

# TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem TTK  
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája

V. évfolyam 1. szám

2004. április

## Tartalom

<b>HIDY PÉTER</b>	3
TÓTH JÓZSEF Kell-e nekünk régió?	5
PETER BENDIXEN A kultúra mint a regionális gazdaság fejlődésének motorja	17
KOLTAI ZOLTÁN A magyarországi városok és régiók versenyképessége	27
HERIBERT HINZEN Népfőiskola határok nélkül	33
HOFFMAN NÓRA Együtt&Egymásért – Aktívan és felelősen egy multikulturális társadalomban	37
DURKÓ MÁTYÁS Hatékonysági problémák és egy megoldási kísérlet a főiskolai levelező menedzserképzésben	46
FÓRIS ÁGOTA – KOZMA LÁSZLÓ Az idegennyelv-tudás a Dél-Dunántúlon egy felmérés tükrében	58
HÁRY ESZTER A szaknyelvi képzés jelentősége és helyzete a humánszervező és művelődési menedzser szakos hallgatók képzésében	71
ZALAY SZABOLCS A drámapedagógiai módszer alkalmazása a kommunikációs tréningeken	76
HUSZ MÁRIA Az irónia újabb funkcióiról	89
DOBOVICZKI ATTILA T. Új média – új látásmód	95
SÁRI MIHÁLY A társadalmi (kulturális) rendszerek rendszerelméleti szemléleti alapjai	104
FELFÖLDI BARNABÁS A szervezeti kultúra kutatásának újabb fejleményei: a kommunikáció-központú megközelítésekről	113
HORVÁTHNÉ BODNÁR MÁRIA – PORDÁNY SAROLTA A Német Népfőiskolai Szövetség fél évszázada	124
KRISZTIÁN BÉLA A tudásmenedzsmet az elméletben és az alkalmazásban	127
CONTENTS—ABSTRACT	129

A fényképek BÓDI TAMÁS humánszervező szakos hallgató művei.

---

---

Megjelent az OTKA T030398 számú kutatás részeként.



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE TTK FEEFI tanszékvezető egyetemi docens; felelős szerkesztő: Bodó László tudományos munkatárs (bodo@human.pte.hu).  
Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Gajdos Jenő, a Humánpolitikai Szemle főszerkesztője; Kleisz Teréz egyetemi adjunktus, Vissi Ferenc személy- és munkaügyi igazgató.

Kiadja a PTE TTK FEEFI

Felelős kiadó: Koltai Dénes intézetigazgató, tanszékvezető egyetemi docens.

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

ISSN 1586-0698

Nyomda: G&G Kft. Felelős vezető: dr. Gárván János ügyvezető igazgató



Kedves Barátom, Péter!

Eljöttünk hozzád: családod, barátaid, pályatársak. Már megint összehoztad a szakmát. Elintézted, hogy találkozzanak a pályatársak, elintézted, hogy a család összegyűljön. Elintézted, hogy itt a kulturális szakma egy dologban egyetértsen. Az meg nem más, hogy Te, kedves Hidy Péter, Te nekünk nagyon hiányzol.

Százak állunk itt a hamvaid körül és eljöttünk, mert megdőbentett valamennyiünket a hír, meghaltál. Most haltál meg, amikor még annyi dolgod lett volna; naptárad júliusig tele lekötött időpontokkal. Most, a kisvárosok konferenciája előtt, ami a Te alkotásod. Most, amikor újabb feladatokat kapott az intézet. Most, amikor folytatni kell az ősszel megkezdett kirajzást. Most, amikor megbeszéltük, hogy kell az új könyv a tanításhoz. Most, amikor elkezdődött a félév és benne vagy a tanrendben és várnak a tanítványok, fiatalok és felnőttek. Főiskolások és egyetemisták várják, most mit mond a Hidy. Most, amikor nagy szükség van, lenne Rád.

Szükség van otthon, és nekünk is nagy szükségünk van rád. Ami valamennyiünkben közös érzés most, az a hiány.

Már több mint egy hónapja nem hívtál fel. Nem küldtél levelet. Nem kérdezted meg, hol vagy, és nem mondtad, ne száguldj. Jó volt hallani a hangodat mindig,

---

---

amikor megesörrent a telefon. És most nincs ez a hang. És nem tudunk mi sem hívni. Valamennyiünk telefonjában benne van a számod, és Te, lehet, hogy hallod, de nem válaszolsz.

És nem lehet leülni veled a Dob utcában a kedvenc kiskocsmádban. És nem lehet tőled kérni – adatot, programot, eredményt, térképet, táblázatot és mindent, amit kérni lehet. Te meg sohasem kértél. Te csak adtál. És mi elfogadtuk. Elfogadtuk az ötletet, elfogadtuk a felkínált témákat, elfogadtuk a Fehér Rózsa díjat, elfogadtuk a kamarát, a kitüntetést, a biztatást, a tanácsot, a közbenjárást, a kijárást.

Csak azt nem tudom, most mi lesz ezután, mert harminckét éve, hogy ismerlek és ilyen még nem volt. Nem lehet veled beszélni!

Nem tudom, Péter, mi lesz ezután! Ki lesz az, aki mindenkivel törődik. Dórral, Tündivel, a kollegákkal, a szakmával. Velünk.

Magas homlokod volt és valamikor szőke a hajad. És az asztalodon a Kossuth, később az ezüst Kossuth, a Románc, meg aztán a Filtol. És még nem kínzott a kór. Vagy lehet, hogy önfegyelmed nem engedte mutatni: valami fáj.

Kezdő népművelőként összefutottam Veled a minisztérium folyosóján – és hónapokkal később is emlékeztél a nevemre. És emlékeztél mások nevére is. És nem csak a nevére; arra is hol lakik és arra is, mit csinál. És évekkal később is emlékeztél rá.

Mi, akik itt állunk, sokan emlékszünk arra, hogy ott a Corvin téren az Ivánnal micsoda szigeteket építtetetek. Egy biztos pont, jó kikötő, átszállóhely és menhely, Sziget, ahol mindenki elfért, aki jó ember. Ott nem számított semmilyen politikai, ideológiai nézetkülönbség. Mert Ti ketten búvóhelyet és jövőépítő laboratóriumot építtetetek azon a szigeten. Aztán az Akadémia. Befogadott és biztos keretet adott... És sok jó munka született... És Te dolgoztál és új feladatot adott a Kamara, a tanítás.

Péter! Te pécsi tanár lettél. Egri létedre nem volt szokatlan a hely, a város mérete. És a hallgatók között te voltál a Hidy! Csoda volt, ahogy ráérezted a tanítás ízére, s csoda, ahogy egyengetted a fiatalok szakmai karrierjét – jobbnál jobb feladatokat adtál nekik. Nálad nem hiányoztak a hallgatók. Megismerted és bevezetted őket a konferenciák világába, kutatói partnerek lettek, kollegák. Különleges érzéked volt felismerni másokban a tehetséget, inspiráltál; egyszer egy hallgatói csoporttal közösen készítettél tankönyvet.

Kedves Péter Barátom!

A barátok nevében búcsúzómon Tőled. Január közepén még közösen vizsgáztattunk. Szemedben látszott, nagyon beteg vagy. A szád cserepes volt. Nem mentél orvoshoz, mert ott voltak a tanítványok. Neked el kellett végezni a munkát! Azt elvégezted, de milyen sok maradt még hátra. Napokkal később Tündinek azt mondtam, Te nem halsz, nem halhatsz meg! Aztán mégis... Most itt állunk és belül csavarja a szívünket a furcsa érzés – hiányzol. Nagyon hiányzol, mert mindannyian nagyon szeretünk. Mert Te igaz, őszinte barát vagy. Te nagyon jó apa vagy. Téged nagyon szeret a Lovas Tündi.

Péter! Péter! Nagy kár érted!

Ahol most vagy, ott legyen nyugalmad.

Koltai Dénes beszéde Hidy Péter 2004. február 24-i búcsúztatásán.

TÓTH JÓZSEF

## Kell-e nekünk régió?\*

Napjainkban ismét felélénkülni látszik az a szakmai-politikai vita, amely a hazai közigazgatási rendszer érintőleges, avagy éppen mélyreható átalakításáról, reformjáról a rendszerváltás óta, változó intenzitással ugyan, de állandóan napirenden van. Különös aktualitást ad e kérdéskörnek hazánk európai integrációba történő belépése, amely elkerülhetetlenné teszi a kontinens elméleti alapokon nyugvó térfelosztásának bemutatását, melynek áttekintése segítséget adhat a hazai gyakorlat kimunkálásában. Az elmúlt évtizedben végrehajtott magyarországi változtatások, amelyek jóllehet a térszerveződés számos szintjét érintették (települések, kistérségek, megyei funkciók, tervezési statisztikai régiók), mélyreható, a megváltozott feltételrendszer közepette alkalmazható, átfogó rendszert nem hoztak létre. Jelen írás kísérletet tesz a reformfolyamat geográfiai hátterének bemutatására, természetesen nem megelégedve arról, hogy napjaink regionális struktúrája a Kárpát-medencében eltöltött évszázadok olykor zavartalan, máskor viszontagságos körülmények közepette zajló fejlődésének eredménye.

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat megelőzően szakmai és közéleti körökben az egyik legtöbbször emlegetett területi egység a régió. Sajnos úgy tűnik – mivel egyre többet azok beszélnek róla, akik egyre kevesebbet értenek hozzá –, a fenntartható fejlődés teóriájához hasonlóan, ez a fogalom abszolút közhellyé válik, elveszítve eredeti értelmét és főleg jelentőségét. Komoly felelősséget vállalok, amikor megpróbálom a régióval kapcsolatos reális tartalmat összeszedni, illetve rendszerezve Önöknek átnyújtani.

### I. Elméleti alapvetés

Az egyes országok belső struktúráját leginkább az államhatároknak „köszönhetik”, hiszen éppen ezek definiálják azt a teret, melyben tevékenységük kiteljesedik. Határokról szólni az egységesülő Európával kapcsolatban nem egyszerű feladat, hiszen e kifejezés tartalma még e fejlett integrációban is változó a térben. Az Európai Unió külső határai egyrészt természeti választóvonalakon nyugszanak, így markánsan megjeleníthetőek, másrészt védőfalként veszik körül, óvják azokat a vívmányokat, amelyeket évtizedek alatt közösen értek el a jelenlegi tagok. Ennek következtében az elmúlt évtizedekben dominánsan az elszigetelő jellege érvényesült, az átjárhatóságában tapasztalható liberalizáció elsősorban a bővülési folyamat eredményeképpen értelmezhető. Szükségesnek látszik e gondolat hangsúlyozása, hiszen a 2004-es csatlakozások után ezen schengeni határ egy része belsővé degradálódik, azonban ezzel párhuzamosan fokozatosan keletre tolódik, olyan körzetekben falként kiemelkedve, ahol hagyományosan kívánatos az átjárhatóság fenntartása.

Az Európai Unió belső határai jogilag szinte azonos státusúak, ennek ellenére jelentős különbségek tapasztalhatók e tekintetben. Semmiképpen nem összevethető a

---

\* A Mindentudás Egyetemén 2003. október 29-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

majd egy évszázada gyakorlatilag teljesen szabadon átjárható Benelux közösség államainak legitim terét definiáló zóna akár a német-osztrák, svéd-finn, vagy éppen az alapítók között húzódó határokkal. Sok más tényező mellett történelmi – és a nemzetközi kapcsolatok alakításában betöltött – szerepükben, fizikai létükben, vonalvezetésükben, időtállóságukban, így jelen minőségükben is eltérőek az EU belső választóvonalai, tükrözve ezzel is azt a sokszínűséget, amelyet a tagállamok megtestesítenek. E változatos struktúra ellenére egy integrációs tendencia azonban mindenképpen kézzelfogható: az a közösség, amelyhez csatlakozni szándékozunk, belső határainak folyamatos degradációjára törekszik, a korábbi izolációs funkció helyett e tereknek az összekötő szerepet szánja. Mindazonáltal e találkozási felületek a jó szándék és demokratikus berendezkedés ellenére sem problémamentesek, elég csak az ír szigetet megosztó, vagy éppen a kontinens déli végein húzódó brit-spanyol (Gibraltár) választóvonalakra utalnunk. Etnikai, vallási szegregáció, valamint az erre épülő békétlenségek sora okozhat feszültségeket államokon – településen – belül is, jelezve azt, hogy nem csak a csatlakozni kívánó országok előtt állnak még megoldásra váró feladatok.

E konfliktusok jelentős része abból adódik, hogy nem megfelelő a tér felosztásának, így a határok (bármely szintet is tekintjük) megrajzolásának módja. Amennyiben a társadalmi-gazdasági fejlődés során többé-kevésbé spontán kialakult regionális tagozódás nem – vagy csak kis mértékben – esik egybe a hatalmi érdek kívánta térstruktúrával, úgy az még a legdemokratikusabb berendezkedés mellett is nehezen működtethető, sokszor problémákkal terhes körzeteket alakít ki. A következőkben a funkcionális alapon (alulról felfelé), organikusan fejlődő téregységek rendszerét állítjuk szembe a hatalmi viszonyokat, igazgatást szolgáló (felülről lefelé épülő) térstruktúrával. Értelemszerűen a két szemlélet között jelentős az átfedés világszerte, ugyanakkor az is prognosztizálható, hogy teljes egyezésre még a legoptimistábbak sem számíthatnak

Funkcionális rendszer	település	vonzáskörzet	régió	ország
Igazgatási rendszer	község/város	járás	megye	állam

#### Lehetséges térfelosztási rendszerek

A funkcionális rendszer magában foglalja a települést, a körülötte évszázadok alatt kialakított természetes vonzáskörzetet, az erre épülő régiót, amelyek összessége az országban testesedik ki. Ezek objektív módon rendszerezhető fogalmak, amelyek egymásra épülve alkotnak egészet, belső határaik rugalmasak, az eltérő korok igényeinek megfelelően időről-időre módosulhatnak, nagyobb intervallumokban gondolkodva azonban viszonylagos állandóságot képviselnek. Az ezzel szemben – ugyanakkor mellett – létező másik struktúra felülről, adminisztratív módon kialakított, szintén egymásra épülő rendszer. A jogrend, az igazgatás, a hatalmi funkciók mind csak az adott állam határain belül érvényesek, így ennek gyakorlására, működtetésére több szinten, hasonló méretű egységeket hozunk létre. Az állam megyéken keresztül képviselteti jogköreit, alájuk járások soroltatnak, amelyek illetékessége községekre és városokra terjed ki. Az egyes szintek elnevezése, a közöttük történő hatalommegosztás Európa különböző szegleteiben a legváltozatosabb struktúrákat alakítja ki e tekintetben is, ugyanakkor lényegét tekintve e rendszer hasonló módon mindenütt fellelhető.

Az első sor a szekuláris fejlődés eredményeképpen alakult ki. Az emberek letelepedésével, a települések kialakulásával biztosítani kellett a védelmet, megteremteni azt, hogy dolgozni, élni tudjanak, egyfajta tevékenységet folytathassanak lakhelyükön. Természetesen ez a ténykedés bizonyos intézményekben ölt formát és koncentrálódik, amelyeknek pedig különböző a vonzásuk. Azért alakul így, mert létük földrajzi adottságok során, annak hasznosíthatóságán, az erre épülő méreten, az ott élők szükséglet-, így funkció-összetételén alapszik. A település vonzáskörzetekbe szerveződik, majd ezekből formálódnak ki a régiók, amely régió definiálása a szakirodalomban meglehetősen széleskörű. Egy biztos: a tartós együttlét, a hagyományok, a kialakult közös értékrend is összetartja az ott élőket, és az is igaznak látszik, hogy a régió vonzáskörzetekből, mint építőkövekből formálódik. Ezekből a régiókból, amelyek között sávszerű, ritkább textúrájú terek lelhetők fel, áll össze az ország, amely több régió tartós együttélését, -működését jelenti.

A másik logikai soron végigmenve, azokat a fogalmakat találjuk, amelyeket felülről építünk lefelé, tehát egy állam-, illetve közigazgatási beosztást hozunk létre. A téregységek létrehozása során az állam terét osztjuk fel, így más a háttere e fogalomsor létrejöttének. A másik jelentős különbség, hogy elemei – az előbbivel szemben – vonalszerű határokkal bírnak, azaz nincs olyan pontja a térnek, amelyik valahova ne tartozna. A községet azzá nyilvánítja az arra illetékes szerv vagy jogrend. Ezek szerint egy települést titulálhatunk községnek, a másikat pedig csak külterületi lakott helynek, ha pedig egy másikról azt mondják, hogy fejlettebb – különböző számszerűsíthető kritériumok rendszere alapján –, akkor városi rangot kap. A községek járásba szerveződnek, központja bizonyos funkciók megtestesült intézményrendszerével ellátja a hozzá besorolt településeket, de (igazgatási) határa szintén vonalszerű. Ennek értelmében a tér minden egyes pontja valamely községhez, városhoz csatlakozik, tartozik. A járasok és megyék esetében szintén hasonló konstellációról beszélhetünk. Ezzel kapcsolatban azonban legyünk – ha lehet – még óvatosabbak. Láthatjuk a fentiekből, hogy mindegyik fogalom így is párt alkot, de a megye és régió kérdése napjaink egyik eleven vitapontját, érdekek ütközésének színterét jelenti. Többen, akik nem szeretnék látni a két fogalomsor közti különbségeket, megyékből összeállított régiót próbálnak formálni. Ezek az egységek azonban – véleményünk szerint – nem fedik a valóságos gazdasági folyamatokat magukban hordozó tényleges régiókat, ezek kialakítására nem illene jelentős energiákat fordítanunk. A valós régiók már léteznek, mindennapi tér-használatunkkal fokozatosan kialakítottuk őket. Fel kell pusztán tárnunk őket, majd ráépítenünk egyfajta önkormányzati rendszert. Ez megvalósítható a megyével paralel működően, bár inkább az lenne célszerű, ha azok helyett építenénk ki. Ennek létrehozása azonban rendkívül komoly probléma, hiszen választási rendszerünk megyékre épülven sosem teremt lehetőséget olyan politikai szituációra, amikor valamely nyerő hatalmi erő szétverné azt, aminek alapján nyert, és aminek alapján legitimitása biztosítottatik. A legmegfelelőbb állapot kialakítására talán nem is elegendő a mai jogrendszerben előírt négyéves ciklus a kormányok hatékony igazgatásához. A hosszabb idő teret engedne foglalkozni a gondolattal, hogy miként tovább, milyen módszerrel vagyunk képesek megteremteni és átalakítani egy új (geo)politikai hátteret.

Az emberiség léte kezdettől fogva a természeti környezettől függ, hiszen a szükséglet-kielégítés folyamatában az embernek nincs más lehetősége, mint a természeti környezethez fordulni, annak adottságait feltárni, használni. Az ember és a környezet közötti viszony az emberiség története során, a társadalmak kialakulásával a

társadalom és a természet közötti viszonyra alakul át. A társadalom annál intenzívebben képes a természeti környezet birtokbavételére, illetve az általa nyújtott lehetőségek kiaknázására, minél fejlettebbek termelőerői, ideértve azok objektív és szubjektív oldalát egyaránt. A társadalom természetre gyakorolt hatása kezdettől fogva kölcsönhatás, hiszen a környezet elemei, úgy is mint munkatárgyak, visszahatnak a társadalomra, gyorsítva vagy lassítva, szerkezetileg is differenciálva a termelőerők fejlődését. A társadalom és a természeti környezet kölcsönhatása mellett létrejön a társadalom bizonyos csoportjai és egyedei között is egy olyan bonyolult viszonylatrendszer, mely a termelés folyamatával függ össze, de a tulajdonlást is alapvetően befolyásolja. A társadalom és a környezet közötti kölcsönhatásban fellelhetjük mindazokat a lényegi elemeket, amelyekből a termelőerők és a termelési viszonyok, valamint e kettő alapján a termelési mód kategóriája felépíthető. Nyilvánvaló, hogy a termelési mód evolúciójának döntő eleme a legfőbb termelőerő, az ember fejlődése, különösképpen a szürkeállomány alakulása – ideértve a termelési tapasztalatokat a folyamat minden elemére vonatkozóan – és az innovációs készség is.

Természetes, hogy e felfogás szerint a termelőerők fejlődésével a társadalom a természeti környezetnek egyre nagyobb részét veszi birtokba olyan értelemben, hogy rendszeres kölcsönhatást épít ki, saját hasznára alakítja azt. Ez a folyamat értelmezhető úgy is, hogy a környezet ilyen módon történő birtokbavétele egyre nagyobb horizontális kiterjedésű, de úgy is, hogy a kölcsönhatás egyre inkább elmélyül, strukturálódik. Földrajzos példával élve: egyre kevesebb olyan pontja akad Földünknek, amelyet a társadalom ne ismerne, ugyanakkor például a százötven évvel ezelőtt még hasznavehetetlennek ítélt kőolajkincset manapság – igen magas szintű technológiai ismeretekkel felvértezve – az emberiség egyre nagyobb mértékben aknázza ki. E két aspektus természetesen módon együtt jelentkezik és a termelőerők fejlődésével párhuzamosan oda vezet, hogy a társadalom a természeti környezetet gyakorlatilag birtokba veszi, vagyis létrejön a társadalom és a környezet egészének kölcsönhatása. A kölcsönhatási szféra, amely kezdetben a társadalom és a természet egy közös szelele volt csupán, ebben a fázisban gyakorlatilag általánossá, teljessé lesz, és azzá lesz az új minőség is: a természeti környezet földrajzi környezetté alakul át.

A tér, amiről szó van, természeti és társadalmi szférából tevődik össze. Miután jelen alkalommal nem hidrológiai és egyéb szempontból nézzük a világot, hanem minket a társadalmi szféra részletei érdekelnek, ennél fogva a természetet jelen gondolatsor szerint nem bontom fel, a második fázisban meghagyom, a társadalmi viszont szűkebb értelemben vett társadalmira, gazdaságira és infrastrukturális szférára bontom. A tér komplex jellege a tetraéderrel érzékeltethető, jellemezhető, modellezhető jelenség. A tetraéder roppant elegáns test, hiszen négy egyenlő oldalú háromszögből áll: mindig a „talpán áll”, mert olyan a felépítése. A település tehát, mint a térnek egy koncentrált gócterülete, megjeleníthető egy tetraéderrel. Ha ugyanis rendszerszemlélettel nézzük a teret, akkor abban benne van a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális és a természeti szféra is sőt, ezeknek az együttműködő rendszere, hiszen az élek mentén minden egyes szféra a másik három szférával érintkezik. A kölcsönhatásokat az élek jelzik, amiből az következik, hogy aki a térhez nyúl, akár politikusként, akár kutatóként, annak tudnia kell: nem nyúlhat csak az egyik szféra egy zugához, mert a kölcsönhatás-rendszeren keresztül az egész reakciója rendszerszerű lesz. Ha sikerülne ezt elfogadtatni azokkal, akik a döntéshozó szférában szerepet játszanak, azt hiszem, velem együtt többen boldogok lennének.



## II. Regionális fejlődés a Kárpát-medencében

A Kárpát-medence történetében számos olyan mozzanatot találunk, amely az entitás belüli elkülönültségre utal és hosszabb-rövidebb időszakon át érvényesül. Érdekes módon ezek egyike sem épül rá a természeti viszonyok által nyilvánvalóvá tett táji különbségekre, a megegyezés kivételes, esetleges, részleges és időleges csupán. Ha ezeket az elkülönültségi jellemzőket mutató időszakokat akár futólag áttekintjük, nyilvánvalóvá lesz, hogy ezek csaknem minden esetben katonai-politikai okok következményei voltak, így a regionális fejlődésnek, a régió-kialakulási folyamatnak semmiképpen sem tekinthetők előfutárainak.

A Kárpát-medencén belüli elkülönülések példáulként foghatók fel a római kor provinciái (Pannonia, Dacia), illetve az ezekből kimaradt területek, a honfoglalás kori vezéri szállásterületek, a gyepűrendszer centrális és periférikus térségei, Magyarország és Horvátország, majd Magyarország és Erdély tartós történelmi külön-útjai, a török támadás nyomán bekövetkezett másfél évszázados három részre szakadás stb. Az így átmenetileg rögzült határok azonban sem egymással, sem a természeti tájhatásokkal, sem az etnikai határokkal nem estek egybe, így sem elég tartósak, sem elég karakterisztikusak nem voltak ahhoz, hogy a regionális fejlődés keretei legyenek. Hasonló megállapításokat tehetünk II. József rövid életű kerületbeosztásának területi egységeivel, vagy a statisztikai, így népszámlálási felvételezés kreált területeivel kapcsolatban is. Az évezredek megyerendszer egységei túlságosan kicsik, határaik túlságosan esetlegesek ahhoz, hogy regionális egységként számbavehetőek legyenek. A több megyére kiterjedő katonai, igazgatási, jogszolgálati egységek szintén csak egy vagy néhány funkcióval rendelkeznek. A különböző, szempontú egységhatárok sehol sincsenek tekintettel az etnikai csoportok életterére, keresztül-kasul szelik azokat.

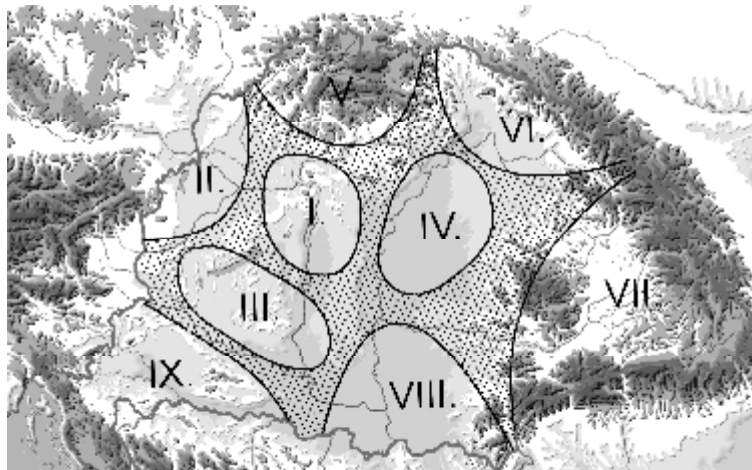
Egyik oldalról tehát az állapítható meg, hogy a Kárpát-medencét regionális egységekre tagoló szekuláris fejlődési folyamatok nem voltak, míg másrészt azt kell rögzítenünk, hogy a Kárpát-medence egysége megkérdőjelezhetetlen volt. Ennek legfőbb alapja – a természeti viszonyokra is épülve – a történelmi Magyarország állami egysége, amely a modern korokra az 1867-es kiegyezéssel az Osztrák-Magyar monarchia keretein belül töretlenül helyreállított. Annak ellenére, hogy 1868-tól Horvátország politikai autonómiával rendelkezett és volt bizonyos sajátos tudati különállása Erdélynek is, Magyarország entitás.

Ennek a ténynek látványos következménye, más aspektusból nézve a további fejlődés hasonló jellegének alapja az egységes vasúti hálózat. Ennek sűrűsége a peremek felé csökken, egyedül Ausztria felé mutat sűrű hálózati kapcsolatrendszeren keresztüli egységes fejlődésre utaló átmenetet.

Hasonlóan egységes képet mutat a Kárpát-medence településrendszere is. Ez az egység annak ellenére hangsúlyozandó, hogy számos, esetenként nem is lényegtelen eltéréssel (tanyák, aprófalvak, bányavárosok, agrárvárosok stb.) keresztül érvényesül. Az urbanizálódási folyamat kibontakozásával és erősödésével egyre inkább kiteljesedik az egység, stabilizálódnak a hierarchia-viszonyok és létrejön a településrendszer jellegzetes konfigurációja. Ezen belül a legmagasabb hierarchia-szintű központok az egységes centrumként világvárossá fejlődött Budapest körül több gyűrűt alkotva helyezkednek el.

A kapitalizálódó történelmi Magyarországon a 19. század végére, a 20. század elejére körvonalazódnak kezdtek a regionális fejlődés magterületei, elkülöníthetők

bizonyos régió-kezdemények, melyekből zavartalan fejlődés esetén minden bizonynyal definitív régiók alakulhattak volna ki. Közöttük keskenyebb-szélesebb átmeneti, többoldalú és kevésbé intenzív kapcsolatrendszerrel rendelkező, ritkább textúrájú zónák húzódtak, melyek „hovatarozása” a későbbi fejlődés során dőlt volna el. Felfogásunk szerint kilenc ilyen régiókezdemény létezett a századforduló utáni Magyarországon.



**A Kárpát-medence régiói**

Közülük az első a Budapest által létrehozott, a politikai földrajzi értelemben vett „szívterületet” (core area) gyorsan túlhaladott Központi Körzet, mely eltérő természeti adottságú térségek találkozási zónájában, kiváló közlekedéscsúszóhelyzetére révén vált csaknem definitív régióvá. Hasonlóan előrehaladott fejlődési fázis jellemzi a második térséget, a közös főváros, Bécs köré szerveződött és a világváros periférikus ausztriai fekvése miatt Magyarországon is intenzív kapcsolatrendszerű Pozsony-Sopron-Győr-Szombathely központokkal jellemezhető Kisalföldet és Nyugat-Dunántúlt is magához „húzó” félrégió.

A harmadik térség, Közép- és Dél-Dunántúl már lazább textúrájú, több kisebb központ által szervezett, az előbbi két, világváros által összefogott régiókezdeményhez egyaránt kötődő, az adriai kapcsolatot közvetítő terület.

Az Alföld, a negyedik térség a régióvá fejlődés alacsonyabb szintjével írható le; agrárterület, jelentős városokkal, sajátos településrendszerrel, nagy kapacitású, átfutó közlekedési hálózattal, de egészében elmaradott infrastruktúrával. Átmeneti peremzónái szélesek, a kapcsolódási viszonyok kialakulatlanok.

Az ötödik térség a Felvidék, a hatodik a tágabb értelemben vett Ruténföld. Mindkettő laza textúrájú, a Kárpátokra támaszkodó, a hegységen túlra kevés közvetlen relációval kötődő, egyértelműen az ország központi térségeivel kapcsolódó, a nem magyar etnikum túlsúlyával jellemezhető terület.

Erdély a hetedikként számításba vehető térség. A régióvá alakulás történelmi alapú, identitástudattal is alátámasztott. Gazdasági szerkezete, magyar, román és német népessége, az etnikai kölcsönhatások az egyik legérdekesebb régiókezdeményünké avatják, melynek az ország központjához kötődése egyértelmű ugyan, de amely emellett lényeges moldvai és havasalföldi kapcsolatokkal rendelkezik.

A nyolcadik, viszonylagos régióvá alakulási energiával rendelkező térség a Délvidék, korabeli rusztikus kifejezéssel Magyarország „lány alteste”. Kiváló agrár-adottságú, vegyes (magyar, szerb, német, román) etnikumú térség, közepes sűrűségű textúrával, egyértelmű központi orientációval, de déli nyitottsággal, számottevő balkáni kapcsolatrendszerrel, érezhető belgrádi vonzással. A különállás politikai kereteivel is rendelkező Horvátország a kilencedik térség. Történelmi múltja, etnikai összetétele, tengeri és egyéb kapcsolatai a kétségkívül meglévő budapesti kötődés ellenére a leginkább önálló térséggé teszik.

Egészében véve: az első világháború előtti Magyarország, mely a Kárpát-medencét kitöltötte, tagolható ugyan néhány, a fejlődés különböző fázisában lévő régió-kezdeményre, de ezek definitív régióként még nem értelmezhetők.

Az I. világháborút követő politikai átrendeződések államhatárok tömegét hozták a Kárpát-medencébe. Ezek a politikai határok sem etnikai, sem térszerkezeti elvet nem követtek, kizárólag nagyhatalmi alkuk eredményei, szinte természetesnek vehető, hogy a régió-kezdeményekre sem voltak tekintettel. A határok egyrészt régiókezdeményeket vágtak ketté (néha többfelé), másrészt interregionális kapcsolatokat tettek lehetetlenné.

A regionális fejlődés gátjává lett az is, hogy a Kárpát-medencét is magába foglaló Közép-Európa egésze is „elaprózódott”, új államok sora jött létre, az ellenségeskedések csaknem általánosnak nevezhető légköre nem kedvezett az államhatárokon túlnyúló, nemzetközi regionális együttműködésnek. A sok határ lényegesen lassította a közlekedést, drágította a kapcsolatrendszer „üzemeltetését”, kényszerpályákat hozott létre az államhatárokat ugyan tiszteletben tartó, de a korábbi relációkat kikerülni kényszerülő mozgások számára.

A Kárpát-medencét keresztül-kasul átszelő politikai határok az országon belüli regionális kapcsolatokat jogi értelemben nemzetközivé tették. Ez a körülmény nem szükségszerűen társadalmi-gazdasági fejlődést gátló ugyan, mert lehetséges, hogy egymással békés viszonyban élő, átjárható, lényegében virtuális határral érintkező államok szomszédosak, hogy a regionális kapcsolatok éppúgy tetszőlegesen, a társadalmi-gazdasági tér kialakult struktúráját követően, mint a politikai határokkal nem zavart térségekben. A Kárpát-medencében azonban az egymással szembenálló államok határai csonkolták a kapcsolatrendszer bizonyos elemeit, így a határ mindkét oldalán gátolták a társadalmi-gazdasági prosperitást. Ez a sajnálatosan általános és tartós helyzet csak ott változott, ahol határátkelőhelyek üzemeltek és a területi relációk koncentráálódtak, fejlődési energiához juttatva az adott térséget.

A két világháború közötti időszak politikai szembenállása tehát kifejezetten gátolta, hogy a Kárpát-medence nemzetközivé vált térségében a regionális fejlődés, a régió-formálódás folyamata folytatódjék. Ezen a helyzeten a második világháború alatti, nálunk ország-gyarapítás néven ismert határmódosítások sem változtattak.

Az Európa keleti felében az 1980-as és 1990-es évek fordulóján bekövetkezett politikai fordulat új helyzetet teremtett a Kárpát-medencében is. Az azóta eltelt időben a széthullott Szovjetunió helyett Ukrajna van jelen a térségben; Szlovákia önállóvá válásával Magyarországon kívül létrejött egy másik olyan állam, amely teljes területével a Kárpát-medencében van, míg Csehország kiszorult onnan; Jugoszlávia szétesésével délen immár három, egymással nem mindig szívélyes viszonyban álló állam határolja Magyarországot. Mindegyik érintett állam politikai rendszerre változott. Befolyásolta a Kárpát-medencei viszonyokat a vasfüggöny megszűnése

és az a tény is, hogy Ausztria a közelmúltban az egyesült Európa tagjává lett, vagyis az utóbbi megjelent a Kárpát-medencében.

A politikai rendszerváltozás egészében véve kedvezőbb helyzetet teremtett a Kárpát-medencei regionális együttműködés számára is, bár kezdetben lényegesen többet reméltünk ezen a területen is. Arról van szó, hogy időközben felszínre kerültek gyengeségeink, korábbi ellentéteink, félelmeink és gyanakvásaink, de nyilvánvalóvá lettek bizonyos ígéretek reális értékei is. Egy biztos: mára mindenki előtt nyilvánvaló, hogy egyrészt az össz-európai modellnek nincs reális alternatívája, másrészt a csatlakozás rendkívül gyötrelmes és eléggé hosszú folyamat, így minden, ami segíti és lerövidíti a csatlakozást, valamennyi érdekelt számára fontos. Ezért értékelődött fel Kelet-Közép-Európában, így a Kárpát-medencében is a regionális együttműködés problémaköre.

Magyarország mint a Kárpát-medence központi fekvésű és nyitott gazdaságú országa a lehetséges együttműködési szintek mindegyikén érdekelt, ideértve az államhatárokkal átvágott, centrum-vonzáskörzet relációkon alapuló kistérségi együttműködést éppúgy, mint a nemzetközi regionális kooperációt, vagy akár a térség államainak a Kárpát-medencén túlnyúló jelentőségű összehangolt fejlesztését is.

Az államhatárokon való átvonások kölcsönösek és lényegében kiegyenlítik egymást. Ez utóbbi hangsúlyozása azért szükséges, mert megnyugtathatja azokat az aggályoskodókat, akik e kapcsolatok revitalizációjától a status quo-t féltik. A centrum-vonzáskörzet relációk államhatárookra való tekintet nélküli dinamizálása számos kistérségi probléma (ellátatlanság, munkanélküliség, közlekedési gondok) megoldásában jelentené a könnyebb és társadalmilag olcsóbb utat. A jó szándék, a bizalom, a kölcsönös előnyökre való törekvés elegendő, a többit elvégeznék a reális térfolyamatok.

A nagyobb léptékű, regionális jellegű kooperáció tekintetében (akár a négy égtájjal is jelölhetően) négy fő, stratégiai fontosságú irány vehető számításba, melyeken belül 2-3, egymást esetleg átfedő térség mutatható ki. Ezek érintik a Kárpát-medence valamennyi államát és számos specifikummal rendelkeznek. Sorraveltelük a központi fekvésű Magyarország példáján a leginkább kézenfekvő.



**Regionális centrumterületek és régiókezdemények a Duna mentén a 21. század hajnalán**

A legfontosabb stratégiai kapcsolódási irány, a nyugati, két nemzetközi regionális kapcsolatrendszeren keresztül funkcionál. Ebből az első, a bécsi az egész medence legfontosabb innovációs kapuja, sőt közvetett hatása a Kárpát-medencén túli

térségekre is van. A nyugati stratégiai kapcsolódási irány másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszere az osztrák-magyar-szlovén-horvát négyes-határ térsége, amely ma még kevésbé frekvenciált, de a jövőben gyorsan növekvő jelentőségű lesz.

Az északi stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere – Pozsony révén – közös a béccsel. Második a magyar főváros átvonzása a közép-szlovákiai térségre, míg a harmadik a Miskolc és Kassa központokkal jellemezhető térség.

A keleti stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere a szlovák-ukrán-román-magyar határvidék, a Záhony-Csap-Ágcsernyő csomópont. Ez a térség a Kárpátok Eurorégió papíron már létező területe, várhatóan nagy jövőjű együttműködési tér. Kelet másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszere a magyar-román határ mentén, az Alföld térségében van formálódóban.

A déli stratégiai kapcsolódási irány első nemzetközi regionális kapcsolatrendszere azonos az előbbivel, míg a második a magyar-román-szerb, a harmadik a magyar-horvát-szerb hármashatár menti területek kooperációját jelenti, igen jelentős balkáni kapcsolatrendszerrel.

E nemzetközi regionális kapcsolatrendszerek regionális léptékű előnyeiken túl igen jótékony szerepet játszhatnak az érintkező kistérségek társadalmi-gazdasági potenciáljainak aktivizálásában, az ott élő népesség életkörülményeinek javulásában is.

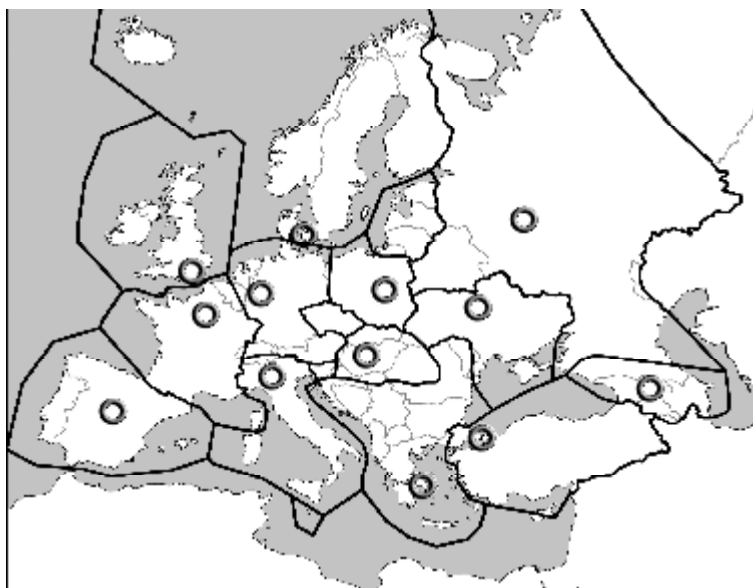
Az egyes államok egészét átfogó, kontinentális értelemben vett regionális együttműködési rendszerek (CEFTA, visegrádiak) is igen jelentős fejlesztési energiát kölcsönözhetnek a határok menti regionális kooperációknak, ideértve a Kárpát-medencén belülieket is. A megvalósult együttműködési szintek kölcsönösen segítik egymást a kooperáció kiteljesedésében, a minél nagyobb mértékű bizalom megteremtésében.

### III. Régiók, államok, országok Európában

A fent említettek konzekvenciáit tágabb értelemben, kontinensünk egészére vetítve, az előző gondolatokat folytatva, azt az evidenciának tűnő megállapítást tehetjük – eltekintve az alacsonyabb hierarchiaszintű beosztási lehetőségektől –, hogy Európa államokra és országokra is osztható. Tehetjük mindezt azután, hogy térben definiáltuk az öreg kontinenst. Ez már önmagában sem egyszerű feladat, hiszen a politikai (államokra épülő) és természetföldrajzi határai jelentősen eltérnek egymástól. Államterét tekintve az Európai Unió jelen van Afrikában (pl. Ceuta) és Amerikában (pl. Francia Guyana) is, de Törökország esetleges csatlakozásával megkérdőjelezhetlenül ázsiaivá is válik az integráció. A „nemzetek Európája” kifejezés időről-időre előkerül a csatlakozási folyamat integrációt bemutató anyagaiban, azonban ilyenkor, akarva-akaratlan – függetlenül attól, hogy valóban nemzeti államok-e azok, amelyekről ezt állítják – egyértelműen az államok Európájáról tudósítanak. Elég csak a „belga nemzetre” utalnunk, amely államként egy, azonban polgárai több nemzethez kötődnek erős nyelvi, kulturális és egyéb szálakkal. Ekképpen gondolkodva – a legkisebbeket is számba véve – kontinensünkön közel 50 állam lelhető fel, jelentős különbségeket mutatva minden tekintetben; elég csak a 0,44 km<sup>2</sup>-es Vatikánra, illetve az Európa határain messze túlnyúló Oroszországra utalnunk.

A „régiók Európáját” említve, miután a régió az ország felépítő egysége – amit lehet ugyan szabdalni, és egymáshoz nem tartozó részeket eggyé forrasztani –, egy egészen más felosztási szisztémát látunk. Ebben a szisztémában gondolkodva mindössze 17 ország körvonalazódik, a megszokott térstruktúra jelentősen átalakul.

Az államhatárokat bemutató térkép helyett álljon itt azon vázlat, amelyen fölsejlenek azok a terek, amelyeknek az elhatárolása is pusztán nagy vonalakban történhet meg. Nem vonható egyértelmű, vonalas határ, hiszen sávszerű, ritkább textúrájú terek választják el az ország központi, sűrűbb szövetű magterületeit egymástól.



**Szívterületek Európában**

Ibéria (mint ország) magában foglalja Spanyolország, Portugália, Gibraltár és Andorra államtereit. Franciaország ezen értelmezés szerint – a magterület mellett – kiterjed Belgium és Svájc területének egy részére is, amelyek államilag egyébiránt máshova sorolhatók. Németország is túlnyúlik államhatárain, magában foglalja Németalföldet, Svájc egy szejletét, Ausztriát, ilyen módon, mint ország, nagyobb annál, mint amit államként ismerünk. Itália is túlterjed határain, Svájból kiharapva egy szejletet, így ez utóbbi – mint állam – szinte teljesen felosztatik más országok között. Ebből következően Svájc, sem mint ország, sem mint állam nem létezik. Britannia, Skandinávia terei következnek, azonban Oroszország bizonyos részein az államhatárokhoz hasonló vonalat kell húznunk az ázsiai rész nehezen lehatárolható volta miatt. Ukrajna elhatárolása is csak igen széles, átmeneti sávokkal lehetséges. Nehéz feladatnak tűnik például a Donyec-medencében, egy sűrű textúrájú bányászati-ipari területen a határok korrekt megvonása, számos vitát indukál e kérdés. Délre Kaukázia, majd Törökország következik, kilépve Ciprus északkeleti körzeteibe is. Balkánia, valamint Kárpátia folytatja a sort. Ez utóbbit szándékosan nem történelmi Magyarországnak nevezzük ebben az összefüggésben, hiszen valótlan állítanánk, mert mindig volt „társbérő” ebben a medencében. Lengyelország alig nagyobb kiterjedésű, mint a hasonló névvel illetett állam, a történelem államhatár-változtató eseményei ennek ellenére mély nyomokat hagytak térfejlődésén.

A fenti térképet továbbgondolva több kérdés is felmerül. Elsőként a fentiekben használt nevezéktant illik még tovább finomítani, hiszen nem egy esetben az országokra, illetve az államokra használt név megegyezik, ezzel a szemléletet nem teljesen értők, vagy éppen a megkurtítottak, illetve eltöröltek érezhetik sértőnek kategó-

riáinkat. E sérelmeket elkerülendő, ésszerűnek látszik olyan történelmi távlatokban használt nevek (pl. Gallia, Germánia, Polonia, Bohémia stb.) használata, amelyről inkább a hagyományokra, a közös múltra, nyelvre, kultúrára asszociálhatunk, nem pedig a közelmúlt hatalmi törekvései által kialakított államokra.

Az ábrát elméleti vázlatként kezelve, jól látható, hogy a különböző régiók Európa területének többségén tisztán elkülöníthetők, ilyen értelemben vett régiókat nem vágnak át országhatárok. A mesterséges konstrukciók esetén azonban igen, úgy, hogy a háttérben folyamatosan jelenlévő politikai csatározások az erővonalakat (is) jelző határokat össze-vissza keverték. A „régiók Európájának” felépítésekor tudnunk kell azt, hogy ezek a régiók ab ovo internacionális, nemzetközi régiók. A szó politikai földrajzi, államföldrajzi értelmében. Tehát az államot alapul véve, ennek határai sérülnek a régiók és az ország által. Voltaképpen a konfrontáció éppen fordítva következett be, de miután a hatalmi struktúra az államhatárok által körülhatárolt téregységekre épül, a nézőpont ekképpen értelmezhető. A természetes regionális együttműködés – ami egészséges módon nemzetközi is – azt jelentheti, hogy az organikus gazdasági, térbeli elhelyezkedés nyomán kialakult, eredeti bázison lévő kooperáció él. Ugyanakkor azzal is jár, hogy befolyásoltatik az államhatalom, az állam intézményei által.

Nyíltan nem, mindössze csak teoretikusan mondhatjuk ki, hogy alakítsuk át Európát az országok Európájává, ha már egyszer a régiók Európájáról beszélünk. Tudnunk kell ugyanakkor, hogy ezek a regionális együttműködések állami szinten koordináltak kell, hogy legyenek. Amennyiben az állam szuverén – a szó eredeti értelmében –, akkor az érdekeit nem igazán hagyja csorbítani, így ezekben a regionális együttműködésekben inkább a viták helyettesítik a tényleges kooperációt. Kedvező esetben az állam szuverenitása egy részéről hajlandó lemondani, mert erre kényszerült, hiszen a másik oldalról olyan előnyök kecsegtetik, amelyek a regionális együttműködés törvényszerű velejárói, annak ellenére, hogy ezek kiaknázásához államközi egyezmények és kompromisszumok sorára van szükség.

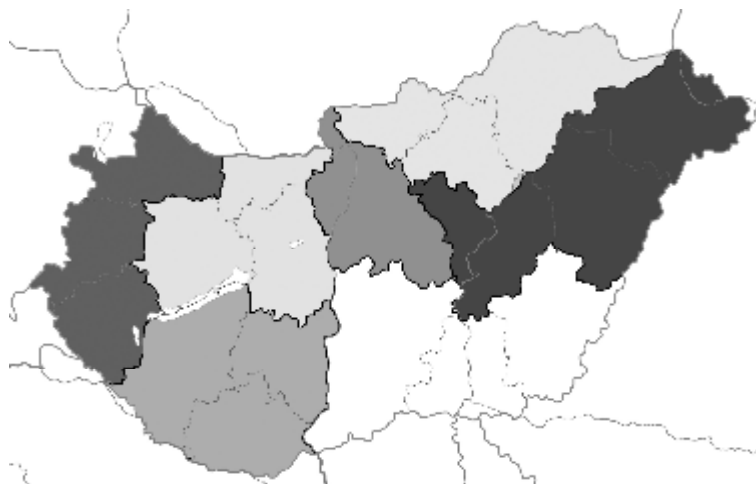
#### **IV. Fából vaskarika: „régiók” megyékből**

Magyarország területének középszintű beosztása a megyék révén történt meg. A megyék viták középpontjában álló közigazgatási egységek. Védelmeszói azt szokták felhozni, hogy ne bántsuk, hiszen Szent István alkotásai – ami igaz, csak hogy Szent István ezeket az alkotásokat egy akkori kihívásra felemás válaszként adta meg, és éppen a istván-i gondolattal ellenkezik annak bizonygatása, hogy napjainkban is – amikor az európai kihívás már a régiókban testesül meg, a megyékkal adjuk meg Szent István nevében a választ. A megyék valóban fontosak, bizonyos tradíciókat alakítottak ki, de határaik merevek, vonalszerűek és nem képesek betölteni a területfejlesztési kérdések tekintetében a térszerkezet egységeitől elvárt funkciókat.

Melyek ezek a funkciók? Hogy a határ rugalmas legyen, számszerű legyen, átjárható legyen. E határok mentén lehetséges legyen a közös problematikával küszködő térségek egyesülése, és egységes megítélésük biztosítása. Eggyel lejjebb haladva, a térbeosztás közigazgatási értelemben vett hierarchiáján a járásokat találtuk, most vagy később a városkörnyékeket, most ezt a szerepet a kistérségek töltik be. A területfejlesztési törvény mostani vitája, majd a viták nyomán megvalósuló korrekciója mintegy 170 kistérséget határol el Magyarországon. Ezek a kistérségek a statisztikai számbavételi egységekre épülnek bizonyos korrekciókkal, és kistérségi fejlesztési tanácsok, területfejlesztési tanácsok egységei is lesznek az új törvénymó-

dosítások után. E kistérségek hasznos jelenségek, és abból kiindulva, hogy számuk kisebb, mint Magyarország városi jogú településeinek összes száma, azt is jelentik, hogy többen lesznek a városok közül, amelyeknek kistérségük nem lesz. Érthető a törekvés, hogy legyen, és érthető az ellenállás, hogy túlságosan elaprózni az ország térszerkezetét, területfejlesztési szempontból nem lenne szerencsés.

Magyarország mostani régiói kvázi „régiók” csupán, hiszen megyékből épülnek fel, azokból a megyékből, amelyeknek irracionális és anakronisztikus voltára már rámutattunk. Ezek a régiók – kistérségi határokat tartalmazva –, eleve elhibázottak, ráadásul olyan „régiók”, amelyek nem rendelkeznek önkormányzati testülettel, ugyanakkor olyan egységekből állnak – megyékből – amelyek viszont igen. Igazi magyar megoldás: a fából vaskarika gyártás (gazdag történelmi hagyományokkal), melynek egyik legjellemzőbb példáját jelentik ezek a „régiók”.



**Magyarország régiói**

E „régiókkal” kapcsolatosan állítjuk: helyre kell hozzuk a Kárpát-medencében kialakult régiók egységét úgy, hogy az államhatárokra tekintettel összehangoljuk a fejlesztésüket. Ez az összehangolt fejlesztés a határok megléte következtében eleve nemzetközi megközelítést jelent. Egyetlen olyan magyar „régió” sincs, amely, szerves kialakulásra támaszkodna. A kvázi „régiók” mesterséges határookra támaszkodnak, s igazából ebből adódik az az ellentmondás, hogy vagy csonka fejlesztés, vagy az államhatár által megtört fejlesztés következik be velük kapcsolatban. Vagy pedig főleg tudunk emelkedni történelmi sérelmeinken, gyanakvásainkon, és nemzetközi alapokon szervezzük meg ezeknek a reálisan létező régióknak a fejlesztését.

## **VI. Konklúzió**

Feelve a kérdésre: kell-e nekünk régió? Sok részletre választ adtam, végső soron azt kell mondjam, hogy nem rajtunk múlik, hogy van-e régióink, vagy sem. Régióink vannak, a mi dolgunk „csupán” a felismerésük, azon múlik, hogy akarjuk-e vagy nem. Mindenesetre, ha vannak régióink – márpedig vannak –, azok az országon belül, tehát Kárpátián belül alakultak ki, ha működtetni akarjuk őket a Kárpátián belül élő minden nép hasznára, akkor azt csak kooperatív attitűddel lehetséges, ez az attitűd pedig a Medencében élőkre igen alaposan ráfér.



PETER BENDIXEN

## A kultúra mint a regionális gazdaság fejlődésének motorja

Az alábbi tanulmányban három kulcsjelentőségű kifejezést használok: *kultúra*, *gazdaság*, *régió*. Ezek közül a régió szó definiálása tűnik a legkevésbé problematikusnak, de éppen a régió szó használatának magától értetődősége vet fel újabb kérdéseket, különösen, a ha gazdaságpolitika és a gazdaság fejlődésének mozgatójaként a kultúra potenciálját is regionális összefüggésbe helyezzük.

*A régiót földrajzi terület elnevezésére használják, ahol természeti tájegység és a hozzá kapcsolódó kultúrtörténet alkot szerves egységet. Sajátosságai különböztetik meg a vele szomszédos területektől. A közigazgatásban használt struktúrák azonban nincsenek összhangban ezzel a megközelítéssel.*

A régió reális, egyúttal kitalált tér, ugyanis olyan természeti és kulturális jellegzetességgel ruházzák fel, ami valódi lényegét teljes fogalmi terjedelmében nem képes kifejezni. Aszerint, hogy éppen mely tulajdonsága helyeződik előtérbe, keletkezik egy területi elképzelés, aminek határai teljesen mások lesznek, mint ha a fő ismertetőjegyet emeltük volna ki. Például mások a határvonalai a régiónak, ha vándorlástörténeti és megint más, ha geológiai szempontból (kőzet, gyógyvizek) nézzük. Ha a régió ökonómiai jellegére (pl. ipari központként figyeljük) helyezünk hangsúlyt, akkor eltűnik a hely kulturális, természeti, geológiai jellege, egészen másfajta elképzelésünk keletkezik erről a területről. Ugyanis a gazdasági eseményeket egyáltalán nem a geográfiai kritériumok mozgatják. Sok esetben a gazdasági tér fogalma fizikailag megfoghatatlan, absztrakt, tulajdonképpen nem kötünk hozzá valós, létező helyet. Nézzük példaként a „globális piac” fogalmát. Mindenütt használják, de sehogyan sem lehet konkrétan megragadni, helyhez kötni.

A közgazdaságtan gyakran használt, központi fogalma: a „piac” is megfoghatatlan, részletes magyarázatra szorul. Azt gondoljuk, hogy a piac, ahogyan régió is, egyszerűen meghatározható területet jelentő kategória, amelynek a középkorban jelentős regionális vonatkozása volt, hiszen a kereskedővárosok középpontjában álló piacteret jelölte. Egy egyszerű gondolatmenettel szeretném megkísérelni, bemutatni, valójában ökonómiailag mennyire bonyolult térkategóriát is jelöl!

Az egyik ipari vállalatnak egy konkrétan, fizikailag megjelenő székhelye van. A piac, ahol termékeit értékesíti, mindazokra a közelebbi, vagy távolabbi régiókra, területekre terjed ki (legalábbis pl. a menedzserek fejében), ahol kereslet van produktumukra. Ez a képzeletbeli piaci tér csak nagyon ritkán van összhangban a székhely saját régiójával.

Az előbb említett régiók, ahol a termelők termékeiket értékesítik, függetlenül attól, hogy hol van a termelő székhelye, vagy, hogy kívülről tör-e be a régió piacára, a termelő felvevőpiacaként, annak érdekeltségi körébe tartoznak. Hogyan is gondolkodik az értékesítésért felelős menedzsment, amikor a piacról beszél? Döntései

meghozásakor nem a régió határait, hanem gazdasági érdekeit tartja szem előtt. Piaci kapcsolatai ezen határokon sokkal távolabbra nyúlnak.

Az előbbieken bemutatott gondolatmenet továbbra sem könnyíti meg azonban a kultúra és a gazdaság közti összefüggések értelmezését az adott régióban. Mindenképpen jelentős nézeteltérések adódhatnak a régióban a kínálati oldalt képviselők piaci érdekei és a térség adottságaihoz szokott helyi lakosok között. A termékek kínálati oldalán a siker érdekében az átlagfogyasztói igények kielégítését tartják szem előtt, miközben a lakosok a helyi kulturális sajátosságokat szeretnék hangsúlyozni! Mindkét oldalon a résztvevők a mindenkori érdekeiktől vezérelve ugyanazt szeretnék, a hasznos terméket. Ugyanakkor egészen más elképzelésekre, ötletekre, képekre gondolnak.

Mindezen tapasztalatok mögött az az érzékelésből, elképzelésekből adódó problematika húzódik meg, hogy a környezetünkben lévő tárgyakat, dolgokat, így a régiót is (várost, vagy más térbeli elrendeződést) mindannyian különbözően érzékelünk, mindenkiben más elképzelés él ezekről a dolgokról. Nem mondhatjuk ugyan, hogy elképzeléseink nincsenek összeegyeztetve a valósággal, hiszen az érdeklődés, a szerzett tapasztalatok, élmények által alakítjuk ki azokat, azonban minden ember más és más, rendkívül különböző képet alkot környezetéről. Például egy névvel megnevezhető régió, mint a németországi Oberpfalz, vagy Baranya Magyarországon, az ott lakók számára bizonyos dolgokban különbözik ugyan, de számukra mégis sok hasonló belső gondolatot, érzést ébreszt! Egy idegennek teljesen mást jelent attól függően, hogy az illető turistaként, üzletemberként vagy éppen művészként keresi fel, vagy, hogy éppen milyen elképzelése van a térségről filmek, könyvek, elbeszélések alapján.

Van akinek a térség egy darab, a jól ismert természeti, kulturális „otthont” jelenti, és neki ennek megfelelően pozitív érzéseket kelt pusztán a név csengése is. Más pedig, aki üzleti okokból tartózkodik ott, vagy nyaral, más töltettel ruhazza fel: szakmai szempontból nézi, vagy talán barátságosnak tartja, vagy a pillanatnyi hangulata, élményei alapján alkot véleményt, mindenesetre egészen másként vélekedik róla, mint az ott lakók.

Az érzelmi kötődések, legyenek azok tartósak, és sziklaszilárdak, mint az ott lakóknál, vagy mulandóak, mint a látogatóké, rendkívül fontos kulturális dimenziók. Az ötletekből, a gondolati mintákból, elképzelésekből kívánságok, tervek, konkrét alkotások keletkeznek: a föld megművelésének módja, az építmények (lakóházak, tanyák, faluszerkezet, városok és más épületek) esztétikai megjelenése, a régióban előállított termékek típusa, valamint szociális szerkezete (hagyományok, életmód, művészet).

Ezen fizikailag érzékelhető dolgokból, illetve dolgok konstellációjából alakul ki a táj szellemi leképezése. Nem fotográfia, nem is egy konkrét rajz – habár a művészek sokszor alkotásaikban pontosan ezt próbálják kifejezni –, hanem a hely adottságai, a személyes élmények, az érzelmek, emlékek által befolyásolt komplex elképzelés. Egész életünk során változik, mozgásban van ez az elképzelés: egyszer izgalmasan aktív, máskor pedig kissé elhalványul.

A leírás rendkívül felületesnek tűnik, hiszen csak néhány kategóriát lehet ily módon kiemelni azok közül, amelyek meghatározzák a táj a régió sajátos kultúráját. A cél itt nem az, hogy kidolgozzuk a régió átfogó, részletes jellemzését, hanem, hogy a kultúra, ebben az esetben a regionális kultúra alkotórészeit feltárjuk. A kultúra tapasztalatokból és emlékezetből álló életminta-készlet, amelyből aztán a régió

lakói a maguk konkrét, egyéni, egymástól teljesen különböző életstílusukat kialakítják.

Amikor az idők folyamán új, a régió kívülről jövő életstílusok kezdenek elterjedni, akkor lendül mozgásba a kultúra. Az élet új alkotóelemeket és mintákat alkot, amely, ha elfogadásra kerül és beépül a helyi sajátosságok közé, megváltoztatja, újrakörvonalazza a régiót jellemző kultúrát. Egyetlen élő kultúra sem marad állandó, hiszen az életkörülményekkel együtt állandó változásban van. Ezek után a kérdés az, hogy vajon az újdonságok egyszerű átvételével a helyi sajátosságok kiszorulnak-e, vagy a tradíciókkal elegyedve egy harmadik, teljesen új dolog keletkezik, amit aztán a régió saját új jellemzőjeként meg is fog tartani.

A régió gazdasága, tehát minden, ami termék vagy különleges szolgáltatás formájában a régió vállalatai előállítanak, vagy eladnak, nagyon sok részletében magában hordozza az adott térség kulturális sajátosságait, ugyanúgy ahogyan a technológia, az eszközök és a nyersanyag-feldolgozás módja is. A mezőgazdasági termelés tekintetében is érvényes, hogy bár nagyon sok mindennek feltétele a térség klímája, természeti adottsága, a talaj minősége, mégis már a művelés, feldolgozás, és a termelés hagyománya jelentősen a hely jellegzetes kulturális hátteréhez köthető. Mind ez még jelentőségtelesebb, amennyiben a termékeket a helyi piacon értékesítik és használják fel. Ennek oka meglehetősen egyszerű: az egyéni szükségletek, a konkrét termék iránti igény kulturálisan meghatározott. Azok az áruk nem keresettek, amelyek kulturálisan nem illenek a régióba.

Leszögezhetjük tehát, hogy egy térségben valamiféle belső összefüggés vagy körforgás létezik a termékek kulturális alkotóelemei és az ott lakók között. Ez a belső körforgás nem indul meg, ha nem lépnek fel újabb formáló erők, ami annyit jelent, hogy évről-évre markáns innovációk nélkül ugyanazok ismétlődnek. Nem különös az sem, ha a térség természeti erőforrásait (pl. ásványanyagokat, a minőségi talajt) széleskörűen és teljesen felhasználják, és a tömegesen kibocsátott termékeket a helyi lakosság nem tudja felvenni. (Sok esetben ezt nevezik ún. kereslet hiány miatt kialakult természetes telítettségnek.) A saját szükségletek kielégítését célzó termelés szinte mindig stagnáló.

Fejlődés csak abban az esetben lehetséges ha a régióban székelő termelő egységek kapacitásaikat ki tudják terjeszteni a régió kívülré is, és ott értékesíteni tudják termékeiket. Ebben a pontban már adódik is a kultúra és a gazdaság párhuzamos fejlődésének következő problematikája: nevezetesen, hogy a helyi adottságok hatása megjelenik a termékek külső megjelenésében is. Ez a design a külső felvevő piacon a származási hely esztétikai különlegességként kíváncsi érdeklődőkre számíthat, valamint kvázi a régió kívüli térségeknek szóló kulturális üzenet is egyben.

Amennyiben a kulturális üzenet a termék esztétikai és szimbolikus megjelenésében feltűnő, utánozhatatlan, végül is a régióra fog utalni – anélkül, hogy tudatos lenne – és a külső szemlélők azt gondolják, hogy a hely más érdekes dolgot is tartogathat, érdemes lenne oda elmenni. Ezt nevezhetjük a régió speciális kínálatának.

Természetesen fennáll a veszélye annak, hogy a valódi kulturális lényeg helyén naiv klisék keletkeznek, amelyek pl. külföldön elferdítik a környékről alkotott képet. Valójában a külföldön Magyarországról alkotott képet is erősen a klisék befolyásolják. Gyakran üzleti okokból túl is hangsúlyoznak bizonyos kulturális jellegzetességeket, hogy megerősítsék a klisékkel előzetesen már kialakított képet.

A kulturális kockázat abban rejlik, hogy a lokális gazdaság kereskedelmi érdekei miatt a kliséket előszeretettel használják, s mivel sikert érnek el vele, még jobban

megerősítik. Ezt jól szemlélteti Salzburg példája is, amely szívesen nevezi magát Mozart szülővárosának. Az időközben klisévé vált Mozart-portré díszeleg ma már a városból származó azon termékek emblémáján is (pl. a jól ismert Mozart-golyók csomagolásán), amelyeknek az égvilágon semmi köze nincs a zenéhez, vagy Mozart életéhez. Könnyen visszafordíthatatlan törés keletkezhet a hagyomány (Salzburg esetében kétségtelenül ápolják a salzburgi zeneiskola jóvoltából a mozarti régi zenei hagyományt) és az életmódot is alakító üzleti befolyásolás között. Hasonló jelenségek figyelhetők meg Shakespeare szülővárosában is. A klisék veszélyes elterelő hatásából nem következtethetünk azonban arra, hogy egy régióknak ne kellene különlegességeire felhívni a figyelmet, de kockázatos dolog csak néhány sajátosság alapján ítélni. Az image fejlődésének rendkívül széles skálájában kell gondolkodnunk.

Nincs értelme annak sem, hogy minden kívülről jövő hatástól elzárkózzunk. Minden kultúra abból táplálkozik, hogy a többivel kulturális cserekapcsolatban áll, amelyek lényege, hogy hasonló mértékben kell egymásra hatást gyakorolni, nem kizárólagosan, és nem hegemónikusan! A helyi döntéshozóknak kell rendelkezni arról, hogy az új, illetve idegen elemeket integrálni kell-e? Ha igen, milyen mértékben? Természetesen nemcsak a kívülről jövő hatásokról van szó, hanem a régióknak a külvilágra gyakorolt kulturális befolyásáról is. Az ehhez hasonló, minőségi kölcsönös egymásra hatás, ösztönzés gyakran a művészeteken keresztül lendül mozgásba!

A gazdasági fejlődéshez más úton is eljuthatunk. A múltban is kisebb-nagyobb sikerekkel megpróbálták különböző alternatívákkal a fejlődés más útjain haladni, oly módon, hogy a külső piacokra gyártott termékeket úgy jelentették meg, hogy azok ott honos életstílusnak, és kulturális mintáknak feleljenek meg. Azt remélték ettől a külső megjelenéstől, hogy könnyebben és nagyobb sikereket érhetnek el külső piacokon. Ezzel a stratégiával nem hoztak újat ezekre piacokra, ugyanis semmi, a megszokottól eltérő esztétikai, vagy kulturális újdonságot nem tudtak nyújtani, hanem olyasmivel készültek, amit az ott lakók már megszoktak, ismertek, és ezáltal a siker biztosított volt. Klasszikus példa az előbbi jelenségre a gyárilag előállított perzsa szőnyegek esete, amelyeket már nem a származási helyükön, a Közel-Keleten készítenek. Ezek a szőnyegek mintájukban, formájukban, színükben már nagyon eltávolodtak az eredeti származási hely kulturális gyökereitől, és leginkább a nyugati ember ízlésvilágát tükrözik.

Gyakran kerülnek ilyen helyzetbe azok az országok, amelyeknek gazdasági fejlődésének feltételeit az export határozza meg. A gond továbbá az, hogy ezeken a távoli piacokon nincs lényeges különbség a termékek közt, a piaci verseny csupán árversenyre korlátozódik. El kell döntenie a vállalatnak, hogy ezt az árharcot tartósan fel tudja-e vállalni termékei költségével. Máskülönben olyan hagyományosan ipari ország, mint Németország felismerte, hogy a nemzetközi normák szerinti termelés stratégiájával nem tudják megállni a helyüket más országok piacán. Azoknak az országoknak pedig, amelyek tartósan a legmagasabb minőségi termelésre szakmai tudást, know-how-t, technológiát beépítve rendezkedtek be, nem kell tömegtermelést folytatniuk.

Az eddigiekben felhasznált kultúra fogalmát pontosítanunk kell. Biztos, hogy a kultúra kifejezés sokkal alaposabban körülírható, mint a művészet. A hétköznapi életben a kultúrával kapcsolatosan gyakran a művészetekre asszociálnak, és a szemlélőnek az a benyomása támad, hogy valami értékes, a hétköznapi felett állóról van szó. Másrészt a kultúra szellemi szinten képződik, s bizonyos mértékben összekapcsolható az ötletekkel, esztétikai formákkal valamint belefoglalhatunk egy olyan

titokzatos erőt, ami nemcsak a művészek sajátja, hanem, amit az egyszerű ember is értelmez, értelmezhet a maga módján. A kultúra formakincse, esztétikai és szimbolikus megjelenési formája – amelybe beletartozik a nyelv is – mind-mind a kibocsátó üzenetét közvetíti a hozzá közel állóknak, a helyieknek, amely által tradíciók képződnek, valamint üzenet a külvilágnak, amely jól körülhatárolhatóan megkülönböztethető a külső befogadó saját kultúrájától.

Csakis egy ily módon körülhatárolható kultúra tud egy térség fennálló körülményei közt egyedülállót alkotni. Egyedülállóként értékelhetjük a kulturális alkotásoknak erre a térségre jellemző fő jellegzetességeit, amelyet aztán az egész nemzetre terjesztenek ki. A nemzetek közötti összehasonlításnál pedig ezek szolgáltatnak okot annak megítéléséhez, hogy a különböző nemzetek között (pl. Európában) milyen hasonlóságok, és közös jegyek fedezhetőek fel. Bizonyos régiók rendkívül karakteres, megkülönböztető tulajdonságai pedig ezeken túl kiemelkedő különbséget mutatnak az egységben.

A legtöbb kulturális aktivitás -de érvényes ez a művészetekre is- magán hordozza a hazain és a nemzetközín túl a régió saját jellegzetességét is. Vegyük például Mozart, Debussy vagy mondjuk Bartók műveiből rendezett koncertet! Ezen esetek túlnyomó többségében szeretnék a rendezők valami sajátosat kihozni a műből, ami az esetek nagy részében a művek nyugati feldolgozási módját jelentené. A példából is látszik, hogy a nemzetközi művészeti gyakorlatban aligha lehetséges regionális különlegességekkel előrukkolni. Ehelyett néhány város, illetve régió éppen ezért megrendezi évente/kétévente a maga speciális, csak általa megálmodott fesztiválját, amire ebben a formában már tényleg regionális különlegességként tekinthetünk!

A kultúra értelmezése rendkívül komplex, széles sávon mozog. A szellemi tartalom (ötletek, életstílus, szociális életminták) nagyban befolyásolja az emberek tetteit, mégpedig fizikailag érzékelhető objektumok között, amelyekben pedig a szellemi tartalom ölt tárgyi formát. Egyetlen emberkéz által formált dolog sem csupán egy tárgy, mert magán hordoz kulturális formákat, és szimbolizálja ezzel alkotóját és származását. Nemcsak a művészeti alkotásokra érvényes, hanem mindenre, amit az ember életkörülményei során létrehoz, beleértve a gazdasági produktumokat is. A gazdaság minden terméke egyúttal egy kulturális objektum is, függetlenül attól, hogy azt valaki személyesen értékeli, vagy sem.

A széles értelmezési lehetőségeknek teret adó kultúra fogalom kialakításában persze nagy szerepet játszik a konkrét, egyénileg kialakított szemlélet, amely során az egyén élete során szerzett tapasztalatokra és élményekre épülő saját, egyéni kultúra fogalmát alkotja meg. A kultúra szó hallatán sokan színházra, zenekarra, múzeumra, művelődési házra asszociálnak, esetleg olyan építményekre, mint egy kastély vagy régi városrész. Mindezek azonban az ideák, eszmék, ötletek, minták tárgyi megjelenése. Ez az elgondolás állt egykor a görög filozófus, Platón, által kialakított idealista világnép középpontjában is. (Bendixen 2001,2003).

Anais Nin, amerikai íróő mondta egyszer: „A dolgokat nem olyannak látjuk, amilyenek azok valójában, hanem olyannak, amilyenek mi magunk vagyunk”. Az egykor filozófiai problematika, hogy a valóság érzékelése, és az érzékelés gondolati leképezése hogyan megy végbe a mai napig foglalkoztatja a különböző szakmai köröket, és a maguk módján a művészeket is. Orvosilag a neurológia területe kutatja, hogy az emberi agy hogyan működik, azonban, ha meg szeretnénk tudni, pontosan hogyan is működik a gondolkodásunk, még az orvosi magyarázat is nyitva hagy számos kérdést! Egyet tudunk: agyunk általában belső képeket hoz létre. Ezek nem

fotográfiai, hanem elrendeződések (konfigurációk) és minták (Arnheim, Zeki). Ezek a minták érzékelhető tapasztalatokon keresztül képződnek, változnak, finomodnak, de az is előfordulhat, hogy egy idő után eltűnnek.

Mi jut tehát eszünkbe ha a kultúra szót meglátjuk, meghalljuk? Mindenkinél más és más, egymástól nagyon különböző, specifikus, konkrét asszociáció keletkezik, amit nagyban befolyásolnak az egyénileg megélt szituációk. Mivel tudatosan, vagy tudat alatt valami ténylegesen megélt élmény jut eszünkbe, nagyon is képlékeny képeket kapunk, és valószínűleg nem lesznek precíz, jól körülhatárolható elképzeléseink. Az így kialakított belső képeink természetesen nem önkényes módon lettek éppen olyanok, amilyenek, hanem korábbi tapasztalataink hatására, azok irányításával váltak éppen olyanokká. Ezért tehát valóban elmondhatjuk: „A dolgokat nem olyannak látjuk, amilyenek azok valójában, hanem olyannak, amilyenek mi magunk vagyunk.” Más szavakkal: a külvilágban azoknak az objektumoknak, konfigurációknak szenteljük figyelmünket, amelyek iránt érdeklődünk, amelyekről már vannak előzetes ismereteink. Agyunk mindig a már ismert dolgok megerősítését keresi. Kisgyerekeknél jól megfigyelhető ez, amikor állandóan ugyanazt a dalt, vagy mesét szeretnék hallani. Ebben a korai fejlődési szakaszban az ismétlések erősítik meg az emlékezetet, és csak ezután alakul ki az újabb tapasztalatok szerzésére irányuló kíváncsiság.

Az egyéni tapasztalatok, és személyes elképzelések ellenére az emberek egy csoportjánál, kulturális közösségeknél a *közös tapasztalatok*, valamint a *közös nyelv* sok szempontból hasonlóak. A nyugati ember kultúráról alkotott eszméje lényeges alapvonásokban nagyon hasonló, azonban tágabb értelemben vett kulturális térségünkben mégis sok regionális sajátosság és különbözőség fejlődött ki. Az európai kultúra a maga konkrét kifejeződéseiben egyáltalán nem egységes, rendkívül sokszínű, és állandóan mozgásban van, különböző variánsok léteznek. Európának mégis közös kultúrtörténete van, és semmi nem szól az ellen, hogy ez ne folytatódna.

Az ember mindig közösségben él, ezért asszociációi nem elszigetelten keletkeznek, hanem az állandó kommunikáció során a szociális környezetben lévő nyelvi, képi mintákat vesz fel. Az én tézisémmel ezzel kapcsolatban a következő: *kollektív, közösségi szinten a kulturális minták, képek kialakítása ugyanúgy megy végbe a környezeti sajátosságok figyelembe vételével, ahogyan az egyes ember (az előbb leírt módon) bizonyos konstans alapvető mintákat, képeket, sajátos szemléletet szerez a világról, amely körülveszi.* Ezeket a mintákat nevezhetjük világi nézőpontnak, gondolkodásmódnak, vagy éppen szellemi tartalomnak. Szociális közösségek regionális, illetve lokális szinten gyakran rendkívül sajátos, hasonló mintákat, illetve mentalitást hagyományoznak (amely gyakran előítéleteket szül). Végül is ezek azok a sajátosságok, amelyek alapján a régióra jellemző elképzeléseink kialakulnak.

Mindezekben igen fontos szerepet játszik a kollektív emlékezetbe jól bevéssződött történelmi múlt. A történelem során térben és időben valóban megélt, vagy elbeszélésekből ismert események zajlottak le, ezért ezen események részleteikben minden helyen, minden időben és minden ember által egyéni értelmezést és jelentőséget kapnak, de egy kultúrközösségen belül a történelmet a közösség által megvilágított hagyományok és szimbólumok határozzák meg. Tapasztalható ez például ünnepeknél illetve a hasonló alkalmaknál, ahol az egymáshoz kapcsolódó kultúráknak közös örökségük, vagy alapvető világnézeti meggyőződésük különösen előtérben áll.

A kultúra szóról legtöbbször képi forma jut eszünkbe, amelyet a tapasztalataink és az emlékeink befolyásolnak. Például megjelenik előttünk egy színház épülete,

vagy egy éppen koncertező zenekar, egy kiállítás, egy lakás berendezése. De mi ugyan a kultúra egy épületen, egy lakberendezésben, vagy egy gyárleléstítményben? Természetesen nem az anyagi mivolta, hanem valami, ami szellemiséget hordoz magában. Emberi szellem által kigondolt, bizonyos, az életből vett, átélt elképzelésektől meghatározott, ilyen vagy amolyan módon létrehozott alkotás.(teremtmény?). A szellem és az eszme tulajdonképpen az „anyag”, amelyből a kultúra áll, a tárgyakban pedig az alkotó eszméje jelenik meg.

Vajon mely szellem és akarat alakította ki történelmileg a mai kultúraértelmezésünket? A mai kultúraértelmezésünk évek hosszú során keresztül kristályosodott mai formájává. Természetesen sok más összetevőn túl koncentrált, és egyúttal hierarchizált alapmintákból áll. A kultúra a mindenkori uralkodó elit osztály értelmezése szerint bővíthet azzal, amit az szimbolikusan jelentősnek, az ő életstílusának megfelelően érvényesnek értékel. Az elit mindenkor megalkotja a maga társadalmi értékrendszerét. Fordítva úgy mondhatjuk: aki a maga értékrendszerét politikailag keresztül tudja vinni, máris az elithez, valamint a kultúra formálóihoz tartozik.

Konvencionális kultúraértelmezésünk fontos dimenziója a kulturális életminta vertikális (lentől felfelé mutató) érvényre jutása. A mai elitre már régóta nem jellemző a öröklődő feudális nemesség, és már rég nem származási alapon válik valaki az elit tagjává. A mai nyitott társadalomban szellemi elitről, illetve a teljesítményei alapján az elit osztályba kerülőről beszélhetünk (Bendixen 2003.)

Természetesen beszélhetünk életstílus-elitről is. Sokan gondolják, hogy ők a mérvadók, ezért számos követőjük akad, akik életmintájukat utánozni próbálják. Ez a megállapítás szakmailag eléggé általános, és természetesen nem zárja ki a szociális viszonyok egy fajta kritikáját sem. Napjaink egyik leggyakoribb dilemmája ezzel kapcsolatosan a pénz-elit dominanciája, amely olykor-olykor morálisan a kulturális közösségbe integrálódik.

Valamivel bonyolultabb a horizontális dimenzió. Itt ismét a régióknak korábban kifejtett nehézségeit kell megemlítenünk, többek közt azt a szituációt, amikor is kultúrát térbeli dimenzióba kell helyeznünk, jöllehet az eszméknek és elképzeléseknek ez nem szokványos nézőpontja. A horizontális dimenzió különböző szinteket jelöl térben, mégpedig a centrum és periféria kérdését. A centrumok a kultúrát meghatározó elit által székhelyül választott földrajzi helyeken alakultak ki. Ezek a helyeken érvényesítette és demonstrálta hatalmi igényeit, amelyben felhasználta a művészetek közvetítő erejét ( mondjuk mint megbízó, mecénás, vagy műgyűjtő). A művészet minden korban a tulajdonos illetve az alapító hatalmának, jelentőségének demonstrálására szolgált (Da Costa Kaufmann)

Ilyen típusú székhelyek voltak a középkorban a kolostorok, az újkor kezdetén a várrendszerek, fejedelmi kastélyok, uradalmi birtokok. Körük koncentrikusan lassacskán csoportosultak a betelepülők. Az így kialakult települések viszonylag zárt egységet alkottak – és ezzel újra a régió fogalmához közeledünk! Az előbb említett korszakok hagytak azonban valamit a utókor kultúrájára, jobban mondva a kulturális objektumokra: mégpedig azt, hogy ezeket ma is irányadóként tartjuk számon, illetve csodás anyag a kulturális turizmus számára. A régmúlttól kapott kulturális örökség minden bizonnyal sokkal mélyebb hatással van jelenünkre mint azt valószínűleg gondoljuk.

A modell urbánus nézőpontból vizsgálja, hogy a központtól koncentrikusan távolodva csökken a kihasználtság intenzitása. Ez a modell szolgált mintául a nemzetgazdaságban a településszerkezet kialakításánál.

Majd 100 évvel később a geográfus Walter Christaller is megalkotta a maga elméletét, amelyet „a központi helyek rendszere”-ként ismerünk (Christaller), és amely Németországban ma is a regionális fejlesztési tervek alappilléret alkotja. Christaller elmélete bemutatja a metropolisok, közép- és kis méretű centrumok adott domborzati viszonyok között létrejövő elrendeződésének törvényszerűségét, szabályosságait.

Minden létező régió földrajzi és történelmi okból is kiállítja magáról eredetiségének okmányát, aminek következtében minden régiónak megvan a maga sajátos profilja, és így bázisul szolgálhat a térben ténylegesen lezajlott eseményeknek, valamint ezek sajátos jelenségeinek. Az utóbbi évtizedben kívülről, nem mindig előnyösen, egyre több politikai, gazdasági és kulturális hatás éri a régiókat. Már nem újdonság, hogy a város, mint urbánus központ nagy szívóerővel rendelkezik a vidékekkel szemben. Eredetileg az volt a jellemző tendencia, hogy a jobbágyságból a szabad városok polgárságba menekültek. („A városi levegő szabaddá tesz!” – volt a törvényi jelmondat a középkorban.) Ma alapvetően az egyenlőtlenség érzékelhető a város fizető munkahelyei, és kulturális ellátottsága miatt a vidék és város között.

A gazdasági, szociális és kulturális lehetőségek centrumból a perifériába tartó irányultságát (amit egyébként globális dimenziókban is értelmezhetünk) már mélyen rögzítettük a tudatunkban, amit sokszínű élettapasztalat támaszt alá. Mégis manapság szükséges néhány javítást tenni a következő okokból:

1. A nagyvárosok a napi ellátási szükségleteit biztosító termékeket nemcsak a közvetlen környezetükből szerzik be, hanem (részben) nagyon távoli agrárvidékekről importálja.
2. A városhoz közeli intenzív (termelő) övbe (gyümölcs, zöldség, állati termékek előállítására folyik itt) egyre több város lakó települ ki, amely által e terület teljesen új arcát mutatja meg. A város környéki úgynevezett szalonna-övben lévő parasztfalvakból (= termelő falvak?) immár parasztlakó nélkül „csak” falvak lesznek. Ez a folyamat kevésbé érinti a várostól távolabb eső falvakat és a vidéki központokat. Mégis azt mondhatjuk, hogy a városi életvitel régóta már a régiókban is kialakult, és a vidéki és városi élet közti különbségek lassan alig láthatóak.
3. A nagyobb metropolisok egymás közt különösen erős kulturális kapcsolatokat építettek ki. Olyan nagyvárosok, mint például Hamburg vagy München jelentősebb kulturális kapcsolatokat ápolnak New Yorkkal, Londonnal, Béccsel vagy Budapesttel, mint a német tartományokkal.
4. A kommunikációs rendszerek mai világméretű kiterjedésével sok szempontból csökkent a szakadék a város és vidék között. A különböző régióban élő emberek számára manapság ugyanúgy elérhetőek a személyes és szakmai fejlődés lehetőségeinek forrásai, mint a városiaknak (pl. az interneten keresztül).
5. Ma már nem lehetséges a nemzetgazdaságot úgy átrendezni, hogy eredeti agrártérségből ipari központot hozzanak létre, sőt egy ideje a szolgáltató szektor hatalmas ütemű fejlődésével ez teljesen kizárt.

Mindezekből, és még számos további komponensből elvileg arra következtethetünk, hogy a régiók a maguk kisebb – nagyobb méretű központi településrendszerével együtt szerkezetileg már láthatóan eredményes lépéseket tettek az irányba, hogy kialakítsák egyéni profiljukat, és kevésbé függjenek a nagy központoktól. A fejlődés



désben kiváltképp fontos szerepe van a kulturális fejlődés közvetítő szerepének. E perspektíva újabb potenciálokat rejt a gazdasági fejlődésben a termékek oldalán, sajátos, összetéveszthetetlen esztétikát, és művészetet a turizmus számára. Nem kell már feltétlenül a nagyvárosba települni, hogy a régiókon túli szolgáltatásokban részt vegyen az ember (pl. sportlétesítmények, kutatóintézetek, oktatási központok, kulturálisintézmények).

Amennyiben ezek a folyamatok aktívan mennek végbe, és a régió tudatában van a maga kulturális teljesítőképségének, akkor elkerülhető, hogy a városi kultúra kicsinyített másává formálódjanak, és a kulturális potenciáljuk is csak ebben az esetben fejlődhet. Ha mindez sikerül, ellensúlyozódik, ha visszájára nem is fordul rögtön az a korábban megszokott jelenség, hogy az emberek a nagyvárosba mindig visszatérnek egy-egy kiállításra, vagy koncertre. Alkalomadtán a visszájára is fordulhat: lehet olyan eset, amikor a városlakókat csalogatja a régió különleges kulturális eseménye, különösen ha az utazóknak szóló kulturális kínálatot szabadidős, illetve pihenő programokkal egészítik ki. Néhány német város (Tübingen, Hildesheim) jelentős nemzetközi kulturális kiállítással dicsekedhet, amelyek egyúttal érdekes turisztikai célpontok is egyben.

Gazdaságilag a régiók majdnem mindenütt védekező állásponton vannak. A nagyvárosok, metropoliszok vonzereje nemcsak a kultúrát – beleértve a művészeteket – érinti, hanem a gazdaságot és a fő önkormányzati központokat is. A jelenségeket azonban mégsem csupán a természet törvényei irányítják, hanem azok generációk óta összefüggnek, egészen pontosan: Adam Smith híres műve, A nemzetek jóléte óta (1. kiadása 1776-ban jelent meg) kiteljesedett gazdasági gondolkodásmóddal. Nemcsak a gazdasági döntéseket, és az azok hátterében álló morált határozza meg ez a világgép, hanem befészkelte magát a politikusok, miniszterek, bürokraták fejébe is Adam Smith, illetve a klasszikus közgazdaságtan alapgondolata, hogy ha a piacot magára hagyjuk, ott maguktól kialakulnak azok a szabályok, amelyek a gazdaságot, és ezzel a társadalmat irányítják.

A klasszikus piaci modell leggyengébb pontja, amelyet generációkon keresztül hirdettek, hogy vajon valóban képes-e a piac arra, hogy természetes úton, magától – vagy ahogy Smith nevezi a „láthatatlan kéz” által – a gazdaság számára legjobb megoldást megtalálja konfliktushelyzetben? A tökéletes piac eszméje, ahol sem az állam, sem más intézmény részéről külső beavatkozás nem történik, már Adam Smith idejében is a kor hitével: a természet isteni tökéletességével hozható kapcsolatba, amelyet túlzottan megzavart az ember figyelmen kívül hagyott, irracionális mohósága. Ebből sok közgazdász arra az alaptételre következtetett, hogy a piacidegen beavatkozásoktól lehetőség szerint távol kell tartaniuk magukat, ha az egész világnak a legjobbat akarják.

Meg kell szabadulnunk ettől a leszűkített világgéptől (gondolkodásmódtól) (Bendixen 2003.) és a kulturális dimenziókat gyakrabban figyelembe kell vennünk, és felhasználnunk mind a gazdaságban, mind az általános életkörülményekben, és természetesen a művészetekben. Amennyiben a gazdaság a társadalom érdekeit kell, hogy szolgálja, a gazdasági döntésekben a kulturális alapadottságokra kell koncentrálni. Az önállóan fejlődő régióknak speciális támogatásra van szükségük, hogy értékes kulturális formát kapjon, azt ápolja, és ezzel a lakóknak életmód alternatívát nyújtson. Ha ezt kizárólag a piac folyamataira bízunk, számítanunk kell arra, hogy a nagy, városi agglomeráció, valamint az országban belül egy, illetve kevés számú

központba való koncentráltság erősödik. A szerkezeti változások világszerte megfigyelhetők!

*Felhasznált irodalom*

ARNHEIM, RUDOLF: Anschauliches Denken. 8. Aufl. (DuMont) Köln 2001.

BENDIXEN, PETER: Das verengte Weltbild der Ökonomie – Zeitgemäß wirtschaften mit kultureller Kompetenz. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2003.

BENDIXEN, PETER: Einführung in die Kultur- und Kunstökonomie. 2. Aufl. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001.

CHRISTALLER, WALTER: Das System der zentralen Orte. In: Zentralismusforschung. Hrsg. V. Peter Schöller. Darmstadt 1972, S.3 – 22.

CHRISTALLER, WALTER: Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen (1933). 2. Aufl. Darmstadt 1968.

DACOSTA KAUFMANN, THOMAS: Höfe, Klöster und Städte – Kunst und Kultur in Mitteleuropa 1450 – 1800. Köln (DuMont) 1998.

MAIER, GUNTHER: Regional- und Stadtökonomik. Bd.1: Standorttheorie und Raumstruktur. 3. Aufl. Wien (Springer) 2001.

ZEKI, SEMIR: Inner Vision – An Exploration of Art and the Brain. Oxford (University Press) 1999.



KOLTAI ZOLTÁN

## A magyarországi városok és régiók versenyképessége

A most elkészített tanulmány, mintegy gondolatébresztő jelleggel arra vállalkozik, hogy bemutasson néhány, a témában végzett hazai kutatást, megalapozva ezzel a szerző saját vizsgálatainak későbbi publikálását.

A tanulmány első része a versenyképesség fogalmának regionális értelmezhetőségével foglalkozik, míg a dolgozat második fele a konkrét, magyarországi típusképzési törekvéseket tartalmazza.

### **A versenyképesség regionális értelmezése**

Ahogy a termékek piacán zajló versenyben a termékek különböző komponensei kerülnek összehasonlításra, a régiók esetén sem beszélhetünk a régió egészére értelmezhető versenyről, sokkal inkább régióon belüli adottságok, részpiacok kerülnek összehasonlításra. Persze ezek a részpiacok minden pozitív és negatív sajátosságukkal egy – végül homogénnek egyáltalán nem nevezhető – régiót alkotnak.

Ha a verseny célját, tárgyát vizsgáljuk, megemlíthetünk funkciókat, intézményeket, szolgáltatásokat, eseményeket vagy más szűkösen rendelkezésre álló tényezőket (fejlesztési források, információ, értékes munkaerő stb.), amelyek végeredményben valamilyen kedvezőbb gazdasági pozíció elérésének szándékával fűgnek össze.

A régiók versenyének keresleti és kínálati oldalát megkülönböztetve azt mondhatjuk, hogy amíg a keresleti oldalon a régiók céljai, addig a kínálati oldalon a régiók adottságai jelennek meg, a kettő együtt pedig végeredményben a területek általános versenypozícióján keresztül határozza meg a képződő jövedelmeket, a létrejövő életszínvonalat.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a régiók, városok versenye eltér a vállalatok versenyétől, alapvetően két álláspontot különböztethetünk meg. Egyrésztől a régiókat egységes egészként értelmezve, a közöttük lévő verseny a nemzetgazdaságok versenyéhez hasonlatos, kiemelt szerepet adva gazdasági teljesítményüknek, outputjuknak. Másrészt kiindulhatunk a vállalati versenyből, mint alacsonyabb dimenzióból és azt vizsgálhatjuk, hogy mely tényezők, feltételek azok, melyek esetükben versenyelőnyhöz vezetnek egy adott régióban.

Bármelyik megközelítést is fogadjuk el, biztos, hogy szemben a vállalatok termékpiaci versenyével, a versenyben résztvevő városok, régiók nem nélkülözhetik a kooperációt, együttműködést, a hálózatokban való részvételt intraregionális és interregionális szinten egyaránt. Ez akár olyan formában is testet ölthet, hogy a sűrűbben lakott, nagyobb gazdasági koncentrációval bíró térségekben egy nagyközpont körül kooperációs hálózatok jönnek létre. Az ezekben a hálózatokban résztvevő városok megosztják a funkciókat és egyben össze is kapcsolják azokat. Így specializáltabb, de egyben sokszínű kapcsolatokkal rendelkező, éppen ezért versenyképe-

sebb, az erőforrásokat hatékonyabban felhasználni képes rendszerek jönnek létre a szinergia segítségével.

A versenyképesség globális értelmezése természetesen nem nélkülözheti a mikrogazdasági szintű alapokat, így beszélhetünk *regionális versenyképességről*:

- egyrészt a régióban működő vállalatok összegzett adaptálási képessége alapján („gyakorlatias felfogás”),
- a régió által domináns vállalatai részére biztosított gazdasági bázis, gazdasági környezet (tőke- és munkapiac, inputok minősége, infrastruktúra) alapján („környezeti/rendszer” felfogás),
- valamint a régiók befektetéseket vonzó képessége (humán és fizikai tőke akkumulációja) szerint („tőkefejlesztés” felfogás) egyaránt (Lengyel 1999, Horváth 2001).

Ahhoz, hogy a *verseny*, *versenyképesség*, *versenyelőnyök* fogalmakat a régiók szintjén is értelmezhesük, természetesen eddigi, alapvetően mikroszintű megközelítésünket a makroökonómia szempontjából kell kezelnünk. A fogalom nemzetgazdasági szinten történő értelmezése rögtön vitákat eredményez, mivel nem egyértelmű, hogy a versenyképesség és termelékenység mennyiben különíthető el egy ország vagy akár csak egy régió esetében. Az egyértelműen kijelenthető, hogy a globalizáció felerősödésével és az e mögött meghúzódó deregulációs politikáknak, valamint az információs társadalomnak a megnövekedett gazdasági szerepével a verseny világgpiaci megjelenése, globalizálódása a korábbi évekhez képest elképzelhetetlen méretűvé vált (Lengyel 1999). Elég, ha csak a vállalatok megnövekedett internalizáltságára, a működőtőke – export és a teljes skálájú nemzetközi termelés tömeges megjelenésére gondolunk.

#### **A városok versenyképesség szerinti kategorizálása – típusképzési törekvések Magyarországon**

Kiinduló megállapításként elfogadhatjuk, hogy „a régiók versenyképességét a városok, mint a gazdasági növekedés motorjai testesítik meg” (Horváth 2001., 207. p.).

A régiók, városok versenyképességét szakaszokra bontva, Magyarország esetében leginkább két korszakot lehet elkülöníteni, ami részben a nemzetközi tendenciákkal is összhangban van.

Az első periódus az *1980-as évek végéig* terjed, amikor még nem beszélhetünk valódi versenyhelyzetről a városok esetében (Beluszky 2000 a, b).

A településhálózat fejlődése központi döntésektől függött, gondoljunk például az állami ipartelepítésre, az infrastrukturális javak elosztására, a településhálózat-fejlesztési koncepciókra. Az ipari üzemek mindenféle szerves fejlődést nélkülözve, az állami nagyvállalatok egyetlen döntése eredményeként jelentek meg egy-egy városban, jelentősen átalakítva ezzel a települések korábbi funkcióit, arculatát. A települések adottságainak figyelembevételét nélkülöző ipartelepítés, a tulajdonlás természetes következményeként nem is jöhetett létre szorosabb kapcsolat a vállalat, valamint a település gazdasága, társadalma között, különösen az ún. monofunkciós települések esetében jelentett komolyabb problémát egy-egy üzem termelésének visszaesése, vagy akár megszűnése, újabb drasztikus változásokat előidézve a „telephely” életében.

A települések vezetőinek személyes kapcsolatait, a már akkor is létező lobbytevékenységet leszámítva a helyi adottságok, a meglévő erőforrások, a helyi társada-

lom nyújtotta kedvezőbb feltételek, a demográfiai, a társadalmi-kulturális, természeti környezet alig játszott szerepet a városfejlődésben. A felülről irányított, versenynek nem is nevezhető folyamatokat áthatotta az intézménytelepítés „modellszerű” gyakorlata, a szolgáltatók monopolizált helyzete, a közigazgatási szerepkör és besorolás (megye- vagy járási székhely, város vagy község) elsődlegessége a településfejlesztésben.

Meglehetősen mechanikusan működött a települések hierarchikus láncolata, a fejlesztési eszközöket megyékre bontva osztották szét, a megyeszékhelyek pedig hatalmi központokként működve biztosították a források tovább-bontását.

Kedvező pozícióiknak köszönhetően a megyeszékhelyeken és a járási székhelyeken sorra alakultak az intézmények, ami a lakosság mindennapi életét, életkörülményeit alapjaiban befolyásolta. Mindez persze magával hozta a migrációt, érintette a népesedési folyamatokat, a foglalkozási szerkezetet, a helyi társadalmak rétegződését, szolgáltatásokkal való ellátottságát. A települések önálló cselekvési lehetőségét tovább korlátozta a helyi bevételek alacsony aránya a forrásokon belül.

Összességében egy meglehetősen homogenizálódott, koncentráltan fejlődő városállomány képe rajzolódott ki az 1980-as évek végén Magyarországon, ahol a területi differenciák elsősorban a településhierarchia mentén jelentkeztek. Mindez végeredményben egy mozaikszerű térszerkezet kialakulásában öltött testet.

A második periódus kezdete a *rendszer váltás időszakához* kötődik, 1990 után már sokkal inkább beszélhetünk a városok esetében valódi versenyhelyzetről. Az 1990. évi önkormányzati törvénnyel módosultak a városfejlődés feltételei, változott a települések finanszírozási gyakorlata. A megyék elvesztették korábbi centralizált finanszírozó szerepüket, a megyeszékhelyek viszont – véleményem szerint indokolt módon – ma is kiemelt szereplői maradtak a településhierarchiának (közegészségügy, igazságszolgáltatás, munkaügy, múzeumügy, könyvtárhálózat stb. központi helyszínei). A hierarchia alsóbb szintjein szintén csökkent a központi fejlesztések jelentősége, megszűntek a járássok és a városkörnyékek, az önkormányzatok normatív központi ellátásban részesülnek, ami jogállásuktól függetlenül megilleti őket. A települések számára lehetővé vált a helyi adók kivetése. A gazdaságpolitika és a területfejlesztés eszközei jóval közvetettebbé váltak, mivel az önkormányzati fejlesztési-működtetési eszközök igen magas arányban a központi költségvetésből jutnak a településekhez.

Amellett, hogy számos változás önmagában is növelte a városok önrendelkezésének lehetőségét (vagyonhoz jutás és ebből származó bevételi lehetőségek, privatizáció stb.), a városok adottságai (földrajzi, forgalmi helyzet, környezeti állapot, infrastrukturális ellátottság, a munkaerőpiac, a lakosság vásárlóereje stb.) meghatározóvá váltak versenyképességükben. Csökkent a korábbi város vagy község, város vagy megyeszékhely pozícióból adódó determináltság, a települések önállóbbá és egyenlőbbé váltak, ennek minden előnyével és hátrányával együtt. „...a gazdaság telephely választása ill. működésének eredményessége jórészt a piacgazdaság törvényszerűsége szerint zajlik, de ugyanez állapítható meg egyes városi intézményekről is” (Beluszky 2000a, 3 pp).

A rendszerváltást követően élénk érdeklődés mutatkozott a magyar városhálózatban elfoglalt pozíciók módosulásának értelmezésére, annak szándékával, hogy megismerhetővé váljék, melyek voltak az átrendeződés legfőbb magyarozó okai.

Egyes megfigyelések szerint (Lengyel – Rechnitzer 2000), új városi funkcióként egyre nagyobb számban és javuló minőségben, egymáshoz szorosan kapcsolódva

jelentek meg a modern üzleti és gazdasági szolgáltatást biztosító intézmények. A kilencvenes évek végére ezek mennyisége és térbeli elterjedése egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy meghatározó szerepet játszanak a városok versenyképességében, háttérbe szorítva az évtized elején még determináns funkciónak számító közszolgáltatáshoz kötődő intézményeket. Ez egyben azt is jelenti, hogy a felülről irányított versenyképességet folyamatosan háttérbe szorította egy sokkal inkább *piaci alapokra helyezett versenyképesség*.

A szolgáltató szektor térnyerése Magyarország esetében, ha lehet, még fokozottabban érvényesül, mint világviszonylatban. Mindez a vállalkozások rugalmasabb telephelyválasztását is magával hozta, ami több település számára lehetővé tette a városversenybe történő aktív bekapcsolódást. A nemzetközi tőke tömegmértetű megjelenése és a korábbiaktól gyökeresen eltérő telephely-választási szempontok szintén a városok közötti verseny fokozódását váltották ki.

Napjainkra a településhierarchiában elfoglalt pozíció helyett az egyes városok, régiók jövedelemszerzési lehetőségei váltak meghatározóvá a versenyképesség befolyásolásában, értve ez alatt a befektetések nagyságát és a nagyon eltérő munkaerőpiaci helyzetet. A verseny regionális dimenziója felerősödött, a régiók közötti differenciák váltak meghatározóvá, míg a települések közötti méretbeli különbségek magyarázó ereje mérséklődött. Mindez egyben a térszerkezet korábbi mozaikos jellegének csökkenését is eredményezte.

Elsősorban Budapest és agglomerációja, néhány nagyváros, valamint az ország nyugati határszéle és a Mosonmagyaróvár – Győr – Budapest tengely környéke dinamizálódott erőteljesebben.

Ha az ország háromosztású modelljét (nyugat és kelet, valamint főváros és vidék elkülönítése) árnyalni próbáljuk, az ország fejlettségi szint szerinti zónái az alábbiak lesznek:

- a budapesti agglomeráció és Észak-Nyugat-Magyarország régiója, ez utóbbin belül a Balaton környéke és a Bécs-Budapest tengely,
- Északkelet-Magyarország, beleértve Észak-Magyarországot és az Észak-Alföldet (Nógrádtól Szolnok megyén át Békés északi feléig),
- Dél-Magyarország (a Nagykanizsa – Dunaújváros – Békéscsaba vonaltól délre eső országrész).

A magyarországi városokat öt csoportba sorolva (Lengyel – Rechnitzer 2000) megállapították, hogy növekedett a *stabil és aktív városok* száma (megyeszékhelyek, nagyvárosok, tradicionális középvárosok). Valódi versenyről – nemzetközi tekintetben alig számottevő módon – talán csak a településhierarchia e szintjén beszélhetünk. A stabil és aktív városok csoportján belül, a kombinált rangmódszert felhasználva öt dinamikus gazdasági mutató, nem fajlagos értékei (kiskereskedelmi forgalom növekedési üteme 1998/90, az iparban ill. a szolgáltatásokban keletkezett hozzáadott érték növekedési üteme 1998/95, az iparüzési adó változásának üteme 1998/95 és végül az adóköteles személyi jövedelem változásának üteme 1998/95) alapján a versenyképesség változásáról, dinamikájáról alkottak képet. Másik négy fajlagos gazdasági mutatószám (a kiskereskedelmi vállalatok egy lakosra jutó nettó árbevétele – 1998, a feldolgozóipari kettőskönyvelésű vállalatok egy foglalkoztatottra jutó társasági adóalapja – 1998, az üzleti szolgáltatást végző, kettőskönyvelésű vállalatok egy foglalkoztatottra jutó nettó árbevétele – 1998, valamint az egy lakosra

jutó adóköteles személyi jövedelem – 1998) alapján a városok jelenlegi versenyképességét értékelték.

A két rangsor alapján a megyei jogú városok négy versenyképességi alcsoportját különítették el a szerzők:

- *nyertesek* (pl.: Székesfehérvár, Győr, Szombathely, Dunaújváros),
- *felzárkózók* (kedvező dinamikájú, de a jelenlegi sorrendben hátrébb elhelyezkedők – pl.: Debrecen, Sopron, Pécs, Nyíregyháza),
- *leszakadók* (jelenlegi helyzetük kedvezőbb, dinamikájuk alapján gyengébb pozícióval rendelkeznek – pl.: Szeged, Szolnok, Szekszárd),
- *vesztesek* (sem dinamikájuk, sem jelenbeni pozíciójuk alapján nincsenek a rangsor első felében – pl.: Miskolc, Békéscsaba, Hódmezővásárhely).

A következő nagy csoporton belül, az ún. *speciális, egy-egy funkcióval* rendelkező városok között találunk üdülővárosokat, agglomerációs, határmenti, valamint iparvárosokat, melyek egyedi lokális sajátosságokkal bírnak, viszont éppen ebből kifolyólag a konjunkturális hatásoknak, szezonálisnak is erőteljesebben kitéttek (pl.: Siófok, Paks, Százhalombatta, Tiszaújváros). Számukra térségi, fogyasztási és szolgáltatási szerepkörük szélesítése kívánatos versenyképességük stabilizálása, fokozása érdekében.

A harmadik csoportot a *pozitív irányba elmozdulni képes, átalakuló városok* alkotják, ide sorolva több nagyvárost (pl.: Eger), több tradicionális középvárost (pl.: Baja, Keszthely, Mosonmagyaróvár), valamint a hetvenes-nyolcvanas-kilencvenes években alapított kis- és középvárosokat (pl.: Aszód, Pécsvárad). E csoport városainak funkcióiban egyre nagyobb szerephez jutnak a piaci tényezők, a modernizáció, új piacgazdasági intézmények és szolgáltatási egységek jelentek meg.

Külön csoportot képeznek az ún. *köztes átmeneti helyzetben lévők*, melyek közé elsősorban a kilencvenes években alapított dunántúli, a fővárosi agglomerációban és a Duna-Tisza között található kisvárosok sorolhatók. Ahogy elnevezésük is mutatja, ezek változó, még nem kellően stabil gazdasági szerkezettel és intézményrendszerrel rendelkeznek, az itt keletkezett jövedelmek mérsékeltnak mondhatók.

Végül a sorrendben utolsó, *leszakadók csoportjába* a szintén kilencvenes években létesített, elsősorban tiszántúli városok kerültek. Ezekben a városokban is történtek elmozdulások a gazdasági bázis fejlesztésében, a fejlesztés üteme viszont elmaradt a városhálózat egészétől, ami a lemaradás növekedését eredményezte. Többségük agrártérségben vagy ipari válságtérségben található.

Mivel a gyengébb versenyképességgel jellemezhető utóbbi két csoport tagjai főleg a kilencvenes években alapított városok közül kerültek ki, talán nem elhamarkodott kijelentés, hogy várossá nyilvánításuk sok esetben nélkülözötte a valódi megalapozottságot, a modernizációs elemek meglétét, a várossá válás tényleges minőségi paramétereit.

Egy másik alkalommal (Hajba 2003) kimondottan a regionális innovációs potenciál és megújulóképeség került a kutatók figyelmének középpontjába. Kettőszázötvenegy magyar város innovációs arculatát vizsgálták meg mintegy harminc összetevő alapján (pl. gazdasági aktivitás mutatói, vállalkozások száma, foglalkoztatottság, helyi jövedelemszint, adók, iskolázottság, bejelentett szabadalmak száma, megújulást hordozó intézményrendszer jellemzői – felsőoktatási intézmények, ipari parkok, inkubátorházak) és arra a megállapításra jutottak, hogy huszonhárom város karakteresen elkülönül az összes többitől (Budapestet nem számítva az élen Szegeddel,

Péccsel, Debrecennel, Győrrel és Miskolccal). Ezt a csoportot egy negyven-ötven települést magában foglaló kör követi, ahol még kimutatható működőképes innovációs intézményrendszer, míg a többi város megújulási ereje meglehetősen kétséges.

Szintén külön kutatás (Daniss 2003) foglalkozik a városok, mint lakóhelyek versenyképességével. Ebben az esetben harminckét 2001-re és 2002-re vonatkozó mutató szerint (a népességszámtól a hulladékgyűjtésig, a burkolt utaktól a vonatútidőig), azok súlyozott vizsgálata alapján rangsorolták a magyarországi megyeszékhelyeket. A rangsort Győr vezeti, megelőzve Veszprémet, Zalaegerszeget és Székesfehérvárt, míg az utolsó két helyen Salgótarján és Békéscsaba található.

Összességében a nagyobb népességgel és vonzáskörzettel rendelkező, már korábban is többszintű intézményeket birtokló és kedvezőbb jövedelemtermelő képességgel is bíró nagyvárosok nevezhetők a kilencvenes évek versenye győzteseinek.

Az itt kiépülő piacgazdasági intézményrendszer segítségével stabilizálták helyzetüket, részben szélesítették térségi szerepvállalásukat, szerepük, súlyuk a jövőben várhatóan tovább növekszik. A tradicionális középvárosok helyzete stabilizálódni látszik, kistérségi, mezoregionális szerepük bővíthet, csakúgy, mint a speciális helyzetű városoké. A kisvárosok közül elsősorban azok számíthatnak fejlődésre, ahol a tartós gazdasági növekedés feltételei adóttak, ami a nagyvárosok által alakított regionális gazdasági hálózatokba való bekapcsolódás lehetőségeire épülhet.

*Felhasznált irodalom:*

- BELUSZKY PÁL (2000a): A magyarországi városok versenyképessége, Budapest.  
BELUSZKY PÁL (2000b): Adalékok a városállomány 1990 utáni átalakulásához – Horváth-Rechnitzer (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón, MTA RKK pp.115–129.  
DANISS GYÖZŐ (2003): Hol jobb élni Magyarországon?, Népszabadság, június 28.  
HAJBA FERENC (2003): Városok, szerepek és a gazdasági erő, Népszabadság, 2003. október 9.  
Horváth Gyula (1998): Európai regionális politika, Dialog Campus, Budapest – Pécs.  
HORVÁTH GYULA (2001): A magyar régiók és települések versenyképessége az európai gazdasági térben, Tér és Társadalom 2. pp.203–231.  
KOLTAI ZOLTÁN (2002): A versenyképesség regionális dimenziói, Tudásmenedzsment 2. pp.21–27  
LENGYEL IMRE (1999): Régiók versenyképessége (Kézirat)  
LENGYEL IMRE (2000a): A regionális versenyképességről, Közgazdasági Szemle 12. pp.962–987.  
LENGYEL – RECHNITZER (2000): A városok versenyképességéről, Horváth-Rechnitzer (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón, MTA RKK pp.130–152.  
PALKOVITS ISTVÁN (2000): Szempontok a területi versenyképesség értelmezéséhez, Tér és Társadalom 2-3. pp.119–128.



HERIBERT HINZEN

## Népfőiskola határok nélkül

### Globális tanulás, interkulturális képzés és nemzetközi együttműködés

„*Ami elmúlt, soha nem tűnik el, mi több, el sem múlik.*” Rimbaudnak ez a verssora jutott eszembe, mialatt, egy időben az iraki háború kirobbanásával, a DVV<sup>1</sup> nemzetközi tevékenységének kezdetei után kutattam, és ezt a cikket írtam.

Kétségbevonhatatlan tény, hogy a francia, a brit és az amerikai felnőttoktatás szakembereinek szolidaritásból táplálkozó segítőkészsége nagymértékben hozzájárult a második világháború utáni évek Németországában a demokratikus berendezkedésre történő visszatéréshez. A „*továbbtanulás*” kulcsszóvá vált. Sok olyan emigráns volt, mint például *Fritz Borinski*, aki 1934-ben harminckét évesen hagyta el Németországot, majd 1947-ben visszatelepült, és először egy bentlakásos, majd egy másik népfőiskolán dolgozott, később, pedig felnőttképzési professzorként tevékenykedett, még évtizedeken keresztül a hazától távol szerzett tapasztalatait hasznosította.

Az újjászerveződő német népfőiskolák vezetőinek – akik közül kiemelkedik a *Német Népfőiskolai Szövetség* első ügyvezető igazgatója és később hosszú évekig külügyi referensként működő elnökségi tagja, *Walter C. Ebbighausen* – tartalmi és szervezeti megújító munkásságát a széles körben végzett hospitálások, a tanulmányutak, továbbá a skandináv jellegű bentlakásos népfőiskolai programok szervezése jellemezte.

Hasonlóan nagy jelentőségű volt a megbékélést és a népek közötti megértést célzó testvérvárosi kapcsolatok kiépítése. Ilyen jellegű együttműködés az 50-es évek elején először Németország és Franciaország között jött létre, és a városokra alapozva „lakos-lakos”, „polgármester-polgármester”, „lakóközösség-lakóközösség” kölcsönösségére, sőt hozzátehetem, hogy a határokon átívelő népfőiskolák közötti együttműködésre épült.

Már ebben a korai időszakaszban sem volt lebecsülhető az európai szintű felnőttoktatási együttműködésekbe való bekapcsolódás. A megszálló hatalmak pénzügyi és szervezési támogatásával már 1952-ben megrendezték Salzburgban az első nemzetközi felnőttoktatási konferenciát. A DVV 1957-ben tagja lett az *Európai Felnőttoktatási Szövetségnek*<sup>2</sup>, melynek 10 évig elnöke volt *Helmuth Dolff*<sup>3</sup>, a DVV akkori szövetségi igazgatója.

Az 50-es évek végén sok fejlődő országban megszűnt a gyarmatosítóktól való függőség. Ezek a folyamatok többnyire nem békés úton zajlottak le. A befolyási övezetekért és a nyersanyagokért folytatott romboló háborúk sora megszakítás nél-

<sup>1</sup> Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)

<sup>2</sup> European Association for the Education of Adults – EAEA

<sup>3</sup> Helmuth Dolff: Die deutschen Volkshochschulen, 1973. Düsseldorf, cikke: The Volkshochschulen and their International Links, 2001/57 Adult Education and Development

kül folytatódott egészen az új évezred elejéig. A gyarmatosítás megszűnésével egy időben alakult ki az együttműködések területén a *fejlesztési segítőprogram (Entwicklungshilfe)* intézménye. A gazdag ipari államok támogatni akarták a szegény országokban a lemaradás csökkentésére irányuló folyamatok felgyorsulását. Az új nemzetek fiataljai tájékoztatást igényeltek és arra törekedtek, hogy szakképzettséget szerezzenek maguknak.

Erre az időre, a 60-as évek végére nyúlnak vissza a mai *Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (IIZ/DVV)* létrejöttének gyökerei,<sup>4</sup> mivel ezekben az években érkeztek a német követségektől az első olyan kérések, hogy tudunk-e segítséget nyújtani ebben vagy abban az afrikai országban az írástudatlanság felszámolását célzó programok megvalósításához, az át- és továbbképzéshez, valamint a szükséges oktatási anyagok kifejlesztéséhez, illetve a tanuláshoz szükséges anyagok elkészítéséhez. A felnőttoktatás tehát szerves része lett annak a fejlesztési segítőprogramnak, amelyet az ekkoriban kialakuló harmadik világ országainak szántak, és amely megvalósítására Németországban a DVV-t választották ki.

A *Német Népfőiskolai Szövetség* már csak azért is elfogadta ezt a minisztériumi megbízást, mert olyan esélyt látott benne, amely gazdagíthatta a népfőiskolák munkáját és saját tevékenységét is megerősíthette. Ezzel kezdetét vette az úgynevezett *fejldéspolitikai* képzések szervezése.<sup>5</sup> A népfőiskolai kurzusok résztvevői közül sokan érdeklődtek a missziós munka, a gyarmatosítás története és az alulfejlettség-túlfejlettség kérdéskör összefüggései iránt. A résztvevők elvárták a hiteles tájékoztatást. Példa erre *Abdulah Kadir* iraki előadó, aki 1963-ban, *Fejlődő országok – fejlesztési segélyek* című népfőiskolai előadásorozatának második estéjén vetített képes előadást tartott *Áttörés a Kelet újjáalakításában és a fejlődő országokban* címmel. A belépődíj igazán olcsó volt, egy márka, a korabeli hirdetés szerint pedig diákok és népfőiskolai tagok a felét fizették. A bentlakásos népfőiskolák lettek az afrikai szak személyzet át- és továbbképzésének, oktatásának a színhelyei. Az afrikai kollégák között még ma is dolgoznak akkori „Göhrdeiek”<sup>6</sup>, akik azóta befolyásos állásokba kerültek. Rendsburgba<sup>7</sup>, ahol *Meissner* professzor, a volt tiszteletbeli elnök tevékenykedett, Latin-Amerikából érkeztek résztvevők.

Az IIZ/DVV hosszú évekig hivatalban volt vezetője, *Jakob Horn* idejekorán felismerte, milyen fontosak a támogatott intézményekkel fennálló stabil kapcsolatok. Rendszeres együttműködést épített ki a 70-es és 80-as években a *Szövetségi Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Minisztérium* afrikai, ázsiai és latin-amerikai szakosztályaival. Rögzítették a főbb irányvonalakat, nevezetesen azt, hogy a projektmunkával mindenek előtt az alapvető igényeket kell kielégíteni, képviselni kell az elmaradottak érdekeit, és törekedni kell arra, hogy ne más kultúrák mechanikus átvétele történjen meg, hanem tiszteletben kell tartani a partnerek kulturális értékeit.

Később sikerült egy nagy előrelépést tenni. A Német Külügyminisztériummal fennálló közép-kelet-európai szakmai kapcsolatokat bevonták a fejlesztési együttműködési támogatásokba. Ezekben az országokban a hidegháború után kezdődött meg az átalakulási folyamat, amelyet a rendszerváltozás követett. *Jakob Horn*, az IIZ/DVV akkori igazgatója maga ment el öt évre Budapestre, és ott létesített Projekt-

---

<sup>4</sup> Az IIZ/DVV 1969-ben jött létre.

<sup>5</sup> entwicklungspolitische Bildung

<sup>6</sup> Göhrde-i bentlakásos népfőiskola,

<sup>7</sup> Honlap: <http://www.vhs-rendsburg.de/>

irodát, *Norbert Greger* pedig, aki a DVV lengyel megbízottjaként számtalan delegációt fogadott és kísért, Varsóban alapított DVV irodát.

Ma az egykori keleti blokkban az intézeti munka erős differenciálódást mutat:

- Vannak olyan partnereink az EU keleti bővítése első körében bekerülő országok között, akik a tagországokhoz hasonlóan harcolnak a jobb oktatáspolitikáért és törvényhozásért, a szociális kirekesztés ellen, a több esélyegyenlőségért és a felnőttkori tanulásért.
- Együttműködést folytatunk minden délkelet-európai stabilizációs paktumhoz tartozó országgal, ezáltal is erősítve a helyi és nemzeti, de a határokon átvívelő és regionális együttműködéseket is.
- Végül erős érdeklődést mutatnak az együttműködés iránt a Szovjetunió utódállamai, a FÁK országaiiban levő partnerek, akik Oroszországban Szentpéterváron, a Kaukázusban, Grúziában és Közép-Ázsiában, Üzbegisztánban szerveződnek.

Az 1992 évi Maastrichti Szerződéssel létrejött az Európai Unió, mely azóta jelentős hatáskörrel és pénzügyi eszközökkel rendelkezik az oktatás és fejlesztés területén megvalósuló programok támogatására. Már 1996-ot az élethosszig tartó tanulás évének nyilvánították, 2000-ben pedig megszületett a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról*. A hangzatos nevekkel ellátott képzési programok Szókratészra és Leonardóra emlékeztetnek bennünket, az utóbb elindított felnőttoktatási program pedig Grundtvigra. Az IIZ/DVV sikeresen, – de előfordult az is, hogy nem sikeresen – részt vett különböző EU-s pályázatokon. Legutóbb az *Interkulturális tanulás Európában* című hálózati programmal és a *Tolerancia és megértés moszlim szomszédainkkal* című projekttel szerepeltünk sikeresen.

A *Berlini Európai Delegációval* és a *Szövetségi Kormány Sajtó és Információs Központjával* együttműködésben és pénzügyi támogatásával létrejött az Európapolitikai képzés (*europapolitische Bildung*); ennek eredményeként több továbbképzést szerveztünk; és egy *Európa jövője* című CD-ROM is elkészült, amely segítséget nyújt a népfőiskolai rendezvények résztvevőinek a keleti bővítéssel összefüggő tájékozódásban és bizonyos félelmek megszüntetésében.

Mindezen kezdeményezéseket továbbfolytatva, bár más néven, de kapcsolódva az interkulturális tanuláshoz, megvalósult a népfőiskolákon a fejlődéspolitikai képzés, mint globális tanulás (*entwicklungspolitische Bildung als globales Lernen in der Volkshochschule*) program, amely kitér az európai-islám kultúrák közötti párbeszédre is. Ezt a programot kiegészíti a török-német felnőttoktatási együttműködés, melynek során finanszíroztuk a hospitálásokat és egy „jövőműhely tanulmány” elkészítését is.

Az a hír járja, hogy a DVV ismertebb külföldön, mint saját országában. Ez bizonyára azzal van összefüggésben, hogy a DVV számos szakmai szervezetnek tagja, a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanácsnak (ICEA)<sup>8</sup> alapító tagja, sokoldalú együttműködést folytat az Európai Felnőttoktatási Szövetséggel (EAEA)<sup>9</sup>, (melynek néhány év óta alelnöke *dr. Michael Samlowski*,<sup>10</sup>) valamint az UNESCO-val is. Azt, hogy a DVV megbízható partnernek bizonyult, az Ázsiai Felnőttoktatási Irodával (*Asian*

<sup>8</sup> ICEA honlapja

<sup>9</sup> AEAE honlapja

<sup>10</sup> Az IIZ/DVV igazgatóhelyettese

*South Pacific Bureau of Adult Education*)<sup>11</sup> fennálló, 25 éves együttműködése is jelzi. Az évfordulót nemrégiben, 2003. februárjában ünnepelték Pekingben a „*Nemzetközi együttműködés a felnőttoktatásban*” című konferencia megrendezésével.

A külföldi ismertség további oka, hogy a DVV adja ki a világszerte legnagyobb többnyelvű felnőttoktatási szakmai folyóiratot,<sup>12</sup> összkiadásban 21 000 példányban, angolul, franciául és spanyolul, amelyet 140 országban terjeszt a szakmai partnerintézmények körében. Mindezekon túl a DVV többször részesült különböző elismerésben és kitüntetésekben.

Öröm számunkra, hogy a DVV fennállásának 50. jubileumi évében sikerült elérni az intézet történetének eddigi legmagasabb összegű költségvetését, így nagyobb, összeggel támogathattuk a nemzetközi munkát, mint valaha. Ennek tekintélyes részét a szegénység elleni harc, a válságmegelőzés, a konfliktuskezelés, az interkulturális párbeszéd, a népek közötti megértés, a regionális és globális összeütközések kiéléződésének, és olyan konfliktusoknak a megelőzése tette ki, amelyek gyakran háborúhoz vezetnek. Ilyen értelemben a népfőiskolák nemzetközi és *fejlesztésorientált felnőttoktatására* ma nagyobb szükség van, mint valaha.



---

<sup>11</sup> *ASPBAE*, alapítva 1964-ben

<sup>12</sup> DVV szakmai folyóirata – *Adult Education and Development*, utoljára már a 60. szám jelent meg.

HOFFMAN NÓRA

## Együtt&Egymásért – Aktívan és felelősen egy multikulturális társadalomban

### A tranzíciós folyamatokra reagáló civil kezdeményezések és válaszok Közép-, Kelet- és Dél-Kelet Európában

Egyre több olyan civil társadalmi kezdeményezést és programot találunk a közép-, kelet- és délkelet-európai térségben, amelyek aktívan bekapcsolódnak a különböző érdekcsoportokat érintő szervezeti és működési változások átalakításába. Ezeket a folyamatokat nemcsak az Európai Unióhoz történő csatlakozási szándék katalizálja, hanem visszatükrözik a térségben lassan, de szervesen formálódó demokratikus attitűdöket, első állampolgári próbálkozásokat, illetve professzionális lépéseket. A kezdeményezések változatos képet mutatnak. Az uniós tagországok közül többen – kiemelkedően Németország – lépnek fel támogatóként a programok finanszírozási alapjának megteremtésében. A támogató attitűd nem csak az egyes szövetségi tartományok művelődés- és oktatáspolitikáját jellemzi, hanem Berlin illetve számos magánalapítvány is a kezdeményezések mögé állt.

*Társadalompolitikai kérdések az osztályteremben és azon túl. Közép-kelet európai szalon a térség kulturális és politikai kérdésköreinek megvitatásához. Regionális identitás a nemzeti önmeghatározás tükrében. Ki felelős a megtörtént eseményekért, és ki felelős azért, ami meg fog történni?* – ehhez hasonló gondolatok vezérlik például azokat az aktivistákat, akik egy közép-, kelet- és délkelet-európai hálózat részei. A széles értelemben vett kultúra társadalompolitikai, szociológiai, szociálpszichológiai vizsgálata a cél, hogy figyelemmel kísérhetőek lehessenek a rendszerváltást követő bonyolult tranzíciós folyamatok.

A participáció egy lehetséges módját, illetve a demokratikus állampolgári kultúrára történő nevelés egy lehetséges modelljét egyszerre jelentik ennek a hálózatnak a *Robert Bosch Alapítvány* közép- és kelet-európai programján belül megvalósuló nemzetközi akcióinak sokasága. A társadalomformáló és a több kérdést egyszerre felvető gondolatok kisebb programokban, projekteken transzformálódnak tudományos szempontból is vizsgálható akciókká, amelyek céljai egy adott közegben észlelt problémára történő civil válasz megfogalmazása és az első tényleges lépések megtétele.

Ehhez hasonló kérdések egyre többször merülnek fel hazánkban is. Az egyre szélesebb és bonyolultabb szervezeti rendszerek létrehozását célul kitűző politikai és társadalmi kezdeményezések Magyarországon is aktuálissá teszik a sajátos „transzformációs modell” megformálását, amely természetéből fakadóan az aktuális társadalompolitikai kérdések interdiszciplináris megközelítését követeli meg.

Erre az igényre reagálva formálódott és fejlődött ki az *Együtt&Egymásért* program, amely néhány pécsi egyetemista koordinálásával valósult meg. A program a *Robert Bosch Alapítvány Theodor-Heuss-Kolleg* szervezetén belül 2001 tavaszán

indult, és még mai is működő projekt. A kezdeményezést elindító egyetemisták egy „tranzíciós modell”-t találtak és próbálták ki, melyet a Tudományos Diákköri Konferencián kiemelt első helyezéssel értékelt a zsűri. A program megvalósítása során nyert tapasztalatok alapján annak korrekciója és bővítése tovább folyik. Az alábbiakban a projekt eddigi eredményeinek rövid bemutatása követhető nyomon.

### **Az Együtt&Egymásért program első szakasza**

Az alapítvány projektei közül az *Együtt&Egymásért program* Magyarországot érintő kérdésekkel foglalkozik. A programunk szervezői csoportját a *középiszkolás korú diákok* tudása és gyakorlati tevékenysége érdekelte: milyen a *demokráciáról alkotott fogalmuk, mennyire jellemzi őket az aktív és öntudatos állampolgári magatartás, illetve a tolerancia és identitás összefüggésében miként értelmezik a másságot*. A projekt első szakaszában szeminárium keretében dolgoztuk fel a kérdéseket, amelyben *három gimnázium 11. osztályos tanulói* vettek részt.

Az érintett gimnáziumok: a Magyarországi Németek Általános Központ Gimnáziuma, Baja, a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs és a II. Géza Gimnázium, Bátaszék voltak.

A projekt egy hetes szemináriummal indult, amelynek helyszíne Alsómocsolád volt. A szemináriumot 2002. április 8–12. között rendeztük meg, amelyen 11 diák (4 roma, 6 magyar, 1 német nemzetiségi) vett részt.

A projekt konkrét kutatási célkitűzéseiben arra kerestük a választ, hogy a most felnövekvő, érettségi előtt álló fiatalok mennyire tudatosan, öntevékenyen és önérvényesítően vesznek részt életük alakításában, illetve hogyan vállalnak közösségi feladatot, amely segíti őket az érdekeik közös érvényesítésében, és mennyire körültekintően járnak el azokkal, akik esetleg más érdekeket vagy értékeket preferálnak.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a mai – általában értelmiségi pálya előtt álló – fiatal felismeri-e, hogy a társadalom, mint egész integráns elemeként állampolgári felelőssége van. Arra próbáltunk választ kapni, hogy ezek a diákok mennyiben a saját érdekeikre koncentrálnak a közösségi létben, és hogy foglalkoztatják-e őket mások (személyek, más kultúrához tartozók) kérdései, problémái.

Mindezeket a felvetéseket úgy próbáltuk megvizsgálni, hogy a diákok maguk fogalmazzák meg eddigi, vagy a szemináriumon szerzett tapasztalataik alapján az őket érintő társadalmi jelenségeket, és egyben visszajelzést kapjanak egymástól saját viselkedésükre. Ezek alapján a szeminárium tematikája három fő kérdés köré épült, mégpedig, hogy:

- mennyiben vagyunk felelősek a társadalomban/közvetlen környezetünkben zajló folyamatokért,
- hogy tisztában vagyunk-e ezzel a felelősséggel,
- hogy felelősségteljesen alakítjuk-e ezeket a folyamatokat.

Az első kérdés megválaszolásához alapvetően két dolog tisztázása merül fel. Egyrészt, hogy az egyén tisztában legyen és különítse el a számára fontos értékeket, amelyek megőrzéséért felelősséget vállalna, másrészt, hogy vizsgálja meg, mennyiben térnek el egyéni preferenciái a környezetében élőkétől. Ha a két szempont eredményeit feldolgozzuk, azokat összevetjük, kitűnhet, mennyire elégedett, vagy éppen elégedetlen a polgár a környezetében zajló folyamatokkal, illetve mennyiben passzív szemlélője vagy aktív alakítója a folyamatoknak.

Az aktivitás és passzivitás összehasonlítása vita tárgyát képezi, hogy melyik eljárás milyen változásokat eredményez. Az összehasonlítást a résztvevők végzik el. Majd ki kell rajzolódnia, hogy a döntéssel és a választással a folyamatok alakulását miként befolyásolja a döntést meghozó egyén, illetve a közösség.

Következő szempontként azt vizsgáljuk, milyen egyéni illetve közösségi stratégiák létrehozása szükséges, és ezek hogyan építhetők fel ahhoz, hogy az érdekeinket érvényre juttathassuk.

Ha ezekben a felvetésekben bizonyos megállapításokhoz jutunk, akkor egyrészt megfogalmazható az, mennyiben tudatos és önérvényesítő az egyén magatartása, és hogy ez a magatartás mennyiben jár felelősségteljes döntésekkel egyrészt az egyénre, másrészt a környezetében élő közösségre vonatkozóan, illetve láthatóvá válik, hogy milyen mértékben figyelhető meg a közösségi lét egyfajta jelenléte, vagy inkább az atomizálódó, individuális együttélés van-e jelen.

A projektben két párhuzamosan egymás mellett haladó és egymást kiegészítő folyamatot figyeltünk. A kutatás szempontjából a demokrácia állapotát vizsgáló kérdésekre kerestük a választ, amelyekre egy tanulási folyamatban megjelenő tapasztalat-orientált feladatok véghezvitelével próbáltunk választ adni. Az egyes feladatok megoldásai, a résztvevők által megfogalmazott megállapítások segítettek bennünket ebben. A tanulási folyamat nyomon követésével, és folyamatos alakításával, a résztvevők igényeihez igazításával pedig a demokráciára való nevelést foglalmaztuk meg.

A következő táblázat foglalja össze a tartalmakat és célokat.

<b>A projekt stratégiai céljai</b> (a kutatás, amely a demokrácia állapotát vizsgálja)	A középiskolás korú diákok tudása a demokráciáról.	Az állampolgári magatartás vizsgálata: ismeret, tudás, attitűdök	A „mátság” elfogadása: • tolerancia • kulturális identitás
<b>Operacionális célok</b> (tanulási folyamat lebonyolítása, amely során az akcióban a kutatási célok vizsgálhatók)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a demokrácia, mint a közösségi létet szabályozó lehetőség bemutatása</li> <li>• a demokrácia és a pluralizmus kapcsolatának vizsgálata</li> </ul>	A vizsgálat tárgyai: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a felelősségvállalás kérdése (egyénért, közösségért)</li> <li>• az aktív és passzív magatartás eredményei (öntudatosság)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az aktív részvétel felelősségének vizsgálata</li> <li>• konszenzust kereső stratégiák keresése</li> </ul>
<b>Egyes feladatok céljai</b> (a demokráciára való nevelés)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az egyéni értékpreferenciák definíciója</li> <li>• kollektív értékek megfogalmazása</li> <li>• közösségi szabályrendszer készítése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a harmonikus együttéléshez szükséges attitűdök megfogalmazása</li> <li>• szemlélteti az egyén lehetőségét a közösségben és azon kívül</li> <li>• segítségnyújtás a pályaválasztáshoz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mások észlelésének és megértésének nehézségeire rámutatni</li> <li>• az előítéletek leépítése és a tolerancia erősítése</li> <li>• a közösségi döntések nehézségeinek szemléltetése</li> </ul>

A projekt történéseinek és eredményeinek tárgyyszerű és dokumentatív feldolgozását a társadalomtudományi kutatómódszer, az akciókutatás tette lehetővé. Ezt a kutatási módszert, amelyet „action research”-nek, a német nyelvű szakirodalomban

„Aktionsforschung”-nak, „aktivierende Sozialforschung”-nak, olykor „Handlungsforschung”-nak neveznek, Sári Mihály szerint az alábbiak jellemzik: „Az akciókutatás a mindenkori gyakorlati megoldási kísérlettel kapcsolódik össze közvetlenül, és a kutatási folyamatban fogalmazza meg a kérdésfeltevéseit, és a kutatási metodikáját. A kutatás, az eredmények értékelése és az alkalmazás nem válik el egymástól, egyszerre történnek meg a mozzanatok, noha a kísérletek végén a hagyományos értékelést és az alkalmazhatóság feltételeit újra megfogalmazzák a kutatók.”<sup>1</sup>

A program tervezésénél azt az álláspontot képviselték a tervezők, hogy a terepkutatás segítségével vizsgálhatók leghatékonyabban az általunk feltett kérdések. A terepkutatás alapvetően megfigyelésen alapul, tehát nem egy előre pontosan megfogalmazott hipotézist kíván tesztelni, azonban a hipotetikus felvetést elkerülni nem lehet. A kutatás célja az egy folyamatban előre meg nem jósolható történések megértése, és a folyamatok a felmerülő igényekhez igazítása. A programot így a kutatás és az alkalmazás szinkronitása jellemzi, amelyet a csoportdinamikai folyamatokkal közösen kellett figyelniük. A programot előzetes kutatás nem előzte meg, de korábbi megfigyeléseink és élményeink arra engedtek következtetni, hogy a mai magyar társadalomban a fiatalok rétege az atomizálódás irányába indult el. A projekt szervezői ezért a program folyamatának az eredményeiből és történéseiből vannak le néhány következtetést. Az akcióorientált projektet a már meglévő tapasztalatorientált módszerekkel és a szervezők által kidolgozott feladatokkal támasztottuk alá.

### A szeminárium tanulási céljai

A projekt úgy épül fel, hogy a programban részt vevők és a szervezési csoport közös tanulási folyamatban vesznek részt, a témák feldolgozásában és értelmezésében egymást kölcsönösen segítik és kiegészítik, de a tanulási folyamat megtervezéséhez külső szemlélőként követik a szervezők a társadalmi kutatás részeredményeit, így az előzetesen megfogalmazott tanulási célokat a következőképpen foglalhatjuk össze.

*A tartalmi kérdések feldolgozásánál* legyen a résztvevő kis „filozófus”, aki szabad asszociációkkal és gondolatokkal járuljon hozzá a tanuláshoz. A foglalkozások során bármely gondolat vita tárgyát képezheti, természetesen, ha a csoport beleegyezik, illetve ha a javaslat a témához kapcsolódik. Ezzel azt próbáltuk elősegíteni, hogy egy adott kérdés minél több tartalmi szempontja merüljön fel, illetve, hogy a résztvevő formáljon gondolatokat az adott témáról. Ilyen értelemben a szemináriumnak kognitív, tudásbővítő szerepe volt.

*Legyen a résztvevő érzékenyebb az őt körülvevő jelenségekre*, és az érzékelést követően váljon képessé arra, hogy a gyakorlatban könnyebben tudja kezelni a felmerülő nehézségeket. Az elméleti vitákat tehát olyan *szituációs gyakorlatoknak* kellett megelőzniük, amelyek ténylegesen megélt tapasztalatot adhatnak a résztvevőnek az adott problémára vonatkozóan. Fontosnak tartottuk szerepcserék megoldásával a *résztvevő empátiás képességének fejlesztését*.

Az egy hetes szeminárium segítse ahhoz is hozzá a tanulót, hogy reflektálhasson személyes viselkedésére, és egy bizonyos szintű *önismeretet* adjon.

A megszerzett tudás az nem csak a felismerési és felidézési stratégiák fejlesztését kívánta előidézni, hanem az új ismeretek alkalmazását is. Az új tudás a tevékenység szintjén a létrehozói és alkotói aktivitást, illetve problémamegoldást segített elérni.

---

<sup>1</sup> Sári Mihály: Város és művelődés. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997. 14. p.



### **Az eredmények mérhetősége**

Az eredmények mérhetővé tétele több szempontú értékelési stratégiák segítségével valósult meg. A folyamatos feedback-nek a programban kiemelkedő szerepe volt. Részt kell vennie a résztvevő- illetve vezető csoportnak is. Az értékelés nem egy időben és helyen történik. A értékelők személyétől függően beszélhetünk *a csoportvezetők értékeléséről*, amelyben vizsgálják a résztvevők munkájának tartalmi eredményeit, a csoportdinamikai folyamatokat, illetve a csoportvezetők munkáját. A *résztvevők* időben többször értékelnek. A nap végén elemzik a nap tematikáját, a szervezői munkát és a hangulatukról nyilatkoznak. A szeminárium egészét is egy evauláció zárja.

Az értékelésben folyamatosan nyomon követhető, hogy milyen változásoknak lehetünk tanúi, ezért nagyon fontos, hogy a folyamatos visszacsatolás a tanulási folyamat szerves része legyen. Mindezek segítenek abban, hogy tisztában legyünk *a szeminárium tematikájának érvényességével, a csoportfolyamatokkal, a csoportklímával, a módszerek helyességével, a csoportvezetés munkájával és a szervezéssel.*

### **A tanulási eredmények**

A szeminárium több eredményt is fel tud mutatni. A *résztvevők tanulási eredményének szempontjából* megállapítható, hogy a tanulók harmonikusan tudtak együtt működni, amelyet *nyitottságuknak, s az előítéleteik leépítésének* tulajdonítanak. Megszületett bennük az az igény, hogy fiatal társaikat is gondolkodásra bírják a kölcsönös elfogadás és a pályaválasztás kérdéskörében. Ezt bizonyítják további terveink. A résztvevőkben változást tudtunk előidézni abból a szempontból, hogy fogékonyabbá és érzékenyebbé válnak a környezetükben zajló folyamatokra. A tanulási folyamat az önismerethez is nyújtott némi segítséget. A továbbtanulásról való beszélgetés, néhány alapvető kérdés tisztázása, az információk magabiztossá tették a résztvevőket a szakirány megválasztásában. Olyan témákat dolgoztunk fel, amelyek fontosak a hétköznaphoz, az együttéléshez. A kérdőívekből kiderül, hogy a tanulók által hasznosnak értékelt témákról nem esik szó a hétköznaphoz. A szabad véleménynyilvánítás lehetősége újdonságnak bizonyult.

*A kutatás célrendszeri szempontját* értékelve megállapíthatjuk, hogy a kutatásban résztvevők nézetei és cselekvésük alapján arra következtethetünk, hogy a résztvevők identitástudata és értékrendszere jelentősen nem tér el egymástól. A preferenciák különbözősége csupán az egyéni választásoknak tudható be. A szeminárium kevésbé tudta érzékeltetni a feldolgozott témák olyan szempontjait, amelyek az interkulturalitás kérdéseit vizsgálták volna, mivel a résztvevők nem egyenlő arányban képviselték kultúrájukat. Ilyen tekintetben a kutatás nem tud reprezentatív eredményt felmutatni. A résztvevők elmondása és egyéni megfigyelések alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a gimnazista fiatalok nem hoznak létre, és nem működtetnek a közös érdekeik érvényesítése érdekében öntevékeny közösséget. Megállapítható továbbá az is, hogy tanulmányaiknak nem része a közösségi tevékenységhez szükséges kompetenciák tanítása.

A résztvevők bizonytalanok voltak abban, hogy mennyiben döntő tényező a felsőoktatási szakirány megválasztásában a szakma piacképessége, és mennyiben a szakmai elhivatottság. A felmerült problémák orvosolására nem készítenek stratégiát, magatartásuk mindvégig passzív marad, csak a megállapításokig jutnak el.

Az egy hetes szeminárium időbeli korlátja miatt sok felmerült kérdést csak elméleti szinten tudtunk feldolgozni. A résztvevőkben kialakult egy olyan igény, hogy hétkönapos életüket a megtapasztalt és megismert új szempontok szerint vizsgálják, illetve újra értelmezzék. Ezt az eredményt fontos lépésnek tekintjük, ugyanis ezek alapján bármely felmerülő problémát képesek lesznek a tanulók több szempontból megvizsgálni. A demokratikus együttélés és a kölcsönös elfogadás képességének egyik alapelemét jelenti ez az eljárás. Nagy hangsúlyt helyeztünk ennek a képességnek a meglétére, amelyet sikerült azzal elérnünk, hogy azt a résztvevők egyéni élettapasztalataik példáján keresztül sajátították el. Sikeresnek tartjuk ezenkívül azt is, hogy a tanulók központi kérdésként kezelték az emberek közötti interakciókat, az odafigyelést, az empátiát és a toleranciát.

A szeminárium lezárása után egységesek voltunk abban, hogy az értékelés eredményei alapján ki kell bővíteni a projektet. Úgy gondoltuk, a szeminárium résztvevőinek lehetőséget kell kapniuk ahhoz, hogy a megszerzett ismereteiket a gyakorlatban alkalmazhassák. A felmerülő igények továbbléptítették a projekt folyamatát.

### **A projekt folytatását meghatározó tényezők**

Abból az igényből indultunk ki, hogy a résztvevők szívesen átadnák tapasztalataikat diáktársaiknak. Fontosnak tartottuk, hogy a résztvevők tanulási folyamata kiegészüljön gyakorlati ismeretekkel. A kutatás szempontjából felmerült az a kérdés is, mennyiben általános érvényűek a szeminárium eredményei.

A projekt következő szakaszainak megtervezését néhány tényező erősen befolyásolta. Az egyik ilyen fontos elem az *idő*. A következő szakasz nem történhet időben közel az egy hetes képzéshez, ugyanis időt kell hagyni ahhoz, hogy a tanuló feldolgozhassa és beépíthesse az új információkat, illetve a gyakorlatban alkalmazhasson néhány új technikát, s ezáltal új tapasztalatokra tegyen szert. Nem lehet azonban időben túl távol sem a folytatás, hogy a résztvevő motivációja ne szűnjön meg, s az új tapasztalatok és ismeretek egy tanulási folyamat elemei legyenek, amely elengedhetetlen a tanulás hatékonyságának szempontjából. A folytatás legyen *gyakorlati tapasztalatszerzési* lehetőség a tanulóknak, így *kiegészítő ismereteket* tudunk közvetíteni és *képességeket* formálni. A projekt folytatásában ezért *aktív szerepet* kell vállalniuk a résztvevőknek, akik számára a projekt *új kihívásokat* jelent. Ezek alapján a projekt folytatásához a program három új fázisát dolgoztuk ki. Első fázisaként felkészítő, továbbképző szemináriumot terveztünk, amelyben felkészülünk a projektnapra. A program második fázisában rendezzük meg a regionális projektnapot (*EgyNap&EgyMásért*). Majd a harmadik projektfázisban egy kerekasztal-beszélgetésre kerül sor, melynek témája a továbbtanulás.

### **A felkészítő szeminárium tervezete**

A program folytatásában a szervező csoport is bővült, a projekt következő szakaszát már öten készítettük elő. A célok megfogalmazásaiból indultunk ki, új tanulási folyamatot terveztünk, amelynek részben illeszkednie kellett a már meglévőhöz, de attól el is kellett térnie. A felkészítő, továbbképző szeminárium azzal a céllal jött létre, hogy a tanulók, és az egyetemista hallgatói csoport együtt tervezhesse meg a projekt egyik szakaszát, mégpedig a *projektnapot*. A felkészítő táboron és a projektnapon való részvétel, illetve az ezt megelőző szervezési feladatok együtt adnak lehetőséget ahhoz, hogy a tanulók ismereteiket, képességeiket kipróbálhassák,

és aktívan szerepet vállalhassanak diáktársaiknak szóló program megtervezésében és lebonyolításában. A folyamatban több rész cél is megjelenik, amelyeket a következő táblázat foglalja össze:

A program résztvevői	A projektnapra meghívott tanulók (3 gimnázium 1-1 osztálya, 75 fő)	A projektnapot tervező tanulók (8 fő)	A projekt tervezői (5 fő)
CÉLOK	<p><i>Ismeretszerzés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• egyén és társadalom viszonya</li> <li>• előítéletek</li> <li>• tolerancia</li> <li>• konszenzus és demokratikus döntés</li> <li>• konfliktusmenedzsment</li> </ul>	<p><i>Kompetencia-fejlesztés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ismeretek közvetítése</li> <li>• projektmenedzsment</li> <li>• csoportdinamika, csoportvezetés</li> <li>• felelősségvállalás</li> </ul>	<p><i>A projekt új kihívásaihoz alkalmazkodó tervezés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tanulási folyamatok (vendég diákoknak, szervező diákoknak) tervezése, öntevékeny attitűdök fejlesztése a résztvevőkben</li> </ul>

A folyamatos reflexiók segítették az előrehaladást mind a tervezésben, tehát a projekt menedzsment ismereteink bővítésében, mind pedig a tanulási folyamatban. Az érzékelés, észlelés, megtapasztalás után további gondolatokat fogalmaztunk meg közösen, amelyből programpontok, feladatok születtek meg. Ezzel magyarázható a dinamikus, mégis elmélyülő munka a felkészítő szemináriumon.

Ennek a folyamatnak vagyunk tanúi a résztvevők tanulásában az együtt eltöltött fél év alatt is. Kezdetben néhány tapasztalattal bővül élményviláguk, amelyeket közösen szereznek meg és értelmeznek. *Az értelmezésekből gondolatok, ötletek tervek születtek meg, amelyeket tényleges aktivitás követ. Aktivitásaik egyik fontos jegye az önálló, saját ötletek és igények motiválta cselekvés, és nem a csoportvezetők által pozitívan megítélt tevékenység.*

#### A módszerek megválasztása

Az eredményeink eléréséhez megfelelő eszközök alkalmazására volt szükség. A megfogalmazott problémafelvetés, illetve tanulási folyamatterv az általunk megválasztott módszerek közvetítésével hatékonyan bizonyultak. Módszereink tapasztalatorientált feladatmegoldásokon alapulnak. A különböző témakörök feldolgozásához a feladat céljához mérten egyes esetekben saját elképzeléseinkre hagyatkoztunk a módszer létrehozásában. Ezen kívül már jól bevált, és eredményesen alkalmazott feladatokat hívtunk segítségül, és igazítottuk a projekt tanulási folyamatához. Mint ahogyan az egy hetes tavaszi tábor jól mutatja, hogy a *tapasztalatorientált módszerek* segítségül hívása kezdetben elméleti ismeretek közvetítését tette lehetővé, amelyhez egy érzet, a megélés élménye is párosult, majd azt követően a tanulók aktivitása is elérhetővé vált. Az eredmények eléréséhez a *csoportos tanulási forma* jelentősen hozzájárult.

A projektben nem csak kutatást végzünk, hanem személyiségstruktúrákat alakítunk és fejlesztünk, nem csak különböző technikák egyéni kialakításában segítünk, hanem stratégiát építünk, amely az egész személyiséget érintik. A kölcsönösen együttműködni tudó és képes egyének már sikeresen túlléptek az önérvényesítés kizárólagos törekvésein, felismerve a hosszútávon hatékony cselekvés lehetőségét. *Az egyéni igények felismerése és megfogalmazása, majd azt követő*

*kompromisszumkeresési stratégiák elsajátítása lépcsőfokai a személyiség struktúraváltásának.* Az empátikus kommunikációs képesség és a szinergikus együttműködés kompetenciájának megléte a cél, nemcsak az ismeret szintjén, hanem kiegészítve eljárásokkal, gyakorlatokkal, illetve ennek szükségességének és fontosságának belátásával.

Az önismereti, személyiségfejlesztői eredményekkel együtt járó csoportos tanulási folyamatokban részt vevő és dolgozó csoport tanulása több szempontból is pozitív változást ér el az egyénben. A következő táblázat összefoglalja, hogy a tapasztalatorientált módszerekkel dolgozó csoportos tanulás segítségével az egyén viselkedésében és személyiségstruktúrájában milyen változások mennek végbe, és ezzel párhuzamosan milyen egyéb módosulások következnek be.

<i>Az egyén pozitív változásai</i> (Rudas János: Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlat. Kairosz Kiadó, Budapest. 1990. 40. p.)	<b>A társadalomban az együttműködéshez szükséges kompetencia fejlesztése</b>
Személyközi nyitottság: <ul style="list-style-type: none"> <li>• másokhoz való viszonyulás,</li> <li>• vélemény nyilvánítása,</li> <li>• bizalom kialakítása</li> </ul>	Interkulturális cselekvéskompetencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>más kultúrákhoz tartozó személyekhez való viszonyulás</i></li> </ul>
én-azonosság növekedése: <ul style="list-style-type: none"> <li>• önbecsülés</li> <li>• személyes önértékelés</li> <li>• autonómia</li> <li>• én-stabilitás</li> </ul>	Identitáskérdések: <ul style="list-style-type: none"> <li>• egyéni értékek tudatosítása</li> <li>• <i>kultúrához való tartozás erősítése</i></li> </ul>
tolerancia és elfogadás: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mások személyének elfogadása</li> <li>• mások véleményének elfogadása</li> <li>• megítélési klisék leépítése</li> </ul>	Tolerancia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mások értékválasztásainak elfogadása</li> <li>• előítéletek leépítése</li> </ul>
Módosulnak a személyes problémakezelő stratégiák: <ul style="list-style-type: none"> <li>• problémák letagadását és a kitérő menekülő viselkedést felváltja a szembenéző attitűd</li> </ul>	Szociális kompetencia, konfliktuskezelés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• kompromisszumkeresés</li> <li>• érdekegyeztetés</li> </ul>
Humanista célok irányába változnak a résztvevő értékei	Társadalmi aktivitás, közösségi értéktudat erősítése, felelősségvállalás

A személyiségstruktúrák fejlesztése, és mint ahogyan a táblázat is mutatja, az azt kísérő szociális kompetenciák közvetítése hozzájárulnak ahhoz, hogy a társadalmi együttműködésben betöltött különböző szerepekhez tartozó identitástudat kialakulhasson, és az egyén ebben hatékonyan és igényesen megjelenhessen. Az állampolgári szerepekre való felkészítés külön oktatási programot igényel.

A jóléti állam megvalósulásához a társadalom közös erőfeszítéseire van szükség. Az alkotmány által biztosított alapvető emberi és polgári jogok lehetőséget teremtenek a harmonikus és funkcionális együttélés változatos formáinak. Ma már nem tűnik elegendőnek, hogy az állampolgár tájékozott és elkötelezett legyen a politikai kérdésekben, hanem aktív szerepet kell vállalni érdekeinek érvényre juttatásában és védelmében, ugyanis az állam nem képes a plurális közegben minden igényre reagálni. A demokráciára való felkészítés több szempontú feladatot jelent. A *demokratikus intézményrendszer* ismerete, és a struktúrában lévő *szerepek és feladatkörök* pontos leírásán, illetve *hatáskörének* tisztázásán túl fontos a *demokratikus jogok* és

*kötelezettségek* ismerete. Vizsgálunk kell a demokrácia, mint *ideológia, értékrend* kérdését is, illetve ügyelni kell demokratikus *magatartásformák, kompetenciák* fejlesztésére.

### Az Együtt&Egymásért program szerepe

Az Együtt&Egymásért program új tanulási fórumot biztosított néhány tanuló számára. A programban végzett munka módszerében és célrendszerében bizonyos mértékben eltér a programban együttműködő, munkájukat eredményesen működtető intézmények tevékenységétől. Az Együtt&Egymásért programban dolgozók ezért kiegészítő tevékenységet vállalhatnak fel a gimnáziumok kultúráközvetítő, a társadalmi együttélésre felkészítő nevelésében. A programban tanulók tapasztalatainak és gondolatainak cseréjével, a közvetlen környezetükben élő közösségért vállalt felelősségteljes munkáival tovább fejleszthetik képességeiket. A program keretét biztosít ahhoz, hogy a közoktatási intézményben szerzett elméleti ismereteket a tanuló a gyakorlatban kipróbálhassa, és önmaga erősségeinek megtapasztalásával biztosan álljon a pályaválasztás előtt. A projekt kutatási eredményeivel támogatást nyújthat. Célrányos tanulási folyamat megtervezésével feldolgozhat olyan kérdéseket is, amelyeket az intézmény önmaga nem tud megtenni. Ilyenek például az összehasonlító kutatások a középiskolás fiatalok tanulási szokásairól, érdeklődési területeikről, viselkedésükről, erősségeikről, vagy akár hiányosságaikról.

Az Együtt&Egymásért program szerepét és perspektíváit összefoglaló táblázat:

A program szerepe és perspektívái	A résztvevőknek felkínált lehetőségek
Öntevékeny diákfórumok megalakításának elősegítése a gimnáziumokban	<p><u>Állampolgári nevelés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hasonló korúak közös érdekegyesítő fórumának vezetése</li> <li>• érdekvérvényesítési technikák alkalmazása</li> <li>• állampolgári ismeretek elsajátítása</li> </ul> <p><u>Projektmenedzsment:</u> gimnáziumok közötti, vagy egyéni projektek szervezése és lebonyolítása</p>
A továbbtanulással kapcsolatos információk közvetítése	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Továbbtanulással kapcsolatos információk szerzése személyes beszélgetések révén</li> </ul>
Az interkulturális nevelés fórumának megteremtése	<p><u>Identitás és tolerancia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultúrák cseréje</li> <li>• Identitás erősítése</li> </ul> <p>Kölcsönös elfogadás erősítése</p>
Az iskolák közti kapcsolatfelvétel szorgalmazása	<p><u>Informatikai ismeretek:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intézményi hálózatbővítés (pályázatok)</li> <li>• Honlap létrehozása és karbantartása</li> <li>• Internet használata</li> </ul>

DURKÓ MÁTYÁS

## Hatékonyági problémák és egy megoldási kísérlet a főiskolai levelező menedzserképzésben

Régi meggyőződésem, hogy a felnőttképzésben való aktív részvétel, általában a posztgraduális levelező képzés sikeres elvégzése pedig – a maga meghatározó körülményei között – különösen emberminőség-próbáló tényező. Több évtizedes egyetemi oktató-nevelő munka tapasztalataival módomban lett főiskolai szintű posztgraduális menedzserképző tagozaton is (PTE FEEFI Debreceni Alközpontjánál, illetve Oktáv Ráció KFT-nél) oktatni, így a két (főiskolai és egyetemi) szakképzési szint sajátosságairól összehasonlító ismereteket szerezni. Jelen tanulmányban most a főiskolai szintű menedzserképzésről szerzett tapasztalataimról próbálok általános szintű megállapításokat tenni, felismert hiányosságai alapján a problémák megoldására vonatkozó következtetéseket levonni.

Tapasztalataim ellentmondásosak voltak. Erős, pozitív tanulási motivációval, ebből kifolyólag – kb. negyed százaléknyi kivételtől eltekintve – szorgalmas egyéni tanulással, célratörő szakmai felkészülési törekvéssel találkoztam. A bipoláris oktatási-nevelési folyamatban való aktív közreműködés – bár az önkéntes részvételi indíttatás nem egyszer gátolt volt – kis tanári segítséssel jó, elfogadható szintre emelkedett, bár néhány – a korosztályból való másod- vagy harmadrendű „merítés” következtében – alacsony képzettségű, de a főiskolai oktatásra mégis bekerült hallgató esetén ez teljesen elérhetetlen volt.

A pozitív és negatív sajátosságok végső következményeként kialakult *oktatási-nevelési eredmény* is ellentmondásos. A levelező főiskolai tagozaton tanulók 1/3 részénél még a szorgalmas tanulás sem eredményez átlagos mértékben felsőszintű használatra kész *ismereteket szakműveltséget*. Szembetűnő ezeknél a hallgatóknál a teljes emberi tevékenységrendszerben való eligazodás hiánya. Kiemelendő a társadalomfilozófiai szemlélet hiánya miatt általában a kultúra, a műveltség, nevelés – értelmi mélységben felismert s „megemésztett” – társadalmi funkcióinak az emberi élet különböző szakterületein játszott szerepének fogyatékos szemlélete. Végső következmény a főiskolai menedzserképzés félsikeres, még számottevő hiányokat maga mögött hagyó megvalósulása.

A hiány fő megnyilvánulásai elsősorban a gondolkodás komplexitásának fogyatékosága, a rész- és egész ismeretek keverése, a részek kölcsönös, belső összefüggéseinek kellő szintű fel nem ismerése, az absztrahálás alacsony szintje és a tanulás technikájának ismeret- és begyakorlottság-hiányosságai.

Az élet nagy paradoxona, hogy a felső szintű tanulásban ezek a hiányok már következmények, az előző alsóbb szintű iskolázás feladatai hiányos megvalósításának, megvalósulásának a sommázandó következményei. E fogyatékoságok felső szinten már nem magyarázhatók meg, és végleges megoldásuk is itt már megkésett, így szinte képesszintet meghatározó személyi adottságként kezelendők.

Az egyéni tanulási képesség tudatossága és fejlett megvalósítási szintje szoros kölcsönös kapcsolódási viszonyban van az ismeretek szóbeli közérthető adekvát kifejezésével, megfogalmazásával. A gondolkodási hiányokról előbb elmondottak miatt tehát szükségszerűen következik a főiskolai posztgraduális levelező képzésben résztvevő ifjú felnőtt réteg mintegy felénél az önkifejező, stiláris fogalmazási képességek ellentmondásos helyzete. A passzív szellemi ismétlésként megnyilvánuló tanulás eredményeiről való számot adás megreked a passzív szövegismétlés, a kifejezés verbális, formális kötöttségének a szintjén, ahol nem a megismert új tartalmak, összefüggések lényegi, újszerű visszatükröződése lesz a domináns tényező, hanem az arról olvasott, elsődlegesen megfogalmazott, verbális szöveg szószerinti, formális rögzítése és minél pontosabb, hangos ismétlése.

## 2. A megoldáskeresés hosszú és rövidtávú lehetőségei

Az előbbieken látott ellentmondásos főiskolai oktatási-nevelési helyzet megoldáskeresése a helyzetet előidéző okok, magyarázatok mélyebb elemzését követeli, mert a folyamat messze vissza- és hosszan előremutató elemeket tartalmaz, s egészében hosszadalmasan megváltoztatható állapotot mutat. Szükség van a témával foglalkozó szaktudományok, a felsőoktatási pedagógia és andragógia néhány fontos eredményére, felismerésére. Annyi bizonyos, hogy az előidéző okokra való válaszkéréses túlmutat e tanulmány keretén. Meg kell elégednünk néhány, a folyamatot erősebben befolyásoló tényező, összefüggés, kölcsönhatás felvázolásával.

**2.1.** Mindenekelőtt utalunk a közoktatási reform – esetünkben is létfontosságú problémájára: az oktatás minden szintjén a kultúra őforrásaiból a szükséges tananyagként *szolgáló tartalmi részek kijelölésére*.

Ez egyszerre tudomány-rendszertani, világszemléletet alakító neveléstani, céltani, a szakkultúra hatékonyságát befolyásoló, módszertani adekvátságának, vagy adekvátatlanságának kérdése. Ugyanakkor a nevelési folyamat sikeres megvalósulása alapfeltételét: a tananyagmennyiség és a feldolgozáshoz szükséges idő adekvátságának vagy inadekvátságának döntően befolyásoló tényezője.

Egész közoktatásunk tananyag-túlterheléssel küzd. Ez éles problémává különösen akkor válik, amikor tudatosítjuk, hogy a tananyag nem önmagában érdekes probléma a számunkra, hanem mint a tanuló személyiségét alakító tényező. *A céltudatos embernevelés eredményessége ugyanis döntően a szükséges kulturális tartalom, és ennek tanulók által történő aktív, önálló feldolgozásának a tanári vezetéssel folyó kultúra-elsajátításnak a kérdése.* (Tartalom, idő és módszer függvénye.)

Az osztályonként, tagozatonként eltúlzott tananyagmennyiség akadályozójává válik a tananyag – tanár és diák közös tevékenységével megvalósuló – olyan elsajátításának, önálló gondolati feldolgozásának, amely – indirekt visszahatásával a személyiségre – fejlesztően hat a tanuló értelmi képességeire, készségeire, figyelmére, érdeklődésére, igényeire, érzelmi gazdagsága, tehát egész személyisége fejlődésére. Mivel az említett alaphiány érvényes a közoktatás minden szintjére, fokozatára, a tanuló egyes részképességei, személyi tulajdonságai fejlődése olyan mértékben gátlódik, mely az egész summázandó személyiség változó fokú megrekedtségének előidézője lehet.

**2.2.** Az ifjú és felnőtt kultúraelsajátítási teljesítménye mértékét meghatározó tényezők közül másodikként *az írott szöveg olvasásmegértési képességére* vonatkozó

tudományos vizsgálati eredményekről szólunk. Különösen fontosnak tarjuk, hogy ezzel kapcsolatban már bizonyító tudományos vizsgálati eredményekre támaszkodva érvelhetünk.

Több, mint 40 éve alakult meg egy nemzetközi társaság, az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)<sup>1</sup> a nevelési tanítási eredmények nemzetközi összehasonlító mérésére. Az UNESCO erkölcsi és anyagi támogatását élvezzi – székhelye Stockholm. Hazánk 1968-ban kapcsolódott be az OPI révén ezekbe a tudományos vizsgálatokba, melyek több, mint 20 ország nemzeti kutatóinak munkásságával folyt. Ez a szisztematikus kutatási vizsgálat-együttes ekkor jutott el a „*Hat tantárgy-tanulmány*” (19 országban) összehasonlító vizsgálatához, melynek igen öröndetes részeként kidolgozásra került – mint egyik tantárgy – a prózai szöveg olvasásmegértése vizsgálatának kutatómódszertana három tagozatra (az általános iskola 4. és 8. osztálya = A teszt, és a gimnázium 4. osztálya = B. teszt fejlettségi fokozatra) és történt meg először hazánkban reprezentatív szinten az olvasásmegértés vizsgálati mérése.<sup>2</sup> Nagy sikert jelentett az a tény, hogy „...sikerült olyan nemzetközileg felhasználható tesztet összeállítani, amelyeknek beiktatásával a tanításnak mind a megismerésében (tárgyi tudás, gondolkodás), mind az érzelmi élet alakításában elért eredményeit értékelni lehetett.”<sup>3</sup>

A minket közelebbről érintő területről, az olvasásmegértés méréséről, ennek vizsgálati tesztjéről ugyanezt mondhatjuk el. Az egyes tagozatok számára készített teszt 54, 8-10 soros szövegrész kiválasztásával kezdődött –általánosságban az átlagműveltség témaköréhez tartozó írásos információs anyagból. Minden szövegrész után a szövegrész megértésére vonatkozó, 7-7 kérdésből álló feleletválasztásos és alternatívás feladatsor került, mely feleletvariációkból csak egy volt igaz. A teszt alapján *összességében nemcsak az olvasásmegértés átlagszintje volt mérhető, hanem a feleletvariációk választása szerinti gondolkodás alapján a jellemző értelmi művelési kategóriák fejlettségi szintje is.*

A hetvenes évek legelején az OPI által Magyarországon végzett, 2862 fővel reprezentált, minden iskolafokot magába foglaló, rendes tanuló sokaság olvasásmegértési teljesítménye az 52 pontszámhoz képest nyerspontátlagban 32,0 pont volt, ami 61,53%-os teljesítményt jelent. Ez a teljesítmény milyen helyet biztosít a magyar tanulóknak nemzetközi viszonylatban? A kutatást vezetőik válasza a következő volt: „*A magyar tanulók nemzetközi ranghelye különösen a 10 évesek és középiskolások (18 évesek) populációjában ad aggodalomra okot.*” (Ui. itt teljesítményük „gyenge” kategóriájú, szemben a 14 éves, általános iskolás korúak „közepes” teljesítményével. Ezzel a teljesítménnyel a magyarok a 11 fejlett ország alsó harmadában helyezkednek el.)<sup>4</sup>

A KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékén különösen megragadta a figyelmünket az olvasásmegértési vizsgálat egésze és kutatómódszertana. Azonnal felismertük, hogy ezek a vizsgálati eredmények és lehetőségek messze távolabb mutató eredményeket és következményeket foglalnak magukba az olvasásmegértési

<sup>1</sup> Báthory Zoltán 1971: Kutatás. Tervezés. Iskola. In: Tudásszintmérés világszerte. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Bp. Tankönyvkiadó 1971.

<sup>2</sup> Kádárné 1976, Fülöp Judit: Olvasástanításunk eredményei, szövegértés. ZNK 1975–76. AK.K.1979.

<sup>3</sup> Kiss Árpád 1979. Tanulmányi eredmények nemzetközi összehasonlító értékelése. In: TNK 1975–76. Bp. AK.K. 1979.

<sup>4</sup> Oktatási rendszerünk helyzete az IEA vizsgálat tükrében (1973). (Szerzők: Báthory, Kádárné, Ballér, Falas, Kozák, Kozma). In: TNK 1975.76. Bp., 1979. 87–89. old.



teljesítménynél. Az olvasási képesség egyik alapvető mérési paramétere az egyén önálló *önművelési képességének*, ez utóbbi pedig meghatározó tényezője – így eredményeivel fontos előrejelzője lehet – korunk alapkövetelményének, az élethosszig tartó tanulás, ill. reciprok társa: a permanens művelődés várható eredményességének az egyéneknél, szociális csoportoknál, vagy a nemzet egészénél. Mindehhez csak arra van szükség, hogy próbáljuk ki – és ha szükséges, adaptáljuk tovább – a vizsgálati módszereket a tanuló és nem tanuló felnőttekre vonatkozólag. Vizsgáljuk továbbá az olvasásmegértés szintjét a különböző életkorú, iskolázottságú vagy más szociokulturális tényező által meghatározott, befolyásolt felnőtt csoportoknál.

Az anyaggyűjtés, a mérési eljárások lefolytatása, a nyert eredmények számítógépes feldolgoztatása, s végül a részletek, majd az egész vizsgálati anyag szöveges értékelése 1983-ra készült el.<sup>5</sup>

Tanszékünk kutatási eredménye a következőkben foglalható össze.

– Nemzetközileg is *elsőnek* (sőt szerény tudásunk szerint, máig egyedül is) *végeztük el az olvasásmegértés* vizsgálati mérését a felnőtt generációra kiterjesztve. Mivel a kutatómódszertannal kapcsolatosan nem látszott akadály azzal szemben, hogy az egész nemzetközi vizsgálat módszertanát és technikáját alkalmazhassuk (az általános iskolai végzettségű felnőtteknél az „A-tesztet”, a középfokú végzettségűeknél a „C-tesztet” használva). Ez azt jelentette, hogy vizsgálati eredményeink összevethetők lettek az azonos iskolai végzettségű fiatalok olvasásmegértési képességére vonatkozó, bárhol előzetesen végzett és nyert vizsgálati adatokkal.

– Kiteljesítettük a vizsgálati alanyokra vonatkozó szociokulturális meghatározó tényezők körét a művelődés, tanulás motivációjára, a szabadidőfelhasználás szokásaira stb. vonatkozó kikérdezéssel, így a nyert olvasásmegértési eredmények és ezen tényezők korrelációja is megvilágítható lett. Fontos eredményeket hozott kutatási technikánkban a vizsgált felnőtt populáció olyan tagolása, hogy *most is tanuló vagy nem tanuló felnőttről* van-e szó. Így a művelődési-tanulási technika aktív gyakorlásának hatása vált kimutathatóvá. Nem folytathatjuk tovább kutatásaink jellemzését. Ez a tanulmány már csak „annyit bír el”, hogy nagyon tömören a *felnőttek olvasásmegértési képességéről* nyert számszerű eredményeket ismertessük.

– Vizsgálatunkba 1125 fő, most tanuló, vagy nem tanuló felnőttet tudtunk bevonni. Nyert eredményeink a fővárosi és vidéki nagyvárosi felnőtt sokaságra érvényesek.

– Az *általános iskola 8. osztályában tanuló* „rendes korúak” százalékos teljesítménye 58,76%. Ehhez viszonyítva a felnőtt tanulóké 52,61%. A felnőttek olvasásmegértési teljesítménye 6,15%-nyi lemaradást mutat.

– A *gimnáziumi érettségi előtt* álló „rendes korú” tanulók teljesítménye 51,33%, a felnőtt tanulóké 38,12%, ami már 15,21%-os lemaradást mutat. A középfokon tanuló felnőttek olvasásmegértési teljesítményének csökkenése az általános iskolai fokhoz képest tovább summázódott, több, mint 9%-kal.

– A *tanuló és nem tanuló felnőttek* olvasásmegértési teljesítményének összevetése általános iskolai fokon mintegy 14%-nyi lemaradást mutat a most tanulók esetén. (A tanuló-jelleg ugyanis a tanári segítség hatását és a tanuló egyéni folyamatos tanulási gyakorlását jeleníti meg.) Az érettségizetteknél ez a különbség kezd eltűnni és a

<sup>5</sup> Durkó Mátyás – Harangi B. László: Olvasásmegértés, művelődési motiváció, szabadidő-felhasználás. Bp. Művelődéskutató Intézet I.-II. kötet.1984.

felsőfokú végzettségűeknél már átlendül az olvasásmegértési teljesítmény a „nem tanuló” felnőttek javára.

– Az olvasásmegértést produkáló, személyiséget meghatározó szociokulturális tényezők három csoportja (A= művelődési életút, B= az egyén szociális helyzete, C= szülői háttér) szignifikancia erősségi foka terén mutatkozó sorrendiséget a felnőttkori vizsgálataink megfordították a *gyermekkorihoz képest*. Felnőtt korra a legerősebb meghatározó tényező a felnőtt eddigi művelődési életútja lett a B és C. tényezőkhoz képest. A rendeskorú fiatal tanulóknál a sorrend éppen fordított. A felnőttnevelés szempontjából az eddigi lehangoló eredményekhez képest ez az eredmény optimizmusra okot adó, *hiszen erős szignifikancia fokon bizonyítja az egész életre kiterjedő művelődési lehetőségekkel való aktív élés fokának személyiségformáló jelentőségét*.

Nyert vizsgálati eredményeink azt bizonyítják hogy a felnőtteknél az olvasásmegértési képesség messze elégtelen alapot biztosít az önálló művelődéshez általános iskolai, plusz szakmunkási végzettségi szinten. Legalább érettségi ill. felsőfokú végzettség szükséges e tendencia megfordulásához.

Ezért értékesek az ilyen tanulás-eredményi mérések, mert figyelmeztetők az iskolai képzés minden fokán a személyiségfejlődés alapkérdéseire: a tanár-diák kultúrafeldolgozásban megnyilvánuló nevelési folyamat kölcsönhatásos tevékenységének „a fekete dobozban” lejátszódó lelki folyamatoknak a tudományos tanulmányozására, a pedagógiai-andragógiai kutatások e belső folyamattal foglalkozó részére, amelyek nélkül üressé, „önmagáért valóvá” válnak a nevelési cél- és feladatrészére vonatkozó kutatások is. Előnti az andragógiára vonatkozóan is közlési helyeinket az élethosszig tartó (permanensen folyó) tanulás szükségességéről szóló „követelmény-irodalom”, de mindez „üres óhaj” marad, míg pl. a felnőttek olvasásmegértési képessége ilyen retardált szinten marad.

**2.3.** A KLTE Felnőttnevelési Tanszéke keretében végzett olvasásmegértési kutatás bemutatását, egy főiskolára vonatkozó eddig ismeretlen vizsgálat eredményeinek *ismertetésével* folytatom. Dr. Vágó Lászlóné tanszékünkön (a fentebb ismertetett kutatásokon belül) igen sikeres doktori disszertációt készített: „*Az olvasott információ megértésének vizsgálata főiskolások körében*” címen.

Szembetűnő, hogy a *rendeskorúak* teljesítésének vizsgálata mellett tanszéki kutatásunkkal már megoldást nyert a „rendes korúak” eredményeivel összevetve a *felnőtt* tanuló és nem tanuló populáció olvasásmegértési teljesítményének az értékelése. Viszont kimaradt még – életkor szerint – az *adolescens ifjúság*, a főiskolai nappali tagozatos korosztály, és – oktatási formák szerint – a főiskolai *levelező formában tanuló* fiatalok-felnőttek e képesség terén való teljesítményének a vizsgálata. Dr. Vágóné disszertációja éppen e kettős hiányt pótolta.

A vizsgálatot összesen 743 fővel végezte el hármas kontrollt is alkalmazva. Két *nappali tagozaton* tanuló ifjúsági populáció olvasásmegértési teljesítményét mérte a debreceni Ybl Miklós Műszaki Főiskolán (252 főnél) és kontrollként a Felsőfokú Tanítóképző Intézetben (354 fővel). Ezek egyúttal egy alapvetően természettudományos műszaki, illetve egy túlsúlyában *humán műveltségi* beállítottságú ifjak teljesítménye összevetésére is alkalmat nyújtottak a két alapvetően ellentétes főiskolai típus képző-nevelő hatása mellett. A nappali tagozaton tanuló ifjak teljesítménye végül összevethető volt a műszaki tagozaton levelező képzésformában tanuló ifjú-felnőttek (137 fő) olvasásmegértési teljesítményével. Összefoglalóan minden vizsgálati ered-

mény adatokat szolgáltat még a főiskolai szinten most tanulók műveleti gondolkodásának sajátosságairól is.

Mindenekelőtt bemutatjuk az ismertetett felosztás alapján nyert csoportok olvasásmegértési teljesítményét, majd a műveleti gondolkodás eredményeinek a táblázatát, hogy az olvasásmegértési vizsgálatok zárásaként ezekből néhány következtetést vonhassunk le.

I. táblázat: Fejletlen, átlagos és fejlett olvasásmegértési teljesítmény megoszlása főiskolai szinten tanulóknál:

Tagozat	N	Fejletlen (1–24-ig)		Átlagos (25–37-ig)		Fejlett (38–54-ig)	
		fő	%	fő	%	fő	%
Műszaki főiskola nappali	252	26	10,3	171	67,9	55	21,8
Műszaki főiskola levelező	137	41	29,9	89	65	7	5,1
Tanítóképző nappali	354	46	13	284	80,2	24	6,8
Főiskolások mind összesen	743	113	15,2	544	73,2	36	11,6

II. táblázat: A műveleti gondolkodás típusa és teljesítménye (%-ban)

	A= gondolatmenet követése, előzmények, hivatkozások megértése			B= információk, szövegösszefüggések megértése és rögzítése			C= következtetések levonása			D= írói szándék felismerése		
	alatt	átlag	felett	Alatt	Átlag	Felett	Alatt	Átlag	Felett	Alatt	Átlag	Felett
Műszaki nappali	31,76	56,0	12,3	16,3	66,7	17,1	73	68,3	24,2	19,8	60,3	19,8
Műszaki levelező	46,7	45,3	8	33,6	60,6	5,8	19	70,1	10,9	30,7	57,1	10,2
Tanítóképző főisk.	17,5	55,9	26,6	16,1	72	11,9	15,5	74,3	10,2	31,1	57,6	11,3
Országos átlag		56,67			73,89			55,65			55,83	

III. táblázat: A műveleti gondolkodás átlagos eredményei az egyes csatornáknál nyerspont értékben

	Országos érettségizők átlaga	Műszaki	
		nappali	levelező
„A”	56,67	57,82	43,5
„B”	73,89	77,1	68,33
„C”	55,65	57,48	49,26
„D”	55,83	57,15	51,32

(Dr. Vágóné dissz.99.old.)

### **Következtetések**

„A műszaki főiskolások nyers pont átlageredménye: 30,63, erősen szignifikáns (T=4,6). Jó egyezést mutat az IEA országos standard érettségizőkről kapott 31,3-es átlaggal. A mért értékek szórásának átlaga: 6,3 (IEA vizsgálatnál 6,8) A főiskolás tanulók átlagteljesítménye 56,7%, az IEA 1973-as standard érettségizetteié: 57,7%.” (Vágóné dissz, 2/93. old.) A főiskolai egy éves tanulás még nem hozott fejlődést. De Vágóné eredményei alapján összességében megállapíthatjuk az önművelési képesség érettségi és felsőszintű tanulmányok idején megvalósuló szükséges fordulópontját az önálló művelődés képessége és gyakorlata felé, melyről előző, a 2.2. fejezet következtetéseinél írtunk (lásd III. táblázat eredményeit).

Fontos feladatokra figyelmet felhívó eredmény a *nappali* főiskolai képzésben folyamatosan tanulók és az érettségit követő több éves tanulási szünet után újratanuló levelező hallgatók olvasásmegértési teljesítményének csaknem 20%-os teljesítményelmaradása a levelező hallgatók kárára. Ez az a populációs réteg, amelyről jelen dolgozatunk is szól. Súlyos ellentmondásra hívja fel a figyelmet a nagyobb arányú önálló *önművelést követelő levelező tanulási forma* és a benne résztvevő ifjú felnőttek közel 20%-os olvasásmegértési teljesítményelmaradása közöttire.

A permanens művelődés alapvető követelménye az értelem *fejlettségének szintje*, melynek részletes, művelési típusok szerinti megosztottságáról a II. táblázat tájékoztat, mely megmutatja, hogy az összevont olvasásmegértési teljesítményhez képest – melynek összeredményében ugyan a művelési gondolkodás eredménye is benne van – *az értelmi képzettség fejlettsége 15-17%-os további elmaradást mutat*. Tehát az összevont olvasásmegértési teljesítmény lefele húzó tényezője a művelési gondolkodás – a többi tényezőnél is fogyatékosabb teljesítő képessége. Különösen érvényes ez a levelező tagozaton tanulóakra. Íme egész közművelődésünk leggyengébb pontja az értelmi művelési képzés, ami, döntően az előző fejezetben bemutatott tananyag-túlterhelés és időaránytalanságából következő, nem megfelelő tanár-diák kölcsönös, aktív együttműködése: a módszertani munka hiányosságának eredménye.

A művelési gondolkodás részfeladatainak összevetése egymással viszont arra figyelmeztet, hogy a kész információk egyszerű megértése és rögzítése mintegy 15%-kal könnyebb feladat, mint az ezen információkkal való további aktív gondolkodási önálló működés. Értelmi képző iskolai munkánkat tehát ezen aktív műveletek tudatosítására és aktív gyakorlására kell koncentrálnunk minden iskolai fokon.

Végző konzekvenciaként el kell oszlatnunk azt a közhiedelemet, hogy az egyének tudományterületek szerinti beállítottsága befolyásolja, gátolja más tudományokhoz tartozó műveltségi tartalmakkal kapcsolatos olvasásmegértési teljesítményét. A műszakiak legjobb olvasásmegértési eredményei ugyan a természettudományos szövegértésre, a tanítóképzős hallgatóké a humán szövegeknél jelentkeztek, de egyik csoportnál sem mutatkozott erős teljesítménykülönbség az ellentétes tudományos beállítottságú szövegeknél megértésénél.

### **3. A korosztályból való „merítés”, mint tanulmányi csoportok heterogenitását meghatározó tényező**

Mindenféle művelődést, tanítást nagyon differenciálttá tevő tényező a különböző tanulási csoportok összetételének heterogenitása. Eddig a differenciáltságot alakító tényezők különböző hatóerejét világítottuk meg. Most egy ezeket összefoglaló, ill. átfogó jelenségről szólunk: a csoportok összetétele szempontjából *egy korosztályból*

való „merítés” sokrétűségéről. A kutatások kapcsán<sup>6</sup> döbrentünk rá e tényező fontosságára, mely a művelődési csoportok összetételének képességszinti differenciáltságának meghatározó tényezője, mely a művelődés rendszerében a legszélsőségesben a közművelődés terén fejti ki hatását, s teszi az ott folyó személyiségformálódási és formálási folyamatokat a legnehezebbé és legbonyolultabbá, de erős hatása van az iskolarendszerű felnőttoktatási folyamatok, tagozatok tanuló csoportjai összetételének differenciált kialakításában is.

Részletes megnyilvánulását a jelzett (5) munkából ismerheti meg az olvasó. Mi most csak tanulmányunk tárgyát alkotó főiskolai levelező tagozat összetételét kialakító szerepét ismertetjük. Ezért az éppen érettségizettek kohorsz rétegét tekintjük kiindulási alpnak, s az ezt alkotó egyének képességszintjét (az olvasásmegértési szintet is beszámolva) a merítés pillanatában más-más szinten, de viszonylag állandónak tekintjük. Az adott kohorsz rétegből való merítés első szintjét, az ún. „lefölöző merítés” képviseli. Ezt a kohorszot alkotó személyek személyes érdeklődése, pályaorientációja szerinti iskolarendszerű képzésre, továbbtanulásra jelentkezők közül az *egyetemi szintű* tanulásra felvettek képviselik. Ez a kohorszba tartozók közel jeles-jó szintű képességekkel rendelkezők rétegét „fölözi le”. Az ezen képességszintű „maradék”-réteg és a közepes szintűek képezik általában az ugyanezen szakirányú *főiskolák nappali tagozatára „átlag körüli merítéssel”* felvett hallgatók zömét. Ahol ugyanezen szakterületen létezik egyetemi, vagy főiskolai szinten esti képzésforma, azok a „szerencsés” hallgatók ugyanezen merítéssel az előző két formából kimaradtak közül verbuválódnak. Az ez után maradtak, vagy alacsonyabb képességszintűek részére marad az évkihagyás, évekig való tanulásból való kimaradás, a más szakterületen való továbbtanulás, gyakorlati munkába való bekapcsolódás lehetősége. Évek múlva az ezen rétegekből való „*maradék merítéssel*” toborzódik a szakmai főiskolák levelező tagozatára kerülő hallgatók zöme.

A három merítési forma minden maradék rétegből kiválasztja „a viszonylag legjobbakat”, így a hallgatók zöménél a *képességi átlagszint az egymás utáni tagozatok szerint egyre alacsonyabb lesz* (beleértve az olvasásmegértési képességszintet is). A képességszint homogenitása viszont egyre csekélyebb, heterogenitása ugyanakkor egyre növekszik. Mert a felvételnél szerepet játszanak a fentebb jelzett merítési fővonaltól eltérő más sajátosságok, törvényszerűségek is. Növekszik az életkori differenciáltság, hiszen bekerülhetnek régebben érettségizett, idősebb életkorú hallgatók is, sőt nem kizárt a már előzetesen más felsőfokú képzésformákat sikeresen abszolvált, más kohorszhoz tartozó, magas önképzési szintet képviselő, második, harmadik szakmát tanuló egyének bekerülése sem, az adott hallgatói csoportba. Sőt megváltozhat az előzetesen egységes szakmai, szaktárgyi orientáltság tendenciája is, hiszen nem kizárt – az eddigi, más szakterületen sikertelen felvétellel próbálkozók miatt – a szakirányt most változtatók bekerülése sem a levelező képzési tagozatba.

#### **4. Emlékeztető, figyelemfelhívó egy napos levelező foglalkozás, mint rövidtávú megoldási kísérlet a posztgraduális főiskolai szintű levelező tagozatokon**

Kicsit hosszú utat kellett bejárni ahhoz, hogy a főiskolai szintű posztgraduális levelező képzés/tagozat hatékonyságát/hatástalanságát előidéző ellentmondásokat feltárjuk. Kiemeltük, hogy a megoldás „hosszúlejárata” módja csak az egész közoktatás alap-közép- és felsőszintű koncepcionális reformja kiteljesítésétől várható. Annyira

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

bonyolult kérdéskörrel van szó, amelynek jelentős visszanyúló okai vannak a közoktatás alap- és középszintű területeire. De az élet, az oktatás, „addig se áll le” e tagozaton, ezért a jobbá tétel „rövidtávú” megoldási módjain is gondolkoznia kell a szaktudománynak, esetünkben az andragógia felsőoktatással foglalkozó ágának, a részletfolyamatok törvényszerűségei feltárásával, még akkor is, ha időben elhúzódóan egyszerre valóban csak egyes folyamatrészek megoldási kísérletére kerülhet sor.

Ezen apró, rövidtávú megoldásmódok keresésére szintén a *gyakorlati problémák* analíziséből indulhatunk el. A felismert részproblémák gyakorlati megoldási módja andragógusi „kísérletével” folytatódó lépéssel, közben a gyakorlati eredmények figyelésével juthatunk el a megoldási mód általánosíthatóságáig.

Ezen a fokon vagyunk a főiskolai szintű levelező képzés – eddigi fejezetekben felvázolt – problémái egy részének egy megoldási kísérletével is, melyet az eddigi gyakorlati levelező képzési munkámban „kísérleteztem” ki.

#### 4.1.A kísérlet ismertetése és indoklása

Minden főiskolai levelező tagozat első nap 6-8 órás képzés keretben egy bevezető jellegű foglalkozás-sorozattal kezdődne. A címe utal a tartalmára és funkciójára: „*A művelődés folyamatos rendszerjellegű működésének és a tanulási technika ismeretének jelentősége a személyiségfejlődésben.*” Lényege az ember összetevékenységeiről és a személyiségfejlődésről való rendszertani gondolkodás megalapozása.

A rendszerképződés azonossága a két fő életkori szakaszban lesz az elvi alapja a permanens (élethosszig tartó) művelődés folyamatosságának, folytathatóságának, az ezen formákban való részvétel belső aránya a személyiségfejlődést első szinten meghatározó egyéni művelődési életútnak, mint szociokulturális tényezőnek. Ez osztályozás és a benne foglalt egyedi művelődési tevékenységformák fogalmi meghatározása adja annak a társadalomfilozófiai gondolkodás megalapozásának lényegét, melynek hiányosságát a felnőtté fejlődés folyamata retardálódásának egyik jelentős megnyilvánulásaként jellemeztük az előző elméleti fejtegetésekben. Az „ábra-feldolgozós *tanár-diák beszélgetést*” egy problémában kell *tanári előadásos magyarázattal* kiegészíteni: az ábrával kifejezett rendszer kiegészítéséről az önnevelés/önművelés jelenségével.

Az önnevelés a kulturális szolgáltatás minden/bármely ágában folyó bipoláris tevékenység tanulói oldala. Egy dinamikus, arányában, méretében, hatásában az életkor és műveltség függvényében egyre erősödő, szélesedő művelődési jelenség, mely a közoktatás kezdetétől a közművelődés kiteljesedő mozzanataig, valamint a gyermekkori pedagógiától az andragógia felé *crescendo* jellegű kiszélesedést és egyre intenzívebbé válást mutat, s *végző kiteljesedésében önálló művelődési tevékenységgé válik*. Íme: tartalmilag e rendszertani fejtegetést tekintjük minden főiskolai levelező formában a bevezető egynapos foglalkozás első témaegységének.

Második témaegység *minden nevelési folyamat belső logikájának megismertetése* – bármilyen szakirányú főiskolai szintű menedzserképző tanfolyam hallgatóival. Ismertetem ennek tömör tartalmi menetét:

– Az élet változása, a fejlődés mindenkivel szemben új növekvő műveltségi követelményeket támaszt. Emiatt a nevelési folyamat első lépése az ezen új kihívások műveltségi tartalma, az így *megfogalmazandó értékek* (és értéktelenségek) terén való *eligazodás képessége*, nevelői segítséggel vagy önállóan.

– Második logikai lépés a *differenciált önanalízis*. Annak kritikus tisztázása, hogy az új műveltségi követelményekkel szemben milyen fejlettséget (megrekedtsé-

get?) mutat a vizsgált egyén, csoport műveltségi szintje. Milyen az egyén viszonya a felismeréshez?

– Harmadik logikai egység a *programozás*: az első két logikai egység összevetésével annak megállapítása, hogyan, milyen lépésekkel lehet az elmaradt, kianalizált képességszinttől elindulva az aktuális, új társadalmi követelmények megközelítése felé lépésről-lépésre haladni, azt milyen új tartalmak elsajátításával, milyen új formák közötti aktív (ha kell tanári-tanulói kölcsönös, ha lehetséges már csak egyéni tanulói) aktív tevékenységgel elérni. Mit kell ezért a nevelőnek, és mit a tanulónak tenni? Ezt tartalmazza a nevelési terv (szakaszossága, ill. egésze).

– A tevékenységsor negyedik eleme a *tervezett program megvalósítása*. Ehhez a szükséges szervezési keretek megteremtése, a tananyag hozzáférhetővé tétele, a formák, eszközök alkalmazása. Mindkét részről a megvalósító tevékenység szükséges motiválása.

– Befejező logikai lépés az egész tevékenységsorral elért eredmények változások értékelése. Az valósult-e meg, amit terveztünk, vagy mennyi belőle? Vagy éppen ellentétes folyamatok motiválódtak? A személyiségváltozás mérése, mint eredmény a legdifferenciáltabb folyamat.

Az első témaegység az ember egész társadalmi tevékenységrendszerében való *belső eligazodást szolgálta*, az ezzel kapcsolatos jelenségek, mint fogalmak értelmezését. A rendszerben különös súllyal a művelés/művelődés, nevelés/önnevelés és ezek fontossága, összefüggésrendszere kell, hogy szerepeljen. A második témaegység tudatosította mindenféle nevelés, művelődés logikai menetét, azt amiben a főiskolai hallgató is részes, akár mint aktív alakító, akár mint tanári és csoporthatásra aktívan reagáló, ezáltal szubjektíven alakuló személyiség. E második témaegység egyúttal formálisan előkészíti a jövőbeni menedzsert arra a nevelési folyamatra, amelyet majd a szakmai munkájában a hozzá beosztott felnőtt emberek között motiválnia, szerveznie, értékelnie kell.

A bevezető foglalkozássor harmadik, befejező eleme – a felejtés elleni küzdelem jegyében – az *önálló tanulás szöveges információ-elsajátítás, szövegmegértés és alkalmazás műveletsorának visszaidézése, az ezekre való tudatosított figyelemfelhívás, mint aktív szellemi tevékenységforma használatkész állapotba hozásának fokozása*. Az önálló szövegmegértés képessége az önálló tanulás, önművelés alapfeltétele. Leghatározottabban az általános iskola első osztályaitól kezdve elinduló, minden iskolafajtában és képzésformában továbbfejlődő (láttuk a tanulmány előző fejezetében kifejtettekben), egyéni tanulási képesség-elem, amely azonban – az egyéni, aktív tevékenység, gyakorlás és tudatosultság mértéke szerint – egyéneként igen nagy szóródást mutat. Egy előző kutatásunk: a szépirodalmi olvasás és megértés szintje felnőtteknél<sup>7</sup> utolsó fejezete (252–276 old.) egy andragógiai kísérletünk eredményét ismertette a szépirodalmi olvasási képesség *felnőttkori fejleszthetőségéről*. Az eredmény pozitív volt. A szépirodalmi műfeldolgozó képesség egyes módszeres lépéseinek a tudatosítása és gyakorlása függvényében 10-15%-os teljesítményjavulás volt elérhető.

Lényegileg ugyanez mondható el a prózai szöveg olvasásmegértési teljesítményéről is. A *receptiós képesség* – előző iskolázás hiányai miatti – rendkívüli *szóródása* elsősorban a tanári képző-nevelő munkának az önálló szövegfeldolgozási folyamat (=a helyes tanulás technikája) egyes lépéseire vonatkozó tevékenység tudato-

---

<sup>7</sup> Durkó Máttyás: Olvasás, megértés. Bp., Gondolat 1976.

sításának a *hiányára* vezethető vissza. Az előző szépirodalmi olvasásmegértési kísérlet pozitív eredményei a felnőttek esetén is az *előzetes tudatosítás* utáni gyakorlásnak tudható be.

E tanulságok alapján a főiskolai levelező képzés első napja bevezető foglalkozásának három tematikai egységét az önálló helyes szövegelsajátítás, tanulás kívánatos módszertana ismertetésének, előre (és utólag való) tudatosításának szenteltük. Meggyőződésünk, hogy a helyes tanulás, szövegfeldolgozás módszertana minden iskola-fokozaton, minden tantárgyból való tudatosítása – az előző elvi fejtegetésekben kimutatott, rendelkezésre álló időkeret és elhanyagolt tanári módszertan hiánya miatt – az iskolai értelmi képző nevelő munka legnagyobb fogyatékosága. A gyakorlatban – valamilyen fokon mindig folyt ez az értelmi művelési tevékenység, de előzetes tudatosítás, így tudatosság nélkül. Amikor most e főiskolai levelező tagozati bevezető foglalkozás befejező lépéseként ennek ismertetését iktatjuk be, joggal várjuk, hogy vele segítjük utólagosan is az addig automatikusan végzett gondolati tevékenység újrarendeződését, tudatosulását, ezzel a főiskola levelező tagozatán a hallgató előtt álló önálló szövegelsajátítás és helyes tanulás rész- és egész tennivalóira való elmélyültebb felkészülést is.

Most csak nagyon tömör összefoglalásban utalhatunk e képző feladat fő tartalmi mondanivalójára:

– A tanulói helyes szövegértés és rögzítés nem passzív reprodukáló folyamat, hanem a tanuló önálló, értelmi, szövegfeldolgozásának eredménye.

– Mindenekelőtt megkívánja az egész szöveg fő gondolati egységeinek megkülönböztetését. A közöttük lévő gondolati kapcsolatok tudatosítását.

– Ezt követi az egyes részek külön-külön gondolati feldolgozása. A részek gondolatelemeinek elkülönítése: pl. az egyes információelemeké, az azokat bizonyító tényeké, a belőlük folyó következtetéseké stb.

– Itt következik egy nagyon fontos mozzanat: az egyes gondolatok előzetesen már tanult ismeretekkel való gondolati egységének megkeresése, és az új ismeret előzetes tapasztalati alapjainak felidézése. Ezzel az új információ ismereti és *tapasztalati összefonódással* való megerősítése.

– Az egyes fő- és alrészek gondolati tartalmának egy-két szavas kifejezésekbe (vázlatpontokba) való sűrítése a (meg)rögzítés logikájának és technikájának nagyon fontos lépése.

– E folyamatokat követi a fő szövegrészek (pl. fogalmi meghatározások) szövegeivel, nyelvi kifejezéseivel való alkotó munka. A tudományos nyelven megfogalmazott új információk, pl. meghatározások saját hétköznapi nyelvünkre való „lefordítása”, ezek alapján történő – lehetőleg hangos beszéddel való – újrafogalmazása, rögzítése. Csak ezt követi az absztrakt szaknyelven való újrafogalmazáshoz, tömörítéshez való ismételt visszatérés.

– Az információ-megértés, rögzítés nélkülözhetetlen állomása, ellenőrzése az új mondanivaló gyakorlati alkalmazására vonatkozó következtetések levonása. A gyakorlati élni tudás az új információval.

– A szövegértés, -megtanulás befejező mozzanata a szöveg egésze, fő mondanivalója és az összetevő részmondanivalók – vázlatpontjaik alapján való többszöri szóbeli „szabad” összefoglalása.

\*

Az eddigi kísérleti tapasztalatok azt mutatták, hogy az ezzel a bevezető előkészítő foglalkozási sorozattal a fentiekben jelzett képzési-nevelési elvárások megvalósul-



tak. A tudatosítással a részben fejlett ismeretek, sőt cselekvési eljárások is újrarendeződtek, felújultak. A levelező tagozatos főiskolai hallgatók visszajelzései szerint ez a bevezető foglalkozás nagyon hasznosnak bizonyult. Ezért érezzük megértnék a helyzetet e bevezető foglalkozási forma általános bevezetésére minden főiskolai levelező képzési tagozaton.

### Összegzés

Az általános embernevelés (antropagógia) tudományos kutatásának hosszú története van. Ám egy probléma nem marad meg egy szaktudomány területén belül. Előzménye és utóélete van, s kapcsolata más rokon-, és segédtudományokkal: így válaszolható meg időlegesen és viszonylagosan. Halad a válaszkérés az első empirikus problémafelismeréstől az általános összefüggések feltárása, a más tudományokkal való kölcsönhatás feltárása felé.

Így volt ez a felnőtt- és öreg személyiség alakulása és tudatos alakítása a nevelhetőség problémátörténetével is. A téma az idegfiziológiai válaszkérésessel indult a 20. század 30-as éveitől a 60-as évekig. Maróti Andor szöveggyűjteménye<sup>8</sup> az idegfiziológiai kutatásoktól a fejlődéslélektan, a munkapszichológia, az emberneveléstudomány, s ennek módszertani szakága, a szociológia válaszait fontos kérdéskörre – külföldi tudományos beszámoló közlemények formájában – egy kötetbe összegyűjtve korszerűen ismertette. Ezek a kutatások (szaktudományok eredményeit integrálva) második fázisként nemzetközi irányítású IEA olvasásmegértési vizsgálatokban folytatódtak. Bekapcsolódott ezekbe az összehasonlító nemzetközi kutatásokba Magyarország is. Egyetemünk, a KLTE Felnőttnevelési Tanszéke e fontos vizsgálati módszert felnőttekre, majd főiskolai ifjú felnőtt hallgatókra, és a felnőttnevelés posztgraduális levelező formájára terjesztette ki.

Ennek történetét foglaltam össze ebben a szerény tanulmányomban, kiegészítve a hatékonyságát jelentősen befolyásoló, egy egynapos hiányokat, tudatosságot pótló – bevezető előadásorozat, kollektív tanár-diák kölcsönhatásos együttműködést biztosító andragógiai módszertani kísérlet általánosítható bemutatásával.



---

<sup>8</sup> Maróti Andor: Andragógiai Szöveggyűjtemény II. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.

FÓRIS ÁGOTA – KOZMA LÁSZLÓ

## Az idegennyelv-tudás a Dél-Dunántúlon egy felmérés tükrében<sup>1</sup>

Magyarország európai integrációjának a társadalmi tevékenység minden területén egyik legfontosabb infrastrukturális alapfeltétele a megfelelő szintű idegennyelv-ismeret. Az elmúlt évek tapasztalata egyértelműen azt mutatja, hogy a különböző szférákban elért sikerek magas szintű nyelvi és szakmai ismeretekre épültek. A rendszerváltástól kezdve az oktatáspolitikai egyik fontos kérdésévé vált a nyelvoktatás. Intézkedések sora látott napvilágot (pl. diploma nyelvvizsgálóhoz kötése). Az átalakulóban lévő oktatás azonban objektív és szubjektív okok miatt csak részben tudta teljesíteni a fejlesztés terén mutatkozó igényeket. A munkaerő-piaci elvárások megváltoztak, az idegennyelv-tudás szerepe felértékelődött. A társadalom élénken reagált az új kihívásokra. Az idegennyelv-ismeret hiányosságainak pótlására nagy számban alakultak az országban olyan vállalkozások (elsősorban magán nyelviskolák), amelyek gyors és eredményes felkészülést biztosítanak. A pozitív jelek ellenére jelentős elmaradás tapasztalható az optimálisan elvárható nyelvtudás-szint és az idegen nyelveket beszélők arányaiban. A magyar lakosság idegennyelv-tudásáról különböző felmérések adataira, hivatalos statisztikákra, egyetemi és intézményi tapasztalatokra alapozva számtalan vélemény hangzik el a napisajtótól tudományos fórumokon át a köznapis beszélgetésekig. Hiányzott a kérdéskör reális megítélését szolgáló adatokból egyrészt azoknak a munkavállalóknak a véleménye, akik idegennyelv-ismeretük segítségével látják el a munkaköri feladataikat, másrészt azok vezetőit, akik ezeket a munkavállalókat alkalmazzák. Az ilyen irányú kutatásaink eredményeit összegezzük az alábbi tanulmányban.

### 1. A vizsgálat célja

A kutatás célja volt a munkaadók és a már dolgozó munkavállalók oldaláról kiindulva felmérni az idegennyelv-alkalmazás, illetve az idegennyelvi képzés eredményeit és problémáit, széleskörű adatgyűjtés alapján értékelni a vizsgálati anyagot, ezen keresztül pedig adatokat szolgáltatni az idegennyelvi képzés és továbbképzés szervezeti, tartalmi, valamint infrastrukturális továbbfejlesztéséhez.

A cél elérésére a *Dél-Dunántúli régió és Zala megye* területén kérdőíves módszerrel, és mélyinterjúk készítésével végeztünk felmérést. Megkérdeztük a *munkáltatókat* és a *munkavállalókat*, a következő csoportokat megcélözva: *vállalkozások, középiskolák, önkormányzatok*. Bár a vizsgálat nem terjedt ki az egész ország területére, mégis azt vártuk, hogy olyan kép fog kialakulni, amely országosan is érvényes következtetésekhez vezethet el, hiszen az ipari, kereskedelmi struktúra hasonló az ország más régióiban is, így a nyelvi infrastruktúra helyzete sem térhet el alapvetően (Budapestet kivéve). Még akkor is igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy az ország-

---

<sup>1</sup> A kutatást az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK) támogatta.

ban Baranya megyében a legnagyobb az idegen nyelvet beszélők aránya, köszönhetően egyrészt a nagyszámú német és horvát nemzetiségnek, másrészt az egyetem jelenlétének. Azzal, hogy a nyelvi képzés fejlesztésére vonatkozó kutatásban az adatgyűjtést a kimeneti oldalon, a munkáltatók és a munkavállalók bevonásával végeztük, azt kívántuk elérni, hogy a felhasználás helyén kerüljön meghatározásra a képzéssel kapcsolatos igény. A vizsgálatok alapötlete az volt, hogy az idegen nyelvek ismeretének és alkalmazásának helyzetéről olyan munkavállalókat kérdezzünk meg, akik mindennapi munkájuk során rendszeresen használják nyelvismeretüket. Ezzel párhuzamosan ugyanarra kérdeztünk rá a másik oldalnak, a munkáltatónak tekinthető vezetőknek kiküldött kérdőívekben. A vizsgálat során felvetődött, hogy az idegennyelv-használat során a szó legszorosabb értelmében interdiszciplináris ismeretekre van szükség. A kérdés súlyát szemléltethetjük azzal, hogy a munkavállaló munkahelyén az idegen nyelv használata során a legkülönbözőbb, sokszor igen speciális szakterületekkel kerül kapcsolatba, munkahelytől függően szüksége lehet a különböző szaknyelvek ismeretére (jogi, gazdasági, műszaki stb.).

## 2. A vizsgálat eredményei

Korábbi közleményeinkben (Fóris 2000, Fóris et al 2000, Fóris 2001, Fóris 2002, Póla 2002, Fóris–Kováts–Póla 2003, Fóris 2004) már beszámoltunk az 1999–2000-ben végzett felmérés egyes részeredményeiről, ebben a tanulmányban a főbb következtetéseket összegezzük. A rendszerváltást követő évtizedben több kutatás tűzte ki célul az idegennyelv-tudással kapcsolatos elvárások vizsgálatát, elsősorban a munkáltatói oldal szemszögéből. Ennek gyakorlati okát abban kereshetjük, hogy a gazdaságnak a munkavállalókkal szemben támasztott elvárásaira a képzésben résztvevő intézményeknek gyorsan kell reagálni, csak így biztosítható a kimenet-központúság. Ezen kívül a rendszerváltás következtében a piacgazdasági viszonyok a diplomásokkal szembeni elvárásokat is alapjaiban változtatták meg (vö. Czuczor 2001). Ilyen, az idegennyelv-ismerettel kapcsolatos kutatás volt Teemant–Varga–Heltai 1992-ben végzett vizsgálata a szakmai nyelvoktatásról (Teemant et al 1993), Major 1998-ban végzett kutatása, amelynek célja annak felmérése volt, hogy milyen fajta angol nyelvtudást várnak el a munkaadók a középfokú végzettséggel rendelkezőktől a nyelvigényes állásokban (Major 2000), ehhez kapcsolódik még Einhorn arra irányuló vizsgálata, hogy a szakközépiskolákban milyen fajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat (Einhorn 2001), valamint a British Council Baseline Study (1999–2001) munkacsoportja által a magyarországi felsőfokú angol szaknyelvoktatás és a gazdasági igények kapcsolatát feltáró szükségletelemzés (Feketéné Silye 2003). Meg kell említenünk még Terestyéni sokat idézett tanulmányát, melyben a magyar lakosság idegennyelv-tudását vizsgálta (Terestyéni 1996). Történeti szempontú elemzést találunk Huszár tanulmányában (Huszár 1998).

Vizsgálatunkban az *első csoportot* az ipari, kereskedelmi vállalkozások, szolgáltató intézmények képezték. Ezen belül külön figyelmet fordítottunk a mikro- és kisvállalkozásokra, s azokra a közép- és nagyvállalatokra, amelyek részben külföldi tulajdonúak. A *második csoportot* az önkormányzatok képezték elsősorban annak felmérésére, hogy milyen a nyelvi infrastruktúrával való ellátottság azon a területen, amely az uniós csatlakozás előrehaladtával egyre nagyobb jelentőséget kap. Nyelvi infrastruktúra alatt értettük ebben az esetben mind a személyi, mind a tárgyi feltételeket: a valamilyen nyelvtudással rendelkező munkavállalókat, a meglévő segédanyagokat, tankönyveket stb. A *harmadik csoportot* a középiskolák munkáltatói és

alkalmazottai alkották, amelyek azért kerültek a vizsgált mintába, mert a közoktatás iskolahálózata az idegennyelv-oktatás szolgáltató intézményeinek egyike, és ebben a hálózatban nagy számban dolgoznak olyan munkavállalók, akiknek a munkaköri feladatai magas szintű nyelvtudást kívánnak meg. A közoktatás egyik feladata felkeltetni a nyelvtanulás iránti igényt, kialakítani és bevezetni hatékony tanulási módszereket, egyszóval megkezdeni a nyelvi kultúra alakítását. A kérdőíveken több helyen előfordult, hogy egy-egy kérdést válasz nélkül hagytak. A számszerű értékelésnél nem jeleztük, hogy hány helyen maradt el a válasz, ezért például az igenek és nemek összege nem mindenütt egyezik meg az összes válaszadó számával.

Ebben a tanulmányban a vizsgálat főbb következtetéseinek összegzésére vállalkozunk.

### **2.1. Az idegennyelv-tudás a vállalkozói/vállalati szférában**

A mintában szereplő 63 vállalkozás 25,4%-a mikrovállalkozás, 25,4%-a kisvállalkozás, 36,5%-a középvállalkozás, és 12,7%-a nagyvállalkozás (a kis- és középvállalkozásokról szóló 1999. évi XCV. (Kkv.) törvény 2-3. §-a alapján). A nagyvállalkozások száma a mintában felülreprezentált (országos szinten hozzávetőlegesen 5-6%); viszont a nagyvállalatok értelemszerűen több alkalmazottat foglalkoztatnak, mint a mikro- kis- és középvállalkozások, emiatt véleményük, szokásaik a munkaerőfelvétel terén a felmérés szempontjából meghatározók. A tulajdonviszonyokat tekintve az adatközlők közül 58,7% magyar, 17,5% vegyes, és 23,8% külföldi tulajdonú vállalkozás. A vegyesvállalatok és külföldi tulajdonú cégek aránya a visszaküldők körében nagyobb, mint a valóságban, ez annak is köszönhető, hogy nekik arányaiban is több kérdőívet küldtünk szét, továbbá az ilyen típusú vállalkozások kiterjedtebb külföldi kapcsolataik miatt több nyelvtudót foglalkoztatnak, mint a pusztán magyar tulajdonú cégek, emiatt vizsgálatainkhoz több adatot is szolgáltatnak. A vállalkozások 61,9%-a az ipar, 15,9%-a kereskedelem, 20,7%-uk pedig a szolgáltatás területén működik. Mezőgazdasággal foglalkozó cég nincs a válaszadók között, emiatt azt mondhatjuk, hogy a mintában az ipari jellegű vállalkozások és a tercier szektor aránya hozzávetőlegesen 60 : 40.

Szinte valamennyi, az adatgyűjtésben szereplő cégnél dolgozik diplomás alkalmazott. A vállalatok működésében különböző szerepet tölt be az idegennyelv-ismeret. A munkáltatók jelentős többsége (93,7%) szükségesnek tartja, hogy idegen nyelvet ismerő alkalmazott dolgozzon a cégnél. Többségük azonban nem tartja fontosnak (61,9%), hogy az idegen nyelvet beszélő alkalmazott nyelvvizsgával rendelkezzen, kisebb részük viszont ragaszkodik hozzá (34,9%). Ez utóbbiak, akik szükségesnek látják a nyelvvizsgát, többségükben a középfokú nyelvvizsgát jelölték be (77,3%); alacsonyabb illetve felsőfokú nyelvvizsgát egyformán 9,1% kíván meg. A válaszadók nagy többsége (93,7%) nem tartja szükségesnek a nyelvi diploma meglétét az alkalmazás szempontjából, ami annál érdekesebb, mivel a válaszadók közt több olyan is akadt, ahol a nyelvtudással bíró munkatársakat tolmács vagy fordítói munkakörben alkalmazzák.

A válaszok egyértelműen tükrözik, hogy a vállalkozóknak, cégeknek szükségük van idegen nyelvet ismerő alkalmazottra/alkalmazottakra, de többségükben nem kívánják meg ennek hivatalos igazolását. A nyelvismeret adminisztratív dokumentáltságában mutatkozó megosztottság a cégek piacon elfoglalt helyzetéből adódik. Az Európai Unióhoz való csatlakozás egyre közeledő időpontja, a magyar cégek versenyképességének javítása, a munkavállalóktól a *tárgyalóképes* nyelvismeretet

várja el, akár bizonyítvány nélkül is. Ennek meglétét a felvételi beszélgetés során gyakran épp a cégvezetők ellenőrzik rövid beszélgetés, szituációs játék, vagy akár írásbeli fordítási feladat segítségével. Azok a cégek, elsősorban nagyvállalatok, amelyek az ISO minőségbiztosítási rendszerrel garantálják termékeik állandó színvonalát, a nyelvi követelményeket is mérhető módon szabályozzák, mint a nemzetközi piacon való működés eszközt. Ezekben az esetekben a válaszokból az tűnik ki, hogy az idegennyelv-tudás meglétére szükséges és elegendő biztosíték az állami középfokú nyelvvizsga igazolása. Ez garantálja a megfelelő szintű nyelvismeretet, és nem szükséges az ennél magasabb szintű, nyelv szakon szerzett diploma. Az ISO minőségbiztosítási rendszerben akkreditált cégek bizonyos munkaköröknél a munkaköri leírásban rögzítik a munkakör betöltéséhez szükséges feltételek között a középfokú nyelvvizsga bizonyítványt.

Ezek után érdekes megnézni, milyen munkaterületen alkalmazzák a cégek az idegen nyelvet beszélő munkatársakat (több válasz is adható volt). A válaszok (csökkenő sorrendben): titkárnő (34), fordító/tolmács (17), idegennyelvi levelező (26), idegenvezető/hostess (3), nem a nyelv a fő szakterülete (28). Ebbe az utóbbi csoportba tartoznak többek között az adminisztratív, műszaki, marketing vezetőik és munkatársaik. Az egyéb kategóriában további nyolcféle területet soroltak fel: kereskedelem, vendéglátás, műszaki vezető, értékesítés, pénzváltó, külkereskedelem, gyógyszolgáltatás, informatika.

A választ adó 63 cég az ipar, a kereskedelem, és a szolgáltatás széles területét fedi le. Ennek megfelelően az idegennyelv-alkalmazásának terén is eltérő követelmények állhatnak fenn. Ezért arra is kerestük a választ, hogyan segíti a vállalat a speciális nyelvi igényekre való felkészülést. A válaszok szerint a vállalkozások 42,9%-a szervezett már idegennyelvi képzést az érintett dolgozóknak, speciális szaknyelvi képzést pedig mindössze a vállalkozások 1,5%-a. Ezek a képzések egyes cégeknél Magyarországon, másoknál külföldön zajlottak, nyelviskolában illetve tanfolyami keretek között. A számadatokból kitűnik, hogy a vállalatok egy része nemcsak érdekelt dolgozói nyelvi továbbképzésében, hanem anyagilag is támogatja azt. Fontos adat, hogy a cégek elenyésző hányada szervezett szaknyelvi képzést/továbbképzést a munkatársai számára. A reális igény ezeknél a bekövetkezett esetek számánál biztosan nagyobb. A mikro-, kis- és középvállalkozások nincsenek abban a helyzetben, hogy önálló tanfolyamokat szervezzenek, ezt bizonyítja az is, hogy a munkáltatók fele szükségesnek tartaná a vállalat profiljába tartozó szaknyelvi továbbképzést.

A fentebb taglalt kérdések kimondottan a nyelvismerethez kötött munkakörökhöz szükséges tudásra vonatkoztak. Kíváncsiak voltunk, hogy a munkaerő-felvételnél az idegennyelv-tudás és annak igazolása milyen szerepet játszik. A jelölt nyelvismerete a munkáltatók több mint fele szerint előny (58,7%), 17,5%-uknál követelmény, 17,5%-uknál nincs jelentősége a felvétel szempontjából. Megjegyezzük, hogy a mintában a cégek 84,1%-a rendelkezik külkapcsolatokkal. A vállalatok a diplomás jelöltek közül azokat vennék fel legszívesebben nyelvtudást kívánó munkakörbe, akik szakirányú diplomával és közép vagy felső fokú nyelvvizsgával/nyelvtudással rendelkeznek (55,6%), illetve nem a végzettség alapján döntenek el, kit választanak munkatársnak (30,2%).

Tehát azok a munkavállalók pályázhatnak legjobb eséllyel „jó állásokra”, akik valamilyen szakirányú diplomával bírnak (pl. műszaki, közgazdasági, jogi végzettség) és van legalább középfokú nyelvvizsgájuk valamilyen nyelvből. Mivel az egye-

temeken kötelezővé tették a diploma megszerzéséhez a középfokú nyelvvizsgát, valamint jelenleg folyamatosan történik a szaknyelvi vizsgák akkreditálása a pályázó intézményeknél, a szakirányú diploma minimálisan a középfokú nyelvvizsga meglétét is fogja egyben igazolni. Emiatt az új rendszerben végző fiatal diplomások esélyei a munkavállalás terén jelentősen nagyobbak, mint a nyelveket nem beszélő, bár szakmájukat jól ismerő idősebbeké. A magas szintű, biztos idegennyelv-ismeret a szaktudással párosulva teszi valóban versenyképessé a munkavállalókat a munkaerő-piacon. A cégvezetők közel egyharmada nem végzettség alapján választja ki munkatársát, amit indokolhat az a tény, hogy a cégek profilja igen összetett, és hogy az egyetem úgyis csak alapképzést adhat, valamint a rendkívül gyors fejlődés következtében az ismeretek nagy része az ötéves tanulmányok végére elavul, bármilyen területről legyen is szó. Főleg ezeken a helyeken indulnak jó eséllyel azok a nyelvi diplomások, akik cégeknél keresnek állást. Czuczor József hívja fel rá a figyelmet, hogy „kezdetben a munkaügyi szervezet is nehezen tudta kezelni azokat az igényeket, miszerint egy sor területre a szakosításuktól függetlenül kerestek diplomásokat” (Czuczor 2001: 63).

Tehát ha az egyetemek és az egész társadalom motiválni tudja a diplomaszerzésre készülő fiatalokat idegen nyelv/nyelvek magas szintű elsajátítására, akkor a vállalati igények egy része kielégíthető a nyelvismeret terén. Gondolnunk kell azonban azokra a szakirányú képzettséggel rendelkező fiatal szakemberekre, valamint a korábban végzett, de idegen nyelvet nem tudó szakemberekre és diplomásokra, akik egyre nagyobb hátrányba kerülnek a munkaerő-piaci versenyben a megfelelő nyelvtudás hiánya miatt. A hiányok pótlása a felnőttoktatás feladata. Az elvárásoknak megfelelő tömeges nyelvi képzés lehetőségei megvannak. A távoktatás, az internet, az audio-vizuális eszközök kiváló lehetőséget biztosítanak eredményes nyelvi oktatás szervezésére. Várat magára viszont az oktatói módszerek, megfelelő segédletek kidolgozása és előállítás.

## **2.2. Az idegennyelv-tudás szerepe a középfokú oktatási intézményeknél**

A dél-dunántúli középfokú oktatási intézményekből 24 intézményvezetői és 202 tanári kérdőív érkezett vissza. Ez az összesen 226 kérdőív statisztikailag is értékelhető anyagot szolgáltatott a vizsgálatunkhoz. A válaszadók intézményeinek típus szerinti megoszlása: 9 gimnázium, 5 gimnázium és szakközépiskola, és 10 szakközépiskola. A gimnáziumi és szakközépiskolai képzés közel fele-fele arányú megoszlása különösen fontos a szaknyelvi képzésre vonatkozó értékelésünk szempontjából. A mintában egyaránt előfordulnak 4, 6, 8, és 4+8 évfolyam képzést folytató intézmények. A vizsgálatban résztvevő iskolák közül három kéttannyelvű: angol, német és olasz, azaz ezen a három nyelven folyik közismereti tárgyak oktatása. A kérdőívet visszaküldő iskolák közül kettőben folyik nemzetiségi nyelvoktatás, német, illetve horvát nyelven.

Az iskolákban folyó nyelvoktatás főbb jellemzői és adatai, a tanári munkaerővel való ellátottság kérdései szerepeltek az egyik kérdéscsoportban. A vizsgálatban résztvevő iskolákban az angol és a német nyelvek azonos számban vannak jelen, a francia harmadikként az angolhoz és a némethez képest alig több mint feleakkora, a további, kevéssé oktatott nyelvek csökkenő sorrendben: latin, olasz, spanyol, egy helyen horvát és finn nyelv. Jól kitűnik az angol és a német nyelvek kiemelt szerepe, amellyel az újlatin nyelvek együttes előfordulása mérhető össze. Elgondolkodtató a vizsgált mintában az orosz nyelv abszolút hiánya és a szláv nyelvek minimális elő-

fordulása (egy iskolában horvát). Az iskolákban tanító nyelvtanárok nyelvismeret-ének megoszlásában a diplomával és a nyelvvizsgával igazolt nyelvismeret megoszlásában ugyanaz a tendencia látszik, mint az iskolában tanított nyelvek eloszlásánál. Az angol és a német nyelvekből diplomával rendelkezők száma külön-külön is meghaladja az újlatin nyelvekből (francia, olasz, spanyol, román) és latin nyelvekből diplomával rendelkezőkét. Más nyelvek (görög, horvát, finn) pedig igen alacsony számban fordulnak csak elő. A harmadik helyen álló orosz nyelvi diplomák által biztosított oktatási potenciál sajnálatos módon nem kerül kihasználásra, hiszen láthattuk az előbbieken, hogy az oktatott nyelvek között az orosz nem szerepel. Erről a kérdéskörrel értékes információkkal szolgál az a két felmérés, melyet 1989-ben és 1999-ben végeztek hallgatóknak az orosz nyelvhez való viszonyáról. A tanulmány szerzői megállapítják, hogy „a megkérdezettek 1999-ben azt is tapasztalhatták már, hogy a gazdasági élet különböző szintjein az orosz nyelv igenis jól hasznosítható”. Összegzésükből kiderül többek között, hogy a magyar fiatalok fele már nem elutasító az orosz nyelvvel szemben, és hogy az orosz nyelvtanulás célja az utóbbi tíz évben megváltozott: az oroszul tanulók elsődlegesen a piacképes szférában kívánják hasznosítani nyelvtudásukat (Cs. Jónás–Fedoszov 1999). Az orosz-nyelv tanári kapacitások ilyen mértékű kihasználatlansága e felmérés tekintetében még kevésbé érthető. A 212 válaszoló nyelvtanár között 6 olyan válaszadó szerepelt, akiknek nincs nyelvi diplomájuk: ők nyelvvizsga (felső, illetve középfok) birtokában tanítanak idegen nyelvet. (Erre nézve vö. még: Enyedi-Medgyes 1998.)

A hagyományos, klasszikus idegennyelvi ötéves egyetemi, és négy éves főiskolai szintű kétszakos képzés a rendszerváltás után újfajta modellek bevezetésével bővült: egyszakos, ötéves bölcsészképzés és a hároméves nyelvtanárképzés rendszerével. Az új modellek bevezetése egyrészt az idegennyelv szakos tanárok hiányának, másrészt a világbanki prioritásoknak az eredménye. Elsőként a hároméves angol és német nyelvtanár-képzés indult meg 1990-ben az ELTE-n, majd más nyelvekre is kiterjesztették és más felsőoktatási intézményekben is bevezették ezt a modellt (vö. Bárdos-Medgyes 1997, Petneki-Szabalyár 1997, Szépe 1997). A felmérésünk adatainak összesítéséből kiderül, hogy a hároméves nyelvtanári képzésben, és az egyéni tanulásra épülő nyelvvizsgaszerzésben is az angol, német orientáció a legerősebb, és szinte teljesen hiányoznak olyan nyelvek, mint például a szerb, a szlovén, a bolgár, vagy az ukrán. Az idegennyelv-ismeret és -oktatás nem tükrözi a közép-európai térség soknyelvűségét, a nyelvi orientáció nem követi az Európai Unióban is egyre erősödő regionális törekvéseket, amelyeknek feltétele és velejárója a soknyelvűség.

A nyelvtanárok diplomájukon felül is ismernek nyelveket: összességében a legtöbben a németet jelölték meg, ezután következik az angol, majd jóval kisebb számban az orosz, francia, csökkenő sorrendben a latin, olasz, eszperantó, holland, spanyol, görög, lengyel, horvát és román. Vagyis nagy többségben vannak a diplomán felüli nyelvismeret terén is az angolt és németet tudók, és jelentős az orosz és a franciát ismerők száma (elsősorban tendenciákra voltunk kíváncsiak, ezért nem firtattuk pl. az írásbeli illetve szóbeli tudás közti különbséget).

A munkavállalók, a nyelvtanárok képzettségére, elsősorban a diplomájuk szakpárosítására, ennek iskolai értékére és az esetleges továbbképzési igényre is rákérdeztünk. Ezeket a kérdéseket azért tartottuk fontosnak, mert azon túl, hogy az iskolákban a munkával való ellátás lehetőségét nagyban befolyásolja a nyelvszak melletti másik szak, a munkavállalók nemzetközi mobilitása következtében egyre nagyobb

szerepet kap a szakmai munkához kapcsolódó idegennyelv-tudás (visszautalunk itt a vállalkozások körében végzett vizsgálat eredményeire, lásd feljebb). Ehhez pedig többoldalúan felkészült, nyelv- és szaktanárookra van szükség. A válaszolók többsége tanár szakon végzett (197 fő), és egyetemi végzettségű. A rövid képzésű nyelv-tanári diplomák viszonylag magas száma, és az orosz szakos diplomák kihasználatlansága a középiskolai nyelvoktatás strukturális változásának következménye, mint azt a fentiekben is említettük, és a rendszerváltás utáni változásokkal függ össze az idegennyelv-oktatásban. Az idegennyelv-szakos tanárok diplomájának szakpárosítása megoszlásában a hagyományos nyelv-nyelv és a nyelv-humán szak párosítás vezet, a sorban ezután következő nyelv egyszak viszonylag magas száma minden bizonnyal a felsőfokú képzésben az utóbbi években uralkodóvá vált egyszakos tanárképzés eredménye. Ez mutatja azt is, hogy valószínűleg sok fiatal tanít idegen nyelvet, hiszen az egyszakos képzést a rendszerváltás után vezették be. Az egyetemeken több helyen is próbálkoztak idegennyelv-természettudomány szakpáros képzéssel: a Pécsi Tudományegyetemen például (akkor JPTE) 1989-ben indult fizika-idegennyelv és földrajz-idegennyelv szakpárosítás, a Szegedi Tudományegyetemen (akkor JATE) pedig matematika-angol szak. Az egyszakos képzés megjelenésével azonban ezek a próbálkozások kevés kivételtől eltekintve, lényegében megszűntek. Ennek ellenére a felmérésben markánsan megjelenik ez a szakpár. A „Világ-nyelv” programban, az Oktatási Minisztérium stratégiájában („Világ-nyelv 2003, <http://www.om.hu>) megtalálható a nyelvtanárok szakmai továbbképzése és a szaktanárok nyelvi továbbképzése, azonban az újra a kétszakos képzés felé orientálódó felsőoktatási intézmények szakpárjai közül hiányzik. Tehát marad a továbbképzés, jobb esetben a másoddiplomás képzés lehetősége. A nyelv-egyéb, illetve az egyéb képesítések között az alábbi társ-szakokat találjuk: testnevelés, tanító, szervező, óvópedagógus, külkereskedelem, agrármérnök, műszaki tanár, számvitel.

A tanárokat és az igazgatókat is arra kértük, rangsorolják az egyes felsorolt diplomák értékét, munkahelyen betöltött szerepét. Az adott értékeket szakpáronként összegeztük. Az értékelés mind a tanárok, mind az igazgatók esetében megegyezik: a nyelv-természettudomány szakpárosítást értékelték a legtöbbször, ezután következnek csökkenő sorrendben a nyelv-nyelv, a nyelv-egyéb, a nyelv-humán szakok, majd legutolsóként az egynyelv szak. Természetesen ennek a besorolásnak az egyik motíváló tényezője lehet az iskolán belüli tantárgyfelosztás előnyös, illetve hátrányos oldala, másik, nem kevésbé fontos szempont a szaknyelvi képzésben rejlő lehetőség, hiszen a humán-reál műveltség találkozási pontja mint értéknövelő faktor szerepel. Ennek az interdiszciplináris képzettségnek a szerepe évről-évre fontosabbnak bizonyul, mint ahogy azt a 2004. szeptemberében érvénybe lépő Nemzeti Alaptanterv (NAT) követelményei és előírásai is tükrözik.

Abból kiindulva, hogy a tanártovábbképzés rendszere hozzájárulhat a nyelv-tanárok felkészültségének a felhasználási igényekhez való igazításához, három különböző továbbképzési formából kértük az előzőhöz hasonló öt értékű skálán való értékelést. A nyelv-tanárok szokásos nyelvi továbbképzése mellett véleményt kértünk olyan általunk hipotetizált formákról is, amelyben szaktanár kapna nyelvi képzést, vagy nyelv-tanár kapna szaktárgyi továbbképzést. Az egyes formákra adott értékek közel azonosak, ami azt a feltevésünket erősítette meg, hogy a továbbképzési rendszert ebbe az irányba volna célszerű módosítani. (Ez a lehetőség a „Világ-nyelv” programban megjelent.)



Vizsgálatunk további része a szaknyelvi képzésre vonatkozott. Kimutatható többek között, hogy a szakmákhoz illeszkedő nyelvi képzés, a megfelelő oktatási segédletekkel való ellátottság a közgazdasági tevékenység környezetében a legjobb. Más területek nagy része fehér foltot képez az értékelés térképén. A választ küldő iskolák közül nyolc intézményben folyik szakmai oktatáshoz kapcsolódó szaknyelvi képzés, további hat iskolaigazgató válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartaná-e szaknyelvi képzés bevezetését. A tanári válaszok szerint harmincötven vesznek részt szaknyelvi oktatásban, elsősorban a kereskedelem, gazdaság, idegenforgalom területén, és egyes más területeken (pl. számítástechnika, gépészet, irodalom, nyelvészet, vám). A válaszoló tanárok kétharmada szerint a környezetük részéről van igény szaknyelvi oktatásra. A jelenleg szaknyelvet nem oktató tanárok közül 85-en szívesen vennének részt, ha lehetőség volna rá, szaknyelvi oktatási anyagok fejlesztésében. Az iskolaigazgatók válasza alapján az iskolák többsége szívesen részt venne oktatás-fejlesztésben, a nyelvi oktatás korszerűsítésében, méghozzá a legnagyobb számban az angol és a német nyelv közoktatásban való oktatásfejlesztésével foglalkoznának, de a felnőttoktatásban és a tanártovábbképzésben is több iskola szívesen együttműködne, a többi idegen nyelv közül pedig a franciát, az olaszt, a spanyolt, a latint és az oroszot jelölték meg.

Vizsgálatunk adataiból kiderült, hogy az iskolák és az idegen nyelvet tanító tanárok jól érzékelik a társadalom részéről felvetődő szaknyelvi oktatás igényét, és a kollektív és egyéni szándékban megerősödött az elhatározás a fejlesztési munkában való részvételre. Felmérésünk korlátozott voltát is figyelembe véve megállapítjuk, hogy hatalmas lehetőség rejlik a közoktatás hálózatában az idegennyelv-oktatás korszerűsítésében való felhasználására. A nagy számú, magas szintű nyelvtudással rendelkező nyelvtanár az iskolában olyan közegben dolgozik, ahol könnyen és természetes módon kapcsolatot tud teremteni a szakmai ismereteket magas szinten birtoklókkal. Eredményes fejlesztő munkához a szakmai koordináció és a finanszírozás kérdésének megoldása szükséges. Ehhez a jövőben a különböző pályázati források jó lehetőséget biztosíthatnak.

### **2.3. Az idegennyelv-ismeret az önkormányzati szinten**

Az önkormányzatok idegennyelv-használati szokásait és lehetőségeit több szempontból érdemes vizsgálni, hiszen jelentős különbségek mutathatók ki a településkategóriák és az önkormányzati szintek nyelvi kapacitásaiban és szükségleteiben. E kategóriákon belül fontos lehet, hogy a nyelvi fejlesztések szükségességét mennyiben indokolja az európai integráció, valamint a társadalmi-gazdasági folyamatok, a globalizáció, továbbá a települések, térségek versenyképessége, valamint az ezekre is kiható nemzetközi kapcsolatok. Magyarországon az önkormányzatok összefogásának jogi alapját a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény teremtette meg; a településfejlesztésről és területrendezésről szóló 1996. évi XXI. számú törvény pedig egyértelműen deklarálta, hogy a települési önkormányzatok önálló jogi személyiséggel rendelkező területfejlesztési társulást hozhatnak létre. „A NUTS-rendszer szerinti meghatározásban az önkormányzatok a legkisebb jogi egységek, melyek egyes társulásai átlépik a statisztikai kistérségek, valamint a megyék határait, olyan közösségeket hozva létre, melyek az egyes célok által motivált tevékenységek mozgatóivá váltak” (Andróczy 2001: 54). A továbbiakban a kisebb egyégtől a nagyobb felé haladva a falvak, kistérségek, a városok, a megyei önkormányzatok, a regionális ügynökségek, a gazdasági kamarák helyzetét és szerepét

értelmezzük Póla Péternek (az e felmérés keretében) az önkormányzatok nyelvi infrastruktúrájáról írott tanulmányára támaszkodva (Póla 2002).

A vidék, a vidéki települések a rendszerváltás vesztesei. Az idegennyelv-tudás területén is nagy a differencia a vidék és a városok között. Ezek a települések további kategóriákba sorolandók: mások az igényei és lehetőségei egy elmaradott, hátrányos helyzetű településnek, és más lehetőségei és szükségletei vannak e téren egy komoly fejlődési potenciállal bíró településnek (pl. egy speciális idegenforgalmi vonzerővel rendelkező településnek). Az elmaradott, periférikus települések esetében a leglényegesebb kérdés az életben maradás. Ezek a vegetáló falvak nem képesek bekapcsolódni a gazdasági vérkeringésbe. E települések helyi önkormányzataiban ritka az egy idegen nyelvet legalább középfokon beszélő alkalmazott. Egy társadalmi-gazdasági szempontból kedvező adottsággal rendelkező település számára az idegennyelvi erőforrásnak már fontosabb szerepe lehet a fejlesztések során, de a megkérdezettek véleménye az, hogy azért idegennyelv-tudás nélkül is boldogulnak. Megint más a helyzet kiemelkedő idegenforgalmi vonzerővel bíró települések esetén, ahol az idegenforgalom nem csupán egy jövedelem kiegészítő tevékenység lehet, hanem alapvetően meghatározó a települések életében. A megkérdezettek válaszaiból világossá vált, hogy problémájuk nem az önkormányzati munka során van. Nagy gondot okoz, hogy pl. a Tourist Police irodákban nincs angolul vagy németül megfelelő szinten beszélő alkalmazott, hasonlóan a boltokban, üzletekben sem megfelelő a nyelvtudás. Az önkormányzat fontos feladatnak tartja (vagy kellene, hogy tartsa) nyelvi képzések szervezését az érintettek részére. A falvakban a nemzetközi kapcsolatok többnyire a testvérközségi kapcsolatokra szorítkoznak. Ha ezek jól működnek, az idegennyelv-tudás terén pozitív hozamuk lehet, s ezen felül kulturális téren kiemelkedő a jelentőségük. A nemzetközi kapcsolatoknak ilyen kis falvak esetében jelentékeny gazdasági hatásuk csak nagyon ritkán lehet.

A kistérségek (területfejlesztési önkormányzati társulások) szerepe a nyelvi infrastruktúra szempontjából fontos kérdés, hiszen a nyelvtudásnak ezen a szinten már lényegesen nagyobb szerepe lehet. Ez a kistérségi szint egyébként az EU-ban is értelmezett, ún. NUTS IV szint. Ezek 20-40 ezer lakosú mikrotérségek, s bár az EU-támogatások címzettjei elsősorban a NUTS II szintek, tehát a régiók, mégis: e kistérségeknek kiemelkedő szerepe van a helyi fejlesztések, programok alakításában és meghatározó szintjei a regionális politikának.

A városok szintjén már olyan gazdasági, nemzetközi kapcsolatok léteznek, melyek magas szintű nyelvtudást követelnek, illetve követelnének meg a mindennapi munkában. A nemzetközi kapcsolatokat célszerű volna szinkronba hozni az EU-csatlakozással kapcsolatos kérdésekkel. Célszerű lenne a városok külkapcsolatait harmonizálni a régió vagy a megyék létező vagy alakuló kapcsolataival. A nyelvi erőforrás ezen a szinten igen sok kívánni valót hagy maga után, pedig a tárgyalóképes nyelvtudás az üzleti tárgyalások, a befektetőkkel való kommunikáció során nagyon fontos. A munkavállalók közül kevesen beszélnek megfelelő szinten idegen nyelven, s ez nem is alapelvárás. Ezt a hiányt csökkentendő, szervezett nyelvi képzéssel időnként lehet találkozni az önkormányzatoknál, ám ennek határfoka nem kiemelkedő. Ennek oka valószínűleg az, hogy igazi ösztönző rendszer nem kapcsolódik hozzá, valamint a munkaidő után tanulók teljesítménye sem kielégítő. Akinek van nyelvvizsgája és használja a nyelvet munkája során, az nyelvpótlékot kap – tudtuk meg egy interjú során. A nemzetközi referens nyelvtudása a szóban forgó önkormányzatnál kifogástalan, ám ezen a szinten nem elegendő egy ilyen alkalma-

zott. A szakreferensek nyelvtudásáról a vezetőknek tudomásuk van, ugyanakkor ebből származhatnak problémák. A nyelvpótlék a vezetők szemében azt jelenti, hogy bármilyen feladattal terhelhetők ezek a munkatársak, hiszen ezért kapják a pótléket. A másik oldal ugyanakkor elégedetlen, hiszen úgy vélik, hogy a pótlék azért jár, mert fel kell venni a telefont, esetleg küldeni kell egy faxot. Ebből számtalan probléma adódhat: a nyelvet tudó referens nyelvtudása lehet közepes vagy akár ennél jobb is, de ez nem elég ahhoz, hogy hivatalos levelek fogalmazását, szakmai fordítási feladatokat megfelelő színvonalon végezzen el.

Egy megyei önkormányzatnál készített mélyinterjúra alapozva sikerült képet kapni ennek a területi szintnek a jelenlegi állapotáról, feladatairól is. A vizsgált megyei önkormányzatnál két nemzetközi referens dolgozik, mindkettő tárgyalóképes nyelvtudással. A hivatalos levelezéseket, szakmai fordítási feladatokat, a tolmácsolást azonban külső fordítóirodák, tolmácsok igénybevételével oldják meg. Nemzetközi kapcsolatai az Európai Fejlesztési Iroda mellett még a kulturális és a területfejlesztési irodának vannak. Mindösszesen sem éri el azonban a tizet azoknak a munkatársaknak a száma, akik tárgyalóképes nyelvtudással bírnak, miközben a megye három euroregionális együttműködésnek is tagja.

A regionális ügynökségek ugyan nem illenek bele szervesen az önkormányzati rendszerbe, de az európai integráció szempontjából, s főként az EU-s programok koordinátoraként kiemelkedő a szerepük a területfejlesztésben, valamint feladatkörükből adódóan is azon kevés intézmények egyikéről van szó, ahol az idegen nyelvek ismerete alapvető követelmény, s nem is állnak rosszul e téren. Jelenleg azonban még meglehetősen kis létszámúak, s nem várható el tőlük, hogy a települések, kistérségek kiszolgálói legyenek. Szerepük nagyon fontos, de a kistérségek, települések számára nem elegendő, ha csak rajtuk keresztül képesek az EU-hoz „csatlakozni”.

A gazdasági kamaráknál már jóval kedvezőbb a kép. A munkáltató már a referensi szinten szükséges feltételként írja elő a középfokú nyelvvizsgát. A gazdasági érdekek, a nemzetközi üzleti kapcsolatok kikényszerítik, hogy átlagon felüli szinten és mértékben álljanak rendelkezésre az idegennyelvi erőforrások. A kamarák a helyi gazdaságfejlesztés meghatározó szereplői, kapcsolatban állnak külföldi befektetőkkel, nemzetközi partnerségi kapcsolataik vannak, üzletember-találkozókat szerveznek, s nem utolsó sorban működtetik az EIC irodákat. A kamarák már felismerték, hogy a gazdasági-üzleti szaknyelvi képzésre nagy szükség lenne.

A régió nemzetközi kapcsolatai igen sokrétűek. A települések szintjén elterjedtek a testvérfalu, testvérváros kapcsolatok, ezekben a német dominancia figyelhető meg. E tekintetben a német nyelv fejlesztése tűnik célszerűnek, ám éppen ez az, amelyben a nemzetiségek jelenléte miatt nincs komoly hiány, de Magyarország német-orientáltsága e nyelv pozícióit erősítette. Az EU egyes programjainak nyelve inkább az angol vagy a francia, s csak harmadikként említhető a német. A régió – elsősorban Baranya megye – francia, olasz és angol kapcsolatai is erősödtek az elmúlt évtizedben (bár kérdéses, hogy mindig megfelelő szempontok motiválták-e a választást). Speciális a szerepe a horvátoknak: jelentős a horvát kisebbség s nem elhanyagolhatóak a horvát-magyar gazdasági kapcsolatok sem.

Felvetődik a kérdés, hogy az európai integráció milyen megoldandó feladatokat jelent a magyar települések számára. Az integrációnak lesz egyfajta katalizátor szerepe is a globalizációs folyamatok terén, és mindenképpen hatással lesz a legkisebb falvak életére is. (A globalizáció nyelvi hatásairól vö. Kozma-Fóris 2002/1 és 2002/2.) Országos és regionális szinten egyaránt igen komoly fejlesztésekre van

szükség az idegennyelvi ismeretek minőségi és mennyiségi fejlesztése terén. A települések számára azonban az EU csatlakozás nem jelent közvetlen kényszert az idegennyelvi infrastruktúra fejlesztését illetően. A csatlakozást követően minden joganyag magyarul is rendelkezésre fog állni valamennyi társadalmi és gazdasági szereplő számára, és az információs kiadványok nagy része szintén hozzáférhető lesz magyar nyelven. A vidékfejlesztésre kiírt SAPARD például magyarul zajlott, az érdekeltek számára nem tette tehát szükségessé idegen nyelv ismeretét, azonban számos olyan uniós forrás áll majd rendelkezésre, amelyek megszerzéséhez elengedhetetlen lesz a biztos idegennyelv-tudás, ebből is főként az angol és a francia nyelvek ismerete. A csatlakozást követően megszűnnek az előcsatlakozási alapok, helyüket átveszik a strukturális alapok, amelyek magyar nyelven működnek, mert magyar közigazgatási szint bonyolítja őket. Léteznek ugyanakkor ún. közösségi kezdeményezések és egyéb EU-s programok, amelyek közül sokat már megnyitottak a társult tagok előtt, ezekre azonban akkor tud pályázni egy önkormányzat vagy társulás, ha rendelkezik felsőfokon beszélő és az EU-hoz is valamennyit értő munkatárssal. A programnyelv, amely egyébként a pályázati kiírásban szerepel, legtöbbször angol, francia, néha német. Nyertes pályázat esetén a megvalósítás időszakában nélkülözhetetlen az adott nyelvet jól beszélő munkatárs. A programmenedzselés megoldható külső szakember bevonásával is, de mivel ez több hónapos, akár egy-két éves munka is lehet, nem biztos, hogy ez egyszerű feladat.

A kistérségeknél szóba került EU-szakreferensek szerepe a városi szinteken még erőteljesebben jelenik meg. Egy ekkora méretű település önkormányzata már nem nélkülözhet olyan embert, aki első kézből, és nem közvetett módon képes információkhoz jutni. Az EU honlapján nem minden anyag lesz megtalálható magyarul: e feladat ellátásához nélkülözhetetlen a nyelvtudás. A vezetőknek már osztályvezetői szinten is szükségük volna tárgyalóképes nyelvismeretre, s a titkárnőknek is szükségük volna idegennyelv-ismeretre, hogy legalább alapvető tájékoztatást tudjanak adni idegen nyelven. Ezen felül van néhány olyan kulcsterület, amely magas szintű nyelvtudást követelne meg. Ugyanakkor nem egy önkormányzati alkalmazott véleménye, hogy a 10%-ot sem éri el azok aránya, akik legalább középfokú nyelvtudás birtokában vannak. Nagy fontosságot tulajdonítottak interjúalanyaink a belső nyelvi képzésnek, hiszen saját bőrükön érzik, hogy a nyelvtudás egyre kevésbé nélkülözhető munkájuk során. Ami az EU ügyeket illeti, célszerű lenne egy olyan szakreferenci hálózat kialakítása, amely adott divízióknál magas szintű nyelvtudás birtokában intézi az ügyeket, információkat gyűjt, s közvetlen kapcsolatban áll a megyei önkormányzatok által működtetett Európai Információs Ponttal. Ennek kiépítésére a forráshiányos önkormányzatoknak azonban aligha lesz lehetősége.

### **3. Összefoglalás**

Tény, hogy napjainkban a tudás egyre jobban felértékelődik, és hangsúlyoznunk kell azt is, hogy ezen belül az idegennyelv-tudás fontossága még határozottabban előtérbe kerül. Hiszen lehet ugyan nagy erőket mozgósítani a turizmus közvetlen intézményeinek a fejlesztésére, de siker csak akkor várható, ha a szolgáltatás, betegellátás, közigazgatás, kereskedelem és minden más terület olyan szinten működik, hogy nem állítja az ide érkezőket kommunikációs nehézségek elé. A kis létszámú alkalmazottal dolgozó kisvállalatok, a kistépülések önkormányzatai számtalan nehézséggel küzdenek, és nem az idegennyelv-ismerettel kapcsolatos problémák jelentik számukra a főbb megoldandó kérdést.

Az egyre jobban fejlődő nyelvipar szolgáltatásai sokat segítenek a nyelvismereti hiányok pótlásában. A különféle nyelviskolák a képzésben, a konkrét feladatok (fordítás, pályázatírás stb.) ellátására létesített kisvállalkozások a nemzetközi kapcsolatok területén sok feladatot megoldanak, azonban az általuk nyújtott szolgáltatások a kistelepüléseken nehézkesen érhetőek el. Megnyugtató megoldást csak az idegennyelv-ismeret szintjének általános növekedése hozhat. Ez pedig – hosszú távú feladatként – csak az idegennyelv-tudás területén tapasztalható elmaradás problémájának az eddigieknél kiemeltebb kezelésével érhető el. Elgondolkodtató, hogy a regionális fejlesztési tervekben nem szerepel az idegennyelv-tudás kérdésköre, mintha nem is érintené a gazdaságot, a munkaerő-képzést. Hasznosnak bizonyulhat viszont az Oktatási Minisztérium kezdeményezése úgynevezett nulladik évfolyam bevezetésének lehetőségére (a 9. évfolyamon), már a 2004. évi tanévkezdéstől, amelyben lehetőség lesz az emelt óraszámú idegennyelv-oktatásra.

Kiemeljük a vállalkozások munkáltatóinak válaszaiból egyrészt azt, hogy az idegennyelv-tudás mérésére többségük nem a vizsgabizonyítványt, hanem az alkalmazható nyelvismeretet veszi alapul, másrészt a szakmai és a nyelvi ismeretek együttesének pozitív megítélését. E szemléletet az életpályára most készülő tanuló fiatalokban célszerű kialakítani, valamint a jelenleg meglévő hiányok pótlása során, a felnőttoktatásban lehet megvalósítani. A középfokú oktatási intézményekben dolgozók válaszaiból egyértelműen látható, hogy a nyelvi képzés elsősorban az *angol*, *német*, illetve a *francia* nyelvekre összpontosít. Háttérbe szorulnak a szláv nyelvek (második idegen nyelvként is), annak ellenére, hogy jelentős kihasználatlan tanárkapacitás van e területen, és a környezetünkben élő népek többsége szláv nyelveket beszél. Az idegennyelv-ismeret és -oktatás nem tükrözi a közép-európai térség soknyelvűségét, a nyelvi orientáció nem követi az Európai Unióban is egyre erősödő regionális törekvéseket, amelyeknek feltétele és velejárója a soknyelvűség. Az idegennyelv-oktatás régiókban a horizontális szempontokat veszi figyelembe, az Unió elvárásainak egy részét és a globalizációs hatásokat, a vertikális tagolódás szerinti, a szomszéd népek nyelvének és kultúrájának megismerését nem támogatja.

Az oktatási intézmények vezetése és a nyelvtanárok pozitívan viszonyulnak az idegennyelv-oktatás fejlesztésében történő részvételhez. Az általuk megjelölt szakterületek nyelvi segédeszközök fejlesztése a szakképzés jelenlegi egyoldalú orientáltságát jelentősen csökkenthetné. A felmérésből kitűnik, hogy az iskolákban kezd kialakulni az idegennyelv-oktatás interdiszciplináris szemlélete. Jelentős méreteket kezd elérni a szaknyelvi oktatás, bár ennek területe döntően a közgazdaság és a kereskedelem. Az oktatás, ezen belül az idegennyelv-oktatás átalakulásának jelenleg zajló folyamatában mindenképpen kívánatos volna, hogy az egyre nagyobb teret hódító nyelvipar mellett találja meg helyét és vállaljon szerepet a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszere és szellemi kapacitása is.

Az oktatás és a gazdaság igényeinek (a munkaerő képzettsége és a munkáltatók által igényelt képzettség) összehangolása céljából az idegennyelv-tudás fejlesztését is fontos szempontként célszerű kezelni a dél-dunántúli régiós fejlesztések és pályázatok tervezése során.

#### *Irodalom*

ANDRÓCZI MÁRIA (2001): Kistérségi társulások Zala megyében. Tudásmenedzsment 2001/1, pp. 51-60.

- BÁRDOS JENŐ – MEDGYES PÉTER (1997): A hároméves angol nyelvtanár-képzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* 1997/1-2, pp. 3-19.
- CZUCZOR JÓZSEF (2001): Diplomások a munkaerőpiacon. *Tudásmenedzsment* 2001/1, pp. 61-66.
- CS. JÓNÁS ERZSÉBET – FEDOSZOV VIKTOR (1999): Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvválasztásáról a rendszerváltástól napjainkig (1989-1999). *Modern Nyelvoktatás* 1999/4, pp. 39-50.
- EINHORN ÁGNES (2001): Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? *Modern Nyelvoktatás* 2001/2-3, pp. 29-40.
- ENYEDI ÁGNES – MEDGYES PÉTER (1998): Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta. *Modern Nyelvoktatás* 1998/2-3, pp. 12-32.
- FEKETÉNÉ SILYE MAGDOLNA (2003): Nyelvtanári és munkavállalói vélemények az angol nyelv használatának gyakoriságáról. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása. SZTE JGYTFK, Szeged.* pp. 152-162.
- FÓRIS ÁGOTA – KOVÁTS ANNA – PÓLA PÉTER (2003): Nyelvi és szaknyelvi oktatás egy felmérés tükrében. In: Tóth Szergej (szerk.) pp. 157-162.
- FÓRIS ÁGOTA – PÓLA PÉTER – KOZMA IDA ZSUZSANNA – SÁNDORFI ESZTER (2000): Nyelvi infrastruktúra a vállalkozásvezetők megítélésében. *Educatio* 2000/4 pp. 828-834.
- FÓRIS ÁGOTA (2000): Nyelvi infrastruktúra az EU csatlakozás küszöbén. In: Andrásy György (szerk.): *Az Európai Unióhoz való csatlakozás társadalmi feltételei és következményei. Műhelyvita – Pécs, 2000. IPF könyvek, Szekszárd.* pp. 115-121.
- FÓRIS ÁGOTA (2001): OKTK kutatási beszámoló. „A nyelvoktatási és nyelvi továbbképzési rendszer társadalmi igényekhez igazodó továbbfejlesztése kérdéseinek vizsgálata a munkáltatói és a munkavállalói oldalról kiindulva”. Szerződésszám: A.1718/IV/99. Pécs, 2001. április 26.
- FÓRIS ÁGOTA (2002): Foreign language as a risk factor. In: Tivadar, Blanka – Mrvar, Polona (ed.): *Flying over or falling through the cracks? Young people in the risk society. Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, Office of the Republic of Slovenia for Youth, Ljubljana.* pp. 282-285.
- FÓRIS ÁGOTA (2004): Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúl középiskolaiban. Megjelenés alatt a *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratban.
- HUSZÁR ÁGNES (1998): A magyarországi népesség nyelvtudása a XX. században. (Rövid áttekintés) *Modern Nyelvoktatás* 1998/2-3, pp. 45-56.
- KOZMA LÁSZLÓ – FÓRIS ÁGOTA (2002): Adalékok a globalizáció megítéléséhez. *Tudásmenedzsment* 2002/1 pp. 42-48.
- KOZMA LÁSZLÓ – FÓRIS ÁGOTA (2002): Kultúra és nyelv a globalizációs folyamatban. *Tudásmenedzsment* 2002/2, pp. 3-14.
- MAJOR ÉVA (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás* 2000/1, pp. 33-49.
- PETNEKI KATALIN - SZABLYÁR ANNA (1997): És a német? A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvoktatás* 1997/3, pp. 15-24.
- PÓLA PÉTER (2002): Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája. In: Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Lingua Franca Csoport, Pécs, 2002.
- SZÉPE GYÖRGY (1997): A hároméves nyelvtanári program folytatása a IV. és V. évben. *Modern Nyelvoktatás* 1997/4. pp. 42-46.
- TEEMANT, ANNELA – VARGA ZSÓFIA – HELTAI PÁL (1993): Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives. Budapest, Hungarian Ministry of Culture, Hungarian Ministry of Labour. United States Information Agency, Council of Europe Modern Languages Project Group, Budapest.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 1996/3, 3-16. „Világ – nyelv”. Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern nyelvoktatás* 2003/1, pp. 3-13.

**Weblapok:** <http://www.om.hu>

HÁRY ESZTER

## A szaknyelvi képzés jelentősége és helyzete a humánszervező és művelődési menedzser szakos hallgatók képzésében

Öt évvel ezelőtt, 1997-ben merült fel az igény, hogy a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet is biztosítson hallgatói számára olyan szervezett nyelvi képzést, amely a már megszerzett általános nyelvi ismeretekre építve alakítja ki a hallgatók szaknyelvi ismereteit. Már ekkor is nehezen elérhetőnek tűnt az általános nyelvi képzés, azonban a hallgatók több fórumon is jelezték, hogy szükség lenne olyan kurzusra, amely lehetővé tenné, hogy az álláskeresés, majd az elhelyezkedés során ne csak a szakmai elvárásoknak feleljenek meg, hanem idegen nyelven is képesek legyenek megfelelően kommunikálni egy állásinterjú során, tárgyalni tudjanak külföldi partnerekkel, vagy a multinacionális cégek magyarul nem beszélő vezetőivel.

A PTE TTK FEEFI nappali tagozatos hallgatói számára negyedik éve zajlik angolból és németből két szemeszteres szaknyelvi képzés. A tananyag olyan készségek fejlesztésére és egyben olyan szakmai tudás idegen nyelven való megszerzésére ad lehetőséget, amely a munkaerőpiacon versenyképességet jelent a képzést eredményesen elvégző hallgatók számára. A szemeszterenként 6-6, összesen tizenkét témakört feldolgozó tankönyv a már korábban megszerzett nyelvtudásra alapozva bővíti a hallgatók ismereteit. A tananyag összeállítását a szaktárgyak oktatóival folytatott folyamatos konzultációk eredményeként állították össze a szerzők, Felcser Johanna és Hány Eszter. Az elmúlt négy év során a képzésben részt vevő hallgatók feedback-jei alapján a képzés eredményesnek és sikeresnek bizonyult. A hallgatóknak nem okozott különösebb nehézséget az idegen nyelvű állásinterjú, sőt az intézetben idegen nyelven meghirdetett kurzusok tananyagát is könnyebben elsajátították. Komolyabb nehézségek nélkül készítettek írásos anyagokat (pl. szemináriumi dolgozatokat, pályázatokat, motivációs leveleket, stb.), valamint az intézet által szervezett szakmai rendezvényeken is jól tudták kamatoztatni a szakmával kapcsolatban elsajátított idegen nyelvi ismereteiket.

A nyelvtudás jelentősége napjainkban egyre növekszik, hiszen az EU csatlakozást követően ahhoz, hogy valaki Magyarország államhatárain kívül elhelyezkedjen, szüksége lesz egy, sőt gyakran több idegen nyelv megfelelő szintű ismeretére. Ma már nem elég, ha konyhanyelven megértjük magunkat, hiszen a pontos nyelvismeret hiánya komoly félreértésekre adhat lehetőséget. Ezen kívül elengedhetetlen a kultúra-specifikus gondolkodásmód megismerése és értelmezése is, hiszen a nyelv szavak szintű ismerete még nem garancia arra, hogy minden helyzetben megértsék egymást a társalgó felek. A hétköznapi munkahelyen, vagy speciális élethelyzetekben használható nyelvismeret megszerzéséhez nyújtanak lehetőséget a szaknyelvi képzések, kurzusok. Természetesen a szakma megtanítása nem a nyelvtanár-

ok feladata, de nekik kell elsajátítaniuk a szükséges szókinccset és annak a gyakorlati alkalmazását, továbbá nekik kell biztosítaniuk a négy alapkészség fejlesztését (írás, olvasás, beszéd, értés). A nyelvtanároknak ismerniük kell a szakma egyes területeit is, hiszen a megfelelő szókinccs elsajátításában csak akkor tudnak segíteni, ha ők maguk jól ismerik az egyes szituációkban használható szókinccset.

A Felnőttképzési Intézetben két nyelvből készültek el a szaknyelvi tankönyvek: angolból és németből.<sup>1</sup> A német nyelven írt könyvet Sarkadiné Schmidt Alexandra állította össze, az angol nyelvű tananyagot kolléganőmmel, Felcser Johannával közösen dolgoztuk ki. Egy éves gyűjtőmunka után kezdtük el meghatározni, majd kidolgozni a tankönyv témaköreit, miközben folyamatosan konzultáltunk olyan kollégákkal, akik az egyes szakterületek kiváló elméleti és gyakorlati szakemberei. Rengeteg segítséget nyújtott Prof. Dr. Heribert Hinzen, a Német Népfőiskolai Szövetségtől, akinek segítségére az anyaggyűjtés során folyamatosan támaszkodhattunk. Sok segítség érkezett az Egyesült Államokból is, Chrystal Ashley-DuVerglas-tól, aki a végleges angol nyelvű anyagokat lektorálta. Napjainkban, bár mindkét nyelvből rendelkezésre áll a tankönyv, csak angolból folyik képzés, németből, bár érdeklődés lenne rá, több szemeszter óta nem indult szaknyelvi csoport.

Mivel mind a művelődési menedzser, mind a humánszervező szak interdiszciplináris, a témaköröket megpróbáltuk úgy kiválasztani, hogy azok mindkét szakot végző diákok számára jól hasznosíthatóak legyenek, a gyakorlatban is alkalmazható tudást adjanak. Az alapelképzelés az volt, és ehhez a tananyag elkészítése során ragaszkodtunk is, hogy a kurzus anyagát két részre bontva, két szemeszteren keresztül sajátíttatjuk el. Azért tartottuk lényegesnek a két szemesztert, mert az egyetemi félévek során ténylegesen heti 2-szer 2 órás rendszerességgel is csak 24-26 óra áll rendelkezésre. Ez az óraszám a felkészítéshez szükséges óramennyiségnek csupán a fele. A két szemeszterben együtt 48-50 óra áll rendelkezésre a tananyag feldolgozására, megtanulására. A felmérések és a hallgatók visszajelzése szerint ez elegendő egyrészt a közvetlen felhasználáshoz, másrészt alkalmas arra, hogy igény esetén tovább lehessen akár egyénileg is bővíteni, ill. specializálni.

A féléves tematikák kidolgozása során azt tartottuk szem előtt, hogy az egyes témakörök egymástól függetlenül is tanulhatóak, taníthatóak legyenek. A szókinccs összegyűjtéséhez rengeteg autentikus anyagot használtunk fel, ezekből kiválogattuk a leggyakrabban előforduló szavakat és kifejezéseket, majd ezt követően összeállítottuk azokat a szövegeket, feladatokat, amelyek nemcsak a szükséges szókinccset tartalmazták, hanem a tankönyvet, a tananyagot élvezhetővé, érdekessé is tették.

Az angol nyelvű tankönyv gyakorlatait az egyes témakörökhöz igazodva állítottuk össze. A könyv tartalmaz behelyettesítő gyakorlatokat (close-exercises), olyan feladatokat, ahol egy-egy szónak a definícióját, vagy szinonimáját kell megtalálni, szövegértési és fordítási feladatokat, önálló szöveg készítésére irányuló feladatokat stb. Fontos volt számunkra, hogy a tananyag ne száraz, tankönyv-ízű legyen, hanem olyan ismereteket és szituációkat tartalmazzon, amelyek a valós életben is előfordulnak, amelyekre a hallgatóknak jó felkészülni (pl. angol nyelvű önéletrajz, motivációs levél és ajánlólevél írása, szemináriumi dolgozat elkészítése, kiselőadás megtartása, konferencia megszervezése, könyvtári kutatás lebonyolítása, külföldi egyetem je-

---

<sup>1</sup> A német nyelvű könyv egykötetes, a FEEFI Könyvesboltjában beszerezhető. Az angol nyelvű tananyag két részletben készült el, amelynek csak az első szemeszterre vonatkozó első 6 témaköre jelent meg tankönyv formájában. Ez szintén a FEEFI Könyvesboltban szerezhető be.



lentkezési lapjainak kitöltése, iroda berendezése stb.). Vannak témakörök, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a hallgatók önálló projekteket készítsenek. Ilyen például a konferenciaszervezés, ahol csoportmunkában önállóan kell szétosztani a feladatokat, és megszervezni egy konferenciát. A rövid, tömör bemutatkozás megtanulására állófogadás keretében került sor, ahol mindenki kipróbálhatta, milyen nehézséget okoz, amikor alig néhány másodperc alatt kell magunkat a partner számára érdekesé tenni. A kiselőadásokat nemcsak el kell készíteni, hanem a gyakorlatban meg is kell tartani, ami a tapasztalatok szerint az egyik legnehezebb feladat, mivel a nyelvi készletár széles skáláját kell alkalmazni, és néhány percen keresztül folyékonyan beszélve, közönség előtt kell „elővezetni” mindenkinek a választott témában elkészített kiselőadást.

Az első szemeszter témakörei között szerepel az andragógia, a humán erőforrás menedzsment, szemináriumi dolgozat készítése, alapműveltségi program, konferenciaszervezés, külföldi tanulmányút. A második szemeszterben tovább bővül a feldolgozandó témák köre: belép a távtanulás-informatika, a pályázatírás, a prezentáció, előadás megtartása, a marketing, a munkahelyi viselkedéskultúra, az Európai Unió. A felsorolásból egyértelműen látszik, hogy a témakörök igen szerteágazóak, és a hallgatóknak lehetőséget adnak arra, hogy jelentős mértékben bővítsék szókincsüket, fejlesszék nyelvtudásukat. A témakörök feldolgozására jellemző, hogy számos feladaton keresztül gyakoroltatja az új szóanyagot, magnóhallgatás során fejleszti a hallott szövegértést, otthoni írásbeli fogalmazások teszik lehetővé az íráskészség fejlesztését, az aktív órai munka lehetőséget ad a gondolatok önálló kifejtésére. A tananyag elkészítésekor feltételeztük, hogy csak a már a szakmai ismeretekkel rendelkező hallgatók számára lesz hasznos a kurzus. A gyakorlat mindent megcáfolt, mivel gyakran másod-, sőt néha elsőéves hallgatók is felveszik, és eredményesen elvégzik a kurzust. Ez azt bizonyítja, hogy nemcsak a szakmát már ismerő felsőbb évesek tudnak sikeresen megküzdeni a kurzus teljesítése során felmerülő akadályokkal, hanem azok is, akik még nem rendelkeznek magyar nyelven megszerzett szakmai ismeretekkel.

A kurzusra való jelentkezés egyik feltétele az első meghirdetéskor is a középfokú nyelvtudás volt. Hangsúlyozom, hogy nem nyelvvizsgálóhoz kötöttük a kurzus felvételének lehetőségét, mert jól tudtuk, hogy a nyelvtudás milyensége nem minden esetben feleltethető meg a bemutatott, esetleg évekkorábban megszerzett nyelvvizsga-bizonyítványban megnevezett szintnek. A kurzust választó hallgatók között megtalálhatók voltak olyanok, akik az átlagnál gyengébb nyelvtudással vállalkoztak a követelmények teljesítésére, és természetesen voltak olyanok is, akik számára az elvégzendő gyakorlatok könnyebbnek tündek. Jelentkeztek olyan hallgatók is, akik számára a teljesítés túl nehéznek bizonyult, ők feladták és egy későbbi időpontban tértek vissza a kurzushoz, vagy egyáltalán nem végeztek szaknyelvi tanulmányokat.

A hallgatók különböző megfontolásból veszik fel a kurzust. A leggyakrabban azt fogalmazzák meg, hogy ez egy olyan nyelvgyakorlási lehetőség, amelynek során nemcsak az általános nyelvtudásuk fejlődik, hanem a szakmával kapcsolatos ismereteiket is bővíthetik. Van hallgató, aki azért vállalkozik teljesítésére, mert számára ez olyan motivációt jelent, amit más nyelvtanfolyamokkal kapcsolatban nem tapasztalt. Van, aki azért jár az órákra, mert egy-egy konkrét témakört, illetve az azzal kapcsolatos idegen nyelvű ismereteket tartja szakmai karrierje szempontjából hasznosnak. Számos hallgató, aki a kurzust már elvégezte, megfogalmazta, hogy a gyakorlatban jól tudta hasznosítani a tananyag feldolgozása során megszerzett ismereteket. Mivel

az órák idegen nyelven folynak, ezért a hallgatókban kialakul az a készség, hogy amikor nyelvi hiányosságok miatt nem tudják pontosan megfogalmazni gondolataikat, körül tudják írni azokat, és így bármely helyzetben képesek lesznek megállni a helyüket. A hallgatók számára ez a nehéz feladatok közé tartozik. A helyzet mesterként, hiszen mindenki tudja, hogy a társaival magyarul sokkal könnyebben megértetné magát, azonban a jó nyelvtudás elérése érdekében minden hallgatónak eleget kell tennie ennek a követelménynek. A másik igen nehéz feladat a félév során kötelezően elkészítendő írásbeli házi-dolgozat, amelynek terjedelme 8-10 gépelt oldal. Ennek jelentősége, hogy mivel tanórán, idő hiányában nincs elég lehetőség az íráskészség fejlesztésére és javítására, a hallgatóknak ezt otthon kell elvégezniük. A feladat lényege, hogy egyszerre csak rövidebb, max. 2 oldalas szövegek elkészítésén dolgozzanak, hiszen így több témakört tudnak írásban otthon feldolgozni és a felmerülő grammatikai hibák kijavítására is sor kerülhet. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy azok a hallgatók, akik az írásbeli anyagok elkészítését a szemeszter végére hagyják, nyelvtani tudásukat tekintve alig, vagy csak kismértékben fejlődnek, ellentétben azokkal, akik gyakrabban írnak rövidebb szövegeket.

A szemeszter során folyamatos teljesítményértékelés folyik. Ennek az a jelentősége, hogy nyomon követhető a hallgatók fejlődésének üteme, valamint az, hogy valóban sikerült-e elsajátítaniuk azokat az ismereteket, amelyek a további egyéni tanuláshoz szükségesek. Lényeges, hogy az a két hét (8 óra), esetenként másfél hét (6 óra), amennyit a tanórákon egy-egy témakörrel foglalkozni tudunk, nem elegendő ahhoz, hogy aprólékosan feldolgozzunk minden olyan szituációt, amely az adott témakör kapcsán felmerülhet. Ezért kell a hallgatóknak otthon még elővenni a tananyagot és azt, ha szükséges, többször is át tanulmányozni. A folyamatos visszacsatolás érdekében témakörönként szókinccsmérésre kerül sor szódolgozatok formájában. A számonkérés alkalmával nemcsak a szavak magyar megfelelőjét kell ismerni, hanem a hallgatóknak képesnek kell lenniük arra is, hogy érthető magyarázatot adjanak egyes kifejezésekre. Így mérhető az, hogy képesek-e valóban körülírni egy-egy olyan kifejezést, amelynek ismerete elengedhetetlen.

Az egyes szemeszterek lezárásaként sor kerül egy olyan szóbeli beszámolóra, ahol egy, az oktató által meghatározott témakörön belül kell társalogniuk a hallgatóknak párban egymással. Azért erre a formára került a választás, mivel napjainkban egyre szaporodnak azok a nyelvvizsga rendszerek, amelyek akkreditált nyelvvizsgát adnak a sikeresen vizsgázó jelölteknek, és a szóbeli nyelvvizsgán a páros vizsgázás gyakorlatát alkalmazzák. Gyakran találkoztam azzal, hogy ez a számonkérési forma ismeretlen volt a hallgatók számára. Elméletben már hallottak róla, de még nem nyílt lehetőségük arra, hogy a gyakorlatban is megtapasztalják, milyen egy másik jelölttel beszélgetve számot adni tudásukról. A párban történő szóbeli beszámoló során a hallgatók egymás teljesítményét nem befolyásolják, ezért alkalmas ez a forma a hallgatók tudásának mérésére.<sup>2</sup> A szemeszter végi beszámoló másik funkciója az, hogy a hallgatóknak át kell ismételnük a félév során feldolgozott nyelvi anyagot ahhoz, hogy valóban gördülékenyen és alapos felkészültséggel bizonyítsák be: elsajátították az elvárt szókinccset, tudásuk eléri az előírt szintet.

A szaknyelvi képzéshez kapcsolódik a két szemeszter tanulmányit lezáró ún. szaknyelvi záróvizsga is, amely a hallgatók számára nem kötelező, mégis minden

---

<sup>2</sup> Csépes Ildikó : Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? A quantitative study of partner effects on oral test scores, *Novelty* Volume 9, Number 1. pp 22-45.

évben vannak olyan jelöltek, akik a vizsgát leteszik. E teljesítménymérés azt hivatott tesztelni, hogy a hallgatók elsajátították-e a két tanulmányi félév során feldolgozott 12 témakör nyelvtani és lexikai anyagát. A vizsga írásbeli része, más nyelvi vizsgákhoz hasonlóan, három készséget mérő feladatból áll: teszteli a szókinccset, a szövegértést és az önálló irányított szövegalkotást. A szókinccsmérő feladatban szinonimákat kell megjelölni, vagy definíciókat megfogalmazni a megadott szavak ismeretének bizonyítására. A szövegértési feladat során az idegen nyelvű szöveggel kapcsolatban megfogalmazott idegen nyelvű kérdésekre kell a szöveg alapján válaszolni. Az önálló irányított szövegalkotási feladat egy fogalmazás, önéletrajz, motivációs levél, stb. elkészítését foglalja magában. Ezek jellegében olyan feladatok, amelyeket a kurzus során számos alkalommal gyakoroltak a jelöltek. A vizsga szóbeli része kéttagú bizottság előtt zajlik, ahol a lehetséges 12 témakör egyikéről beszélgetve adnak számot a jelöltek arról, hogy megfelelően tudják alkalmazni a megszerzett ismereteket.

A szaknyelvi képzés eredményességére, a hallgatók tanulásának hatékonyságára a félévi, ill. a záróvizsgán nyújtott teljesítményére adott érdemjegyekből lehet következtetni. A képzés indokoltságát és létjogosultságát bizonyítja, hogy szemeszterenként fokozatosan emelkedik a képzésben részt venni szándékozó hallgatók létszáma. A szigorú elvárások ellenére a szemeszterek végi és a szaknyelvi záróvizsgán elért eredmények átlaga 4.5 körüli értéket mutat.

A hallgatók óralátogatása folyamatos, hiszen csak így tudják a szódolgozatokat eredményesen megírni, és az írásbeli feladatokat megfelelően elkészíteni. A rendszeres teljesítménymérés hasznos visszacsatolás a hallgatók (és az oktató) számára, mivel jelzi, hogy mire kell nagyobb hangsúlyt fektetni, milyen ismeretek nem elég alaposak, mit kell még gyakorolni, átismételni. A témák, szövegek helyes kiválasztása rendkívül lényeges, mert az érdektelen, elavult témák, szövegek ellene hatnak a tanulók motiváltságának. Persze nehéz időtálló szövegeket találni, hiszen a mi szakmánkban is folyamatos a fejlődés. Ezért szükség van a szövegek időnkénti frissítésére, aktualizálására. Ilyen esetben az oktató kiegészíti, átstrukturálja a tananyagot, hogy az megfeleljen az új elvárásoknak.

Az elmúlt öt év tapasztalatai alapján bizonyítást nyert az a tény, hogy szüksége van a hallgatóknak olyan szaknyelvi képzésre, amely megadja számukra a lehetőséget szakmájuk idegen nyelvű szakirodalmának megismerésére, szakmai szókinccsük és beszédkészségük megalapozására, azaz olyan teljesítőképes szaknyelvi nyelvtudás megszerzésére, amely növeli esélyeiket az egyre inkább nemzetközivé váló hazai és külföldi munkaerő-piacon.

ZALAY SZABOLCS

## A drámapedagógiai módszer alkalmazása a kommunikációs tréningeken\*

Magyarországon manapság egyre több kommunikációs tréninget tartanak. Egyre nagyobb az igény erre – iskolák, intézmények, cégek részéről – viszont kevés a képzett tréner, iszonyú drága a képzés, és viszonylag kevés helyen is van ilyen. Az elmúlt nyolc évben a középiskolától az egyetemi oktatáson át az állami intézményekig sok helyen tartottam tréninget, PhD-kutatásomat is ezekre a tapasztalataimra alapoztam.<sup>1</sup> Tréningjeimen, amelyek során a drámapedagógia módszertanát alkalmazom, a nyitottságra, a szabadságra, a kreativitásra és az őszinteségre építő mélyebb szintű kommunikációra ösztönzöm hallgatóimat.

Írásomban azokra a sajátosságokra szeretnék rávilágítani, amelyek a drámapedagógiai alapokon álló kommunikációs tréningeket jellemzik, s amelyek a fenti célok eléréséhez vezethetnek. Kutatásomban elsősorban az *Országos Arany János Tehetséggondozó Program* osztályaiban folyó kommunikációs kompetenciafejlesztés eredményeire támaszkodom. A kutatás főbb szempontjai: a nyelvi hátrányok leküzdésének esélyei; a tehetség kibontakoztatásának lehetőségei, a kommunikáció készségeinek fejlesztési nehézségei; tapasztalatgyűjtés kommunikációs visszacsatolási folyamatokról; csoportdinamikai viszonyok megfigyelése. Példaképpen néhány olyan tréninges ötletet is szeretném megosztani az olvasóval, amelyeket nemcsak az egyetemi oktatásban, hanem az óvodától a felnőttképzésig bárki jól hasznosíthat, s amelyek a drámapedagógiai módszer jellegzetességeit vannak hivatva szemléltetni.

Kutatásom egyik alaphipotézise szerint, azok a tréningek, amelyeken drámapedagógiai módszerrel dolgoznak, hasonló körülmények között, hasonló adottságú, alapképzettségű, szocializációs meghatározottságú résztvevőkkel, jóval hatékonyabban tudnak lenni a kommunikációs kompetencia fejlesztése terén, mint „hagyományos társaik”. A „dráma” közegében az élményszerűség indirekt tanulási folyamata hosszú távú ismeretek rögzítését teszi lehetővé. Optimális esetben a csoportok egy-egy feszültségoldó „drámás” játéksor után felszabadultan, nyitottan vesznek részt a speciális gyakorlatok végrehajtásában, és ezek következtében tökéletesebb kommunikáció valósítható meg. Ha mindannyian elfogadják azt a felkínált szerződési feltételt, miszerint fiktív világot teremtünk, hogy valós problémákat vizsgálhassunk, azaz „laboratóriumi” körülmények között figyelhetjük meg önmagunkat, viszonyainkat, szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaink színvonalát, kommunikációs szerepeinket – hatékonyabbá, „humanizáltabbá” válhatnak mind a hivatalos, mind a magán megnyilvánulásaink.

A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning során különösen értékes visszajelzéseket kaphatunk azokból a szerepben vizsgált kommunikációs aktusokból, melyekben védtelen tudunk konfliktusokat vizsgálni. A csoport hierarchia-rendje is

---

\* A 2003-as szegedi Kommunikációkutatás-konferenciára készült anyag kiegészített változata

kibontakozik a fent vázolt „játékok”, gyakorlatok során, és ha a jelenlevők fegyelmetlenül, célratorően vesznek részt azokban a feladatokban is, amelyek feszültséget generálnak, akkor ezeket sikerülhet feltárni, ezekre megoldási javaslatokat tenni, illetve indirekt módon a résztvevőkben változtatási igényt generálni. Ennek következtében a verbális és az írásbeli kommunikációs képességek is optimális módon fejlődhetnek, a megfelelő kommunikációs stratégiák megválasztásában jelentős javulás prognosztizálható, a különböző okokból eredő nyelvi hátrányok leküzdhetők.

### **A nyelvi hátrányok meghatározottságai és kompenzációs lehetőségei**

A hatékony kommunikáció legfőbb akadályai a különböző okokból eredő nyelvi hátrányok. A nyelvi hátránnyal kapcsolatos szociológiai elméletek ma már kidolgozottak és elterjedtek. A Bernstein-féle „kód-elmélet” – erős kritikai recepciója ellenére – széles körben ismertté vált.<sup>2</sup> A magyar tudományos életben gazdag feldolgozottsága van a témának. Több mint harminc éve folynak a szociolingvisztikával és az anyanyelvi oktatással kapcsolatos kutatások.<sup>3</sup> A magyar kutatók (Pap Mária, Pléh Csaba, Réger Zita, Forray Katalin) tapasztalatai és kutatási eredményei is arra utalnak, hogy a társadalmi és gazdasági tényezők igen nagy hatást gyakorolnak a gyermekek nyelvi fejlődésére és beszédkultúrájára, szocializációjuk kibontakozására.<sup>4</sup>

A bizonyított nyelvi hátrányok leküzdése társadalmi érdek. „Nyelvében él a nemzet”, ezáltal működik a kultúránk. Különböző oktatáspolitikai reformok útján több kísérlet született már a helyzet javítására a 70-es évektől napjainkig. Átütő erejű reformpedagógiai szemléletváltás mégsem történt. Pedig riasztó jelek és nyomasztó konkrétumok figyelmeztetnek bennünket arra a felelősségünkre, hogy nekünk Magyarországon élőknek csak a szellemi tőkénk van, amelyet kamatoztathatunk egy „piac-világban”. Ha a cigányság akut kulturális beilleszkedési problémájára gondolunk, vagy Andrásfalvy Bertalan kutatásait nézzük, amely szerint az ötezer fő alatti kistéleplésekről érkezett fiataloknak csak 2%-a végzi el az egyetemet, vagy akár a „Pisa-felmérés” eredményeit elemezzük, akkor rá kell döbennünk, hogy ez a látszólag belterjes, tudományelméleti kérdés – égető valóság.<sup>5</sup> A globalizáció korának Magyarországa, gyermekeink világa attól lehet életképes és akkor tartható fenn a fejlődése, ha találunk alternatív megoldásokat a különböző társadalmi problémák megoldására, ha mozgósítani tudjuk azt a tudástőkét, amely ma sok esetben a hátrányos helyzet és a korlátozott szemléletmód miatt elkallódik, ha sikerül egy „tudati forradalmat”, paradigmaváltást végrehajtani a pedagógiai és a tudományos gyakorlatban is.

Bernstein szerint a szűkebb környezet az általa szabályozott beszédtevékenységén keresztül interiorizálódik az egyénben, annak pszichikai alkatává válik. Így egyes gyerekek kedvezőbb pszichikai alkattal kerülnek iskolába, mint mások. Ez az alkat nem születéstől fogva adott, a környezeti tényezők alakítják ki a kommunikatív kód átadásán keresztül. Ezek a tényezők: a közösségi kötelek erőssége, a szülők munkában való döntéshozatali lehetőségének foka, az „elnyomás” szintje, az otthonok zsúfoltságának és az intellektuális ingereknek a mértéke. Ezek együttes hatásaként alakul ki az a sajátos kommunikációforma, amely hat a gyermek szellemi, társadalmi és érzelmi orientációjára.

Bernstein két kódot, a korlátozott és kidolgozott kódot különíti el a sok közül.<sup>6</sup> A két kód szembeállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségével átadott jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött, a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések átadását teszi csak lehetővé. Ez a

kommunikációs rendszer azonban nem szegényes, nagy metaforakészlettel rendelkezik, de azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyerekeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg. Hiszen ott a kidolgozott kódot használják, azaz a közölt jelentések nem kötődnek egy helyzethez, a státuskövetelmények kevésbé érvényesülnek, a gyermek megtanulja, hogyan kell megbirkózni a többértelműséggel, a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg. Itt a többi személy szándékát nem lehet magától értetődőnek tekinteni, tehát a jelentéseket ki kell dolgozni, hogy azok érthetőek legyenek, válogatni kell a szintaktikai és a szókincsbeli alternatívák között, s itt elsőrendűen fontos a nyelvi csatorna.

Ebből következően a korlátozott kódot használók esetében szakadék alakul ki az iskola és a gyerek között, mivel az ilyen meghatározottságok között létrejövő pszichikai alkat ellentétben van azzal, amelyet az oktatás szempontjából kedvezőnek lehet tekinteni.<sup>7</sup> Hiába jelentheti tehát a korlátozott kód a jelentések gazdagságát, kifinomultságát, a képzelet fontosságát, a modern ipari társadalmakban mégis leértékelődhet, az iskolában lebecsülhetik, vagy legjobb esetben irrevelánsnak tekintik az oktatási törekvések szempontjából. Az iskolák ugyanis kidolgozott kódon és annak társadalmi viszonyrendszerén alapulnak. A kidolgozott kód nem hordoz ugyan semmilyen speciális értékrendszert, a középosztály értékrendje azonban áthatja a képzési kontextus egész szövetét. Ily módon a hagyományos iskola tovább növeli a különbséget a különböző társadalmi rétegekből érkezett gyerekek között. Az eredeti kutatásnak a munkásosztály gyermekeivel kapcsolatban kapott eredményei adaptálhatóak a bármilyen okból hasonló társadalmi hátrányt megélőkre is.

Bernstein elméletét sok kritika érte, főleg leegyszerűsítő jellege miatt, de hatása és jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ezt támasztják alá a magyar kutatási eredmények is. Kérdés az, hogy milyen módon lehet a feltárt társadalmi hátrányokat, az esélyegyenlőtlenséget kompenzálni, olyan képzési rendszert és szocializációs védőhálót kialakítani, amely nem hagyja elveszni értékeinket.

#### **A változtatás egy lehetséges útja:**

##### **az Országos Arany János Tehetséggondozó Program**

Négy évvel ezelőtt elindult egy országos kísérlet, az Arany János Tehetséggondozó Program, amely a fent említett kutatásokra alapozva, az új szemlélet igényével megpróbált kialakítani egy olyan struktúrát, amely jelentős esélyt biztosíthat a hátrányos helyzetű, vidéken élő gyerekeknek a kibontakozásra, a társadalmi érvényesülésre, szocializációjuk harmonizációjára.<sup>8</sup> A program nagy gondot fordít a nyelvi nevelésre, tágabb és szűkebb értelemben egyaránt, hiszen az intenzív idegennyelv-tanulástól kezdve, az informatikai képzésen át, az anyanyelv-használat fejlesztéséig gazdagító, mélyítő, hátránykompenzáló képzés folyik az „Arany János iskolákban”.

A nyelvi szocializáció szempontjából nagy jelentősége van azoknak a speciális tárgyakkal, amelyek reformpedagógiai módszerek segítségével tudnak jelentős eredményeket elérni a személyiségfejlesztés terén, ilyen az *önismeret*, a *kommunikáció*, a *tanulásmódszertan* és a *drámapedagógia*. A program eredményessége csak hosszú távon mérhető, de a pedagógiai szemléletváltást sürgető élesztő-hatása már ma is tapasztalható, főként azokban a nagyvárosi elitgimnáziumokban, ahol megjelentek a hátrányos helyzetű, elmaradott térségekből érkezett, rengeteg családi problémát magukkal hurcoló, de tehetséges gyerekek, akikből a hagyományos módszerekkel, „kidolgozott kóddal” nem lehet előhalászni az igazgyöngyöt. Ahhoz, hogy egy gyermekből szocializált felnőtt legyen, elengedhetetlen a beszéd, a nyelv meg-

tanulása. A nyelv szocializáló ereje vitathatatlan, nyelven gondolkodunk, s a nyelv az oktatás-nevelés egyik leghatékonyabb eszköze is.

Törvényi szabályozási háttérrel, elkülönített költségvetési fedezettel, 4 évvel előtt létrehozták ezt a programot. Az ország kiemelkedő eredményekkel rendelkező 21 gimnáziumában és kollégiumában, felmenő rendszerben elkezdődött a kistelepülésekről érkezett 35-35 gyermek egyedi tanterv szerinti oktatása. A diákok, az Oktatási Minisztérium irányításával, a gimnáziumok és a kollégiumok nevelőtestületei által közösen kidolgozott, a kerettanterven alapuló helyi tanterv alapján készülnek fel az érettségire, valamint az egyetemi, főiskolai felvételire, a továbbtanulásra.<sup>9</sup> A program speciális elemei – tanulásmódszertan, kommunikáció, önismeret, drámapedagógia – az ötéves képzés során valósulnak meg.

A program 5 éves fejlesztést, tehetséggondozást biztosít a programban résztvevő tanuló számára a gimnáziumban és a kollégiumban, melynek célja a magas színvonalú, felsőoktatásra való előkészítés. A programban tanuló diákok a gimnáziumban egy osztályba járnak az előkészítő évben, valamint 9-10. osztályban. A kollégiumban egy csoportot képeznek. Az önismeret, kommunikáció, tanulásmódszertan, drámapedagógia az öt év folyamán segíti a tanulók személyiségfejlesztését. Előkészítő évfolyamon akkreditált képzés folyik a gimnáziumban és a kollégiumban közösen. Az öt éves képzés során cél: angol nyelvből „C” típusú középfokú nyelvvizsga letétele, informatikából ECDL bizonyítvány megszerzése, gépjárművezetői engedély megszerzése. A tanulók rendszeresen részt vesznek az Országos Arany János Tehetséggondozó Program művészeti és sporttalálkozóin, szaktáborain.

A Program általános céljai: a tudás tekintélyének visszaállítása, az esélyteremtés, vagyis a különböző szociális, kulturális, gazdasági háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek egyenlő esélyeket biztosító oktatási és támogatási rendszer kialakítása, a tehetséggondozás, valamint az oktatás tartalmának korszerűsítése, minőségének fejlesztése.<sup>10</sup> A program célja még, hogy esélyt teremtsen a leszakadó térségek felzárkóztatására. Ezen térségek felemelkedésének egyik legfontosabb feltétele a jól képzett, kreatív, lakóhelyéért tenni akaró vidéki értelmiség megerősítése.

### **A drámapedagógia esélyei**

A 20. század utolsó harmadában egyfelől világszerte megsokasodtak a kutatások a tehetség témakörben, másfelől egyre több fejlesztő program indult az iskolákban.<sup>11</sup> Mostanra az ismereteknek, módszereknek egy olyan bázisa alakult ki, amely biztos alapot jelent a magyarországi tehetséggondozó programokhoz. Ezek közé tartozik a drámapedagógia is, különös tekintettel arra a szemléleti alapra és módszertani leltárra, amely az elmúlt évtizedek során, a magyar drámapedagógiai iskola önállósodásának eredményeképpen karakteresedett, és az egész országban ismertté vált a magyar Drámapedagógiai Társaság tagságának köszönhetően társadalmi szinten, illetve a NAT, valamint a Kerettanterv által döntéshozatali szinteken is.

A tehetséget leíró teóriákból ma a legáltalánosabban elfogadott a Renzulli-modell.<sup>12</sup> E modell szerint a tehetség összetevői: az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Egymást metsző karikákkal szemléltetve a metszések egy közös halmazt hoznak létre: ez a tehetség. Ez a modell egy szociális mezőben helyezi el a tehetséges gyermeket. Ez azt a közeget jelenti, amelyben a tanuló él: a család, az iskola és a társak. Az átlag feletti képességek közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más

és más az egyes speciális tehetség-területeken. A speciális képességek adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott.<sup>13</sup>

E szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális. Ezek a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak. A kreativitás is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. Ez az összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, s ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen. A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiség-tényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb.

A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény. Ezeket a tehetség-összetevőket nem készen kapjuk születésünk által, ezek hosszas fejlesztő munka eredményei. Sok tényezőnek kell megvalósulnia ahhoz a tehetség fejlesztésének folyamatában, hogy a szunnyadó tehetségből teljesítményképes, kibontakozott tehetség alakuljon ki.

A drámapedagógiai gyakorlattal rendelkező tanár ezt a felelősséget vállalhatja fel, hiszen szemléletmódjának alapját jelenti a világot feszültségeiben, megoldandó, vagy akár megoldhatatlannak látszó problémák hálózataként való látása és láttatása, valamint változatos módszertani kelléktára, amelyek segítségével kezében van a hatékony kreativitás-fejlesztés kulcsa. Nem beszélve az érdeklődés, a versenyszellem, a kitartás, az emocionális fejlesztés drámapedagógiai gyakorlatban rejlő lehetőségeiről, tehát a feladat iránti elkötelezettség különösen hatékony kibontakoztatási módjáról. Mindezek a tényezők együttesen eredményezhetik az átlag feletti képességek napvilágra kerülését a drámapedagógia által, akár a gondolkodás, akár az anyanyelvi képességek, a memória, vagy akár az információ-feldolgozási stratégiák fejlesztésének következtében, a személyiség speciális képességeinek kidomborításával együtt, a nyelvi, a zenei, a vizuális-téri, a testi-mozgásos vagy a szociális-interperszonális területen egyaránt.

A drámapedagógia által történő tehetséggondozásnak abban rejlik a nagy lehetősége, hogy hídát verve a különböző kódokat használó gyerekek és tanárok között olyan energiákat tud mozgósítani, amelyek korábban nem tudtak megjelenni és érvényesülni a hagyományos oktatási szerkezetben, és a társadalmi diskurzusban sem. Ez a lehetőség adhat különös esélyt a drámapedagógia térnyerésének az Arany János Tehetséggondozó Programon keresztül.

### **A kommunikációs tréning lehetőségei**

A nyelvi hátrányok leküzdésében és a tehetségek kibontakoztatásában a nyelvfejlesztésen keresztül, a fentiek alapján, egyaránt komoly szerepet játszhatnak a kommunikációs tréningek.<sup>14</sup> A tréningek általános célja a résztvevők kommunikációs képességeinek fejlesztése, kommunikációjuk tudatosabbá tétele, melyet a hagyományos tréningek is a „porosz” oktatási formától eltérő módon próbálnak megvalósítani. Ez a tanulási folyamat, a megszokott iskolai keretekhez képest, sokkal intenzívebb együttlétben történik, amelyekhez a plusz energiát a gyakorlatok, az elvégzendő feladatok „újszerűsége”, a játékoság, a csoportszellem nyújtja. A tréningvezető szerepköre is meglehetősen sajátos, nem helyezkedik a csoport fölé, nem tölt be



oktatói szerepkört, inkább moderátor, a folyamatot tartja kézben, a csoport „állapotához” igazítva határozza meg az éppen következő feladatokat, ismerteti azok szabályait, de azokba már nem avatkozik bele, nem mond ítéletet. A „munka” közösen kialakított célok, elvárások, szabályok keretei között halad, nem pedig „felülről” meghatározottan, a tréner itt is inkább csak segíti a résztvevőket az együttes tervezésben. A csoport tagjai egyenrangúak, kört alkotva helyezkednek el, senki nem kerül perifériára, formailag is zárt egységet képezve, így elvileg mindenki folyamatos kapcsolatban lehet egymással.

Az már nagymértékben a tréner felkészültségén, szakmai tapasztalatán múlik, hogy ebből a helyzetből eljusson a csoport egy megfelelő bizalmi szintig, amely minden tréning kulcsa, ugyanakkor kellő körültekintéssel kell eljárnia, mert a bizalmasabb kérdések túl korai feszegetése egyes tagok elzárkózásához, a csoport kudarcához is vezethet. Maga a tanulás a folyamatos aktivitáson, cselekvő részvételen alapul. A tagok feladatok és helyzetgyakorlatok sorozatában vesznek részt, melyet esetmegbeszéléseken keresztül dolgoznak fel, így kristályosodnak ki aztán az ismeretek. Az egyik leglényegesebb elem az, hogy ezek az ismeretek a résztvevők saját cselekvéseiből származnak, így válva az önértékelésen és a visszacsatolásokon keresztül még tudatosabbá, hisz a tanulásnak a leghatékonyabb formája a saját, közvetlen tapasztalatokra épül. Azért fontos tehát, hogy a csoporttagok felszabadultan vegyenek részt a szituációkban, mert ez biztosítja egyrészt, hogy felfedjék valós viselkedésmintáikat, lehetőséget biztosítva ezzel, hogy a többi résztvevő elemezhesse azt, és valós visszacsatolást nyújthasson, másrészt pedig ő is nyíltabban alkothat véleményt a gyakorlatokban. Ezt a kettős célt szolgálják a gyakori játékos feladatok, hisz az ember játékos természet, a játéknak szívesen adja át önmagát, könnyebben oldódnak fel gátlásai.

A tréning hatékonyságát növeli, hogy a gyakorlatokban, szituációkban való részvételen keresztül erős értelmi, érzelmi hatások érik a csoporttagokat, különösen, ha a vezető a helyzetgyakorlatok videofelvételeinek visszajátszását is alkalmazza, és ezeken a hatásokon keresztül rögzülnek az élmények, a tapasztalatok az egyéneken. A folyamatos, aktív együttlét állandó interakciót „kényszerít” a résztvevőkre, mely egyrészt az együttműködési képességet, az emberi viszonyok tudatosabb kezelését fejlesztheti, hatékonyabbá teheti a kommunikációs képességet, másrészt kihatással lehet a személyes önértékelés, az én-azonosság fejlődésére is, a készségfejlesztő gyakorlatok pedig a tudatosabb, rugalmasabb gondolkodást mozdíthatják elő.

Mindezek megvalósulása függ az egyéni részvételtől, illetve a tréning sikerességétől. A közös munka, együttlét általában erősíti a csoport tagjai közötti kapcsolatokat, kihatással lehet az egyén másokkal szembeni nyitottságára, növekedhet a tolerancia, a bizalmi szint, megfelelő gyakorlatokon keresztül konszenzuskeresési stratégiákat ismerhet meg a résztvevő. Visszajelzést kap az emberekkel való együttműködési képességeinek erősségeiről és gyengeségeiről. Választ kaphat arra, hogy mennyire tud hatni az emberekre, mivel tud másokat befolyásolni, mennyire van meg benne a szervezési képesség, illetve milyen területen lenne szüksége hatékonyságának növelésére. Az emberismeret növelésével elkerülhetővé válik az emberek első benyomás alapján való megítélése.

Az együtt és egyénileg megoldott feladatok, az azokban elért eredmények segítenek a csoport- és egyéni teljesítmény összhangjának felismerésében. A csoporttagok megtudhatják, hogy milyenek látják őket általában, mit mondanak róluk a többiek, a külvilág, illetve a tréning szituációiban való részvételen keresztül a saját

magukról kialakított kép is új dimenziókkal bővíthet. Növekszik tehát saját önismertük, személyes korlátaik és lehetőségeik is tudatosabbá válhatnak. A gyakorlatokon keresztül fejlődhet a résztvevők kommunikációs képessége, tudatosabbá válhat a verbális és nem verbális kommunikáció különböző formáinak alkalmazása, a hang, a tekintet, a mimika, a testtartás különböző tartalmi jelentéseinek felismerési képessége, ez által mások jobb megértése.

A tréning segítséget nyújthat a közszereplés különböző technikáinak elsajátításában is. Az érdekes, sajátos feladatokban, gyakorlatokban elért sikerek, vagy kudarcok a megszokott megközelítéstől eltérő megoldási ötletek alkalmazásával ismereti meg a tagokat, rugalmasabb gondolkodásra serkentve őket. Egy jó hangulatú, jól kivitelezett tréning a mély benyomások, hatások által tehát összességében nem csak az egyén kommunikációs képességeit fejlesztheti, de a résztvevők kölcsönösen alakítva egymást, személyes fejlődésen mehetnek keresztül, önmaguk és képességeik megítélésében, gondolkodásmódjukban, társas viszonyaikban, javítva ezzel iskolai, vagy épp magánéleti kapcsolataikat. A kommunikációs tréning persze nem csodaszer, annak sikeressége sok tényezőtől függ, s persze az egyéni eredmények is nagyon eltérőek lehetnek, még egy csoporton belül is.

### **Tréning-változatok**

A tréning csoport (T-group) módszer és elnevezés, mint a személyiség és különféle képességek hatékony fejlesztési módja, eredetileg *Kurt Lewin* (1946) nevéhez fűződik.<sup>15</sup> A tréning csoportok elméletét és gyakorlatát számos hatás fejlesztette, melyek közül a Moreno-féle pszichodramát, a londoni Tavistock Institute pszichoanalitikus szellemi hatását, valamint a humanisztikus pszichológia, az ún. „*encounter-csoportok*” tapasztalatait emelik ki leggyakrabban. A tréning-módszer minden változata a személyes tapasztalat átélésére, a csoportdinamikára és a társadalomtudományok ismeretrendszerére épül. A tréningek a személyes bevonódás által az attitűd valamennyi szintjén (kognitív-, emocionális- és viselkedéses szinten) változásokat érnek el.

A tréning-módszer gyakorlati értékét és népszerűségét az is bizonyítja, hogy az Egyesült Államokban a 60-70-es években körülbelül tízmillió ember vett részt valamilyen tréningcsoportban. Hazánkban a 80-as évek elejétől alkalmazzák a tréning módszerét a gyakorlati szakemberek. 1979-ben az ENSZ Iparfejlesztési Intézete, az UNIDO támogatásával 16 tréner-konzultánst képeztek ki Magyarországon. 1986-ban alakult meg a hazai trénereket integráló Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága, s ennek nevéhez fűződik a Szervezetfejlesztők Világkongresszusának (IODA) 1997-es megrendezése. 1997-ben jött létre a Tréner Kerekasztal, mely a hazai tréningpiacon vezető szerepet betöltő, üzleti súllyal rendelkező cégek (pl. Concordia, Omegaglen, Easy Learning, Eurocontact, IMS, TMA) kulturált együttműködését hivatott ellátni. Az utóbbi években több külföldi tréner cég (pl. Hay Management, Anderson, Coopers) hozott létre magyarországi divíziót.

A tréning-módszer alapkoncepciójára építve, ma már számos speciális tematikájú tréning található a hazai tréning piacon is. A számtalan alternatívából csak néhány jellemző tréning típust kívánunk felsorolni: kommunikációfejlesztő tréning, konfliktuskezelő tréning, sales training, vezetői tréning, empátiafejlesztő encounter tréning, csapatépítő tréning, relaxációs tréning, imaginációs tréning, önismeret fejlesztő tréning, outdoor-training, stb. Manapság egyre több hazai felsőoktatási intézményben alkalmazzák a tréningcsoportos képzés valamilyen formáját. Éppígy a nagyvált-

lalatok döntő többsége, illetve egyre több költségvetési intézmény rendszeresen szervez a munkatársai számára tréninget. A nagyvállalatok 73%-ánál a tréningek havonta kerülnek lebonyolításra. A cégek maradék 27%-a elegendőnek tartja, ha alkalmazottait negyed-, vagy félévente küldi tréningekre. A vállalatok 84%-a egy-egy tréningre 20-25 főt küld. Azért nem többet, mert a tréningek célja (csapatépítés, kapcsolatok kialakulása, empátiafejlesztés) ezt megkívánja, nagyobb létszámú csoportban nem lehet elég hatékony. Egy 10-12 fős csoport háromnapos tréningje körülbelül kétmillió forintba kerül. A cégek 87%-a a 2-3 napos tréninget preferálja, amely rendszerint a hét utolsó napjára esik. A cégek fennmaradt 13%-ánál végletek jelentkeznek, van olyan cég, ahol 1 napos, míg mások 5-7 napos tréninget szerveznek. A legfrissebb adatok szerint a magyarországi cégek kb. nettó 1.549 millió Ft-ot költöttek különféle készségfejlesztő tréningekre. A 17 legjelentősebb hazai tréning-cégnek cégenként 50 millió Ft-nál magasabb éves nettó árbevétele származott a tréningekből.

A Külkereskedelmi Főiskola Kommunikáció Tanszékén működik az ország egyik legelismertebb tréning iskolája, mely a Magyar Pszichológiai Társaság, valamint a Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága által ajánlott tréner-képzőhely. A tréner-képzés szupervíziós szakaszát számos olyan oktató teljesítette, aki később a felsőoktatásban, illetve a tréning-piacon kamatoztatta az itt szerzett tapasztalatokat.

### **Egy speciális tréning hatásmechanizmusa**

A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning néhány alapvető vonásában különbözik a többi tréningtől. Ezek a sajátosságok elsősorban a „dráma” kidolgozott szakmai háttéréből adódnak, s ezek tudatos alkalmazásával függnek össze. A magyar drámapedagógusok egyik legjelesebb teoretikusa, *Szauder Erik* szerint a dráma pedagógiai alkalmazásának legfőbb eleme az egyéni és társadalmi értékek és műveltségi tartalmak vizsgálata a *Foucault* (1986: 388) által „a gondolat problematizálása” névvel illetett eszköz segítségével.<sup>16</sup> Másképpen kifejezve: a dráma tudástartalmak és viselkedésmódok kritikus, személyes tudássá emelése egy nyilvánvalóan fiktív helyzetben, mely azonban ettől eltekintve minden elemében való-sághű (Szauder, 2002: 31).<sup>17</sup>

Ennek a módszernek a legfőbb vonásai éppen művészetpedagógiai jellegéből következnek, hiszen egy művészeti ág, a színház illetve dráma kidolgozott metódusaival operálhat. Bár, ahogy Szauder Erik fogalmaz: „A dráma pedagógiai alkalmazásakor a helyzet némileg más, hiszen itt (a) a résztvevők a létrejövő folyamatnak egyszerre „színészei” és „közönsége” is; (b) a dramatikus történetnek nincs az írott drámákhoz hasonló, előre rögzített, a résztvevők szándékától függetlenül létező textusa (azaz szövege, cselekménye, viszonyrendszere)... A dramatikus történet résztvevői ugyanakkor folyamatos kognitív és szociális aktivitásra vannak „kényszerítve”, hiszen a helyzetek csak abban az esetben jönnek létre, azaz csak akkor válnak megélhetővé és ezáltal megérthetővé, ha ők maguk cselekvő módon megidézik azokat.

A közösen létrehozott helyzetek, történetek a szociális és emocionális tartalmak mellett természetesen számtalan tárgyi ismeretet is közvetíthetnek. Ezek azonban, a „tankönyv-ízű”, elidegenített, dekontextualizált közvetítésmódtól eltérően minden esetben kontextuális keretben jelennek meg” (Szauder: 31). Azaz, a hagyományos tréningek szituációs gyakorlatain gyakran megtörténő helyzettel ellentétben, „a dramatikus keretben zajló szerepjáték egyáltalán nem jelent a valóságtól való elrugaszkodást, illetve a felelőtlen „játszadozásnak” sem adhat teret. Épp ellenkezőleg:

elkerülhetetlenné teszi a valóság törvényszerűségeinek és a fikció valóságának folytonos korreláltatását, hiszen annak ellenére, hogy a fikció bizonyos tekintetben felbonthatja a valóság kereteit (pl. lineáris időbeliségét vagy térbeli korlátait), belső logikájának a valós tapasztalatokhoz kell igazodnia” (Szauder:32).

*Kaposi László*, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke és a magyar drámapedagógiai iskola egyik megteremtője, véleménye szerint a tanítási dráma éppen abban különbözik a többi dramatikus eljárástól, hogy a megteremtett szituációk meghatározó elemeit (tér, idő, szereplők, viszonyok stb.) tudatosan szabályozza pedagógiai céljai érdekében. Ellentétben az általában lazább szerkezetű, ezért hatásait tekintve esetlegesebb és ellenőrizhetlenebb, dramatikus játékokkal, „szituációs gyakorlatokkal”, illetve a színházzal, ahol mindezek az elemek sokkal kötöttebbek, így pedagógiai alkalmazásuk jóval nehezebb is.

Mindezekből következik a drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning hatékonyságának kulcsa: a hagyományos tréningek gyakorlatiasságából eredő oktatási előnyökön kívül a dráma belső törvényszerűségeinek felhasználása segítségével, azok tudatos mobilizálásával és irányításával a művészi élményen keresztül juttat tanulási tapasztalathoz, és mindezt ellenőrizhető, védett kontextusban teszi. Ily módon nem szolgáltatja ki a résztvevőt a „játszadozás” kétes élményének, illetve a felkínált „nyitottsággal” – optimális esetben – nem él vissza az ellenőrizetlenül hagyott szituációk következtében.

### **Drámatanár a tréningen**

Az alábbiakban azt szeretném szemléltetni néhány gyakorlati példán keresztül, hogyan gondolkodik egy drámatanár, ha kommunikációs tréninget tart.

1.) *A „belépő”* – A különböző „helyzetekből” érkezett résztvevők motiválása, a tréningvezető bemutatkozása és „hangulatteremtése”. Néha elég egy kis „fogadó” zene, ahogy jönnek be a terembe a résztvevők, vagy néhány szó, ami azonnal jelzi nekik, hogy itt most valami „különös” fog történni, ami egy kicsit titokzatos, izgalmas, de nem rémisztő. Ezt leginkább a tanár bizalmat sugárzó, közvetlen, nyugodt, de dinamikus stílusa tudja biztosítani. Nagyon fontos a térrendezés! Akár az érkezőkkel együtt is kialakíthatjuk a terem rendjét(!), világosan tudatosítva, hogy miért tesszük. Legjobb a kör-forma, mert ez rend-élményt ad, és eleve nyitottságra sarkall, illetve némileg kényszerít, de ezt is hamar tisztázhatjuk, és ígéretes lehetőségként fogadtathatjuk el, hiszen itt nem kell pl. jegyzetelni, láthatjuk egymás arcát, és nem vagyunk egymásnak alá-főlé rendelve. Igen, a tanár egyenrangú fél! Ez nem gyengébb státusz számára, csak nehezebb, mert egyszerre többfelé kell figyelnie: a többiekre, önmagára és a tréningterv megvalósítására.

2.) *Céltisztázás* – A kommunikáció modellezési lehetőségeinek bemutatása. Érdemes folytatni a korábban kialakított hangulatban a tréninget: az oldottság és a rendezettség jó kombinációjával operálva. A körben ülő hallgatóknak világossá kell tenni a célokat, mint például a kommunikációs készségek fejlesztése, a csoport összekovácsolása, a rejtett dinamikák feltárása stb. A „játékról” mint eszközről is ejthetünk pár szót, tisztázva, hogy nem játszadozásról van szó, de a játék öröme, izgalmát mégis ígérhetjük, mert ez, akárhány évesek is vagyunk, alapigényünk.

3.) *„Szerződés”* – A tréningmunka „laboratórium-jellegének” tisztázása. Ez egy olyan „tudományos kutatás”, amelyben mi vagyunk a megfigyelők, a „kutatók” és a „megfigyelték” is. Védett körülmények között a gyakorlatban próbálhatjuk ki magunkat. Egyik gyakorlat sem kötelező. Fel kell hívjuk a figyelmet arra, hogy ez

ugyan nem „psziho-tréning”, nem fogunk egymás lelkében „vájkálni”, de csak akkor lehet gyümölcsöző számunkra, ha minél több energiát fektetünk bele, minél többet adunk magunkból, ugyanakkor figyelniünk kell a többiekre, hogy senkit ne sértsünk meg és a kapott információkkal ne éljünk vissza.

4.) *Játéksor (Koncentrációs és bizalomjátékok)* – Célja a lélektani bemelegítés, a későbbi munkaformákhoz elengedhetetlen ismerkedés, feszültségoldás. A „drámás” alapjátékok kiváló lehetőségeket kínálnak nekünk ahhoz, hogy megteremtjük a kívánt feszültségállapotot és az oldott, vidám hangulatot egyszerre. Ennek egy lehetséges menete a következő lehet:

a.) Körkérdések: Az első megszólalás legyen egyszerű, de érdekes is. Azt kérjük mindenkitől, hogy mondja ki a teljes nevét. Jelezze korábbi „tréninges” tapasztalatát „szénával vagy szalmával”. (Nem árt, ha tudjuk, milyenek az előítéletek, hiszen ma Magyarországon nagyon vegyes a kép ez ügyben, és az se rossz, ha jelezzük az önértékelő attitűdöt.) Mondjon egy „álmot” a jövőjéről! (Például én mindig is sárkányrepülő akartam lenni, vagy éppen jó nagypapa. Jobb ez, mintha adatszerűen kezdenének el magukról beszélni. Erre ráérünk később is, ezzel a feladattal ugyanakkor jelezzük, hogy szeretnénk a kreativitásukat működtetni.)

b.) Névkör: A nevek gyors memorizálása az ismétléses gyakorlat segítségével az egyik leghasznosabb játék a tréning során. Mindenki csodálkozva tapasztalja, hogy akár húsz nevet is meg tud jegyezni rövid idő alatt. (Hívjuk fel a figyelmet az arcok és a nevek közötti kapcsolatra. Így sokkal könnyebben megy!)

c.) Jelzős nevek: Olyan jelzőkkel kérjük a neveket, amelyek illenek a gazdájukra, lehetnek alliterálók is. Új személyiségek születnek ilyenkor. Hosszú távon is szívesen emlegetjük ezeket a neveket, ha jól sikerül a tréning, mint pl.: Fittipaldi Zsolt, Cavinton János, Titokzatos Éva vagy éppen InTeam Szabolcs.

d.) Párosok: A jelzős nevek már jól párosíthatók a hasonlóságok vagy az ellentétek alapján. A párokkal már kimondott kommunikációs alapjátékok gyakorolhatók. A „tükrösök” közben beszélhetünk az „első benyomás” jelentőségétől kezdve, a „teststilizáción” át, a „hatalmi harcokig” sok mindenről, amelyek később összetettebb gyakorlatokban még elő fognak jönni a tréning során. A „szoborjáték” kapcsán szólhatunk a kreativitás és az empátia szerepéről a kommunikációban. (“Mit látunk bele a társunkba?”) A bizalomjátékok megint csak az alapokat erősítik.

e.) „Pacsi”: Az első kör legjobb zárása. Az egész csoport a terem sarkában gyülekezik (már együtt van a csapat!), és egyenként, csukott szemmel jönnek az irányítóhoz, aki biztosítja őket a biztonságról, hogy pacsit adjanak neki. (Észrevétlen lehetőség, hogy kézfogásunkkal erősítsük meg szerződésünket!)

5.) *Megnyilvánulásaink* – *Montágh Imre* „útravalói” alapján. Le lehet lassítani, és végig lehet elemezni teljes kommunikációs bázisunkat. Ez komikus és tanulságos játék. A megjelenés stílusértékeitől kezdve (testtartások – öltözködés), a mozgás jelentésein át (ülés, állás, járás), a megnyilatkozásig (gesztusok, tekintet, mimika) és végül a beszédig jutunk el (az artikulációtól a retorikáig).

6.) *Meghatározottságaink* – A külső körülményektől kezdve eljuthatunk a genetikusan és a szokások általi meghatározottságaink megbeszéléséig. Rövid, egyéni beszámolókat is meghallgathatunk „determinációinkról”. Majd következhet egy kis „vérmérséklet-játék”: A terem átlója mentén kijelöljük a klasszikus vérmérséklet-típusok helyeit (szangvinikus, kolerikus, melankolikus, flegmatikus), és elkezdünk élethelyzeteket felidézni, rövid történeteket mesélni, s azt kérjük, hogy a játszók keressék meg a lehetséges reakcióknak megfelelő helyüket a térbeli koordináta-

tengelyen. Hangokkal, színekkel koncertet illetve vizuális térképet készíthetünk csoportunk vérmérséklet-összetételéről. Végül kitöltünk egy vérmérséklet-tesztet, amelyből elég pontosan visszaellenőrizhetjük döntéseink helyességét, saját, jellemző vérmérsékleti „skatulyánkat”, amely újra és újra megnyilvánul kommunikációs helyzeteinkben. (A kommunikációs készségfejlesztést nyilvánvaló módon kapcsolhatjuk össze személyiségfejlesztésünk igényének felerősítésével.)

7.) *A kommunikációs helyzet* – Mielőtt összetettebb dramatikus formációkba kezdenénk, érdemes végigelemezni és rögzíteni a szituáció meghatározó szempontjait. A drámának ezek az alappillérei nemcsak a drámaóra-vezetésnek a nélkülözhetetlen elemei, hanem a „tér-időbe” vetett személyiség viszonyrendszerének az alapmodelljét is kirajzolják, így univerzálisan használhatóak. Érdemes végigfutni rajtuk: tér („nagyter” – „kistér”), idő („nagyidő” – „kisidő”), szereplők, viszonyaik, az előzmények (mi történt eddig?), a lehetséges következmények (mit akarnak, mik a vágyaik, céljaik?), és mi „van”? (mi történik? mit tesznek? mit mondanak? mit gondolnak, éreznek?). Ezeket érdemes rögzíteni a táblára, hogy a későbbiekben „mankót” jelenthessenek a helyzetek pontosításakor, a munkánk kontrollálásában.

9.) *A szituációtól a „drámáig”* – Az egyszerű szituációs gyakorlatoktól kezdve, ahol csak néhány szempontot fixálunk, és így adunk rögtönzéses játéklehetőséget kiscsoportos munkaformában, a fixált jeleneteken keresztül, ahol a szereplőktől kezdve a szövegig minden rögzített lehet, eljuthatunk a komplex drámáig, amelyet a tréningbe ágyazottan játszhatunk a résztvevőkkel a szándékainknak megfelelő „fókuszokkal”. (Ez mindig kiegészítendő kérdés kell legyen, hasonló szerepe van, mint a tudományos kutatásban a hipotézisnek: ennek a szempontnak kell irányítania az adott munkát.) Kommunikációs szempontból különös jelentősége van a dráma reflektív jellegének, az újrajátszási lehetőségeknek, az egyeztetéseknek, a „fórumszínház” formáknak. A drámaóra így a tréning tetőpontja lesz. Az élményszerűség indirekt tanulási folyamata hosszú távú ismeretek rögzítését teszi lehetővé.

10.) *Életút-játék* – Jó befejező gyakorlat lehet a következő fantáziajáték archetipikus szimbólumokkal. Szavakat mondunk egyenként, s mindenkinek az a feladata, hogy összefüggő szöveget alkosson ezeknek a szavaknak a felhasználásával úgy, hogy ő maga szerepeljen a történetben egyes szám első személyben, jelen időben. A szavakat lehet variálni, újakat lehet kitalálni, a sorrendjükön lehet változtatni, s olyan gyorsan kell diktálni őket, ahogy a társaság fantáziája elbírja. Egy lehetséges sorozat: út (az életút képe – lehet rögzös, lehet sima stb.), erdő (az élet „sűrűje” – van, akinek tavaszi; van, akinek bozótos; s van, akinek nyári ligetes), kulcs (a titkunk nyitja – van, akinek biztonsági; van, akinek nehezen csikorduló ósdi, rozsdás), kert (az örömök kertje – lehet szép, virágos; s lehet elhanyagolt), tó (a szerelem tava – van olyan, aki beleveti magát; van, akinek kiszáradt), ház (a család – valaki elkerüli, valaki betér) stb.

11.) *Értékelés* – A körbeülős forma visszatér. A tapasztalatok megbeszélése, a problémák feltárása, a „szálak elvarrása”, a fejlesztési célok egybevetése a megvalósulással ilyenkor történhet oda-vissza alapon (a tréningvezető és a résztvevők is értékelnek). Értékelő teszt kitöltése. Ezt név nélkül kérjük a résztvevőktől. Egyéni módon állíthatjuk össze a kérdéseit, rákérdezve a helyszíntől kezdve, a tréner személyén át a tréning hasznosságáig. Fontos visszajelzéseket kaphatunk így is.

12.) *Ajándék* – Kinek-kinek a jelzős nevét, vagy amit a tréning során megszoktunk, felírjuk egy-egy lapra, majd mindenki ráírhat név nélkül egy-egy kis üzenetet az illetőnek a következő mondatkezdésekkel: „Azt szeretem benned, hogy...” illetve

„Azon kéne változtatnod, hogy...” Ezek a lapok mindenkinek a személyes útravalói. Nem olvassuk fel őket.

### A katarzis forrása

A fenti vázlat csak néhány ötlet egy kommunikációs tréning tervéből, szabadon variálható elemekkel. A legjobb tréningek azonban spontán alakulnak a jelenlévők adottságainak, összetételének és hangulatának megfelelően, a tanár empátiájától is függően. A legalaposabb tervezés sem lehet elég jó, ha nem áll készen rögtönzőképességünk. S így minden tréning más, ahogy két drámaóra sem egyforma. Ettől és a mindig új emberi kapcsolatteremtés lehetőségétől izgalmas és katarzisesélyű egy-egy kommunikációs tréning.

Ha ezeken a tréningeken tudatosan használjuk a fent említett drámapedagógiai módszereket, kiaknázva az elemzett pedagógiai előnyöket, építve a „dráma” szakmai védőbástyáira, igen hatékony kommunikációfejlesztésig juthatunk el. Ezt igazolják az Arany János Tehetséggondozó Program osztályaiban folyó kutatások is. Ily módon igazolhatónak tűnik az állítás, miszerint a különböző okokra visszavezethető, például szociális problémák okozta kommunikációs hátrányok kompenzálásában fontos szerepet játszhatnak a drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréningek.

Ez valóban társadalmi érdek, ezért szükség van ezen a területen is a valódi reformpedagógiai szemléletváltásra. Nincs időnk halogatni ezt a kérdést: a globalizáció korában Magyarország akkor lehet életképes és versenyképes, ha valóban megtaláljuk azokat az adekvát, tudományos megalapozottságú, alternatív megoldásokat, amelyek mozgósítani tudják az akadályozott vagy rejtett tudástökhét, s így sikerülhet egy „tudati forradalmat”, a gondolkodás „rendszerátváltását” végrehajtani a pedagógiai és a tudományos gyakorlatban is.

---

### Irodalom

- <sup>1</sup> ZALAY, SZ.: (2002) A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning, Budapest, Drámapedagógiai Magazin 2002/3.
- <sup>2</sup> BERNSTEIN, B.: (1992) A társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és rétegződés II. Budapest, ELTE-Tankönyvkiadó.
- <sup>3</sup> KRONSTEIN, G.: (1974) A Bernstein-jelenség. In: Pedagógiai szemle, Budapest, 1974/11.
- <sup>4</sup> PAP, M.: (1972) A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. In: Szépr-Telegdi (szerk.): Általános nyelvészeti tanulmányok XIV.
- <sup>5</sup> ZALAY, SZ.: (2003) A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban, Budapest, Drámapedagógiai Magazin 2003/2.
- <sup>6</sup> BERNSTEIN, B.: (1996) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke
- <sup>7</sup> FERGE, ZS.: (1972) a társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Szociológia 1972/1.
- <sup>8</sup> Dr. SZOLCSÁNYI JÁNOSNÉ: (2001) Egy tehetséggondozó program bemutatása, Budapest, BMGE GTK Műszaki Pedagógiai Tanszék
- <sup>9</sup> A pécsi Leówey Klára Gimnázium Pedagógiai Programja és Foglalkozási Terve a 2000/2001. tanévre
- <sup>10</sup> BALOGH L.-HERSKOVITS M. (szerk.): (1993) A tehetségfejlesztés alapjai, Debrecen, KLTE
- <sup>11</sup> STERNBERG, R.J.-DAVIDSON, J.E.: (1994) A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe. In: Balogh L.-Herskovits M.-Tóth L. (szerk.) A tehetségfejlesztés pszichológiája, Debrecen, KLTE

- <sup>12</sup> MÖNKS, F. J.-BOXTELL, H. W.: (1994) A Renzulli-modell alkalmazása és kiterjesztése serdülőkorban. In: Balogh L.-Herskovits M.- Tóth L i.m.
- <sup>13</sup> HARSÁNYI I.: (1981) A tehetség-felismerés és tehetséggondozás mai feladatai. Kaposvár, Somogy Megyei Pályaválasztási Intézet
- <sup>14</sup> DR. LANGNER KATALIN-DR. RAÁTZ JUDIT: (2003) Üzleti kommunikáció. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- <sup>15</sup> DR. FORGÁCS ATTILA: (2002) Kommunikációs tréning tapasztalatok a Külkereskedelmi Főiskolán. Budapest, in: <http://elib.kkf.hu/tek/forgacs> 2002.07.30.
- <sup>16</sup> FOUCAULT, M.: (1986) Polemics and Problematizations (Paul Rabinov interjúja), in: Rabinov, P. (ed.): The Foucault Reader, Harmondsworth, Penguin.
- <sup>17</sup> SZAUDER ERIK: (2001) Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. Budapest, Drámapedagógiai Magazin 2001/3.





HUSZ MÁRIA

## Az irónia újabb funkciójáról\*

„Az irónia tiszta tudata az örök agilitásnak, a végtelenül teljes káoszoknak.”

*Friedrich Schlegel*<sup>1</sup>

„Keletkezését illetően minden emberi dolog rászolgál  
az ironikus szemléletre: ezért olyan *fölösleges* az irónia.”

*Friedrich Nietzsche*<sup>2</sup>

„Az ironikus generációk váltakoznak a túl komolyakkal,  
ahogyan a személyes életben a tragikum és a könnyelműség.”

*Vladimir Jankélévitch*<sup>3</sup>

Egyre ironikusabb kultúránkban egyre kérdésesebb, hogy megragadható-e, leírható-e az irónia fogalma, vagy e szókapcsolat paradoxonát a további teoretizálás csak mélyíti. Az irónia legkorábbi értelmezései két irányt jelölnek ki: az egzisztenciál-kategóriát, amelynek előképe görög és hellenisztikus komédiák kérkedő *alazón* figuráját ellenpontoszó, ravasz és fortélyos *eirón* alak, aki az elutasítást az elfogadás gesztusa mögé rejtve kerekedik fölül, valamint a szónoklatban a tagadást állítás formájában kifejező retorikai-poétikai trópust. Az ironikus emberi–művészi magartás és az irónia (görögül tettetés) mint esztétikai minőség az ókortól fogva számos változatban jelent meg. Szókratész a maga tudását nem-tudásként állította, beszélgetőtársa vélt tudásának leleplezésére a meglévónél kevesebbet színlelt, így iróniája a lelki erények, az erkölcsi értékrend és az ész, a független gondolkodás megvalósulása lett, szubjektív szabadság a külső hatalom objektív elnyomásával szemben, magasrendű szellemi cselekvés. A „szatirikus forma” rejti a politikai-filozófiai környezet morális elutasítását, de – a tisztánlátás érdekében – az állásfoglalás elkerülését is.

Az irónia modern értelmében feltételezi a többértelműséget és az értékek megfordulását, eszmény és valóság ellentétét, s az ellentét reflexióját a kívülállás pozíciójából. A kijelentés közvetlen jelentése az ellentmondó kontextusban egy mélyebb jelentést involvál, s ez az elsővel ellentétes értékviszonyt jelez. Az irónia ideiglenes és időleges értést tesz lehetővé. Kulcsa, hogy ami mélységesen torzult, ahhoz a tudat mindig későn jön, s mire odafordul, már nincs is jelen.<sup>4</sup>

Az iróniafogalom a német koraromantika elméletírójánál a szellemi függetlenség kimunkálása kapcsán került az esztétikai gondolkodás és a poétikai alkotófolyamat

\* Elhangzott a VII. Nemzetközi Erkölcs-, Művészeti-filozófiai és Nevelési Konferencián, Kaposvári Egyetem, 2003. augusztus 27–29.

1 Schlegel, Friedrich: Esmék. 69. In: August Wilhelm Schlegel és Friedrich Schlegel: Válogatott esztétikai írások. Bp., Gondolat 1980. 500.p.

2 Nietzsche, Friedrich: A művész és az író lelkéből. 252. In: Uő.: Emberi – túlságosan is emberi. Bp., Szukits Könyvkiadó, 2001. 98.p.

3 Jankélévitch, Vladimir: L'ironie. – Le mouvement de conscience ironique. Paris, Flammarion, 1964.

4 Bacsó Béla: Az iróniáról. In: Uő.: Írni és felejteni. Bp., Kijárat, 2001. 160.p.

fókuszába. A romantikusok célja az alkotói szabadság, eszközük az irónia, játék, maszk, megtévesztés, amit „az értelem arisztokratái játszanak az ostobákkal, dogmatikusokkal, konzervatívokkal”<sup>5</sup>. Mivel a mű és a világ elveit azonosították, a schlegeli ironikus magatartás az öntisztázás, önépítkezés filozófiai gyakorlata és az élet formája is volt. Az önmegsemmisítés és önteremtés szubjektív mozzanata adja a modern irónia lényegét, különbözősét az objektív igazság világra segítését szolgáló szókratészi iróniától. Hegelnél fordul a kocka. A világ dominál az én felett, az értelem az állandó meghasonlás, a lét pedig az abszolút nyugtalanság. Kierkegaard a romantikus poézis lényegének azt tartja, hogy benne a magasabb rendű valóság, mint sejtés, folytonos alakulás, levés jelenik meg, ezért még egyszer ironikusan viszonyul minden alkotáshoz és saját létéhez is, két vagy három életminőség között rekedve a vagy-vagy határán.<sup>6</sup>

Innentől az irónia pozíciója attól függően változik, hogy milyenek az alkotás lehetőségei, s hogyan ítélik ezt meg az alkotók. Átmeneti szituációkban, amikor az érvényüket veszített morális elvek még mindig jelen vannak, az irónia közel kerül a tragédiához, helyettesíti, sőt ki is zárja annak katartikus lehetőségét. Az ironikus teoretizálás szerzőinek – Nietzsche, Heidegger – közös gondolata, hogy a nagy elbeszélések kimerültek, a nagy közös valamit újjá kell teremteni, saját autonómiájuk ennek függvénye lehet. A huszadik század karakterisztikus iróniája egy dupla és látszólag ellentmondó folyamat mentén halad. Egyrészt felismeri egy már szétesett világ fokozódó dezintegrációját, másrészt nemcsak leírja, hanem el is fogadja azt, vagy a benne rejlő lehetőségeket.<sup>7</sup> Az értékek és pozíciók a vertikális percepcióról a horizontálisra tevődnek át, az általánossá váló irónia fogékony a lappangó és feloldódó énré és a mindinkább elbizonytalanodó világra, függetlenné válik a szatirától, olyan attitűdöket fejleszt ki, mint távolság és elkülönülés, mint „be nem vont”-ság, dezillúzió, védelem. A modern én közvetítetlen ellentéteket érzékel a realitás és a megjelenés, az ember által tapasztalt és a rajta kívül álló világ között, s erre azonnali reakcióval válaszol, megelőzve a fogalomalkotást. A kapcsolatnélküliség artikulációja a világot mint deviánst szemléli, intuícióval felülmúlja, alternatívákat alkot. Az elveszett rend (az emberi kapcsolatok inadekvátsága, a remények frusztrációja), mint idea él tovább.

A posztmodern szituáció ironikus magatartásában bizarr módon térnek vissza a romantika kételkedés-érvei. A meghasonlott én egy még kaotikusabb világgal ütközik. A modernitás dialektikáját és kipróbált formáit hatástalannak, a világot javíthatatlannak ítéli, lemond az elveszett visszaszerezhetőségéről, kimerően, tudatosan antiheroikus. A világ kiszámíthatatlanságával és változatosságával konfrontálódva felveszi azt a magatartást, amelyben a világ és az univerzum dolgainak kapcsolatát és jelentését övező alapvető bizonytalanság tolerálható. A rend hiányának és az eshetőségnek a szókincse terjengős, határozatlansága átható, esztétikája a nyitottság, etikája az improvizáció és az adaptáció.<sup>8</sup>

Richard Rorty „ironikus ember”-fogalmában három sajátosság található: 1. folyamatosan kételkedik saját használt szótárában (fogalomkészletében), mivel nagy hatással voltak rá olyan más szótárak, amelyeket más emberek tartottak végsőnek, 2.

<sup>5</sup> Almási Miklós: *Anti-esztétika*. Bp., T-Twins, Lukács Archívum, 1992. 214.p.)

<sup>6</sup> Antal Éva: *A romantikus ironológiáról*. = Gond, 2001. Márc. 127.p.

<sup>7</sup> Wilde, Alan: *Horizons of assent. Modernism, Postmodernism, and the Ironic Imagination*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1987. 15.p.

<sup>8</sup> Im.: 132-135.p

saját szótárában megfogalmazott érvei sem alátámasztani, sem eloszlatni nem képesek szótárával kapcsolatos kételyeit, 3. nem gondolja, hogy szótára másokénál közelebb lenne a valósághoz.<sup>9</sup> Rorty posztmodern liberalizmusából többek között az is következik, hogy egy olyan világban, amelyben különböző közösségek, rezsimek élnek egymás mellett, a nyugati kultúrák nem tarthatnak igényt morális magasabbrendűségeire.<sup>10</sup>

Az amerikai dekonstrukció egyik magalapítója, Paul de Man, sokat vitatott ironikus tanulmányában az iróniát, mely egyrészt „esztétikai trükk,” másrészt az én dialektikájának egyik mozzanata, megszakítás, kiábrándulás, harmadrészt „ironikus mozzanatok vagy szerkezetek beillesztése a történelem dialektikájába”,<sup>11</sup> végül is a szubjektív létezés formációjaként vizsgálja. Lezáratlan retorikus láncolatként, „amelyben valami ott lévő szubjektív sose jelenik meg eredeti mivoltában, hanem mindig olvasatok ironikus leképezésein keresztül létezik”.<sup>12</sup> Az értékek érvénytelenítésével parttalanra szélesített irónia szelleme a posztmodern kultúrában mindenüvé belopakodik. „A posztmodern irónia az „üres” (idea nélküli) alany bekódoltsággal és rettenettel szembeni, de ezekbe bonyolódott átélés-művészete.”<sup>13</sup> Magabiztosabb amerikai változata a világ szorításában „függőben maradó irónia”, míg az ironikus távolságtartás, a groteszk elemekkel csillogó, idézőjeles művek jellegzetesen az átmenetiséget újra meg újra átélő közép-európai látás- és ábrázolásmód termékei.

Az általános kételkedésből táplálkozó irónia önérték is lehet. Egy ironikus vérmérséklet végtelenségig elvive mindent feloldhat a megoldások vég nélküli láncolatában Jacques Derrida úgy próbálja kimondani a kimondhatatlant, hogy egyszerre állítja is, az általa bevezetett szó nem az, amit be lehet vezetni.<sup>14</sup> E folyamatot az irónia megértésének vágya állítja meg: hétköznapi emberként épp úgy mint befogadóként lényegbevágó annak ismerete, hogy milyen jegyek, eszközök, jelzések vagy utalások alapján dönthetjük el azt, hogy a szöveg, film, képzőművészeti produkció ironikus-e vagy sem. A beszédmódokhoz és funkciókhoz kötődő értékek egyre több teret engednek a műnek a reflexióban történő befejezésére. Így a művészeti alkotások használata nagyobb figyelmet, intellektuális aktivitást, a látszatszerűségek bizonyos tapasztalatát feltételezi.

Hogy az értékelési-értelmezési bizonytalanságokkal együtt miért erős mégis (az általam megfigyelt egyetemisták körében bizonyosan) az irónia iránti fogékonyság és érdeklődés, annak egyik lehetséges magyarázatáért Freudhoz fordulhatunk. „*A vicc viszonya a tudattalanhoz*” című monográfiájában Freud a gondolatok örömszerző kifejezésének módjaként, a komikus alfajaként beszél az iróniáról, amikor az ellenkezőjét mondjuk annak, amit gondolunk, de jelezzük az igazat is. Ezáltal – a viccmechanizmus szerint – a fegyelmezetlen-játékos ösztön-én felszabadul a fegyelmezett, közvetett, komoly és értelmes-rationális felnőtt én gátlása alól. Az elfojtás felszabadításából, a gyermeklét megtalálásához szükséges energia megtakarításából fakad a vicc öröme, a mesélő és a hallgató együtt regrediálnak prelogikus

<sup>9</sup> Rorty, Richard: Esetlegesség, irónia és szolidaritás. Pécs, Jelenkor Kiadó, 1989. 89.p.

<sup>10</sup> John Gray: R.Rorty és a posztmodern irónia In: Internet: <http://c3.hu/scripta/lettre/lettre22/30.htm>

<sup>11</sup> Paul de Man: Az irónia fogalma. In. Uő.: Esztétikai ideológia Bp., Osiris, 2000. 184.p.

<sup>12</sup> Bókay Antal: P. de Man és az amerikai irodalomtudományi dekonstrukció. In: P. de Man: Esztétikai ideológia. Osiris, mint fent 234.p.

<sup>13</sup> Pethő Bertalan szerk: A posztmodern. Budapest, Gondolat, 1992. 113.p.

<sup>14</sup> Derrida, Jacques: *La différence*. Paris, Ed.: Minuit, 1972.

gyermeki létükhöz. A viccmechanizmus folyamatát az irónia működése, az ellenkezőjével való helyettesítés, kétértelműség, sejtetés is kiváltja.<sup>15</sup>

Az ironikus parabola a szerző és a néző rejtett megállapodásának függvénye, s az értelmezés a befogadó magánügye marad, hacsak nem kritikusról, esszéíróról van szó, mert akkor újabb ironikus körök keletkez(het)nek. A közelmúlt pre- és posztmodern, elit és tömegművészetet összemósó szent teheneiről (mint Andy Warhol, vagy Jeff Koons) is kiderülhet, hogy a felidéző magatartásnak a blöff és a komoly szándék közötti elhelyezése esetleg az értelmező önkényén múlik, sőt a magas és az alacsony művészet közötti különbség egyik záloga is az irónia. A művész vallomásai sem adnak támpontot, hiszen ugyanúgy lehetnek ironikusak, ahogy maguk a művek.

Néhány kortárs teoretikus szerint a banális piedesztálra állításával érvényüket veszítették az esztétikai kategóriák, kimerültek a negativitás-hordozta kreatív energiák. Mások, mint Françoise Gaillard viszont ezt a jelenséget a liberális társadalom kritikai funkcióinak kimerülésével magyarázzák, mely felszámolta a misztériumot, az abszolútumot és a metafizikát. A média által közvetített történelem-fikciók átformálják a kollektív tudatalattit, a művészet egyetlen eszköze az irónia maradt a szubjektum transzcendens iránti vágyának bemutatására.<sup>16</sup> Műfajok fúziója és kollázsa, az amorális és az immorális váltása a filmművészetben is gyakran az irónia színében történik, s az etikai alapkategóriák helyzetfüggő, gyakran ambivalens voltára mutat rá.<sup>17</sup> Míg a kelet-európai film nagy korszakában még együtt élt pátosz és irónia, az újabb nyugat-európai és amerikai tendenciák szinte kizárólag az iróniát érvényesítik, ez jelenik meg igazi szabadságként.<sup>18</sup> A szkepszis és az irónia-önirónia olyannyira eluralkodóban vannak az irodalom és a film mellett a festészeti és szobrászati műalkotások körében is, hogy némelyek már az irónia inflációjáról beszélnek.<sup>19</sup> Ha ezt a megállapítást nem is hagyjuk jóvá, kétségtelen, hogy a közelmúlt néhány reprezentatív, kollektív kiállításának anyagában az ironikus vonulat szerepe jelentős.

A kortárs magyar képzőművészet példáin a továbbiakban azt vizsgálom, hogy a művek miképpen viszonyulnak az irónia fent jelzett „titkos köreihez”. A hivatkozott művek a „Jövőkép” című kiállítás és album és az XVIII. Országos Kisplasztikai Biennálé és az I. Textilművészeti Tiennálé anyagában szerepeltek.

A K. Bazovsky Ház által összeállított „Jövőkép” gyűjteménynek már a címe is kétértelmű. A gyűjtemény 12 festőművésze közül legalább hatan a posztmodern iróniát képviselik. Bukta Imre „mezőgazdasági” festészetét az élet és a poézis egymásra csúsztatása táplálja. Az irónia forrása a naivitás valódisága, vagy tettetése közötti hezitálás. A művész falusi életmódja, a föld illata és sara az eltűnő, vagy alig felbukkanó horizontok között, illúziók és hősiesség nélkül a cselekvés mágiáját éppúgy jelenti, mint a városi műértők fintorgásának elébe-állást. *Metszés, Tarvágás, Tökföld*: szeretet és gúny a primitív formaadásban, szemérmes, körkörös önirónia. Fe Lugossy László állandó meditációt folytat a folyton egyértelműsített és mindig többértelműnek tapasztalt világban. Az ő öniróniája a városi szubkultúra geg- és blaszfémia-érzékenységre épül, s a képtelenségek, a kétértelmű mozdulatok, a keret és a képtér viszonyatainak felcserélése élteti. Manipulált fotográfiákra hasonlítanak Csurka Eszter festményei, ironizálják a hasonlóság és a realizmus esztétikai kánon-

<sup>15</sup> Elemzi: Poszler György: Tudattalanok találkozása. (Elégia az iróniáról).=Orpheus. 1990. 4. 106-116.p.

<sup>16</sup> Ivacs Ágnes könyvismertetése. In: Artpool Könyvtár. www.artpool.hu /Recenzio

<sup>17</sup> Mihály István: Műfajok fúziója és kollázsa. In: www.filmkultura.hu/2002/articles

<sup>18</sup> Bárdos Judit: Pátosz és irónia. In: http://emc.elte.hu/~metropolis/kritika

<sup>19</sup> Sebők Zoltán: Inframine. =Balkon II.évf. 1994/5.

jait. A nézet kiforgatása, a konvenciók bombázása során – ahol a téma úgy csúszik bele a háttérbe, hogy közben bornírtan naturalis marad – egy más világot, máshogy létet talál, ahol a tény lesz képzeletszerű. A „Barbie-feeling” pink-túlfokozása előbb a negédeség viszolygásának ellentétébe csap át, majd a keleti kultúrák rózsaszín-metafizikájának utánérzetével teszi végképp kibogozhatatlanná az irónia hullámain. Semmi sem komoly és minden halálosan az. Ennek a típusnak a másik végletét a rock-zenész közvetlenségének rémült maszkok alá helyezésével drMáriás képviseli. Az ember előtti és utáni létállapotoknak a flipperek brutális fényétől ihletett víziói nihilista pozícióból a Semmi teremtőjének mutatják.<sup>20</sup> Fenséges közönségessége már-már horrorba torkolló (ön)destrukció, az irónia tragikomikus típusa.

A XVIII. Országos Kisplasztikai Biennálén bemutatott művek jelentékeny részét a finoman ironikus-önironikus jelentés- és formaviszonylatok uralták. Típusai a szobrászi alakítás magánszférához közelebb dimenziójában az irónia újabb, aktuális változatait prezentálták. Ilyen a „kreativitás titkos és sérülékeny, talán nevetséges” esetlegessége (Takács Szilvia szegényesen színes, babaszobai *Házioltár*-a), a profán jelentéktelenség felmagasztalása dráma és komédia feszültségében (Sipos Barbara bronz *Mosogató*-ja), a képtelenségek realitása (Sigmond Géza *Cirkuszvilág*-a), az „előadás ünnepélyességének és a jelentés kisszerűségének egyidejűsége” (Kungl György mázas porcelán szobra: *A szeretet nem keresi a maga hasznát*), vegyes anyagok és technikák, a giccscsótár elemeiből válogatott figuráció, felületi dekorációk, roncsolt arány (Magyarósi Éva: *Napozás körömlakkal*), az ellentétes minőségek leleplezés nélküli egymás mellett, sőt egymásban léte (Farkas Ádám *Kerekeskőkukaca* a tökéletes kőszobrászati megoldás mellett egy emberi testpozíció nagyvonalú karikatúrája). Pauer Gyula plasztikáiban a koncept art felidézésével a hamis szakralizálódást és a jelentésvesztést írja körül, Mata Attila festett bronzmunkája a linearitás tipizálásától a bronz festéséig jutva egyrészt minden érzéki minőségben bizonytalanságot kelt, másrészt rafinált formai összetettségét egy szinte együgyű kompozícióban mutatja meg.<sup>21</sup>

A 2003. évi I. Textilművészeti Triennále elnevezése maga is ironikus, hiszen csupán egy évvel előtte ünnepelték Szombathelyen a textilbiennálék harminc éves jubileumát. Az autonóm textilművészetet forradalmian neoavangárd korszaka óta sokkal inkább az elmélyült komolyság, a műfajteremtő harcos, pozitív elszántság jellemzi. Éppen ezért szimptomatikus, hogy az újabb generációk és művészi magatartásmódok között felerősödött az irónia. A triviális, direkt megjelenítéstől (*Tóásó Edit* digitális textilnyomata egy ajtóról), a humor és az irónia könnyed megnyilvánulásaitól (*Hargitai Sára* óriási, pigmenttel festett átlépő cipellője) *Lévai Nóra* lehet-bravúrjáig terjed a skála, aki a semmire varrt hímzés-foszlányokból képes az érzékenység és a spiritualitás El Greco-i kontaktusát aktualizálni. A stoppolás mint kiegészítő, pótló technika Lévai-féle változata amőba-szerűen terjeszkedő szöveg/szövetkonstruálás, a semmire történő hímzés. A hol sűrűsödő, hol meg veszélyesen ritkulni látszó, elemi struktúrát alkotó szövedék, az eldolgozatlanul kanyargó, lebegő cérnavégek egyrészt az esendőség, sérülékenység szorongató, óvásra-felszólító közegébe vonnak, másrészt lehetővé teszik a halmozást, ismétlést, felülírást. Az elhomályosult vagy eltitkolt eredetű „vendégszövegek/szövetek” a dekonstrukciós intertextu-

<sup>20</sup> Szombathy Bálint: A semmi kihívója. = Élet és Irodalom, 2001/33. szám

<sup>21</sup> Aknai Tamás: Cselekvő pózban. = Echo Kritikai szemle, Pécs, 2003. május, 2. Szám, 6-7.p. és Husz Mária: A babaszobák és a zenélő mobilok között. = Kritika, XXXII. Évf. 7-8. 2003. Július-augusztus 52-53.p.

alításnak megfelelően viselkednek. A mű éppúgy, mint használói, szövédékek hálózatának összefüggéseiben léteznek. Az alkotás és a befogadó kapcsolata az ilyenfajta hálók összetett, sokelemű rendszereinek az időfolyamatban haladó érintkezéséből szövődik. A jelentések sok-sok megelőző használat és befogadás ontológiai jelenlétére épülnek, amelyeknek az aktuális szemlélő nem lehet teljes tudatában. A művészeti alkotás sohasem végleges, befejezett korpusz, hanem sokjelentésű, allegorikus, vagy határtalan, értelmetlen, ironikus opuszként viselkedik. Jacques Derrida szövegfogalmához hasonlóan széttartó hálózat, nyomok szövete, amelyek egyre valami önmagukon túlira, különböző más nyomokra utalnak.



DOBOVICZKI ATTILA T.

## Új média – új látásmód

A vizuális kommunikáció elméletének számos meghatározó hivatkozási pontja van. Azonban a kommunikációs vizsgálatok során nehéz, sőt, inkább kizárt olyan egységes fogalmi rendszert találni, mely szilárd alapot nyújthatna egyrészt az eltérő felfogások, másrészt a különböző kommunikatív jelenségek megragadásához. Ugyanakkor és ezzel együtt vagyunk tanúi és részesei annak a helyzetnek, amelyben alapvető fogalmi készleteink újradefiniálása zajlik; ennek a paradigmaticus vállalkozásnak számtalan összetevője van, amiből ebben az írásban csak egyet szeretnék kiemelni és elemzés tárgyává tenni: az új kommunikációs technikákat, továbblépve az *új-média* névvel illetett jelenségekört.

Ez azért is lényeges, mivel az ezzel a jelenséggel együtt fellépő új típusú ismeretegyüttes olyan alapvető orientációs készleteinket is kikezdte, mint például a reprezentációról, a látásról alkotott hagyományos elképzeléseink. Ezeknek a kérdéseknek a körülményéhez szükséges előjáróban néhány alapfogalmat és módszert definiálok. Ilyen (I.) a státusz fogalmára vonatkozó, kommunikatív funkció szerint megalkotott műmodell- és műtipológia, (II.) a reprezentáció és intencionalitás fogalmakra épülő, a képek immanenciájának vizsgálatára irányuló interpretatív és konstitutív eljárások, valamint (III.) az új média, mint látásmodell.

**I.** Fentiek alapján kezdjük tehát vizsgálódásainkat a státusz kérdésével.

Mit kell értenünk ezalatt? Ilyen például (a) a műalkotásnak egy adott társadalmi szerkezetben betöltött funkciója (a társadalom művel kapcsolatos elvárásrendszere, illetve a műalkotás, mint a társadalom szellemi önszerveződésének eszköze, hordozója); (b) ilyen a műstruktúra viszonya a műalkotáson kívüli, objektív tárgyi valósághoz (a vizuális-plasztikai funkció érvényesülésének történeti változatai); (c) s ilyen a műalkotás értékszimbolizáló természete (azaz a műalkotás üzenetközvetítő szerepe mellett, ettől nem elválaszthatatlanul, de megkülönböztetetten megnyilvánuló értékprezentáció, tehát a műalkotás mint önálló értékvalóság).<sup>1</sup>

Németh Lajos megállapítása, hogy „a mű státusza mindig összefügg a művészetnek történetileg meghatározott funkciójával. A művészet minden korban sajátos szimbólum, illetve jelentés-struktúra, amelyet viszonylatrendszerként értelmezhetünk, márpedig e viszonylatrendszer konkrét formája történetileg változó. A művészet története épp e viszonylatrendszerek történeti módosulása...”<sup>2</sup>

Javaslom, hogy nyugodtan tekintsük itt, valamint a továbbiakban a *mű*-vel, a *műalkotás*-sal ekvivalensnek a *kommunikátum*, *művészet*-tel a *kommunikáció* fogalmakat.

Németh, a „mű” kommunikatív szerkezeteit tekintve, funkciótörténeti alapon három típust különböztet meg. Ezt igyekeztem megjeleníteni:

1 Hegyi Lóránd: Avantgard és tranzavantgard, 186.o.

2 Németh Lajos: Minerva baglya, Magvető, Bp., 1973. 31.p.

		Jelentéskör	
		Zárt	Nyitott
Tárgyi- természeti környezet	Zárt	(2) Autonóm-klasszikus műtípus	(3) Szubjektív-romantikus műtípus
	Nyitott	(1) Rituális- mágikus műtípus	(4) (assemblage-Janáky) <b>Új-média</b>

Műalkotások struktúrája nyitott/zárt oppozícióban tárgyi- természeti környezet és jelentéskörük szerint a németh-i műtipológia alapján

Az (1)-es számmal jelölt rituális-mágikus műmodell a tárgyi és a természeti objektumok irányában nyitott struktúrának tekintendő, míg annak jelentésköre zárt, szigorúan meghatározott, ahogyan azt a rítus, illetve a vallásos, mitológiai, ikonográfiai kódok megkövetelik. Ebből következik, hogy elvileg szinte bármely tárgy, illetve természeti objektum jelentéstöltéssel telítődhet, s ezáltal a művészet a társadalmi együttélést szabályozó szimbólumrendszer alkotórészeként válhat, „(amely) meghatározza a szimbólumrendszer megnyilatkozási formáit. E szimbólumrendszer rituális cselekmények sorozatán keresztül érvényesül, ...s ekként a művészet e cselekvések szolgáltatója, kelléktára, s mint ilyen, bizonyos értelemben rituális nyelvnek tekinthető”.<sup>3</sup>

A (2)-es számmal jelölt autonóm-klasszikus műmodell racionális felépítése a világegyetem felépítésének a mása; zárt, lekerekített egész. Ez a képmás ugyanakkor nem szolgál más a végtelenül gazdag valóságnak, hanem tudatosan „kiválogatott” elemek racionálisan értelmezhető elrendezése; ez a központi rendező elv a kompozíció, mely a belső koherencia biztosítója is egyben. Ekként a mű a valóság objektív rendjét mutatja. Autonómiája nem a valósággal szemben érvényesül, nem a valóságtól való elszakadás tényezője, hanem a valóság totalitását mutatja fel a művészi mikrokozmoszban. A klasszikus műmodell esetében a zártság és az autonómia a valósággal való legmélyebb és megingathatatlan egységen alapult, ahol a zártság és a klasszikus elrendezettség ennek a teljességnek a szemléletessé tételét szolgálta.<sup>4</sup> A mikrokozmoszban a zártságból szükségképpen következik, hogy e műtípus a valóság felé zárt, és jelentésszférája is viszonylag elhatárolt. Az alapvető stabilitás által ez a szerkezet viszonylag nagymértékű integrációra képes, viszonylag sok új elemet tud beépíteni anélkül, hogy alapvető mitológiai rendszere megrendülne.”<sup>5</sup>

A 19. század második felére ez a homogén kultúra, a mitológiai megalapozottságú világszemlélet végérvényesen felbomlik. A modern művésznél szembe kell néznie azzal, hogy a művészi formaalkotás közben kizárólag saját döntései alapján kell cselekednie. A (3)-as számmal jelölt szubjektív-romantikus, személyes megnyilatkozást tolmácsoló műmodell egyik legfontosabb ismérve, hogy itt az alkotó személyes megnyilatkozása még dominánsabb szerephez jut. Ennek megfelelően a személyes üzenet kap nagyobb hangsúlyt; a mű nemcsak önmagának jele: elsődleges célja a szubjektív üzenet kivetítése, „...a művész individuális rendszerteremtésének

<sup>3</sup> Hegyi: 186.o.

<sup>4</sup> Hegyi, 194.o.

<sup>5</sup> Hegyi: 195.o.



kísérlete” – határozza meg e műtípus funkcióját Hegyi Lóránd.<sup>6</sup> E típus a valóság irányába éppoly zárt lehet, mint a klasszikus autonóm, jelentésköre azonban – éppen szubjektíve kialakított kódrendszere miatt – nyitott. E műtípus esetében a művészi szubjektum önhatalmúan teremt meg önnön kódrendszerét – vagy legalábbis önkényesen módosítja az általános ikonikus kódok értelmét, illetve: az azokat hordozó elemek összefüggéseinek korábban objektíve szabályozott összefüggésrendszerét.<sup>7</sup>

A németh-i műtipológiát Janáky István egy negyedik műtípussal egészítette ki, egy ún. tárgyi együttes, montázs-műtípussal. Ez egy cselekvés-orientált műtípus, melynek fő jellemzője nyitottsága mind a tárgyi világ irányában, mind a jelentéskör tekintetében.<sup>8</sup>

A (4)-es számmal jelölt Janáky-féle meghatározás helyett – kísérletképpen – illesszük be az új-médiát, mint műtípust, és próbáljuk meg e szerint tesztelni rendszerünket.

Lev Manovich Az avantgárd mint szoftver c. tanulmányában az avantgárd mozgalmak és a digitális technológián alapuló technikai és kulturális változások között kísérlet meg párhuzamot vonni. E párhuzam alapjául az szolgál, hogy az 1920-as években – a kilencvenes évekhez hasonlóan – szintén az új médiumok (fotó, film) nagy szerepet játszottak az avantgárd mozgalmak, ezzel együtt egy új látásmód kialakulásában. Csakhogy amíg az avantgárd a húszas években a valóság reprezentációjának új módjait hozta el, addig az „új avantgárd” már nem azzal foglalkozik, hogy miképpen látjuk a világot, hanem „meta-média”-ként a régi médiát használja elsődleges alapanyagként.<sup>9</sup> Ez megfelel annak, hogy e modell nyitott struktúrájának tekinthető a tárgyi-természeti környezet irányában. Az új médiumok egyik legalapvetőbb tulajdonságából – azaz hogy digitálisan tároltak – fakad a kultúrát legmélyebben befolyásoló hatása is. Az e technológiából származó következmények – vagyis hogy a képek, hangok, szövegek és adatok különálló egységekként kezelhetők és szinte tetszőlegesen kombinálhatóak – a hatása, hogy a kultúra standardizálódik és differenciálódik, szétaprózódik, kollázs-szerűvé válik, egyben felgyorsul, vizualizálódik és a kommunikáció alapegységei az aktusok és a kommunikátumok számszerűen megnövekszenek. Ez a megállapítás a struktúra „jelentéskörének” nyitott rendszer voltát támasztja alá. Ezek szerint sikerült volna elhelyeznünk az új-médiát, mint műtípust egy funkcionális műtipológiába?

Mielőtt rávágnák a válaszra az igent, egy pillanatra feltétlen meg kell itt állni!

Egyrészt foglalkozni kell azzal, hogy a „jelentés szempontjából a nyitott/zárt” definíciós jegyek bizonyos értelemben inkonzisztensek. Mindenképpen szerencsés lenne, ha a modellben a „*jelentéskör*” helyett inkább olyan fogalmak állnának, mint a *világkép*, a *Kunstwollen*, az *ethosz*, vagy esetleg éppen a *kommunikáció szemantikai tere* meghatározások.

Másrészt a németh-i tipológiával kapcsolatban két további dolgot sem szabad szem elől tévesztenünk. Ahogyan Németh Lajos is többször figyelmeztet erre, e műtípusoknak a tiszta, modellszerű képletben történő megjelenése igen ritka, a valóságban ezek át-meg átfedik egymást

<sup>6</sup> Hegyi: 197.o.

<sup>7</sup> Németh: 47.o.

<sup>8</sup> In: Művészet, 1977/8.

<sup>9</sup> Lev Manovich: The Language of New Media; www.manovich.net

Továbbá ahogyan az egyes műalkotásokat, akként azok interpretációit sem lehet kortól, kulturális-társadalmi helyzettől függetlenül megalkotni, mint ahogy az egyes műalkotások belső szerkezetének, immanenciájának vizsgálata során nem lehet eltekinteni kép és interpretáció viszonyától. A mű ezek szerint nem egyszerűen – Gombrich szavait kicsavarva – egy viszonyulási modell hű felépítése, hanem ezzel együtt a műalkotás státuszára vonatkozó narratíva.

Gombrich megállapítása eredetileg így hangzik: „Az ábrázolás nem egyszerűen valamilyen vizuális benyomás hű emlékképe, hanem egy viszonyulási modell hű felépítése”.<sup>10</sup>

Ezzel máris elérkeztünk a következő alapfogalmakhoz, az intencionalitás és a reprezentáció fogalmak együtteséhez. Ezt az együttállást kívánom az alábbiakban körüljárni.

**II.** Gombrich az ábrázoló művészetek területén mutatott rá az intencionalitás problematikájára. Gombrich a műalkotásokban és az azok ikonografikus/ikonológiai elemzésében tettenérhető tudattartalmakat helyezi kutatása középpontjába: egyfelől a műalkotások kulturális-történeti kontextusát és az ebből kiolvasható alkotói szándékot, másfelől az értelmezés – interpretáció (szöveg) kategóriáit.

A *reprezentáció* fogalomköre kommunikációs vonatkozásban két irányból tűnik megfoghatóknak: egyrészt adottak a Gombrich vizsgálódásai nyomán kiszélesedő művészetelméleti kutatások, melyek a műalkotásokra ráépülő, az azt felépítő narratívákat mint intencionális funktorokat határozzák meg. Másrészt Searle szemantikájából kiindulva a képek jellemezhetőek metaszemiotikai struktúráképződményekként, ahol az egyes szimbólumok és szemiotikai rendszerek aktus karakterüket mutatják. Az alábbiakban tehát a kérdés, hogy lehet-e közös síkra helyezni az „intencionális” és az „aktus” szerkezetét.

A két alapattitűd (mármint Gombriché és Searlé) – jóllehet korpuszaikban jelentősek az átfedések – igen csak távol áll egymástól. Gombrich tételeit vizsgálva az egyik első számú kérdés a „romlatlan szem” problematikája, azaz egy olyan ikonológiai problémakör, amely a műalkotásokat meghatározó formai és stílári kérdéseket kulturális alapokra helyezi. A stílus – és ezáltal a műalkotás – referenciatartománya tehát túllép az alkotó absztrakcióján, ennek lényegi tulajdonságait Gombrich a reprezentáció helyettesítő, kiegészítő funkcióban keresi. Ezzel együtt Gombrich egy aktus-típusú reprezentáció-fogalmat definiál:

„...a festő bízik arra való készségünkben, hogy olvasunk a kontextusban, s hogy vezetésével felidézzük magunkban a mi konceptuális képzetünket. ...felidézi bennünk a kívánt képzetet – természetesen csak akkor, ha együttműködünk a művész-szel”.<sup>11</sup>

Goodman – részben Gombrich nyomán – a képek, s általánosabban a reprezentáció konstitutív-, konszenzus-jellegére hívja fel a figyelmet: „Mind az ábrázolás, mind pedig a leírás részt vesz a világ alakításában és jellemzésében; kölcsönösen hatnak egymásra, s összefüggésben vannak az észleléssel és a tudással” – jelenti ki Goodman. Ezzel együtt a megértés és az értelmezés központi kategóriává válik; utalásszerűen itt csak Panofsky háromlépcsős ikonográfiai megértés-modelljét említeném meg<sup>12</sup>, a megértés vezérfonalán továbblépve pedig egy hermeneutikai-

---

<sup>10</sup> Gombrich: *Művészet és illúzió*, 90.o.

<sup>11</sup> In Horányi: *A Sokarcú kép*, 24.o.

<sup>12</sup> Panofsky háromlépcsős megértés-modellje In Panofsky: *A jelentés a vizuális művészetekben*, 272.o.

fenomenológiai aspektussal találkozhatunk<sup>13</sup>, nem beszélve mondjuk a habermasi pragmatikáról, amely a beszédaktus-elméletből jut el a kölcsönös megértés és az ideális beszédhelyzetek univerzális etikájáig.<sup>14</sup> Remélhetőleg sikerült e pár mozzanatban láthatóvá tenni a „konstitúció” és a „referenciális” intencionális karakterét.

Egyébként Searle volt az, aki a beszédaktus modelljét a képek világára elsőként alkalmazta. Searle a képek intenzionalitását a képi reprezentáció gyakorlatának intencionalitása segítségével igyekszik megmagyarázni; szerinte a képi reprezentáció hasonlóság és intencionalitás. Éles különbséget tesz a kép-mint-fizikai-tárgy és képek-mint-reprezentációk között: „a reprezentáció azon intenciókon alapszik, amelyekkel a képeket-mint-fizikai-tárgyakat kezelik, vagy használják – jelenti ki. Searle elmélete leginkább ott vitatható, ahol a képek illokúciós szerkezetét a beszédaktusok mintájára vázolja fel. A mondatokhoz hasonlóan a képi reprezentáció – (1) tárgyakat-helyzeteket leíró, (2) univerzális kvantor (típus) jellegű (3) fiktív mondatokhoz és narrációkhoz hasonló (4) felszólító, utasító, illokutív (5) tagadó, negatív-felszólító – leggyakoribb formáit különbözteti meg. Továbbiak még a beszédaktusok analógiájára: expresszív, elkötelező képek; konnektív-konjuktív/ ok-okozati képtípusok; hipotetikus képek.

A jelentés képelmélete – Searle szavaival – feltételezi, hogy már világosan látjuk, hogy hogyan reprezentálják a képek a valóságot. Azonban a képek reprezentáló jellege magyarázatra szorul: a képek nem magyarázhatják meg a jelentést, mivel a képeknek nincs önmagukban jelentése. "Amikor a képekhez hozzáadjuk a jelentést (reprezentációt), pontosan azt adjuk hozzá, ami az illokucionaritás. A képek nem magyarázatai az illokucionaritásnak."<sup>15</sup>

Tekintsünk most át néhány, az új médiára vonatkozatható, vizsgálatunk szempontjából releváns megállapítást

1. különböző szinteken elkülönülő reprezentáció (fraktál szerkezet): a különböző médiaelemek (képek, hangok alakzatok) különálló minták gyűjteményeként jelenítődnek meg, egy magasabb szinten létrehozott objektum esetében az alkotóelemek megőrzik identitásukat.	3. az 1-2. alapelv lehetővé teszi, hogy bizonyos, a média konstitúciójával kapcsolatos műveleteket automatizáljanak, kiküszöbölve az emberi beavatkozásokat a kreatív folyamat egyes részeinél.
2. numerikus reprezentációs forma és ennek a következményei: ez azt jelenti, hogy a média-termék egységes és szabványosított adatszerkezetéből fakadóan formálisan (matematikai-lag) leírhatóvá válik, ezáltal adott az algoritmusos konstitúció lehetősége.	4. variabilitás: az 1-2. alapelvből következik, és arra utal, hogy az új média objektumok nem rögzítettek és állandóak, hanem különböző verziókban léteznek. A digitálisan tárolt média-elemek számos szekvenciába illeszthetők össze, ill. testre szabhatóak.

#### Az új média 4 jellemzője

<sup>13</sup> A tradíció, a történetiség, a múlt és jelen közti közvetítés a gadameri értelemben vett előzetes megértés, melynek célja a dologban való egyetértés. A megértés: egyetértés, amely folyamat nyelvi jellegű; „a nyelv az a közeg, amelyben a partnerek kölcsönös megértése és a dologról való egyetértés végbemegegy” – jelenti ki Gadamer (Gadamer: Igazság és módszer, 269.o.).

<sup>14</sup> Habermas univerzális pragmatikájának, kommunikációelméletének elsősorban az a feladata, hogy „azonosítsa és utólag megkonstruálja a lehetséges kölcsönös megértés univerzális feltételeit.” Ez egy rekonstruktív tudomány, amely köznapi, nem-megkérdőjelezett háttértudásunk (előfeltevéseink) szerkezetét vizsgálja, azaz egy know-how jellegű nem tudatos tudás feltárásán fáradozik. Explicitté teszi elmélet előtti ismereteinket, azonban nem feladata ezen felszínre hozott tudás (*know-what*) falszifikálása.

<sup>15</sup> (In Horányi: A sokarcú kép)

1. az új média egyik jellemzője a különböző szinteken elkülönülő reprezentáció (fraktál szerkezet): a különböző média-elemek (képek, hangok alakzatok) különálló minták gyűjteményeként jelenítődnek meg, egy magasabb szinten létrehozott objektum esetében az alkotóelemek megőrzik identitásukat.

2. numerikus reprezentációs forma és ennek a következményei: ez azt jelenti, hogy a médiatermék egységes és szabványosított adatszerkezetéből fakadóan formálisan (matematikailag) leírhatóvá válik, ezáltal adott az algoritmusos konstitúció lehetősége.

3. az 1-2. alapelv lehetővé teszi, hogy bizonyos, a média konstitúciójával kapcsolatos műveleteket automatizáljanak, kiküszöbölve az emberi beavatkozásokat a kreatív folyamat egyes részeinél.

4. variabilitás: szintén az 1-2. alapelvből következik, és arra utal, hogy az új média objektumok – ellentétben a hagyományos média alkotásaival, nem rögzítettek és állandóak, hanem különböző verziókban léteznek. A digitálisan tárolt média-elemek számos szekvenciába illeszthetők össze, ill. testre szabhatóak.<sup>16</sup>

**III.** Fenti összképet még árnyaltabbá teszi az, ha e megállapításokat összevetjük a látás és a percepció antropológiai-kognitív felfogásával. Ezt szemlélteti a következő táblázat. E szerint az új médiát mint látásmodellt feltételezem. Ebben az összehasonlításban jól láthatóak a modell-szerinti párhuzamok:

Aktív látás elmélet	Új média
A látás nem pusztán leképezése (visszatükrözése) a fizikai valóság egy szegmensének	Matematizált rendszerelemek és struktúrák
Az emlékezet alapján az ember konstans képekkel rendelkezik	A rendszer beazonosítható elemekkel bír
Az agy a különböző információkból állítja össze a képet	Variabilitás (lásd fentebb)
A látópálya részei feldolgozási szintekre oszthatók, az információk különböző pályarendszeren haladva kerülnek feldolgozásra	Automatizáltság, algoritmikus manipuláció

Az új-média mint látásmodell

Az aktív látásmodell egyes karaktereinek és az új média konstitutív-felfogású megközelítésének összevetése (első megközelítés). E látásmodellnek, a kultúra vizualizációjának és az emberi érzékelésre, megismerésre vonatkozó legközvetlenebb, legszembeötlőbb példája a monitor-képernyők növekvő mértékű használata. A képernyő már nem pusztán a tömegmédia reprodukív eszköze, hanem az adatkommunikáció, és a telekommunikáció meghatározó interfésze. Más vélemények szerint az új-média legalapvetőbb tulajdonságából – azaz hogy digitálisan tároltak – fakad a kultúrát legmélyebben befolyásoló hatásuk. Az e technológiából származó következmények – vagyis hogy a képek, hangok, szövegek és adatok különálló egységekként kezelhetők és szinte tetszőlegesen kombinálhatóak – az a következménye, hogy a kultúra standardizálódik és differenciálódik, szétaprózódik, kollázs-szerűvé válik, egyben felgyorsul, vizualizálódik, a kommunikáció alapegységei pedig – az aktusok és a kommunikátumok – mennyiségileg megnövekszenek.

A digitalizáció elsődlegesen az adat rögzítése, tárolása és feldolgozásának, kezelésének folyamatában hozott újszerű eljárásokat. A hagyományos képi megfogalma-

<sup>16</sup> Lev Manovich: The Language of New Media; www.manovich.net

zások – építészeti, szobrászati, festészeti, formatervezési – perspektivikus kifejezés-módok; a sík/tér dimenzióhoz a fotó, illetve a mozgóképi ábrázolás csatolta az idő lineáris értelmezését. A digitális technológia eredményeképpen a szerkesztési/alkotói, és nem utolsósorban a befogadói folyamatok immár teljességgel reverzibilissé váltak, ezek egy-egy lépése, szakasza bármikor megismételhető, reprodukálható. Ez egy olyan viszonyt jelent a képi megfogalmazások szintaxisában, ahol ezek meg is jelennek a jelentésszerkezeti szintek között. A képi megformáltságra jellemző formai tulajdonságok, esztétikai és technológiai minőségek, valamint az egyes munkafázisok egy olyan, az alkotó-alkotásra visszautaló szándékot közvetítenek, amelyben a kulturálisan értelmezhető üzenet-együttes mellett – macluhani sarkítással – a médium is elsődleges jelentéstöltéssel rendelkezik. A digitális kultúrára jellemző képi utalások, az egyes filterek-effektek, szerkesztési, vágási lelemények alkalmazása önmagukban is határozott állásfoglalást, világszemléletet jelenítenek meg, ahol a kép magán viseli az alkotási eljárás kézjegyét.

A „probléma” *tehát és leginkább* onnan gyökerezethető, hogy az új médiumok technikailag generált nyelvezetet örökölték. A digitális képi technológiák által létrehozott képek vagy egy korábbi képalkotási eljárás újrakódolásai – ilyen a DV, a számítógépes animáció –, vagy egy teljesen új képi forma megjelenítői: Virtual Reality, fraktál. A programnyelvek és szoftverek ennek analógiájára két típusúak: adott, létező képet „bedigitalizálva” nyitottá teszik a bárminemű további eseménysor számára, illetve algoritmusok által generált képek. E két alapvetően eltérő képtípus között számos „öszvér”- képtípust is kifejlesztettek. Az alapvető digitális képtípusok megjelenésében a már fent említett szoftver, és a hardveres környezet a meghatározó. A felhasználói környezet és a felhasználás célja befolyásolja a képek tömörítési kódját, méretét, típusát: a különbözőség oka sok esetben például a képek számítógépes, hálózati, nyomdai, interaktív, mozgóképes, animációs etc. felhasználásától függ. A kódolási eljárások sokszínűsége, valamint az egyes eltérő szoftverek, programnyelvek közötti különbség és az azok közötti átjárhatóság az alkotói variabilitás motorja. Ugyanakkor feltétlen meg kell említeni, hogy a digitális képi technológiák teszik lehetővé először, hogy a különböző természetes és ember alkotta képi élmények összemérhetővé váljanak. A természetes fény, a színek, árnyékok térmértékek mérhetővé, matematizálhatóvá válása és e számszerűség vizualizációja nyitott utat teljesen új képtípusok irányába.

Az analóg/lineáris képi megformálás (film, videó) a szerkesztés során egy előre elgondolt időstruktúra alapján épül fel. Az egyes egységek, snittek egymás után, szinte végleges formában épülnek egymásra. Ez a felelősségteljes gondolkodás a digitális technológiában – az „editálás” folyamata – egy bármikor visszavonható parancs-sorba épül. Az új képformák ennyiben egyrészt „a nyelv” (szöveg, film, stb.) egyfajta klónjainak is tekinthetők, amennyiben annak strukturális, formai felépítettségét követik (ezen formanyelvek megújítására „törekszik”). Másrészt a média elemek egy olyan új multimediális kommunikációs teret alkotnak, amely magába olvasztja a szöveges és képi kommunikátumok egyenrangú alkalmazását. A szöveges és képi mondanivalók kölcsönös megerősítése, valamint az egymásra vonatkozó hivatkozások további potenciálokat csatolnak a kifejezés objektivációjához, amelynek teleológiája, hogy a megértés során az ágens pontosabban definiált közeget teremthessen mondandója számára. Az egyszerre megjelenő, médiumokban eltérő (pl.: kép és szöveg), ám ekvivalens kifejezések nem a redundancia fellépését

okozzák, hanem sokkal inkább kerül sor az üzenet rögzülésének elmélyülésére, valamint a definíció/kijelentés többsíkú meghatározására.

A digitális technológia digitális valóságot is létrehozott. A virtuális világok számok formájában megjeleníthetőek, az ezekben zajló interakciók számszerűsíthetőek, az ábrázolás során létrejövő valóság-effektusok mennyiségileg meghatározhatóak.<sup>17</sup> A virtuális világot nem lehet csupán kívülről szemlélni, át kell lépni a – semmiképpen sem pusztán szimbolikus – küszöbön, azaz szükséges belépni egy másfajta, technikai világ birodalmába. Ez egy aperspektivikus, a perspektívától, a tér hagyományos értelmezésétől megfosztott tér. A létező társadalmi, politikai és jogi hatalmi struktúrák eltűnnek, hogy a átadják helyüket az autonóm egyén és a szoftver közötti interakciónak.<sup>18</sup>

Flusser szerint tk. éppen ezeknek köszönhető a képek technikai-tudományos- (kommerciális) „újrafelfedezése”. A képek kinőve az elmúlt évszázadokban kialakult ábrázoló, illusztráló szerepükből új kapcsolódási viszonyt jelentenek modell és valóság között. A képek struktúrájukból eredően sokkalta erőteljesebb információ-hordozók, mint a szövegek, szinkronban kínálják az információt, és a tekintet, amely a képen végigpásztáz, egy olyan üzenetet diakronizál, amely már készen van, ott van, szemben a szövegekkel, melyek viszont diakronikus információkat hordoznak, és a szemnek kell az üzenetet szinkronizálnia. Az analfabéta környezethez hasonlóan újfent a képek töltik be a nyilvános közvetítők szerepét, amelyek révén információkhoz juthatunk.<sup>19</sup>

A kép és a vizuális információ mint jelenség és mint vizuális élmény egy olyan érzeti/emocionális szinten válik a befogadó sajátjává, amely szint saját világgképének elsődleges vonatkoztatási keretét jelenti. Az ebbe épülő kulturális minták, sémák és szignálok alakítják ki a vizuális kultúra alapvető sztenderdjeit. Ekként a kultúra, a kommunikáció és az információáramlás viszonyrendszerében is alapvető változások zajlottak le. Korunk technológiai-kommunikációs kultúrája (kulturális technológiája) bevonja a hagyományos mozzanatokat (perspektíva, könyv szerkezete) az informatikai szerkezet jelkombinatorikájába, átírja, átalakítja őket. Egyúttal az idézhetőség esélyeit javítja: idézhetővé teszi a hagyomány rezdüléseit. A lokális diskurzusok megszorodásának kedvez továbbá, hogy ugyanazok a médiumok, amelyek lehetővé teszik a kulturális különbözőséget és kialakítják a globális kommunikációs szabványokat, kiválóan alkalmasak a független, kisebbségi használatra is.

Ez a vizuális interfész kiteljesedésének a folyamata.

*„A modern művészek nem csak a modern ipari formatervezés utilitarista esztétikájának voltak az úttörői, vagy a modern reklám és a politikai propaganda technikáinak, hanem a látás posztmodern műszaki tudományának. Az emberit és gépit integrálták egy human-machine rendszerbe az emberi látásnak a géppel történő helyettesítése során.”<sup>20</sup>*

---

<sup>17</sup> Lev Manovich: *Digitális valóság*, In Buldózer, Médiaelméleti antológia, Bp., Media Research Alapítvány, 1997.

<sup>18</sup> Richard Barbrook – Andy Cameron: A kaliforniai ideológia, In: Buldózer, Médiaelméleti antológia, Bp., Media Research Alapítvány, 1997.

<sup>19</sup> A lineáris írást – például a latin ábécét és az arab számokat – a képek és az általuk képviselt mágikus-mitikus, körszerű gondolkodás "ellenében" találták fel. A szövegek és a tradicionális képek most ugyanúgy védekeznek az új kóddal szemben, mint annak idején a legutolsó átmeneti képformák, a piktogramok.

<sup>20</sup> ISEA (International Symposium on Electronic Art), Helsinki, 1994.

Azok a vizuális kísérletek és felfedezések, amelyek a romantikát, az impresszionizmust és technológiai értelemben legfőképp az avantgárdot oly merészen jellemzik, nagymértékben segítették hozzá a informatikusokat matematikailag algoritmizálható alkalmazások kifejlesztéséhez. Elég ha csak a Photoshop egyes filtereire (pl. blur, texturák), vagy éppen a vektor-alapú, grafikus térstruktúrákra gondolunk.

A bennünket körülölelő kommunikatív állapot folyamatos változáson megy keresztül, a kommunikáció, az információt hordozó közeg, az információátvitel, valamint az információáramoltatás technikáiban. Az információ szerkezete ezek szerint a társadalom szerkezetével együtt alakul. Az információ nem csupán szimbolikus, de valós hatalmi, gazdasági tényezővé vált. Alapvető jelentőségű az információ kódolásának és ellenőrzésének a kérdése, hiszen az információhoz való hozzáférés jelenti a részvétel lehetőségét a fentiek szerint taglalt kultúrában.

A társadalom struktúrájában bekövetkezett változások ugyanakkor együtt jártak az információ közegét befolyásoló változásokkal: a technikai imperatívuszok, az alkalmazásra kerülő szimbólumok és szimbólumrendszerek multimediális jellege jellemzi kézzelfoghatóan, milyen irányt vett a társadalmi kommunikációban való részvétel.

Remélem, sikerült legalább részben elérnem a szöveg elején felvillantott célokat, jóllehet jelen írást inkább szántam egyfajta vitaindító gondolatsornak, amely szándékaim szerint kettős eredménnyel kecsegtet. Egyfelől hozzásegíthet egy vizuális módszertan megalkotásához, másfelől és szándékaim szerint ennek a módszertannak a segítségével nyílik lehetőség az új-média jelenségkörének társadalmi desziffrálására.

#### *További felhasznált irodalom*

BACSÓ B. (szerk.): Kép, fenomen, valóság, Kijarat, 1997.

BEKE L.: Médium/elmélet, Bp., Tartóshullám, 1997.

KÖMLŐDI F.: Fénykatedrális, Bp., Kávé, 1999.

NYÍRI KRISTÓF: [www.uniword.hu/nyiri](http://www.uniword.hu/nyiri)

PETERNÁK M.: Új képfajtákról, Bp., Balassi-Tartóshullám, 1993.

[www.c3.hu/intermedia](http://www.c3.hu/intermedia), [www.c3.hu/~mediaoktatás](http://www.c3.hu/~mediaoktatás)



SÁRI MIHÁLY

## A társadalmi (kulturális) rendszerek rendszerelméleti szemléleti alapjai

### **Az idő, a tér és a társadalom, mint rendszer**

A rendszerben való gondolkodás története arra a történelmi időszakra nyúlik vissza, amikor az ember, a társadalom felfedezte a természettől való elkülönültségét és azonosságát, letelepült, s tervezett, épített településben képes volt az életét megszervezni. A termelési rendszereivel beavatkozott a természet autonóm folyamataiba, átalakította azt (intenzív növénytermesztés, öntözéses földművelés), települését védelmi rendszerrel látta el, belül pedig funkcionálisan épületeket, épületcsoportokat különített el. A társadalmi struktúra felépítésében tükröződött a közösség szükségleti hierarchiáját megoldó szervezeti-funkcionális tagolódás, a téri rendszerek funkcionális elkülönítése ezt tükrözi vissza.

Időszámításunk előtt a 8–6. évezredben a Földközi-tenger keleti partjai mentén, Elő-Ázsiában találunk ezen települések nyomaival, például *Jerikó* város belső, újkőkori felépítménye, a görögországi *Dimini* késő-neolitik-kori településmaradványai bizonyítják a tudatos rendszerszemléletű letelepedés igényét. *Ur*, *Uruk*, *Ninive* és más Tigris–Eufrátesz-völgyi városállamok 3–1. évezred építményei, a városok rekonstruált alaprajzai világosan jelzik a társadalom rendszerként való szemléletét is.

*Lipitistar* és *Bilalama* királyok Krisztus előtt a 2. évezred kezdetén már törvényben szabályozták az állam (mint intézmény) működését, *Hammurabi* uralkodásának időszakában (i.e. 1792–1750) pedig a társadalom működésének politikai, hatalmi, katonai-védelmi, gazdasági, pénzügyi, közigazgatási dimenzióit is szabályozták. (Hammurabi törvényoszlopa 282 törvénycikkelyt tartalmazott.)

Az i.e. a XII. században keletkezett Ószövetség *Mózes* nevéhez kötött *öt könyv* sem egyéb, mint állam- és társadalomszervezés, amelynek az alapja a rendszerek megismerése. A világ teremtésének első mozzanata egyetlen napon a téri rendszer és az idő megalkotása.<sup>1</sup>

A további napokon a tér további alrendszereit ismerjük meg, végül a „társadalom alapegységét” az emberpárt. A teremtés rituáléja egyben rendszer is, hat nap munkanap, a hetedik a pihenés napja.

Az Egyiptomból való kijövetel időpontját vonatkoztatási időpontként kezeli a zsidó nép, a Negyedik könyvből pontosan megtudjuk, hogy a Sinai-pusztában, a kijövetel második évének második hónapja első napján történik döntés Izrael nemzetségeinek és nagycsaládjainak a számbavételéről. 12 törzs 20 éven felüli férfi tagjait „besorozzák” (hatszázháromezer-ötszázötven fő), a tizenharmadik, a Lévi törzs nem szerepel majd az adatok között, a lévíták külön katonai-vallási feladatokat kapnak a „kijelentés sátránál”, őket 30-50 év között sorozzák be, szám szerint

---

<sup>1</sup> Mózes Első könyve I.rész 1-5.



nyolcezer-ötszáznyolcvan férfit.<sup>2</sup> Pontosan körvonalazza, természetföldrajzi kategóriákkal leírja a „szerző” Kánaán földjének határait, illetve kijelöli az egyes törzsek letelepedési körzeteit.<sup>3</sup> Tanulságos lenne kutatni azt, hogy az egyiptomi állam, a társadalom, az egyházak, a katonai rendszerek mintái miként befolyásolták Izrael népét társadalmi rendszereik felépítésében.

A rendszerszemléletű társadalmi, katonai vezetés modelljét fedezzük fel a *Homérosz* nevéhez kötött, i.e. a 10–8. században keletkezett Iliász eposzban is. A történet szerint kilenc éve Tróját ostromló sereg morálisan megbomlott, ám Átreidész Agamemnon – Zeusz hamis álom ígéretére – együtt akarja tartani a hadat, gyors sikert remél. Összehívhatja a vének harci tanácsát, majd a népgyűlést, ahol „Átreidész Agamemnon, seregek fejedelme” látszólag a hazatérés mellett érvel. Kiderül, mely fejedelmek állnak továbbra is szilárdan a fővezér mellett, Odüsszeusz, Nesztór, Menelaosz meggyőzik az akhájok gyűlését a harc folytatásának szükségességéről, s a királyok körbe járják a tábornak, lelket öntenek az elcsüggedt harcosokba, kialakítják az új harci egységeket.

Erre szükség is van, mert a hatalmas, tagolatlan sereg képtelen megbirkózni a kisebb trójai trószta alakulattal. Ezután történik a sereg harci alakulatokba szervezése, a „sereg felvonultatása”, amit az irodalomtudomány később „eposzi kellékek” sorába emel.

*„S most, Múzsák, ti beszéltek: olümposzi bérceken éltek,  
istennők vagytok, s mindent jól látva ti tudtok,  
míg nekünk csak hírhallásunk, semmi tudásunk:  
kik voltak danaók fejedelmei és vezetői?  
Én sokaságukat el nem mondom, nem nevezem meg,  
nem tudnám, ha akár tíz nyelvem volna, ha tíz szám,  
hangom nem szakadó és rézből volna a szívem;  
hogya a Múzsák, pajzstartó Zeusz lányai, bennem  
föl nem idézik, hogy hány hős jött Ilion ellen;  
hát a hajó-vezetőket mondom, s mind a hajókat.”<sup>4</sup>*

### A természet és társadalom rendszereinek kölcsönhatása

Az emberiség tizenkétezer éves történetének (történelmének)<sup>5</sup> középső szakaszától tehát jól dokumentálható a társadalom és környezetének rendszerszerű szemlélete. A jelen felé haladva egyre bonyolultabb társadalmi felépítményeket, szerkezeteket, emberi téri alkotásokat, tudásobjektívációk (a társadalom kollektív tudatában létező) rendszereit, termelési rendszereket, viszonyrendszereket fedezünk fel, vagyis a társadalmi rendszerek és a természeti rendszerek viszonya történetileg változik.

Az emberiség történelme folyamatában a társadalom és természet kölcsönhatásának összefüggésében a természeti környezeti rendszereket mind inkább „bekebelezi” a mesterséges, épített környezet, korunkra a természet rendszerei veszélybe kerültek az azokat kizsákmányoló társadalmakkal szemben. *Kozma László* „a humán társadalom, mint önálló rendszer” létesülésében és a tudatosan szervezett munkában jelöli meg a társadalmi rendszer specifikumát. „A fejlődés során a természet és tár-

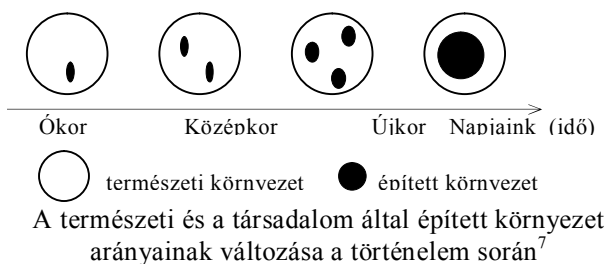
<sup>2</sup> Mózes Negyedik könyve 1. rész

<sup>3</sup> Mózes Negyedik könyve 32;34.rész

<sup>4</sup> Homérosz: Iliász. (Fordította: Devecseri Gábor )Európa Könyvkiadó, Bp. 1967. II. 484-493

<sup>5</sup> A gyűjtögető-halászó-vadászó népek mellett Elő-Ázsiában és Észak-Afrikában megjelenik a növénytermesztés és állattenyésztés az i.e. 10–9. évezredben.

sadalom közötti kölcsönhatás mértéke egyre jobban eltolódik abba az irányba, hogy bizonyos vonatkozásban a társadalmi tevékenység hatása lesz a meghatározó.”<sup>6</sup>



Tóth József a természet és társadalom rendszereinek kölcsönhatását három szakaszra osztja. A preindusztriális fázisban gyenge kölcsönhatást, az indusztriális fázisban kiegyensúlyozatlan kölcsönhatást, a posztindusztriális fázisban erős kölcsönhatást feltételez.<sup>8</sup>

### Rendszerelmélet, rendszer, társadalmi rendszer

A rendszerszemlélet, a rendszerek vezetésének kérdése a történelem során egyre inkább közelít a tudományos elmélet felé, a „tudományos vezetés” a XX. század második évtizedében kristályosodik ki *F.W. Taylor* és *H. Fayol* munkáiban.<sup>9</sup>

A rendszerelmélet egy évtizeddel később, a harmincas években realizálódik, a negyvenes-ötvenes években vívja ki a helyét a tudományok rendszerében, részben mint *általános rendszerelmélet* (general systems theory), részben pedig mint *rendszerfilozófia* (systems philosophy), amely a gyakorlatra, eljárástechnológiára vonatkozó tudományos tartalmakat foglal magába. A két világháború közötti időszak, a háború utáni korszak olyan társadalmi, technológiai, tudományos fejlődést eredményezett, amely már megkövetelte a tudományos rendszerekben való gondolkodást<sup>10</sup>, s a hatvanas és hetvenes években Magyarországon is a tudományos gondolkodás alapjává vált a rendszerszemlélet.<sup>11</sup>

Előfutárai *W. Köhler* és *A. Lotka*<sup>12</sup>, a rendszerelmélet szisztematikus kidolgozója a biológus *Ludwig von Bertalanffy*, aki „A biológia világképe”, „A biológiai világkép”, „Általános rendszerelmélet” és más munkáiban megteremtette a rendszerelmé-

<sup>6</sup> Kozma László: Tudomány-technika-társadalom. Az ezredforduló kihívásai. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2002. 114.p.

<sup>7</sup> Uo. 115.p.

<sup>8</sup> Tóth József: A földrajztudomány néhány alapkérdéséről. In.: Bánlaky Pál-Bokor Béla-Tóth József: A terület- és településfejlesztés társadalmi összefüggés-rendszere. Szerk.: Koltai Dénes, Pécs, JPTE FEEFI, 1999. 274–276.p.

<sup>9</sup> Taylor, F.W.: *The Principles of Scientific Management*, 1911.; Fayol, H.: *Administration industrielle et générale*. Paris, 1916.

<sup>10</sup> Dr. Nagy József: Köznevelés és rendszerelmélet. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ, 1979. 9–10.p.

<sup>11</sup> Gergely Tamás, Németi István, Paczolai Gyula, Tóth Imre Zoltán, Ballér Endre, Hajnal Albert, Nagy József, Jándy Géza és mások

<sup>12</sup> Ludwig von Bertalanffy utal *W. Köhler*: *Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand*, Erlangen, 1924.; Lotka A.: *Elements of physical Biology*. Baltimore, 1925.c. munkáira. Köhler „fizikai Gestaltjai” interpretálhatónak tűnnek biológiai és pszichológiai jelenségekre, Lotka az életközösségeket rendszerként értelmezi.

let tudományos elméletét.<sup>13</sup> Bertalanffy az „Adalékok egy általános rendszertanhoz c. tanulmányában a következőképpen határozza meg az általános rendszerfogalmat: „A rendszert mi úgy definiáljuk, mint egymással kölcsönhatásban álló  $p_1, p_2, \dots, p_n$  elemek bizonyos számát, amikor is ezeket  $Q_1, Q_2, \dots, Q_n$  mennyiségi mérték jellemzi”.<sup>14</sup> A szerző figyelmeztet arra, hogy a definíció hibája, hogy nem veszi figyelembe kellően a rendszer tér- és időbeli feltételeit, a történések előzményeitől és függőségétől is eltekint.

Tóth Imre Zoltán definícióját használja a magyar szakirodalom a leggyakrabban: „Rendszeren elemek kölcsönös kapcsolatban álló együttesét értjük, amely meghatározott körülmények között mint egész tud szerepelni (akár a valóságban, akár az ember fogalmi tevékenységében).”<sup>15</sup>

A társadalomtudományok rendszerfogalma a fenti meghatározásokhoz képest szűkebb, több attribútummal írható le. Hans Gerd Schütte definíciója mélyebben elemzi a fogalom tartalmát:

„A társadalmi rendszer önmagában tagolt, és azt tagjainak köre és a munkamegosztás bizonyos foka jellemzi. Elemei egymástól függenek. A rendszerek bizonyos célok megvalósítására, vagy rendeltetésének betöltésére irányulnak, elemeik az integrációnak csak minimális fokát mutatják fel. Önfenntartásra és stabilitásra irányuló törekvéseket mutatnak. A rendszert környező világban végbemenő változások olyan alkalmazkodási folyamatokra vezetnek, amelyek biztosítják a rendszer azonoságát mindazon esetekben, amikor nem következnek be drámai események.”<sup>16</sup>

A társadalmi rendszer = szervezeti rendszer (Organisation), amellyel a szervezetelmélet, mint önálló társadalomtudomány foglalkozik. Az organizáció élő rendszer, amelyet termodinamikai összefüggésekkel írhatunk le, a rendszer „története” irreverzibilis. A szervezeti rendszert a „holon”, a totális egész eszméje és ciklus-szemlélet jellemzi, ez nem mond ellent annak, hogy minden rendszer egy nagyobb rendszer része, ugyanakkor az egésznek integráló hatása van, a belső elemek hierarchiába rendeződnek, s bennük anyag, energia, információ áramlik, ekvifinális viselkedést mutatnak.

### **Rendszer-alrendszer–rendszerkörnyezet**

A szervezeti rendszert *alrendszerek* alkotják (subsystem), de az „egész” betagolódik további *környezeti rendszerekbe* (over-all-system). Az angolszász szakirodalom a rendszerkörnyezet nagyobb struktúráit *superrendszernek* (supersystem) vagy *magasabb rendű rendszernek* (higher order system) is nevezi.

Ha a kultúra közvetítésének szervezeti rendszereit totális egésznek tekintjük, a rendszerkörnyezetben például az alábbi befolyásoló rendszerek állhatnak:

<sup>13</sup> Bertalanffy, L.v.: General System Theory. Foundations Development, Applications. Enlarged edition. London, 1972.; Das Weltbild der Biologie. Moser, S. (Red.) In: Weltbild und Menschenbild, III. Internationale Hochschulwochen des Österreichischen College in Alpach. Salzburg 1948.; Das biologische Weltbild, Bern, 1949.

<sup>14</sup> Ludwig von Bertalanffy: Adalékok egy általános rendszertanhoz. In: A szervezet mint rendszer. (Szerk.: Dr. Knut Bleicher) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1979. 36.p.

<sup>15</sup> Tóth Imre Zoltán: Szervezés- és vezetélmélet. Bp., SZÁMOK, 1973. 116.p.

<sup>16</sup> Hans Gerd Schütte: A szociológiai rendszerelméletek egyes problémái. In.: A szervezet, mint rendszer. (Szerk.: Knut Bleicher) Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1979. 148.p.

Politikai szervezetek		
Jog intézményei	Kulturális szervezetek	Gazdaság szervezetei
	Fogyasztók társadalmi struktúrája	

A kulturális szervezetek számára hatás-bemenet (input) a környezeti szervezet outputja, de a kulturális szervezetek is rendszerkörnyezeti elemei az azt körülvevő szervezeteknek. A modell homomorf módon az elemek lényeges, meghatározó attribútumát jelzi. Az izomorf leképzés ezzel szemben a szervezet jellemző jegyeinek teljes körét tükrözi.

A politikai szervezetek outputja a kulturális politika, a jogi intézmények outputja a kulturális jog, a gazdaságé a kulturális szervezetek fenntartása, a fogyasztó szervezeteké a kulturális piac fogyasztóinak preferenciái, amelyeket a kulturális szervezetek inputként, bemenetként értelmeznek, s válaszokat adnak a rendszerkörnyezetnek. (Outputja lehet: politikai kultúra; termelési kultúra-termelő szervezeti kultúra; állampolgár és szervezeteinek jogi kulturáltsága; válasz a társadalmi struktúra kulturális piaci szükségleteire: funkcionálás. „...tartósan csak az a rendszer maradhat fenn, amelyik dinamikus egyensúlyt tud kialakítani saját rendszerén belül, és a vele kölcsönhatásban lévő más rendszerekkel kialakította a maga egyensúlyi folyamatait.”<sup>17</sup>)

### A rendszerek osztályozási modelljei

A rendszerek osztályozási modelljei is homomorf alakzatok, egy-egy fontos „rendező elv”, attribútum mentében képezünk osztályozási modelleket, azonban a rendszer társadalmi igénye, szemlélete szempontjából rendkívül sokféle, egymástól eltérő felépítési modellt építhetünk ugyanazon elemekből.

1. *Flechtner H. J.* a létezési tartomány szerint megkülönböztet valóságos (anyag-tárgyi) és eszmei (elméleti) rendszereket. *Zeller Gyula* az utóbbit tovább tagolja formális rendszerekre és ideális rendszerekre, az előbbi materiálisan létezőket megjelenítő szimbólumok, az utóbbiak filozófiai kategóriák.<sup>18</sup>

2. A rendszerek létre jötte szempontjából beszélhetünk természetes és mesterséges rendszerekről. (*Ackof*)

3. A környezeti kapcsolatok szerint elkülönítünk nyílt és zárt rendszert, valamint elszigetelt rendszert. (*L. v. Bertalanffy*)

4. Komplexitásuk szerint egyszerű, bonyolult, nagyon bonyolult rendszerek. (*Beer*)

5. Az alrendszerek hatáskapcsolata szerint ismerünk determinisztikus rendszert (elemek hatáskapcsolata és jellemzői megismerhetők); valószínűségi rendszert, amelyben az állapot változása valószínűséggel mérlegelhető; határozatlan rendszer. *Boulding* egy kilenc fokozatú skálán helyezi el a rendszereket a hatáskapcsolat megismerhetőségét illetően.

6. A szummatív, összegzett rendszer, mely az egész szempontjából vizsgálja a rendszer részeinek hatását (egy halom mák: minden eleme azonos a többi elemmel),

<sup>17</sup> Kozma László: Tudomány-technika-társadalom. Pécs, PTE TTK FEEFI, 2002. 83–84.p.

<sup>18</sup> Zeller Gyula: Bevezetés a menedzsmentbe. Pécs, JPTE FEEFI, 1995. 52.p.

illetve az egyetemes/totális rendszert, amelynek minden eleme más minőségű és funkciójú, s az alrendszerek a totális rendszerben magasabb funkciót képesek ellátni (autó, társadalom, ember stb.).

7. A belső szabályozottság foka szerint vannak szabályozatlan rendszerek, szabályozott rendszerek, amelyek tovább bonthatók mechanikusan reagáló, önszabályozó és öntanuló rendszerekre.

8. Belső szervezethezük szerint is elkülönülhetnek a rendszerek, s megkülönböztetünk technikai, biológiai és társadalmi rendszereket.

### **Szükségleti rendszerek – társadalmi rendszerek – a cselekvés rendszerei**

A rendszerszemléletű tudományos természeti és a társadalmi rendszerek megismerése nem öncélú folyamat, nem a tudomány önfejlődése a cél, mindkét alrendszer ismeretének végső célja a társadalom egyre bonyolultabb szükségleteinek megoldása, a természetnek és a társadalomnak, mint egyetlen totális rendszer immanens egyensúlyának megteremtése. A szükségletek megoldása időrendszerben, téri rendszerben és társadalmi közegben zajlik le, amelyet egyfajta „*ergonómiai*” szabály vezérel, amelynek elemei:

1. Az egyed / társadalmi csoport a szükségletét a legközelebbi, ismert térelemből szerzi meg.
2. A legrövidebb (optimális) időráfordítással realizálja a szükséglet megoldását.
3. A hozzá kötődő/identifikációt megvalósító legközelebbi társadalmi csoportokat, intézményeket, egyéb rendszereket „használja” a szükséglet megoldására.
4. A szükséglet megoldását a lehető legkisebb energia felhasználásával szeretné elérni.

A rendszerkörnyezettel való permanens aktivitást a társadalmilag-történetileg-földrajzilag-gazdaságilag determinált szükségletek diktálják, háttérben az értékrendszer objektivációival.

A szükségletek is rendszerbe foglalhatók. *Malinowski* az alapvető szükségletek és a kulturális rendszerek közötti kapcsolatot hét alrendszerbe tömöríti, ezek:

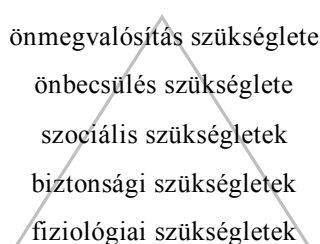
Alapvető szükségletek	Szükségletek visszhangja a kultúrában
1. Anyagcsere	Táplálkozás
2. Társadalmi újratermelés	Családi közösség
3. Testi közérzet	Lakás
4. Biztonság	Védelem a veszélyekkel szemben
5. Mozgás	Tevékenységek
6. Fejlődés	Nevelés
7. Egészség	Higiénia

A szükségletek itt társadalmi szükségletekként jelennek meg, amelyek szervezetten, intézményesen oldódhatnak meg. Az alapvető szükségletek társadalmi szintű megoldására intézményesült rendszerek képződnek: a mai viszonyok között beszélhetünk élelmiszer-elosztó rendszerekről, mint amilyenek az élelmiszerboltok, éttermek, munkahelyi étkezdék, szükségkonyhák, vagy mint az államok, a nemzetközi és a világszervezetek, a nonprofit, az állami és a profitorientált szervezetek élelmiszer és ivóvíz makro-elosztási rendszerei.

A polifunkcionális család a társadalom alap-társadalmi egysége vérségi köteléké, rokonsági rendszerbe épül. A lakáshoz jutás, tulajdonosi vagy bérlői használat törvénnyel szabályozott viszony, amelyet a politikai rendszerek erősen befolyásolnak; a veszélyekkel szemben a társadalom intézményeket „szervesít” (tűzoltóság, rendőrség, bíróság, büntetés végrehajtási intézmények, hadsereg), s a védelem módját meghatározó törvények garantálják az egyén és közösségek fizikai épségét. Az emberi tevékenység csoportban, kooperációs viszonyok között intézményesen épül ki, munkahelyek, pártok, sportintézmények, nonprofit szervezetek stb. nyújtanak akció-keretet a „mozgás” megéléséhez.

A történetileg kiépült és változó oktatási-nevelési intézményrendszerek célszerűen, rendezett tudástartalmat közvetítenek és képességeket formálnak, az emberi egészség megőrzéséért az egészségügy és más szuperrendszerek felelősek.

*Maslow szükséglet-rendszer piramisa* magasabb rendű szükségleteket is meghatároz, rendszerezésének alapja az egyén szükséglete, vagyis ugyanazon objektíven létező szükségleti elemeket máselvű ideális rendszerbe sorolja.



A társadalom/egyén szükségleti rendszerét a társadalmi/egyéni *kondíciók* determinálják: a tárgyi objektívációk rendszere (lakás, eszközök, utak, ételmszer stb.), a tudásobjektíváció foka, minősége (a társadalom által legitimált tudás, képességek szisztémája). Az emberek, embercsoportok és ember és természet között kialakult viszony-objektívációk rendszerének az alapja, a szükségletek hierarchiába rendeződő szerkezete. A szükségletek rendszere a *dinamizáló faktor*<sup>19</sup>, amely az emberi igényeket, elvárásokat magasabb fokon jelöli meg, mint ahogy a kondíciók azok megoldására alkalmasak. A kinetikus szféra, a *cselekvési rendszerek* révén (munkahely és munkatevékenység, iskola és tanulási folyamatok, politikai cselekvés stb.) a kondíciókat megváltoztatjuk, javítjuk, amely lehetővé teszi a szükségletek korábbinál magasabb szintjének meghatározását. Ez a folyamat romló társadalmi kondíciók esetén is létezik, ekkor a szükségletek alsóbb szintjei felé történik elmozdulás.

A szükségletek foka a társadalom intézményi felépítésének és a társadalmi hierarchiának a tükrözője: magas hierarchiájú szükségleti rendszer megoldására horizontálisan és vertikálisan erősen tagolt intézményrendszer, s ugyanilyen módon strukturált társadalmi csoportok alkotta modellek adhatnak választ.

### **Társadalmi és intézményi rendszermodellek , a kulturális szervezeti rendszer**

A társadalom szerkezetének modelljét absztrakcióval elkülönítjük a társadalom intézményrendszerének modelljétől, ugyanakkor a két rendszer interferenciáit, kölcsönhatásait is tanulmányozzuk. Sokféle társadalmi rendszermodell létezik, az in-

---

<sup>19</sup> Losonezi Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben. Bp., Gondolat, 1977. 38–39.p.

dusztriális, a posztindusztriális társadalom kutatásában leggyakrabban *P. Bourdieu*, *R. Erikson* és *J. Goldthorpe* szerkezetmodelljét használjuk<sup>20</sup>. Magyarország társadalmának „L”-modelljét *Kolosi Tamás*<sup>21</sup>, a „két háromszög” modelljét *Szelényi Iván*<sup>22</sup> dolgozta ki, amelyek ma is jól tükrözik társadalmunk szerkezetét.

A társadalom intézményrendszere hivatott arra, hogy annak meghatározott szükségleti rendszereit megoldja. Ez az intézményrendszer több, mint az állam intézményrendszere, magában hordja a társadalom nem állami szervesült intézményeit is, mint amilyen a család, az egyesület, a magán jellegű munkaszervezet.

A társadalom intézményrendszerét több szuperrendszerre lehet tagolni, mindezt jól illusztrálja a kormányzat mai statikus felépítési modellje<sup>23</sup>. Az általunk vizsgált terület, a kultúra teremtésének, megőrzésének, közvetítésének intézményrendszere 2004-ben közvetlenül az Oktatási Minisztérium, a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, a Gazdasági és Közlekedési Minisztérium igazgatási körében található, de az igazgatás más minisztériumai is távolabbi-közelebbi rendszerkörnyezetet jelentenek a kultúra intézményei számára.

Ellentmondásos lehet a társadalom és intézményrendszerének fenti módon történő felosztása, kormányzatalakotó parlamenti pártok döntenek arról, milyen szakigazgatási szerkezetben kívánnak kormányozni, s a kormányzati felépítési modellek egy kormányzati ciklusban is változhatnak (országos szakigazgatási szervezetek szétválása, integrációja). Mégis vállalni kell az absztrakcióval kiemelt rendszerek átmenetileg statikus szerkezetének a vizsgálatát, hogy a társadalom „nagyon bonyolult”, „totális”, „határozatlan” rendszerében a rendszerelemek megismerhetővé váljanak.

A megismerhetőséget akadályozza az is, hogy a társadalom szuperrendszerei, annak alrendszerei nem csak hierarchiába szerveződnek, hanem horizontális hálózatként is épülnek. *Koltai Dénes a felnőttképzés rendszereinek modelljét geográfiai-regionális összefüggésben* kutatta, s a felnőttképzés horizontálisan képződő hálózatainak nemzeti, regionális, kistérségi és lokális összefüggéseire mutatott rá.<sup>24</sup> *T. Kiss Tamás Klebelsberg kultúraszervező munkásságának lényegi elemének tartja a kultúra intézményrendszereinek decentralizálását és hálózattá való kiépítését.*<sup>25</sup>

Az egyes szuperrendszerek alrendszerei között elmosódtak a szektorhatárok – sorolhatjuk tovább a rendszerépítés korlátait. Intézmények és szektorhatárok vizsgálatánál<sup>26</sup> a magánszféra-kormányzati sféra „y”, a profit sféra-nonprofit sféra „x” tengelyű derékszögű koordinátarendszer mezejében a magáncélú vállalkozások, a civil-nonprofit szervezetek és állami intézmények mellett kormányzati vállalkozások is elkülönülnek, s a szervezeti tengelyközelség, a tengelyen túli mező befolyásoló elemeinek a megjelenését is hozza.

---

<sup>20</sup> Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris, Bp. 1997. 161-169.p.

<sup>21</sup> Kolosi Tamás: Tagolt társadalom. Gondolat, Bp. 1987.

<sup>22</sup> Szelényi Iván: Új osztály, állam, politika. Európa Kiadó, Bp.1990.

<sup>23</sup> Miniszterelnöki Hivatal; Belügyminisztérium; Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium; Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium; Gazdasági és Közlekedési Minisztérium; Gyermek-, Ifjúsági- és Sportminisztérium; Honvédelmi Minisztérium; Igazságügyi Minisztérium; Informatikai és Hírközlési Minisztérium; Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium; Külügyminisztérium; Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Oktatási Minisztérium; Pénzügyminisztérium.

<sup>24</sup> Koltai Dénes: Theoretical, economic and regional issues of adult education. IIZ/DVV, Bonn, 2002. 197-204.p.

<sup>25</sup> T. Kiss Tamás: Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. MMI-Mikszáth K., Bp. 1998. 13-14; 65-66.p.

<sup>26</sup> Pavluska Valéria: A nonprofit szektor. JPTE FEEFI, Pécs, 1999. 56-57.p.

### A három pillér

Magyarországon a *kultúra* szervezeti rendszere *három pilléren* nyugszik. A rendszeralkotás sarkalatos kérdése az, hogy a kulturális szervezetek, mint piaci aktorok, milyen minőségben vannak jelen, a kulturális piacon miként viszonyulnak a megszerzhető értéktöbblet, profitként (a termelők és tőkések között elosztható jövedelem), vagy olyan bevételként kezelik azt, amely a szervezet alapműködésére fordítható vissza. A rendszerré szerveződés itt is vizsgálható princípiuma a szuperrendszerek totális, integratív egészére jellemző: plurális demokrácia elvén működnek. Pluralitás figyelhető meg a politikai rendszerben, a gazdaság tulajdonosi rendszerében, az ideológiák jelenlétében, a kultúrák sokszínűségében és szervezeti sokféleségében.

Piaci-vállalkozási szektor	Állami-önkormányzati szektor	Nonprofit szektor
Kulturális célokat szolgáló	Állami-önkormányzati kulturális intézmények	Egyesületek Alapítványok
rt., bt., kft., kkt.	és intézményi vállalkozások	kht. stb.

### A kulturális rendszer három pillére

A strukturális-funkcionális szociológia képviselője, *Radcliffe-Brown* fogalmazta meg a társadalom *funkcionális egységének tételét*<sup>27</sup>, amely szerint a társadalmi rendszerek a társadalom egészének működéséhez funkcionálisan kötődnek, az egyes alrendszerek és a rendszer-egész összhangban, azonos elven működik, hogy a konfliktusokat kiküszöbölje. Ez a magyarázat a szervezetek egynemű működési modelljére és szerkezetére vonatkozóan a három „pillér”-rel összefüggésben.

*Az általános funkcionalizmus tétele* azt foglalja magába, hogy „az összes standardizált társadalmi, vagy kulturális formának pozitív funkciója van.”<sup>28</sup> A „pillérek” olyan szervezeteket hordoznak, amelyek pozitív funkcióval bírnak.

*A nélkülözhetetlenség tétele* pedig arra utal, hogy a nagy rendszer alrendszere funkciójában létfontosságú, nélkülözhetetlen a totális egészben, amely a társadalom szükségleteit hivatott közvetlen vagy közvetett módon megoldani, vagyis „hasznos” szervezetek.<sup>29</sup>

Kutatásunkban arra törekszünk, hogy a kultúra rendszereinek három pillérében fellelhető, a funkcionális egység, az általános funkcionalizmus és a nélkülözhetetlenség tételének megfelelő intézményeket vizsgáljunk, amelyeknek a története a társadalom történetével párhuzamosan formálódott.

<sup>27</sup> Radcliffe-Brown: „On the concept of function in social science. *American Anthropologist*, 1935. 397.p.

<sup>28</sup> Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat, Bp. 1980. 163.p.

<sup>29</sup> Malinowski: *Anthropology*. *Encyclopaedia Britannica*. I. pótkötet. London-New York, 1926. 132.p.



FELFÖLDI BARNABÁS

## A szervezeti kultúra kutatásának újabb fejleményei: a kommunikáció-központú megközelítésekről

### I. Bevezető

A kommunikáció a szervezeti kultúra szakirodalmában három összefüggésben jelenik meg: egyrészt mint magyarázatot nem igénylő, magától értetődő jelenség; másrészt mint a szervezeti kultúrával összefüggésbe hozható, de attól elkülöníthető jelenségcsoport; és végül, de nem utolsósorban mint a szervezeti kultúra-elméletek egyik központi jelentőségű, általános magyarázó erővel bíró kategóriája. Dolgozatomban a szervezeti kultúra szakirodalmának e harmadik köréről lesz szó: olyan törekvéseket mutatok be, ahol a szervezeti kultúra dinamikus modelljeit, elméleteit alkotják meg, és amelyekben a jelentések létrehozásának és (újra)értelmezésének kiemelt figyelmet szentelnek. Nem vállalhatom föl, hogy teljes körképet fessek erről a ma is fejlődésben lévő területről; néhány fontos újabb kezdeményezésre, irányzatra igyekszem csupán föl hívni a figyelmet, főképp azokra, amelyek a honi szakirodalomban eddig csak kevésbé jelentek meg.<sup>1</sup>

A szervezetkutatások egyik markánsan kirajzolódó területe az, amelyben a szervezeti kultúrára mint szimbolikus jelentésrendszerre, más megfogalmazásban mint szimbolikus társas konstrukcióra tekintenek a kutatók. Ezt a területet szokás *interpretív szemléletű szervezetkutatásoknak* nevezni. Először külön foglalkozom a szimbolikus-interpretív megközelítésű elmélettel, mert a kommunikációs jelenségek itt elég markánsan, sőt a kulturális vonatkozásoktól elválaszthatatlan módon vetődnek föl. Utána két olyan szervezeti *diszkurzuselméleti* irányzatot mutatok be, amelyek elméleti gyökereiket tekintve ugyan különbözőek, mégis több szállal kötődnek az interpretív paradigmához.

Az interpretív szemlélet<sup>2</sup> jelentősen különbözik attól a pozitívista paradigmától, amely a legtöbb hagyományos (strukturális-funkcionalista, szociálpszichológiai, üzemgazdaságtani-pragmatikus, rendszerelméleti) szervezetelméletet áthatja, és a

---

<sup>1</sup> Az 'újabb' kifejezés itt erősen relatív jelző, ezért fontosnak tartom megjegyezni, hogy a bemutatott irányzatok az 1980-as évektől napjainkig jelentkeztek és fejlődtek (elsősorban angolszász területen, de a holland szervezetkutatást is ide sorolhatjuk). Újdonság-értéke a nyolcvanas évek elején megjelent szimbolikus-interpretív megközelítésnek hazánkban igenis van, még ha az USA-ban, Ny-Európában vagy a Távol-Keleten már nincs is így. A diszkurzív megközelítés ezzel szemben még az előbb említett területek szervezetkutatásában is csak 5-7 éve bukkant föl, első jelentősebb eredményeit napjainkban hozza.

<sup>2</sup> A szociológiában, antropológiában, szociálpszichológiában, nyelvészetben stb. az ún. "interpretív fordulatot" mint paradigmaváltást a '60-as évek hozta meg. Az elméleti spektrum a szimbolista interakcionizmustól a kognitív elméleteken át az etnometodológiáig elég széles, de a tartalmi kapcsolatot a lényegileg azonos látásmód biztosítja, melynek legfőbb inspirálója a mai napig a filozófiai hermeneutika és fenomenológia.

szervezeti aktoroktól független egyetlen objektív valóságot feltételez. Az interpretív megközelítésű társadalomvizsgálatok általában abból az alapfeltevésből indulnak ki, hogy *a társadalom Janus-arcú*: egyrészt nem létezik objektív valóság, amely a cselekvő egyénektől függetlenül létezik, hanem csakis különböző értelmezési horizontokon belül megvalósuló valóság-konstrukciókról beszélhetünk, másrészt azonban ezek az objektív ténytudás látzatát képesek kelteni (Berger – Luckmann 1998).

Ezeket a gondolatokat a szervezetekre alkalmazva feltételezhetjük, hogy azok társas valósága is szakadatlan közös előállítási, értelemkonstruálási kísérletek eredménye. Ez a szervezeti valóság elsősorban a szervezeti tagok rendszeres interakciói által jön létre és marad fenn, mégis épp számukra tűnik elsősorban úgy, mintha „objektív tények” összessége, illetve rendszere lenne (Wollnik 1995, 366–367). Az interpretív szervezetkutatások<sup>3</sup> tehát a *közös értelemadó interakciók* kapcsán fonódnak össze a kommunikációelméleti megközelítésekkel. *A szervezeti interakciók mint kommunikatív, jelentésgeneráló aktusok* kutatása a következő három alapvetésen nyugszik (Berger–Luckmann 1996, 163–179):

- egyrészt azon, hogy – mint fentebb láttuk – a „*társadalmi tudáskészlet*” *kettős természetű* (egyszerre eredménye és forrása a jelentésösszefüggéseknek);
- másrészt azon, hogy *a kommunikáció alapvetően szimbolikus*;
- harmadrészt pedig, hogy a jelentések ideológiai-hatalmi tényezők erőterében születnek, ebből következően a *kultúra és a kommunikáció szintén ideológiai-hatalmi meghatározottságú*.

## II. A szervezeti kommunikáció mint kulturális alakítás<sup>4</sup>

A szervezeti kultúra mint vezérmetafora<sup>5</sup> a ‘80-as évek elején bukkant föl a szervezetelméleti szakirodalomban. Az interpretív fordulattal számoló társadalomtudományi szemléletmód azonban a statikus helyett hamarosan a szervezeti kultúra új, dinamikus megközelítését kényszerítette ki.

Michael E. Pacanowsky és Nick O’Donnell–Trujillo ezért amellett érvelnek, hogy a szervezeti kultúra megértésébe úgy tudják bevezetni a folyamat-felfogást, ha *a szervezeti kommunikációt mint kulturális alakítást fogják föl* (1983, 126). Korábban a kutatók – mint írják – csak a szervezeti kultúra néhány strukturális jellemzőjével (szervezeti szimbólumok, sztorik, metaforák, ideológiák) foglalkoztak, anélkül, hogy behatóbban elemezték volna, „*hogy ezek a jellemzők hogyan jelenítik meg magukat a szervezeti tagok mindennapi interakcióiban*” (ibid., 128). A szerzők nem azt állítják, hogy ezekkel a jellemzőkkel nem kell foglalkozni, de ha a kultúra – Clifford Geertz elhíresült szavaival élve – „*az emberi értelem magunk szötte háló-*

<sup>3</sup> Az interpretív megközelítésű szervezetelméleti munkák és kutatások ezekhez az iskolákhoz – némelyek szorosabban, mások általánosabban – kapcsolódva az 1970-es évektől kezdődően bukkantak fel a szervezetkutatásokban, és a ’80-as években erősödtek meg annyira, hogy kikerülhetlenné váltak a funkionalista (többnyire pozitívista, objektívista, normatív) paradigmát képviselők számára is (Wollnik 1995, 359–360).

<sup>4</sup> A *Goffman* által is használt – és a szerzők által is hivatkozott – „performance” szót magyarul korábban „szerepjátszás”-nak, később „alakítás”-nak fordították, ezért én is az utóbbit használom (Goffman 1959, magyarul: u.ó 2002).

<sup>5</sup> A „kultúra” mint vezérmetafora új utakat nyitott meg szervezetkutatásokban: a kommunikációt nem (vagy nem elsősorban) információátadásnak, hanem *nyelvhasználatnak* tekintik; másrészt a szervezetet mint egy *’örzs’*-et és nem mint komputer-szerű gépet képzelik el, mint korábban a „rendszer”-metafora hatására.

ja”, akkor figyelemmel kell lennünk a *szövéis folyamatára* (a jelentésadás, értelemadás aktusaira és alakulására) is, nem csupán a háló kulturális struktúráira (im, 129).

A szerzők részletesebben is kifejtik, hogy miért a kulturális alakításokat helyezik a vizsgálódás középpontjába (im, 129). „Kézenfekvő lenne azt mondani, hogy a kulturális struktúrák a kommunikációs folyamatok révén alakulnak ki” – írják, ami ugyan önmagában igaz, de a dolog lényegének megértéséhez, vagyis a *hogyan* kérdésének megválaszolásához semmivel sem visz közelebb. A ‘kommunikáció mint folyamat’-felfogás<sup>6</sup> azért nem segít a probléma (vagyis: mi köze van a kommunikációnak a kultúrához?) megértésében, mert a kommunikáció annyira mindenütt jelenlévő jelenség, hogy „analitikusan megközelíthetetlen”. A szerzők, Erving Goffmannak és Victor Turnernek az alakításokról való alapvető elméleti megfontolásait számba véve, saját definíciót alkotnak: „(...) mi úgy látjuk az alakításokat, mint azokat a helyzetfüggő és változatos interakciókat<sup>7</sup>, amelyeken keresztül a szervezeti tagok megkonstruálják a szervezeti valóságot” (im, 131). A kommunikatív alakítások négy fő jellemzőjét mutatják be a szerzők (im, 131–134).

1. Az alakítások interaktív jellegűek (dialogikusak).

Ez azt jelenti, hogy még a monológ-jellegű interakciók (pl. eladási prezentációk) is interaktívak, és „ahogy a beszélők hallgatókat igényelnek, hasonlóképp a vezetőknek is szükségük van követőkre. (...) Így mind az ‘előadót’, mind a ‘nézőt’ olyan személyeknek kell tekintenünk, akik magukévá tesznek releváns szervezeti szerepeket és együttes részvételük folyamán alakítják ki a szervezeti valóságot” (im, 132.).

2. Az alakítások kontextus-függők.

A kommunikatív interakciók „*helyzetfüggő* módon benne foglaltatnak abban a realitásban, amelyet éppen alakítanak”. Ezek a helyzeti jellemzők azonban nem határozzák meg a jelentést; ehelyett „az alakítás és a helyzet kölcsönösen alakítják egymást, vagyis ‘reflexívek’” (im, 132). A kommunikatív alakításoknak ugyanakkor *időbeli aspektusa* is van (részét képezik a szervezeti történelemnek), mert egy eljövendő (jövőre utaló) és visszatekintő (múltra vonatkozó) értelmet is kap.

3. Az alakítások epizodikusak.

A kommunikatív alakítások a benne résztvevők számára is elkülöníthető események: a ‘munkahelyi mikulásünnepség’, a ‘pénzügyi tanácskozás’, vagy a ‘folyosói bájcsveje’ a múltbeli és jövőbeli események folyamatába illeszkednek ugyan, mégis különválnak a szervezeti tapasztalás folyamatától. A menedzserek számára éppen a munkájuk erősen epizodikus jellegének hangsúlyozása az egyik lehetőség arra, hogy menedzserei mivoltukat ‘fölmutassák’ és megkülönböztessék magukat a más munkakörben dolgozóktól (Trujillo 1983, 80).<sup>8</sup>

4. Az alakítások rögtönzöttek.

Eltekintve néhány kivételes esettől, a szervezeti alakítások megvalósítói sem azt nem tudják előre pontosan, hogy mások mit mondanak vagy tesznek a következő

<sup>6</sup> A szerzők itt a Shannon és Weaver nevével fémjelzett, kibernetikai alapszemléletű kommunikációs folyamatmodellre utalnak.

<sup>7</sup> Vagyis szimbolikus aktusokat – F.B.

<sup>8</sup> Ezt hivatottak szimbolikus kihangsúlyozni a menedzserek, vezetők vaskos ‘betáblázott’ határidőnaplói. Manapság egyre inkább a menedzszerkalkulátorok és azok a kommunikációs eszközök hivatottak ennek a szimbolikus funkciónak az ellátására; ezen túl ezek az újabb eszközök azt is hivatottak szemléltetni, hogy a személy ‘folytonos kommunikációban van’ környezetével (ügyfeleivel, fölötteseivel, kollégáival, üzletfeleivel stb.), és ‘rajta tartja a kezét a cég pulzusán’. Természetesen itt nem csupán a tárgyak pusztá birtoklására utalunk, hanem elsősorban azok demonstratív használati módjaira, illetve ezek kontextusfüggő jelentés-összefüggéseire.

pillanatban (a kölcsönös alakítások során), sem azt, hogy ők maguk erre miként fognak reagálni. Még „a hasonló alakítások is különböznek tartalmukban vagy azon aktuális rendjükben, amelyben az alakítás kibomlik” (im, 134).

Pacanowsky és O'Donnell–Trujillo a szervezetekben folyó kommunikatív alakítások öt nagyobb csoportját különböztetik meg: a szervezeti kommunikációt mint rítust, kötetlen társalgást, szocialitást, politikát és végül mint enkulturációt (1983, 134–145).<sup>9</sup>

### 1. A szervezeti kommunikáció mint rítus

„Ezek a rítusok orientálják az időben a szervezetek tagjait, összehangolják szándékait és a természetesség érzetét kölcsönzik a kultúrának” (im, 135). Abrahams szerint „Ezek az események egyfajta teljesség- és lehetőség-érzést nyújtanak” (Abrahams 1977, 100). Moore és Myerhoff pedig arra mutat rá, hogy „...a rítus és az ünnepség a társadalmi valóság különböző értelmezéseit hivatott strukturálni és bemutatni – oly módon, mely legitimációval ruházza fel azokat” (Moore és Myerhoff 1977, 13). Olyan eseményekre kell itt gondolni, mint amikor egy vezető minden pénteken, a munkaidő lejárta előtt 'beugrik' a beosztottjai irodájába, hogy elcsevegjen velük néhány percet (*személyes rítus*); vagy a munkáját végző utcai rendőr szerzetartásos módon igazoltatja az autósokat (*feladat rítus*).

### 2. A szervezeti kommunikáció mint kötetlen társalgás<sup>10</sup>

Feltűnő ellentmondás az, hogy a mindennapi munkavégzés jelentős részének nyilvánvaló rutinjellege, időnként unalmas volta ellenére sokan aposztrofálják a munkájukat „izgalmasnak”, sőt olyanak, amiről „nem lehet leszokni”, ami „a véreddé lesz” (pl. rendőrök). Valószínűsíthető, hogy „az érdekességek nem annyira magában a szervezeti tevékenységekben, mint inkább ezek hangsúlyos előadása során képződnek” (im, 138). Ezért foglalkoznak a szerzők olyan alakításokkal mint a *történetmondás* és az ún. *élvezkedő mocskolódás* (im, 138–139).

A történetmondó alakítások alapfunkciói többnyire a következők:

- már meglévő tapasztalatokat tipizálnak – alapvetően azokat, amelyek hasznosnak bizonyultak és amelyek elkerülendők;
- szórakoztatnak;
- az elvárható jövőbeni viselkedések szempontjából pedig „felhívják a figyelmet a fontosabb forgatókönyv-lehetőségekre”.

### 3. A szervezeti kommunikáció mint szocialitás

A szerzők szerint „a legtöbb szervezeti alakítás kinyilvánít egyfajta 'jó modort', ami az együttműködő, de nem túl heves interakciókat támogatja” (im 139–140). Az illetlen viselkedés kimondatlanul is az ilyen 'illelmes' viselkedésformákhoz viszonyítva definiálódik. Ide tartoznak az ún. *szívéllyesség*-, a *szórakoztató időöltés*-, a *barátkozás*- és az *intim beszéd*-típusú alakítások, melyek a kollégák és/vagy ügyfelek, üzletfelek felé elvárt szívéllyes (helyenként formalizált) viselkedéstől a viccelő-

---

<sup>9</sup> Nick Trujillo kicsit korábbi, specifikusan a menedzserek kommunikatív alakításaival foglalkozó tanulmányában három nagyobb csoportba osztja őket: 1. személyközi alakítások (interpersonal performances); 2. informáló (értesítő, tájékoztató) alakítások (informational performances); 3. döntéshozói alakítások (decisional performances) (Trujillo 1983).

<sup>10</sup> Az eredeti angol „passion” magyar megfelelőjét Karinthy Frigyes egyik karcolatának címéből kölcsönöztem.

désen és a szakmai beszélgetéseken keresztül a támogató elköteleződésig sokmindent átfognak.

#### 4. A szervezeti kommunikáció mint politika

A szervezeti kultúra még a viszonylag kis szervezetekben sem monolitikus (pl. elkülönülő szubkultúrája lehet a karbantartóknak), és sok szervezeti alakítás kifejezett célja az, hogy másokat befolyásoljon. A *személyes erő kimutatása*-típusú alakítás öltetheti például „megfélemlítő szertartás” vagy rágalmazás formáját; a *szövetségesek gyűjtése*-típusú alakítások pedig jelenthetik a bizonyos személlyel vagy csoporttal való nyilvános egyetértést, esetleg más(ok) próbára tevését.

#### 5. A szervezeti kommunikáció mint enkulturáció

A szerzők ezekre a kommunikatív alakításokra elsősorban úgy tekintenek mint amelyek során az új szervezeti tagok társadalmi tudásokra és kulturális készségekre tesznek szert, ilyeneket sajátítanak el. Az újonnan érkezőknek két eltérő jellegű alaptudást kell elsajátítaniuk, illetve elfogadniuk<sup>11</sup>: a *szereppel kapcsolatos tudást* és a *kulturális árnyalat, a 'csízió' jellegét*. Az enkulturációs kommunikatív alakításokat ennek a két kategóriának megfelelően csoportosítják a szerzők. Ezek az alakítások hol formálisak (pl. szervezett oktatás keretében), hol informálisak (pl. beszélgetések közben előadott tanmesék formájában); főleg az utóbbiak esetében nagy jelentősége van az egyéni megfigyeléseknek és a metakommunikatív üzenetek észlelésének és földolgozásának – a szervezeti élet általános elfogadását valószínűleg leginkább ezek segítik.

A szervezeti tagok (az újoncot és a veteránt is beleértve) tulajdonképpen egyre inkább a szervezeti kultúra finomságainak megismerése és mélyebb megértése felé haladnak, amikor implicit vagy explicit értékeléseikben és kommentárjaikban újra meg újra értelmezések és újraértelmezések alá vetik a kommunikatív alakítások különböző aktuális módoszatait.

A szerzők összefoglalásukban hangsúlyozzák, hogy „a kultúra nem olyasvalami, ami egy szervezetnek *van*, hanem *maga a szervezet a kultúra*”. Vagy más szavakkal, a szervezeti kultúra „nem csak egy darabja a mozaiknak” (mint ahogy sok szervezetfejlesztéssel foglalkozó könyv tekint rá), „hanem az *maga a mozaik*” (im, 146 – kiemelések a szerzőktől). Ebben az összefüggésben a kommunikáció kutatása azt jelenti, hogy meg kell vizsgálni: *a kommunikáció hogyan hozza létre, hogyan teremti meg ezt a kultúrát; ezért van szükség a kommunikatív performancia vizsgálatára*.

A Pacanowsky–O'Donnell–Trujillo szerzőpáros – mint ahogy több, az interpretív megközelítés szükségességét hangsúlyozó szerző is – a szervezeti kultúra és a (ritualizált) kommunikáció szerves összetartozására utalnak<sup>12</sup>. Ez a megközelítés tehát a szervezeti kultúrát meghatározó kontextusnak tekinti, amely állandó belső mozgásban van, és ezt az átalakulást a performancia jellegű kommunikáció biztosítja.

### III. Fókuszban a duszkurzív folyamatok

A szervezeti kultúra vizsgálatának újabb, duszkurzív irányzatai csak az elmúlt 8-10 évben jelentkeztek, és kidolgozott szervezetelméleti háttere még nem alakult ki. A

---

<sup>11</sup> A két kategória forrása: Louis 1980.

<sup>12</sup> Olyannyira, hogy Pacanowsky és O'Donnell–Trujillo a «kommunikatív alakítások» és a «kulturális alakítások» kifejezéseket szinonimaként használják.

szervezeti diskurzuselméletek több területen is elválaszthatatlanul kötődnek a szimbolikus-interpretatív szervezeti kultúraelméletekhez és a retorikai hagyományhoz, „elméleti főgyökereik” azonban máshová nyúlnak: a posztstrukturalista társadalomfilozófiába, másfelől a rendszerelméletbe, ami egyben azt is jelenti, hogy a diskurzus két eltérő megközelítésével találkozunk, amelyek a névazonosság ellenére csak távoli kapcsolatban vannak egymással. Ami mégis összeköti őket, az egy mindkét irányzatnál alapvetőnek tekintett felismerés, mely szerint a szervezeti aktorok együttműködése nem csupán érdekek vagy technikai, gazdasági és szervezési feltételek mentén történik. Ezen túl (vagy még inkább: ezek mögött) jelen vannak olyan alakító folyamatok is, amelyek a közös értelemadással (egyeztetések, alkudozások, harcok stb.), illetve a szűkebb és tágabb diszkurzív folyamatokkal (tematizálás, elhallgatási stratégiák stb.) kapcsolatosak.

A diskurzuselmélet abban a formájában, ahogy Suengkwon Jang és Myung–Ho Chung (1997) használja, a menedzsment gyakorlatait nem annyira konkrét személyekhez vagy jól körülhatárolható csoportokhoz, hanem a tágabb társadalmi kontextushoz köti, továbbá hangsúlyozza történetiségét, kultúra- és ideológia-függőségét. A vizsgálatok, ha nem is minden esetben helyezik a hangsúlyt a közös értelemadás folyamatára, de a kognitív elemek és a kommunikáció mindig központi szerepet kapnak (van Dijk 1989).

A diskurzus Foucault értelmezésében erősen kötődik az ideológiához (annak nem pejoratív értelmében), illetve az autoritás és a hatalom létező struktúráihoz. Amikor az ideológiáról gondolkodunk, akkor a hangsúly „a hatalom, illetve a diskurzus valamely formációi által megengedett és lehetővé tett”, tehát legitim tudás kapcsolatára esik. Diskurzus és társadalom mélyen összefüggő, egymást feltételező dolgok, azaz például egy tévéhíradót nézve nem gondolkodhatunk úgy, mintha egy olyan szöveggel volna dolgunk, ami kívül áll azon, amiről beszél, amit megmutat. A kettő ugyanazon valóságot alkotja, beleértve a mi tévéhíradóról és társadalomról való saját elképzeléseinket, gondolatainkat is. „A nyelv nem valamiféle áttetsző médium, amelyen át a világot látjuk, és nem is valamifajta kulturális szöveg. A társadalmi világ tudatát az általunk használt nyelven, a másoktól hallott beszéden, az egymáshoz illesztett szavakon keresztül építjük föl.” (Deacon és mtsai. 1999, 146–147)

Norman Fairclough a diskurzusok kutatásának általános célját a következőképpen fogalmazza meg: „A diskurzuselemzés arra irányuló kísérletként érthető meg, hogy megmutassuk szövegek, diszkurzív gyakorlatok és szociokulturális gyakorlatok szisztematikus összekapcsolódását” (Deacon és mtsai. 1999, 147–148.).

Mint láthatjuk, a diskurzus-elemzések jól illeszthetők az interpretív kultúraelemzésekhez, a kommunikációkutatás bizonyos ágaihoz; árnyalhatják és kiegészíthetik azokat, sőt sok esetben nem is lehet külön kultúrakutatásról, kommunikációkutatásról és diskurzuskutatásról beszélni, annyira összefonódnak. Nincs szándékomban itt a három terület kapcsolódásának részletes tárgyalásába fogni, ehelyett egy példával szeretnék szolgálni.

### **III.1. Nyugati és keleti diskurzusok találkozása a Samsung menedzsereinek gyakorlatában**

Jang és Chung (1997) a koreai menedzsment gyakorlatának (példájuk a Samsung) értelmezéséhez nem érzik kielégítőnek a szervezeti kultúra kutatásának szokásos gyakorlatát. „Néhány szervezeti jellemző és faktor – mint vezetési minták és csoportdinamika – empirikus és lineáris összehasonlítása nagyon leegyszerűsítő és

limitált, elméleti és gyakorlati értékét tekintve is” – írják (53). Éppen ezért vezetik be a „*diskurzust*”, mint „új nyelvet”, mely alkalmas a menedzsment tevékenységének magyarázatára és a szervezeti kultúra értelmezésére. Tanulmányukban összehasonlítják a kapitalizmus koreai és nyugati diskurzusait, és kimutatják, hogy milyen eltérő logikák működnek mögöttük, továbbá, hogy a két diskurzus milyen másképpen tekint a keletkező ellentmondásokra, és ez a szemléletbeli különbség a különböző vezetési gyakorlatokban hogyan nyilvánul meg.

Jang és Chung Michel Foucault diskurzus-teóriáját veszik alapul (Foucault 1972 és 1991), mely szerint a diskurzus fogalma valamely témára vonatkozó beszélt vagy írott állásfoglalások összefüggő területére utal. Foucault szerint egy diskurzus a témáról való sajátos beszédmódot, „nyelvet” kínál föl az emberek számára, ezért egy adott diskurzus a témáról való gondolkodás és a világra való ránézés módját is erősen meghatározza.

A diskurzusok (szóljanak a tudományokról, a gyógyellátásról, a szexualitásról vagy a vezetési gyakorlatról) azonban nem csak nyelvi természetűek, mert írás, beszéd és cselekvés (gyakorlat) egyformán részüket képezik. Ezeket hívják *diszkurzív gyakorlatoknak*, melyek minden társadalmi gyakorlatnak elválaszthatatlan velejárói. Az intézmények, az oktatás, a technikai eljárások vagy az általános viselkedés mind-mind kifejeznek és fenntartanak különböző diskurzusokat. A diskurzusoknak saját történeteik és törvényszerűségeik vannak, amelyek rákényszerítik a diskurzusokba belépő embereket, hogy alkalmazkodjanak hozzájuk – többek között tematikailag, a kommunikációs stratégiákat és a nyelvhasználatot tekintve is.

A diskurzusok elválaszthatatlanok az ideológiai szférától.<sup>13</sup> „Az ideológia logikailag az igaz és a hamis viszonyán alapul, habár igaz és hamis nem egykönnyen különíthető el egymástól a társadalmi, politikai és a morális világban” (Jang és Chung 1997: 56). A komplex társadalmakban egy jelenséggel kapcsolatban nem csak egy diskurzus létezik, és tulajdonképpen ’diskurzusok versengenek’ egymással azért, hogy a társadalom többsége számára kifejezhessék, mi az ’igaz’ és a ’valós’. Az a diskurzus, amely a leghatékonyabban képes elfogadtatni magát (ennek esztétikai vetülete is van, figyelmeztet másutt Hall /1992a/), széleskörűen elterjed és ezzel „domináns diskurzussá” válik. Ebből következően az ún. „diszkurzív transzformáció” mindig hatalmi vonatkozású, akárcsak az ideológiák (Jang és Chung 1997: 56).

Visszatérve a szervezetek diszkurzív vizsgálatára, Jang és Chung a menedzsment-tudományt, mint tudományos diszciplínát is diskurzusnak fogja föl. Ezt azzal okolják, hogy a vezetéstudomány eredményeit és elméleteit „a gyarak technikai eljárásaiban és a képzési eljárásokban viszik keresztül”, továbbá „a ’tudomány’ szót elég széleskörűen alkalmazzák a diszkurzív gyakorlatokat tartalmazó vezetési gyakorlatban” (im: 56). A menedzsment-tudomány nyugati diskurzusa és annak eredményei a keleti menedzsment-diskurzusban sajátos módon jelennek meg és értékelődnek újra.

Ha a szervezetépítés és a vezetés elveit nézzük, azt látjuk, hogy a keleti vállalatok sikeresen ötvözték a nyugati menedzsmenttudomány eredményeit a keleti (főleg

<sup>13</sup> Jang és Chung diskurzus és ideológia viszonyával kapcsolatban Stuart Hallra hivatkozik (Jang és Chung 1997: 56–57), aki maga is Foucault diskurzus-értelmezésére támaszkodva tárgyalja a témát (Hall 1992b). Az ideológia ebben az összefüggésben tágabb jelentéstartalommal bír, mint a politikai ideológia, illetve Hall munkássága jelentős részben arra irányul, hogy kulturális formák és ideológia viszonyát megvilágítsa. Véleményem szerint hasonló gondolatokat fogalmaz meg az ideológiáról Ricoeur (1997) és Geertz (1994) is.

konfucionista) társadalmi hagyományokkal; tulajdonképpen az előbbieket újraértékeltek és a maguk képére formálták az utóbbiak fényében. „Bár a koreai vállalatok alapvető szervezeti elvei azonosak a weberi formális és racionális szervezet karakterjegyeivel, a hagyományos kulturális jegyek (mint a vezetői paternalizmus, az autoritarianizmus, a merev formalizmus és hierarchia) is föllelhetők náluk” (Jang és Chung 1997: 61<sup>14</sup>).

Láttuk, hogy a keleti vállalatok működésére a nyugati vezetési elvek és gyakorlatok, illetve a konfuciánus elveken nyugvó társadalomszervezési hagyományok koegzisztenciája jellemző. Ugyanakkor a keleti gondolkodás és életszemlélet logikáját a kínai eredetű *jin-jang oppozíció* és a *relacionista logika*<sup>15</sup> határozza meg. Legyen szó akár vállalati, üzleti, családi, politikai vagy éppen életvezetési kérdésekről, ezek a világ működésének természetéről kialakított alapvető föltételezések alapjaiban befolyásolják a gyakorlati problémákkal kapcsolatos döntéseket és a cselekvést. Azt is mondhatnánk egy főntebb használt terminológia szerint, hogy a legkülönbözőbb diszkurzív mezők és gyakorlatok mögött húzódnak meg ugyanazok a filozófiai elvek és alapföltételezések.

Konklúzióképpen a szerzők rámutatnak, hogy azok a keleti menedzsment-diskurzusok, melyek döntően két forrásból táplálkoznak (a nyugati vezetéstudományi diskurzusból és a konfuciánus társadalomépítési elvekből), alapvető ellentmondásokat rejtenek magukban egy 'láthatatlan' dimenzióban.<sup>16</sup> Ugyanakkor ezek az ellentmondások az alkalmazottak többsége számára nem tudatosulnak (még a vezetők többségénél sem), illetve sikerül föloldaniuk annak a taoista gyökerű gondolkodásnak a segítségével, amely elismeri az ellentétek és az ellentmondások jelenlétét és működését egyazon 'testen' belül is (Jang és Chung 1997: 64–68).

Amint látjuk, a Jang és Chung szerzőpáros olyan elméleti alapról szemléli a keleti szervezetek kultúráját (főleg a menedzsment tevékenységére nézvést), mely egy szélesebb spektrumú keretbe helyezi a szervezeti kultúra változásainak vizsgálatát. A diskurzusok kutatása a kulturális és a kommunikációs kérdések együttes vizsgálatának új távlatokat ad, mivel nem választja szét a két területet, hanem föltételezi egységüket: kommunikáció nélkül nincs diskurzus, mint ahogy a (poszt)modern társadalmak kultúrája is diskurzusok szövedékében él és alakul olyanná, amilyen. A szervezeti kultúra és kommunikáció diskurzus-szemponjú vizsgálata több előnnyel is jár, mert arra ösztönöz, hogy fölismerjük a következőket.

<sup>14</sup> A szerzők itt a következő műre hivatkoznak: Kim 1992.

<sup>15</sup> A *jin-jang logikát* a kínai taoista filozófiából eredeztetik. A *jin* a világ egyik princípiuma (sötétség, éjszaka, nőiesség, Föld, érzékenység, érzelmek stb.), míg a *jang* annak párja (világosság, fény, nappal, férfiasság, kreatív erő, Ég). Bár ellentétpárokról van szó, nem kizárják, hanem kiegészítik egymást, egyik sincs meg a másik nélkül. A *relacionista logika* is a kínai taoista filozófiai hagyományból származik. Alapját az a föltételezés adja, miszerint a dolgok egyszerre lehetnek ilyenek és olyanok is. A nyugati gondolkodásban mélyen gyökeredzik az a föltételezés (mely az arisztotelészi szillogisztikus logikából ered), hogy ha egy dolog X, akkor nem lehet nem-X; ezzel szemben a keleti logika szerint egy dolog egyszerre lehet X és nem-X is. A keleti gondolkodás egyrészt más időszemlélettel rendelkezik, ez a *párhuzamos idő* (szemben a nyugati előrehaladó idő képzetével); másrészt a dolgokat nem szubsztanciájuk, egyedi lényegük szerint akarja meghatározni (X ebben és ebben más, mint Z), hanem a dolgok *egymáshoz való kapcsolatára*, e kapcsolat természetének változásaira összpontosítja a figyelmet. A keleti gondolkodás ezért kerüli a lét és a metafizika kérdéseit: nem azt kérdezi, hogy 'Mi a lényege ennek?', hanem azt, hogy 'Miként kapcsolódik ez minden máshoz a létének kezdeteivel, a funkciójával és a végével, továbbá milyen hatással lehettünk mi erre?' (Jang és Chung 1997, 59–60, hivatkozással: Nedham 1956, 1962).

<sup>16</sup> A szerzők a diskurzusoknak ezt a tudattalan és jól rejtett szintjét nevezik 'kultúrának'.



- A szervezet határain túlnyúló (társadalmi méretű) és mélyebb összefüggésekben is gondolkodjunk, hiszen – mint a koreai példán is láttuk – a diskurzusok gyökereinél alapvető, hosszú ideje ható és nehezen változtatható elképzelések vannak, melyek szinte minden tevékenységre alapvető hatással vannak – vagyis ez az egyik mély kapcsolat szervezet és környezete között.
- A diskurzusok nagyon is valóságos (tárgyasult) dolgok, és mint ilyenek, ugyanúgy hatalmi kérdést jelent fönntartásuk, mint tartalmuk vagy éppen szereplőik megváltoztatása (ki, mit mondhat, mikor, milyen csatornán keresztül, milyen szavakkal stb.) – ez alól a szervezetek élete és az arról való beszéd sem kivétel.
- A diskurzusok vizsgálata egyszerre kell hogy jelentse a strukturális (szinkron) és a történelmi (diakron) összefüggések föltárását.
- A diskurzuselemzés – éppen a diszkurzív cselekvés hatalmi beágyazottságából következően – végiggondolásra méltó morális kérdéseket is fölvet a szervezetek társadalmi mintaadó hatásának felelősségét tekintve éppúgy, mint a szervezeteken belüli diszkurzív tér jellemzőit illetően.
- Végül, a szervezetelméleti diskurzus is érdekek kereszttüzében alakult és alakul, melyeknek megvannak a domináns szószólói, akik a domináns nyelven és szempontokból közelítik meg a szervezeti jelenségeket, és akik domináns helyzetüknél fogva meghatározhatják a releváns kérdések sorát is.

Kétségtelen azonban, hogy témánk szempontjából ennek a megközelítésnek (vagy legalábbis e tanulmánynak) vannak szembeötlő hiányosságai. Az egyik, hogy hiányzik a személyes interakciók értelmezése, amire az interpretív kutatások már a '80-as években jó példával szolgáltak. A kutatók inkább hagyatkoznak szöveges források, mint a mindennapi beszédhelyzetek diszkurzív elemzésére. A másik gyengéje a diszkurzív megközelítésnek, hogy diskurzus, diszkurzív gyakorlat, érték, ideológia illetve szervezeti kultúra viszonya homályos marad<sup>17</sup>.

### III.2. Tudás, nyelv, diskurzus, reflexivitás<sup>18</sup>

A szervezeti élet diskurzus-szempon-tú megközelítésének másik forrása a rendszerelmélet. A diskurzusnak (vagy dialógusnak, párbeszédnek) ez a megközelítése „a kollektív gondolkodás erejébe vetett hitre épít – arra, hogy az emberi elmék, interakcióba lépve egymással, képesek egyéni határaikat meghaladva új elképzeléseket elterjeszteni” (Hatch 1997, 368). Peter Senge amerikai rendszerelmélet-kutató és vezetési tanácsadó a csoportos tanulásról írott gondolatait a magyarul is olvasható *Az 5. alapelv* c. könyvében fejti ki (1998). Senge – David Bohm fizikus gondolataira építve – azt állítja, hogy a gondolat – és ennek nyomán a szervezet – valódi megújítása, fejlődése a dialogikus együttgondolkodáson, a dialogikus kommunikáción alapszik, ami kényszer és lehetőség egyszerre. Kényszer, „mivel a gondolat nagymértékben közösségi, kollektív folyamat, nem tudjuk azt egyénileg fejleszteni” (im,

<sup>17</sup> Ez a tisztázatlanság annál föltünőbb, mert a tanulmányt magába foglaló kötet címe: *Cultural Complexity in Organizations* (Sackmann 1997); továbbá úgy tűnik, hogy a szerzők a *diskurzus* és a *diszkurzív gyakorlatok* fogalmak bevezetésével javaslatot tesznek a szervezeti kultúráról való gondolkodás kibővítésére, s talán még újraformálására is (Jang és Chung 1997, 53).

<sup>18</sup> Az alcímet Mary Jo Hatch *Organizational Theory* c. könyvéből vettem. A szervezeti diskurzusról szóló alábbi szövegrészben ugyanezen könyv idevágó fejezete, részben Peter Senge hazánkban is kiadott, *Az 5. alapelv* c. munkája alapján írtam (Hatch 1997, 368–369 és 374–375; Senge 1998), amelynek eredeti, angol nyelvű kiadására Hatch is hivatkozik. A Senge-hivatkozások a magyar kiadásra utalnak.

271); és lehetőség, mert „A csapat intelligenciája jelentős mértékben túlszárnyalhatja a csapatot alkotó emberek intelligenciáját” (im, 270). Bohm nyomán Senge a következőket írja a valódi dialógus természetéről:

A dialógus célja az, hogy kitágítsa az egyes egyén látókörét. „A dialógusban senki sem akar nyerni, viszont mindannyian nyerhetünk, ha jól csináljuk.” A dialógusban a résztvevők olyan mélyebb meglátásokig juthatnak el, amire egyedül nem lennének képesek. „Újfajta elme születik, amelyet a közös jelentéstartalom kifejlesztése hívott életre...” (...) A párbeszéd során a csoport összetett és nehéz kérdéseket tud felderíteni, többféle szempontból. Az egyes emberek a párbeszéd idejére felfüggesztik saját feltételezéseiket, de képesek arról szabadon beszélni. Ennek eredménye az a szabad vizsgálódás, amely képes felszínre hozni az emberi tapasztalat és gondolat teljes mélységét, ugyanakkor képes túljutni az egyes ember nézőpontján (im, 272<sup>19</sup>).

A valódi párbeszéd tehát olyan kommunikációs helyzet (illetve azok sorozata), amely nem a versengést, tehát a másik, a többiek legyőzését célozza meg (mint például a vita), hanem *a koherenciának és az igazságnak biztosít elsőbbséget*. Senge szerint a dialógusban az emberek saját gondolkodásuk aktivitásának megfigyelőivé lesznek. Ezáltal fokozatosan képesekké válnak arra, hogy *leválasszák a gondolatokat a személyekről*, akiktől azok származnak. A gondolatok, a gondolkodás felé tanúsított ilyesfajta *reflexivitás* egyben azt is jelenti, hogy a dialógus résztvevői egymás és saját gondolataik iránt egyre inkább *kreatív és nem reaktív* módon fognak viszonyulni, ami nagyban elősegíti a szervezeti tanulás folyamatát.

Abban majdnem mindenki egyetért, hogy a (szervezeti) tanulás egy folyamat, amelynek lényege valószínűleg „nem annyira a tevékenység, hanem inkább a tudás, a nyelv és az interpretáció környékén keresendő” (Hatch 1997, 375).

A szervezeti építkezés nyelvi beágyazottságának vizsgálata csak az utóbbi években indult meg, a posztmodern szervezetelméletek berkein belül. Vannak azonban előzményei ennek az iránynak: a szervezeti kommunikáció, a szervezeti kultúra kutatói már korábban fölfigyeltek a szervezeti mítoszokra, metaforákra, történetekre és ezek előadásának rituális vagy kvázi-rituális alkalmaira. Ami új, hogy kezdik ezeket a nyelvi-rituális jelenségeket egy folyamat-orientált nézőpontból szemlélni (im, 375). A szervezeti kultúrát nem statikus képződménynek látják, hanem olyan diszkurzív színtérnek, ahol a normalitásról való párbeszéd, a hatalmi szó vagy a különböző szociokulturális gyakorlatok különböző érdekek, értékek, hatalmi tényezők stb. mentén válnak láthatóvá és lépnek kölcsönhatásba egymással.

Hazánkban is szükség volna olyan vizsgálatokra, amelyek összhangban a vezetőkre építő, hierarchiában gondolkodó, az attitűdökre összpontosító tanulmányoktól a jelentések fenomenológiai indíttatású, politikai antropológiai, retorikatudományi és kulturális szociológiai megalapozottságú vizsgálata felé mozdulnak el.

#### *Felhasznált irodalom*

- ABRAHAMS, ROGER D. (1977): Toward an Enactment of Folklore. In: Bascom, William R. (szerk.): *Frontiers of Folklore*. Boulder, CO, Westview Press, 100.
- BERGER, PETER L. – LUCKMANN, THOMAS (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Bp., Józsefvevő Műhely.

---

<sup>19</sup> Az idézetek Bohmtól származnak, Senge által közelebről meg nem nevezett forrásból.

- DEACON, D. – PICKERING, M. – GOLDING, P. – MURDOCK, G. (1999): *Researching Communications. A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*. London, Arnold Publ. .
- FOUCAULT, MICHEL (1972): *The archeology of knowledge*. London, Tavistock.
- FOUCAULT, MICHEL (1991): A diskurzus rendje. *Holmi*, 7, 868–889. p.
- GEERTZ, CLIFFORD (1994): Az ideológia mint kulturális rendszer. In: *Az értelmezés hatalma*. Bp., Századvég, 22–62.p.
- GOFFMAN, ERVING: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Doubleday, Garden City, NY, 1959. (Magyarul: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Bp., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, 2002)
- HALL, STUART (1992a): Encoding/decoding. In: Hall, S. et al. (szerk.): *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979*. London, Routledge – Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 128–138.
- HALL, STUART (1992b): The West and the rest: Discourse and power. In: Hall, S. – Gieben, B. (eds.): *Formations of Modernity*. Cambridge MA, Polity.
- HATCH, MARY JO (1997): *Organization Theory. Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. New York, Oxford University Press.
- JANG, SUENKWON – CHUNG, MYUNG–HO (1997): Discursive Contradiction of Tradition and Modernity in Korean Management Practices. A Case Study of Samsung’s New Management. In: Sackmann, Sonja A. (ed.): *Cultural complexity in Organizations. Inherent Constrasts and Contradictions*. Thousands Oaks – London – New Delhi, Sage, 51–71.p.
- KIM, C. S. (1992): *The Culture of Korean Industry: An Ethnography of Poongsan Corporation*. Tucson, AZ, Univ. of Arisona Press.
- LOUIS, MERYL REIS (1980): Surprise and Sense making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–251.
- MOORE, SALLY F. – MYERHOFF, BARBARA G. (szerk., 1977): *Secural Ritual*. Amsterdam, Vanm Gorcum, 13.p.
- NEEDHAM, J. (1956): Mathematics and Science in China and the West. *Science and Society*, 20(4), 320–343.p.
- NEEDHAM, J. (1962): *Science and Civilization in China: Vol. 4: Phisics and phisical technology*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- PACANOWSKY, MICHAEL E. – O’DONNELL–TRUJILLO, NICK (1983): Organizational Communication as Cultural Performance. *Communication Monographs*, June, 126–147.p.
- RICOEUR, PAUL (1997): Bevezető előadás. Tanulmányok az ideológiáról és az utópiáról. In: Zentai Violetta (szerk.): *Politikai antropológia*. Bp., Osiris – Láthatatlan Kollégium, 116–126.p.
- SACKMANN, SONJA A. ed. (1997): *Cultural complexity in Organizations. Inherent Constrasts and Contradictions*. Thousands Oaks – London – New Delhi, Sage.
- SENGE, PETER M. (1998): *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. Bp., HVG Rt.
- TRUJILLO, NICK (1983): ‘Performing’ Mintzberg’s Roles: The Nature of Managerial Communication. In: Putnam, Linda L. – Pacanowsky, Michael E. (eds.): *Communication and Organizations. An Interpretive Approach*. Beverly Hills – London – New Delhi, Sage Publications.
- VAN DIJK, TEUN A. (1989): Structures of Discourse and Structures of Power. *Communication Yearbook 12* (James A. Anderson szerk.), London, Sage Publ., 18–59.p.
- WOLLNIK, MICHAEL (1995): Interpretatív megközelítések a szervezettelméletben. In: Kieser, Alfred (szerk.): *Szervezettelméletek*. Bp., Aula, 359–383. (9. fejezet)

HORVÁTHNÉ BODNÁR MÁRIA – PORDÁNY SAROLTA

## A Német Népfőiskolai Szövetség fél évszázada

## Jubileumi kiadvány

50 éves a DVV, a *Német Népfőiskolai Szövetség*<sup>1</sup>! 1953. június 17-én alakult meg a szervezet, és az ünnepi rendezvénysorozatot ötven évvel később, idén júniusban, pontosan ugyan azokon a napokon tartották Berlinben. A népfőiskolai szövetség valamennyi tagszervezete részt vett a laudáción, és jelen voltak a DVV hazai és külföldi partnerszervezeteinek meghívott képviselői, valamint politikusok, üzletemberek és a médiák kiküldöttei is.

Az 50 éves évforduló alkalmából jubileumi kötet jelent meg, amelynek német nyelvű címét „*Geschichte – Geschichten – Gesichter*” mi is megpróbáltuk hasonló nyelvi formula szerint lefordítani: *Történelem – történetek – arcképek*. A továbbiakban a kötet főbb témáira és szerzőire szeretnénk felhívni a magyar olvasók figyelmét. Örömmel tesszük ezt, hiszen a népfőiskolai mozgalom iránt érdeklődők, valamint a hazai felnőttképzési szakemberek közül sokan személyesen is ismerik a német kollégákat.

A DVV ismételten elnökének választotta *prof. dr. Rita Süßmuth* asszonyt, aki *50 éves a DVV – Hagyományok és távlatok* címmel írta meg átfogó, bevezető tanulmányát. Ebben hangsúlyozta a fő célt, amely így hangzik: „Továbbképzést mindenkinek”. Ezt a társadalmi feladatot pedig összekapcsolta az élethosszig tartó tanulás és az alapvető polgárjogok biztosításának gondolatkörével. A továbbképzést tanulmányában három aspektusból elemzi: mint teljes körű és értékű tanulást, mint szociálpolitikai feladatot és mint a társadalmi integráció eszközét.

Az együttműködések története szempontjából az egyik legérdekesebb írás az alapító „atyákkal” és úttörő személyiségekkel készített körinterjú, *Jelen voltunk* címmel, amelyben többek között *Walter C. Ebbighausen*, *Kurt Meissner*, *Reinhard Wilke*, *Ronald Wilson* visszaemlékezései olvashatók. Közülük *W. Ebbighausen* több évig igazgatója volt a szövetségnek, így a 70-es, 80-as években többször járt Magyarországon, és nagyban előmozdította, támogatta a magyar-német felnőttoktatási kapcsolatokat. 1975-ben érkezett a *Tudományos Ismeretterjesztő Társulathoz (TIT)* az első magas szintű német felnőttoktatási szakmai delegáció, amelynek tagja volt többek között *Reinhard Wilke*, minisztériumi főtanácsos, aki hosszú évekig figyelemmel kísérte és segítette a tapasztalatszerést, valamint *prof. dr. J. H. Knoll*, a Bochumi Egyetem felnőttképzési professzora, aki azóta is rendszeresen jár a magyar egyetemekre, felnőttképzési intézményekbe előadásokat és szemináriumokat tartani.<sup>2</sup> A tanulmányokban a kelet-európai országokkal folytatott együttműködés közül az

<sup>1</sup> Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. honlap: <http://vhs-dvv.server.de>

<sup>2</sup> Ekkor kapcsolódtam be magam is a német-magyar felnőttoktatási együttműködésbe és abban a szerencsében részesülhettem, hogy a DVV-val fennálló kapcsolattartásban 1975-től közreműködtem. (Horváthné Bodnár Mária)

oroszlányi, a lengyel és a magyar kapcsolatokat emelik ki a szerzők. A tapasztalatcserék során a TIT sok felnőttoktatási szakembert delegált a német népfőiskolák tevékenységének tanulmányozása céljából a DVV tagszervezeteihez. A tapasztalatcseréken kívül sor került közös szemináriumokra is, ilyen volt például a *Bajor Népfőiskolai Szövetség*<sup>3</sup> rendezésében megtartott környezetvédelmi szeminárium is.

Erhard Schlutz: „*A Szövetség alapításától napjainkig*” című történeti leírásában kronológia is található a szövetség főbb szakmai eseményeiről. Itt olvasható például, hogy a *Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének (IIZ/DVV)* elődjét 1969-ben hozták létre. Elmondhatjuk, hogy ez az Intézet *Jakob Horn* és *prof. dr. Heribert Hinzen* (E-mail: [hinzen@iiz-dvv.de](mailto:hinzen@iiz-dvv.de)) igazgatóknak a Budapesti Projektirodában tíz éven keresztül végzett, kiemelkedő szakmai munkájának és könyvkiadói tevékenységének eredményeként a legismertebb nemzetközi felnőttképzési szervezet ma hazánkban. Az IIZ/DVV (honlap: [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)) Budapesti Projektirodája 12 évig működött Magyarországon, mely nagyban hozzájárult a magyar felnőttoktatás/képzés fejlesztéséhez és modernizálásához szakmailag és pénzügyileg egyaránt. Erről a sikeres együttműködésről tanuskodnak a Projektiroda „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” valamint a „Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés” sorozatában megjelent kiadványai is – 36 kötet –, melyek ma is olvashatók a Pécsi Tudományegyetem, a debreceni és sok más egyetem és főiskola könyvtáraiban, de a TIT, az MMI könyvtárában is, azonkívül sok felnőttoktató könyvespolcán is használatosak.

*Detlef Oppermann* a Régiók a központ ellen? – a tartományi népfőiskolai szövetségek és az országos szövetség viszonya című tanulmány szerzőjét, a Saarländi Népfőiskolák Tartományi Szövetségének egyik vezetőjét személyesen is megismerhettük egy balatonalmádi szeminárium kiváló előadójaként, melyet az IIZ/DVV és az MMI közösen rendezett 1998-ban.<sup>4</sup>

*Az Adolf Grimme Médiaintézet szerepe és haszna a DVV számára* című írás a televíziós produkciók értékelését és azok elismerésének történetét ismerteti. Adolf Grimme német politikus, kulturális miniszter, oktatási reformer volt, aki annak idején megalapította a népfőiskolák médiaintézetét, amelynek feladata volt a rádióban és TV-ben elhangzott felnőttoktatással kapcsolatos műsorok gyűjtése, elemzése, értékelése. Később felnőttoktatási szempontok figyelembe vételével más műsorokat és játékfilmeket is értékelték. A neves személyiség halála után, 1964-ben hozták létre az *Adolf Grimme Díjat*, amely rangos elismerésnek számít a média szakemberek körében. Az *Adolf Grimme Médiaintézet* eredeti profilját megtartva, önállóan működik<sup>5</sup>.

Rudolf Camerer *A német népfőiskolák nyelvi bizonyítványai* című írása a frankfurti *WBT (Weiterbildungs-Testsysteme)* nemzetközi nyelvvizsgáztatási rendszert mutatja be. Ennek az írásnak magyar vonatkozásai is vannak, ugyanis a WBT együttműködő partnere és tagja nálunk a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, a TIT Szövetség,<sup>6</sup> amely tíz éve működteti a TELC (The European Language Certificates) Nyelvvizsgáztatási Központot Budapesten, a Bródy Sándor utcában.

<sup>3</sup> Bayerischer Volkshochschulverband e.V. – honlap:<http://www.vhs-bayern.de>

<sup>4</sup> Pordány Sarolta: Tanuló társadalmak oktatói. Bentlakásos nemzetközi felnőttképzési program Balatonalmádiban. *SZÍN. A Magyar Művelődési Intézet lapja*, 1998. 3/6. sz. 39–41. p. Pordány Sarolta: *Felnőttkori tanulás, közművelődés*. Budapest, 2002. 51–56. p.

<sup>5</sup> Honlap: <http://www.grimme-institut.de>

<sup>6</sup> Honlap:<http://www.titnet.hu>

Ennek az együttműködésnek ez év októberében volt az évfordulóhoz kötődő ünnepi konferenciája a Magyar Tudományos Akadémián. A rendezvényen a WBT vezetői és Heribert Hinzen is előadást tartott, ugyanis ezt az együttműködést kezdettől fogva támogatta és segítette a *Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének (IIZ/DVV)* Budapesti Projektirodája.

A DVV fél évszázados története egy kicsit a magyar ismeretterjesztés, felnőttoktatás, népfőiskolai mozgalom története is, hiszen mi is részt vettünk abban a nagyszabású nemzetközi együttműködésben, amelyet a DVV példamutatóan szervezett és vezetett mintegy 150 ország bevonásával. Olvasásra ajánljuk a kötet valamennyi tanulmányát.<sup>7</sup>

A kötetből Heribert Hinzen, az IIZ/DVV (Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet, Bonn, honlap: [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)) igazgatójának *Népfőiskola határok nélkül – globális tanulás, interkulturális képzés és nemzetközi együttműködés* című írását, úgy gondoltuk, érdemes magyarul is közzé tenni, ezért annak fordítását az alábbiakban olvashatják.



<sup>7</sup> Megrendelhető az Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetétől német nyelven: [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)

KRISZTIÁN BÉLA

## A tudásmenedzsment az elméletben és az alkalmazásban\*

A tudás és értéke, a tudás mérhetősége, annak ellenére, hogy évszázadok óta sikeresen fejlesztik a különböző tapasztalati és elméleti transzferek, mára új dimenziókba lépett. A filozófia, a pedagógia és a közgazdasági elméletek érdeklődése a tudás értéke iránt szinte egyidős az emberrel. A gazdaság emberi erőforrása és annak lehetséges tökeértéke, a tudás évtizedes kutatások tárgya. A tudás, mint gazdasági érték a közgazdaságtan alapkérdéséhez kapcsolódik: mi a gazdasági érték fogalma. A tudás értékének vizsgálatában segítségünkre van az értékelmélet és az újratermelési ciklus vizsgálata. A tudás mérésének és értékének megállapítására számos kutatás, kísérlet, tanulmány születik, ezek között nem egy ellentmondással találkozunk. Mindemellert nem kevés figyelem irányul a tudástranszfer kérdéssire. A személy és szervezeti tudás felhasználása az információs eszközök birtokában sokoldalúan vehető igénybe, ugyanakkor változatosak azok az utak, ahogy a nyílt vagy rejtett tudás(ok) feltárhatóak. A tudás általános felhasználása, menedzselése ma szükség-szerűen számos tudomány igénybevételével történik. Ennek szellemében első alkalommal került sor országos értekezletre (Budapest, 2004. január 22-én) dr. Noszkay Erzsébet egyetemi docens, a MTA Vezetés- és Szervezéstudományi Bizottsága Tudásmenedzsment Albizottság elnöke mentorálásával azzal a céllal, hogy a tudásmenedzsment körében eddig történeteket feldolgozzák.

A "Hol tart a tudásmenedzsment Magyarországon a kutatók, az alkalmazásfejlesztők és a felhasználók szerint" workshop nagy érdeklődéssel kísért előadásai/bemutatói rendkívül széles körben szemléltették, milyen sokoldalú, elméleti és gyakorlati megközelítésekben szerepelnek a tudásmenedzsmenttel összefüggő munkálatok a különböző intézményekben, szervezetekben. A zömmel fiatal doktorandusok és idősebb mentor-szakértők mellett a gyakorlat szakemberei is képviselték magukat a rendezvényen. A köszöntőt Noszkay Erzsébet tartotta, Kovács József a Magyar Tudományos Akadémia részéről értékelte a kezdeményezést. Az egyetemek: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem GTK Vezetés- és Szervezési Tanszék (Gelei András egyetemi adjunktus, Kovács Gergely PhD-hallgató), Budapesti Műszaki Egyetem GTK Információ- és Tudásmenedzsment Tanszék (Kiss Ferenc tanszékvezető), Kossuth Lajos Tudományegyetem GTK Menedzsment és Marketing Tanszék (Ujhelyi Mária, egy. adjunktus), Nyugat Magyarországi Egyetem (Herczeg János intézetigazgató, Kovács László PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Kar, Vezetési és Szervezési Tanszék (Vajkai András), TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet (Halmos Csaba tanszékvezető, Krisztián Béla tszv. helyettes), Szent István Egyetem GTK Vezetéstudomá-

---

\* Tudásmenedzsment Workshop. 2004. január 22. Budapest. MTA Vezetés- és Szervezéstudományi Bizottság Tudásmenedzsment Albizottsága.

nyi Tanszék (Komor Levente tanszékvezető, Fekete Rita egy. tanársegéd). A Miskolci Egyetem GTK Vezetéstudományi Intézete (Szintay István intézetigazgató) a közlekedési akadályok miatt nem vehetett részt a workshopon. Az alkalmazásfejlesztők közül az AAM Vezetői Informatikai Tanácsadó Kft. (Lengyel Csaba), KFKI Számítástechnikai Rt. (Bögel György), KPMG Hungária Kft. (Tomka János) és a Microsoft Magyarország Kft. (Nagy Levente) számoltak be kiterjedt kapcsolatrendszereiken keresztül megvalósuló fejlesztési trendjeikről. Az alkalmazó szervezetek, a MATÁV Rt. (Sallai László) és a MOL Rt. (Loncsár Tibor) számos érdekes tapasztalatot és a vezetés döntéseit segítő eredményes tudásmenedzsment megoldást közvetítettek a résztvevőknek.

A workshopon sajátos megközelítésekben jelentek meg a tudásmenedzsmenttel kapcsolatos megoldások. Alapvetően azonban a tanítás/tanulás módozatai, a tanulás természetes kogníciója előfeltételei (pl. a hálózatosítás) megteremtése, az előfeltételek feltárása, a különböző kutatások eredményeinek közreadása alkotta a résztvevők témáit. Korszakunk a tudásváltás sajátos szakasza. Ebben, itt most nem részletezve hangsúlyozzuk: a foglalkozás vagy a szaktudás nem azonosítható a mesterségbeli tudással. A személynek ugyanis nem lehet (szak) tudása általában, csak egy-egy szakmát, foglalkozást tekintve.<sup>1</sup>

Intézetünk a Tudásmenedzsment megjelentetésével eddig is számot adott a hazai és külföldi tudásokkal összefüggő kutatásokról, eredményekről. Változatlan feladatának tartja, és értékén kezeli az e körben jelentkező ismereteket. A 2004. január 22-i workshop a résztvevők szerint is hasznos, a további kapcsolatokat erősítő olyan alkalom volt, ami ismét ráirányította figyelmet a tudás integrációs értékeire és közvetítésének, felhasználásának megoldási módjaira.



<sup>1</sup> Rimler Judit: Ecset vagy egér. Közgazdasági Szemle, 2003. december. p.1107



---



---

## Contents—Abstract

- HIDY PÉTER** (obituary) 3.p.
- TÓTH, JÓZSEF: Do We Need a Region?** 5.p  
 Nowadays there again seems to arise a professional political debate about the partial or significant reorganization or reform of the national public administration system. This debate has continuously been on the agenda with a different intensity. The topic receives special attention due to our country's integration to the European Union, which makes the introduction of the continent's theory based spatial division necessary, as its overview could mean some help in the development of our national practice. The changes taking place in Hungary in the past decade affected several levels of spatial organization (settlements, small regions, county functions, planner and statistical regions) and have not created a profound common system that could be applicable amongst the changed conditions. This paper tries to introduce the geographic background of the reform process, not forgetting the fact that our present day regional structure is the result of the development taking place in the Carpathian-basin among sometimes undisturbed and other times restless periods over the past centuries.
- PETER BENDIXEN: Culture as the Engine of Regional Economic Development** 17.p  
 In this paper the author uses three concepts of key importance: *culture, economy, region*. From among them the definition of region seems to be the least problematic, but it is the obvious character of the concept which raises new questions, especially if culture's potential is placed in a regional context as the motivating factor of economic policy and economics. When over time various life-styles coming from outside started to spread, culture began to respond. Life creates new components and examples, which if accepted and incorporated into local characteristics change and redefine the culture already characteristic of the region. No existing culture would remain intact, as it constantly changes together with changes in living conditions. The question is whether with the simple acceptance of novelties local characteristic features are ousted, or if novelties are mixed with the traditions a third absolutely new thing would appear, which the region could keep as its new characteristic feature.
- KOLTAI, ZOLTÁN: Competitiveness of Hungarian Cities and Regions** 27.p  
 This study attempts to introduce some national researches done in the topic, giving a basis for the future publication of the author's observations. The first part of the study deals with the regional interpretation of the concept competitiveness. The second part discusses specific Hungarian standard training efforts.
- HERIBERT HINZEN: Folk High-Schools Without Borders** 33.p  
 In the 50<sup>th</sup> jubilee year of the DVV (Deutscher Volkshochschul- Verband e. V.) the author gives an overview of the organization's international activities concerning global learning, intercultural training and international co-operation. DVV publishes the most respected multi-lingual adult educational professional journal (Adult Education and Development), with a total circulation of 21.000 in English, French and Spanish, which is distributed in 140 countries and professional partner institutions.
- HOFFMANN, NÓRA: Together & For Each Other** 37.p  
 – Actively and Responsibly in a Multi-Cultural Society  
 We can find an increasing number of civil social initiatives in the central- eastern- and south-eastern European region, which are actively involved in the alteration of operational and organizational changes concerning various interest groups. The establishment and development of the Together & For Each Other program was a response to the above need, and the program was started by a small number of university students in Pécs. The program was launched under the aegis of the *Robert Bosch Foundation* within the *Theodor-Heuss-Kolleg organization* in the spring of 2001, and is a still operating project. The university students introducing the initiative had found and tried out a „transitional modell”, which was awarded an advantaged first place at the Scientific

Student Conference by the assessing panel. The article introduces the so far achieved results of the project.

DURKÓ, MÁTYÁS: Effectiveness Problems and the Attempt to Solve Them  
in the College Level Correspondence Manager Training Program 46.p.  
In the case of 1/3 of college level correspondence students even diligent learning does not result in an average professional knowledge ready for a higher level application. The lack of finding their way in the complete human system of activities is obvious in the case of these students, and the discrepancies in the field of social philosophical perspectives are especially evident. The final consequence is, that the college level manager training program is semi-successful, leaving significant insufficiencies behind. The author discusses results of scientific investigations concerning reading comprehension, and offers a solution to the problem.

FÓRIS, ÁGOTA –KOZMA, LÁSZLÓ: Foreign Language Competence  
in Southern Transdanubia Reflected in a Survey 58.p.  
In the *Southern Transdanubian Region* of Hungary we carried out a survey with the help of questionnaires and in-depth interviews in 1999-2000. The aim of the survey was to assess the extent to which employers and gainfully employed employees need and use foreign language competence and the results and problems of foreign language teaching and to analyse the corpus based on a wide range of data collected. The aim of the analysis was to provide data for the development and improvement of the organisation, content and structure of foreign language teaching and in-service training. We surveyed *employers* and *employees*, targeting the following groups: *enterprises*, *secondary schools* and *local governments*. Although the survey did not cover the whole country we still expected to be able to draw conclusions that are valid for the whole country, as the industrial and commercial structure is similar in other regions of Hungary as well, thus the linguistic infrastructure will probably not differ greatly from that of other regions (except for Budapest). The reason why we involved the output side, that is the employers and employees in the survey on the development of foreign language teaching in the course of our data collection was that we wanted to define the demands for language teaching and learning from the user's side.

HÁRY, ESZTER: The Importance and Situation of Teaching Foreign Language Professional Terminology to Human Resources Management and Cultural Management Students at the Institute of Adult Education 71.p.  
At the Institute of Adult Education and Human Resources Development it is the 5<sup>th</sup> year when a professional terminology language course is offered to full-time students. The program builds on previously acquired general language knowledge and deals with twelve different topics in the span of two semesters. Based on the experience and student feedback of the past 4 academic years the program proved to be successful. Students successfully finishing the two courses have been able to produce written texts (e.g. research papers, cover letters) without major difficulties, and could experience the benefit of their knowledge at international professional events organized e.g. at the Institute.

ZALAY, SZABOLCS: The Application of Dramapedagogical Methods Used at  
Communication Training Programs 76.p.  
In Hungary an increasing number of training programs are organized. There is an increasing need for them in schools, institutions, companies; but there is a small number of qualified trainers, the programs are irrationally expensive, and the programs are offered only at a limited number of places. The author in the past eight years has kept training programs in various institutions from high-schools through universities to public institutions; his PhD research is also based on his experience. In his paper he draws attention to those special features which characterize dramapedagogy based communication training programs. In his research he mostly relies on the results of communicational competence development in the classes of the National Arany János Talent Administering Program.

HUSZ, MÁRIA: About the Latest Functions of Irony 89.p.  
In our increasingly ironic culture it is getting to be questionable if the concept of irony can be comprehended or described, or if further theorization makes the phare's paradox deeper. After the

overview of the concepts of irony the author by using examples of contemporary Hungarian fine art examines how the compositions relate to the marked „secret circles” of irony. The references were chosen from the material displayed at the exhibition and in the album titled „Vision” and from the 18<sup>th</sup> National Small Sculpture Biennale and the 1<sup>st</sup> Textile Art Triennale.

DOBOVICZKI, ATTILA T.: New Media – New Perspective 95.p.  
 The theory of visual communication has various influential points of reference. However during communication studies it is difficult, rather impossible to find a unified conceptual system which would provide a solid basis for the comprehension of on the one hand different perspectives and on the other hand various communicative phenomena. At the same time we are witnesses and participants of a situation in which our basic conceptual redefinition is taking place. This paradigmatic attempt has several components from among which the PhD student author selects and analyzes: the phenomena of new communication techniques and the so-called new media.

SÁRI, MIHÁLY: Basic Perspectives of System Theory of Social (Cultural) Systems 104.p  
 The history of systematic thinking dates back to the historical period when mankind, society discovered its separation from and identity with nature; it settled, planned, and was able to organize its life in constructed settlements. The author gives an overview of the interrelation between the systems of nature and society, the relationship between system – subsystem-environment of the system, the classification models of systems, the correlation of the system of needs – social systems – systems of action, and furthermore the social and institutional system models.

FELFÖLDI, BARNABÁS: Latest Developments in the Field of Organizational Culture: Communication-Centered Approaches 113.p.  
 In the specialized literature of organizational culture communication appears in three contexts: 1. as an obvious phenomenon not needing any explanation, 2. as a system of phenomena related to but also separate from organizational culture, 3. as one of the categories of generally explicable capacity and of major importance of organizational culture theories. The paper discusses this third aspect of the specialized literature of organizational culture. It introduces efforts which have rarely appeared in the national specialized literature.

REVIEWS

HORVÁTHNÉ BODNÁR, MÁRIA AND PORDÁNY, SAROLTA introduce the jubilee *History – Stories – Portraits* publication of the 50 years old German Folk high-School Association. 124.p

KRISZTIÁN, BÉLA gives a report under the title Knowledge Management in Theory and Practice about the events of the first national meeting (Budapest, 2004. January 22). 127.p

