelven: kettő válaszadó kivételével mindannyian idegen nyelvű szakszövegeket olvasnak. Az ő esetükben azonban ennek alátámasztása a kérdőív további kérdéseinek megválaszolásával és a konkrét gyakorlati feladat megoldásával nem történt meg: nem adták meg a szaknyelvi képességeikre vonatkozó nyelvi szinteket, illetve nem neveztek meg olyan médiumokat, ahol szaktárgyához kapcsolódóan idegen nyelvű szövegeket olvastak vagy előadásokat hallgattak, nem neveztek meg olyan szerzőket, akik szaktárgyukhoz kapcsolódóan idegen nyelven írnak, nem tudták felidézni, hogy legutoljára mit olvastak vagy milyen előadást hallottak. Így az ő esetükben feltételezhető, hogy szaktárgyuk szaknyelvének idegen nyelven történő használat inkább esetleges, mintsem rendszeres.

Két válaszadó esetében azonban elmondhatjuk, hogy rendszeresen használják a pedagógia szaknyelvét idegen nyelven. Nemcsak olvasnak és előadásokat hallgatnak, hanem írnak, fordítanak és szakmai beszélgetéseket folytatnak, és ezt a további kérdések megválaszolásával is megerősítették.

Összegzés

A fentiekben leírtak alapján elmondhatjuk, hogy a válaszadó pedagógusok közül egyetlen pedagógus sem nyilatkozott úgy, hogy nem ismer egyetlen idegen nyelvet sem, de azt is megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-szakos pedagógusok/tanárljelöltek kivételével az idegennyelv-tudás szintje nem magas, még a nyelvvizsgával rendelkezők esetében sem. Tény, hogy az oklevél, így a tanári oklevél megszerzése nyelvvizsgához kötött, és lassan a korengedmény is megszűnik, így a nyelvvizsga megléte nem lesz kérdés a jövőben a tanárok körében. Ez a vizsgálat azonban ráirányította a figyelmünket az idegen nyelv használatának és az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének fontosságára hétköznapi szituációkban és szaknyelvi kommunikációban egyaránt a képzésbe beiktatott idegen nyelvi és szaknyelvi órák segítségével, hogy a megszerzett idegennyelv-tudás élő és gyakorlatban is használható tudás maradjon.

⁵ http://www.nyak.hu/doc/akk_vizsgakp.asp

BALÁZS ÉVA – CSILLAG SÁRA – KOCSIS MIHÁLY –

OROSZ ATTILA – UDVARHELYI TESSZA – VÁGÓ IRÉN

Akciókutatás az intézményfejlesztésért

Bevezetés

Tanulmányunk egy olyan, több szinten és helyszínen végzett akciókutatás folyamatát és eredményeit mutatja be, amelyet egy, az autizmussal¹ élők életminőségének javítását célzó európai uniós projekt keretében bonyolítottunk le.² A 2014 februártól 2015 januárig zajló egyéves intézményi akciókutatás során 27, az autizmus ellátás különböző területein (például egészségügy, köz- és felnőttoktatás, foglalkoztatás, lakhatás) tevékenykedő intézmény dolgozói tervezték meg, hajtották végre és értékelték az ellátás minőségét javító fejlesztéseiket. E 27 helyi akciókutatás egységes keretét és közös koordinációját egy úgynevezett projektszintű akciókutatás biztosította, amely 2013 novemberében kezdődött és 2015 tavaszán zárult.³

Az érintett csoportok részvételén alapuló akciókutatások fontos célja olyan gyakorlati tudás elérése, amelynek megszerzése és gyakorlatban való alkalmazása fontos társadalmi, közösségi célokat szolgál. A Nyolc Pont projektben zajló akciókutatás egyik célja is az volt, hogy az autizmussal élő emberek érdekében, az autizmus ellátás számára fontos gyakorlati tudást hozzon létre tudományos kritériumoknak megfelelő minőségben. Természetesen itt, mint ahogyan az akciókutatások céljaiban is megjelenik az elméleti eredmények létrehozásának, illetve a korábban felhalmozott tudományos tudáshoz való alkotó hozzájárulásnak a szándéka, de az elméleti jellegű eredményeknél is fontos, hogy azok a gyakorlatban is relevánsak legyenek. Különböző akciókutatások mintegy 15 éve vannak jelen a különféle közszolgáltatások fejlesztésének nemzetközi gyakorlatában, de Magyarországon, ezeken a területeken viszonylag kevés projektről tudunk; hasonló komplexitású, az autizmus ellátás területére koncentrált akciókutatási projektről a nemzetközi gyakorlatban sem tesznek említést.

Néhány elméleti megfontolás

A részvételi paradigma és akciókutatás

Kutatásunk elméleti alapvetéseként akciókutatáson olyan demokratikus, részvételen alapuló folyamatot értünk „amelynek célja az emberek és az emberiség javát szolgáló gyakorlati tudás létrehozása... és amely egyesíti magában a cselekvést és a reflexiót, elméletet és gyakorlatot, célja az emberek számára jelentőséggel bíró problémák közös megoldása, tágabb értelemben pedig az egyének és közösségeik felvirágoztatása, fejlődésének támogatása” (Reason és Bradbury, 2001:2).

Az ilyen kutatások lényege, hogy a tudományos megismerés és az ehhez kapcsolódó fejlesztések az emberekért és az érintett egyének és csoportok („laikusok”) aktív részvételével

¹ Az autizmusról lásd például Vermeulen, 2014. Az idézett projektben készült definíciót lásd Balázs et al, 2015.

² Nyolc Pont – Az autista személyek ellátórendszerének országos szintű, komplex innovációja szakmai tanácsadó hálózat és koordinációs központ kialakításával (TÁMOP 5.4.11-12/1-2012-0001, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft)

³ A projektben végzett akciókutatás záró beszámolóját lásd Balázs et al, 2015.

történnék (ezért részvételi kutatásnak is nevezik az ezen paradigma iránt elkötelezett kutatásokat, így az akciókutatást is), szemben azzal a hagyománnyal, amely az embereket a kutatás passzív, megfigyelt tárgyaivá teszi. A részvételre való törekvés eltér a hagyományos tudományos célkitűzésektől, amelyek döntően intellektuális problémák megoldásával, technikai jellegű tudás felhalmozásával foglalkoznak, illetve megállnak az új ismeretek feltárásánál; háttérbe szorítva (vagy éppen elfelejtve) az alkalmazást, különösen az emberi jólét elősegítését, mint fontos feladatot. A részvételi paradigmában a hangsúly a „bölcesség filozófiájára” kerül át, és az emberi fejlődés támogatása elsődlegessé válik (Reason, 1988).

Az akciókutatásban a szakirodalomban leírt négy tudásforma (*a tapasztalati, a prezentációs, az elméleti jellegű (propozíciós) és a gyakorlati tudás*) az elkötelezett résztvevők közös akciói, reflexiói és dialógusai alapján, a kritikai nézőpontot szem előtt tartva válik valódi és igazi tudássá (Heron, 1996:164). Míg a hagyományos kutatások többségében a létrejött új tudás szűk körben érvényesül, a *részvételi kutatásokban több szinten is létrejön tudás*: a résztvevő egyének tapasztalatai mellett a kutató-közösségben is keletkezik (akár mind a négy formában), ami aztán a kutatók szándéka szerint szervezeti, illetve társadalmi tudássá válhat. Egyik oldalról az egyéni (és csoportos) tapasztalatokra épülő releváns elméleti felfedezések továbbadhatók – ez lényegében hasonló a tradicionális kutatások tudástermeléséhez. Másik oldalról az elméleti tudásra épülő egyéni és kiscsoportos szemlélet és magatartás-változás ideális esetben adott szervezeten belül tovább tud gyűrűzni, és hosszabb távon, társadalmi szinten akár az uralkodó szemlélet átalakulásához, az érintettek viselkedésének megváltozásához vezethet.

Az akciókutatás három fő jellemzője *a részvételi jelleg, az érintettek felhatalmazása, emancipálása és a cselekvés*. Ezek közül az első kettő szorosan összekapcsolódik: fontos feltétel, hogy a bevont egyének és csoportok elkötelezettek legyenek, illetve (képességeikben, készségeikben, attitűdjükben) képesek legyenek arra, hogy érdekeiket képviseljék, és aktívan részt vegyenek a kutatási folyamatban. *Nem kevésbé fontos a cselekvés: az akciókutatásokban a helyzetfelmérés, tervezés – beavatkozás/cselekvés – mérés, értékelés – reflexió ciklikusan, egymásra épülve, egymás kiegészítve és egymást erősítve követi egymást*. A kutatás minden szakaszában jelen lévő (ön)reflexió nyomán történő visszacsatolás – az akcióban szereplő tevékenységek folyamatos megerősítése és/vagy korrekciója, a gyakorlatban beválás próbája – teszi lehetővé, hogy a kutatás tárgyát jelentő tevékenységet a követő ciklusban magasabb minőségben, eredményesebben, hatékonyabban végezze az érintett közösség.

Az intézményi gyakorlatokat, praxist fejlesztő akciókutatásokban több olyan probléma van, amelyek megoldása minden kutatásban egyedi, annak sajátos körülményeitől, a kontextustól függő feladat. Ezek közül a teljesség igénye nélkül néhány olyat sorolunk fel, amelyekkel kapcsolatban az akciókutatás megkezdése előtt kell döntést hozni:

- Az eredményes akciókutatáshoz *bizalom és nyílt kommunikációs tér* szükséges, ami függ a szervezeti jellemzőktől, kontextustól. Egy hierarchikus intézményben például a hatalmi távolságok akadályozhatják a fejlődést.
- Az akciókutatás egyes alapértékei (például nyitottság, reflektivitás, őszinteség) *konfliktusba kerülhetnek más szervezeti vagy egyéni értékekkel* (például az intézmény felé való lojalitás), ami kihathat mind az egyéni, mind az intézményi fejlődésre.
- Problémát jelenthet az *egyensúly megtalálása*, illetve a választás a szélesebb körű (több érintett személyt vagy több érintett csoportot magában foglaló) kisebb léptékű célt érintő bevonás vagy pedig a kevésbé széles körű, de mély, fundamentális változást generáló bevonás között.

- Az egyes bevont érintettek motiváltsága, elkötelezettsége, tanulásra és változásra való nyitottsága eltérő lehet, és a kutatás folyamán változhat.
- Szintén problémát jelenthet az egyensúly megtalálása a nyitottság, a kreativitás szintje, illetve a kutatás hatékonysága, valamint a kontroll szintje között.
- Az intézményi kontextus, szervezeti kultúra, *a vezetői támogatás vagy az anyagi, humán erőforrások hiánya gátolhatja a kutatást.*

Az akciókutatások különböző fajtái nagyon sok területen megjelennek a nemzetközi gyakorlatban (*Reason–Bradbury, 2001*). Jelen akciókutatásunk szempontjából fontos, hogy az utolsó tíz évben egyre nőtt azoknak az akciókutatási projekteknek a száma, amelyek a fogyatékkal élő emberek helyzetének javítására fókuszáltak, egyes esetekben a fogyatékkal élőket közvetlenül bevonva a kutatásba. Érdekes módon ezeknek a projekteknek és tanulmányoknak jelentős része a fogyatékkal élők munkaerőpiaci helyzetének feltárásához és/vagy javításához, vagy a fogyatékkal élők munkavégzéséhez kapcsolódik. *Yeager és társai (2006)* például részvételi akciókutatás segítségével azonosították a fogyatékkal élők foglalkoztatását akadályozó tényezőket, illetve vizsgálták a gyakorlatban alkalmazott, a fogyatékkal élők munkavégzését támogató technológiákat. *Shaw és munkatársai (2010)* munkahelyi balesetekben tartós sérülést szenvedett munkavállalóknak a jövőbeli munkavállaláshoz kapcsolódó döntéshozatali folyamatait vizsgálták részvételi akciókutatás segítségével. *Rebiero és munkatársai (2012)* súlyos szellemi sérültek munkavállalási lehetőségeit kutatták egy konkrét földrajzi régióban, a helyi közösség érintettjeinek bevonásával. A három kutatás közös tanulsága az akciókutatási folyamat közben kialakult magas minőségű kommunikációs tér és bizalom kitüntetett szerepe, amelyre épülve komoly problémákra tudtak a gyakorlatban működő és innovatív megoldásokat adni.

Kutatásunk szempontjából ugyancsak fontosak a komplex szociális ellátórendszerek fejlesztését célzó akciókutatási projektek. *Ottman és munkatársai (2011)* egy olyan ausztrál projektről számoltak be, ahol egy, az idős emberek önirányító ellátását célzó komplex fejlesztési projektben együtt dolgoztak az idős emberek, a szociális munkások és a fenntartó képviselői. *Kalliola (2003)* akciókutatásában az ellátás minőségének fejlesztésére és a szervezeti hierarchia laposabbá tételét célozva dolgoztak együtt különböző érintettek. *Chang és munkatársai (2012)* kutatásában szociális munkások és gyógypedagógusok közösen dolgoztak ki és teszteltek fejlesztési programokat fogyatékkal élő gyermekek számára. A kutatások közös tanulsága, hogy különböző érintett csoportok és szakmák képviselői közösen fejlesztették a komplex ellátórendszerek egy vagy több elemét.

Bár az akciókutatás Magyarországon jóval kevésbé elterjedt, mint más, hagyományos vagy újabb módszertanokat alkalmazó kutatási eljárások, az utolsó 25 évben azonban kétségtelenül hazánkban is számos területen zajlottak a társadalmi problémák megoldására, illetve a szakmai tevékenység, a praxis szisztematikus, részvételen alapuló fejlesztésére irányuló akciókutatások. A teljesség igénye nélkül ide sorolhatók az alábbiak:

- a tanulók, illetve a tanárjelöltek kompetenciáinak szélesebb körű kiművelődését célzó nevelési és pedagógiai témájú akciókutatások már az 1970-es évektől kezdve (*Zsolnai, 1983, Vágó et al., 1990*)
- a marginalizált helyzetű csoportok, közösségek felemelését célzó kutatások: mint *Akciókutatások a társadalom peremére szorult szegedi cigány közösségekkel (Málovics*

et al., 2011; A Város Mindenkié csoporthoz kapcsolódó, hajléktalan emberekkel folytatott kutatás (*A Város ...*, 2012) vagy a fogyatékkal élők foglalkoztatásához kapcsolódó kutatások (*Csillag–Hidegh, 2011*);

- a környezetvédelmi, illetve vidékfejlesztési célú kutatások, például részvételi akciókutatás a Mezőcsáti Kistérségben (*Pataki et al, 2011*);
- a szervezet- vagy közösségfejlesztő akciókutatások (*Gelei, 2005, Csillag, 2012*).

Kevésbé alkalmazzák még hazánkban az akciókutatást, mint fejlesztő módszertant a szociális szférában vagy egészségügy területén (a nemzetközi gyakorlattal ellentétben).

Az akciókutatás metodológiájának illeszkedése a projektcélokhoz

Mint a bevezetőben utaltunk rá, a tanulmányunkban bemutatásra kerülő akciókutatás humán ellátást végző intézmények gyakorlatának fejlesztéséhez kapcsolódott. Azt, hogy a projekt szakmai megvalósításhoz hozzájárulhat az akciókutatás mint módszer, több ok is magyarázza. A projekt céljai között mind az autizmus-ellátás⁴ gyakorlatáról való tudások hiányát csökkentő tényfeltárás, mind az intézményrendszer működésének fejlesztése, a szereplők professzionalitásának erősítése, azaz a gyakorlati életben érzékelhető, valódi változás elérése szerepelt. A cél nem kizárólag egy tanulmány megírása volt, hanem tudományos megismerés a hazai autizmus-ellátás részterületeinek intézményi praxisáról és az intézmények gyakorlatának pozitív változását biztosító akciók (beavatkozás) kidolgozása és megvalósítása is.

A Nyolc Pont projekt kiemelt célja volt az autizmus-ellátás hazai gyakorlatában szükséges tudások bővítése, amelyet több alprojekt közvetlenül is szolgált (például képzések, műhelyek). Az akciókutatás módszertana másféle, de éppúgy szükséges szakmai tudások átadására és kipróbálására látszott alkalmasnak; ilyenek az önreflektivitás, a team munka, az elemzés képessége, a tervezéstől a megvalósított fejlesztés eredményességének méréséig terjedő ív végig vitele, különböző kutatómódszertani és mérőeszközök készítése és használata. Az autizmussal élővel foglalkozó intézményekben dolgozók számára az akciókutatás lehetőséget nyújtott saját, releváns mindennapi tudásaik magasabb szintre emelésére, a számukra leginkább szükséges módszertani repertoár bővítésére. Az intézményi szinten folyó 27 önálló intézményi akciókutatás és az ezeket összefogó, egyben szintén önálló projekt szintű akciókutatás különösen alkalmasnak látszott a kölcsönös, tapasztalati tanulásra, ahol az elmélet, az akciókban végzett gyakorlati tevékenység és a reflexió egymást erősítve működik (*Kolb, 1984*).

Az eredmények széleskörű nyilvánosságának megteremtése mellett, amelyhez az akciókutatás igen adekvát volt, fontos érv lehet, hogy az akciókutatás normái és modellje – a felmérés, tervezés, cselekvés, megfigyelés, reflektálás tevékenységeinek körfolyamata – valójában meg-egyeznek a minőségi autizmus ellátás szakmai normáival és modelljével. Mind az akciókutatás, mind a minőségi autizmus ellátás folyamatainak komplexitása és társadalmi beágyazottsága interdiszciplináris megközelítést igényel és a problémakezelésben a társadalomtudományok szemléletét, módszereit és eredményeit egyaránt felhasználja. Ahogy az akciókutatás elméleti alapjainál is megjegyeztük, az akciókutatás kimondottan jó eszköz lehet, ha a különböző tudományterületeket kell szintetizálni. Hasonlóképp a részvételre, közös cselekvésre épülő akciókutatáshoz a minőségi autizmus ellátás is mindenkor kooperációt jelent a közös munkában résztvevő szakemberek, vezetők és az érintett szülők, gyermekek, felnőttek között. Mindkét

⁴ Az autizmus-ellátás valójában eddig nem egyértelműen definiált fogalom; erre a tanulmány szerzői a már idézett zárótanulmányban tettek kísérletet (*Balázs et al, 2015*).

területen fontos, hogy az együttműködésben a gyakorlati tapasztalati releváns tudás éppúgy hasznosul, mint az elméleti ismeretek.

Az akciókutatás irányítóiként meg voltunk győződve arról, hogy a módszer biztosítja az intézményi gyakorlat sokoldalú megismerését, megértését. Ez kiemelt jelentőségű, hiszen ez volt az első tervezett, tudatos autizmus szempontú megismerő tevékenység a hazai autizmus ellátórendszer intézményi szolgáltatásaiban. A nemzetközi példák és a korábbi saját tapasztalatok alapján megalapozottnak láttuk, hogy az akciókutatás biztosítja a szakterületen meglévő autizmus tudás- és tapasztalatátadás folyamatának megismerését és fejlesztését, a gyakorlatban dolgozó szakemberek saját tevékenységeinek mélyebb, elemzőbb megismerését, vagyis a szakmai tudatosság, a szakemberek közötti együttműködések és a hálózati tanulás erősítését is. Az akciókutatás különösen eredményes lehet olyankor, amikor a különféle elszigetelt szakmai és rész tudások megosztására, egyesítésére van szükség az adott helyzet jelentős javítása érdekében. Tipikusan ez a helyzet az autizmus-ellátás esetében, ahol a kliensek teljes életpályájuk során különböző ágazatok, intézmények szakembereinek szolgáltatásaira tartanak igényt. Ugyanakkor az autizmussal élőket közvetlenül segítő szakemberek rendszeresen és tudatosan gondolkodnak szakmai tevékenységükön, gondolataikat munkatársaikkal, szakértőkkel, vezetőikkel is megosztják és a saját tevékenységükre történő szisztematikus reflektálás maradandó eredményeket biztosít az intézményi gyakorlat-fejlesztésben, ezáltal valóban javíthatja az autizmussal élők helyzetét. Ez konkrét formában az akciókutatásban egy olyan, az autizmus-specifikus ellátás szakmai elvárásait megfogalmazó követelményrendszer (K12)⁵ útján valósult meg, amelynek létrehozása a projekt egyik feladata volt. Az akciókutatás tevékenységeit az autizmus-szakértők által a projekt egy korábbi fázisában létrehozott pilot követelmények intézményi kipróbálásához, s annak alapján megtervezett intézményi fejlesztéshez kapcsoltuk.

A Nyolc Pont projekt akciókutatás jellemzői

Az akciókutatás célja

A Nyolc Pont projektben két párhuzamos, egymással szoros kölcsönhatásban álló szinten folyt a kutatás: a 27 bázisintézményben folyó intézményi fejlesztést célzó akciókutatás mellett egy átfogó projekt szintű kutatás is zajlott. Mivel a pályázati útmutatóban az akciókutatás céljaként az intézményfejlesztés alprojekt támogatása volt megjelölve, azonban a pontos feladatok nem kerültek részletes kidolgozásra, a két szinten folyó akciókutatás céljait a támogató kutatók (*szerepükre később visszatérünk*) dolgozták ki. A *projekt-szintű akciókutatás* számára a támogató kutatók a következő három célt határozták meg:

- a résztvevő intézmények magas színvonalú és tudatos működésének támogatása;
- az akciókutatás mint intézményfejlesztési módszertan kidolgozása;
- az akciókutatás mint intézményfejlesztési módszertan hatásosságának és eredményességének vizsgálata.

A 27 *intézményi akciókutatásnak* az alábbi három célja volt:

- a szakmai tudatosság és önreflexió: az intézményi és társadalmi kontextust figyelembe vevő, előre megtervezett és tudatos tervezés gyakorlatának bevezetése, illetve a már meglévő gyakorlat minőségének javítása;

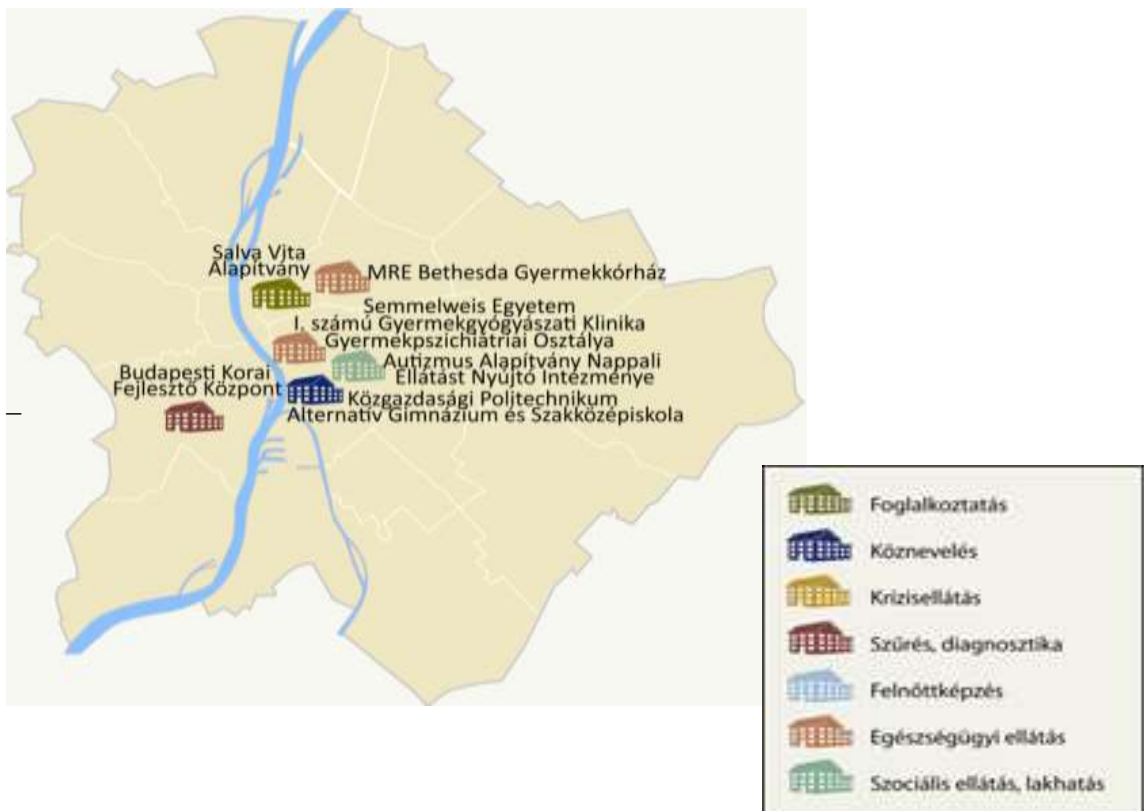
⁵ A projektben az autizmus ellátás 7 szakterületére (*lásd 1. ábra*) és 5 horizontális területre (például kommunikáció) összesen 12 fféle követelménycsalád készült és került kipróbálásra.

- az intézményi gyakorlat fejlesztése: az egyes intézmények napi munkájának és intézményi szintű rendszereinek olyan fejlesztése, ami közvetlenül javítja az autizmussal élők ellátásnak színvonalát;
- nyomon követés és elemzés: az intézményi gyakorlatok fejlesztési folyamatának és eredményének társadalomtudományos módszerekkel történő nyomon követése, elemzése és értékelése./

Az akciókutatásban részt vevő intézmények

Az akciókutatás fókuszában álló intézmények kiválasztásánál két fő szempont érvényesült: *a tevékenységi és a földrajzi területek sokfélesége*, amelyek már a pályázati útmutató előírásaként is megjelentek. Eszerint régióként három bázisintézmény kiválasztása (azaz három szakterületi követelménycsoport) volt szükséges úgy, hogy a köznevelési és a szociális ellátás/lakhatás szakterületeket minden régióban legalább egy-egy bázisintézménynek kellett képviselnie. A bázisintézményeknek a projekt megvalósulása során kialakult szervezeti és földrajzi megoszlását az 1. ábra mutatja be.

1. ábra: A bázisintézmények földrajzi elhelyezkedése és szakterületei





Forrás: A szerzők szerkesztése (Balázs et al., 2015:25)

A 27 intézmény öt társadalmi irányítási ágazatot képviselt; ezek: az egészségügy, a köznevelés, a felnőttképzés, a szociális ellátás és a lakhatás, valamint foglalkoztatás. Ezen kívül két szakterület, a krízisellátás – amely valamennyi autizmussal élő személyekkel foglalkozó intézményben előfordulhat –, valamint a szűrés-diagnosztika (amelyre az egészségügy és a köznevelés keretében is sor kerülhet) önállóan is megjelent. Tíz intézmény a feladatellátás tekintetében többfunkciós, azonban ezek is csak az egyik olyan – a projektgazda FSZK által kiválasztott – funkciójukkal és/vagy funkciót ellátó egységükkel vettek részt a projektben, amely autizmus ellátást végez. A támogató kutatók javaslatára – az akciókutatás mint fejlesztési módszertan vizsgálata és akciókutatási eredményeink lehető legszélesebb körű terjeszthetősége érdekében – a bázisintézmények kiválasztásánál további fontos szempont volt a meglévő *ellátás színvonalának sokszínűsége*. Így a projektbe nemcsak a legmagasabb ellátási színvonalat képviselő szervezetek kerültek be, hanem olyanok is, amelyeknek jelentős fejlesztési igényeik voltak.

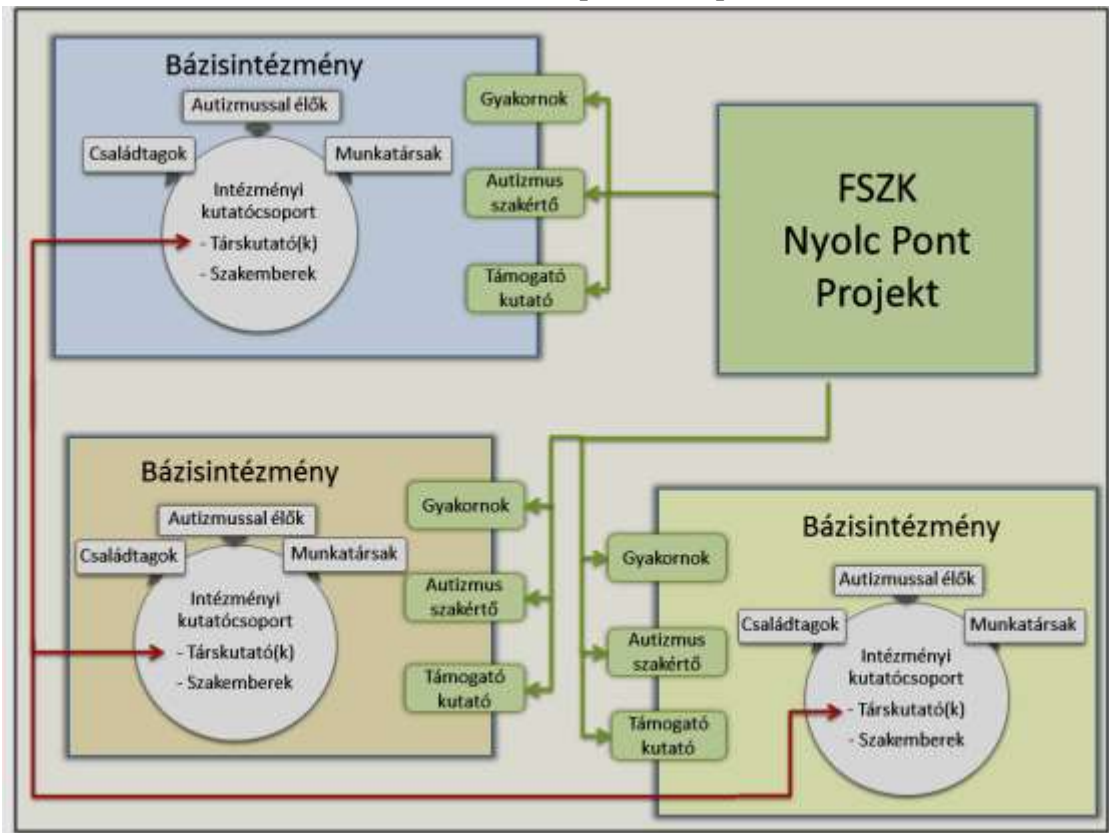
Szerepek és felelőségek az akciókutatásban

Az akciókutatásban közvetlenül és közvetve résztvevő szereplők igen tág és színes szakmai kört jelentettek (lásd 2. ábra).

A projekt szintű akciókutatást a *támogató kutatók* a Nyolc Pont projekt szakmai vezetőjével együttműködve valósították meg, és az intézményi akciókutatásokat is ők támogatták módszertani szempontból. Az intézményi szintű akciókutatásokat minden intézményben egy ott dolgozó szakember, vagyis az adott intézményhez tartozó *társkutató* koordinálta. A résztvevő intézményekben a társkutatók a központi kutatási célok és a projekt szakmai szempontjai alapján, de saját intézményi gyakorlatukra fókuszálva és saját alcélokat kijelölve hajtották végre

az akciókutatást. A társkutató fogta össze a *helyzetfelmérés–tervezés–beavatkozás/cselekvés–mérés/értékelés–reflexió* ciklusait.

2. ábra: Az akciókutatás szereplőinek kapcsolatrendszere



Forrás: A szerzők szerkesztése (Balázs et al., 2015:26)

A társ- és támogató kutatók folyamatos, elektronikus és személyes kapcsolatban álltak egymással az intézményi szintű akciókutatások folyamán, s a kutatást több közös, projekt szintű program is segítette. A társkutatókat autizmus-specifikus szakmai szempontból a szakmai tapasztalataik alapján az adott intézmények mellé rendelt *autizmus szakértők* támogatták. Ezen kívül az intézményi helyzetfelmérésében és a fejlesztések megvalósításában fontos szerepet játszottak a *Nyolc Pont szakmai megvalósítói*, valamint a projekt során megvalósult *szakértőképzés résztvevői* az intézményeknél végzett gyakorlatuk során. Az egyes szereplők feladatait és kapcsolatrendszerét a 2. ábra szemlélteti.

A projekt során összesen hét *támogató kutató* állt a projekt alkalmazásában, akik mindannyian különböző társadalomtudományi területeket képviselő szakemberek (közgazdaságtan, szociológia, kulturális antropológia, pszichológia, pedagógia) voltak. Köztük egy fő kivétellel mindenkinél volt tapasztalata akciókutatások megvalósításában. A kezdő csapat szinte változatlan maradt, összesen egy fő cserélődött ki a kutatás folyamán.

A támogató kutatók legfontosabb feladata a következőkben foglalható össze:

- szempontok kialakítása a bázisintézmények kiválasztásához;
- a projekt szintű és az intézményi akciókutatás szakmai-módszertani tartalmának, felépítésének és részletes menetrendjének kidolgozása;

- az akciókutatás ciklusainak és a reflexiós folyamatok biztosítása;
- elméleti, módszertani és tapasztalati tudásátadás, valamint támogató szakmai anyagok készítése az intézményi akciókutatásban dolgozó szakemberek számára;
- a terepen dolgozó társkutatók folyamatos támogatása;
- a projekt szintű és az intézményi kutatási folyamatok összehangolása, és
- a projekt szintű akciókutatás megvalósítása.

Egy támogató kutató 3-5, legalább két szakterületet képviselő intézmény munkáját követte. Az egyes támogató kutatókhoz tartozó intézmények elsősorban a kutató szakmai múltja, érdeklődése és tapasztalata, másodsorban pedig földrajzi szempontok alapján kerültek kiválasztásra.

A támogató kutatók team-ként működve rendszeresen (legalább havonta egyszer) személyes találkozókat tartottak, amelyen rendszerint részt vett a projekt szakmai vezetője és az akciókutatás alprojekt koordinátora is, aki később támogató kutató szerepben is dolgozott. A találkozók között e-mailben és telefonon tartották a kapcsolatot, illetve végezték az adott időszakra betervezett munkát. A megbeszéléseken a támogató kutatók visszajelzést adtak egymásnak az akciókutatás menetéről, az intézményi látogatások tapasztalatairól, valamint megbeszélték az esetlegesen felmerülő kérdéseket, nehézségeket és egyeztették a további feladatokat és felelősségeket. Ezeken a találkozókon gyakran került sor a projekt egészére történő visszajelzésre is a projekt szakmai vezetője, illetve esetenként más jelenlévő képviselői felé. A fentiekén kívül a támogató kutatók három alkalommal közös találkozón vettek részt az autizmus szakértőkkel is, amelyek célja az intézményfejlesztést érintően közös feladatok tisztázása és megoldása volt.

A társkutatók kulcsszerepet játszottak az akciókutatásban. Kiválasztásuk fontos szempontja volt, hogy a bázisintézményeket képviselve a terepen, közvetlenül az autizmussal élőkkel dolgozzanak. (Ez a feltétel végül minden bázisintézmény esetében megvalósult.) Noha néhány intézményben az akciókutató személye a kutatás során különböző okok miatt megváltozott (például leterheltség, egészségügyi okok, gyermekszülés, foglalkoztatás megszűnése), a fenti feltételek továbbra is igazak maradtak. Néhány helyen az intézmény vagy az adott részleg vezetője lett a társkutató (vagy vette át a társkutató egyes tevékenységeit), amely egyszerre jelentett előnyt (például az intézmény alapos ismerete) és hátrányt (például szerepkonfliktusok, leterheltség) is. Az intézmények döntő többségében az akciókutatást teamben valósították meg, vagyis az intézmény több munkatársa szoros együttműködésben tervezte meg, dolgozta ki és értékelte az egyes akciókat és tevékenységeket.

Az intézményi akciókutatásokban a munka jelentős részét a társkutatók végezték. Feladataik a következők voltak:

- elkészítették az intézményi helyzetfelmérést;
- munkatársaikkal együtt azonosították az ellátási területükre vonatkozó fejlesztendő követelményeket;
- két körben kidolgozták a kutatási terveket;
- végrehajtották – legtöbbször team-ben – az akciókat;
- kutatási naplót vezettek;
- részt vettek három műhelymunkán, az akciókutatás végén tartott mini-konferencián, hála rendezvényeken és azok, akik helyszínt biztosítottak műhelymunkára, vendégül láttak más bázisintézményeket, valamint

- elkészítették az akciókutatás során szükséges anyagokat (például a helyzetelemzést két verzióban, a kutatás időközi és záróbeszámolóit, saját prezentációikat stb.).

A társkutatók az akciókutatásban kipróbált és megvalósított fejlesztéseik egy részét úgynevezett *jó gyakorlatként* is megírták – a bázisintézményi alprojektben ez az egyik kiemelt feladatuk volt –, ezzel biztosítva széles körben a tudásmegosztást.

A támogató kutatók és a társkutatók személyesen legalább négy alkalommal találkoztak: először a kutatás elején lezajlott látogatáson, amikor a projekt szakmai koordinátorai és a támogató kutatók ismerkedtek meg a bázisintézményekkel és az ott dolgozó szakemberekkel. Ezt követően a 2014 márciusában tartott felkészítő képzésen, majd a júniusi, illetve legkésőbb az októberi műhelymunkák során történt személyes találkozás valamennyi társkutató és támogató kutató között. Ezen kívül a támogató kutatók többsége – esetenként az autizmus szakértővel együtt – több alkalommal is ellátogatott az általa támogatott bázisintézményekhez és személyesen konzultált a társkutatóval, a team más tagjaival, illetve szükség szerint az intézményvezetővel vagy az általa kijelölt személlyel is. A támogató kutatók az intézményi igényektől és a kutatás általuk megítélt helyzetétől függően eltérő intenzitással, de lényegében folyamatosan tartották telefonon és e-mailben a kapcsolatot a társkutatókkal.

A kutatás során a legszorosabb kapcsolat – jellemzően – a támogató és a társkutatók között alakult ki, de számos intézmény esetében az autizmus szakértő és a társkutató között is szoros és bizalmi viszony fejlődött ki. A számos társkutató által vezetett kutatási napló – ahol volt, illetve érdemben használták – bizalmas kutatási dokumentációként működött, amelyet csak a támogató kutatók olvastak el (illetve bizonyos esetekben a szakértők is, ha ezt a társkutatók igényelték). A kutatási napló alapján dolgozta ki a támogató kutató és a társkutató az akciókutatás részleteit, valamint ennek segítségével követték nyomon az eseményeket és azonosították az esetleges problémákat.

A támogató kutatókon és az autizmus szakértőkön kívül a társkutatókat szinte minden intézményben és számos területen az autizmussal élők ellátásban résztvevő munkatársak (gyógy-
pedagógusok, szociális munkások, asszisztensek, kórházi ápolók, dajkák stb.), továbbá a Nyolc Pont projekt keretében szervezett szakértőképzésben résztvevő és a bázisintézményekhez beosztott gyakornokok is támogatták. Egyes esetekben előfordult, hogy az akciók kidolgozásában, valamint az akciókutatás végén szervezett mini-konferencián maguk az *autizmussal élők* is részt vettek.

Az akciókutatásban közvetett, de nélkülözhetetlen, s a projekt egészében meghatározó szerepet játszottak az *autizmus szakértők*. A projekt szakmai megvalósításán mintegy 15 fő autizmus szakértő dolgozott az alábbi feladatkörökben, többnyire párhuzamosan több szakmai tevékenységet is ellátva:

- képzésfejlesztés, oktatás szakemberek és autizmussal élő személyek, szülők és családtagok számára;
- autizmus-specifikus követelményrendszer (K12) és a követelményekhez úgynevezett támogató dokumentumok kidolgozása, valamint részvétel a minősítési eljárások kidolgozásában;
- a bázisintézményi alprojektben az intézmények szakmai támogatása: az autizmus-specifikus gyakorlatfejlesztések és a fejlesztésekhez kapcsolódó akciók megvalósításának autizmus-specifikus szempontú támogatása, segítség a jó gyakorlatok gyűjtéséhez és megírásához (ez a szakértői szerep kapcsolódott legszorosabban az akciókutatáshoz);

- konzultációs támogatás a projekt keretén belül létrejövő országos tanácsadó hálózat tagjai számára;

Az autizmus szakértők közül néhányan az akciókutatásban is közvetlenül részt vettek és a támogató kutatókkal egymást kiegészítve dolgoztak. Míg a támogató kutatók feladata a kutatómódszertani háttér, valamint az akciókutatásból adódó tudásszerzés- és átadás biztosítása volt, addig az autizmus szakértők a kutatás során a társkutatókat abban támogatták, hogy az intézményekben folyó fejlesztések autizmus-specifikus tartalma az intézmény számára megfelelő, szakmailag magas színvonalú legyen és a ma általánosan elfogadott, korszerű autizmusra vonatkozó szemlélet és tudás szerint valósuljon meg.

Az autizmus szakértők és a társkutatók közötti kapcsolat minősége és intenzitása változó volt, a kommunikáció általában az intézménylátogatások és személyes konzultációk során, valamint e-mailen és telefonon valósult meg. Az adott intézményre fókuszáló személyes támogatás és konzultáció mellett az autizmus szakértők a bázisintézményi alprojekt keretében különböző témában, illetve egy nagyobb földrajzi térségben vagy egy meghatározott szakmai területen dolgozók számára műhelybeszélgetéseket és előadásokat is tartottak, amelyeken a bázisintézmények dolgozói, köztük a társkutatók vettek részt. Végül az autizmus szakértők egy része a bázisintézményeket a jó gyakorlatok kiválasztásában és dokumentációjában is segítette.

Az akciókutatás utolsó szakaszában néhány intézmény esetében szakértőváltásra került sor, amelynek oka az autizmus szakértők túlterheltsége, illetve a folyamatosan jelentkező kapacitáshiány volt. Az autizmus szakértők szerepét több helyen a szakértőképzés ezzel egy időben véget érő gyakorlatán részt vevő *gyakornokok* vették át, akiknek az alkalmassága a feladatra minden tekintetben megfelelő volt és addigra már szoros munkakapcsolatuk alakult ki fogadóintézmények szakembereivel.

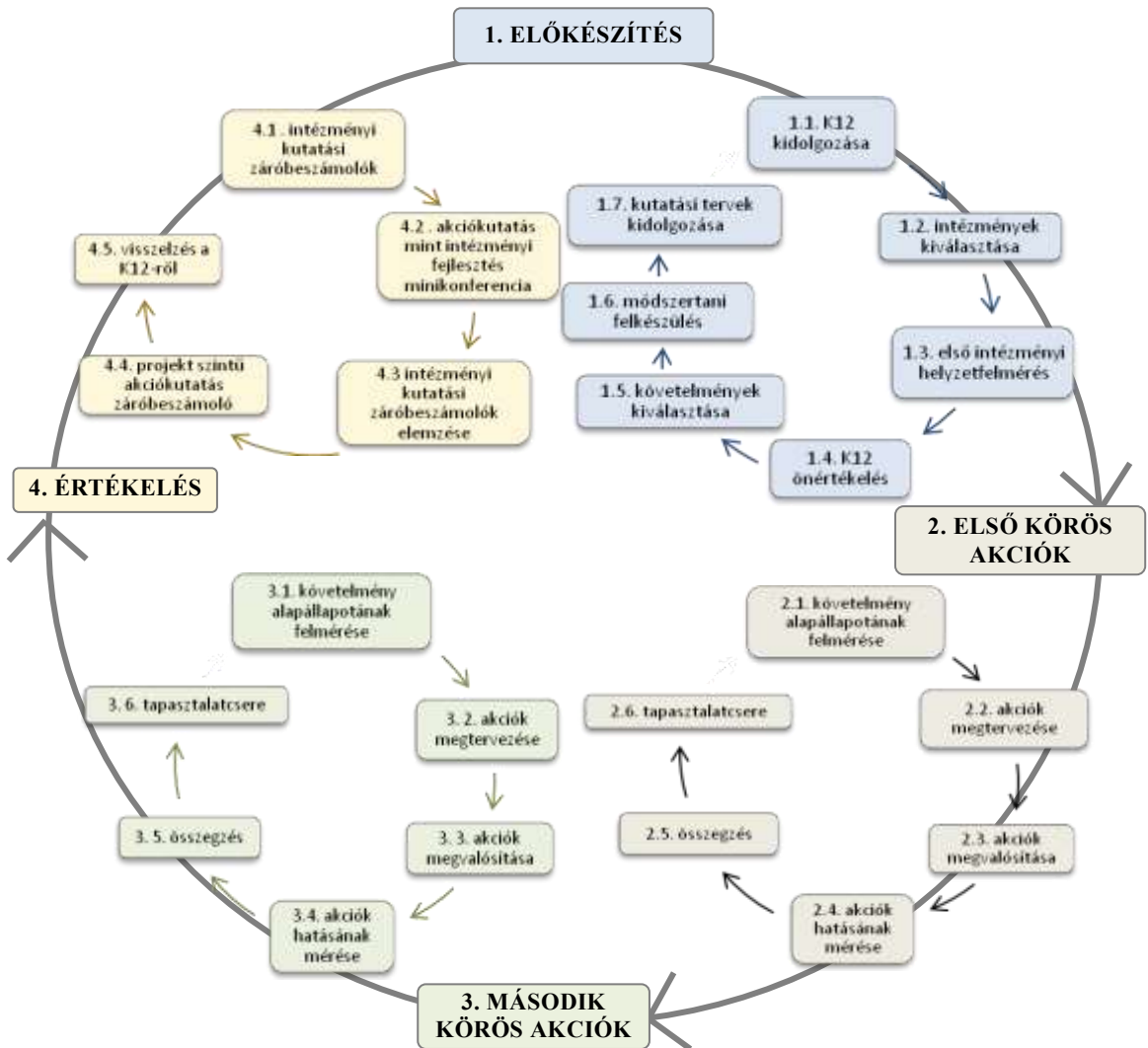
A Nyolc Pont projekt keretében megvalósított 18 akkreditált képzés közül a legnagyobb volumenű autizmus-specifikus szakértőképzés 36 résztvevője fél éven át 60 órányi gyakorlatot töltött a projektben részt vevő bázisintézményekben. Közülük többen – a képzés intézményekben zajló gyakorlati részében, gyakornoki minőségben – nem csupán a szakértőképzéshez tartozó feladataikat végezték el, de bekapcsolódtak a bázisintézményi alprojekt akciókutatásába is. Szerepük az intézményi kutató csapatokban végzett, különböző intenzitású munka volt, valamint támogatás az intézmények jó gyakorlatainak létrehozásában.

Végül, az akciókutatásban is volt szerepük a *projekt szakmai koordinációjáért felelős munkatársaknak*. A bázisintézmények kiválasztását követően egy-egy, a Nyolc Pont projekt koordinációjáért felelős munkatárs az adott intézmény támogató kutatójával együtt felkereste a bázis-intézményeket. Ezen a látogatásoknak a célja egyrészt az volt, hogy személyes megismerkedési lehetőséget biztosítson a jövőben előreláthatóan szoros együttműködésben dolgozó szereplőknek (például támogató kutatók és társkutatók). Másrészt, ez adott lehetőséget a projekt koordinátorainak arra, hogy egy előre megírt szempontsor alapján felmérjék az intézmények helyzetét. A látogatásokat követően mind a projekt koordinátorok, mind pedig a támogató kutatók összegzést készítettek a 27 intézményben szerzett első tapasztalatokról, amelyek alapot adtak az akciókutatás menetének kidolgozásához.

Az akciókutatás megvalósítása

Az akciókutatás folyamatát, valamint a projekt szintű és az intézményi akciókutatások viszonyát a 3. ábra mutatja be, amelyen jól látszik, hogy az intézményi és projekt szintű akciókutatás összesen négy, egymással szorosan összefüggő ciklusban bontakozott ki.

3. ábra: Az akciókutatás körfolyamata és ciklusai



Forrás: A szerzők szekesztése (Balázs et al., 2015:33)

Az akciókutatás *előkészítő fázisában* a projektben alkalmazott autizmus szakértők kidolgozták az autizmus-specifikus követelményrendszert, a támogató kutatók pedig az akciókutatás általános módszertanát és szemléletét a konkrét helyzetre alkalmazva megtervezték a projekt szintű és az intézményekben zajló akciókutatások menetrendjét, és az *előkészítés – akció – reflexió* ciklusainak tartalmát és időzítését. A bázisintézmények kiválasztása után megtörtént az első intézményi helyzetfelmérés, amelyet a társutatók a támogató kutatók által kidolgozott szempontsor alapján végeztek el, ugyanakkor lezajlott az intézmények szakmai önértékelése is, amelyben az autizmus-specifikus követelményrendszer (K12) volt a viszonyítási pontjuk.

Az intézmények a helyzetfelmérés és az intézmény napi működése során megfogalmazódó igények alapján választották ki az ellátási gyakorlatuk szempontjából *legfontosabbnak* ítélt és/vagy a kutatásban közreműködést vállaló helyi kollégák számának, leterheltségének, involváltságának és nem utolsó sorban kompetenciáinak függvényében *leginkább megvalósítható*nak ítélt fejlesztendő szakterületi és horizontális követelményeket az autizmus szakértők és a

támogató kutatók közreműködésével. A társkutatók részt vettek a támogató kutatók által szervezett előkészítő műhelymunkán, ahol a kutatási tervek véglegesítése mellett módszertani támogatást is kaptak (például az interjúzáshoz, kérdőívezéshez, adatfeldolgozáshoz stb.), majd az intézmények team-jei vagy csak az akciókutatók két időbeli szakaszban (körben) összeállították a kutatási tervet a kiválasztott követelmények felmérésére, bevezetésére és értékelésére.

Az *első körös akciók* megtervezése a fejlesztésre kiválasztott követelmény alapállapotának felmérésével kezdődött, amelynek módszertana intézményenként eltérő volt, bizonyos helyeken kvalitatív, máshol pedig kvantitatív módszereket használtak. Ezt az első körben megvalósítandó akció(k) részletes megtervezése követte. Az akciók száma elsősorban a kiválasztott követelmények számától függött, de sok helyen az intézmények humán erőforrás kapacitása is szempont volt.

Az akciók tervezésének alapja a támogató kutatók által kidolgozott kutatási terv sablon volt, amelyet minden intézmény a maga igényei szerint töltött ki, illetve alakított át. A végleges kutatási terveiket az intézmények több-kevesebb pontossággal megvalósították. Ebben a társkutatókat a támogató kutatók és az autizmus szakértők támogatták, a reflexiót számos helyen saját belső kutatási eszközökkel, például kutatási naplóval segítve.

Az első körös akciók szinte mindenhol a konkrét fejlesztés eredményeinek mérésével zártak, így sok helyen lehetőség volt arra, hogy kimutatható legyen a fejlődés vagy esetleg stagnálás. A megvalósulás folyamatának értékelésére a támogató kutatók által szervezett műhelymunka szolgált, ahol minden szervezet bemutatta az első körös akció menetét, eredményeit és tanulságait, amit írásban is rögzítettek.

A *második körös akció* tervezése és megvalósítása az elsőhöz hasonló módon zajlott, azonban itt már minden intézmény építeni tudott a korábban megszerzett tapasztalatokra. Ennek következtében sok helyen a második körös akciók sokkal kidolgozottabbak voltak és megvalósításuk is magabiztosabb volt.

Az első akciókör tapasztalataiból kiindulva a társkutatók – a támogató kutatók és az autizmus szakértők közreműködésével – felmérték az adott követelmény alapállapotát, megtervezték a második körös akció(ka)t, majd végrehajtották a tervezett fejlesztéseket. Az első körös akcióhoz hasonlóan a második körben is számos helyen alkalmaztak valamilyen mérést az eredmények megállapítására. A társkutatók a második körös akciók után közös műhelymunkán szóban, valamint írásban is összefoglalták az akció folyamatát és az azonosított eredményeket, tanulságokat.

Az *értékelés* úgy történt, hogy a két akciókör lezárulta után minden társkutató írásban összefoglalta az intézményi akciókutatás folyamatát és eredményeit, valamint a kutatáshoz kapcsolódó személyes és szakmai reflexiókat.

Egy támogató kutató esetében az akciókutatás során zajló intézményi és személyes tanulási folyamatokat segítette az is, hogy közben kiépítésre került egy regionális autizmus-specifikus szakmai hálózat. Ebben a hálózatban a dél-magyarországi bázisintézmények egy része rendszeresen megosztotta egymással az akciókutatás során szerzett tapasztalatokat.

A támogató kutatók kezdeményezésére egy szakmai mini-konferencia keretében az erre vállalkozó társkutatók szélesebb közönségnek is bemutatták a fejlesztések folyamatát, eredményeit is tanulságait. A támogató kutatók ezekre és a kutatás során született egyéb dokumentumokra alapozva összegezték és elemezték az összegyűlt adatokat és megfogalmazták az általános következtetéseket és tanulságokat. A projekt záró szakaszában a támogató kutatók ösz-

szegyűjtötték és rendszerezték saját, illetve a társkutatók által a K12-ről megfogalmazott visszajelzéseket, értékeléseket, megjegyzéseket, és ezeket átadták a K12 véglegesítésével megbízott munkacsoportnak.

Kutatási dokumentumok

A kutatás során számos dokumentum keletkezett, amelyek egy része az alprojekt megvalósulását követte nyomon, illetve további adatokkal szolgált a bázisintézményekről (például intézmények havi beszámolója, bázisintézményi felmérés). A következőkben azokat a dokumentumokat soroljuk fel, amelyek az intézményi vagy a projekt szintű akciókutatás során keletkeztek a folyamatok követése és értékelése céljából:

- *általános intézményi helyzetfelmérés*: ezt a dokumentumot a társkutatók írták meg az akciókutatás elején az általuk képviselt intézmény szakmai programjáról és autizmus-specifikus jellemzőiről;
- *a követelményrendszer intézményi önértékelése*: az autizmus-specifikus szakmai követelmények első gyakorlati alkalmazása során a bázisintézmények a megadott szempontok alapján saját magukat értékelték („megvalósult”, „bevezetése folyamatban”, „nem valósult meg” opciókkal), illetve ekkor volt lehetőségük arra is, hogy visszajelzéseket adjanak a követelmények értelmezhetősége és alkalmazhatósága szempontjából;
- *az első és második körös kutatási tervek a horizontális és szakterületi követelményekre*: a társkutatók – jellemzően a bázisintézmények más dolgozóival együtt – kutatási tervet készítettek az első és a második körös akciókhoz is, amelyben leírták a kiválasztott követelmény(ek)e(t), a kitűzött célokat, valamint a megvalósítás, a nyomon követés és az értékelés részletes tervét;
- *a kutatási napló*: a társkutatók egy része kutatási naplót vezetett, amelyben dokumentálták az akciókutatás megvalósult és tervezett lépéseit, illetve reflektáltak az akciókutatásra személyes és szakmai szempontból. Egyesek elektronikus formában, mások papíralapon vezették a kutatási naplót;
- *a műhelymunkákra készített előadások, prezentációk*: a társkutatók számára szervezett három közös műhelymunka és a 2014 őszi mini-konferencia során a társkutatók is előadást tartottak az akciókutatás menetéről, eredményeiről és tanulságairól;
- *az intézményi kutatási beszámolók*: a társkutatók összesen három átfogó beszámolót írtak az akciókutatás menetéről: az első és második körös akciók folyamatáról és eredményeiről, valamint az akciókutatás végén a kutatás és a fejlesztések általános tanulságairól.

Az akciókutatás eredményei és ezek értékelése

Érvényesség és minőség

A kvalitatív kutatások *érvényességén Maxwell (2005)* nyomán a kutatás leírásainak, magyarázatainak, értelmezéseinek, interpretációinak, következtetéseinek, eredményeinek korrektségét és hitelességét érthetjük; ennek megfelelően az érvényesség vizsgálatánál ezeket a kérdéseket gondoljuk végig. Bradbury és Reason értelmezésében az akciókutatásokban kiterjesztettebb értelemben jelenhet meg ez a fogalom, szorosan kötődve a minőség kérdéséhez: *akciókutatóként erről a témáról gondolkodva azt kell megvizsgálnunk, hogy jó munkát végeztünk-e a kutatás folyamán.*

Ennek végiggondolásához támpontként a szerzőpáros öt témakör vizsgálatát ajánlja, amelyek mentén végiggondolhatjuk a kutatási folyamatot és kontextusát, a kutatás előtt/közben/után hozott kutatói döntéseket, illetve a kutatás eredményeit. Ezek a szempontok:

- *a részvétel foka és minősége;*
- *a kutatás tényleges eredményei, hasznossága;*
- *a kutatásban létrejövő tudások/eredmények sokszínűsége és a különböző tudások integrációja;*
- *a kutatás relevánsága;*
- *a kutatás jövőbeli hatásai.*

A következőkben a Bradbury és Reason által ajánlott öt kérdéskört értelmezve tekintjük át és foglaljuk össze a projektszintű akciókutatás, illetve a 27 intézményi akciókutatás előtt, folyamán és utána tett erőfeszítéseket, kiemelve az általunk legfontosabbnak tartott gondolatokat.

A részvétel foka és minősége

Több szempontból is végiggondolandó a kérdés. Például részt vehettek-e ténylegesen az érintettek a kutatásban? Megtettünk-e mindent azért, hogy minél teljesebb legyen ezen csoportok felhatalmazása és részvétele, hogy minél többet profitáljanak a kutatásból? Létrejöttek-e a résztvevők között olyan kapcsolatrendszerek és kapcsolati hálók, amelyek a továbbiakban támogatják a résztvevők gyakorlatának fejlődését, a kritikai reflexiót? A Nyolc Pont projekt akciókutatása(i) alapján az alábbi válaszok fogalmazhatóak meg a fenti kérdésekre:

- A kutatásban résztvevő bázisintézmények kiválasztásában fontos szempont volt, hogy ne csak kiváló intézmények, hanem fejlődő, esetleg súlyos nehézségekkel küzdő intézmények is kerüljenek be a kutatásba, azaz az intézményi részvétel (a földrajzi és szakterületi sokféleség mellett) minél színesebb legyen.
- A kutatásban a résztvevő intézmények és a kutatással plusz terheket vállaló társkutatók is kaptak anyagi juttatást. Az egyik oldalról megvolt a kutatásban meghatározott akciók anyagi háttere (eszközbeszerzések, infrastruktúra-fejlesztés, stb.), emellett az intézményi akciókutatási team-ek vezetői is kaptak (a tervek szerint) szerény juttatást, azaz számukra is megteremtődött fizikai/időbeli részvétel lehetősége. Fontos azonban megjegyezni, hogy a valóságban nem minden társkutató kapta meg a plusz-forrást, vagy felosztotta saját teamjének tagjai között, illetve nagyon sok társkutató napi munkája (és jellemzően túlterheltsége) mellett, szabadidejében (egy esetben szabadnapján vagy nyári szabadságát feláldozva) foglalkozott az akciókutatással, ami nincs arányban a plusz-javadalmazás mértékével. Ez egyfelől a minőségi munka gátja lehetett, másfelől viszont – a belső motivációk eredményeként – segíthette is azt. Ráadásul az akciókutatás nem csak a társkutatóknak okozott többletterhet, hanem más, az intézményben tevékenykedő szakembereknek is (a kutatás megvalósításában közreműködő team tagjainak, az autista személyeket ellátó más szakembereknek, vezetőknek stb.).
- A társkutatók és a bázisintézmények szakemberei részére a kutatás alatt folyamatosan voltak olyan rövidebb és hosszabb lélegzetű szakmai képzések, amelyeken gyarapíthatták, fejleszthették autizmus-specifikus tudásukat. A társkutatók számára szervezett kutatási műhelyeknek egyik oldalról a kutatási folyamathoz és az eredmények bemutatásához szükséges kompetenciák fejlesztése, az önbizalom és tudatosság fejlesztése, másik oldalról a kapcsolati háló erősítése volt a célja – ezekkel a lehetőségekkel a szakmai felhatalmazást és

részvételt szeretettük volna támogatni. A támogató kutatók és a társkutatók folyamatos kapcsolata, a kutatási napló vezetése, illetve a személyes látogatások, az e-mailes kapcsolatok szándékaink szerint a módszertani felhatalmazást és a bizalmi kapcsolatok kialakulását támogatták.

- Az intézmények és társkutatók (a támogató kutatók és az autizmus szakértők támogatása mellett) saját maguk tervezték meg az intézményi szintű akciókutatást a megadott kereteken belül; önállóan dönthettek a megvalósított akciókról, és ezek részleteiről – ez a döntési szabadság az ő speciális, lokális tudásuk elismerésére épült.
- Az akciók tervezésénél és kivitelezésénél folyamatosan jelen lévő szempont volt, hogy az egyes intézményekben az autizmussal élők, a szülők és a munkavállalók is minél teljesebben legyenek bevonva a folyamatba; ne csak az ő érdekeik jelenjenek meg, hanem az ő hangjuk is. Erre több jó gyakorlat született, hiszen számos intézményben ekkor kérdezték meg először ténylegesen az autizmussal élőket és/vagy szüleiket bizonyos témakörökben.
- Az akciókutatás egyik kritikus pontja volt a hatalmi viszonyokkal való megküzdés. Egyik oldalról törekedtünk arra, hogy az intézményekben potenciálisan jelen lévő (például intézményvezető–társkutató, finanszírozó–társkutató) és az intézményi akciókutatás folyamán esetlegesen kiéleződő hatalmi feszültségekben (például intézmény felé irányuló lojalitás kontra intézményi gyakorlatra irányuló kritikai észrevételek) támogassuk és segítsük a társkutatókat, ez a támogatás azonban csak korlátozottan tudott működni. Másrészről törekedtünk arra, hogy a támogató kutatói csoport és az intézményi társkutatók közti kapcsolat hosszú távú, egyenrangú, bizalmon alapuló és támogató partnerség legyen.

A kutatás tényleges eredményei és hasznossága

A Bradbury és Reason által javasolt második szempontot illetően nem csak azt kell megnéznünk, hogy teljesültek-e a kutatásban általunk kitűzött célok, hanem meg kell kérdeznünk magunktól: a kutatásban érintettek, az autizmussal élő gyerekek, fiatalok és felnőttek, családjaik és az ellátó intézményekben dolgozók tapasztalják-e az intézményi ellátás fejlődését, a kutatásban érintettek máshogy gondolkodnak, viselkednek-e ezután? Hasznosul-e a tudás a közvetlen érintettek körén túl is, azaz az eredmények összességükben hatással lehetnek-e az autizmussal élők helyzetére, az intézmények gyakorlatára, más fejlesztési projektek tervezői és végrehajtói tanulhatnak-e belőle?

Válaszaink a fenti kérdésekre a következők:

- A kutatásban az intézmények és társkutatók önállóan dönthettek arról, hogy milyen kutatási kérdéseket tesznek fel és milyen fejlesztéseket valósítanak meg. Ez a megfontolás mindenképpen azt szolgálta, hogy helyi szinten hasznos eredmények szülessenek. A társkutatói beszámolók alapján mind az intézményi gyakorlatban, mind a résztvevők szakmai praxisát, s a konkrét körülményeket illetően (például protetikus környezet biztosítása) jelentős és hasznos eredmények születtek.
- A kutatásban több szinten is megjelent a reflexió és a visszajelzés: a társkutatók és az intézmények saját maguk reflektáltak saját akciójuk sikereire és problémáira, nehézségeire. Másik oldalról a támogató kutatóktól, illetve az autizmus szakértőktől is kaptak visszajelzést formális és informális módon egyaránt. A tematikus műhelyeken egymásnak is adtak a résztvevők saját intézményi helyzetükről információkat, a mini-konferencián egymás munkájára is reflektáltak. Azt gondoljuk, hogy ez a folyamatos önreflexió a kutatás során

támogatta, és remélhetőleg utána is támogatni fogja a gondolkodásmód változását, a szakmai közösségek és az intézmények gyakorlatának folyamatos fejlesztését és fejlődését.

- Az egyes intézmények összefoglalót írtak saját kutatási folyamataikról és eredményeikről, amelyek egy része hozzáférhető, más intézmények által is használható. A kutatás során több alkalommal volt olyan fórum, ahol a jelenlévők megosztották egymással tapasztalataikat, ötleteket kaptak és önbizalmat, megerősítést nyertek. A társkutatók és intézmények beszámolóí alapján ezek tevékenységek is az eredmények további terjedését szolgálták.

Az eredmények sokszínűsége, a különböző tudások integrációja

E szempont mentén arra kell felelni, hogy a kutatásban *különböző típusú, egymást kiegészítő és erősítő* eredmények jöttek-e létre. A kutatási céloknak és kérdéseknek megfelelő módszertanokat választottunk-e és alkalmaztunk-e a kutatás folyamán? Az egyes eredményeket megfelelően összegyűjtöttük-e és megfelelő módszerekkel validáltuk-e? Néhány tekintetben vannak érdemi válaszaink a fentiekre.

- Az intézményi akciókutatásban különböző tudásokkal rendelkező résztvevők dolgoztak együtt: a gyakorlati tudással bíró, a konkrét helyszínt ismerő gyakorlati szakemberek csoportjai az akciókutatás elméletében, illetve – más szakterületen – akciókutatásban tapasztalt szakemberekkel, valamint az autizmus egy-egy szakterületét jól ismerő szakértőkkel dolgoztak együtt. A kutatás egyik implicit kérdése volt, hogy tudnak-e „egy nyelvet” beszélni ezek a különböző szakemberek, ki tudják-e egészíteni egymást, tud-e egymást erősítve fejlődni a több fajta tudás. A kutatás alapján elmondható, hogy nem könnyű megteremteni azt a kommunikációs teret, ahol egymást támogatják ezek a tudások. Egy-két esetben a bázisintézmények – különösen kezdetben – inkább korlátként, semmint lehetőségként élték meg az akciókutatást mint keretrendszert (és nem feltétlenül érezték hozzáadott értéknek az „akadémiai” módszertani tudást). Máshol az autizmus szakértő nem tudott annyi időt a bázisintézményben tölteni, hogy ténylegesen segíteni tudja az intézményi gyakorlatot. A multidiszciplináris együttműködés „kényszere” és nehézsége mindenképpen a kutatás egyik fontos tanulási pontja.
- Az intézményi szintű akciókutatás eredményeit a 27 intézményben tevékenykedő társkutatók gyűjtötték össze és értelmezték saját kontextusukban, amit a támogató kutatók foglaltak össze és elemeztek. A projekt szintű kutatásról írott összefoglalásunk visszakerült a társkutatókhoz és más érintettekhez, akik reagálni tudtak rá, ezzel validálva az értelmezéseinket (iteratív értékelés).
- Az akciókutatás kezdetén nem fogalmaztuk meg, hogy az elméleti és gyakorlati tudás milyen arányát szeretnénk a kutatásban elérni, de egyértelműen a praxis, a gyakorlati fejlődés és fejlesztés volt a fő cél. A létrejött eredmények döntő többsége valóban a gyakorlatot gazdagítja.
- A kutatásban létrejövő tudások egymásra épülésére és összekapcsolódására több érdekes mintázat is azonosítható; ezek közül csak egyet ragadnánk ki. Jellegzetes összefonódás, amikor a kutatói team a különböző szintű és fókuszú autizmus-specifikus képzéseken elsajátított elméleti tudásra, vagy a kutatói műhelymunkákon elsajátított ismeretekre építve adaptál, fejleszt és változtat meg egy vagy több létező, az autista személyekhez közvetlenül kötődő gyakorlatot (azaz elméleti tudást adaptálnak a helyi kontextusra, és ezzel gyakorlati eredményeket hoznak létre). A megváltoztatott gyakorlathoz illeszkedő, új fizikai tereket kell létrehozni, azaz az ellátási helyszín is átalakul (ez megint az elméleti tudás gyakorlati

tudássá formálása, validálása). Az elméletileg magalapozott és össze-hangolt fejlesztések eredményeként az autizmussal élő ellátottak életében pozitív változások következnek be, például életminőségük javul, képességeik fejlődnek, attitűdjük megváltozik. A létrejött pozitív hatású változásokat észlelve és ezek eredményeképpen az intézmény más dolgozói, illetve az ellátott személyek családtagjai is érdeklődéssel fordulnak a fejlesztések felé, érdeklődőbbek és nyitottabbak lesznek (azaz náluk is attitűdváltozás következik be). A fejlesztési folyamat sikeressége és a pozitív visszajelzések visszahatnak magára a kutató team-ekre, amelyek az előző fejlesztés reflexióira, saját tapasztalataikra és önbizalmukra alapozva újabb fejlesztéseket tudnak megkezdni, illetve ki mernek lépni a szakma felé, meg merik osztani tapasztalataikat (például elmondani azokat szakmai fórumokon vagy jó gyakorlatként dokumentálni), és így szakmai kapcsolatrendszerük is fejlődik. A kutatás egyik izgalmas eredménye, hogy elméleti és gyakorlati tudás milyen szoros kapcsolatban, mennyire egymásra épülve jött létre.

- A választott módszertan megfelelése több szinten is értelmezhető: ahogy már tanulmányuk elején is bemutattuk, az akciókutatást magát – a rendelkezésre álló nemzetközi és hazai példák alapján is – módszertanilag megfelelőnek tartottuk a kutatási kérdések megválaszolására. A projekt-szintű kutatáson belül az egyes intézményekben a társkutatók maguk választották a módszertant az adott keretek között: a kutatás folyamán végig támogattuk módszertanilag az intézményekben dolgozó társkutatókat: bemutattuk a részvételi paradigma és az akciókutatás elméletét, átismételtük és gyakoroltuk a különböző kvantitatív és kvalitatív módszertani megoldásokat, segítettük őket az akciók megtervezésében és az eredmények mérésében.

A kutatás relevánsága

Az akciókutatások minőségéhez kapcsolódva fontos elgondolkoznunk arról, *hogy jó és releváns volt-e a kiinduló kérdés.*

- Kutatásunkban a projekt-szintű kutatási kérdések meghatározása nem közösen történt. Ezek keretei a pályázat alapján adottak voltak, és a kereteken belül a támogató kutatók határozták meg a konkrét kérdéseket. Megítélésünk szerint releváns kérdéseket fogalmaztunk meg, mégis problémát jelentett, hogy ezek a kérdések nem az érintettek alulról építkező kérdései voltak (erre a kutatás kötött időtartama miatt lehetőség sem volt), és az érintettek nem feltétlenül érezték ezeket legitimnek. Az intézményi akciókutatásokban nagy volt a résztvevők szabadsága (amellett, hogy a tervekről konzultálhattak az intézményvezetővel és az autizmus szakértővel, azaz kaphattak segítséget), így reményeink – és a záróbeszámoló többségében olvasottak szerint is – az esetek nagy részében releváns kérdéskörökkel foglalkoztak.

A kutatás jövőbeli hatásai

Az akciókutatás minőségének sarokpontja lesz, hogy *hogyan folytatódik tovább.* A kutatás folyamán és következtében létrejött tudás tovább tud-e gyarapodni, a létrejött változások fenn tarthatóak-e és „öngerjesztő” módon tovább tudnak-e terjedni? Elhiszik-e, ráébredtek-e arra a társkutatók, az akciókutató team-ek tagjai és más résztvevők, hogy tudatosan, szisztematikusan együtt dolgozó közösségekként képesek megváltoztatni az őket körülvevő szűkebb és tágabb környezetet? Válaszaink a fentiekkel kapcsolatban néhol egyértelműek és többnyire pozitívak, de vannak dilemmáink is.

- Az intézményi szintű akciókutatás 2014. februártól 2015. január végéig tartott. Összességében ez megítélésünk szerint az optimálisnál rövidebb idő volt; főleg a köznevelésben tevékenykedő intézményeknek, ahol nyáron szünet van, nem volt módjuk a kutatásra (valójában többségük sokat dolgozott a nyári szünetben is). A projekt-szintű akciókutatás 2013 novemberében a kutatási megbeszélésekkel vette kezdetét, és a kutatási beszámoló véglegesítésével 2015 áprilisában ér véget.
- Támogató kutatókként a kutatás elejétől figyeltünk arra, hogy ne mi mondjuk meg az intézményeknek, hogy melyik kritériumot teszteljék, mely tevékenységüket fejlesszék, hanem csak támpontokat adjunk választásukhoz és módszertani segédletet a kiválasztáshoz. Ez a szigorú szerep-meghatározás időnként korlátot jelentett (például egy olyan helyzetben, amikor nekünk, mint támogató kutatóknak határozott véleményünk volt arról, hogy melyik lenne az igazán hasznos, eredménnyel kecsegtető akció, de ezt szigorúan csak véleményként fogalmazzuk meg, és az intézményeké volt a döntés). Összességében ez a korlátozás ahhoz vezetett, hogy az intézmények sajátjuknak érezték az akciókat, és számos intézmény számolt be olyan, személyes érintettségű változásokról, mint a team-ek hatékonyabb, összehangoltabb, szisztematikus működése, több ötlet és hit az ötletek megvalósításában, korábbi kudarcok és rossz élmények leküzdése (például a vizuális akadálymentesítéshez kapcsolódó sikertelenség után újra nekifutás), a reflexió magasabb szintje.
- A kutatás záró- és időközi beszámolóiban azt kértük, hogy a társkutatók saját szervezetüket illetően, saját maguk számára, illetve tágabb környezetükkel kapcsolatban is értelmezzék az akcióikat és ezek eredményeit („én, te, ők” beszámoló). Ez az esetek nagyobb részében sikerült is.
- A 27 intézmény jelentős részében jelentek meg olyan, az ellátottak helyzetét érintő és kezelhető változások, amelyek várhatóan maradandó változást jelentenek a gyakorlatban: új autizmus-specifikus környezetet, tereket alakítottak ki, új folyamatokat indítottak el és új módszereket vezettek be. A beszámolók alapján a résztvevő intézmények és a társkutatók többsége elkötelezett ezeknek a gyakorlat szintjén létrejövő változásoknak a fenntartásában.

A kutatási beszámolóban az egyik gyakran visszatérő pont a szakmai kapcsolatok erősítése, a *szakmai hálózatépítés*. Az akciókutatáshoz kapcsolódó összejöveteleken a társkutatók több alkalommal beszámoltak, előadást tartottak az intézményükben zajló akciókról. Ezek az alkalomok a beszámolók és visszajelzések alapján több társkutatónak tanulási pontot, de esetenként *komfort-zónából való kilépést* is jelentettek, illetve hozzájárultak *önbizalmuk növeléséhez*, a saját magukban, *saját kompetenciájukban való hit* épüléséhez. Másik oldalról fontos megerősítést jelentettek ezek abban az értelemben is, hogy a társkutatók szembesültek azzal: mennyiben hasonló, illetve mennyiben különböző tapasztalataik vannak, mint az ország más részein lévő intézményeknek. Ezek az összejövetelek – bár elsődlegesen nem ez volt a céljuk – mindenképpen a *jövőbeli (helyi, illetve országos) szakterületi együttműködések, a közös cselekvés csíráit* jelenthetik. Az akciókutatási folyamat egyik gyengeségének tekinthető, hogy az autizmus szakértők egy része kevésbé kapcsolódott be ezekbe az összejövetelekbe. Az egyes intézményeknek a folytatás iránti elköteleződése mellett ezekből a közösségekből kinőhet majd a szisztematikus, közös cselekvés; ez a jövő kérdése lesz.

Az akciókutatás, mint intézményfejlesztési módszer

A következőkben mérlegre tesszük azt, hogy valójában mennyi „hozammal” járt az akciókutatásban aktívan részt vevő intézményi szakemberek „befektetése”.

A projekt legaktívabb szereplői, a társkutatók szempontjából a kérdés úgy tehető fel, hogy megérte-e számukra mindaz a befektetés, amit végeztek ahhoz képest, ami „kijött” a kutatómunkából. Másképpen fogalmazva: ugyanez az eredmény létrejött volna-e kevesebb erőfeszítéssel? A projekt-szintű akciókutatás horizontján az előzőek nemcsak a szakemberek, hanem az intézmények esetében is felvethetőek; azaz: milyen többletbe jutott az intézmény a projektből azáltal, hogy egy akciókutatás részese volt, ahhoz viszonyítva, mintha a projekt-feladatok (és járandóságok) a projektmunkák más, szokásosabb fejlesztési paradigmáját követték volna (például képzés és bevezetés, adaptáció minta alapján, külső segítséggel belső alkalmazás stb.).

A válaszokhoz a magunk mérlegét a projektben szerzett tapasztalatok, a 27 intézmény záróbeszámolója és a támogató kutatók folyamatos team-munkájának együttese alapján az alábbiakban vonjuk meg. Összefoglalóan kijelenthetjük: *az akciókutatás alkalmas intézményfejlesztésre*, és vannak olyan dimenziók, ahol érdemes előnyben részesíteni mint eredményes „*fejlesztési eszközt*”. Ha a gyakorlatot valóban elérő, arra hatást gyakorló eredményt szeretnénk például elérni, mindenképpen érdemes próbálkozni vele, de azt nem mondhatjuk, hogy „könnyen adja magát”. Az akciókutatásban elérhető eredményekhez sok, szisztematikus és kooperatív munkán keresztül vezet az út. Természetesen az sem jó, ha illúzióink vannak azzal kapcsolatban, hogy a kutatási folyamatban résztvevők mindegyike szívesen viszi-e az adott eredményhez vezető út minden követ.

Miért alkalmas módszer az akciókutatás intézményfejlesztésre? Mindaz, ami erről bebizonyosodott a Nyolc Pont projekt során, a következőképpen foglalható össze:

- Az akciókutatás nemcsak aktivizálni, hanem tartósan bevonni is képes az intézményeket egy fejlesztési folyamatba úgy, hogy abban ne csak a külső kényszer, hanem a benne részt vevők saját választása is szerepet játsszon. Az adott, akár kötött keretek között is garantált saját választáshoz nyújtott külső támogatásokkal az akciókutatás révén lehetséges komplex célkitűzést elérni, s ehhez több részterület tevékenységét összehangolni. Az intézményi team-munkában és a külső támogatókkal való folyamatos kapcsolatban megnyilvánuló partnerség az akciókutatásban nélkülözhetetlen tényező, s ez szinte kikényszeríti a közös cselekvés mozgatórugóinak kipattanását, az intézmény fejlesztésre hangolását. Az érintettek bevonására nyílt lehetőségek nagyszerűek és ezeket jól ki is lehet használni egy ilyen módszertani közegben a fejlesztés tervezésétől az eredmények társadalmi nyilvánosságra hozataláig egyaránt. A bevonás – részvétel – partnerség-dimenzióban azt mondhatjuk, hogy az akciókutatás kifejezetten versenyképes fejlesztési „eszköz” az emberekkel foglalkozó társadalmi szolgáltatások fejlesztésében, különösen, ha számon kérhető eredményeket kívánunk elérni.
- Egy intézményfejlesztési projektben tervezett akciókutatás – a módszertana által elvárt sokszereplősség és nyitottság, valamint a visszacsatolás követelményéből adódóan is – különösen eredményes lehet, ha annak témája társadalmilag komplex és beágyazott, emellett többirányú szakmai és társadalmi érdeklődést is képes kiváltani. Azt tapasztaltuk, hogy a növekvő hazai szakmai és társadalmi érdeklődés az autizmus iránt inspirálta a projektben részt vevőket is. Szakmailag pedig igen indokolt volt a projektben – a sok szakterületet magában foglaló, ám jórészt elkülönült ellátó rendszerben – működő intézmények ágazat-

és szakmaközi, de legalábbis az ezek határait megbontó munkája. E szakemberek az autizmussal élő ügyfelekkel azok életpályája más-más szakaszában, igen különböző helyzetekben találkoznak, az őket korábban, utánuk vagy párhuzamosan más szolgáltatásban részéssítő más intézmény(ek) munkájáról alig tudnak, miközben erősen egymásra lennének utalva. Egy akciókutatásban ezek a szakemberek tanulhatnak egymástól és egymásról, ami pozitív hatással van saját munkájukra is.

- Az akciókutatásban a kapott és adott, az alkalmazható és megszerezhető tudások sokszintűsége és sokfélesége, a tanulóképesség, a tudásszerzés és alkalmazás, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a különféle tudástípusok egyidejű és/vagy egymást erősítő jelentkezése mind az egyén, mind az intézmény szintjén olyan intenzitással képes hatni, amelynek tényezői ugyan sokszor nem is kibogozhatóak, ám amelynek hatása már a kutatás során is érzékelhető. A társkutatói beszámolók mellett a különböző kollégákkal és intézményi team-ekkel való munkában magunk is megtapasztaltuk a tudás és az ehhez vezető út „aha-élményeit” éppúgy, mint a szisztematizálás, valamint az új ötletekre sarkalló gondolkodás örömet, vagy éppen (az egyszeri bekövetkezéstől) a tovagyrúzó, spill over hatásokat. Azt is állíthatjuk, hogy ezen az úton – az akció-kutatásén, de nyilvánvalóan más, hasonló vagy ilyen szellemiségű fejlesztő munkában is – lehetséges a folyamatot eljuttatni egy olyan pontra, ahol a munkában részt vevők nemcsak a tervezett eredményt érik el, hanem szakmai énjük, személyiségük, valamint csoportdinamikai viszonyaik is jelentősen fejlődnek, amely magában hordozza további fejlesztések potenciálját is.
- Ha az akciókutatás mint intézményfejlesztési módszer beválásáról a tanulás dimenziójában beszélünk, fontos szólni az iteratív tanulásról, amikor ugyanazt újra, magasabb szinten, saját tapasztalatokat beépítve végezzük, valamint a visszajelzésről mint a korrektív és/vagy megerősítő tanulás egyik lehetséges eszközéről. Hasonlóképp, a nem tudatosított (rejtett, reflektálatlan; szakszóval tacit) tudások felszínre kerülése, egy részük tudatosítása⁶ – különféle csoportmunkákban, vagy a tevékenységekre vonatkozó tudatos figyelem, reflexió révén – növelheti a szakmai munka minőségét. Még egy ilyen rövid kutatásban is, mint amilyen a Nyolc Pont bázisintézményi alprojektje, kézzel fogható eredményeket hozott a tanulási lehetőségek széles és nem szokásos módjainak tudatos kiaknázása.
- Tapasztalati igazolást nyert, hogy az akciókutatás sokirányúan fejleszti az intézményekben dolgozó szakemberek, s ezen keresztül az intézmény innovativitását. Bár arról sem információnk nincs, sem ráhatásunk nem volt, hogy a Nyolc Pont projekt kezdetén kik lesznek a bázisintézmények társkutatói és a team-ek tagjai, elfogadhatjuk azt az ismert tapasztalatot, hogy ilyen jellegű tevékenységekben általában olyanok jutnak szerephez, akik az intézményi közegen belül kezdeményezőnek számítanak, nyitottak, kooperációra készek és képesek, s maguk is vállalják a munkát, tehát terhelhetőek. Annak alapján, akiket megismertünk, és akikkel együtt dolgoztunk, meg vagyunk győződve róla – s ez az intézmények összességét tekintve a szakmailag nem magas fokú szolgáltatást nyújtó intézményekben volt feltűnő –, hogy az akciókutatás mozgósítja és felerősíti az abban részt vevőkben szunnyadó szakmai és emberi potenciált, az újításra való készséget. Általában igaz, hogy egy új, nem szokványos feladat egy adott közösségben elsősorban azok számára nyújt kibonta-

⁶ A tacit tudások nagy része azonban nem tudatosítható, nem írható le és nem adható át (Polanyi, 1966). Nemcsak a művészetekben, az emberekkel foglalkozó, segítő szakmákban is tapasztalhatjuk egy-egy különösen hatékony segítő vagy gyógyító munkájában azt a „titkot”, amely a szakember tudása mellett sikerének kulcsa.

kozási lehetőséget, akiknek egy ilyen jellegű munka nem (csak) teher, hanem pozitív kihívás; akik szakmai fejlődésére, illetve önmaguk értékeinek – gyakran nem ismert vagy elismert képességeinek – megmutatására ad esélyt. Ez a Nyolc Pont projektben is megjelent, jóllehet magának az akciókutatásnak ebben „csak” annyi szerepe volt, hogy mindezt felszínre hozta és kibontani segítette.

- Ha az akciókutatást egy „átlagos” projektfeladathoz hasonlítjuk, az előbbi megítélése pozitívabb abban a tekintetben, hogy a feladatokon belül kisebb a bürokratikus és nagyobb a szakmai elemek súlya. Egy intézményben várhatóan azok a kollégák fognak vállalkozni egy kutatási jellegű, a szakmai dimenziót előtérbe helyező projektfeladatra, akik maguk is igényesek, szakmailag ambiciózusak. Bár egy projektben való részvétel a nyilvánvaló terhek mellett (kutatás nélkül is) sok örömet is jelent, hiszen az intézmény fejlesztéséért valószínűleg, egy projektben gyakran nemcsak az adminisztratív feladatok aránya nagyobb a kutatásénál, hanem kisebb a megvalósítók szakmai önállósága is. Ugyanakkor – s ezt is fontos számba venni – a társ kutatók közül voltak néhányan olyanok, akik úgy vélték: az adott fejlesztést kutatás nélkül is (persze az adott segítségekkel, támogató eszközökkel, anyagiakkal) sikeresen megvalósították volna. Olyan intézményi záróbeszámoló azonban a 27-ből csak egy volt, ahol az akciókutatásnak a fejlesztéshez való hozzájárulását semmilyen formában nem említették. Valószínűsíthetjük, hogy itt – és talán más esetekben is – nem tudatosultak a fejlesztésnek azok a (nemcsak cselekvési, hanem) gondolati mozzanatai, amelyek túlmutatnak az egyes konkrét fejlesztési folyamatokon. (Ilyennek tekinthetjük a céltudatos tervezést, az értékelési szempontok beépítését a fejlesztési programkészítésbe stb.) Az esetek egy részében azonban azt tapasztalhattuk, megtörtént a gondolkodásnak ez a váltása is. S míg az első esetben végzett munka is eredményes, az utóbbi azonban olyan fejlődés lehetőségét rejt magában, amelyhez jórészt már nincs szükség külső támogató eszközökre.
- A magunk tapasztalata alapján pontos választ nem tudunk ugyan adni arra a kérdésre, hogy a kutatásban részt vevők hogyan értékelték a projektbe történő saját „befektetések”, és az abból jövő „hozamok” mérlegét, mivel nem mértük azt, és nem is telt el elegendő idő ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni. A team-ekkel való együttműködések alapján úgy látjuk azonban, hogy intézményi és egyéni szinten is annak „éri meg” akciókutatást (vagy más, de a tervezéstől a megvalósítás eredményeinek ellenőrzéséig terjedően szisztematikus, tudatos fejlesztést) végezni, aki számára
 - fontos az adott tevékenység, azaz aki szakmailag elkötelezett;
 - fontos az a tudat, hogy a megrendelő bízik benne; aki felé
 - a munkával megbízó pontos elvárásokat támaszt, valamint
 - megadja a szükséges támogatást a teljesítéshez.

Egyéni szinten nagyon széles a spektruma annak, hogy az akciókutatásban részt vevők valamelyike a „szerencsésének vagy letudandó feladatnak” tekintette-e a Nyolc Pont-beli munkáját. Intézményi szinten háromféle csoport volt inkább elkötelezett és egyben elégedettebb a kutatással, mint fejlesztő munkával:

- a kis intézmények egy része, akik izoláltságukból igyekeznek kitörni;
- azok a többfunkciós (leggyakrabban köznevelési) intézmények, ahol vannak, de csak kis számban/arányban autizmussal élő tanulók, páciensek;

- és az olyan intézmények, amelyek vagy az intézmény tradíciójából, vagy a vezető/társ-kutató személyéből, vagy más egyedi jellemzőből adódóan tekinthetők speciálisnak.

A 27 eset döntő részében a társ-kutatók maguk billentették a mérleget pozitív oldalra. Mindezzel együtt releváns az a kérdés, hogy létrejöhetett volna-e ugyanez az eredmény kevesebb erőfeszítéssel. Azokon a helyeken, ahol a projekt az akciókutatásban elvárt tudásokkal és attitűdökkel rendelkező, aktív humán erőforrást mozgósított, bizonyára igen a válasz. Mint bemutattuk, a bázisintézmények mintegy kétharmada összességében olyan mérlegét adta a kutatásnak, amelyet úgy értékelhetünk: „megérte”. Van információnk azonban arról is, hogy a résztvevők egy része nem élte meg tudatosan az akció-kutatásban történeteket. Ezen túl néhány igényes és a projekttől függetlenül is tudatos fejlesztést végző intézményben talán szintén nem számít kulcskérdésnek, hogy egy kutatási keret fogja-e egybe a fejlesztéseket, hiszen van saját koncepciójuk és ehhez emberük is. Innovatív és tanuló intézményekben nem feltétlenül indokolt akciókutatást szervezni, de ha ez történik, akkor szinte garancia van a jó kimenetre.

- Nem csak a kutatási módszertan, hanem a kutatással járó néhány egyéb tényező is szóba jöhet, amikor arról beszélünk, hogy egy projekt keretében végzett akciókutatást jó intézményfejlesztési eszköznek tekinthetünk-e, s ajánlhatjuk-e további használatra. Itt talán az első kérdés a pénz. Egy „átlagos” projekthez hasonlóan az akciókutatás keretében végzett fejlesztésekben is fontos szerepe van az anyagi és más erő-forrásoknak. Mindenütt igaz az is, hogy az anyagiak elmaradása gátló tényező. Ha azonban – mint az akciókutatás esetében – a résztvevők többsége úgy érzi: a munka „értelmes” és „perspektivikus”, az anyagiak szerepe nem válik meghatározóvá.⁷ Az is megkockáztatható, hogy ha az infrastrukturális és eszközfejlesztést szolgáló anyagi források és a humán erőforrás-fejlesztést szolgáló befektetések (képzések, javadalmazás egyaránt) tudatosan egymásra épülnek, akkor az anyagiak nemcsak, illetve nem elsősorban mint motivációs eszköz hatnak, hanem mint a fejlesztés feltételei is számítanak.⁸ Az eszközi és az emberi befektetés összekapcsolása természetesen biztosítható a projekt-fejlesztések szinte általános „szinergia-kritériumai” révén is, de tapasztalataink alapján egymást erősítő folyamatokat csak nagyon pontosan, részletesen kibontott tevékenységtervektől, operacionalizált fejlesztési modellektől lehet elvárni. Ilyenre egy pályázati kiírás nem is lehet képes. Viszont, ha egy pályázati kiírás lehetőséget nyújt az intézmények bevonására a tervezéstől az eredményekig vezető út egészében, s ezzel párhuzamosan sokirányú szakmai támogatást is nyújt – ahogyan ez a Nyolc Pont projekt esetében történt –, akkor az akciókutatás mint intézményfejlesztési eszköz további – megerősítő vagy cáfoló – gyakorlati példákkal is igazolódhat. Egyelőre azonban minderről nincs elegendő gyakorlati tapasztalat.

Irodalom

A Város Mindenkié (2012): Utca és Jog. Részvételi akciókutatás a Budapesten fedél nélkül élő embereket érő diszkriminációról. http://avarosmindenkie.blog.hu/2012/11/14/_ha_nincs_penzed_nincs_jogod_kutatasi_jelentes_a_fedel_nelkul_elo_embereket_ero_diszkriminaciorol (2015. szeptember 25.)

⁷ Ez nem jelenti azt, hogy minőségi többletmunka többletjövedelem nélkül is elvárható. Fontosnak tartjuk, hogy a lehetőségekhez mérten a pluszmunkák kapjanak anyagi elismerést, valamint azt is, hogy a felajánlott többletjavadalmak ne maradjanak el.

⁸ A többletjuttatások a piactudományokban bevett legitimáló eszközök, de ez a projekt-közreműködők szintjén valójában nem igazán érvényesült, az alacsony többletjövedelem (intézményenként havi 40 000Ft bér), s az ahhoz mért sok többlettelep miatt.

- Balázs Éva – Csillag Sára – Kocsis Mihály – Orosz Attila – Udvarhelyi Tessza – Vágó Irén (2015): Akciókutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhazsnú Nonprofit Kft., Budapest. http://fszk.hu/wp-content/uploads/2015/07/Akciokutatas_a_magyar_autizmus_ellatorendszer_fejleszteseert.pdf (2015. szeptember 25.)
- Csillag Sára – Hidegh Anna Laura (2011): Hogyan bonthatók le a látható és láthatatlan falak? Kooperatív kutatás a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális gátak lebontásáról. *Vezetéstudomány*, XLII. évfolyam, 12. szám: 23-36.
- Csillag Sára (2012): Emberi erőforrás menedzsment, mint morális útvesztő. Etikai kérdések az emberi erőforrás menedzsment tevékenységben. PhD disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Chang, Yao-Jen – Tsen-Yung Wang – Frank, Chen Shu-Fan – Lee Ming-Yang – Kang, Ya-Shu (2012): When Social Workers Meet Special Education Teachers: Action Research to Implement Curricular Changes in Taiwanese Special Education Systems. *Systemic Practice & Action Research* (2012) 25: 273–280)
- Gelei András (2005): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a „reflektív akciótanulás” irányzata. In: Bakacsi Gyula – Balaton Károly – Dobák Miklós (szerk.): *Változás és vezetés*, Bp, Aula: 109-135.
- Heron, John (1996): *Co-operative inquiry. Research into the Human Condition*. Sage, London.
- Kalliola, Satu (2003): Self-designed teams in improving public sector performance and quality of working life. *Public Performance & Management Review*, Vol. 27 No. 2, December 2003: 110–122.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Pearson Ed. Inc.
- Maxwell, Joseph A (2005): *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage, London.
- Málovics György – Mihók Barbara – Szentistványi István – Balázs Bálint (2011): Kirekesztett társadalmi csoportok és helyi emberi jogok: egy szegedi részvételi akciókutatás előzetes tanulságai. In: Pataki György – Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Ottmann, Goecz – Laragy, Carmel – Allen, Jacqui – Feldman, Peter (2011): Coproduction in Practice: Participatory Action Research to Develop a Model of Community Aged Care. *Systemic Practice & Action Research* (2011) 24: 413–427.
- Pataki György – Bodorkós Barbara – Balázs Bálint – Bela Györgyi – Kelemen Eszter – Kohlheb Norbert (2011): A vidékfejlesztés demokratizálásának lehetősége: részvételi akciókutatás a Mezőcsáti Kistérségben. In: Pataki György – Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás*: Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest, 28–51.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Routledge, London.
- Reason, Peter – Hilary Bradbury (2001): Inquiry & participation in searching of a world of worthy of human aspiration. In: Reason, Peter – Hilary Bradbury (eds): *Handbook of Action Research*. Sage, London: 1-14.
- Reason, Peter (1988): *Human inquiry in action*. Sage, London.
- Rebeiro, Gruhla Karen – Kauppic, Carol – Montgomerye, Phyllis – James, Susan (2012): Employment services for persons with serious mental illness in northeastern Ontario: The case for partnerships. *Work* 43 (2012): 77–89.
- Shaw, Lynn – McDermid, Joy – Kothari, Anita – Lindsay, Rob, –Brake, Phil – Page, Peter – Argyle, Colin – Gagnon, Crystal – Knott, Melissa (2010): Knowledge brokering with injured workers: Perspectives of Injured Worker Groups and Health Care Professionals. *Work* 36 (2010): 89–101.
- Vágó Irén – Balázs Éva – Kocsis Mihály (1990): A képességfejlesztő program hatása és eredményei. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 3. I. és II. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Yeager, P – Kaye, HS – Reed, M – Doe, TM (2006): Assistive technology and employment: experiences of Californians with disabilities. *PubMed. Work*. 2006;27(4):333-44. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17148870> (2015. szeptember 25.)
- Vermeulen, Peter (2014): *Az autizmus mint kontextusvakság*. Geobook Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (szerk.) (1983): *A képességfejlesztő iskoláért (egy pedagógiai akciókutatás)*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

OROSZI SÁNDOR

Megszüntethetők-e az elvándorlásra motiváló okok, vagy csak elfojtani lehet a migrációt?

„Mindig azoknak az oksági összefüggéseknek az általános formáit igyekszünk leírni, amelyek a gazdasági és a gazdaságon kívüli jelenségeket összekapcsolják egymással.” Joseph Alois Schumpeter

Az Osztrák (Bécsi) Iskola tagjából az USA-ban világhírnévre szert tett közgazdász mottóban szereplő útmutatása szerint igyekeztem rendszerezni gondolataimat az „új népvándorlás” egy-mást átható, szorosan összefonódó okairól. A felszínen rémisztőek a háborús és politikai jelenségek, etnikai és vallási ellentétek, de a mögöttük húzódó, (történelmi) kialakulásukban szerepet játszó gazdasági-környezeti faktort tartom meghatározónak.

Sokan kifejtették álláspontjukat a migránsok támogatásának emberbaráti motívumairól, az európai polgárok és államok etikai kötelességeiről. Az ellentábor viszont kiemelte a menekült-áradat feltételezhető negatív hatásait a munkapiacra, az egészségügyre, a közbiztonságra, végső soron az életszínvonalra. Attól tartok, többségükben csak a pillanatnyi helyzetre, a felszínen megjelenő-torlódó okokra koncentrálnak, a jelenséget kiváltó tényezők hosszú távú alakulást alig veszik figyelembe!

Meglepetésemre még Jean-Claude Junckernek a Die Welt 2015. augusztus 23-i számában¹ közzétett empatikus hangvételű cikke is alapvetően politikai okokkal magyarázza a migrációt. *„Amikor a bevándorlásról beszélünk – írta –, emberekről beszélünk. Olyan emberekről, mint maguk vagy én – leszámítva, hogy ezek az emberek magukkal vagy velem szemben nem voltak olyan szerencsések, hogy a világ egyik leggazdagabb és legstabilabb részére szülessenek. Emberekről beszélünk, akik a szíriai háború, az ISIS líbiai terrorja vagy az eritreai diktatúra elől menekülnek...”* Humánus hangvételű szavai így folytatódnak: *„Soha nem küldünk vissza embereket, akik a védelmünkre szorúlnak, ezt kőbe vésték a törvényeink és az alapszerződéseink”.* Ez a mélyen emberbaráti kijelentést – mint uniós állampolgár – mély megértéssel nyugtáztam! Tovább javította közérzetemet a németek ígérete, miszerint a szíriai menekülteket nem küldik vissza.

A bevándorlók által biztosított előnyök a fogadó országok számára

A politikusok megnyugtató, sőt biztató mondatainak humánumát, erkölcsiségét sokan történelmi példák felsorakoztatásával támasztják alá. A tatár-dúlás vagy a török hódoltság viszonytagságos évtizedei alatt meggyérült népeiséget uralkodóink telepítésekkel pótolták, de hűbéruraink maguk is igyekeztek birtokaikat külföldiekkel benépesíteni. (Nyilván csak a megművelt jobbágytelkek után kaptak járadékot, adót, ajándékot.) Mi is, mások is befogadó nemzet voltunk, annak is kell maradnunk! – állítják. Nem felejtik el megemlíteni a letelepültek kedvező hatását a gazdaságra, a népességre, az ország védelmi potenciáljára, kulturális sokrétűségére.

¹ Hasonló tartalmú írását pár nappal később a magyar sajtóban is olvashattuk.

A történelmi párhuzamok azonban – bár tanulságosak-, de nem adekvátak! Hérakleitosz figyelmeztetése mindmáig érvényes: semmi sem marad változatlan, nem léphetsz kétszer ugyanabba a folyóba.

A megelőző évszázadokban messze nem használták ki Földünk biológiai kapacitását. (Ez az ökoszisztémáknak az a képessége, hogy biológiailag hasznos anyagokat állítsanak elő és lebontsák a szennyeződést. Mértékegysége a világátlag termékenységének megfelelő globálhektár, amelyből 1,6-1,8 jut egy főre.) Az emberiség tényleges ökológiai lábnyoma még fél évszázada is átlagosan mindössze 0,88 gha/fő nagyságot ért el. (Az ökológiai lábnyom Rees és Wackernagel² ma már klasszikus értelmezése szerint az az élettér, amely egy meghatározott népséget meghatározott életszínvonalon végtelen ideig képes eltartani. Lényegében ez az élelmiszerek és más fogyasztási cikkek előállításához, az infrastruktúra kialakításához, a beépítésekhez, valamint a termelés során keletkező hulladék elhelyezéséhez, a széndioxid erdővel való lekötéséhez szükséges ökológiaileg produktív terület.)

A betelepülők a feudalizmusban a fogadó ország számára jelentettek pótlólagos termelési erőforrást. A saját fogyasztásuk az anyaországbelihez képest emelkedett, a fenntartásukat meghaladó többletből a hűbérurak, az uralkodó is kiszakították a részüket, így mindenki „jól járt”. (Durva példa lenne a fogadó ország számára képződő előnyöket mérlegelve a kényszerűségből „bevándorlókat”, a rabszolgákat szóba hozni.)

Lényegét tekintve hasonló gazdasági előnyöket biztosítottak, jelentős többletet hoztak létre a letelepedő külföldiek a modern kapitalizmus periódusában is. (Az USA-ba 46,1 millió ember érkezett a 20. században.) A teljes gépesítést megvalósítására törekvő országokban szinte az egész munkaképes népességre igény mutatkozott, sőt, a bevándorlókat is örömmel alkalmazták a vállalkozások. Egy munkavállaló – e dimenzióban is értelmezve a Neoklasszikus Iskola homo oeconomicusát – érdekelt a munkahelyváltásban, ha új állásában magasabb bért kap. Ez elvileg az országhatárok (időleges) átlépésére is motiválhat, ha a differencia fedezi a migrációs és a módosult lakhatási költségeket, illetve kárpótlást nyújt a családtól való távollétért, a megszokott környezet elhagyásáért.

A teljes gépesítés korszakának kiteljesedésével a kereslet egyre inkább eltolódott a magasan képzett szakmunkások, mérnökök, diplomások irányába, de mellettük még szükség volt a nagyszámú betanított és segédmunkásra is. Továbbra is felszívta a termelés a bevándorlókat, a vendégmunkások százezreit, akik „újratermelték önmagukat”, gyarapították a vállalkozók profitját, adót fizettek az államnak.

Mára azonban a látszatra ugyanabban a folyóban más áramlatok a meghatározók. A technológiai fejlődés gyorsuló ütemben folytatódott, melynek új fejezetét jelentette Clinton gazdaságpolitikája. Az általa meghirdetett New Economy az informatika, a számítástechnika, az atomtechnika, a nanotechnológia, az operációkutatás, a gyenge hálózatok elmélete legújabb eredményeit integrálta.³ Némi késéssel a nyugat-európai országok és Japán is elindultak ezen a fejlődési pályán. A modernizálódott nemzetgazdasági ágakban emiatt a termelési tényezők

² Wackernagel, M. – Rees, W.(1996): Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

³ Giddens példájával érzékeltetve a fejlődést: az első transzatlanti kábelek – 1950-ben – kevesebb, mint 100 hangcsatornát továbbítottak. 1997-ben már egyetlen kábel 600.000 hangcsatornát tudott továbbítani.

közötti arányát –, de abszolút nagyságát tekintve is – csökkent a közvetlen emberi tevékenység.⁴ Ezzel párhuzamosan megindult a hagyományos technológiával működő vállalatok kitelepülése azokba az országokba, ahol alacsonyak a bérek, a letelepüléshez állami támogatásokat, adókedvezményeket nyújtanak, a hatóságok a környezetszennyezés (laza) szabályainak betartását sem követelik meg. Ezek a változások a fejlett országokban – a munkavállalóknak a megszokott, a minimálbért lényegesen meghaladó bér-elvárásai mellett – munkanélküliséget eredményeztek, munkások százezrei kerültek „nem foglalkoztatható” állapotba. Az alacsony szaktudású bevándorlók munkájára is egyre kevésbé jelentkezett igény, kivéve azokat a tevékenységeket, amelyeket a hazai munkavállalók a minimálbérért nem voltak hajlandó elvégezni.⁵ Ez a mentalitás jellemezte az unió magországait 2004-es csatlakozásunk periódusában, amikor ideiglenesen a „négy szabadság” elvének egyikét, a munkavállalók szabad áramlását korlátozta a tizenötök egy része, mely alól csak a hiányszakmák képviselői kaphattak felmentést. (Nem mellékesen mi is hasonlóan viselkedtünk a később csatlakozott Románia és Bulgária állampolgáraival szemben.) Gazdaságpolitikai aranyszabály: nincs szükség nem foglalkoztatható migránsokra, még más uniós tagállamokból sem!

Az ökológiai lábnyom alakulása

A hatékony új eljárások hatására dinamikusan emelkedett a termelékenység, a fogyasztás. Egyre kiterjedtebb lett a fizikai infrastruktúra, mind több energiát használunk fel a közlekedéshez, a fűtéshez, emellett hihetetlen mennyiségű hulladék és szemét keletkezik. Többszörösére nőtt a világ ökológiai lábnyoma. A fejlett országok nem a „meghatározott”, hanem – deklaráltan – emelkedő életszínvonalon kívánják eltartani lakosságukat. A fejlődő államok nagyon gyorsan növekvő népességüket szeretnék legalább a korábban már elért „meghatározott” életszínvonalon ellátni. Világszinten emiatt olyan ütemben használjuk a természet erőforrásait, amivel annak regenerálódó képessége nem képes lépést tartani. Így a természet által felhalmozott „tőkét” éljük fel, az idén már augusztus 13-tól, ekkor következett be a „túllövés” napja.

Ha alapvetően változna a fejlett országok állampolgárainak értékrendje, akkor nem lenne ennyire „szűk” a világ. Kerekes Sándor szerint akár kilencmilliárd embert is képes lenne eltartani a Föld, ha ésszerűsíténék fogyasztási struktúránkat, a legmagasabb tényező-felhasználással előállítható javak helyett kisebb ráfordítással termelhető cikkekkel elégítenék ki szükségleteinket. (Civilizáció 2015)

Az ökológiai lábnyom az egyes nemzetek, kontinensek tekintetében differenciáltan emelkedett. Észak-Amerika lábnyoma több mint hatszorosan, Nyugat-Európáé háromszorosan haladja meg a biokapacitást, Afrikáé és Ázsia egyes országaié elmarad attól. Az USA-ban egy ember lábnyoma hússzorosa a legszegényebb államokban élőkének. Elkészerítő képet fest az International Food Policy Research Institute „Globális Éhségindexe”, amely szerint kilencvennél több országban jelentkezik az éhínség öt fokozatának valamelyike. A három legsúlyosabb fokozatban szereplő 49 ország közül 33 Afrikában vagy a Közel-Keleten fekszik. Szélsőséges mértékű éhínség öt államot fenyeget, közülük négy (Kongói Demokratikus Köztársaság, Csád,

⁴ A kérdés mélyenszántó elemzését adta John Naisbitt 1982-ben publikált „Megatrendek” c. könyvében.

⁵ Az Európai Unióban tízmilliós nagyságrendű a nem regisztrált bevándorlók száma, akik a fekete munkapiacra a hivatalos minimálbérnél alacsonyabb díjazásért is hajlandók munkát vállalni.

Eritrea és Burundi) a fenti régióban található.(International Food Policy Research Institute; IFPRI, 2015)⁶

Egyes régiókban a lakóhely már szinte élehetlenné vált, különös tekintettel a megfelelő minőségű ivóvíz hiányára. A szűkös létfeltételekért folyó vetélkedés gyakran törzsi villongásokat vált ki, időnként a korábban is létező, de a hamu alatt parázsló etnikai és vallási feszültségek lángjai csapnak fel fékezhetetlen erővel. Ezek a jelenségek terhelik az együttélést, kérésessé teszik a létbiztonságot. Az IS vérengzései előtt is végbement néhány megdöbbentő népirtás, a legtragikusabb 1994-ben Ruandában, ahol hutu szélsőségesek több százezer huszit és mérsékelt hutut pusztítottak el. Meggyőződésem, hogy Diamond logikája helyes: „... azt a következtetést vonom le – írja –, hogy a túlnépesedés az egyik lényeges ok volt a ruandai tragédia mögött; és általánosabban, hogy valóra válhat Malthus elméletének legrosszabb jóslata, ahogy Ruandában tényleg valóra vált.” (Diamond, J. 2007.)⁷ Az „első egymilliárd országainak” – miként a törékeny országokat⁸ nevezik – 73%-ában tört ki a közelmúltban polgárháború, vagy zajlik jelenleg is ilyen. Rendkívül magas továbbá annak valószínűsége, hogy ezekben az országokban bármely ötéves időszakban polgárháború törjön ki.⁹

A kialakult helyzet hatalmas erővel taszítja, szinte kilöki a legveszélyeztetettebb területeken élő népeiséget. A feltételek ugyanakkor – az érvényes trendeket extrapolálva – mind kedvezőtlenebbekké válnak, a lakosság létszáma ugyanis exponenciálisan nő. Demográfiai előrejelzések szerint a világ 48 legszegényebb országában 2050-re megháromszorozódik az ott élők száma. Ez a mérték Afrikára is érvényes.¹⁰

A pusztta megélhetésért (a szubszaharai Afrika lakosságának mintegy fele mélyszegénységben, napi 1,25 dollárnál kevesebből él) mind nagyobb mértékben zsákmányolják ki a környezetet, ami a biológiailag aktív terület egyre súlyosabb károsodásához vezet. A legszegényebb államokban¹¹ szinte egyáltalán nincs környezetvédelem (ezért is vonzóak – mint már

⁶ Az ENSZ Mezőgazdasági és Élelmezési Szervezete (FAO) más kritériumok alapján végzett felmérése szerint 37 ország van kritikus állapotban és szorul állandó jelleggel nagy mennyiségű élelmiszersegélyre.

⁷ A legnagyobb veszteség a Kongói Demokratikus Köztársaságban következett be, melynek területén 1998 és 2008 között 5,4 millió ember halt meg harci cselekmények közepette. Ez volt a II. világháború vége óta végbement legpusztítóbb háború.

⁸ Tudományos vita folyik a törékeny országok csoportjába történő besorolás kritériumairól, ezért az ebben a csoportban helyet kapó államok összetétele is vitatott. Praktikusan a legtöbb szerző a következő országokat szerepelteti: Afganisztán, Angola, Bissau-Guinea, Burma/Mianmar, Burundi, Comore-szigetek, Csád, Dzsibuti, Egyenlítői-Guinea, Elefántcsontpart, Eritrea, Észak-Korea, Etiópia, Gambia, Guinea, Haiti, Irak, Jemeni Köztársaság, Kambodzsa, Kamerun, Kelet-Timor, Kenya, Kiribati, Kongói Demokratikus Köztársaság, Kongói Köztársaság, Közép-Afrikai Köztársaság, Laosz, Libéria, Mauritania, a megszállt palesztin területek, Nepál, Niger, Nigéria, Pakisztán, Pápua Új-Guinea, Ruanda, Salamon-szigetek, Sao Tome és Principe, Sierra Leone, Szomália, Szudán, Tadzsikisztán, Togó, Tonga, Uganda, Üzbegisztán, Vanuatu, valamint Zimbabwe. A 48 törékeny országból 29 szubszaharai afrikai ország.

⁹ Ezek miatt csak rövidtávra – arra is meglehetősen bizonytalansággal – lehet egy ebbe a csoportba tartozó országot biztonságosnak minősíteni.

¹⁰ 2010-ben Afrikában a népesség 40%-a a 0-14 év, 20% pedig a 15-24 év közötti korcsoportba tartozott, Nigéria lakosságának 45%-a 15 éven aluli. Kenya polgárainak száma az évi 4 százalékos körüli népszaporulat következtében nem egészen húsz évenként duplázódik meg. A gyermekszaporulat okainak jelentős része a Dahrendorf által kiemelt kulturális szférában található (nők családon, társadalmon belüli helyzete, hagyományos „családmodell”, generációk közötti kapcsolat stb.) ezért a születésszám csökkenése csak nagyon lassan következik be, hacsak – Kínához hasonlóan – a (nagyon) kevés helyen funkcionáló erős (diktatórikus) állam nem korlátozza jogi eszközökkel.

¹¹ Világbank 2012-ben közzétett jelentésében 187 országot tartalmazó rangsort állított össze, a 141. utáni 47 pozícióban csak 9 ország nem az inkriminált régióban helyezkedik el. A lista legvégén a Közép-Afrikai Köztársaság, Malawi, Eritrea, Libéria, Burundi, Zimbabwe és a Kongói Demokratikus Köztársaság található.

érintettük – a fejlettekből kitelepülő vállalatok számára). Vészterhes jel, hogy az összességükben mintegy három milliárd lakossal bíró BRICS-országok mindegyikét veszélyezteti – viszonylag dinamikus növekedésük ellenére is – az éhínség valamelyik fokozata. A törékeny szubszaharai országok nagy részében az alultápláltsági szint 40% feletti, Eritreában azonban a 68%-ot, a Kongói Demokratikus Köztársaságban pedig a 76%-ot is eléri. (Európai Fejlesztési Jelentés 2009.)

Az elvándorlók összetétele, várható hatásuk Európa helyzetére

Az elvándorlás mellett döntő emberek szülőföldje nem rendelkezik kellő gazdasági potenciállal a létfeltételek elfogadható – akárcsak mai szinten – történő stabilizálásához. A mai trendek alapján a helyzet a jövőben sem változik. A szubszaharai Afrikában fekvő törékeny államok lakosai számára Európa a legfontosabb úti cél, állították már 2009-ben a Jelentést alkotó tudósok. (Európai Fejlesztési Jelentés 2009.) Az innen, illetve más régiókból elvándorlók tízmillióit viszont Európa nem képes integrálni.¹²

Természetesen elsősorban a legnagyobb ambícióval, bátorsággal, a legpiacképesebb tudással, nyelvismerettel rendelkező fiatal férfiak kelnek először útra, családi támogatással és az otthon maradóknak tett ígérettel, hogy jövedelmükből támogatják majd „elhagyott” családtagjaikat.

A témában véleményüket kifejtők közül többen vélték szervezetségre utaló jegyeket felismerni (az utazás hatalmas költségeinek „csodával határos módon” történő előteremtése, a facebookon elérhető információknak megfelelő viselkedés, a mozgások tömegessége, irányainak rugalmas változása a tranzitországokban bevezetett intézkedésekre). Egyre gyakrabban találkozhatunk kormányzati funkcionáriusok részéről is hasonló állásponttal, annak feltételezésével, hogy titkosszolgálati tevékenység húzódik meg a jelenség hátterében. Huntington „A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása” című 1998-ban megjelent, ma ismét különös aktualitással bíró könyve alapján ez a lehetőség elméletileg sem zárható ki. „Ha azonban a muzulmán népesség ilyen mértékben növekedik, s az ázsiai gazdaság továbbra is rohamlép-tekben fejlődik, akkor – állítja – a világpolitikában a Nyugat és a rivális civilizációk közti összecsapások sokkal jelentősebbé válnak, mint bármilyen egyéb konfliktus.” (Huntington S. P. 1998)

Elvileg minden civilizációnak érdeke lenne az Európai Unió pozíciójának gyengülése. Ez esetben Kína zavartalanabban növelhetné Afrikai jelenlétét, fokozhatná „segítségnyújtását”, együttműködését a földrész természeti kincsekben gazdag országaival. Oroszországnak javulna az esélye az embargó átvészelésére, stratégiai pozícióinak (kiemelten a Földközi-tengeri haditengerészeti jelenlétének) konzerválására. A Transzatlanti Szabadkereskedelmi Megállapodás tárgyalásainak végső szakaszában az USA esélyei is kedvezőbbé válnának érdekei érvényesítésére egy meggyengült tárgyalópartnerrel szemben. Az iszlám heterogén, egymással is szembenálló irányzatai nagyobb esélyhez jutnának népességfeleslegük lecsapolásához, végső soron akár területi terjeszkedésükhöz is.

¹² A hangsúly a tízmilliókon van. Nyilván a magasán képzett emberek iránt mindenütt jelentkezik igény, továbbá azok egy részére is, akik a fekete munkapiacra alacsony bérért hajlandók munkát vállalni. A tényezőárak emiatt bekövetkező arányváltozásai miatt a költségminimáló vállalatok munkaintenzív technológiák kidolgozásával bízzák meg a kutatóintézeteket. A sikeres kutatások eredményeképpen kerülhet a bevándorlók foglalkoztatására. Ez az indukált műszaki „haladás” (induced technological "progress") egy speciális esetének tekinthető.

Európa múltbeli szerepe. Mit és hogyan segíthet a jövőben?

A Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung augusztus 23-i számában Frank-Walter Steinmeier (külgyminiszter) és Sigmar Gabriel (gazdasági és energetikai miniszter) „kijelölték” az unió által követendő út nyomvonalát. Tíz pontban foglalták össze mondanivalójukat, melynek lényege a következő: „*Hosszabb távon csak úgy lehet segíteni a rászorulókon, ha azok, akiknek nincs veszélyben az életük, vissza tudnak térni a hazájukba. Ennek érdekében együtt kell működni a kibocsájtó országokkal, pénzügyi és technikai segítséget kell nekik adni. Európának mindent meg kell tennie, hogy Afrika és a Közel-Kelet háborús térségeiben béke legyen és meginduljon a gazdasági fellendülés.*”

Európa kétségkívül adósa a térségnek, s nemcsak a most háború dúlta övezetnek. A gyarmati kizsákmányolás időszakában leplezetlenül vonták el a földrész anyagi erőforrásait. A II. világháború után bekövetkezett ugyan a függetlenné válás, de a korábban elnyomott területek aszimmetrikus kapcsolatai tovább éltek a korábbi anyaországokkal. Az európai gazdasági integrálódás holdudvarába bekerült ugyan az ACP program keretében 77 egykori gyarmati ország az afrikai, karibi és csendes-óceáni régióból, de az együttműködés érdemi eredményei elmaradtak. Az utóbbi évtizedekben a fejlett országok (nemcsak az európaiak) által nyújtott – egyébként dollár-tízmilliárdokban kifejezhető segélyeket – többszörösen meghaladta a fejlődő államokból kiszivattyúzott GDP. Ezt a mechanizmust írja le Wallerstein dependencia elmélete. A világhírű gondolkodó szerint a periféria országai azért lettek és maradnak szegények, mert az erőforrások és a megtermelt nyereség kiáramlanak belőlük a centrum országokba. A térség versenyképessége érdemben nem javult!

Sokan – nem teljesen megalapozottan – hangoztatják a beáramló működő tőke kedvező hatását a vizsgált csoportba tartozó országok gazdasági növekedésére. Ennek azonban többnyire feltételül szabták a fejlett országok, illetve a nemzetközi gazdasági szervezetek (WTO, IMF, Világbank) a liberalizációt. Az így meghonosodó ágazatok termékeinek, valamint az importcikkeknek a versenye tönkretette a patriarchális kézműipari tevékenységet. Polányi Károly a következőképpen jellemezte a helyzetet: „A társadalmak ’kulturális vákuumba’ kerülhetnek, ezzel írta le egy antropológus néhány derék afrikai törzs kulturális lealacsonyodásának okát a fehér civilizációval való érintkezés hatására. Mesterségeik kihaltak, létezésük társadalmi és politikai feltételei megsemmisültek.” Más helyen a törzsi közösségek fennmaradási esélyeiről a következő véleményt fejtette ki: „...nem látszik érdekesnek, hogy alkalmaznak-e erőszakot a folyamatban, vagy sem. Ezeket az intézményeket az a pusztá tény bomlasztja fel, hogy piacgazdaságot erőszakolnak rá egy teljesen másként szervezett közösségre: áruvá teszik a földet és a munkaerőt, ami egyenlő egy organikus társadalom összes kulturális intézményének megsemmisítésével.” (Polányi K. 2004)

Az archaikus társadalmak működését elemezve a következőket írta Herskovits: „Azokban a társadalmakban, amelyek a létfenntartás határán élnek, soha nincs éhezés.” (Herskovits, M. J. 1940.). Ezt Thomas a következőképpen magyarázza: „Kultúrájuk arra ösztönöz, hogy osztozzanak egymás között, és sohasem történt meg, hogy egy busman ne osztotta volna meg tárgyait, ételmét vagy vizét hordája más tagjaival, mert a nagyon szigorú együttműködés nélkül a busmanok nem élhették volna túl az éhínségeket és a szárazságokat, amelyekben a Kalahári sivatag részesíti őket.” Thomas, E. M. (1959.)

A működő tőke letelepedését nyilván profit és nem emberbaráti célok határozzák meg. A szubszaharai Afrika törékeny országait célzó közvetlen külföldi befektetések több mint 70 százaléka öt országba – Angola, Csád, Egyenlítői-Guinea, Nigéria és Szudán – irányul (Európai

Fejlesztési Jelentés 2009.) Ezek mindegyike hatalmas mennyiségű természetes erőforrással rendelkezik. A külföldiek tulajdonában levő vállalatok termelése érdemben hozzájárul az adott ország bruttó hazai termékéhez és az elfogadott statisztikai módszerekkel kimutatott fejlettségéhez, azonban a „nemzeti gazdaság” működési feltételeit szinte érintetlenül hagyja, nagyon gyakran kedvezőtlenebbé teszi. A fejlődő országok gazdasága duális, a nyugati tulajdonban lévő modernebb egységek szigetszerűen különülnek el a patriarchális hazai ágazatoktól. Emiatt többnyire nem is válnak „húzóágazattá”.

A legszegényebb országok egy lehetséges jövőképe

A közgazdaságtanban általánosan alkalmazott ceteris paribus elv alapján tételezzük fel, hogy tisztán gazdasági tényezők alapján meghatározható egy enyhén pozitív meredekségű kibocsátási trend, azaz a GDP lassú ütemben emelkedik. A népesedés ennél sokkal gyorsabban, akár exponenciális ütemben növekedhet. A két alapirányzat ilyenén alakulása a fejlődő országok nagy részében népesedési csapdát eredményezhet, amiből az utóbbi időben csak Kína tudott kitörni. A világ ma (még) legnépesebb országa – gazdasági súlya alapján – képes változtatni a fejlődő országok összességében tapasztalt tendenciák irányán. (Az ENSZ által publikált jelentések a kínai adatok figyelembe vétele miatt mutatják például a mélyszegénység világméretű csökkenését.)

Még komorabb a kép, ha a GDP-ből levonjuk a „természeti tőke” elhasználódását, a környezet rombolását, a humánkapacitás csökkenését. A fejlődők országokban, a (fél)periférián felhasználható termékek tömegét tovább csökkenti – mint már jeleztük – a multi- és transznacionális cégek által kiszivattyúzott erőforrások tömege, a repatriált profit.

A tömegek nyomorát fokozza a legtöbb országban jellemző diktatórikus hatalomgyakorlás, az állami intézmények alacsony hatékonyságú működése. Acemoglu és szerzőtársai kifejtették, hogy „ahol az európai hatalmak tekintélyelvű intézményeket hoztak létre, ott sok esetben az állam mindennapi működtetésével egy szűk belföldi elitet bíztak meg. Gyakran ez a kis csoport vette át a függetlenné válás után az állam ellenőrzését, és előnyben részesítette az erőforrások kivonására létrehozott intézményeket”. Az állami intézmények kialakításának ez a művi jellege is szerepet játszott abban – olvashatjuk a Jelentésben –, hogy azok elkülönültek és ma is elkülönülnek a társadalomtól. Sok országban az állam legitimitációja emiatt csekély, „Nyugat-Afrikában például több olyan ország is található, amelyek soha nem jutottak el az állam megszilárdításának még a közelébe sem”. (Európai Fejlesztési Jelentés 2009.)

A törekény országok állampolgárai az állam által biztosítható alapvető szolgáltatások, valamint a biztonsági és emberi jogi védelem dimenziójában is súlyos hányt szenvednek, végletekig kiszolgáltatottak a politikai és fegyveres konfrontációkban.

Az államhatalom instabilitása, a politikai elit különböző csoportjainak rivalizálása szinte indukálja a mindent átszövő, elképesztő méretű a korrupciót.¹³ Az országok többségében magasak a szélső decilisek közötti jövedelemkülönbségek, erős a vagyon koncentrációja. Hatalmas összegek áramlanak külföldi (svájci) bankokba, off shore cégek számláira.

¹³ A Transparency International 2014 decemberében közzétett jelentésében 175 országot állított rangsorba. Közép- és Fekete-Afrika átlagos pontszáma 33, pontosan a fele az Unió és Nyugat-Európa államai értékének (66). A legkevésbé átláthatóan működő államok körében található a 165. Eritrea (18 pont), majd még hátrább Líbia, Irak, Dél-Szudán, Afganisztán, Szudán egészen a legutolsó Szomáliáig (8 pont).

Az Oxfam a davosi Világ gazdasági Fórumra sokkoló jelentést állított össze. Eszerint a népesség leggazdagabb egy százalékának 117 trilliós vagyona 65-szerese a világnépesség szegényebb felének birtokában levő vagyonnak. Az egy millió dollárnál nagyobb vagyonnal rendelkező emberek (a népesség 0,7 százaléka) a globális vagyon 41 százaléka fölött diszponálnak, míg azok, akik 10000 dolláros határnál szegényebbek (68,7 százalék), mindössze az összes vagyontárgy 3 százalékát mondhatják magukénak. A jelentés megállapítja, hogy tíz emberből hét él olyan országokban, amelyekben az utóbbi harminc évben emelkedett a gazdasági egyenlőtlenség.¹⁴ Ez a veszélyes trend a kutatók szerint megfordíthatatlan. (Fuentes-Nieva, R. – Galasso, V. N. 2014)

Mindehhez Deborah Hardoon, az Oxfam vezető kutatója 2015 áprilisában egy interjúban a következőket fűzte hozzá: „...ha ez a tendencia folytatódik, akkor nem tart sokáig – talán még egy év kell hozzá – mire a felső 1% saját vagyona több mint a fele lesz a világ gazdagságának.”

A neoklasszikus közgazdaságtan a mikroegységek összességének egyensúlyi helyzetét a Pareto-kritériummal fejezi ki. Ez az az optimális állapot, amelyben egy mikroegység sem képes anélkül javítani helyzetén, hogy legalább egy másiké nem romlana. Ez alkalmazható a szélsőséges egyenlőtlenségekkel jellemezhető társadalomra is. Könnyen belátható, hogy a leggazdagabbaktól elvont milliók kevésbé csökkentenék e csoport jólétét, mint amennyivel ez az összeg a redisztribúció során a szegényekét növelné. Ilyen hatása lehet a jövedelmek progresszív adóztatásának. Ezzel a kérdéskörrel foglalkozik a jóléti közgazdaságtan (Welfare Economics).

A Nobel-díjas Hicks, valamint az erre irányuló kutatásban (is) világhírt szerzett magyar származású (lord) Káldor Miklós és Scitovsky Tibor a jólét növelését célzó gazdaságpolitika jogosultságát vizsgálja. Szerintük indokolt az állam intervenciálása, ha a „vesztesek” kevesebbet veszítenek, mint amennyit a „nyertesek” nyernek. (Kaldor-Hicks compensation test).

Az emberek a kibírhatatlan szegénység, a jövedelmi, vagyoni egyenlőtlenségek, a romló természeti környezet miatt végső megoldásként egyre nagyobb tömegekben hagyják el szülőföldjüket. Az elvándorlások alapirányzatát gazdasági és demográfiai faktorok determinálják, a mindenkori migrációs adatok kialakításában viszont politikai, etnikai, törzsi, vallási tényezők is szerepet – gyakran főszerepet kapnak. Előfordulhat, hogy a tényleges migráció többszöröse az adott időszak „trend szerinti” értékének.

A segítség kényszere

Visszatérve a Steinmeier és Sigmar Gabriel gondolatára a segítségnyújtásról és a törekény államokkal történő együttműködésről, a jelenlegi gyakorlatot radikálisan és azonnal ki kellene bővíteni! Ez alapvető értékrend-változást feltételezne! A jóléti közgazdaságtan alap gondolatát, miszerint célszerű bevezetni olyan intézkedéseket, amelyek nagyobb mértékben javítják a nyertesek jólétét, mint emennyivel a veszteseké csökken, mindenképpen ki kell terjeszteni a gazdag és szegény országok közötti redisztribúcióra! Ennek régóta alkalmazott formája a segélyezés. Az Európai Unió vállalta, hogy 2015-re a fejlődőknek nyújtott támogatás mértékét a GNI 0,7%-ára emeli (2010-re még csak 0,56%-ot tartottak megvalósíthatónak). A tényleges segélyek GNI-ban kifejezett aránya ezzel szemben 2010-ben 0,44%, ami valamelyest még

¹⁴ A GINI-együttható alapján a Világbank jelentése szerint az egyenlőtlenség a következő országokban a legnagyobb: Namíbia 63,9, Dél-Afrikai Köztársaság 63,1; Botswana 61, Angola 58, Közép-Afrikai Köztársaság 56,2.

csökkent is 2011-ben, mégpedig 0,42%-ra. Ez a támogatás a szükségesnek töredéke, gyakorlatilag alig javít a feltételeken.

Nem valószínű, hogy a jelenlegi támogatás nagyon sokszorosára emelését az urnák elé járuló európai választópolgárok többsége támogatná! Nem kizárt azonban – a másik oldalra koncentrálva –, hogy a „szegények végül ráébrednek, hogy a gazdagokat sose érhetik el, hacsak azok nem adnak alább a gazdagságukból.” E a fejlett országok ökológiai lábnyomának a érdemi csökkentését jelentené, aminek lakosságuk épp az ellenkezőjét várja. „Mi fog történni?” – teszi fel az aggodalommal teli kérdést Diamond. (Diamond, J. 2007)

A – tegyük fel – többszörösére emelkedő segítségnek azonban alapvetően más jellegűnek is kellene lennie, mint az eddigiek! A célországok gazdasági szerkezetét, társadalmi viszonyait ugyanakkor csak fokozatosan szabad átalakítani. Minden bizonnyal e tekintetben is érvényes Ralf Dahrendorf-nak az Európai Unió ellentmondásait elemző munkájában leírt gondolata. Úgy véli, hogy a politikai rendszer gyorsan, akár hat hónap alatt is átalakítható, a gazdaság átszervezése már hat esztendeig is eltarthat, míg a társadalom átnevelésére hatvan év sem feltétlenül elegendő.

Az értékrendben az indokolt változások megvalósulásával kapcsolatos optimizmusom azonban meglehetősen korlátozott. A multi- és transznacionális vállalatok részvényeseinek profitigénye, a kemény verseny nem valószínűsíti menedzsmentjük karitatív jellegű tranzakcióit, lemondásukat a profit repatriálásáról. Ferenc pápa a következőképpen jellemezte a meglehetősen kilátástalan helyzetet: „Hiú ábránd jóságot remélni azoktól, akik a gazdasági hatalmat birtokolják, vagy azoktól a mechanizmusoktól, amelyekre az uralkodó gazdasági rend épül.” (Simó E. 2014) Polányi Károly már több mint fél évszázada papírra vetette félelmét a jövőt illetően: „Az áru-fikció egy tulajdon sínein mozgó és saját törvényei által kormányzott gépezet játékára bízta rá az ember és a társadalom sorsát.” Polányi K. 1976)

Winnie Byanyima, az Oxfam igazgatója, a davosi fórum társelnöke feltette a következő, önvizsgálatra ösztönző kérdést: „*Valóban olyan világban akarunk élni, amelyben egy százaléknak több van, mint a többinek együttvéve?*” (Fuentes-Nieva, R. – Galasso, V. N. 2014) A többség – holnapi, jövő évi – fogyasztását tartva szem előtt, bizonyára igennel válaszol.

A jóléti közgazdaságtan logikája szerint kellene egy világkormány a szükséges változások bevezetéséhez. Ezt sok politikus mellett Nobel-díjas közgazdászok is megvalósítandónak tartják. Stiglitz például a következőket írta: „*Sajnos nincsen világkormány, amely felelősséggel tartozna a világ minden népének, és amely ellenőrizhetné a globalizációs folyamatot, hasonlóan ahhoz, ahogyan a nemzeti kormányok ellenőrizték a nemzetgazdaság létrejöttének folyamatát. Ehelyett egy olyan helyzet alakult ki, amelyet úgy is nevezhetünk, hogy a világ kormányzása világkormány nélkül, amelyben néhány intézmény (a Világbank, az IMF, a WTO) és néhány szereplő, bizonyos kereskedelmi és pénzügyi érdekcsoportokhoz szorosan kapcsolódó kereskedelmi és pénzügyminiszter uralja a mezőnyt, miközben az érintettek jelentős része nem jut szóhoz.*” (Stiglitz, J. E. 2003) Még a szélsőségesen liberális nézeteiről közismert Hayek is hajlik ilyen megoldás felé: „Nem arra van szükségünk, hogy több hatalmat összpontosítsunk felelőtlen nemzetközi gazdasági hatóságok kezében, hanem éppen ellenkezőleg, annak megvalósíthatóságában kell reménykednünk, hogy egy mindenek felett álló politikai hatalom képes kordában tartani a gazdasági érdekeket... Az ilyen nemzetek fölötti hatalom azzal együtt válik egyre erősebbé, ahogy az egyes államok egyre inkább a gazdaság igazgatásának egységeivé válnak, a gazdaság színterének immár nem pusztán felügyelői, hanem szereplői, s ezért a súrlódások nem egyének, hanem államok között várhatóak.” (Hayek, F. A. 1991) A Római Klub

harmadik, a Jan Tinbergen által vezetett kutatócsoport „A nemzetközi rend átalakítása” címen készített jelentése¹⁵ középpontjában Észak és Dél konfliktusos kapcsolatának elemzése áll. Tinbergen egy 1993-ban adott interjújában a majdan funkcionáló világkormány korai képződését az Egyesült Nemzetek szervezetében látta, melynek lényegesen megerősödését valószínűsítette.

Még módosuló értékrend esetén is valószínűleg a kivándorlásra motiváló okok teljes megszüntetése, akárcsak az, hogy az áradat hirtelen elapad. Ez esetben – ideiglenesen – nem tűnik járhatónak más út, mint a migráció jogi eszközökkel történő korlátozása, elfojtása. Kérdés azonban, hogy azok az emberek, akik vállalják annak veszélyét, hogy esetleg a Földközi Tenger hullámaiba vesznek, megállíthatók-e jogi, esetleg diszkrét rendőri intézkedésekkel?

Korántsem megnyugtató Diamond eszmefuttatása, amely – el kell ismernünk – a valós helyzet elemzésén alapul: „...a világ nem áll meg, a problémák valahogy megoldódnak még a ma élő gyerekek és fiatal felnőttek életében. Csak nem mindegy, hogy nekünk kedvező módon és a mi szándékaink szerint oldódnak meg, vagy ellenünk például járványok, háborúk, éhínségek, tömegszárlások és a társadalmak összeomlása által.” (Diamond, J. 2007)

Be kell látnunk: az ökokatasztrófa réme fenyeget, amelynek a migránsok jelenleg úton lévő tízezrei – bármennyire kezelhetetlennek tűnő problémát jelentsenek is – csak az előszelét jelentik. A fejlett országok állampolgárai részéről óriási áldozatvállalásra, politikai vezetőitől bölcsességre és erélyre lenne szükség, hogy ne ismétlődjenek, és főleg ne erősödjenek a szél- lökések!

Felhasznált irodalom

Diamond, Jared (2007): Összeomlás; Tanulások a társadalmi továbbéléshez; Typotex Kiadó, Budapest
Európai Fejlesztési Jelentés (2009) A törekenység leküzdése Afrikában; Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Európai Egyetemi Intézet, San Domenico di Fiesole

Fuentes-Nieva, Ricardo and Galasso, V. Nicholas (2014): Working for the Few: Political capture and economic inequality; Oxfam Report; www.oxfam.org

Hayek, Friedrich A. (1991): Út a szolgasághoz; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Herskovits, M. J. (1940.): The Economic Life of Primitive Peoples; Knopf, New York

Huntington Samuel P. (1998): A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása; Budapest: Európa

International Food Policy Research Institute (IFPRI) (2015): 2014-2015 Global Food Policy Report

Meadows, Deborah Hardoon of Oxfam; The Scholarly Kitchen (@scholarlykitchn) blog, April

Naisbitt, John (1982): Megatrendek (Tíz új irányzat, amelyek átalakítják életünket); Országos Műszaki Információs Központ

Nagy Katalin szerk: Civilizáció (2015); Hír Tv http://hirtv.hu/?block=mno_video_popup¶m=media_id=130425

Polányi Károly (2004): A nagy átalakul; Korunk gazdasági és politikai gyökerei; Napvilág Kiadó

Polányi Károly (1976): Elavult piaci gondolkodásunk; in: Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet; Gondolat Kiadó

Simó Endre (2014): Ferenc pápa és keresztény elitünk NOL, 04. 19.

Stiglitz, J. E. (2003): „A globalizáció és visszasságai; Napvilág

Thomas, E. M. (1959.): The Harmless People, A. A. NewYork.

Wackernagel, Mathis – Rees, William E. (2001): Ökológiai lábnyomunk; Föld Napja Alapítvány

Pécs, 2015. 09. 21.

¹⁵ RIO – Reshaping the International Order, 1976.

MAGYAR MIKLÓS

Taneszköz nemzedékek – innovatív távlatok*

Bevezetés

A társadalmi, technikai, technológiai, történelmi fejlődés eredményeként a kezdetektől jutunk el napjaink (tan)eszköz „rendszeréhez”, ami több és más, mint a korábbiak. Ebbe tartoznak a még nem ismert, és nem használt eszközök, technológiák. Továbbá minden egyéb, amit szükségszerűen célszerű alkalmazni. Az „alfa”, vagy csendes generáció esetében azokról a lehetséges alkalmazókról, felhasználókról, fejlesztőkről van szó, akik most ötévesek, de rövidesen elsőosztályosok lesznek. A helyzet eredményes kezeléséhez fontos egy más szemléletű, személyiségközpontú iskolai, oktatási gyakorlatnak a működtetése, s annak a tudatos elkerülése, amit korábban a pedagógia útvesztőiben történő bolyongásként jellemezhattünk.

A 2010-től érkezettek egy polarizált társadalomba, manipulált közegbe születtek/születnek. Az állami irányítású, központosított, kézi vezérlésű oktatásirányítás által meghatározott adaptációs, szocializációs szinterek működtetésében domináns a kötelezően előírt nevelési terv és tanterv végrehajtása. A cél a hatalommal lojális munkaerő biztosítása. A kontraszelekció a rendszer egészéből, felépítéséből, működéséből következik.

Az „alfa” generáció tagja kisgyermekként: ösztönösen erős utánzásos tanulási igényt sejtet. Mozgásos, manőverező készsége korán megjelenik. Egyedül is szeret játszani. Pl.: a csavar önálló becsavarása kézzel, számára természetesnek tűnik (az ujjak finommozgása). Sokféle dologra reagál egyszerre, de igazán csak egy érdekli. Igényli, hogy foglalkozzanak vele. A felnőttek, a gyerekek közül, akit választott, ahhoz erős a kötődése. Az aktuális oktatási intézményhez való viszonya egyéni. Az IKT most csak része az életének, de nem elsődleges.

Az „alfák” életének sajátos színfoltja az újraállamosítás, az autonómiák megszüntetése, az iskolák központosítása, az önálló iskolák visszaminősítése tagiskolákká, a pedagógusok működési szabadságának korlátozása, a szakoktatás lebutítása, a mobilitás beszűkítése, a pedagógiai szolgáltató intézmények fokozatos meg-szűnése, a tankönyvpiac szétzilálása, az iskolai étellel kapcsolatos szolgáltatói piacok újraosztása, az oktatásra fordítható források további csökkentése, a felsőoktatás (kontra)szelektálása [2]. Ezek ugye visszafordítható, tüneti jelenségek, történések? Talán igen.

A TANESZKÖZÖK HETEDIK? NEMZEDÉKE



* A cikk eredeti változata „Lehetséges a továbblépés, a folytatás: a hetedik taneszköz nemzedék, az alfa generáció, vagy valami más?” címen a XXI. Multimédia az oktatásban és a II. IKT az oktatásban nemzetközi konferencia (Szabadka, 2015. május 22-23.) előadásaként hangzott el. A konferenciakiadványt az Újvidéki Egyetem MTTK Szabadka, 2015. adta ki.

Az elmúlt évek, évtizedek történéseit ismerve az a sejtésem, hogy nem vagyok egyedül a tanulmány címében feltett kérdéssel. Ha áttekintjük az IKT II. - MMO 2015 konferenciára beérkezett előadások összefoglalóit, egy pillanatképek kaphatunk az IKT, a multimédia fejlesztői, alkalmazói, felhasználói gyakorlatának technikai, technológiai, pedagógiai, andragógiai állapotáról, helyzetéről, kérdéseiről. Ezek a főbb témakörök:

- Multimédia fejlesztések, alkalmazások, eredmények bemutatása (5 előadás).
- A tanulási környezet módszertani, didaktikai, andragógiai és felnőttoktatási kérdései (10 ea.)
- A tanulási környezet technikai, technológiai változása (7 előadás).
- M-learning, e-learning és környezete (10 ea.)
- Az interaktív tábla és alkalmazása az oktatásban/multimédia és a tudományos kutatás összefonódása (5 előadás).
- A multimédia alkalmazása a felsőoktatásban és a felnőttképzésben /multimédia/hipermédia rendszerek, információs és kommunikációs központok az oktatásban (5 előadás).
- A tanulás személyessé és korlátlaná válásának lehetőségei (4 előadás).
- Személyes tartalmak és közösségi oldalak alkalmazása az oktatásban/személyes tudás és/vagy közösségi tudás/virtuális valóság az oktatásban (7 előadás).
- Műhelymunkák (4 + 3 előadás, bemutató).

Ez a 9 témacsoport természetesen nem tartalmaz minden kérdéskört. Többségében érinti a konferencia tervezett témaköreit. A hiányzó témák más forrásokból elérhetők.

Az átmenet mindig folyamatos. Így van ez az “alfa”, vagy csendes generáció esetében is. Ez azt jelenti, hogy szocializációja, adaptációja, fejlődése, érése során hatással van, lehet minden előtte, vele működő generáció. Fontos a minták, az értékek sokasága, a közvetítők, a domináns személyek, hiteles intézmények, közösségek felelőssége. A napjainkra a csak rutinnal bizonytalanra vált előző generációkat szülőként felváltja az X és Y generáció. Az alfáknál talán lehetőség nyílik a tudatosabb oktatói, nevelői, szülői működésre. Tudjuk-e kezelni a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók fordított szocializációs helyzetet és következményeit? Újszerű élethelyzet, fontos megtanulni. Ma már ez a tudás is része a digitális állampolgári kompetenciának [21]. A technikai, technológiai fejlődés, megújulás sem áll le. Pl.: tanúi lehetünk számos tanulási technológia megjelenésének. Sőt. A hálózatok sokfélesége, összetettsége, generáló hatása újabb területeket nyithat meg a közösségi kommunikáció bővítésére. De a meglévő alapok nélkül ez sem lehetséges. A konferencia több előadása érinti ezeket a témaköröket.

Alapvetés. Az ember fogantatása pillanatától kezdve fejlődik, kommunikál és tanul. A természet részeként fejlődése során biológiai, fizikai, lelki, pszichés adottságait hasznosítva természetes tanulóként működik az elkerülhetetlen adaptációs, szocializációs folyamatban. Eredezően kíváncsi, minden érdekli. Hat éves korától ez megváltozik. Miért? A választ több generáció óta tudjuk és „hallgatólagosan elfogadjuk”. Az iskola általában diszfunkcionálisan működik? [13].

Minden generáció számára a felnőtt társadalom aktuálisan megteremti a tanulási, szocializációs feltételeket, amit a korszak gazdasági, technikai, technológiai társadalmi lehetőségei biztosítanak. Ennek folyamatos finanszírozása az adott ország költség szemléletű teherbíró képessége alapján történt. A 21. századi, előrelátó oktatáspolitikai az oktatás finanszírozását a jövőbe történő befektetésként kezeli, és stratégiai prioritásnak tekinti. A modernizáció sajátos

katalizátorként célszerűen hozza létre a szemléletváltást motiváló kényszerpályákat. A nyitottság, a folyamatos változás elfogadása, a változtatás nélkülözhetetlen, szükségszerű.

Az iskola a felnőttek által létrehozott mesterséges világ, amely lehetőséget biztosít arra, hogy folytatva a családban elkezdett szocializációt, megalapozzuk és felkészüljünk a felnőttek világában lehetséges „közlekedésre”. Az itt szerzett és dokumentált tudás azonban nem azonos a mindennapokban működtethető tudással. Tanulásunk a szocializáció folyamatában dominánsan utánzásos, mintakövető tevékenység az ismeretek, az algoritmusok, a szükséges kompetenciák elsajátításához, amely nem nélkülözheti az analógiás gondolkodást. A személyi számítógép megjelenéséig ez többnyire így működött (a 80-as évek eleje). Sőt mintha még ma is ezt várnánk el az iskolától. Pedig a PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) mérések eredményei és az újratermelő funkcionális analfabéták száma évtizedek óta jelzi, hogy valami nem jól működik. Az érintett célcsoportok jelentős része ma már felnőttként analfabéta, funkcionális analfabéta. A PISA 2012-es eredmények a szövegértés, a matematika, a természettudományok területén mutattak alacsonyabb értéket az OECD országok átlagánál. Az elsőként mért digitális szövegértéssel is gond volt. [23, 14]

A finnek a jól működő, eredményes oktatási rendszerüket korszerűsítik. Tantárgyak helyett témakörök alapú oktatásra térnek át.

Nálunk 1973-ban Gáspár László elindította „Az egységes világkép komplex tananyag” elnevezésű iskolamodell kísérletet Szentlőrincen. Az alapozó iskola feladata az osztályszociális gyakorlatra való általános előkészítés. Gáspár László iskolája szocialista nevelő (munka)iskola [7].

A személyiség egészét akarta sokoldalúan fejleszteni. A teljes ember nevelése: oktatás + termelőmunka + gondolkodás + közéletiség (autonómia-demokratizmusra nevelés) + a szabadidő értelmes és hasznos eltöltése). S mindez: az osztályszociális gyakorlat pedagógiai reprodukciója (az egyik kedvelt, sok mindent magába tömörítő alapgondolata: specifikusan gáspári paradigma). A tananyagot nem tantárgyanként, hanem „egészében” kell megtervezni. A nevelés = rendszerépítés [7].

Alapfogalmak. Az iskolai tanulmányok alapozó szakaszában az írás, az olvasás, a számolás elsajátítása, folyamatos (közel maximális begyakorlottsági szintre) fejlesztése nemcsak egyszerűen eszköztudást biztosít a művelődéshez, hanem lehetővé teszi a mindennapokban, a gondolkodási műveletek alkalmazása segítségével, a problémakezelést és a problémamegoldást is. Ezen tevékenység elemek hiánya, később a más minőségű, digitális, kvázi analóg feladatmegoldások akadályaként jelenik meg. A probléma észlelését, felismerését, megoldandó feladattá alakítás, transzformálás követi, amelyhez megfelelő műveletek, algoritmusok, tevékenységek rendelkeznek. Pl.:

„Elemi gondolkodási műveletek:

Analízis: az egész elemezhető részekre bontása

Szintézis: a részek összerakása egységes egészé.

Összetett gondolkodási műveletek:

Elvonatkoztatás

Konkretizálás

Általánosítás

Megkülönböztetés

Differenciálás

Összehasonlítás

Kiegészítés

Összefüggés felfogása, megértése

Analógia. Transzfer (átvitel) [1].

Ez utóbbi miatt a jártasságról. Felépítését tekintve elágazó, hiányos algoritmusú tevékenység-csoport, amely az elsajátított ismeretrendszer tudatos, alkotó alkalmazását a maximális begyakorlottság szintjén biztosítja, s egyben a tudat által ellenőrzött gyakorlati tevékenységre való felkészültséget jelenti [19].

Szocializációnk szerves része a tanulási szocializáció. Így van ez a felnőttkorban is. A tudatos tevékenység elengedhetetlen feltételei a készségek, a rövid lefutású, automatizálttá gyakorolt „rutinok”. Célszerűnek látszik a tanulás és a tanulásirányítás tevékenységet lefedő, és a mindennapi feladatvégzéséhez is alkalmazható készség-csoport felvázolása. Ezek:

Motivációs készségek:

- a folyamat motiváló kezdése,
- a folyamat motiváló irányítása, vezetése,
- az eredményes, hatékony összegzés.

Aktivizálás készségei:

- interaktív kapcsolatok létesítése,
- a pszichés területek aktivizálása,
- a gondolkodás és a cselekvés aktivizálása.

Kommunikációs készségek:

- a verbális, nem verbális kommunikáció helyes alkalmazása,
- a tanulási környezet és kommunikációs környezet eredményes használata,
- a kommunikációs eszközök, médiumok harmonizálása a kommunikációhoz.

Differenciálás készségei:

- az andragógiai, pedagógiai, technológiai folyamat megszervezése,
- az andragógiai, pedagógiai, technológiai folyamat, a munka irányítása, vezetése.
- az önálló tanulás működtetésének biztosítása.

Szabályozási készségek:

- a tevékenység ellenőrzése, értékelése,
- megfigyelés, információgyűjtés, helyzetelemzés,
- az andragógiai, pedagógiai, technológiai folyamat, munka tervezése,
- döntések.

A jártasság és a készség a tudatos és integrált cselekvésformák szintje és kifejezőmódja. Mindkettő tudati integrálódásánál a kiindulási bázist a mindenkor meglévő és beépült ismeretek szintje adja [20].

„A képesség: valamely cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, illetve annak mértéke; tehetség” [22].

Szívesebben használjuk a tevékenységelemek, illetve a kompetencia kifejezéseket. Ezek nemcsak a művelődési tevékenység aktuális feladatmegoldásait, hanem az elektronikus, virtuális térben történő tanulás lehetőségeit is biztosítják. Itt az informatikai- és a média-kompetencia megléte, működőképessége alapfeltétel.

Feladatok

Életünkben időarányosan, szükségszerűen jelennek meg változások, szerephelyzetek, új feladatok. Egy-egy élethelyzet tanulási, fejlődési lehetőséget kínál a tovább-lépéshez. Az aktuális élethelyzet tanulási feladatainak teljesítését mindenki személyesen éli meg. A sikeres fáramászás a kertben élménye, nem azonos az iskolai kötélre mászási kísérlet testnevelés órán, göröcsös tapasztalatával. Ezzel együtt az iskolai tanulás kudarcjai a konkrét tanulási folyamat rész-elemei, segítség nélkül a továbblépés akadályai. Így vagyunk ezzel az írás, olvasás, számolás elsajátításakor. Egy komplex eszköztudásról van szó, ami nélkülözhetetlen nemcsak az írott, nyomtatott anyagokból történő művelődéshez.

A művelődési kompetenciák pótlása és fejlesztése és a digitális írástudatlanság megelőzése, csökkentése két fontos feladat. Párhuzamosan kell megoldani a normál (iskolai) korosztály és a felnőttek helyzetének kezelését. A munkaerőpiac megkerülhetetlen elvárásainak, igényeinek teljesítése a tanulás különböző szinterein biztosítható a folyamatosan fejlődő önálló tanulást segítő tananyagok felhasználásával az alakuló, formálódó tanulási-, munka környezet támogatásával. Ebben a szocializációs folyamatban a tanulók és a tanulásirányítók folyamatos, egymást erősítő szerepváltását a résztvevők feladat-megoldásainak eredményessége motiválja, a kitűzött célok teljesítését a kompetenciák működtetése igazolja. Olyan megoldások szükségesek, amelyek a hátrányos helyzetű funkcionális illiterációs felnőtteket [24] megerősítik az írás, olvasás, számolás, informatika alapszintű működtetésének eszköztudásában. Ezek a készségfejlesztő programok alapvetően munkaerő-piaci orientáltak.

A környezet

Mindig változott. De lehetőségként a mai napig biztosított a taneszközök alkalmazhatósága, hasznosíthatósága, fejlesztetősége. Az eszköztudás birtoklása alapfeltétel. Az „alfa” generáció tagjainak esélye van beleszületni egy digitális tanulási környezetbe. Ez azt is jelenti, hogy automatikusan digitális állampolgárok lesznek [21]? Nem.

A Kaposvári Egyetemen 2006-ban indított Andragógia BA szak akkreditált tantervében megjelent az MA-t előkészítő fakultáció: A felnőttkori írástudatlanság kezelése, Távoktatás. Ezek a választható módszertani egységek a 4., 5., 6. félévben biztosították a felnőttképzési szervező andragógus jelöltek ezirányú felkészítését.

Napjainkban a modernizáció következményeként „a kommunikációs eszközöknek (a technológiának) ötödik forradalmát (és kiteljesedését?) éljük. A számítógépes hálózatok, vagy a számítógépek által közvetített kommunikáció, az információra nyílt rendszerek össze-kapcsolásának megjelenését szokás újabban ötödik kommunikációs forradalomnak tekinteni” [12].

Az információ, az elektronikus információ feldolgozás, a kommunikáció forradalma a személyi számítógépekkel vált átütő erejű katalizátorra az 1980-as évek elején. Ez a kommunikáció új, más minőségű megjelenése, amely természetesen magában hordozza a Shannon-féle interakciós modell és értelmezés valamennyi elemét. Ugyanakkor túllép ezen a szinten és felkínálja a tényleges elérés helyett, mellett a mindenkori elérhetőséget. Így válhat a társadalmi kohézió kialakításának, megvalósíthatóságának és működtetésének eszközévé. Ezt biztosítani látszik a számítógépes hálózatokkal folytatott kommunikáció (az Internet, mint működő, összekapcsolt, nyílt rendszer), mint tömegkommunikáció [18].

A multimédia és az Internet, mint kommunikációs rendszer jellemzői:

- „egységes egészet alkot,
- az egész nem egyszerűen a részek összessége,

- a nyitottság,
- a stabilizációs tendencia,
- a metaszabályozás,
- az ekvifinalitás” [27].

Ezzel összefüggésben az alkalmazó, a felhasználó számára új típusú követelmény a technológia hatékony működtetése és az eredményes kommunikáció eszköz-tudásként való megjelenítése. Hangsúlyossá vált a kulcskvalifikációk fejlesztése. Olyan eszköztudást képviselő tevékenységelemek meglétéről és hatékony működtetéséről van szó, amelyek nélkülözhetetlenek a globalizáció, a modernizáció, a csúcstechnika együttes hatásaként megjelenő társadalmi, gazdasági, technológiai változások következményeinek az egyes ember számára is eredményes kezeléséhez. Ezek lehetnek:

- „az önállóság (ismeretszerzés, feldolgozás, tanulás stb.),
- a kreativitás,
- a találékonyság,
- a terhelhetőség,
- a rugalmasság,
- a team munka,
- az információs – kommunikációs technikák, technológiák ismerete és kezelése,
- az idegen nyelvű kommunikáció,
- a mobilitást támogató eszközök és tudás birtoklása.” [3].

A technikai, technológia változások, a kommunikációs, a tanulási környezet átalakulását eredményezte, s ez hatással volt/van a tanulási, tanulásirányítási környezet változására és működtetésére is.

- Vegyes kommunikációs környezet
 - Hagyományos tanulási környezet a rendszer-alkalmazásokkal.
 - Osztálytermi tanítási - tanulási tér.
- Infokommunikációs környezet
 - Elektronikus tanulási környezet.
 - A kultúra demokratizálódása. Hálózatok.
 - Virtuális tanulási - tanulásirányítási tér.
- Mobil kommunikációs környezet
 - Szerves tanulási környezet. Hálózati rendszerek [4].
 - A digitális pedagógia, andragógia kialakulása.
 - Mobil eszközök. Mobil tanulási tér.

Új helyzet?

Napjaink gyorsuló világában természetesen és szükségszerűen éljük meg a modernizáció elmentmondásait és a felkínálkozó megoldások lehetőségeit. Megoldás-e a fordított szocializáció eredményeként a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók állapot? Kijátszhatók-e egymás ellen a különböző korszakok taneszközei, miközben továbbéljük egy korszerűbb technikai szinten mindig jelen van? Fétissé válhat-e a multimédia? Mára új globalizációs jelenségek

fel-gyorsulása, tömegesedése érzékelhető (hálózati-, virtuális kommunikáció, migráció, társadalmi, művelődési különbségek növekedése, kvázi röghöz-kötöttség). Ezt demográfiai változás is kísérheti.

A digitális generációnak [6] természetes az adott (virtuális) tanulási, tudásközvetítési környezet lehetőségeinek kihasználása. Tudatosan élnek is ezzel. Működésükben jelen van a médiakompetencia: az ösztönös médiakritika, a médiaismeret, a médiahasználat és a média-kreativitás. Az informatikai- és a média-kompetencia alapfeltétel. Ebben a folyamatban a módszer a tanuló maga. Tanulásuk/tanulásunk is személyiség-dominanciájú.

Más minőségben újra felértékelődött a tudás, a tudás-elsajátítás. Ezzel együtt a résztvevők természetes állapotként élnek meg az új típusú tudásközvetítő szerepek működtetését. A teljesítmény nélkülözhetetlen tényezője az aktuális eszköztudás (művelődési, digitális) elsajátítása és fejlesztése.

A taneszköz nemzedékek fejlődését természetesnek tekintettük. Alkalmazásukhoz, használatukhoz sajátos módon viszonyultunk. Voltak, akik elutasították, voltak, akik fétisként kezelték. Az ötödik taneszköz nemzedék, a rendszer-alkalmazások megjelenése erősítette fel a csak eszközként használat szemléletről történő leválást (a személyi számítógép, a multimédia, az Internet). A kommunikációs, az információs forradalom, az információs technológiai váltás felgyorsította ezt a folyamatot, és a hálózatok rendszerré szerveződése lehetőséget kínált a csak eszközhasználat helyett/mellett az életmód, életvitelszerű alkalmazásra („Z”, „alfa” generáció). A valós élet mellett mintegy ellenpontként, vagy nem, megjelenik a virtuális élet. Ez a kihívás hangsúlyos problémahalmaz a korábbi (csak eszközt használó) generációk számára.

A prioritások, a mentalitás, az érték(rend) közvetítése, a tudás hordozója klasszikus értelmezése, a valós face to face kommunikáció, az olvasottság hiánya miatt alacsony szókinés, a dolgok racionális kezelése az online életterben, csak az applikátoroknak való kiszolgáltatottság stb. eredményességet befolyásoló tényezők. S a kérdés: mi az offline élet? Az, ami áramszünetkor is működik.

Az előző, MMO 2014-es, 20. jubileumi konferencián áttekintettük, hogy a taneszköz nemzedékek és az azokat fejlesztő, alkalmazó, hasznosító generációk egymásra találása, kapcsolata hogyan és milyen technikai, technológiai közegben történt. Hogyan hatott a társadalmi, gazdasági, jogi, piaci környezet, és milyen lehetőségeket teremtett a közösségek és az egyén számára? Szembesültünk azokkal a kihívásokkal, feladatokkal is, amelyek megoldása nem halasztható tovább. Ilyen például a funkcionális analfabetizmus csökkentése, a digitális írástudatlanság kezelése, a fordított szocializáció következményeként felerősödött informatikai, média kompetencia hiány pótlása, az élettereket eltérő módon kezelő generációk kommunikációjának összehangolása.

Hogyan? Tovább! Másként? A hangsúly a másként szón van. Sajátos csapdahelyzet, hogy mindig a saját szocializációs és életterünk tapasztalataiból indulunk ki. Ez minden generáció esetében természetes. Korábban az egyes generációk élettere viszonylag optimálisan, emberléptékben, követhetően változott. Volt idő, amikor az unoka még a nagypapa könyvéből tanult. 1984-től már a tanuló segítette tanárát a Commodore 64 és egyéb fejlesztett típusársai működésének, alkalmazásának megismerésében. Elindult a fordított szocializáció. A kommunikációs és információs forradalom egyik eredménye a rendszeralkalmazások pl. a multimédia megjelenése. A másik az Internet, a hálózatok összetett rendszere. Egy új minőségű kommu-

nikáció részei lettünk. A hálózatok, mint kommunikációs rendszerek léteznek. Működésük aktuális funkciójuk szerint változik. Az alkalmazók, a felhasználók által képviselt értékek felerősítése esetenként régi/új megoldásokkal lehetséges. Adunk-e megfelelő, választ a globális problémákra, megoldjuk-e lokálisan?

Az emberi kreativitás kimeríthetetlen forrás. Képesek vagyunk-e az új minőségű kommunikációra, az együttműködésre? A hálózati hasznosításnál nem a verseny, hanem az együttműködés, a kapcsolatok bővítése, összekapcsolódás a hálózatokban a megoldás.

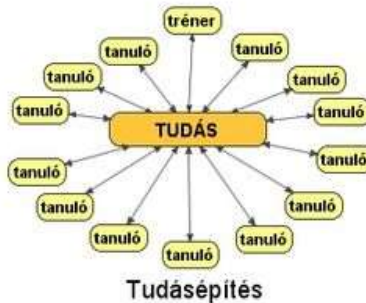
Miért? Miért? A miért mögött a kapcsolódási pontok keresése a fontos. Mi az igen, az igaz, és mi a nem, a hamis információ. Felfejthető-e a folyamatok hálózati kapcsolata, a tudás háttere? Az előzmények ismeretében szükségszerűvé vált, hogy újragondoljuk az oktatás-politikát, a gazdaságpolitikát, a foglalkoztatáspolitikát stb. hogy megvalósítható legyen a Hogyan? Tovább! Másként?-feladatok valódi, eredményes teljesítése.

Az ezredforduló második évtizedének közepére lezajlott, megvalósult a kommunikációs, a tanulási, tanulás-irányítási, információs technikák, technológiák használatbavétele. Egyfajta átrendeződés is rögzült, tapasztalható a generációk eszközhasználatában. Elindultak megoldást kereső, korszerűsítési, módszertani kísérletek az oktatás minden szintjén.

Számos kezdeményezés, kutatás, műhelymunka foglalkozik a megoldást kereső, aktuális kérdésekkel: pl.: „a digitális társadalom, a digitális állampolgárság értelmezése és fejlődési lehetőségei [21], a tanulási tér kiterjesztése... [25], a fenntartható innováció a tanár-képzésben az elméletől a gyakorlatig [26], a digitális technológiák és a szegénység viszonya...” [15], stb. Ezek annak a minőségi kutatási, alkalmazási és műhelyteremtő szakmai munkának a jelenlétét igazolják, ami garancia lehet arra, hogy megvalósítható a paradigmaváltás. A technikai, technológiai eszközök, környezet fejlődésének erősödése szükségszerű. Az alkalmazások, hasznosítások lehetősége folyamatosan adott és változik. Az aktuális élethelyzet felkínálja a tanulást, a tudásépítést és a tudás hasznosításának lehetőségét. (2., 3. ábra) Vajon tudunk-e élni vele?



Gondolati térkép, amely bemutatja a webtechnológia folyamatait és szignifikáns szereplőit (Turcsányi Szabó Márta)

Tanulás 1.0**Tanulás 2.0****Tanulás 3.0**

Gondolati térkép, amely bemutatja a tanulás folyamatait és szignifikáns szereplőit
(Turcsányi Szabó Márta)

Régi/új tanulási eszköz az elmetérkép, a gondolati térkép. Támogatja az offline és online életterek közötti átjárást. Gyermekkori rajzainkkal jól kommunikáltunk, aztán megtanítottak rajzolni. Sikerült újra felfedezni a belső beszéd vizuális megjelenítő eszközét. Jól láttatják a folyamatok, jelenségek, történések időbeli, térbeni és rendszerbeli alakulását, helyzetét.

A kultúra demokratizálódása mindent fogyasztóvá teszi a felhasználót. Generációk kiválasztása és belesimulása a közös működésbe lehetőséget biztosíthat a megújulásra. Mindenki számára elérhető a tudás elsajátításának lehetősége, a fejlődés megállíthatatlan. Az információt hordozó eszköz már nem a papír, a virtualitás új és más közösségi szerveződési együttműködés lehetőségét hordozza. Az egyén és a közösség számára is létkérdés az információs műveltség, és az információ-szervezési tudás. A kreatív alkotók számára a végeredmény a lényeg, a teljesítmény a fontos. Érzékelhető, hogy a korábbi látszólagos ellentmondások eredményes kezeléséhez összetett, társadalmi méretű megoldások szükségesek; a környezet, a tanuló, a tanulás-irányító, az intézmények felkészültsége, a szemléletváltás a technológiai változástól elmaradt. Nem elegendő az autodidakta tanulás felerősödése tudatosság nélkül, miközben tanúi vagyunk egy olyan újszerű szerepkeresési és -tanulási folyamatnak, ahol a tanulók éreznek rá az önálló, kreatív tanulás és alkotás varázsára a környezetükben megtalálható digitális, mobil eszközök használatával.

„Összegzés helyett”

A művelődés valós és virtuális környezetében, a kommunikáció, a tanulás, a tanulásirányítás horizontális, centrális és vertikális tere biztosított, működtethető [9]. Egy lehetséges társadalmi, gazdasági, piaci, jogi, szociális stb. korszakváltás támogatásaként a humán-erő-forrás felkészítése, fejlesztése preventív módon, párhuzamosan is működhet a különböző stratégiai programok valóra váltásával. Célszerű alkalmazni a rendelkezésre álló infokommunikációs és mobil-eszközöket, szoftvereket, az ICT által biztosított tudásátadási, tudáselsajátítási és tudásépítési lehetőségeket.

Napjainkra a tanulási tevékenység szerepe ismét felértékelődött. Fontossá vált az emberi erőforrásba történő folyamatos beruházás, a tudáskultúra meg-alapozása, közvetítése és elsajátítása. A felnőttképzés funkcióváltása a tanulás hozzáférhetőségét, lehetőségeit bővíti, esélyt növel, segíti a túlélést, támogatja az újrakezdést, korszerűsíti a tanulási folyamat, a szolgáltatás egészét. Hatással van környezetére és a tanulási-tanítási rendszer többi elemére. Természetesen

mindez fokozatosan, sok-sok erőfeszítés mellett és differenciáltan valósulhat meg. A 21. század gyorsuló világában természetesen és szükségszerűen éljük meg a modernizáció ellentmondásait és a megoldások lehetőségeit. A kihívások folyamatosak, az eredményes teljesítések nem egyszerűek.

Pedagógusi működés tevékenységi körei SZAO TFK MM 1985	Pedagógus digitális kompetencia körei DÁ PPKITOK modell 2013
<ul style="list-style-type: none">• Kapcsolatteremtés és fenntartás• Közlés, pedagógiai hatáskeltés• Szerepvállalás• Tervezés és előrelátás (pedagógiai fantázia)• Elemzés és döntés• Szervezés, irányítás• Munkavégzés tanulása, tanítása• Értékelés, értékképzés• Empátia, pedagógiai tapintat• Együttműködés	<ul style="list-style-type: none">• Kommunikáció• Hozzáférés• Eszközhasználat• Digitális egészség• Digitális én-megjelenítés• Digitális együttélés• Értékteremtés• Produktivitás• Időgazdálkodás• Tartalom menedzsment

**A pedagógusi működés tevékenységi körei (Magyar Miklós 1985).
A digitális kompetencia körei (Ollé János 2013)**

A tanulmány elején a „MultiMédia az oktatásban” konferencia témaválasztéka és a (multi)média alkalmazás által generált két kérdéscsoport került megfogalmazásra.

1. Mi változott? • A tanulási-tanítási környezet? Igen. Jelentősen megváltozott. Ma már a szerves tanulási környezet lehetősége is biztosított, amelynek általánossá válását a mobil eszközök további bővülése, terjedése és használata erősítheti. Megfelelő és célzott tananyagok folyamatos biztosításával az önálló tanulás területén. • A tudásközvetítési technológia? Igen. Erősödik a technológiai alapú és a blender learning tudásközvetítési technológia, de nem mondhatunk le a jelenléti oktatás biztosította lehetőségekről sem. • A szereplők lehetőségei? Tudatos paradigmaváltás nem történt. Ma még a szereplők többsége jól érzi magát az elsődlegesen kiosztott szerepekben: tanár, tanuló stb.(?)

2. Miért szükséges a változtatás? Mert; • Mélyül a művelődési szakadék? Igen. A taneszközök, szoftverek elérhetősége, alkalmazása lehetőség. Ha nem él vele a felhasználó, akkor kizárja magát a művelődés egyes színtereiről. A tanúláshoz, a tanulásirányításhoz szükséges eszköztudás birtoklása nélkülözhetetlen. • Növekszik a módszertani deficit? Igen. Régóta szembesülünk a (tan)eszközök és a szoftverek fejlődésével. Tapasztaljuk, hogy az oktatás-politikai döntések ellenére is lassan terjed ezek általános alkalmazása a tanulásban, a tanulás-irányításban (távoktatás, e-learning, digitális tábla). • Csökken a versenyelőny? Igen. Ha a pedagógus, a felnőttoktató informatikai- és médiakompetenciája hiányzik, akkor hiányzik a minta. Akkor a szerepváltozás sajátos fordulatot vesz. A tanuló egyre több tudást nem a tanár irányításával és nem az iskolai tanulási környezetben sajátít el. Lemaradásunk kézzel foghatóvá vált.

Az élet sajátos fintora, hogy évtizedek múltak el, és nem éltünk a paradigmaváltás lehetőségével, pedig az alapok lerakása megtörtént. „Csak” az új eszközökkel, rendszer-alkalmazásokkal a digitális átállás, konvergálás, transzformáció hiányzott (4. ábra).

Képesek vagyunk-e prognosztizálni a jövőben várható trendeket, változásokat, a felhasználói igényeket? Azokat a megoldási, tanulási feladatokat, amelyek a helyzet kezeléséhez nélkülözhetetlenek. A korábbi taneszköz nemzedékek váltásakor újra és újra megismétlődött a fétis jelenség. A multimédia, (mint rendszeralkalmazás) megjelenésével és általánossá válásával megállt ez a folyamat. Az új taneszköz nemzedékeknél (6., 7.) is megerősítse.

Sajátos felismerés. hogy esetenként nem a rutinszerű algoritmusok ismétlésével érünk célba. Célszerű visszatekinteni, mert találhatunk megoldási lehetőségeket elődeink munkái és javaslatai között. 1984-ben már nem állta meg a helyét az a vélekedés, hogy az általános iskolásoknak nem kell megismernie a számítógépet. Ma már a tanítóképzésben is evidencia, hogy a tanító informatikai felkészültsége, kompetenciája, a média és digitális kompetenciájával együtt megkerülhetetlen. Nálunk ma is visszatérő statisztikai adat, hogy az általános iskolát elhagyó tanulók egyharmada funkcionális analfabéta. Az V. Felnőttképzési Világkonferencia (Hamburg, 1997.) a közösségek feladataként és a kormányok felelőségeként definiálta a fenti probléma kezelését [11]. Ma már tudjuk, hogy ennek megoldása létkérdés. Fontos a támogatás, segítség.

A változások számos területet érintettek/érintenek: pl.: a tanulási környezetet, a technikát, a technológiát, a fejlesztőt, az alkalmazót, a felhasználót, a piacot stb. A korábbi, halogató válaszreakciók tömeges hasznosítás esetén nem működőképesek. A kompatibilis hardverek, operációs rendszerek és szoftverek megléte, a hálózatok rendszerbe szervezettsége lehetőségeként a tovább-lépéshez átgondolt, eredményes, konstruktív megoldások szükségesek. Megkerülhetetlen a hasznosító személyiség eredményes működéséhez szükséges tevékenység elemek [17] frissítése, a tanulás, a tudásépítés, a tudásközvetítés pedagógiai, andragógiai követelmény rendszere céltaxonómiáinak kognitív, affektív és motoros területtel összefüggő „pontosítása” [5, 26]. A haladás, az ember, a személyiség fejlődése is megállíthatatlanul szükségszerű.

Ezzel együtt fontos odafigyelni arra a kísérő jelenségre, hogy a technikai fejlődéssel megjelenő új eszközök piaci előre törésével párhuzamosan, tanúi lehetünk különböző tanulási technológiák térhódításának. Ez önmagában nem baj, ha az oktatástechnológia által megfogalmazott egyik alapkérdésre válaszolva eredményesen működtetjük az andragógiai, pedagógiai alapelveket: céltudás, tartalom-tudás, stratégiai tudás, diagnózis, normatudás. A tanulás folyamatában megérkezett-e a tanuló a célba és mikor? Elérte-e kitűzött célt, meggyőző-e számára is a teljesítés? A mérések, értékelések alapján működnek-e a szükséges tevékenységelemek, kompetenciák. Napjainkban a másik kérdés sem elhanyagolható. Költséghatékony-e a befektetésünk? Az önálló tanuláshoz használt eszközök, technológiák, információhordozók stb. bizonyítottan a legalkalmasabbak a kompetenciák fejlesztéséhez [28, 25]?

A tanulás = élettevékenység! Életünk egymást követő szakaszaiban „célzottan” jelennek meg régi/új kihívások, feladatmegoldások, szerephelyzetek, amelyek elől nem célszerű kitérni. Hogyan? Tovább! Másként?

Negyven évvel ezelőtt a személyi számítógép berobbanása az oktatásba és hatása életünkre sokkolta a pedagógusokat, a szülőket, a társadalmat. Napjainkban a netgeneráció, a digitális bennszülöttek online működése okoz zavart. Az alfák, a csendes generáció színre lépésére fel lehet/kell készülni. Elkerülhetetlen a pedagógus, az andragógus, a tanuló, a hallgató, a kliens

szerepek, és működésük újraértékelése. Fontos a meglévő és a lehetséges új ICT eszközök és információ-hordozók oktatási, képzési, önálló tanulást támogató lehetőségeinek folyamatos megismerése, bővítése, és alkalmazásának módszertani ismerete.

Lehetséges a továbblépés, a folytatás? Igen.

- A változások kezelhetők.
- A kockázati tényezők csökkenthetők.
- Adott az élethelyzethez igazított tanulás lehetősége.
- Lehetséges a paradigmaváltás.
- A megvalósítandó feladatok teljesíthetők.

A megvalósítás nem halogatható tovább. A célok, a feladatok pontosíthatók. Ezek, minden érintett számára komoly kihívást jelentenek.

„Minél inkább rohanunk hanyatt-homlok a jövőbe, annál inkább egyesül visszavonhatatlanul a múlt a jellel.” Porkoláb Beatrix – Bor Alexandra

Források. Hivatkozások

- [1] Analógiák a sík és... www.math.uibcluj.ro/~andrasz/CD/analogia/csaba.pdf pp. 6-13.
- [2] Andor Mihály: A cselédmentalitás visszaépítése, avagy... – In: *Mozgó Világ*. 2014./4.
- [3] Balogh Andrásné: Technikai fejlődés és szakképzés. Szakképzés pedagógiai PhD Füzetek. BME. Budapest. 1966. pp. 27-30.
- [4] Barabási Albert-László: Behálózva. A hálózatok új tudománya. Helikon Kiadó Kft. Budapest. 2013.
- [5] Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1985. pp. 110-124. Tanulók, iskolák, különbségek!
- [6] Régi és új digitális generáció - Csepeli György honlapja www.csepeli.hu/pub/2003/cse-peli_et_2003_45.pdf
- [7] Faludi Szilárd: Utópia és valóság dialógusa Gáspár László életművében. www.ofi.hu/tudastar/utopia-valosag-dialogusa
- [8] Forgó Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás okt.ektf.hu/data/forgos/file/Az_uj_media_UPSZ_pdfHasonlóHasonló
- [9] Forgó Sándor: A tudástranszfer lehetőségét támogató IKT technológiák pedagógia vonatkozásai. <http://www.mtakpa.hu/kpa/download/1202850>
- [10] Gerő Péter: Az élethelyzethez igazított tanulás. ZMNE. Budapest. 2008.
- [11] Harangi László: • Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási ... www.ofi.hu/tudastar/beszamolo-unesco
- [12] Horányi Özséb: Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. - In: *Európai Szemmel*. Bp. 1997/1. pp. 12-15.
- [13] Klein Sándor: „Mert a szív és az ész együtt mindenre kész...” – In.: *Új Pedagógiai Szemle*. 1992/1.
- [14] Lannert Judit: A magyar tanulók digitális írástudása a 2012-es PISA adatok alapján. – In.: *Oktatás-Informatika*. Budapest. 2014/2. pp. 5-18.
- [15] Lévai Dóra: A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. – In.: *Oktatás-informatika*. 2013/1-2.
- [16] L. Ritók Nóra: A digitális technológiák és a szegénység viszonya egy szegregátumokban dolgozó alaptípus munkájában – In.: *Oktatás-Informatika*. Budapest. 2014/4. pp. 81-84.
- [17] Magyar Miklós: A tanulás = élettevékenység. KE PFK. Kaposvár. 2006. 4. bővített kiadás.
- [18] Nyíri Kristóf: Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. www.ofi.hu/tudastar/virtualis-pedagogia
- [19] Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. Budapest, 1993. Volos. Bt. pp. 23-37.
- [20] Nagy Sándor: Az oktatás pedagógiai kérdései. OOK. Veszprém. 1983. 67. p.

- [21] Ollé János: A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. - In: Oktatás-informatika. ELTE. PSZK. Budapest. 2011/3-4. pp. 14-25.
- [22] Pedagógiai Lexikon II. kötet, G-K. Főszerk.: Dr. Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1977. 344. p.
- [23] PISA-felmérés: rosszabbul teljesítenek a magyar diákok...
eduline.hu/kozoktatas/2013/12/3/PISA_felmeres_2012_R6M9JG
- [24] Tóth Istvánné-Magyar Miklós-Krisztián Béla: Elemi tanulási képességek, fejlesztése a digitalizáció idején. - In: Tudásmenedzsment. PTE FEEFK. Pécs. 2014/1. pp. 66-92.
- [25] Turcsányi Szabó Márta: A tanulási tér kiterjesztése - technológia és módszertan sajátos összefonódásai. - In.: Oktatás-Informatika. Budapest. 2011/3-4. pp.
- [26] Turcsányi Szabó Márta: Fenntartható innováció a tanárképzésben az elmélettől a gyakorlatig. – In.: Oktatás-Informatika. Budapest. 2011/3-4. pp. 32-44.
- [27] Zrinszky László: A kommunikáció I. JPTE. Pécs. 1994. 14. p.
- [28] Zsolnai József – Zsolnai László: A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon. OOK. Veszprém. 1980

HORVÁTH GÁBOR BARNABÁS

A közkönyvtárak szerepe az egyenlőtlenségek csökkentésében

Könyvtári szemléletmód Hollandiában

Azon szerencsés egyetemi hallgatók egyike vagyok, akik könyvtári tanulmányaik során egy félévet külföldön tanulhattak. Az elnyert Erasmus-ösztöndíj jóvoltából Hollandiában, a *Tilburg University* Social Sciences szakon bővíthettem ismereteimet a társadalomtudományok területén. Nem sokkal kiutazásomat követően, a leendő hivatásomra gondolva eldöntöttem, hogy szakmai fejlődésem érdekében megpróbálok élni a kapott lehetőséggel és az ott felkínált és választott tárgyak teljesítése mellett a félévet könyvtári ismereteim kibővítésére és alapos hollandiai tapasztalatszerzésre használom fel.

Tanulmányaim során és a mindennapi életben Magyarországon és Hollandiában egyaránt azt tapasztaltam, hogy az emberek között meglévő kulturális, gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek szélsőségesen nagyok. Kutatásom kiindulópontját és vizsgálódásom elméleti háttérét Pierre Bourdieu tőkeelmélete adja, amely a különböző tőkefajták újratermelődésének módjaira irányította figyelmemet. Írásomban elsősorban nem a meglévő egyenlőtlenségek természetét, előnyeit, hátrányait és okait igyekszem bemutatni – bár témám kifejtéséhez néhány tényező ismertetése elengedhetetlenül szükséges –, hanem arra a kérdésre próbálok választ adni, hogy a közkönyvtáraknak milyen szerepük lehet a tanulási, művelődési esélyegyenlőtlenségek, az egyéni gazdasági különbségek csökkentésében és a társadalomban meglévő kulturális feszültségek mérséklésében. Ehhez a megközelítéshez – túl a könyvtártudományi szempontokon – elméleti alapként más tudományterületek szakirodalmából is merítettem. A nemzetközi példák, modellek ismertetése, a holland és a magyar könyvtári viszonyok olykori összehasonlítása pedig a tanulmány nemzetköziségét és sokszínűségét törekszik erősíteni, tükrözve a problémák és megoldások globális voltát.

Véleményem szerint a közkönyvtárnak a XXI. században olyan intézménynek kell lennie, amely a társadalom minden rétege számára egyformán és ténylegesen (azaz nem pusztán elvileg és jogilag) elérhető. Továbbá, a könyvtári hálózatnak kiemelt szerepe lehet a kulturális tőke eloszlásában meglévő nagymértékű egyenlőtlenségek újratermelődésének csökkentésében. Dolgozatomban – egyebek mellett – olyan, Hollandiában és Magyarországon kipróbált programokat, foglalkozásokat mutatok be, amelyekeken keresztül a közművelődési könyvtárak segíthetik a *kulturális tőke* tekintetében hátrányos helyzetűek tanulását, szórakozását, boldogulását és ismertetem kérdőíves felmérésem eredményeimet. Kérdőíves kutatásom célja pedig az volt, hogy megtudjam: a holland könyvtárosok véleménye szerint milyen szociális, esélyteremtő tevékenységeket kell végeznie egy holland közkönyvtárnak.

Az egyenlőtlenségek okainak szociológiai, szociolingvisztikai és közgazdaságtani megközelítése

A 2014. június 19-én közzétett OECD-adatok alapján megállapítható, hogy az elmúlt bő harminc évben az OECD-országokban a jövedelmi egyenlőtlenségek nőttek.¹ A gazdasági egyenlőtlenségeknek az elmúlt három évtizedben bekövetkezett növekedése több tényező együttes következménye. Az OECD-térségben a jövedelemeloszlási egyenlőtlenségek mellett nőtt gyermekszegénység, amely magasabb a teljes népesség átlagos szegénységi mutatójánál. Ez azért fontos, mert a gyermekkori életkörülmények jelentősen meghatározzák a felnőttkori életszínvonalat. A globalizáció, az ismereteken alapuló technikai változás és a munkaerő-piaci intézmények és politikák valószínűleg mind hozzájárultak ehhez a következményhez. A globalizáción és a rohamos gépesítésen, a technikai fejlődésen túl a szegénység egyik fő oka a munkanélküliség. A fix munka azonban korántsem minden esetben elegendő a szegénység elkerülésére. A kevésbé képzettek jövedelme, a részmunkaidőben foglalkoztatottak megélhetése nem áll biztos alapokon. Ugyanakkor a magas jövedelem és a biztos munkalehetőség sem minden esetben biztosít jóllétet. A szociológusok és a közgazdászok különbséget tesznek *jólét* (*welfare*) és *jóllét* (*well-being*) között. Az előbbi elsősorban az anyagi javak birtoklásához kötődik, az utóbbi inkább szubjektív elemeket tartalmaz. A jóllét (boldogság, elégedettség, egészség) nem kizárólag gazdasági javak birtoklásán nyugszik. Ha egy ember úgy érzi fizikailag és mentálisan egyaránt jó állapotban van, akkor sokkal inkább jóllétről és nem jólétről kell beszélni az ő esetében.² Kultúránkban többnyire az anyagi biztonság képezi alapját a tényleges jóllétnek, de az egyén életminőségét nem csak a fizikai szükségletek kielégítése határozza meg.

Pierre Bourdieu francia szociológus több munkájában azzal foglalkozott, hogyan termelődnek újra a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségek. Milyen tudatos és nem tudatos tényezők játszanak szerepet az egyenlőtlenségek újratermelődésében, mi a szerepe ebben az iskolának és a társadalomnak. Bourdieu szerint a társadalom világa felhalmozott történelem, a tőke anyagi formában vagy elsajátított, „*inkorporált*” formában felhalmozott munka. A tőkének köszönhető az, hogy az emberek élete nem a szerencsejátékhoz hasonló. Bourdieu szakított a marxisták ökonomista szemléletével és a tulajdonviszonyok mellett nagyobb hangsúlyt helyezett a kulturális és társadalmi tőkére a társadalmi viszonyok meghatározásánál. Gazdasági, kulturális és társadalmi tőkét különböztetett meg egymástól. A Bourdieu által meghatározott tőkefajták közötti átalakulás, eltérő mértékben, különböző módokon megy végbe. „A gazdasági tőke közvetlenül pénzzé konvertálható, és különösen tulajdonjogi formában intézményesedésre hajlamos. A kulturális tőke bizonyos feltételek mellett gazdasági tőkévé konvertálható és különösen az iskolai végzettségi titulusok formájában történő intézményesedésre hajlamos; a társadalmi tőke, a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó tőke bizonyos feltételek mellett ugyancsak gazdasági tőkévé konvertálható.”³ Az idézett szöveg Bourdieu-tól arra világít rá, hogy a tőkefajták mennyisége és minősége jelentősen eltérhet egymástól, de kölcsönösen meghatározzák egymást, erősen alakítva az egyén társadalomban elfoglalt helyét és választási lehetőségeit. A kulturális tőkének három fajtája van: 1. a belsővé tett, *inkorporált*

¹ OECD Income Distribution Database: Gini, poverty, Methods and Concepts. <http://www.oecd.org/els/soc/income-distribution-database.htm> (2015.01.24.)

² „A jólét (*welfare*) és a jóllét (*well-being*) a társadalmi haladás kulcsfogalmi közé tartozik. Míg az előbbi inkább az anyagi javak gyarapodásához kötődik, az utóbbi immateriális javakat és szubjektív elemeket (például szeretet, boldogság, elégedettség) foglal magában.” Forrás: Statisztikai Szemle. 2010. 88. évfolyam 3. szám. 41. p.

³ Uo. 157. p.

állapotban lévő tőke, a tartós készségekben megjelenő tudás; 2. a *tárgyasult* állapotban lévő kulturális javak, könyvek, lemezek festmények stb.; 3. az *intézményesült* állapotban lévő tőke, ilyenek az iskolai titulusok. A tőke átadásának logikájából kifolyólag már gyermekkorban megkezdődik a kulturális tőke felhalmozása. Ez csak ott történhet akadály nélkül, ahol a szocializáció egyben felhalmozási folyamat is.

A kulturális tőke átadása a családban nem mindig tudatos folyamatok eredménye, hatékonysága nehezen mérhető. Ezzel szemben az intézmények tudatos munkával segíthetik azoknak a fiataloknak a művelődését és képességeik fejlesztését, akik a családban kevésbé részesülnek a modern társadalomban való boldoguláshoz nélkülözhetetlen ismeretek és kompetenciák elsajátításából, avagy az iskolában az átlagnál több időre van szükségük ehhez. A családi háttér jelentősen befolyásolhatja az iskolai teljesítményt és a gyermek felnőttkori foglalkozását. Bourdieu nem helyezi egyik tőkefajtát sem a másik kettő fölé, mert az egyén érvényesüléséhez a mezőben elfoglalt pozíciójából kifolyólag a különböző tőkeformákra eltérő mértékben van szüksége. Az egyén kulturális tőkénének mennyisége és minősége olyan tényező, amely hatással van az életmódra, foglalkozására, társas kapcsolatokra. Bizonyos helyzetekben a könyvtár hagyományos feladatainak elvégzése mellett segítheti az embereket, hogy bővítsék kulturális tőkájukat. Pl. segíthet tanulási nehézséggel küzdő fiatalnak, hogy helytálljon az iskolában. A bevándorlóknak, hogy megismerkedjen Hollandia szokásaival és a befogadó ország kultúrája mellett megőrizhesse identitását. Tartósan munkanélküli embereknek, hogy munkát találjon. Az előbb említett helyzetekben a könyvtár segíthet közvetve: információ szolgáltatás révén, vagy közvetlenül: tanfolyamok, beszélgetések, előadások stb.

Bourdieu 1977-ben a kulturális tőkére vonatkozó hipotézisében kifejtette,⁴ hogy a több társadalmi gazdasági és kulturális tőkével rendelkező családok erőforrásaikat felhasználva jobb iskolákba tudják juttatni a gyermekeiket és nagyban tudják segíteni iskolai előmenetelüket. Ezzel kapcsolatban rámutatott az iskolának a kulturális tőke eloszlásában meglévő egyenlőtlenségeket reprodukáló szerepére. Ez a jelenség a világ legdemokratikusabb országaiban továbbra is megfigyelhető. Az USA 146 legjobbnak minősített egyetemére járó, gazdasági státuszuk alapján az alsó 25%-ba tartozók szülők gyermekeinek aránya 3%, míg a gazdasági mutatók alapján a felső 25%-ba tartozó családok gyermekeinek részvétele 70% ezeken az egyetemeken.⁵ Ami azt mutatja, hogy a tőkejavak szélsőségesen egyenlőtlen eloszlása az esélyegyenlőségre is jelentős hatással van.

„Az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatának hagyományos kérdése arra vonatkozik, hogyan határozza meg a családi háttér a megszerzett iskolai végzettséget, a különböző iskolatípusok választását, az egymásra épülő iskolai szinteken való továbbtanulás esélyét.”⁶ A kétezres évek elején Hollandiában végzett kutatás eredményeiben Nan Dirk De Graaf, Paul M. De Graaf, and Gerbert Kraaykamp arról számoltak be,⁷ hogy az alacsony és közepes társadalmi-gazdasági

⁴ Pierre Bourdieu: *Cultural Reproduction and Social Reproduction in Power an Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977. 487-511. p.

⁵ Anthony P. Carnevale & Stephen J. Rose: *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admission*. <http://tcf.ejeworks.com/assets/downloads/tcf-carnrose.pdf> (2014.04.20.)

⁶ Róbert Péter: *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban*. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf> (2015.01.22.)

⁷ Nan Dirk De Graaf, Paul M. De Graaf, Gerbert Kraaykamp: *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*. *Sociology of Education*, 2000. 83 évf. április. 92-111. p.

státuszú szülők gyermekeinek iskolai végzettségét a szülők olvasási szokásai jelentősen befolyásolják. Az 1950-es években a holland szociálpolitika célul tűzte ki, hogy ingyenessé teszik az oktatást annak érdekében, hogy a szülők gazdasági helyzete kevésbé határozza meg a gyermekek jövőbeli lehetőségeit. Hollandiában az oktatás jövőjéről szakmai viták folytak az 1960–70-es években.

Ma Hollandiában a gyermekek a 16. életév betöltéséig tankötelesek. A 60-as években a pedagógusok bírálták az oktatási rendszert a korai 12 életévben történő iskolaválasztás miatt, ami akkor jelentősen befolyásolta a gyermekek végleges iskolai végzettségét. Egy hosszú előkészítő folyamat végül azt eredményezte, hogy az 1993-94-es tanévtől kezdve a létező három típusú középiskolákban a 12-15. életév között egy olyan rugalmas és egységes tantervet vezettek be, ami nem húz éles vonalat az általános és a szaktárgyak oktatása között. Az első három középiskolai év alatt a diákok egy széles alapokon nyugvó általános képzésben részesülnek. Ez idő alatt a különböző típusú iskolák közötti váltás még megengedett. A minden diákra vonatkozó, általános képzés bevezetésével csökkent a diákok közötti alapkészségekben megmutatókozó, az életben nélkülözhetetlen tevékenységekhez elvégzéséhez szükséges tudásbeli különbség. A 16. életév betöltése után az oktatás díjmentessége megszűnik, de a holland állam jelentős terheket átvállal az iskoláztatás költségeiből az alacsonyabb gazdasági státuszú szülőktől.⁸ Ezekre a tényekre alapozva és a következményeket vizsgálva készült a fent említett szerzők (Nan Dirk De Graaf, Paul M. De Graaf, and Gerbert Kraaykamp) *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*⁹ című kutatása, amely Pierre Bourdieu kulturálistőke-hipotézisét vette alapul.

Az eredményekből kiderült, hogy a szülők társadalmi-gazdasági státusza és az apa iskolai végzettsége, mint determináló tényezők befolyásoló szerepe a gyermek várható iskolai végzettségére a korábbi eredményekhez képest csökkent. Bourdieu megállapításához képest Hollandiában kisebb összefüggést találtak a gyermekek kulturális javakhoz való hozzáférése és az iskolai teljesítmény között. A közepes és alacsony társadalmi-gazdasági státuszú szülők gyermekeinek iskolai teljesítményét kevésbé a szülők gazdasági státusza és iskolai végzettsége, sokkal inkább a szülők kulturális tőkéje és olvasási szokásai befolyásolják, amivel kapcsolatban – ha a szerzők nem is tették meg – én a könyvtárak fokozott felelősségére és az intézményben rejlő lehetőségekre hívom fel a figyelmet. Magyarországon a család társadalmi-gazdasági státusza továbbra is erős szerepet játszik a következő generáció életésélyeit illetően. Az is figyelemre méltó trend, hogy nálunk a szülők anyagi helyzetének, társadalmi státuszának és iskolai végzettségének – a fejlett, különösen a skandináv országokban tapasztaltakhoz képest – kiugróan erős a predeterminációs szerepe a gyerekek továbbtanulási esélyei szempontjából.

A szerzők a következő következtetéseket vonták le a kutatás eredményeiből: mivel Hollandiában az utolsó néhány évtizedben a különböző kulturális tevékenységek és a magas kultúra a korábbiakhoz képest több ember számára elérhető és az iskola által a legtöbb gyermek

⁸ A holland oktatás reformjával kapcsolatos információk a következő írás alapján készült: Schüttler Vera – Bognár Mária: Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi> (2014. 04. 22.)

⁹ Nan Dirk De Graaf, Paul M. De Graaf, Gerbert Kraaykamp: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 2000. 83. évf. április. 92-111. p.

valamilyen szinten résztvevője, kipróbálója a különböző művészeti tevékenységnek, a legnagyobb negatív determináló, azaz a mobilitást gátló tényező a nyelvi készségekben rejlik. A holland eredmények többek között megmutatták azt, hogy a szülők olvasási szokásai befolyásolják gyermekeik nyelvi készségét és iskolai teljesítményét. Basil Bernstein a nyelvhasználati különbségekben felfedezte,¹⁰ hogy a gyengébb nyelvi szinten állók hátrányos helyzetbe kerülhetnek az élet különböző területein. Kutatások készültek, amelyek a közösségi beszédmódok, az iskolai teljesítmény és az osztályhelyzet összefüggéseit vizsgálták. A nyelvi képességekben fejlettebb gyermekek több önbizalommal rendelkeznek, könnyebben fejezik ki magukat az iskolában és barátaik között. Az iskolában a tanulás, az ismeretek elsajátítása van a középpontban, nem pedig az önkifejezés és a társas kapcsolatok megélése, fejlesztése. Shirley Brice Heath nyelvész-antropológus kutatási eredményeiben¹¹ beszámolt arról, hogy az otthonról hozott nyelvhasználati módok közvetlenül hatnak a gyermekek iskolai sorsára. Fontosak az iskola előtti olvasási tapasztalatok, nyelvi és viselkedési készségek.

Heath szerint, ha nem történik meg az „*írás-olvasásra szocializálás*” vagy az nem megfelelő módon történik, az a gyermek iskolai helytállását, magát a tanulási folyamatot is hátrányosan érinti. Kutatásai bizonyítják, hogy az iskolai nyelvhasználat nagyban eltér attól, amihez az alacsonyabb kulturális háttérű családból származó gyermekek otthon szoktak. „Ha az iskola évek korai szakaszában a gyermek lelkesedéséből és a feladatok egyszerűségéből adódóan a nyelvi hátrány rejtve marad, mihelyt az osztályfeladatokban a *Mi lenne, ha...?* -típusú kérdések megjelennek – s az olvasási és a számtani munkafüzetekben a feladatokat bevezető útmutatások szüksévuábbá válnak –, a roadville-i gyerekek bukdácsolni kezdenek, és nem fejlődnek tovább az iskolában. Számukra tehát egyrészt bizonyos logikai összefüggések meglátása jelent elsősorban nehézséget (például az oksági viszonyok megértése vagy a dolgok alakulásának, változásának előrelátása a feltételek változása esetén). Másrészt az önálló munka általában is nehéz számukra, az önálló feladatmegoldás éppen úgy, mint az adott témához kapcsolódó, önálló szempontokat is alkalmazó beszámoló.”¹²

Ha az olvasási szokások és nyelvi képességek fejlődésében nagyobb felelősséget és szerepet szánunk az iskola mellett a köz- és iskolai könyvtáraknak, akkor olyan könyvtártípust feltelezünk, amelyiknek aktívan kell működnie, ami azt jelenti, hogy az iskolákkal folyamatosan kapcsolatban kell lennie és hangsúlyosan segítenie kell a kulturális tőke szempontjából lemaradt gyermekek felzárkóztatását – különböző foglalkozásokkal, programokkal. Természetesen az ún. inkorporált kulturális tőke számszerűleg nem mérhető, bármiféle ilyen szempontú elkülönítés vagy objektivitásra való törekvés elhibázott lépés lenne. Sokkal inkább arról van szó, hogy a könyvtár lehet-e olyan szabadabb légkörű s talán innovatívabb hely, közösségi tér, ahol az iskolában gyengébben teljesítők, a nehéz anyagi körülmények között élő családok gyermekei kibontakozhatnak és fejlődhetnek?¹³

Holland könyvtárak a XXI. században

Néhány intézménylátogatás és rövidebb konzultációk alapján, amelyeket Hollandiában dolgozó könyvtárosokkal folytattam, elmondható, hogy a legtöbb könyvtár igyekszik komplex

¹⁰ Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1973. 17. évf.11. sz. 47-57. p.

¹¹ Shirley Brice Heath: Ways with words: Language life, and work in communities and classrooms. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

¹² Réger Zita: Utak a nyelvhez. Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002. 126-127. p.

¹³ A könyvtárak e modernebb funkciójáról lásd: Tóth Máté: Könyvtár és közösség. Bp., Argumentum, 2015.

művelődési házként működni, illetve a könyvtár épületében más intézmények is helyet kapnak. Így előfordulhat, mint például az Openbare bibliotheek Amsterdam (OBA), hogy a két színháztermen kívül a -1. emeleten, a gyermekkönyvtári részlegen az olvasáson kívül a gyermekek számára bőven van hely és eszköz a játéokra. Az első emeleten kiállítótermek és tárgyalók működnek, a másodikon egy kávézó található, a negyedik emeleten, fix napokon a könyvtár látogatói az *Amsterdam FM* műsorát láthatják, hallhatják. A tízemeletes épület 28 ezer négyzetméteren helyezkedik el, ezzel jelenleg Európa legnagyobb közkönyvtára. 25 fiókkönyvtára van. A könyvtár kifejezetten a bevándorlók számára is gyűjt dokumentumokat, amire nagy szükségük van a városban élő különböző nem európai etnikumoknak.

A legfrissebb, holland stratégiai terv (2015-2018)¹⁴ célja, hogy bővüljön a nemzeti könyvtár (*Koninklijke Bibliotheek*¹⁵ vagy *KB*) hatásköre. A hatékonyabb tudás- és információ-megosztás érdekében a digitális könyvtár¹⁶ fejlesztésére nagy hangsúlyt kell fektetni, valamint meg kell erősíteni a könyvtárak nemzeti és nemzetközi együttműködését.¹⁷ Jelenleg az Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium (*OCW = Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*) tartja fenn a nemzeti könyvtárat, a *Királyi Tudományos Akadémia Központi Könyvtárát* és a *Delfti Egyetemi Könyvtárat* – az nemzeti könyvtárba és a delfti könyvtárba személyesen is ellátogattam –, amelyek központi feladatokat látnak el. A már korábban említett 2015-2018 közötti stratégia terv alapján a nemzeti könyvtár feladata bővülni fog. A *SIOB* és a digitális könyvtár beolvad a nemzeti könyvtár szervezetébe. Hollandia digitális könyvtára a *Bibliotheek.nl*. A szervezet a digitalizálás mellett digitális tartalmakat is vásárol és üzemelteti a közkönyvtárak weboldalait. Azzal, hogy a digitális könyvtár fenntartása és fejlesztése a nemzeti könyvtár feladata lesz, a digitalizálás előreláthatólag összehangoltabban és hatékonyabban fog működni. A holland felfogás szerint a fizikai könyvtár elsősorban helyi, a digitális könyvtár pedig nemzeti érdek. Ez az elv annak tudható be, hogy egy települési könyvtár elsősorban a helyieket szolgálja ki, míg egy digitális könyvtárhoz, ha a technikai feltételek adva vannak, az ország teljes lakossága hozzáférhet. A közkönyvtári munka Hollandiában három részre tagolható: helyi, tartományi és nemzeti szintre.

Bibliotheek Delft

A könyvtár, nem messze Hágától, Delftben található. A könyvtár gyűjteménye három részből tevődik össze. A hagyományos közkönyvtári gyűjteményen túl zene és film, illetve művészeti gyűjtőköre is van. A városban két helyen, *DOK Centrum* és *DOK Voorhof* (fiókkönyvtár) áll az olvasók rendelkezésére. A könyvtárban minden dokumentum RFID-val van ellátva. A könyvtár egy *Clientrix* nevű saját fejlesztésű integrált könyvtári rendszert használ, amit már más könyvtárak is megvásároltak tőlük. A könyvtár hosszabb távú céljai között szerepel, hogy teljes állományuk digitálisan is elérhető legyen. Ez a könyvtár a legmodernebb, ahol valaha jártam. Az olvasók jelentős része önkölcsonzás útján viszi haza a kívánt dokumentumokat. A zenei részlegen zongora, keverőpult és több zenelejátszó is található, valamint bakelit lemezek hallgatása is lehetséges. A gyerekek a könyvespolcokba beillesztett képernyőkön x-box és playstation játékokkal is játszhatnak. A könyvtár atmoszférája egészen különleges. A falak

¹⁴ <http://www.kb.nl/en/news/2015/strategic-plan-2015-2018> (2015.01.31.)

¹⁵ <http://www.kb.nl/en> (2015.03.16.)

¹⁶ <http://www.digitalpreservation.gov/series/edge/koninklijke.html> (2015.01.31.)

¹⁷ <http://www.kb.nl/en/news/2015/strategic-plan-2015-2018> (2015.01.31.)

különböző színűek, a zenei és a gyermekkönyvtári részlegek gazdagon díszítettek. A periodikus kiadványok elhelyezése jól megoldott. Egy lépcsőn kell felmenni, ahol egy- vagy többszemélyes asztaloknál lehet olvasni a kívánt dokumentumot. A tetőablakoknak és a természetes fénynek köszönhetően az a benyomásom volt, hogy ez a hely egy kis terasz a könyvtár szívében. A könyvtár változatos programokat kínál a fiatalok számára. Minden év februárjában és szeptemberében íróklubok indulnak az általános iskolások számára. Ezek a programok az íráskészség és a szövegértés kerül előtérbe. A könyvtár versmondó és szövegértési versenyeket is rendez az általános iskolásoknak. A könyvtár rendszeres felnőtt és gyermek látogatói személyre szabott olvasmánylistát is kérhetnek maguknak. Külön diszlexiásoknak is indítanak olvasókört. A *Delfti Könyvtár* kiemelt feladatának tekinti, hogy az iskolákkal összhangban működjön, és együtt vegyenek részt a gyermekek olvasóvá nevelésében.

A tilburgi modell

Az egyetemen töltött második napomon egy nagyon érdekes előadáson vettem részt, ahol az úgynevezett „tilburgi modellről” volt szó. Akkor még nem tudtam, hogy ez a modell a könyvtárakra is vonatkozik és a magyar könyvtári szakirodalom is megemlíti a város és az ottani könyvtárak sikerét.¹⁸ Azon az előadáson megismerkedtem a város történelmével, jelenével és tervezett jövőjével. Megtudtam, hogy a XX. század elejétől a század közepéig a textilipar fokozatosan, de szinte teljesen leépült. A textilipar hanyatlásával nagyon sokan elvándoroltak a városból és az ott maradt emberek között is magas volt a munkanélküliség. A gazdasági megtorpanás után az akkori városvezetés aktívan és bátran kezdte el a város modernizációját. Ennek alapja a tilburgi egyetem karainak és infrastruktúrájának bővítése volt. A város a szellemi tőkében látta a megújulás lehetőségét. Néhány évtized leforgása alatt Tilburg egy pezsgő, kulturálisan sokszínű egyetemi várossá vált. A könnyűipari gyárak helyett kisebb cégek és vállalkozások biztosítanak új szakértelmen alapuló munkalehetőséget a más városokból érkezőknek és a frissen végzett diplomások számára. A nagyvállalatok helyére különböző adminisztratív, telekommunikációs vagy kereskedelemmel foglalkozó kis és középvállalkozások léptek. A városban sok olyan munkahely jött létre, ahol a munkavégzés csapatban való együttműködést, pontosságot, versenyszellemet kíván. A hierarchikus, centralizált vezetési modell helyett a kisebb teamekre oszló, demokratikus, visszajelzésen alapuló munkavégzési gyakorlat terjedt el. A szakértői csoportok működésével több tér nyílik az egyéni képességek, a kreativitás kibontakozására és az munkafolyamatok lebonyolítása is könnyebben megoldható. A munkavégzés eredményességét objektívan mérhető ellenőrzés a tilburgi modell alapja. Ennek lényege: „közelítés a gazdasági életben kialakult szervezeti formákhoz, abból kiindulva, hogy a város vezetése is egyfajta gazdasági vállalkozás (»városkonszern«), ahol a polgárok adóival a lehető leghatékonyabban kell gazdálkodni. A tilburgi modell szakít a hagyományos hierarchikus szervezettel; a városvezetési csúcsszervezet a vezetői kollégium, mellette igazgatók által vezetett szakértői csoportok működnek. A vezetői kollégium határozza meg, hogy mit kell csinálni, a szakcsoportok azt, hogy hogyan kell csinálni. A tilburgi modell a közkönyvtárakban is alkalmazható, mivel a könyvtár is egyfajta sajátos vállalkozás: szolgáltatásokat nyújt, s működése akkor optimális, ha azok mennyiségileg és minőségileg mérhetők, ellenőrzöttek és az igényeknek megfelelően alakítottak. A könyvtárak szervezeti felépítése általában hierarchikus és cent-

¹⁸ Paul Schneiders: Holland könyvtárak. http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=1881&issue_id=8 (2015.03.10.)

ralizált. A hagyományos szervezeti tagozódás a feladatok formális felosztására épül, ami kedvező a szakmai specializálódás szempontjából, más szempontokból azonban hátrányos. Pl. a hagyományos hierarchikus munkaszervezetű könyvtárban magas szakmai szinten tudják: »Mit hogyan katalogizálunk?« – a tilburgi modellben viszont azt a kérdést is felteszik: »Kinek katalogizálunk?« A tilburgi modell fontos eleme a kontroll. Ez nem csupán ellenőrzést jelent, hanem rendszeres mérést, értékelést, iránymeghatározást is.¹⁹

Hollandiában a nemzeti kisebbségek a lakosság közel 6%-át teszik ki. Néhány nagyobb városban a bevándorlók aránya 20% fölött van.²⁰ Kulturális helyzetükre a politika is nagy hangsúlyt fektet. A tartományi központok azért is felelnek, hogy a kisebb könyvtárakban is jelen legyen a nyelvi kisebbségeknek megfelelő irodalom. Más kipróbált és bevált programok mellett segítheti az eltérő kultúrából származó emberek közötti kommunikációt és toleranciát az úgynevezett *BaFa*''-program.²¹ Egy ilyen tréningen a *Tilburgi Egyetem* jóvoltából én is részt vettem. Ezt a módszert többnyire nemzetközi cégeknél az üzleti életben alkalmazzák akkor, ha a munkatársak köre több eltérő kultúrából tevődik össze. A foglalkozások célja, hogy az emberek előítéleteiket és sztereotípiájukat leküzdve hatékonyabban tudjanak együttműködni és toleránsabban viselkedjenek társaikkal. Én is több olyan gyakorlatban vettem részt, amelyek a kommunikációra és a mások érzelmeinek empatikus átélésére épültek, az emberek kulturális tájékozottságát próbálják bővíteni, valamint olyan élethelyzeteket teremteni, hogy a résztvevők át tudják érezni a másik ember helyzetét. A kultúra, a vallás, a foglalkozás, a szexuális orientáció, az egészségi állapot stb. alapján eltérő emberek közötti segítő kommunikációra, a kölcsönös megértésre helyezi a hangsúlyt az *Élő Könyvtár* is. A rendezvény célja s egyben lényege, hogy az embereknek lehetőségük legyen sokkal többet és személyes hitellel megtudni olyan emberek mindennapjairól, akik valamilyen tekintetben eltérnek a többségtől. Béres Judit tanárnő vezetésével, informatikus könyvtáros és ifjúságsegítő szakos hallgatókkal közösen én is részt vettem a 2015-ös pécsi *Élő Könyvtár*²² szervezésében.

A holland könyvtárosok véleménye a könyvtár szociális szerepéről

Kérdőíves kutatásomat 2014. május 9-től július 4-ig bonyolítottam le. 57 kérdőívet kaptam vissza Hollandia közkönyvtáraiban tevékenykedő könyvtárosoktól. Az elektronikus kérdőíves felméréssel kapcsolatos aggodalmam végül beigazolódott, mert főként azok a könyvtárak küldtek vissza kérdőívet, ahova korábban személyesen is ellátogattam. Természetesen az sem növelte a kérdőívet kitöltők számát, hogy a kérdőív angol nyelvű. Igaz, Hollandiában nagyon sokan beszélnek angolul, de a többségi társadalom anyanyelve a holland. A kitöltők alacsony száma ellenére a megkérdezettek véleménye alapján jól körvonalazódnak a jellegzetes álláspontok arról, hogy a megkérdezettek mit gondolnak a közkönyvtárak szociális, oktatási, az egyenlőtlenségeket mérséklő szerepéről.

A könyvtárosok a kérdőív első felében egy hétfokú skálán osztályozhatták a könyvtárak tevékenységének fontosságát. A kérdőív második részével az volt a célom, hogy megtudjam: bizonyos állítások mennyire igazak, illetve érvényesek arra a könyvtárra, ahol a kérdőív kitöltője dolgozik. Az ötfokú skála azt mérte, hogy a könyvtáros mennyire ért egyet azokkal az

¹⁹ Paul Schneiders: Holland könyvtárak. http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=1881&issue_id=8 (2015.03.10.)

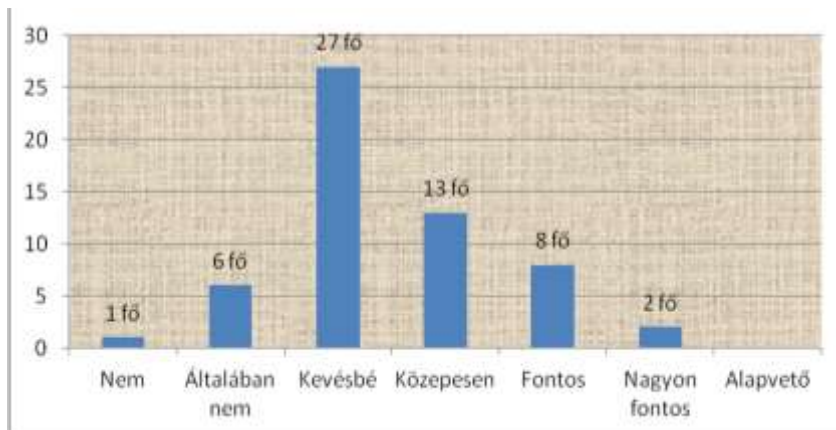
²⁰ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/nl.html> (2015.02.20.)

²¹ <http://www.simulationtrainingsystems.com/corporate/products/bafa-bafa/> (2015.03.12.)

²² Az előző, sikeresnek bizonyult 2014-es rendezvény felhívása: http://feek.pte.hu/hir/Elo_konyvtar_projekt, <http://humanlibrary.org/>. (2015.03.23.)

állításokkal, amelyek „saját” közkönyvtárára vonatkoznak. A kérdőívvel meg akartam tudni, hogy a könyvtáros szerinti szükséges „esélyegyenlőség-csökkentő” szerepvállalás mennyire van összhangban annak a közkönyvtárnak a szerepvállalásával, ahol ő dolgozik. A kérdőív eredményei alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek mit gondolnak *a közkönyvtárak kulturális egyenlőtlenségeket csökkentő szerepéről* és mennyire jellemző konkrétan e jelentős oktatási és szociális feladatok ellátása az egyes hollandiai közkönyvtárakra. Természetesen a válaszok értékelésébe bele kell kalkulálni, hogy azok egy része a kulturális normához illő diskurzus szerinti, illetve hogy a „saját” könyvtár szerepének megítélésében működik az önvédelem, a „felfelé stilizálás.” A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 36,2 év. A legtöbb kérdőívet Tilburgból és Hertogenboschból (7-7), Rotterdamból (6), Amszterdamból (5) kaptam vissza. Az alábbiakban azokra a kijelentésekre kapott válaszokat ismertetem, amelyek megmutatják, hogy a könyvtárosok véleménye alapján a közkönyvtáraknak milyen mértékben feladatuk a felnőtt lakosság és az ifjúság támogatása (munkahelytalálás segítése, kulturális rendezvényeken való részvétel lehetőségének megteremtése, képességfejlesztés).

„Mennyire fontos feladata a közkönyvtárnak, hogy segítsen a munkanélküli embereknek munkát találni?”



A könyvtárosok nem igazán tartják egy közkönyvtár feladatának, hogy aktívan, közvetlenül vagy közvetve, valamilyen módon segítséget nyújtson a munkanélküli emberek munkavállalásához.

„A közkönyvtár feladata, hogy növelje az alacsonyan képzett emberek versenyképességét.” Erre a kijelentésre a megadott válaszlehetőségek közül hármat („valójában ez nem feladata a közkönyvtárnak”, „kevésbé fontos feladata a közkönyvtárnak”, „közepesen fontos feladata a közkönyvtárnak”) egyaránt tizenketten jelöltek be (63,3%). Ugyanakkor 26,3% (15) jelölte be azt, hogy „a közkönyvtárnak fontos feladata az alacsonyan képzett emberek versenyképességének növelése”. A válaszok sokrétűsége azt bizonyítja, hogy egyértelmű álláspontról nem lehet beszélni ennél a kijelentésénél.

57 könyvtárosból 55 úgy gondolja, tehát majdnem 100%-uk, hogy a közkönyvtárnak alapvető vagy nagyon fontos feladata az 5-16 éves gyerekek információs műveltségének fejlesztése és a megkérdezettek 72%-a egyetért abban, hogy az a közkönyvtár, ahol dolgozik, ellátja a közkönyvtárnak ezt a feladatát. Nem ilyen egyértelmű a közkönyvtárak gyermekneveléssel kapcsolatos szerepvállalása. A könyvtárosok 10,5%-a azt gondolja, hogy a közkönyvtárnak általában nem feladata gyermekneveléssel kapcsolatos programok, előadások szervezése. Ezt 33,3% a közkönyvtár kevésbé fontos feladatának tekinti. 24,6% közepesen fontosnak, 28,1%

fontosnak tartja a közkönyvtárban. A könyvtárosok véleménye megoszló ebben a kérdésben. A válaszok alapján nem lehet egyértelmű tipikus álláspontra következtetni.

A megkérdezettek 73,9%-a legalább a közkönyvtár közepesen fontos feladatának tartja, hogy az intézmény segítse a diszlexiások és más betegségben szenvedők tanulását, nyelvi szocializációját. Valamivel több, mint a megkérdezettek fele, 56,7% véli úgy, hogy az ő közkönyvtára ellátja ezt a feladatot. A megkérdezettek 25,3%-a szerint az a közkönyvtár, ahol dolgoznak, nem segíti a nyelvi készségekben hátrányos helyzetű fiatalok fejlődését. 18% nem tudta egyértelműen eldönteni, hogy könyvtárunk alkalmas-e ennek a feladatnak az elvégzésére. A könyvtárosok láthatóan s talán önkritikusan még nagyobb szerepvállalást igényelnek a közkönyvtáraktól az írás-olvasási nehézséggel küzdő gyerekek segítésében. Minden megkérdezett könyvtáros egyetért abban, hogy a könyvtárnak legalább közepesen fontos feladata, hogy olyan emberek is legyenek könyvtári tagok, akiknek szülei nem jártak könyvtárba. A megkérdezettek majdnem fele (48,6%) tapasztalja azt, hogy a „saját” könyvtáraknak ez sikerül is.

A tanulási nehézségekkel küzdő fiatalokat az a könyvtár, ahol Ön dolgozik, hatékonyan segíti. A válaszadók 54,7%-a egyetért ezzel az állítással. Két könyvtáros kivételével mindenki egyetért abban, hogy általában ez legalább közepesen fontos egy közkönyvtárnál. 18% úgy gondolja, hogy egy közkönyvtárnak alapvető, további 18% szerint nagyon fontos feladata választ (de nem megoldást) adni a fiatalok tovább tanulással kapcsolatos kérdéseire. Ezt a feladatot 47,8 százaléka a megkérdezetteknek fontosnak érzi. A könyvtárosok 63% szerint intézményük meg is felel ennek a kihívásnak.

Következtetések és tanulságok

Egy könyvtár feladatkörének alakulása és működésének színvonala több tényező együttes eredménye. Korunk megrendítő tapasztalata, hogy a világban növekednek a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek. Az egyenlőtlenségek újratermelődésének egyik forrása a gyermekek és a felnőttek között egyaránt meglévő eltérő tanulási képesség és esélyegyenlőtlenség. Az oktatási intézmények nem minden esetben tudnak kellő hangsúlyt fektetni az egyéni tanulási igényekre a személyiség és az egyéni képességek kibontakoztatására, ezért is tartom fontosnak a közkönyvtárak fokozottabb szerepvállalását az oktatásban. A könyvtári intézményrendszer Magyarországon és külföldön egyaránt az ország területének jelentős részét lefedi. A szűken vett oktatási intézményeken (általános- és középiskolák, szakiskolák, egyetemek stb.) kívül a közkönyvtárak az ország szinte minden településén jelen vannak valamilyen formában és jó esetben szorosan együttműködnek más kulturális profilú intézményekkel.

Hollandiában a kérdőívet kitöltők 5,3 százaléka jelölte meg azt a válaszlehetőséget, hogy „a közkönyvtár olyan intézmény, amelynek alapvető feladata erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy az emberek közti oktatásbeli különbségek csökkenjenek”. Emellett 28,1% nagyon fontosnak, 42,1% fontosnak ítéli azt, hogy az oktatási egyenlőtlenségek kiegyenlítésében szerepet vállaljanak a közkönyvtárak. További 21,6% úgy gondolja, hogy a közkönyvtáraknak közepesen fontos feladata az oktatási különbségekből meglévő egyenlőtlenségek csökkentése. A megkérdezett könyvtárosok jelentős többsége (80,8%) egyetért abban, hogy a közkönyvtárnak tennie kell annak érdekében, hogy az emberek közötti, az oktatásból származó egyenlőtlenségek csökkenjenek. Viszont nincs egyetértés abban, hogy mennyire fontos feladata egy közkönyvtárnak a munkanélküliek munkaerőpiacon történő elhelyezkedés aktív segítése, az alacsonyan képzett emberek számára olyan kulturális programok szervezése, hasznosítható képzések lebonyolítása, amelyek közvetett úton az emberek versenyképességét és

szabadidő eltöltését szolgálná. Az utóbbi feladatok lényegi és folyamatos felvállalását a közönyvtárakban a megkérdezettek megközelítőleg egynegyede érzi elvileg szükségesnek és a gondolja azt, hogy ez teljesül a gyakorlatban is. Egy jól működő könyvtári rendszer és azon belül a helyi igényeket szem előtt tartó közönyvtár véleményem szerint közvetlenül és közvetve is hozzájárulhat a meglévő kulturális, gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez.

Felhasznált irodalom

- ASCHAFFENBURG, Karen és INEKE Maas: Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 1997. 60. évf. 62. sz. 73. p.
- BERNSTEIN, Basil: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 1973. 17. évf. 11. sz. 47-57. p.
- BESSELAAR, M. van der: Könyvtári törvénykezés Hollandiában - egy sajnálatos történet? In: *Könyvtári Figyelő*, 1995. 41.évf. 3. sz. 458-460. p.
- BOURDIEU, Pierre: A mezők logikája. In: Felkai Gábor, Némédi Dénes, Somlai Péter (szerk.). *Szociológiai irányzatok a XX. században II. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.*
- BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, General Press, 2008.
- Bourdieu, Pierre: *Cultural Reproduction and Social Reproduction in Power an Ideology in Education.* New York, Oxford University Press, 1977.
- BOURDIEU, Pierre: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 1997. 156-177. p.
- Carnevale, Anthony P. & Rose, Stephen J.: *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admission.* <http://tcf.ejeworks.com/assets/downloads/tcfcamrose.pdf> (2014.04.20.)
- CSAPÓ Benő et al.: Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás, Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport.* Budapest, Tárki, 2014. 128-133. p.
- De Graaf, Nan Dirk, De Graaf, Paul M., Kraaykamp, Gerbert: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 2000. 83 évf. április, 92-111. p.
- DIPPOLD Péter: Egy hét Hollandiában: Szakmai tanulmányút öt magyar könyvtári vezető részvételével. *Könyvtári Levelező/lap.* 2013. 25. évf. 9. sz. 7-14. p.
- DUIJKER, Eduard: Központi szolgáltatások Hollandiában a közönyvtárak együttműködésével. In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 1997. 6. évf. 10. sz. 12-19. p.
- Heath, Shirley Brice: *Ways with words: Language life, and work in communities and classrooms.* Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Hollandia könyvtárügye. In: Varga Katalin, Mészárosné Szentirányi Zita (szerk.): *Összehasonlít(hat)ó könyvtárügy: Tanulmánykötet a PTE FEEK 10 éves Könyvtár- és Információtudományi Intézete oktatóinak és hallgatóinak munkáiból: Dr. Sipos Anna Magdolna 60. születésnapja tiszteletére.* Pécs, PTE FEEK, 2014. 170-181. p.
- Kaposváriné Dányi Éva: Dánia-Hollandia. In: *Könyvtári Figyelő*, 1990. 36. évf. 3-4.sz. 364-368. p.
- Kocsis István: *Hogyan tud az új kihívásoknak megfelelni egy közművelődési könyvtár?* <http://ki.oszk.hu/3k/2012/09/hogyan-tud-az-uj-kihivasoknak-megfelelni-egy-kozmuvelodesi-konyvtar/> (2015.01.23.)
- Lark Birdsong: *Libraries, Universities, and Research Institutes in the Netherlands.* <http://www.infotoday.com/searcher/mar10/Birdsong.shtml> (2014.02.24.)
- Lengyel György, Szántó Zoltán: *A gazdasági élet szociológiája.* http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_02_Lengyel_GyorgySzanto_Zoltan_szerk_A_gazdasagi_elet_szociologiaja/ch09.html#id535864 (2015.01.22.)
- Növekvő egyenlőtlenség? Jövedelemeloszlás és szegénység az OECD országokban. <http://www.oecd.org/els/soc/41528433.pdf> (2015.01.25.)
- Réger Zita: *Utak a nyelvhez.* Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002.
- Róbert Péter: *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban.* <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf> (2015. január 22.)

Schneiders, Paul: Holland könyvtárak. http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=1881&issue_id=8
(2015.03.10.)

SCHÜTTLER Vera – BOGNÁR Mária: Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából.

<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi> (2014. 03. 22.) SZÖLLŐSI Gréta:

VARGA Katalin: Az információs műveltség fejlesztése: A könyvtárak szemléletváltása és feladatai a 21. században. <http://nws.niif.hu/ncd2014/docs/ehu/048.pdf> (2015.02.18.)

ANGLER KINGA – KRIZL EDIT – MÁTÉ ANDREA – GONDA TIBOR

Képzési igények a szőlészet-borászat terén

Bevezetés

Régióink gazdaságában a szőlészet – borászat ágazat kiemelkedően jelentős szerepet tölt be. Ha az országos helyzetet nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy jelenleg a magyar mezőgazdasági terület 1,4%-án folyik szőlőtermelés. Ez ugyan önmagában talán nem tűnik hatalmas méretnek, de a társadalmi jelentőségét érzékelteti az a tény, hogy a földterületet használó egyéni gazdaságok 20 %-a rendelkezik szőlővel, és ez már több mint 100 000 családot jelent. (Kovács D.2011 p.5) Az átlagosan használt terület kicsi, 0,45 ha (4500 m²). A gazdálkodó szervezetek közül 8% foglalkozik szőlővel, és átlagos szőlőterületük 20 ha. Az elmúlt 10 évben a szőlővel foglalkozó gazdasági szervezetek száma közel megduplázódott (80% növekedés). (Benoist Gy.2010 p.8) A dél-dunántúli régió belül 5 borvidék is található, melyeken a termelőket a minőségre való törekvés és az innovációra való nyitottság jellemzi. Ennek jegyében fokozatosan kapta a jelzéseket a PTE vezetése a társadalmi környezettől arra vonatkozóan, hogy az ágazat képzési igényeinek a kielégítésében is vállaljon nagyobb szerepet az egyetem. Napjainkban az egyetem leendő szerepvállalásának a formálása, előkészítése zajlik. Tervben van BSc-szintű szőlész-borász szak indítása, valamint az ehhez kapcsolódó felsőfokú szakképzés bevezetése, de napirenden van a duális képzési struktúra meghonosítása is a szőlész-borász szakember képzés terén. Ezen képzések indítása előtt szükségét éreztük annak, hogy az ágazat szereplőit is megkérdezzük a várható foglalkoztatási szándékukról és képzési igényeikről. A 2015. szeptember 20. és október 10-e között lezajló kérdőíves vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy létjogosultsága van a szőlész-borász képzés felsőoktatási formáinak a beindításának.

Szőlész-borász képzések a Pannon borrhíóban

Magyarországon a szőlészeti és borászati oktatás már a 18. században megindult. 1920-ban állami vincellérképezdét létesítettek az ország különböző pontjain, többek között Villányban is. Az egyetemi szintű oktatás 1943-ban kezdődött.

A rendszerváltás óta eltelt években jelentős változások mentek végbe a munkaerőpiacon, megváltoztak a munkavállalókkal szembeni elvárások. A minőségi élelmiszertermelés minőségi szakembereket követel. Nagy kihívás a felsőoktatás számára, hogy képes legyen a változatos, gyorsan módosuló egyéni és munkaadói igények gyakorlati szempontból is hasznos kielégítésére. Megnőtt az életen át tartó tanulás szerepe.

A **szakiskola** általános és alapozó szakmai képzést és szakképzést nyújt. A három tanév során alsó középfokú rész-szakképzés szerephető *borász*, valamint *vincellér* szakmában.

Szakközépiskola négy éve alatt szakmai érettségi végzettséget adó vizsgára és szakirányú felsőfokú iskolai tanulmányokra készít fel szakmacsoportos alapozás mellett *élelmiszeripari technikus* vagy *szőlész-borász* területen.

A **szakképző** évfolyamon (1 év), - illetve 2 év az ágazat szerinti szakmai érettségi vizsgával nem rendelkezők számára - folytatható a tanulás, ahol érettségi végzettséghez kötött szakképesítés – *élelmiszeripari technikus* - szerezhető. A szakképző évfolyamra épülve – újabb egy év tanulással – *bor- és pezsgőgyártó szaktechnikus, valamint* bármelyik felsorolt képzésre egy éves ráépülés során *sommelier* végzettség szerezhető.

2013 óta hároméves duális szakiskolai képzés is működik hazánkban.

A Hermann Ottó Intézet az alsó- és középfokú agrárszakmai képzéssel, továbbképzéssel kapcsolatos fejlesztő feladatokat és az országos vizsgaközpont tevékenységet látja el. A Megyei Fejlesztési és Képzési bizottságok szakmaszerkezeti döntése határozza meg az indítható szakokat és a létszámkereteket. Céljuk az oktatási kínálat megyei és régiószintű összehangolása, a profilok tisztítása.

A Dél-Dunántúlon kizárólag a nagy hagyományokkal rendelkező, saját szőlőültetvényt művelő, tanpincészetet üzemeltető VM DASzK Szakképző Iskola – Teleki Zsigmond Mezőgazdasági Szakképző Iskolája és Kollégiuma (Villány) kínál iskolarendszerű nappali, valamint felnőttképzési formában, esti munkarendben, valamint tanfolyami keretek között képzést szőlész-borász szakmában. A régióban iskolarendszerű oktatást más intézmény ebben a szakmában jelenleg nem végezhet.

Borász, vincer, valamint sommelier végzettség szerzésére irányuló tanfolyamokat hirdetnek különböző felnőttképzéssel foglalkozó oktatásszervező vállalkozások. A képzés elindításához szükséges jelentkezői létszámot azonban jellemzően csak olyan esetekben érik el, ha a tanfolyami költségek csökkentésére valamilyen állami támogatás, pályázati összeg (Új Magyarország Vidékfejlesztési Program, Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program) rendelkezésre áll.

1. táblázat: A szőlészethez, borászathoz kapcsolódó lehetséges szakképesítések listája

Szint	Tanulmányi terület	Sorszám	Szak-képesítések megnevezése	Szint	Tanulmányi terület	Sorszám	Rész-szakképesítés megnevezése	Szint	Tanulmányi terület	Sorszám	Szakképesítés-ráépülés megnevezése
54	541	02	Élelmiszeripari technikus					55	541	01	Bor- és pezsgőgyártó szaktechnikus
34	541	06	Szőlész-borász	31	541	02	Borász	35	811	01	Sommelier
				31	541	11	Vincer				

541 élelmiszeripar szakmacsoport

35 középfokú szakképesítés-ráépülés

811. Szálláshely-szolgáltatás, étkeztetés, vendéglátás szakmacsoport

54 érettségire épülő szakképzés

31 alsó középfokú rész-szakképesítés

34 alsó középfokú szakképesítés

55 Érettségi és egyéb iskolai végzettségre épülő szakképzés

Forrás: <http://www.nakvi.hu/node/591802> (Szerkesztés: ANGLER, K. 2015.)

A **felsőfokú képzések** megkezdésének alapvető feltétele a sikeres érettségi vizsga. A felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettséget adó képzési ciklusai a hat vagy hét féléves alapképzés (BA/BSc), az erre épülő jellemzően négy féléves mesterképzés (MA/MSc) és a hat

féléves doktori képzés (PhD, DLA). Ezek mellett a felsőoktatási intézmények felsőfokú végzettségi szintet nem nyújtó négy féléves felsőoktatási szakképzést (FOKSZ), és a felsőfokú végzettség szintjét nem emelő kettő, három, vagy négy féléves szakirányú továbbképzést (SZT) is folytatnak.¹

A felsorolt **képzési struktúra minden szintjén jelen van hazánkban a szőlészet-borászat**. A Budapest Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara, a gyöngyösi Károly Róbert Főiskola, a Pannon Egyetem Georgikon Kara Keszthelyen, A Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kara, valamint a Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kara nyújt lehetőségeket az ismeretek elsajátítására.²

Alapképzésen szőlész-borász mérnök szakon, illetve a kertészmérnöki képzések **szőlészeti** szakirányán van mód tanulni az ország több pontján (Budapest, Gyöngyös, Keszthely, Kecskemét, Debrecen, stb.) is. Jellemzően ezeken a helyszíneken **mesterképzéseket** is folytatnak. **Szakirányú továbbképzés szőlő- és borgazdasági szakmérnök, szőlőtermelő és borász mérnök**, valamint **szőlőtermesztő és borász menedzser** szakokon lehetséges (Kecskemét, Gyöngyös).

A 230/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet (a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről) értelmében az egyetemeken, főiskolákon felsőoktatási kétéves felsőoktatási szakképzéseket indíthatnak. A felsőoktatás és a gazdaság együttműködésében megvalósuló rövid ciklusú képzés során a hallgatók a negyedik félévben legalább 14 hét szakmai gyakorlaton vesznek részt gazdálkodó szervezeteknél vagy intézményeknél. 2015 szeptemberétől egyes képzési területeken (pl. agrár, műszaki, stb.) duális képzési formájú felsőoktatási szakképzési szakok is indíthatóak. Ebben a formában szőlész-borász mérnökasszisztens, kertészmérnök-asszisztens végzettség szerezhető pl. Gyöngyösön, vagy Keszthelyen. A Pannon Borrégióban szőlész-borász szaktechnikus végzettséget nyújtó felsőfokú szakképzés a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kara és a Szőlészeti és Borászati Kutatóintézet közös képzéseként³ a szabályozók változása miatt a 2013-14-es tanévtől már nem indul.

A jövőben a felsőoktatásban a fizikai jelenlétet nem, vagy kisebb mértékben igénylő képzési formák, a levelezős és távoktatásban elérhető képzések szerepe válik hangsúlyossá. Ezt a tendenciát szem előtt tartva az intézmények többsége képzéseiket a nappali mellett már ma is kínálja ezekben a formákban is.

A kutatott szakok **területi lefedettségét vizsgálva** látható, hogy a dél-dunántúli régióban felsőfokú végzettség szőlész-borászat területen jelenleg nem szerezhető. Ez azért is sajnálatos, mert a Pannon Borrégió borászai kiemelkedő szakmai tudásuk nyomán jelentős hazai és nemzetközi sikereket értek el, a szőlész és borászat a régió gazdaságának egyik meghatározó húzóerejévé vált. A Dél-Dunántúlon nagy a szakképzéshez komoly potenciális gyakorlati háttérrel biztosító korszerű szőlőültetvények, jól felszerelt pincészetek, kiváló szakemberek száma is.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának Szekszárdi Campusán 2009 óta működik „Szekszárdi BORKultúra SzabadEGYETEM”. A programsorozat legfőbb célja, hogy az egyetemi hallgatóság és az érdeklődő szekszárdi közön-

¹ http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/a_magyar_felsooktatasi/Felsooktatasi_rendszer

² http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakereso

³ <http://www.szbki.pte.hu/menu/57>

ség szervezett keretek között ismerkedhessen a szekszárdi és egyéb hazai és külföldi borvidékek boraival, borkultúrájával, sajátítsa el a kulturált borfogyasztás alapjait. A programok lebonyolításában nagy szerepet kapnak a Kar hallgatói, egyben az általuk itt szerzett elméleti és gyakorlati ismertek hozzájárulnak szakmai fejlődésükhöz.⁴ A Boregyetem fennállása óta szerzett tapasztalataival, kiépített kapcsolatrendszerével bázisává válhat egy szőlészeti-borászati felsőoktatási szakképzésnek.

Képzések és munkaerő iránti igényfelmérés a szőlészet-borászat ágazatban kérdőíves felmérése

Kutatási módszerek

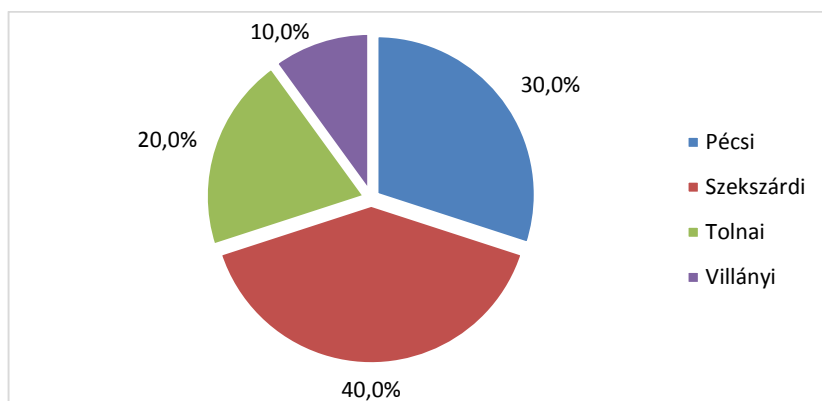
A Pécsi Tudományegyetem a TÁMOP 4.2.1/D-15/1/KONV-2015-0001 számú „Társadalmi innováció és hálózatépítés a Pécsi Tudományegyetem tudásbázisán a Dél-Dunántúli Régióban” című pályázat keretében kérdőíves megkérdezéssel végezte el a Pannon Borrégióban a szőlészet-borászat ágazat humán erőforrás igényének felmérését.

A kutatás online kérdőívek segítségével valósult meg, amelyek a szőlész-borász szakmai szervezetek (Hegyközségek, Dél-Dunántúli Borturisztikai Klaszter, Szekszárdi Borvidék Non-profit Kft.) támogatásával jutottak el a célcsoporthoz. A megkeresésünkre 40 kérdőívet töltöttek ki. A megkérdezések véletlenszerűek, önkéntesek és anonimak voltak. A statisztikai feldolgozás érdekében a kérdéstípusok többsége (előre meghatározott válaszokat tartalmazó) zárt kérdés volt. A feldolgozás során az Excel adatbázis alapján összesítő, arányokat bemutató kör- és oszlopdiagramok készültek.

A kérdőíves kutatásban két témakört emeltünk ki: a meglévő foglalkoztatást és a várható jövőbeli igényeket, a valamint a munkaerő képzettségére és továbbképzésére vonatkozó elvárásait. Emellett vizsgáltuk, hogy a vállalkozások szívesen részt vennének-e a munkaerő szakmai képzésében.

Eredmények

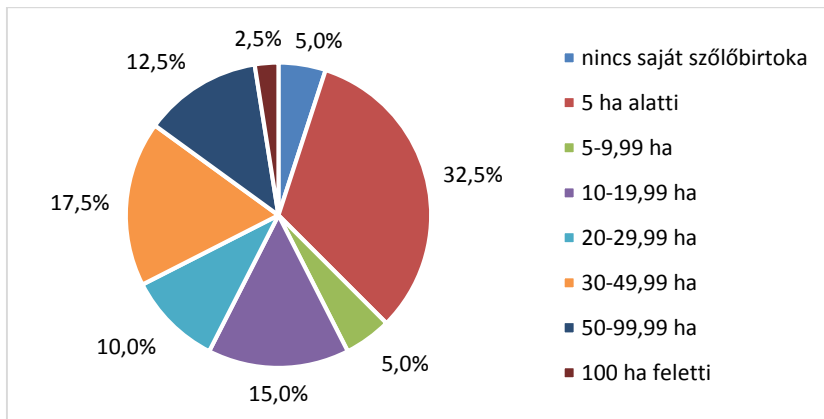
Az első kérdésben a vállalkozásoknak/pincészeteknek elhelyezkedésére voltunk kíváncsiak. A megkérdezettek 40%-a a Szekszárdi-, 30%-a a Pécsi-, 20%-a a Tolnai-, és 10%-a a Villányi borvidékről töltötte ki a kérdőívet. (1. ábra)



1. ábra. A pincészetek megoszlása a telephelyek alapján

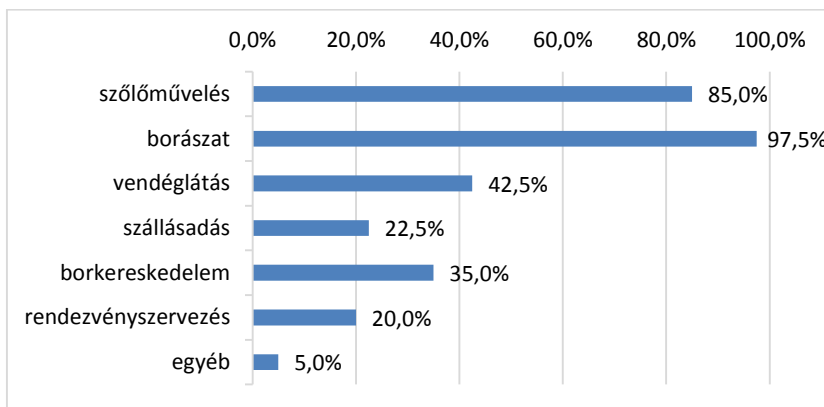
⁴ <http://igyk.pte.hu/tartalom/2257>

A válaszadók birtokméretére is kaptunk választ a 2. kérdésben. A megkérdezettek legnagyobb részének (37,5%-a) vagy 5 ha alatti birtoka van, vagy egyáltalán nem rendelkezik saját szőlőterülettel. A vállalkozások szintén 32,5%-a rendelkezik 30 ha-nyi vagy annál nagyobb területtel. (2. ábra)



2. ábra. A pincészetek megoszlása a szőlőbirtok mérete alapján

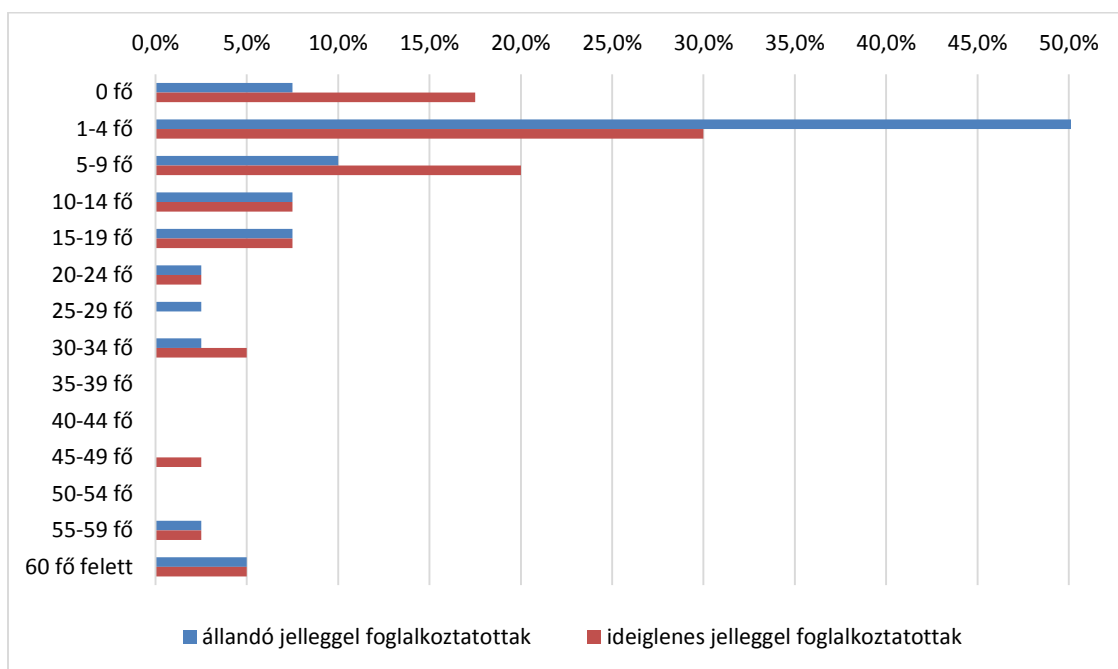
A vállalkozások tevékenységek szerinti megoszlása a következőképp alakult (többszörös válaszadás is lehetséges volt): a pincészetek 97,5%-a foglalkozik borászáttal, 85%-a szőlőműveléssel, 42,5%-a vendéglátással, 35%-a borkereskedelemmel, 22,5%-a szállásadással, 20%-a rendezvényszervezéssel és 5%-a egyéb tevékenységet is folytat. (3. ábra)



3. ábra. A pincészetek megoszlása a tevékenységük alapján

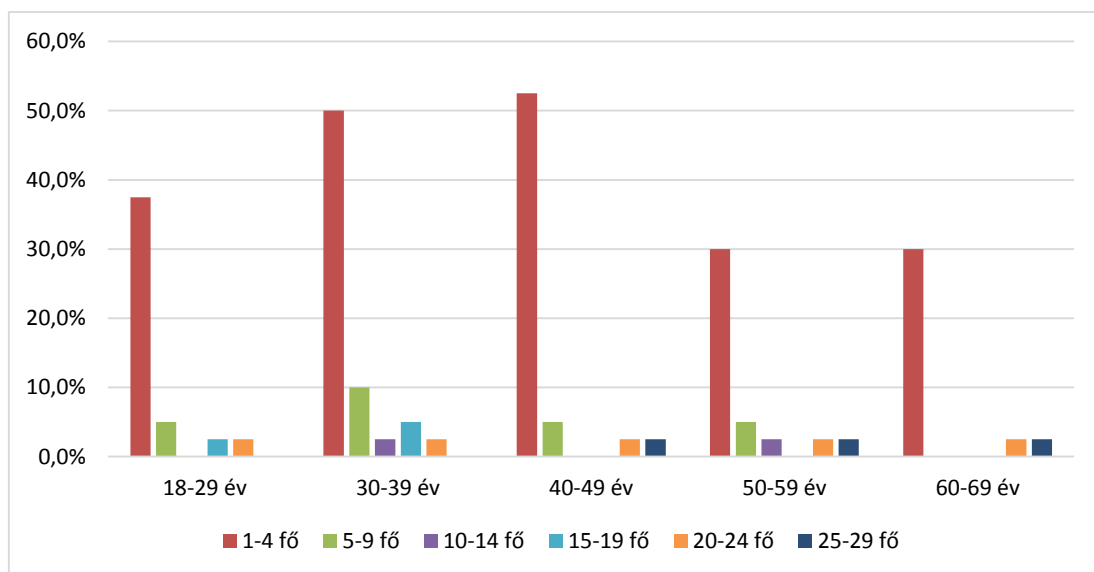
A következő kérdések (4-6.) a foglalkoztatottakra vonatkoztak. A kérdésfeltevés során megkülönböztettünk az állandó és az ideiglenes jelleggel alkalmazottakat. A kérdőívekből kiderült, hogy a pincék 7,5%-ának nincs állandó munkatársa. A döntő többség (62,5%) mikrovállalkozás (10 fő alatti létszámmal). Csak a megkérdezettek 30%-a foglalkoztat állandó jelleggel 10 fő feletti létszámot.

Az ideiglenes jelleggel foglalkoztatottak számát tekintve kiegyenlítettebb a kép. A cégek 17,5%-a senkit sem foglalkoztat, 50%-a maximum 9 főt alkalmaz időszakosan. Csak a válaszadók 12,5%-a számít kiemelkedő alkalmi foglalkoztatónak a 30 fő feletti létszámmal. (4. ábra)

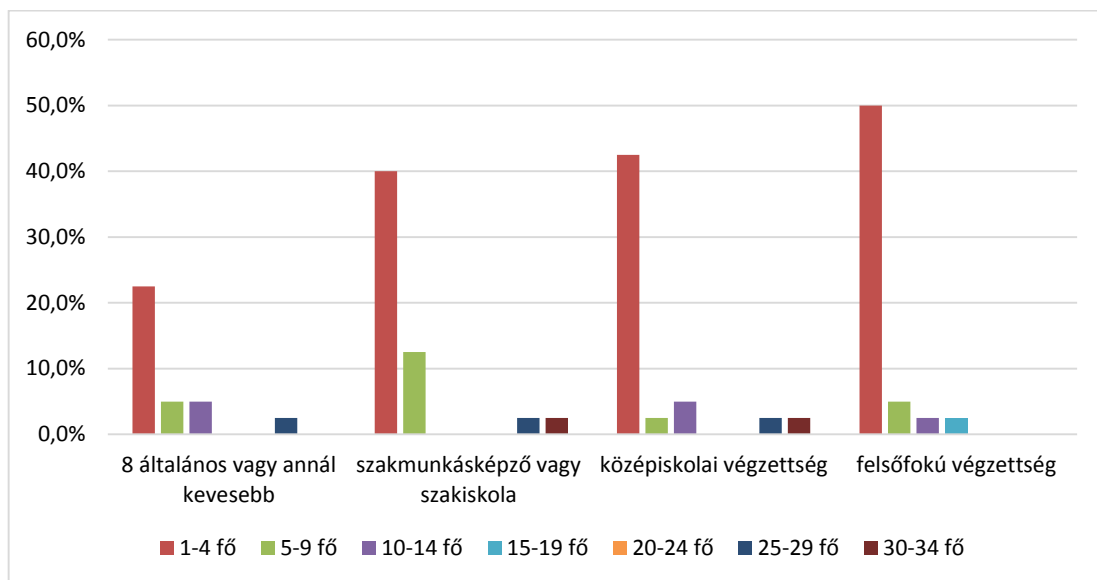


4. ábra. A pincészetek megoszlása az állandó és ideiglenes jelleggel foglalkoztatottak alapján

Vizsgálatunk tárgyát képezte az állandó foglalkoztatottak korcsoportok szerinti megoszlása és iskolai végzettsége is.



5. ábra. Az állandóan foglalkoztatottak kor szerinti megoszlása



6. ábra. Az állandóan foglalkoztatottak végzettség szerinti megoszlása

A kutatás kiemelt témája a **képzési igények** felmérése volt. A beérkezett válaszok alapján az alábbi kép rajzolódott ki:

1.táblázat. A jelenlegi foglalkoztatottak esetében várható képzési/továbbképzési igények

	tréning	tanfolyam	OKJ képzés	FSZ/ FOKSZ szak-képzés	hagyományos BA/ BSc alap-képzés	duális BA/ BSc alap-képzés	MA/ MSc mester-képzés	szak-irányú tovább-képzés
szőlész	5,0%	7,5%	17,5%	7,5%	2,5%	7,5%	2,5%	5,0%
borász	7,5%	7,5%	15,0%	12,5%	2,5%	12,5%	2,5%	2,5%
élelmiszeripari	7,5%	5,0%	2,5%	0,0%	2,5%	2,5%	0,0%	5,0%
agrármérnök	2,5%	2,5%	0,0%	0,0%	2,5%	2,5%	2,5%	0,0%
turizmus	5,0%	10,0%	0,0%	7,5%	10,0%	2,5%	0,0%	0,0%
borturizmus	5,0%	15,0%	5,0%	5,0%	10,0%	2,5%	0,0%	0,0%
vendéglátó	2,5%	10,0%	10,0%	2,5%	5,0%	0,0%	0,0%	2,5%
bor-gasztronómiai	12,5%	10,0%	2,5%	2,5%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%
borbíráló	15,0%	20,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%	2,5%
sommelier	10,0%	17,5%	7,5%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%
marketing	10,0%	12,5%	5,0%	0,0%	10,0%	2,5%	0,0%	0,0%
bormarketing	12,5%	12,5%	7,5%	2,5%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%
közgazdasági	2,5%	5,0%	0,0%	0,0%	2,5%	2,5%	5,0%	0,0%
kereskedelmi	5,0%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%
borjogi	10,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
szaknyelvi	2,5%	7,5%	5,0%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
vállalkozási ismeretek	2,5%	17,5%	5,0%	0,0%	7,5%	2,5%	0,0%	0,0%

Szőlészeti képzésre a cégek 72,5%-a igényt tart! Ezt 17,5%-a, hogy OKJ képzésre formájában képzeli, míg tanfolyamra vagy tréningre 12,5% tartana igényt. Felsőoktatási intézményben megszerezhető képzettségre (FOKSZ/BA/BSc/MA/MSc) 25% tartana igényt!

Hasonlóan kiemelkedő érdeklődés volt tapasztalható a *borászati* képzések esetén. 15%-a OKJ s képzést igényelne, míg felsőfokú képesítést 32,5% szeretne.

Élelmiszeripari és agrár-képzésekre inkább rövidebb (tréning vagy tanfolyam) formájában mutatkozott jelentősebb igény.

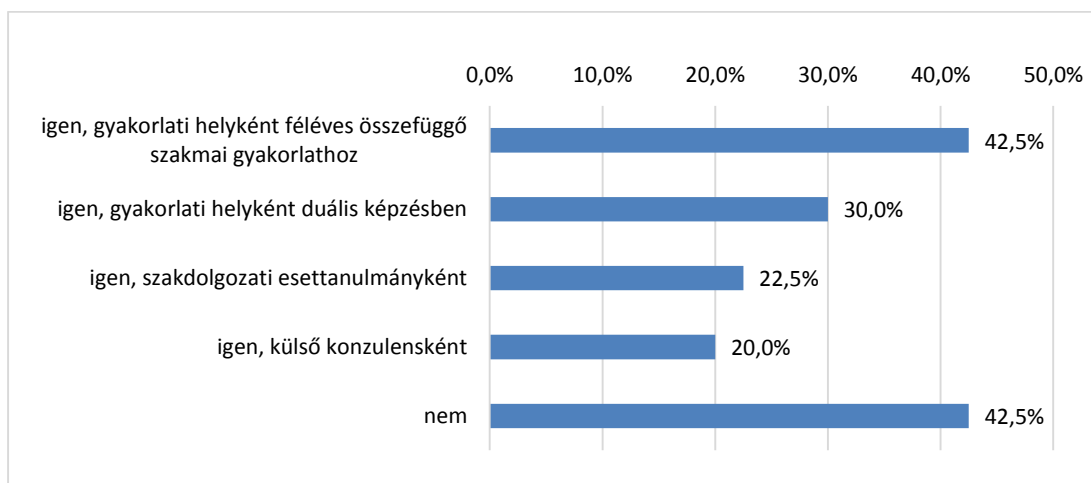
A pincészetek részéről komoly képzési igény mutatkozott még az alábbi területeken: *turizmus, borturizmus és vendéglátó ismeretek*. Itt elsősorban tanfolyamokra és alapképzésre mutatkozott igény.

Borgasztronómia, borbíráói és sommelier képzésre szinte minden cégnél szükség van. Ezt elsősorban tréning vagy tanfolyam formájában igényelnék a régió borászatai. Hasonló igény mutatkozott *marketing ill. bormarketing* területén. A marketing szakember tekintetében azonban a cégek egy része magasabb szintű képzésre (BA/ BSc alapképzés) is igényt tartana.

Közgazdasági és kereskedelmi területen inkább képzett szakértők megbízását részesítik előnyben, a munkavállalók képzésére alacsony az érdeklődésük.

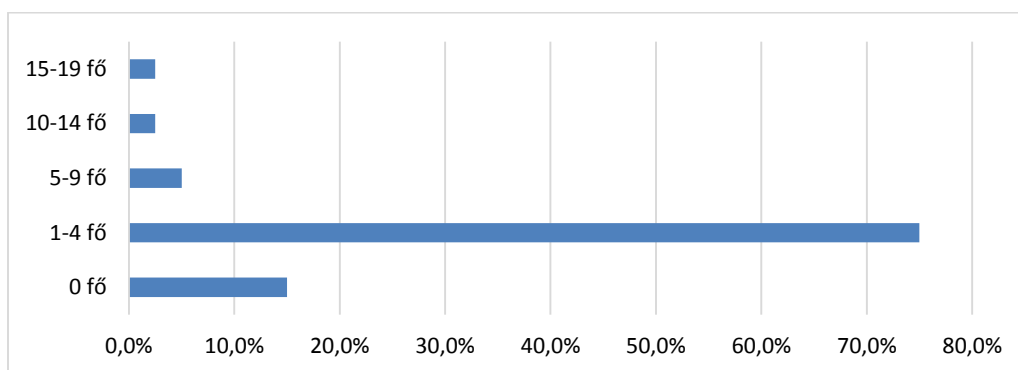
Szívesen fogadnának ugyanakkor egy *borjogi tréninget* vagy egy *vállalkozási ismereteket* oktató tanfolyamot. Ugyanakkor *szaknyelvi* képzésre viszonylag csekély igény mutatkozott.

A megkeresett cégek partneri hajlandóságát is vizsgáltuk azzal a kérdéssel, hogy részt venne-e a hallgatók szakmai képzésében? A kérdésre 57,5%-ban válaszoltak igennel. Elsősorban a féléves összefüggő szakmai gyakorlatba kapcsolódnának be, de szívesen lennének gyakorlati helyszínek a duális képzés folyamán is. Továbbá szakdolgozati esettanulmányként vagy külső konzulensként is vállalnák az együttműködést. (8. ábra)



8. ábra. Az Ön által képviselt borászat/vállalkozás részt venne hallgatók szakmai képzésében?

A közeljövőben (5 év) a cégek 85%-a bővítést tervez. A bővítést tervezők döntő hányada (75%) 1 és 4 fő közötti új munkaerő felvételét tervezi, míg 5 főnél nagyobb foglalkoztatás bővítést csak a válaszadók 10%-a tervez. (9. ábra)



9. ábra. A vállalkozások várható új munkaerő iránti igénye a következő 5 évben?

A munkaerő bővítés során a vállalkozások kiemelkedően nagy számban (75%) *szőlész-borász* végzettségű kollégákat keresnek. 42,5%-uk keres kifejezetten felsőfokú végzettséggel (FOKSZ/BA/BSc/MA/MSc) rendelkező új munkaerőt.

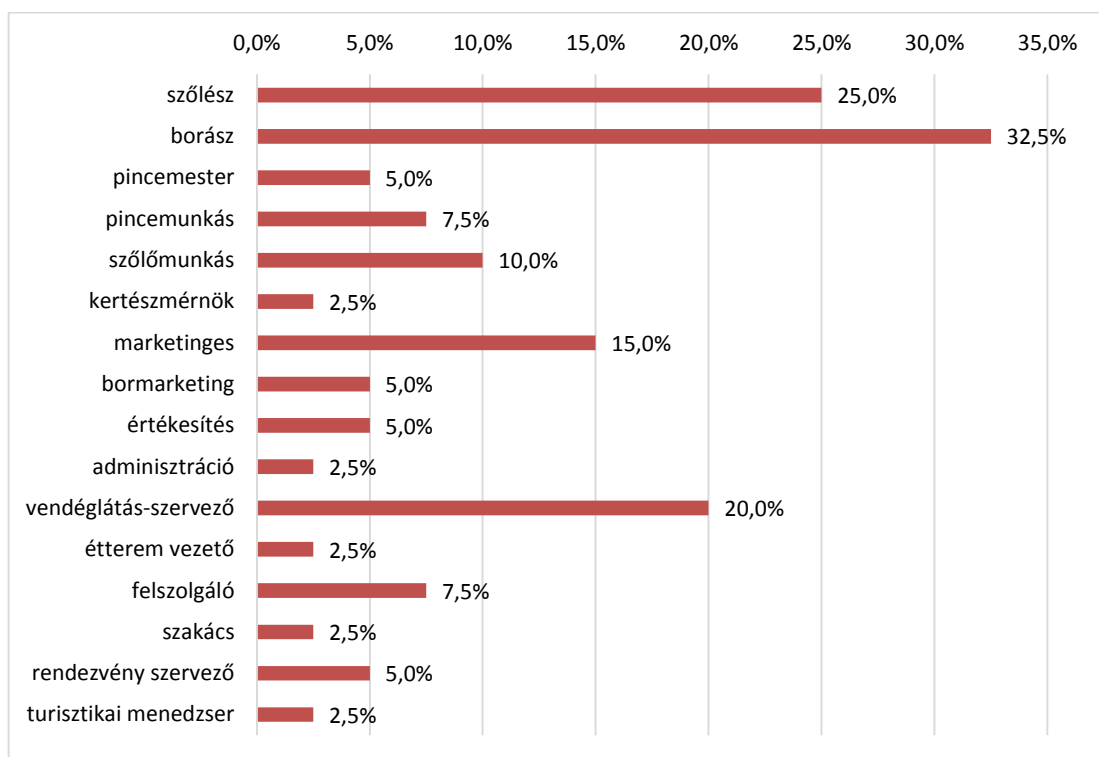
Magas igény mutatkozik továbbá *turizmus-vendéglátás* illetve a *marketing* területén végzettséggel rendelkezőkre.

Kertészmérnökökre a válaszadók 27%-a tartana igényt, míg *élelmiszeripari-, agrármérnöki* vagy *kereskedelmi* végzettséggel rendelkezőket 17,5%-uk keres. (10. ábra)

10. ábra: Az új munkaerő végzettségével kapcsolatos elvárások?

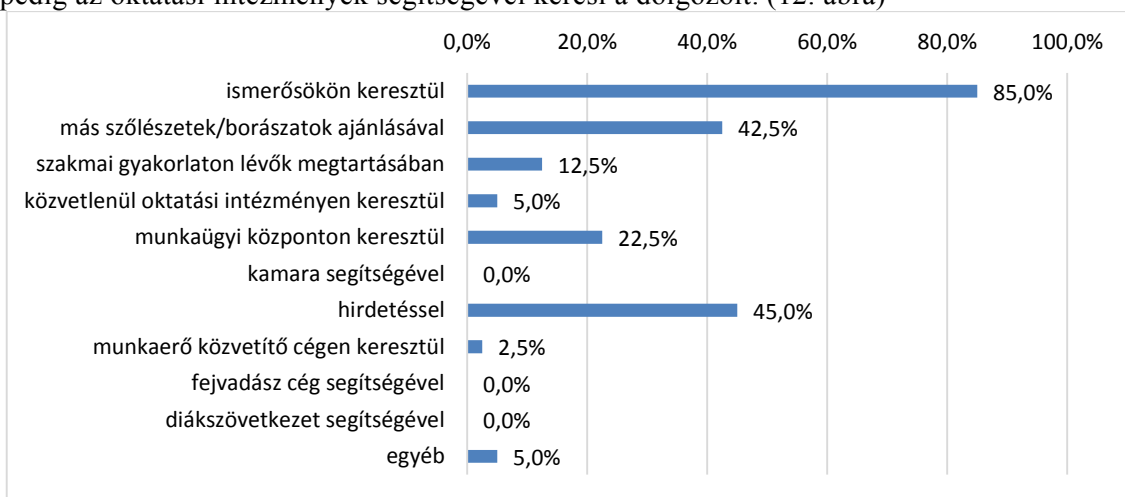
	OKJ képzés	FSZ/FOKSZ felsőfokú/ felsőoktatási szakképzés	BA/BSc alapképzés (főiskolai)	MA/MSc mesterképzés (egyetemi)	PhD-végzettség	egyéb	összesen
szőlész-borász	32,5%	17,5%	22,5%	2,5%	0,0%	0,0%	75,0%
kertészmérnök	7,5%	7,5%	7,5%	2,5%	0,0%	2,5%	27,5%
agrármérnök	10,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	2,5%	17,5%
élelmiszeripari	10,0%	0,0%	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%	17,5%
turizmus-vendéglátás	20,0%	15,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	55,0%
közgazdasági	12,5%	0,0%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	15,0%
kereskedelmi	12,5%	2,5%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	17,5%
marketing	17,5%	12,5%	22,5%	0,0%	0,0%	2,5%	55,0%
egyéb	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	15,0%

A borászati cégek által felkínált jövőben munkakörök tekintetében legnagyobb arányban (32,5%) borászra lesz szükség a jövőben. Szintén magas az igény szőlészre (25%), vendéglátás-szervezőre (20%) és marketingesre (15%). Némileg kisebb az igény szőlőmunkásra (10%), pincemunkásra és felszolgálóra (7,5%), valamint pincemesterre, rendezvényszervezőre, bormarketingesre és értékesítési munkatársra (5%). Kismértékű az igény étteremvezetőre, szakácsra, turisztikai menedzserre, kertészmérnökre és adminisztrációs munkatársra. (11. ábra)



11. ábra. Az új munkaerő számára betölthető jövőbeli munkakörök?

Az utolsó kérdésben arra kerestük a választ, hogy az új munkaerőt milyen módszerekkel keresik? A pincészetek 85%-a ismerősökön keresztül, 45%-a hirdetéssel, 42,5%-a más szőlészetek/borászatok ajánlásával próbál új kollégát találni. A munkaügyi központok segítségével a válaszadók 22,5%-a kéri, míg 12,5%-uk szakmai gyakorlaton résztvevők megtartásával, 5%-uk pedig az oktatási intézmények segítségével keresi a dolgozóit. (12. ábra)



12. ábra. Az új munkaerő keresésének módszerei (Az ábrákat Máté A. szerkesztette)

Összegzés

Magyarországon a szőlészeti és borászati oktatás már a 18. században megindult. Szerves fejlődés révén, igazodva az ágazat súlyához, országosan kiépült a felsőoktatási képzések struktúrája is. Sajnos ebből a folyamatból a dél-dunántúli régió kimaradt. A Dél-Dunántúlon kizárólag a nagy hagyományokkal rendelkező, saját szőlőültetvényt művelő, tanpincészetet üzemeltető VM DASzK Szakképző Iskola – Teleki Zsigmond Mezőgazdasági Szakképző Iskolája és Kollégiuma (Villány) kínál iskolarendszerű nappali, valamint felnőttképzési formában, esti munkarendben, valamint tanfolyami keretek között képzést szőlész-borász szakmában. A régióban iskolarendszerű oktatást más intézmény ebben a szakmában jelenleg nem végezhet.

Annak ellenére, hogy a felsőoktatási képzési struktúra minden szintjén jelen van hazánkban a szőlész-borászati, a kutatott szakok területi lefedettségét vizsgálva azonban látható, hogy a dél-dunántúli régióban felsőfokú végzettség szőlész-borászati területen jelenleg nem szerezhető. Kérdőíves vizsgálatunk szerint viszont erre jelentős igény lenne. A szőlész szakma esetében a vállalatok 20%-a, míg a borász szakma esetében 30%-a jelezte azt, hogy szükségét érzi és igényelné a felsőoktatásban megvalósítható képzések valamelyikét (FOKSZ, Bsc., Msc.). Rendkívül segítőkész az ágazat hozzáállása a gyakorlati helyek biztosításában is. 40 %-uk vállalná féléves, összefüggő szakmai gyakorlat keretében hallgatók fogadását, és 30 %-uk a duális képzéssel járó szorosabb együttműködésre és gyakorlati hely biztosítására is nyitottságot mutatott. A PTE KPVK szerzett tapasztalataival, kiépített kapcsolatrendszerével bázisává válhat egy szőlészeti-borászati felsőoktatási szakképzésnek és a duális rendszerben megvalósuló Bsc. képzésnek. A PTE TTK pedig meglévő oktatói kapacitásával és infrastrukturális hátterével már a következő évtől sikeresen tudja beindítani a szőlész –borász nappali és levelezős Bsc. alapképzést.

Irodalom

Benoits Gy.: Magyarország mezőgazdasága. www. KSH.hu internetes kiadvány 2010

Kovács D. : Út a tömegtermeléstől a vidéki élménygazdaságig. Területfejlesztés és Innováció 5. évfolyam május 25. Pécs 2011

CLAUDIA K. FARKAS

Non facevano parte dello stesso mondo

Muri tra gli scolari durante la seconda guerra mondiale

Sintesi: La legge “Della restrizione dell’ espansione della vita pubblica ed economica degli ebrei” (1939:IV.tc.) entrava in vigore in Ungheria nel maggio 1939. A seconda del paragrafo 7. della legge antiebraica nei primi corsi delle istituzioni d’ istruzione superiore gli studenti ebrei potevano ottenere l’iscrizione solo fino al 6%. Il Ministero di Religione ed Istruzione Pubblica però voleva far convalidare il “numero chiuso” anche al livello delle scuole medie. In conseguenza nel Liceo Reale Statale Imre Madách di Budapest Distretto VII. dall’ anno scolastico 1939/1940 formavano classi parallele: nelle classi “A” esclusivamente con scolari cristiani, nelle classi “B” con scolari ebrei, dividendo in due parti della comunità degli scolari sotto il segno della discriminazione di razza. *L’ articolo vuole presentare le cause della creazione delle classi parallele, e trarre un quadro di quello come gli scolari della “classe ebrea” – creato in settembre 1940 – hanno vissuto la strana segregazione. La ricerca é di tipo analitico sintetizzatore, poggia sulle fonti primarie, sulla ricerca archivistica, sulle rimembranze di alcuni ex-allievi dalla “classe ebrea” e fonti secondarie. Parole di chiave: legislazione antiebraica, rimembranza, discriminazione scolastica*

Nel Liceo Reale Statale Imre Madách di Budapest Distretto VII. dall’ anno scolastico 1939/1940 formavano classi parallele: nelle classi “A” esclusivamente con scolari cristiani, nelle classi “B” con scolari ebrei, dividendo in due parti della comunità degli scolari sotto il segno della discriminazione di razza. L’ articolo vuole presentare le cause della creazione delle classi parallele nel Liceo Madách di Budapest nel 1939 e trarre un quadro di quello come gli scolari della “classe ebrea” – creato in settembre 1940 – hanno vissuto la strana segregazione. La ricerca é di tipo analitico sintetizzatore, poggia sulle fonti primarie, sulla ricerca archivistica, sulle rimembranze di alcuni ex-allievi dalla “classe ebrea” e fonti secondarie.

In Ungheria fra le due guerre modiali il parlamento ungherese discuteva ed approvava leggi antiebraiche, con l’ intenzione dell’ allontanamento degli ebrei dalla vita economica, sociale e culturale. Le leggi razziali indicavano una profondo crisi sociale, disprezzavano il principio della parità di diritto, defraudavano gli ebrei dei suoi diritti fondamentali, e li resero sempre di piú assoggettati (K. FARKAS, 2010; KOVÁCS M., 2012; VÉRTES, 2002, MAKKAY – NÉMETHY, 1939).

Nel maggio 1939 il parlamento ungherese ha votato una severa legge antiebraica, quella del 1939:IV., “Della restrizione dell’ espansione della vita pubblica ed economica degli ebrei”. La legge restringeva il ruolo e la possibilità di vita degli ebrei nella vita pubblica, nell’economia, e nel campo intellettuale, concedendo agli ebrei il 6% di presenza o appena il “numerus nullus” (K. FARKAS, 2010:160-213). La restrizione degli ebrei nel campo culturale era specialmente importante per gli ideatori della legge, considerando l’ influsso degli ebrei distruttivo e pericoloso per gli ungheresi. Ai sensi della legge nei primi corsi delle istituzioni d’ istruzione superiore gli studenti ebrei ottenevano l’iscrizione solo fino al 6%. Questo significava che nelle ammissioni alla scuola media non si poteva discriminare dal punto di vista confessionale. Documenti confidenziali nell’ Archivio Nazionale d’Ungheria confermano

che Il Ministero di Religione ed Istruzione Pubblica però voleva far convalidare il “numero chiuso” anche al livello delle scuole medie¹.

La divisione V/I. del Ministero di Religione ed Istruzione Pubblica ha optato per un filtro preventivo per coloro che volevano proseguire gli studi, elaborando una “quota ebraica” sul piano delle scuole medie. Il Ministero – per la loro argomentazione “in accordo con lo spirito della legge 1939:IV.” – desiderava far coincidere la proporzione degli ebrei nelle scuole medie con la proporzione statale degli ebrei. Con l’uso di “quota ebraica della scuola media” volevano ostacolare anche le possibilità di proseguimento degli ebrei. Un aspetto decisivo era il criterio secondo cui gli istituti d’istruzione superiore non potevano abbondare d’intellettualità ebraica colta, perchè a causa delle molte restrizioni della legge antiebraica del 1939, essa non poteva trovare un impiego².

In base della “quota ebraica della scuola media” nei primi corsi delle scuole medie – per ridurre la presenza degli scolari ebrei – il numero degli scolari ebrei iscritti poteva arrivare ad un massimo del 6%, cioè in una classe di 40 studenti, potevano esserci 2-3 scolari ebrei. Questa restrizione non era stata applicata nelle classi superiori, dove avevano ideato un sistema che sale.

Il Ministero fece però eccezioni. Per esempio nel Liceo Cattolico di Miskolc permettevano nelle prime classi la presenza del 12% di studenti ebrei; ed in 3 licei d’élite di Budapest nel Liceo Reale Statale Imre Madách (nel distretto VII.), Dániel Berzsenyi (nel distretto V.) e Ferenc Kölcsey (nel distretto VI.), dall’anno scolastico 1939/1940 volevano formare classi collaterali: nelle classi “A” esclusivamente con scolari cristiani, nelle classi “B” con scolari ebrei. In questi quartieri vivevano allora molti ebrei.

La discriminazione esigea un ruolo attivo di una folla di funzionari e della direzione delle scuole interessate. In rapporto alla formazione delle classi “A” e “B” sorgevano anche preoccupazioni³. Gli ideatori si erano preoccupati soprattutto, applicando questo metodo, di verificare se poteva essere raggiungibile la diminuzione graduale della proporzione degli ebrei. C’erano cioè domande allarmanti, ma nessuno le criticava con articoli sulla stampa e ne proponeva una soluzione. Per la maggioranza non era un problema tagliare in due le comunità scolastiche non osservando i criteri pedagogici e “chiudendo in un ghetto” gli scolari ebrei.

Gli ex-scolari del liceo d’élite Imre Madách hanno messo a mia disposizione generosamente i suoi ricordi di quest’epoca, delle “classi separati”. Loro hanno cominciato lo studio nella “classe ebraica” in settembre 1940. I loro ricordi ci danno una visione interessante del sistema e del funzionamento delle “classi parallele”.

Il Liceo Imre Madách di Budapest metteva in opera un’istruzione elitaria, era un liceo di tirocinio, dove studiavano sempre molti ebrei. Per esempio nell’anno scolastico 1890 il 54,8% degli studenti era ebreo (praticava la religione ebraica); nel 1895 il 54,9%; nel 1900 il 62,3%; nel 1915 il 74,9%; nel 1920 il 67,5%, nel 1935 il 48,6%, nel 1940 il 45,6%, nel 1944 il 42,2% (Muraközy, 1981:15, 36).

Nella classe “B” di Madách nell’anno accademico 1940/1941 sono stati ammessi 40 scolari, ma non tutti eravamo ebrei. Alcuni, a norma della legge erano qualificati ebrei, siccome “la definizione di ebreo” nelle varie leggi antiebraiche ungheresi é cambiata (K. FARKAS, 2010).

¹ Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654

² Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654 (VKM-1940-b)

³ Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654

Nel Liceo Madách la divisione degli studenti ebrei dai loro compagni cristiani non causava scrupoli etici. Nel dicembre 1940 però il direttore del liceo R. P. chiese la soppressione del sistema delle classi parallele al capo del Provveditore agli studi. Fece domanda di trasferimento delle “classi ebrei” dall’ anno scolastico successivo. Secondo lui le classi “B” riservate agli ebrei creavano problemi di tirocinio al liceo. I candidati – secondo lui – si fanno un’opinione falsa: per esempio sul comportamento, sul progresso, sulle rivalità, sui disaccordi. E gli ebrei prendono il posto dei cristiani.”⁴ L’ufficio V/I. del Ministero di Cultura e di Istruzione Pubblica nel dicembre del 1940 già giudicava un errore la creazione delle classi ebraiche. Invece delle classi riservate agli ebrei, dicevano, sarebbe stato meglio concedere l’iscrizione degli scolari ebrei in conformità alla percentuale stabilita dal numero proporzionale statale.⁵ “L’isolamento – si può leggere in uno dei documenti – non é produttivo per la gioventú studiosa cristiana. Per i professori potrebbe essere disincentivante e demoralizzante.”⁶ Si può seguire le corrispondenze ministeriali fino al 1942, che avevano un carattere del „prender tempo”, e „di spingere i documenti di qua e lá”. Il sistema delle classi “A” e “B” però sopravvisse fino al 1944, nella forma invariata.

Non era facile essere iscritti. Parecchi degli ex-scolari hanno raccontato come facevano i loro genitori per essere aiutati ad iscriverli, perché tutti desideravano che il proprio figlio potesse frequentare il liceo. Sapevano però che arrivare all’università era molto difficile, anzi forse impossibile. Tuttavia il prestigio della cultura presente negli ambienti ebrei, stimolava i genitori ad attivarsi. M. G. I. per esempio: suo padre voleva farlo iscrivere in un istituto tecnico, ma, come scrive, “mia madre ha scelto il liceo classico, perché voleva che ad educare il suo figlio fosse un uomo colto. Hanno chiesto aiuto a qualcuno. Penso alla parola ‘raccomandazione’” (M. G. I., 1999:1). W. A. ricordava che: “mio padre mi ha fatto entrare nella classe “B” del Liceo Madách con una raccomandazione” (W. A., 1998:2). Il padre di G. I. lo ha fatto iscrivere in Madách, perché hanno vissuto nello stesso stabile ed hanno ricevuto le informazioni da un professore di religione ebraica, il Dott. Sch. I. sulla istituzione delle classi ebraiche (G. I., 1998:1). R. R. ricordava che suo padre “conosceva un colonnello che lo sbrigava” (R. R., 1999:1). R. G. poteva essere scolaro del Liceo Madách con l’aiuto del padre che era stato professore fuori ruolo di Madách e pertanto poteva attingere le informazioni sul conto del sistema delle classi parallele. Pare che l’essere ben informato assicurasse un vantaggio (R. G., 1999:1).

L’elenco nominativo degli iscritti era pubblicato alcune settimane prima che iniziasse l’anno scolastico. Gli scolari, in base ai loro ricordi, riferiscono che provavano gioia nel poter essere iscritti nel Madách. T. Gy. così si rammentava: “Circa il 20 agosto la mia mamma mi ha mandato a vedere se era stata accettata la mia ammissione o no. Camminando verso il liceo mi tremavano le gambe dall’ansia, ma quando ho letto il mio nome sono diventato molto felice.” (T. Gy., 1998:1). E così continua: “Cosí abbiamo incominciato a studiare nel liceo e tra noi c’era una grande armonia” (T. Gy., 1998:1). M. G. I. racconta così: “ho ed ho avuto sempre molti amici. Ma la fiducia immediata, il forte senso di comunione c’era solo con gli ex-compagni di scuola” (M. G. I., 1999:5).

⁴ Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654 (VKM-1940-a)

⁵ Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654 (VKM-1940-a; VKM-1940-1942)

⁶ Magyar Országos Levéltár, Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium Iratai K 592-1940-3-54654 (VKM-1940-b)

Nella classe “B” c’erano 4 cattolici e 2 protestanti. Gli altri, dice T. P. “erano parzialmente religiosi, e alcuni appena. Molto religioso non poteva essere nessuno, perché c’era l’insegnamento anche il sabato, ma la Comunità Riformata Israelitica di Pest (Budapest) accettò di rompere il Sabato, celebrando solo l’arrivo del venerdì sera.” (T. P., 1999:1). Nonostante questo era obbligatorio assistere alle funzioni per i giovani nella sinagoga in via Sebestyén Rumbach. T. P. Ricorda che lo chiamavano “tempio” non sinagoga. “Tra gli scolari ebrei (o considerati come ebrei) non c’era nessun contrasto, non ci interessava questo fatto.” (T. P., 1999:2).

Due storie distinte erano gli anni passati nel Liceo Madách. Naturalmente non era proibito il fraternizzare tra le classi “A” e “B”, ma non entravano in rapporti l’uno con l’altro. La separazione degli scolari ebrei dagli scolari della classe “A” era contemplata con spavento e con totale passività” scrive un ex-alunno della classe “A” (Muraközy, 1981:109). Lui ricordava che i cristiani guardavano senza parole, forse non capivano tutto quello che é accadeva. Gli scolari, secondo i suoi ricordi, erano diventati impenetrabili, a buon diritto, perché non sapevano “che cosa si nascondesse negli altri” (Muraközy, 1981:109).

Gli ex-alunni della classe “B” si ricordano concordemente che non hanno avuto nessun’amicizia con le classi “A” (W. A., 1998:2). G. I. scrive che “tra gli scolari delle “A” e “B” non si sviluppò nessuna amicizia” (G. I., 1998:1). Non facevano gite insieme, anzi alle partite del campionato di calcio erano totalmente isolati, non “furono mescolati” gli scolari neanche lá. Secondo H. I. in quegli anni “le classi “A” e “B” “hanno vissuto su due pianeti differenti”. (H. I., 1999:2). Anche le aule delle classi erano in corridoi differenti. “Gli ebrei dovevano prendere nota del suggerimento che essi non facevano parte dello stesso mondo.” (H. I., 1999:2).

Il progetto pedagogico era uguale a quello delle classi cristiane, benché certe sezioni tecniche e alcuni corsi erano riservati solo agli scolari delle classi “A”. Per esempio gli ebrei non potevano frequentare il Circolo di Aeromodellismo Madách ed la Federazione dei Giovani Esploratori di Madách, non potevano essere guardie civile del Liceo Madách (H. I., 1999:1).

L’educazione premilitare, dove si insegnava anche l’uso delle armi, era rimasta chiusa per loro. Al posto dell’educazione al servizio militare li preparavano al servizio del lavoro, fisicamente e nell’anima. C’era preparazione teorica ed esercizi campestri. Tutti gli ex-scolari conservano ricordi dolorosi della preparazione al servizio del lavoro obbligatorio. W. A. si esprime così: “quello che é accaduto nell’ambito dell’educazione premilitare si può caratterizzare con una sola parola “absolutely antisemithic” (W. A., 1998:1). Anche G. I. conservava di questo ricordi simili: “noi dovevamo marciare sulle vie e al comando “Aereo!”, mettersi bocconi spesso dove c’era molto letame cavallino sulla terra” (G. I., 1998:1). Anche la più piccola infrazione era punita. Spesso dovevano zappare senza guanti o estirpare i cespugli di ricino. Dovevano recuperare le immondizie sul prato di Zugliget, alle “lezioni di premilitare”. “Tutto questo era per i bambini ebrei un vero tormento.” (T. Gy, 1999:1).

Secondo gli ex-scolari di Madách i professori hanno insegnato volentieri nelle classi “B” (H. I., 1999:1). H. I. ricordava che alcuni di loro non amavano gli ebrei, ma non lo facevano sentire (H. I., 1999:2). Altri erano solidali con loro apertamente, simpatizzavano con gli scolari ebrei, organizzavano gite in comune. Il professore S. G. per esempio, nell’aprile 1944, all’ultima lezione di ungherese offrì il suo aiuto a tutti. H. I. sentiva solidarietà e compassione da parte dei professori A. (insegnava l’ungherese) e H. (insegnava la geografia) (H. I., 1999:1-2). Gli ex-scolari conservano brutti ricordi soprattutto del professore di educazione fisica Cs. G.

e del professore di “premilitare“ H. Gy.. Gli ex-scolari si ricordano P. I., professore della lingua tedesca, che – come scrive W. A. – “non ci sopportava” (W. A., 1998:2).

L’ insegnamento finí il 7 aprile 1944. L’anno scolastico non era ancora finito, ma gli scolari ebrei ricevettero il certificato di studi, cioè non si era perso l’anno scolastico. Dopo la Liberazione l’ insegnamento iniziò in altra forma, si formarono classi grandi “unite”, con gli scolari cristiani ed ebrei. Il numero delle classi originali “B” era diminuito a causa degli orrori della guerra. L’amicizia tra i cristiani e gli ebrei, però, secondo M. G. I. “non é iniziata” (M. G. I., 1999:3).

Con l’ analisi delle fonti archivistiche e dei ricordi di alcuni ex-allievi é precisabile riassumendo che l’ isolamento scolastico degli ebrei é accaduto in segno della „difesa della razza spirituale”, ed aveva particolare rilievo anche nel folto delle disposizioni restrittivi. La creazione delle „classi parallele” significava il superamento specifico della legge del 1939:IV. É sorprendente l’ indifferenza passiva che accompagnava l’ introduzione delle classi “B”. Gli scolari ebrei tenevano „indimenticabile” il tempo passato nel Liceo di Imre Madách, ugualmente nel senso negativo e positivo, conservando ricordi gentili di scolari della classe „B” ed un’ esperienza dolorosa di quello che oltre alle classi separate esisteva „un altro mondo”, nel significato piú stretto della parola.

Letteratura

- K. FARKAS Claudia (2010): Jogok nélkül. A zsidó lét Magyarországon, 1920-1944. Napvilág Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS Aladár (1938): A csonkamagyarországi zsidóság a statisztika tükrében. Egyesült Keresztény Nemzeti Liga, Budapest.
- KOVÁCS M. Mária (2012): A numerus clausus Magyarországon, 1920-1945. Napvilág Kiadó, Budapest.
- MAKKAI János – NÉMETHY István (1939): A zsidótörvény. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- MURAKÖZY Gyula (szerk.) (1981): Százéves a Madách Imre Gimnázium. Athenaeum, Budapest.
- VÉRTES Róbert (szerk.) (2002): Magyarországi zsidótörvények és rendeletek 1938-1945. PolgArt, Budapest.

Fonti archivistiche

Magyar Országos Levéltár. Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai (röv.: VKM).

K 592-1940-3-54654. Az iratsomón belüli anyagok jelzete: (VKM, 1940 – a), (VKM, 1940 – b), (VKM, 1940-1942.).

Rimembranze

- G. Gy. (2001): Visszaemlékezés
- G. I. (1998): Visszaemlékezés
- H. I. (1999): Visszaemlékezés
- M. G. I. (1999): Visszaemlékezés
- R. G. (1999): Visszaemlékezés
- R. R. (1999): Visszaemlékezés
- T. Gy. (1998): Visszaemlékezés
- T. P. (1999): Visszaemlékezés
- T. P. (2001): Visszaemlékezés
- W. A. (1998): Visszaemlékezés

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

Perspectivile democrației în educație în accepția lui John Dewey

Democrația înseamnă puterea poporului. Deși răspunsul la întrebarea: „ce este democrația?” pare atât de simplă, un studiu mai atent ne arată că acest termen mult folosit are o mare varietate de definiții și o multitudine de interpretări. În prima parte a lucrării noastre vom încerca o prezentare generală, cuprinzătoare a conceptului de democrație, iar în a doua parte ne vom referi mai pe larg la modalitate complexă în care John Dewey, reprezentantul filosofiei pragmatiste, vede sensul, rolul, funcționarea democrației, în deosebi referitor la educație.

Conceptul de democrație

Democrația în mod firesc preocupă și teoreticienii zilelor noastre. Deși prin definiție ea înseamnă puterea poporului, mulți autori ne atrag atenția asupra faptului că „în nici un regim politic masa de cetățeni nu ajunge să se guverneze cu adevărat, în forme reale, este, poate fi solicitată la această activitate în forme mai ample sau mai restrânse.” (Zăpârțan, 1994: 19) Un regim politic poate fi mai mult sau mai puțin democratic sau nedemocratic, din moment ce considerăm că democrația este un ideal, o dorință. Democrația poate fi înțeleasă și interpretată ca realitate sau ca o iluzie. G. Sartori evidențiază faptul că putem vorbi despre democrație în sensul: „ceea ce este” și „ceea ce ar trebui să fie” (Zăpârțan, 1994: 20). Astfel este bine de știut de la bun început că în realitate în nici o democrație nu putem vorbi despre puterea poporului cu adevărat, acesta se realizează într-o măsură mai mare sau mai mică.

Fiecare regim politic trebuie să fie înțeles în raport cu societatea la care se referă, astfel pentru a contura un regim deocratic, trebuie văzut cum se raportează la problemele societății, cele sociale, economice, culturale, morale ș.a.m.d. În acest sens G. Almond și B.Powell accentuează ideea că un regim politic democratic stabilește riguros limitele și regulile de manifestare ale politicii pentru a evita politizarea excesivă a unor sectoare de viață socială. Liviu Zăpârțan afirmă că autonomia politicului însă nu poate fi absolutizată, democrația se construiește după spiritul fiecărui popor. În acest sens intergrarea europeană nu trebuie să însemne sacrificarea suveranității unei țări, nu trebuie să genereze imixtiuni în structurile politice autohtone, ideal ar fi să se realizeze un dialog real al experiențelor democratice. Fiecare societate trebuie să-și găsească propria cale de evoluție în a-și structura regimul politic în funcție și de specificul societății respective.

- Un reper fundamental în înțelegerea democrației rămâne Atena antică, prin democrația directă, titularul puterii politice fiind chiar demos-ul, poporul. Fiecare cetățean participa în mod direct la exercitarea puterii: prin vot direct sau având șanse egale să ajungă în poziții de guvernare prin tragere la sorț. Cei care efectiv conduceau cetatea erau supuși permanent la voturi de încredere din partea celor guvernați. L.Lipson aprecia că putem vorbi de trei piloni importanți ai acestui regim, piloni care pot fi considerați de importanță majoră pentru orice democrație:
- participarea cetățenilor la vot

- responsabilitate a guvernanților
- autoritatea legilor, garantată de un sistem instituțional puternic.

Acestor criterii pe parcursul timpului s-au mai adăugat numeroase alte deziderate, dar poate cea mai importantă a rămas aceea ca fiecare popor să-și poată decide singur soarta.

În această ordine de idei gândirea politică modernă a căutat căi, mecanisme electorale care să le lase un câmp de afirmare cât mai adecvat. După Sartori poporul guvernat devine și el guvernant în cursul alegerilor. Din această cauză corectitudinea alegerilor este o problemă fundamentală pentru orice regim democratic. Controlul sistemului de putere se realizează și prin alte căi, cum ar fi separarea puterilor în stat, inițiat de marele iluminist, Montesquieu în ideea de a evita absolutismul, arbitrarul în guvernare. Întrădeavăr, separația puterii în stat a devenit importantă, din moment ce a avut un rol fertil în viața politică modernă. Însă acest principiu poate funcționa formal, de aceea este important controlul autorității publice în întregul lor. Trebuie dezvoltate noi forme de participare la viața politică, de la faza de proiect politic la verificarea realizării acestor proiecte în practică. Adâncirea democrației se poate realiza prin rolul mijloacelor de informare în masă, grupuri de interes, de presiune sau forme de opoziție. O spiritualitate este democratică dacă cetățeanul are cunoștințe profunde despre realitățile politice, altfel devine ușor de manipulat.

În secolul XXI. democrația devine o problemă de rediscutat: trebuie să reanalizăm rădăcinile, principiile democrației, în dorința de a le dezvolta conform năzuințelor actuale. Totuși, putem fi de acord cu cele afirmate de Churchill: chiar dacă toate regimurile politice sunt rele, democrația rămâne cel preferat și preferabil. În lumea contemporană în centrul atenției se află omul, individul, astfel regimul democratic trebuie să contribuie la realizarea personalității și libertății omului. În acest context problematica drepturilor omului este în centrul atenției politicianilor și filosofilor, chiar până la banalizare. Jean Morange, specialistul acestui domeniu, afirmă că aceste drepturi sunt drepturi naturale, sunt inerent persoanei. Libertatea persoanei însă trebuie să armonizeze cu libertatea societății. John Stuart Mill accentua faptul că rolul statului este tocmai asigurarea acelei sfere private a individului care să garanteze libertatea celor din jur, restrângerea libertății individului este justificată doar atunci când previne încălcări mai mari ale libertății cetățenilor. Libertate din 1789 înseamnă un „pouvoir faire”, capacitatea de a face ceva ce nu lezează pe celălalt. Libertatea nu este nelimitată, marginile ei este fixată de lege, lege la care trebuie să contribuie direct sau indirect fiecare cetățean.

După al doilea război mondial, în 1948 Adunarea Generală ONU a adoptat un document de mare importanță, Declarația Universală a Drepturilor Omului, care proclamă drepturi civile, politice pe de o parte și drepturi economice, sociale, culturale pe de altă parte. Aceste drepturi sunt considerate standarde fundamentale pentru fiecare stat semnatar, ele contribuie la realizarea libertății individului, totodată accentuând obligația fiecărui cetățean de a respecta drepturile celor din jur. După această Declarație au apărut o serie de alte documente privitoare la drepturile și libertățile omului (împotriva rasismului, apartheidului, discriminării, torturii etc), s-a întemeiat Comisia europeană a drepturilor omului și Curtea europeană a drepturilor omului, toate aceste măsuri menite să apere drepturile fundamentale ale omului. J. Morange atrage atenția asupra faptului că există pericolul ca aceste prevederi să fie pur formale, de aceea se pune problema garanțiilor ca libertățile formulate să nu rămâne neîmplinite. Sunt necesare atât garanții naționale, cât și internaționale. Pentru țările europene Consiliul Europei este acel for care protejează prin organisme proprii libertate cetățenilor europeni.

Politica considerată „arta posibilului” este menită să rezolve problemele societății libere, democratice, iar societatea este liberă dacă politica se face în scop nobil, sub precepte morale sănătoase. Roosevelt afirma că echilibrul între guvernați și guvernanți este deosebit de important, iar pentru acest echilibru este necesar un guvern puternic să apere drepturile poporului și un popor puternic capabil să mențină controlul asupra guvernanților. Pentru acesta din urmă este vital ca indivizii să fie educați și bine informați. Politica este un proces, nu un sistem static, procesul desfășurându-se între cei doi parteneri principali: guvernul și cei guvernați. Pentru ca interesele populației să devină interesul politicii este necesară manifestarea responsabilității ambelor părți, precum și exercitarea controlului public asupra guvernământului. În mod evident, tot timpul există și posibilitatea ca cetățeanul să refuze participarea la viața politică, însă apolitismul duce în general la subminarea democrației.

Deosebit de important este de subliniat faptul că cetățenii într-o democrație trebuie să-și cultive capacitățile de auto-guvernare, să fie capabili să judece situațiile în care se află și opțiunile de care dispun în scopul unei vieți mai bune. Individul are obligația morală să aibă o atitudine pozitivă în privința îmbogățirii cunoștințelor referitoare la societatea în care trăiește și cu privire la care și el ia anumite decizii. Pe de altă parte la fel de important este și obligativitatea informării corecte ale cetățenilor, prin mijlocul unor surse independente, cu intenția vădită de a le forma o atitudine critică și deschisă. Într-o societate deschisă formarea culturii politice a cetățenilor poate fi considerat un deziderat de prim rang. Thomas Jefferson a evidențiat faptul că o națiune liberă și ignorantă poate fi considerat un paradox, astfel educația politică a cetățenilor este instrumentul necesar al democrației.

Participarea la democrație are mai multe canale: participarea la vot este forma cea mai vizibilă, prin vot se validează candidatul sau partidul considerat cel mai potrivit pentru reprezentarea intereselor individului. Într-o societate liberă un alt canal al democrației îl constituie asocierea liberă, formarea grupurilor de interes ce influențează activitatea guvernului. Grupurile de presiune sunt forțe mediatore între individ și guvern. O ultimă modalitate de a influența guvernarea este protestul, demonstrația contra regimului, canal prin care cetățenii își pot exprima în mod direct nemulțumirile față de guvernanți. În cazul protestului trebuie să facem deosebirea între protestul pașnic, constructiv și cel violent, care periclitează democrația.

Janda, Berry și Goldman stabilesc trei obiective majore ale regimului democratic:

- menținerea ordinii în societate, în scopul protejării vieții și proprietății
- susținerea binelui public
- promovarea egalităților.

Obiectivele menționate presupun și îndatoriri din partea cetățenilor sub forme diferite (împozite, serviciul militar etc).

După crizele din 1930 și 1950 s-a născut ideea statului bunăstării și se pune problema priorităților în stat: libertate sau ordine, libertate sau egalitate. Un studiu efectuat în țările Europei de Vest arată că sunt țări în care libertatea absolută este prioritar (ex. Anglia), în alte țări însă (ex. Germania) egalitatea este considerată mult mai importantă.

Janda, Berry și Goldman stabilesc cinci criterii fundamentale ale unui regim democratic (citată de Zăpârțan, 1994: 72):

- cât mai mulți adulți să participe la vot
- votul să fie secret

- conducătorii să fie desemnați prin alegeri libere în care sunt angrenați cel puțin două partide politice
- guvernământul este legitim dacă reprezintă dorințele cetățenilor
- cetățenii, conducătorii și partidele să fie liberi.

Disputele legate de prioritățile regimului democratic, desigur, rămân deschise: ordine sau libertate, egalitate sau individualism? Mai important pare însă posibilitatea omului de a alege un proiect politic care să-i satisfacă nevoile. Scenariul politic devine realitate cu ajutorul unui sistem de instituții și norme.

În privința dilemei mai sus amintite este interesant de văzut că după 1950 statul bunăstării apare ca o necesitate, cetățenii preferă intervenția statului libertății absolute. Societățile occidentale s-au confruntat cu serioase probleme sociale, din această cauză valorile liberale au fost mai puțin preferate. Chiar și guvernele conservatoare (ex. Anglia) au considerat necesare luarea unor măsuri sociale, astfel din această perioadă putem constata diminuarea impregnului politic, o distanțare a guvernelor de doctrinele politice stricte în interesul cetățeanului.

Doctrina statului-providență a făcut necesară regândirea acțiunilor sociale ale statului. După anii '80 instituțiile de stat își împletesc activitățile cu activitățile organizațiilor caritabile, aceste acțiuni trebuie armonizate pe plan local, național, regional, internațional. D. Ashford arată că nu există un stat-providență ideal, pentru că aceasta se formează în funcție de specificul tradițiilor și valorilor naționale, locale, dar faptul că în societățile moderne acesta a apărut ca o necesitate arată că problemele cu care s-au confruntat comunitățile respective au fost asemănătoare.

Claude Leforte subliniază faptul că legăturile sociale în democrație trebuie să constituie un principiu de reuniune a cetățenilor, fără a elimina diferențele, divizarea socială ar trebui să unească. Într-un regim totalitarist politicul se suprapune societății în așa fel încât nu lasă loc libertății diferențelor. Într-o democrație puterea nu aparține nimănui și se cunosc nenumărate forme de diversificare interioară, datorată eterogenității culturale. Într-o democrație aceste diferențe de norme și valori se pot reflecta în structurile de putere. Desigur, nu există o modalitate sau o rețetă sigură pentru aceasta, dar un regim democratic exploatează resursele de libertate și creativitate. Pe lângă Lefort alți autori, ca și W. Reich, M. Foucault, J. Habermas au găsit fiecare factori, care pot asigura solidaritatea socială: limbajul, sexualitatea, rațiunea reformatoare.

J. Donzelot constată că în secolul XX. singularitatea individului devine prioritară, alegerile persoanei prevalează în fața colectivului, dar este la fel de importantă implicarea individului în colectivitate. Statul trebuie limitat pe principiul transparenței și a subordonării politicii moralei, dar trebuie să rămână stat, cu instituții care servesc democrația.

Încercând să coinchidem aceste considerații despre democrație, putem să fim de acord cu J.F.Kahn care afirmă că lumea progresa pentru că se recompun mereu structurile ei lăuntrice, democrația se realizează asemenea acestui dinamism, își optimizează modalitățile de realizare. Precum lumea este în mișcare și lumea ideilor trebuie să fie în mișcare: acest mesaj trebuie să fie pus în evidență.

2. Democrație și educație la John Dewey

Gânditorul pragmatist, John Dewey, preocupat de multitudinea de înțelesuri denotate de conceptul democrație, încearcă să delimiteze două niveluri importante în interpretarea conceptului (Dewey 1998: 281). Putem vorbi despre democrație ca sistem de guvernare, într-

un sens strict sau - într-o abordare mai largă - ca o idee socială, o experiență comunicativă, o modalitate de cooperare și conviețuire. Pentru Dewey democrația nu este o alternativă la alte principii de viață socială, ea este însăși ideea de conviețuire. Dewey recunoaște că până acum democrația nu s-a realizat complet în nici o țară, în 1936 constată că America este democratică doar nominal.

Pentru a fi realizată democrația trebuie să afecteze toate modalitățile de asociații umane: familia, școala, industria, religia, iar instituțiile guvernamentale trebuie să funcționeze ca mecanisme care asigură ideii democratice operabilitate. Democrația trebuie reînviată de fiecare generație, trebuie să se realizeze de fiecare individ, acesta este esența, natura ei. Ea nu poate fi predată de la o persoană la alta, trebuie reconstruită în termenii nevoilor, problemelor și condițiilor sociale în care ne aflăm. Conceptul de democrație trebuie exploatată, împrăștiată, (re)descoperită, reorganizată și dezvoltată pentru ca ea să funcționeze cu adevărat ca mod de viață pentru fiecare generație.

În acest proces de dezvoltare joacă un rol deosebit de important educația. E un fapt cunoscut - afirmă John Dewey - sentimentul pozitiv pe care-l manifestă democrația față de educație (Dewey, 1972: 229). Motivul superficial constă în ideea că statul nu poate avea succes doar cu persoane educate, conștiente de situația în care se află. Este necesară dispoziția voluntară în procesul democratic, dispoziție creată prin instruire. Dar democrația este mai mult decât o formă de guvernare, este și o modalitate de a trăi în asociere, o experiență împărtășită în comun. O societate pentru care stratificarea în clase separate apare ca o determinare, trebuie să aibă grijă ca șansele intelectuale să fie accesibile tuturor. O societate mobilă trebuie să vegheze ca membrii săi să fie educați în privința inițiativei și adaptabilității, altfel vor fi copleșiți de schimbările în care sunt antrenați și ale căror semnificații nu vor înțelege.

Democrația necesită o încredere deosebită în semeni, în capacitatea ființelor umane cu o judecată inteligentă. Încrederea lui Dewey în individualitate este completată de crezul lui în eficiența morală a conviețuirii, a experienței cooperative. Cooperarea este un ideal democratic dar și o inițiativă personală. Ideea democratică din punct de vedere al individului înseamnă responsabilitate față de activitățile grupului la care el participă, respectând nevoile și valorile grupului. Din punctul de vedere al grupului mediul democratic face posibilă eliberarea acelor capacități individuale care pot fi de interes comun.

Democrația are două aspecte particulare, evidențiate de Dewey: cel politic și cel economic. Din punct de vedere politic democrația este o modalitate de guvernare, o practică de selectare a guvernanților și reglementarea activității oficialilor. Acest mod de guvernare nu consideră mai importantă beneficiul vreunei persoane sau clase sociale față de altele, fericirea și bunăstarea fiecărui individ îi este la fel de importantă. Aspectul politic al democrației include în prezent și o metodă de folosire a cunoștințelor disponibile ale experților în interesul rezolvării problemelor sociale. Aspectul economic este la fel de important, Dewey deja în 1932 considera că problemele politice au natură economică. În sistemul economic analizat de Dewey multe persoane nu au control asupra condițiilor proprii de subzistență, este de datoria regimului democratic să asigure un minim de siguranță populației.

Democrația trebuie să unească, deci, două idei istorice, aparent antagonice: libertatea individului pe de o parte și binele comunității pe de altă parte. Dewey consideră că în democrația industrială trebuie garantat și muncitorilor controlul cooperativ al activităților. Astfel fiecare persoană va deveni un individ de reale responsabilități și va fi preocupată de ceva care va ajuta la îmbunătățirea vieții comunității. Dewey reia ideea că procesul trăirii în

democrație necesită recunoașterea faptului că viața politică este o întreprindere cooperantă, se întemeiază pe persuasiune, abilitate de a convinge și de a fi convins de rațiune (Dewey, 1972: 231). Numai prin discuții deschise, publice, consultații sociale putem învăța din greșelile noastre.

Democrația trebuie să înceapă de acasă, din vecinătăți sau cercuri de prieteni. Mai demult micile comunități știau infinit mai puțin despre lume, dar știau cu exactitate ce vor ei. În lumea modernă cetățenii au la dispoziție o mare de informații, dar ele nu pot fi înțelese pentru omul de rând. Este nevoie de o coordonare reciprocă a cetățenilor, astfel ca democrația să nu însemne manipularea maselor sau regula majorității să nu fie doar o simplă numărătoare de capete. Persuasiunea legitimă și rațională în societate ar trebui să implice integrarea experților în ancheta cooperativă a democrației, recunoscând că lumea modernă este mult prea complexă și că avem nevoie permanentă de clarificarea de către experți a problemelor sociale. Experții pot să propună soluții la primul nivel al reconstrucției sociale dar evaluarea și aplicarea soluțiilor finale nu mai aparține de ei. Soluția ar fi un program situațional, flexibil, ipotetic, nedogmatic, experimental. Măsurile luate de politicieni pe baza programelor de guvernare au consecințe care trebuie în continuare luate în considerare, în vederea revizuirii programelor inițiale. Societatea, afirmă Dewey, nu ar trebui să fie planificată, ci ar trebui să se afle în continuu în curs de planificare. Planul social trebuie să derive de la o evaluare cooperativă a proiectelor, nimic nu trebuie definitiv pronunțat, ci să constituie numai sugestii.

Pentru John Dewey nu există un algoritm sigur pentru reconstrucția societății americane, el crede în dorința de cooperare a cetățenilor în interesul unei vieți mai bune. Dewey este un visător, dar ideea de anchetă socială bazată pe cooperarea cetățenilor probabil ar face ca societatea să funcționeze considerabil mai bine. Problema apatiei generale în rândul alegătorilor este o problemă acută și pentru societatea actuală, autohtonă. Dewey crede că această lipsă de implicare poate fi schimbată dacă cetățenii experimentează în propria lor viață efectul pozitiv al acestei implicări. Este nevoie de transcenderea democrației ca formă politică, bazată pe lupta partidelor, democrația trebuie să reprezinte un mod de gândire, o implicare mult mai accentuată a indivizilor. Una dintre soluțiile propuse de Dewey în acest sens este desigur, educația, pentru ca să nu se întâmple ca majoritatea nepregătită, folosindu-se de prerogativele democrației să distrugă tocmai speranța de democrație.

Bibliografie

- Zăpârțan Liviu (1994): *Doctrina politice*, Ed. Fundației „Chemarea”, Iași.
- Sartori, Giovanni (1999): *Teoria democrației reinterpretate*, Ed. Polirom, Iași.
- Janda, Kenneth, Berry, Jeffrey, Goldman, Jerry (1989): *The Challenge of Democracy. Government in America*, Ed. Houghton Mifflin, New York
- Donzelot, Jacques (1984): *L'invention de social*, Ed. Du Seuil, Paris.
- Leforte, Claude (2002): *Invenția democratică*, Ed. Paralela 45.
- Dewey, John (1972): *Democrație și educație*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Dewey, John (1998): *Creative Democracy – The Task Before Us*, in *The Essential Dewey*, Ed by Larry A. Hickman, vol.I., Indiana University Press.
- Dewey, John (1998): *Democracy Is Radical*, in *The Essential Dewey*, Ed by Larry A. Hickman, vol.I., Indiana University Press
- Dewey, John (1998): *The Public and Its Problems* in: *The Essential Dewey*, Ed by Larry A. Hickman, vol.I., Indiana University Press.
- Campbell, James (1995): *Understanding Dewey*, Ed, Open Court, Chicago and La Salle, Illinois.

Hickman, A. Larry (2005): *Socialization, Social Efficiency, and Social Control: Putting Pragmatism to Work in John Dewey and Our Educational Prospect*, ed by David T. Hansen, State University of New York Press

Abstract

BÉLA KRISZTIÁN: Reindustrialization and Taylorism. The strategic contracts of the government are made with globally successful companies which highly organized feature and effectiveness originate in the consistent enforcement of Taylorist principles. The system of strategic contracts affects the suppliers just as the extant organizations. The Taylorist organizational and management qualities have a positive affect on the organizational culture and management qualities of small and medium-size enterprises through diverse relationship networking. Reindustrialization enforces the spreading of Taylorist principles and practices which grades up the capacity and work culture of the entire economy to a higher quality level. Although the Taylorist organizational development do not dissolve the capacity deficiency of the SME's sector but it reduces it. Its tools are available for us. 3. p.

MIKLÓS KENDERFI: Experiences in Employment and Career Counselling for Graduate Women in Mature Adulthood. In our study we present the results of the analysis of counselling logs. The aim of our study was to point out which elements of the counselling should be emphasized during the work with the specified target group. Analyzing of personal characteristics could be the starting-point of change. Working out moderate decision instead of dependent decision can also be the part of consultative aid. 12. p.

JUDIT LANGERNÉ BUCHWALD: Within the framework of the small-scale study we examined pedagogy students' general foreign language skills and the usage of professional foreign language. In the case of general foreign language skills we looked for the answer whether the examined teachers have language exams; what type and what level they can use a foreign language not connected to a language exam; if they have a professional language exam and if they use professional foreign language in their special subject. 21. p.

ÉVA BALÁZS– SÁRA CSILLAG– MIHÁLY KOCSIS– ATTILA OROSZ – TESSZA UDVARHELYI– IRÉN VÁGÓ: Action Research for Institutional Development. In this paper we present some results of a two-level action research project focusing on the development of the quality of institutions dealing with care for people with ASD. Coordinated and supported by a central research team between February, 2014 and January, 2015, twenty-seven institutions in the fields of education, employment, housing and social services, healthcare and crisis intervention all over Hungary led their own one-year action research projects aimed at the development of their institutional practice. As it is known, one of the goals of participatory research is gaining practical and usable results. Similarly, our work – keeping scientific norms – aimed at achievements by which people with ASD can cope better with their lives. Our analysis concludes that action research could be a fruitful method to facilitate organizational and individual level development of a complex care system. 27. p.

SÁNDOR OROSZI: Is it possible to dissolve the reasons which motivate migration or is it only possible to repress it? The paper gives a short overview on the reasons of migration in the past, then it adverts to analyze the current situation of the „fragile states”. In the explanation of the present day situation biocapacity, ecological footprint and demographic factors are determining points of reference. These economic factors make understandable that the conditions in these countries are less and less livable which explain the intentions of immigration. The deepening political, religious and tribal conflicts are explicable by the economic situation and in certain countries these have become such acute that they get a main role in immigration. Making a livable social-economic environment is a very difficult and critical challenge and without fundamental changes in the value-system it is almost impossible. 51. p.

MIKLÓS MAGYAR: „Teaching Aids Generations - Innovative Perspectives.” Nowadays a new phenomena of globalization accelerates, massification is perceived (network, virtual communication, migration, growth of social and cultural differences). We are witnessing that in the learning process students feel that the independent, creative learning environment can be found by using the magic of digital mobile devices. They use these devices consciously which is presented in the media literacy by instinctive media criticism, media studies, media usage and media creativity. IT and media skills are essential nowadays. Performance is an essential factor in the acquisition and development of knowledge. 61. p.

GÁBOR BARNABÁS HORVÁTH: The Role of Public Libraries in the Decreasing of Cultural, Economic and Social Inequality. Librarian Approach in the Netherlands. The study is the abstract of the author's successful University thesis. Departing from Pierre Bourdieu's cultural capital theory, it introduces what kind of conscious and unconscious factors take part in the reproduction or decreasing of inequalities. How can the changing of the attitude and the conversion of the schooling system influence the decrease of the unequal opportunities in education, in society? Based on personal experiences from the Netherlands, and on reading done related to the matter, he writes about the modern Dutch public libraries, about the Tilburg model, and based on a poll conducted and built up from questions he illustrates how the librarians from the Netherlands think about the engagement of the libraries in society. 74. p.

KINGA ANGLER– EDIT KRIZL– ANDREA MÁTÉ– TIBOR GONDA: There are 5 wine producing areas in the South-Transdanubian region where winemakers are characterized by pursuit of quality and openness to innovation. The management and governance of the University of Pécs has been receiving indications from the social environment for taking a greater role in meeting the training needs of the sector. Before launching the training programmes we found it important to survey stakeholders of the sector about their employment plans and training needs. The results of the questionnaire survey conducted between 20 September and 10 October 2015 support the launch of the higher education viticulturist-vintner training programmes. The sector proved to be supportive in offering work placements, too. 40% of respondents would be willing to offer students a 6-month internship, and 30% of them showed interest in a closer cooperation involved in dual training, as well as offering work placement. With its experiences and extensive network of relationships the Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development of the University of Pécs can become a base for a viticulturist-vintner higher education vocational training and a Bsc degree training programme implemented in a dual system. The Faculty of Sciences with its teaching capacity and support infrastructure can – already next year - successfully launch the viticulturist-vintner Bsc programme both full-time and part-time. 86. p.

CLAUDIA K. FARKAS: **They Were not Part of the World.** The law “Regulating the presence of Jews in the public and trade sectors” 1939:tc. came into force in Hungary in May 1939. The seventh paragraph of the 1939 law limited the admission of the Jews to universities, introducing the “*numerus clausus*” of six per cent. The Department of Religion and Public Education wished to apply the “Jewish quota” also in secondary schools as a specifically targeting of the law. In following parallel Jewish classes were founded in Imre Madách Hungarian Royal Grammar-School in Budapest seventh district from school year 1939/1940 in the spirit of racial discrimination. The article reveals what motives of the government led to the establishing of the „parallel classes” and demonstrates how the school boys of Jewish class departing in September 1940 in Grammar-School Imre Madách experienced the segregation. The article answers the researcher’s questions with the method of synthesising analysis, using primary sources, archival materials, reminiscences of ex-pupils from the Jewish class, and secondary sources. Keywords: anti-Jewish legislation, reminiscence, educational discrimination. 97. p.

KINGA KÁLMÁN UNGVÁRI: **The Perspectives of Democracy in John Dewey’s Philosophy of Education.** Democracy is the power of the people. This is the simplest definition of democracy but - evidently - the notion is far more complex with various definitions and interpretations given by numerous authors in the past centuries. In the first part of my study I would like to summarize some of the relevant definitions of the concept, in the second part I will present John Dewey’s interpretation of the subject, how the pragmatist author extends the concept of democracy and puts it in relation with the problems of education. 102. p.

Szerzőink

ANGLER KINGA tanársegéd, PTE KPVK Élelmiszergazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézet.

BALÁZS ÉVA dr., PhD szociológus-közgazdász, oktatáskutató. Zsolnai József vezetésével 1982-től az Oktatáskutató Intézetben folyt képességfejlesztő pedagógiai akciókutatás teamjének tagja. Tevékenységének spektruma a makroszintű oktatáspolitikai és a középszintű irányítási kutatások mellett a mikroszintű szociológiai terepmunkáig terjed. Az 1990-es évektől nemzetközi szinten is foglalkozott az oktatásmenedzsment kérdéseivel, a kétezres évektől pedig az oktatás regionális politikával és humánerőforrás-fejlesztéssel kapcsolatos dimenzióival.

CSILLAG SÁRA, PhD közgazdász, doktori tanulmányait a Budapesti Corvinus Egyetemen végezte, kutatási területei a felelős leadership és menedzsment, a megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci integrációja és a részvételi kutatások elmélete és gyakorlata. 2011-től több részvételi kutatást végzett egyetemisták illetve vállalati közép- és felsővezetők részvételével.

GONDA TIBOR dr., PhD, adjunktus, PTE KPVK Élelmiszergazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézet mb. intézetigazgató.

HORVÁTH GÁBOR BARNABÁS 2015-ben végzett a PTE FEEK informatikus könyvtáros BA-szakán. Jelenleg a Tudásközpont Benedek Ferenc könyvtárban dolgozik.

K. FARKAS CLAUDIA, dr. habil. egyetemi docens, PTE KPVK.

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA dr., egyetemi adjunktus, Babeš-Bolyai Tudományegyetem Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet. kungvari@yahoo.com

KENDERFI MIKLÓS, PhD, a gödöllői Szent István Egyetem GTK egyetemi docense, az Emberi erőforrás tanácsadó mesterszak vezetője. Kutatási területe a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi, munkaerő-piaci integrációja.

KOCSIS MIHÁLY dr., PhD, filozófia - pedagógia végzettségű oktatáskutató, címzetes egyetemi tanár. 1976-tól - több mint harminc éven át - a Zsolnai József vezetésével működő kutatócsoport tagja, 1982-től a képességfejlesztő pedagógiai akciókutatás teamjének tagja, 1986-tól a tanítóképzési akciókutatás vezetője, 2004-től az andragógia egyetemi szak egyik kidolgozója és megalapítója, 2005-től a hallgatók akadémiai képességeinek feltárására irányuló hazai vizsgálatok egyik elindítója.

Krisztián BÉLA címzetes egyetemi tanár PTE FEEK nyugdíjasa, a Tudásmenedzsment szerkesztő bizottságának elnöke.

KRIZL EDIT óraadó tanár, PTE KPVK Élelmiszergazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézet, Brill Pálinkaház.

LANGERNÉ DR. BUCHWALD JUDIT egyetemi adjunktus, a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének és Germanisztikai és Fordítástudományi Intézetének munkatársa. Kutatási területe a pedagóguskutatás, pedagógusképzés, nyelvtanárképzés, idegennyelv-tanítási módszerek.

MAGYAR MIKLÓS nyugalmazott főiskolai docens, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar (mmiklos13@gmail.com)

MÁTÉ ANDREA dr., PhD, adjunktus, PTE KPVK Élelmiszergazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézet

OROSZ ATTILA humánökológia szakirányos szociológus, 2013 óta a Nyolc Pont projekt akciókutatásának előkészítéséért és koordinációjáért felelős munkatársa, továbbá a kutatás második felétől támogató kutató.

OROSZI SÁNDOR dr., egyetemi tanár, a közgazdaságtudomány habilitált kandidátusa, a PTE professor emeritusa, a Kaposvári Egyetem egyetemi tanára.

UDVARHELYI ÉVA TESSZA, PhD kulturális antropológus és környezetpszichológus. Doktori tanulmányait a City University of New Yorkon végezte, kutatási témái a hajléktalanság, a lakhatás városi közterek és a társadalmi mozgalmak. 2011-2012-ben részvételi akciókutatást végzett A Város Mindenkié csoport hajléktalan aktivistáival az utcán élő embereket érő diszkriminációról, 2014-ben pedig a Közélet Iskolája ügyvezetőjeként kezdeményezett részvételi akciókutatást lakásszegénységben élő emberekkel a magyarországi lakhatási mozgalmak 20. századi történetéről.

VÁGÓ IRÉN dr., klinikai pszichológus végzettségű oktatáskutató. Zsolnai József képességfejlesztő akciókutató teamjének tagjaként több mint húsz éven keresztül végzett akciókutatásokat általános és középiskolákban, illetve a tanárképzésben. Ezzel párhuzamosan policy orientált rendszerszintű kutatásokat és mikroszintű terepkutatásokat folytat a tanítás-tanulás tartalmi szabályozása, az óvodázás, az idegnyelv-oktatás és a hátrányos helyzet területein. Az Iskolakultúra folyóiratnak alapító szerkesztője.