

TUDÁS | MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

XI. évfolyam 2. szám

2010. október

Tartalom

Határ Ctibor3	
Verhältnis der Sozialpädagogik, Sozialandragogikund (Theorie) der Sozialarbeit als methodologisches und praxeologisches Problem	3
Maróti Andor	
A tanuló felnőtt	13
Fenyvesi Livia – Baráth László	
A pedagógus interakciós stílusa	23
Batiz Enikő	
A kommunikáció szerepe a dinamikus felmérésben és a mediált tanulási tapasztalat által feltételezett mediálási folyamatban	31
Agárdi Péter	
Média és kultúraváltás a magyar évtizedfordulón	38
Oroszi Sándor	
Kiépíthető-e egységes nemzetközi szabályozás a különböző érdekek bázisán?	51
Halmos Csaba	
A „háromélű fegyver”: sztrájkjog hazánkban.....	61
Ásványi Zsófia	
A szociális párbeszéd történelmi előzményei Európában.....	69
Kocsis Miklós	
Felsőoktatási autonómia és alapvető jogok	79
Tratnyek Magdolna	
Együttműködésen alapuló minőségfejlesztés a szakképzésben	94
Kocsisné Farkas Claudia	
Az iskola, amely „félelem nélküli, mélyebb és gazdagabb”.....	99
Könyvrecenziók.....	104
Abstract.....	108



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEK címzetes egyetemi tanár; felelős szerkesztő: Bodó László (bodo@feek.pte.hu). Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Nemeskéri Zsolt hab. egyetemi docens, János Réka és Szamosközi István Babeş-Bolyai Egyetem.

Kiadja a PTE FEEK

Felelős kiadó: Koltai Dénes dékán, tanszékvezető egyetemi tanár

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

Korábbi számaink elérhetők:

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

ISSN 1586-0698

Nyomda: BOCZ KFT. Felelős vezető: Bocz Emil ügyvezető.

HATÁR CTIBOR

Verhältnis der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit als methodologisches und praxeologisches Problem

Einleitung

Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft, und das so in pädagogischer, als auch in andragogischer Richtung, hat vor sich viele bisher nicht beantwortete und nicht erforschte Fragen, dank denen festgestellt werden kann, dass die pädagogische und andragogische Wissenschaft ihre Perspektive hat, weil vor ihr immer wieder neue und neue Sphären des objektiven Erkenntnisses und der praktischen Umformung der Edukationsrealität stehen.

Eine der bisher unzureichend erforschten Fragen, obwohl es zu erinnern ist, dass die Problematik der reziproken Verhältnisse zwischen Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit, besonders aber gerade das Verhältnis zwischen dem ersten und letztangeführten Bereich, weil die Sozialandragogik relativ neukonzipierte wissenschaftliche Disziplin der Andragogik ist, stellte und immer wieder stellt den Gegenstand von vielen wissenschaftlichen Polemiken und Fachdiskussionen auf den Seiten der pädagogischen und soziologischen Periodika dar. Das Thema der beiderseitigen Verhältnisse zwischen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit und auch Sozialandragogik und Sozialarbeit ist nicht auch an wissenschaftlichen internationalen Konferenzen und Fachseminaren, die in der Slowakei und im Tschechien nach dem Jahr 1989 organisiert wurden, außer Acht geblieben.

Eigentliches Thema meiner Arbeit ist vor allem als Reaktion auf unkorrekte Auffassung und folgend ziemlich hintergehende Interpretation der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit schon ganze Jahrzehnte auf dem Boden breiter Fach- und Laienöffentlichkeit entstanden. In den Arbeiten vieler unserer aber auch ausländischer (vor allem deutscher) Autoren sind nur minimale, beziehungsweise fast keine Unterschiede zwischen diesen wissenschaftlichen Bereichen erkennbar. *Es überwiegt* aber die Tendenz der Identifizierung der Sozialpädagogik und Sozialandragogik einerseits, mit der Sozialarbeit andererseits, womit man aus der methodologischen und etymologischen Sicht so eindeutig nicht zustimmen kann.

1 Gegenstand des wissenschaftlichen Erkenntnisses und der experimentalen Umformung in der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit

Für die korrekte Interpretation des gegenseitigen Verhältnisses, das zwischen der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit entsteht, ist zuerst notwendig zu klären, was man unter gegenständlichen Bereichen verstehen kann, bzw. was den Gegenstand ihres wissenschaftlichen Interesses bildet.

Während die Sozialpädagogik und Sozialarbeit in vielen Ländern langjährige Tradition haben, wurde bisher die Sozialandragogik methodologisch nur in den Bedingungen der SR beschränkt, wenn auch *N. Bogdanovičová, M. Ogrizovič und Kolektiv* (1969) in ihrer Arbeit „*Grundlagen der Erwachsenenbildung*“ das Thema der Sozialandragogik gestreift haben.

In der Fachliteratur finden wir vielfältige Konzeptionen der Sozialpädagogik, die zugunsten der Meinungsppluralität aussagen. Z. Bakošová (1994, 1996, 2005), J. Hroncová (2005) und A. Tokárová (2003) systematisierten die Meinungen vieler unserer und ausländischer Fachmänner an die Sozialpädagogik in bestimmte Kategorien, aufgrund deren die sog. Klassifikation des Gegenstandes (Untersuchung) der Sozialpädagogik behandelt werden kann, die wir nachstehend vorlegen:

- *Sozialpädagogik als praktische soziale Erziehungsfürsorge, die auf die Lösung sozialer Probleme in der Gesellschaft orientiert ist* (J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, R. Owen, S. Tešedík);
- *Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die gesellschaftliche Ziele der Erziehung auf philosophischer Basis untersucht* (P. Natorp, P. Barth, K. Mager, O. Willmann);
- *Sozialpädagogik als Umweltpädagogik, die das Verhältnis der gesellschaftlichen Umwelt und der Erziehung untersucht, wobei in ihr System auch Fürsorgepädagogik und außerschulische Erziehung/Aufklärung gehört* (H. Radlińska, R. Wroczyński, P. Bergermann, H. Nohl, O. Baláž, B. Kraus, M. Přádka, S. Klapilová, M. Špánik);
- *Sozialpädagogik als Antwort auf Probleme der modernen Gesellschaft* (H. Marburger, J. Schilling, P. Ondrejkoivič);
- Sozialpädagogik als positive Pädagogik, bzw. tertiäre Erziehungsinstitution, deren Ziel die Sozialhilfe für Kinder und Jugend ist (J. Schilling, K. Mollenhauer, G. Bäumer);
- Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Abweichungen des Sozialverhaltens, Erziehungsproblemen und Analyse ihrer Sozialdetermination auf der Mikro- und Mezzoebene beschäftigt (N. Huppertz, E. Schinzler, P. Gabura, V. Labáth, E. Kratochvílová, B. Kraus, J. Jedlička, S. Klapilová, J. Průcha);
- Sozialpädagogik als Applikation der konkreten Sozialethik und Entwicklung des prosozialen Verhaltens mittels der (pro)sozialen Erziehung (Š. Strieženec, P. Ondrejkoivič);
- *Sozialpädagogik als Disziplin, die den philosophisch-rechtlichen Hintergrund der Erziehung und den Rechtsanspruch des Menschen auf die Erziehung untersucht* (J. Lukas, I. J. Schmitz, L. J. Mees, E. G. Skiba, M. Cipro);
- *Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die die Erziehung als Hilfe für alle Alterskategorien versteht* (J. Schilling, B. Suchodolski, T. Aleksander);
- *Sozialpädagogik als Form der Fürsorge und Lebenshilfe, die dem Menschen in Notsituationen bestimmt ist* (Bakošová, Kapilová, Schilling, Hroncová).

Zusammenfassend, vor allem auf der Basis der theoretisch-methodologischen, systemischen, terminologischen, begrifflich-semantischen und pragmatischen Untersuchung dieser wissenschaftlichen Disziplin im historischen auch gegenwärtigen Kontext, stelle ich fest, dass sich die Sozialpädagogik mit der öffentlichen auch privaten institutionellen sozialen Erziehungsfürsorge und Sozialhilfe beschäftigt, die

für intakte, behinderte, gefährdete und bedrohte Kinder und Jugend bestimmt ist, die sich ausschließlich durch präventive und prophylaktische (kurative) Edukationsmaßnahmen, durch die (Um-)Erziehung, Bildung, sozial-pädagogische Ausbildung, Edukationsberatung oder pädagogische Intervention in die Sozial- und Edukationsumwelt (Pädagogisierung der Umwelt), sowie auch in den Prozess der Sozialisierung, Individualisierung, Personalisierung, (Re-)Sozialisation und Enkulturation des Individuums im bestimmten soziokulturellen, gesellschaftsökonomischen und historischen Kontext realisiert.

Das Ziel der Sozialpädagogik ist die Entwicklung und Kultivierung der Persönlichkeit des Kindes und des Jugendlichen im größtmöglichen Ausmaß, Harmonisierung der intra- und interpersonellen Beziehungen, Eliminierung der sozialen Differenzen zwischen dem Individuum und der Umwelt (Gesellschaft), Vorbeugung oder Lösung normaler, aber auch komplizierter Lebenssituationen, vor allem des Sozialcharakters (z.B. Anpassung an neue soziokulturelle Bedingungen, Integration, Verhaltensstörungen...) und des Erziehungscharakters (z.B. Verhaltensstörungen ...), beziehungsweise Vorbeugung oder Lösung der schon entstandenen Defektivität. Einfach gesagt, die Sozialpädagogik erleichtert das Leben den Kindern auch der Jugend durch soziale Erziehungsfürsorge und edukativ orientierte Sozialhilfe.

Es ist aber anzuführen, dass sich die Sozialpädagogik mit diesen Fragen nach der theoretischen, praktischen, empirischen, wissenschaftlich erforschten auch methodisch-konzeptuellen Seite beschäftigt. Ihr Gegenstand ist nicht nur Deskription der sozialen Erziehungsfürsorge und der Hilfe, aber auch ihre Forschung, Präskription, Prognostizierung, Auswertung und in der Endfolgerung auch Prediktion der Folgen und der Effektivität der gewährleisteten Fürsorge und der Hilfe.

Die Sozialpädagogik stellt also ein offenes Wissenschaftssystem dar, weil sie immer der Gesellschaft unterstellt wurde und ist, und ihre starke Abhängigkeit von der Gesellschaftsentwicklung weitere Gelegenheiten für ein neues Tätigkeitsgebiet schuf und immer wieder schafft. Auch aus diesem Grund ist der Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung, sowie auch wissenschaftliches und gesellschaftliches System der Sozialpädagogik auf breitspektraler und mehrdimensionaler Grundlage konzipiert.

Bei der Gegenstandsbeschränkung der Sozialandragogik kann man keine Meinungsp pluralität merken, wie das im Falle der Sozialpädagogik ist. Einen bestimmten Zusammenhang kann man besonders darin sehen, dass sich die Sozialandragogik als wissenschaftliche Disziplin im Rahmen des slowakischen erziehungswissenschaftlichen Systems nur einige Jahre entwickelt, wobei sich um ihre theoretisch-methodologische Bestimmung als erste J. Perhács und A. Tokárová versuchten.

In meiner Auffassung beschäftigt sich die Sozialandragogik mit der öffentlichen auch privaten institutionellen sozialen Erziehungsfürsorge und Sozialhilfe, die für intakte, behinderte, gefährdete und bedrohte Erwachsenen auch Senioren bestimmt ist, die ausschließlich durch die präventive und prophylaktische (kurative) Edukationsmaßnahmen, (Um-)Erziehung, Bildung, sozialandragogische Ausbildung, Edukationsberatung oder andragogische Intervention in die soziale und edukative Umwelt (Andragogisierung der Umwelt), sowie auch in den Prozess der Personalisierung, (Re-)Sozialisation und Enkulturation des erwachsenen Individuums im bestimmten soziokulturellen, gesellschaftsökonomischen und historischen Kontext realisiert wird.

Das Ziel der Sozialandragogik ist (Auto-)Eduktion, Entwicklung und Kultivierung der Persönlichkeit des Erwachsenen im größtmöglichen Ausmaß, Harmonisie-

zung der intra- und interpersonellen Beziehungen, Eliminierung der Sozialdifferenzen zwischen dem Individuum und der Umwelt (Gesellschaft), Vorbeugung oder Lösung normaler aber auch komplizierter Lebenssituationen, vor allem des Sozialcharakters (z.B. Anpassung auf neue soziokulturelle und ökonomische Bedingungen...) und Erziehungscharakters, bzw. die Vorbeugung oder Lösung der schon entstandenen Defektivität. Einfach gesagt, die Sozialandragogik fazilitiert das Leben den Erwachsenen im produktiven und dritten Alter durch soziale Erziehungsfürsorge und edukativ orientierte Sozialhilfe.

Die Sozialandragogik, ähnlich wie Sozialpädagogik, beschäftigt sich mit diesen Fragen nach der theoretischen, praktischen, empirischen, wissenschaftlich erforschten auch methodisch-konzeptuellen Seite. Ihr Gegenstand ist sowohl Deskription der sozialen Erziehungsfürsorge und der Hilfe, als auch ihre Forschung, Präskription, Prognostizierung, Auswertung und in der Endfolgerung auch Prediktion der Folgen und der Effektivität der gewährleisteten Fürsorge und der Hilfe.

Die slowakische und tschechische Fachöffentlichkeit wird in der Meinung an die Wissenschaftlichkeit der Sozialarbeit in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe bilden die Autoren, die die Sozialarbeit als autonome Wissenschaft mit allen Attributen der Wissenschaft verstehen. Die zweite Gruppe bilden die, die sie zwischen wissenschaftliche Disziplinen einreihen und in die dritte Gruppe gehören besonders die Fachmänner, die der Sozialarbeit viele methodologische auch terminologische Fehler vorwerfen, aufgrund wessen sie sie zwischen Bereiche der sozialen Praxis, und nicht zwischen Wissenschaften oder wissenschaftliche Disziplinen einreihen.

Ausgehend von dem Erkenntnis mehrerer objektiven Tatsachen, sowie auch aus dem Grund der terminologisch-methodologischen Präzision (Korrektheit), empfehle ich zwei relevante Begriffe zu verwenden, und zwar Sozialarbeit und Theorie der Sozialarbeit. Während *die Sozialarbeit*, und das nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Maßstab, *als spezialisierte berufliche Tätigkeit charakterisiert werden kann, die jeder qualifizierte Mitarbeiter ausübt (z.B. Sozialpädagoge – sozialpädagogische Arbeit, Sozialandragoge – sozialandragogische Arbeit, Psychologe – sozialpsychologische Arbeit, Rechtsanwalt – Sozialrechtsarbeit, Arzt – sozialmedizinische Arbeit, Sozialkurator – sozialkurative Arbeit ...)*, *wirkend in der sozialen Sphäre zwecks der Hilfe dem Menschen in den normalen und Kollisionssituationen im Leben auch der ganzen Gesellschaft, und das mit verschiedenen Techniken, Mitteln und Verfahren, die für die gegebene Profession charakteristisch sind, beziehungsweise sie als professionelle Aktivität definiert werden kann, die der Sozialarbeiter ausübt, nutzend dabei zur Erreichung der vorgesteckten Ziele auch eigene, aber vor allem Techniken, Verfahren und Kompetenzen anderer Professionen (z.B. Erziehung, Bildung, Ausbildung, edukative, rechtliche und psychologische Beratung, finanzielle Unterstützung ...)*, die Theorie der Sozialarbeit halte ich für komplementäre fundierte gesellschafts-geisteswissenschaftliche Disziplin, aber nicht für autonome Wissenschaft, die schon bekannte existierende untersucht und neue Theorien der Sozialarbeit durcharbeitet, die den Individuen, Kommunitäten auch der gesamten Gesellschaft bestimmt ist, sie hat multidisziplinären Charakter und methodologisch ist sie *in mehreren Wissenschaften vom Menschen und von der Gesellschaft verankert.*

Respektierend die Meinungen anderer Fachmänner und auf der Basis meiner bisherigen Forschung stelle ich fest, dass der Gegenstand der Theorie der Sozialar-

beit eine wissenschaftliche Beschreibung, Erkenntnis, Begründung und Versuchsumformung der Realität über *die* Sozialarbeit ist. Die Theorie *der* Sozialarbeit untersucht und durcharbeitet einzelne Bereiche *der* Sozialarbeit als der praktischen Tätigkeit auf wissenschaftlicher Basis. Im engeren Sinne des Wortes beschäftigt sich sie mit dem Erkenntnis und Vervollkommnung der Theorien über die Sozialhilfe, die den Individuen, Gruppen, Kommunitäten auch der gesamten Gesellschaft bestimmt ist.

Andererseits, der Gegenstand der Sozialarbeit ist spezifischer Bereich der sozialen Realität, die sich des Individuums, der Gruppe, Kommunität oder der gesamten Gesellschaft betrifft, in der Bedürfnis der Rettung oder der Hilfe entsteht. Jede soziale Realität, die den Gegenstand der Sozialarbeit darstellt, hat einen systemischen, multidimensionalen und historisch-gesellschaftlichen Charakter.

Die vorgelegten Zugriffe sind vor allem Reflexion meiner Auffassung der deklinierten wissenschaftlichen, Studien- auch pragmatischen Bereiche und systemisch knüpfen an sie Traktate an, die von mir nachstehend angeführt werden. In der Fachliteratur finden wir aber viele andere Stellungnahmen, die entweder mit präsentierten Beschlüssen korrespondieren, oder ihnen auf ihre eigene Art opponieren, beziehungsweise sie anders ergänzen.

2. Verhältnis der Sozialpädagogik,

Sozialandragogik und Sozialarbeit als wissenschaftlich erforshtes Problem

Wie ich schon in der Einleitung avisierte, die Problematik der reziproken Verhältnisse an vielen wissenschaftlichen Konferenzen und Seminaren besprochen wurde und weiterhin ist, und ihre Öffentlichkeit für neue alternative Lösungen mehrere heimische auch ausländische Wissenschaftler fasziniert.

Auf der slowakischen Fachszene beschäftigten sich und viele auch weiterhin beschäftigen mit der Untersuchung der Verhältnisse zwischen Sozialpädagogik, teilweise auch Sozialandragogik und Sozialarbeit, besonders diese Autoren: *O. Baláž, Z. Bakošová, J. Hroncová, A. Tokárová, E. Kratochvílová, Š. Strieženeč, P. Ondrejko, J. Perhács, A. Žilová, C. Határ* und andere.

Aus der ausländischen Fachöffentlichkeit haben sich der gegenständigen Problematik z.B. tschechische Autoren *J. Sekera, O. Matoušek, P. Mühlpachr, A. Bůžek, B. Kraus*, auch polnische Autoren *E. Marynowicz-Hetka, A. Nowak, J. Stochmialek, Z. Wiatrowski, P. Salustowicz* und nicht zuletzt auch deutsche Autoren *J. Schilling, P. Lüssi, E. Engelke, Ch. Niemeyer* und andere gewidmet.

An dieser Stelle obliegt es mir, die gemeinte Frage zu beantworten, und zwar warum gerade polnische, deutsche und tschechische Autoren, bzw. ihre Meinungen den Gegenstand meiner theoretischen Analyse bilden. Die Antwort ist ziemlich eindeutig. Das Deutschland zusammen mit dem Poland kann für Wiege der Sozialpädagogik gehalten werden, besonders auf wissenschaftliche Schrift von *P. Natorp* „*Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*“ (1899) und *H. Radlińska* „*Z zagadnień pedagogiki społecznej*“ (1908) gestützt, die die bestimmten theoretisch-philosophischen Grundlagen der Sozialpädagogik in der entsprechenden Provenienz gelegt haben. Im Falle der Tschechischen Republik ist die Argumentation ähnlich bekannt – es handelt sich um ein Land, in dem die Geschichte und Entwicklung der Sozialpädagogik mit unserer slowakischen Sozialpädagogik sehr viel Gemeinsam hat.

Ich erinnere nur, dass die Arbeiten, die ihre Aufmerksamkeit dem Verhältnis zwischen allen drei Bereichen parallel schenken, nicht viele sind, und als erste bei

uns widmete sich ihm A. Tokárová. Ausführlicher beschäftige ich mich mit diesen Fragen in meiner monografischen Arbeit mit dem Titel „*Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit im Kontext der theoretischen, professionellen und Verhältnisreflexionen*“ (Nitra 2006).

Fast alle wissenschaftlichen Theorien, die das Verhältnis zwischen der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit lösen, die ich in meiner Publikation anführe, zeugen davon, dass dieses Verhältnis zugunsten aller drei beteiligten Bereiche noch nicht ausreichend *geklärt* ist. Trotzallem halte ich alle analysierten Beiträge zu der gegenständigen Problematik für inspirativ und an anderer Seite auch für diskutabel. Es ist aber evident, dass viele von ihnen vor allem auf der deskriptiven Basis konzipiert wurden.

2.1 Klassifizierung der reziproken

Relationen zwischen Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen im System der Erziehungswissenschaftsmethodologie

Die moderne Methodologie der edukativen und sozialen Wissenschaften schätzt das Bedürfnis interdisziplinärer Kooperation der Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen im ausreichenden Maß ein, was in die ausführliche Analyse der gegenseitigen Verhältnisse zwischen kooperierten Wissenschaften oder wissenschaftlichen Disziplinen ausmündet. Aus Grund der systemischen Präzision aber reicht nicht, dass wir nur auf der Deskription der gegenständigen Verhältnisse basieren, aber es ist notwendig, sie auch adäquat zu kategorisieren und folgend systematisieren.

Nach dem *Wörterbuch der Andragogik* (2000) können die Verhältnisse zwischen Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen in zwei Gruppen kategorisiert werden:

- 1.) *innere Verhältnisse* – das heißt interne Relationen, die nur im Rahmen der pädagogischen, bzw. andragogischen Wissenschaft vorkommen;
- 2.) *äußere Verhältnisse* – das heißt ein Verhältnis der pädagogischen, bzw. andragogischen Disziplinen zu den verwandten Wissenschaften oder wissenschaftlichen Disziplinen, z.B. Verhältnis der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit.

Man kann sagen, dass die angeführte Gliederung in den Kontext der sog. klassischen Methodologie der Erziehungswissenschaft eingliedern werden kann.

Durch theoretisches Erkenntnis der eigentlichen Verhältnisse und ihre folgende Schematisierung und Strukturierung kam ich zu dem Schluss, dass außer der internen und externen Relationen möglich ist, entsprechende Bindungen zwischen Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen auch tiefer zu differenzieren, dessen Resultat die Gliederung der Verhältnisse im Rahmen der Edukationanthropologie, bzw. ihrer wissenschaftlichen Subsysteme an drei Ebenen (Stufen) ist.

In neuerer Auffassung (Határ, C., 2006) ist also möglich, im Rahmen der Edukationanthropologie (sog. Antropagogik), bzw. ihrer wissenschaftlichen Subsysteme über drei Ebenen, bzw. Stufen der Verhältnisse zu sprechen, und zwar:

- 1.) Ebene (Stufe) – intradisziplinarische, bzw. intrafachliche Verhältnisse

Es handelt sich um gegenseitige Relationen, die innerhalb der Wissenschaft zwischen ihren wissenschaftlichen Bereichen entstehen. Als Beispiel führe ich das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und anderen pädagogischen Disziplinen im System der pädagogischen Wissenschaft, oder Verhältnis zwischen der Sozialandra-

gogik und anderen andragogischen Disziplinen im System der andragogischen Wissenschaft an.

2.) Ebene (Stufe) – interdisziplinäre, bzw. interfachliche Verhältnisse

In diesem Falle handelt es sich vorwiegend um eine Zusammenwirkung und ein Verhältnis zwischen zwei Wissenschaften, bzw. ihren wissenschaftlichen Disziplinen, z.B. das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik (Bereich der pädagogischen Wissenschaft) und Sozialandragogik (Bereich der andragogischen Wissenschaft).

3.) Ebene (Stufe) – trans- oder multidisziplinäre, bzw. trans- oder multifachliche Verhältnisse

Es handelt sich um höchste Stufe der zwischenwissenschaftlichen und zwischendisziplinären Verknüpfung, die durch das gegenseitige Verhältnis zwischen drei oder mehreren Wissenschaften oder ihren wissenschaftlichen Bereichen geprägt ist. Als Beispiel führe ich gerade das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik (wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik), Sozialandragogik (wissenschaftliche Disziplin der Andragogik) und Theorie der Sozialarbeit (soziowissenschaftliche integrale Disziplin) an.

Ausgehend von der Erkenntnis mehrerer objektiver Tatsachen stelle ich nur fest, dass die Problematik der dritten Ebene der Verhältnisse in unserer Literatur unzureichend durchgearbeitet ist. Das zeigt ein Defizit der Facharbeiten des ähnlichen Charakters auf unserem Büchermarkt.

2.2 Identische und differenzierte Merkmale der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit

Der nächste Schritt auf dem Gebiet der Profilierung des theoretischen Verhältnismodells wurde die gemeinsamen und unterschiedlichen Merkmale der untersuchten Bereiche abzugrenzen. Auf der Basis des komparativen wissenschaftlichen Erkenntnisses der etymologisch-terminologischen, theoretisch-methodologischen und pragmatischen Aspekte der slowakischen Sozialpädagogik und auch Weltsozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit, wie auch auf der Basis der bisher publizierten Studien über die Verhältnisse zwischen wissenschaftlichen Disziplinen aus dem Werk von: J. Perhác, A. Tokárová, O. Baláž, Z. Bakošová, J. Hroncová, P. Ondrejko, Š. Strieženeč, J. Schilling, A. Mühlum und andere, habe ich gegenständige Kategorisierung durchgeführt.

Bei der Verarbeitung dieses Teiles der untersuchten Problematik bin ich in den Intentionen der *Prozedur der konstanten Komparation* vorgegangen und ich habe auch die *Methode der verankerten Theorie* im Kontext der qualitativ orientierten Forschung angewendet. Außer des Angeführten habe ich auch quantitative und qualitative Analyse der Studienprogramme und Profile des Absolventen Fach Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit aus ausgewählten slowakischen Universitätsarbeitsstellen durchgeführt, die diese Studienprogramme sicherstellen.

Global aber kann festgestellt werden, dass das Ergebnis der oben angeführten Analysen eine Feststellung der folgenden identischen und differenzierten Indikatoren der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit ist:

Zu gemeinsamen Merkmalen (der Theorie und Praxis) der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit gehört:

1.) Aus methodologischer Sicht:

- *reziproke Inter- und Transdisziplinarität* – das bedeutet, dass sie mit anderen Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen auf der theoretischen, praktischen und wissenschaftlich erforschten Basis kooperieren; sie benutzen Erkenntnisse der Hilfs- und verwandten Wissenschaften auf der Suche nach optimalen Methoden, Formen und Mitteln zu Zielerreichungen (der Sozialarbeit und Edukation der Kinder, Jugend und Erwachsenen);
- *gleiche Position im Wissenschaftssystem* – Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Theorie der Sozialarbeit sind anthropologische, geisteswissenschaftliche, gesellschaftliche und vorwiegend praktisch-applikative wissenschaftliche Disziplinen;

2.) Aus institutionell- und personalprofessioneller Sicht:

- *Sozialpädagoge, Sozialandragoge und Sozialarbeiter* sind Initiatoren der Veränderungen in der Gesellschaft und im Leben der menschlichen Individuen, Gruppen und Gemeinschaften;
- es handelt sich um *helfende Professionen*, die in ihrer Arbeit einen humanistischen zugriff anwenden, und ihr gemeinsames Ziel ist die *gesellschaftliche Hilfe den Menschen* in verschiedenen normalen, beziehungsweise sozialen Kollisions-situationen im Leben, sowie die Erreichung der positiven sozialen Veränderungen in der Gesellschaft auch im gesamten sozialen System;

3.) aus personal-klienteler Sicht:

- sie verstehen einheitlich den Eingriff in den Sozialisationsprozess als permanenten, lebenslangen, spezifisch menschlichen und für den Menschen unersetzbaren Vergesellschaftungsprozess;

4.) Aus organisations-instrumenteller und methodisch-prozessualer Sicht:

- Aktivitäten im Bereich der Sozialarbeit und der sozialerzieherischen (pädagogischen/andragogischen) Arbeit haben einen zielbewussten, absichtlichen, planmäßigen und systematischen Charakter;
- sie benutzen die Erziehung, Bildung und Ausbildung zu ihren Zielerreichungen.

Leider einige Universitätsstellen in der Slowakei, die im Studiumfach Sozialarbeit ausbilden, unterschätzen pädagogische und andragogische Disziplinen, was bedeutet, dass sie ihre Absolventen an die professionelle edukativ orientierte Sozialarbeit nicht vorbereiten, trotz alledem, dass sie diese im Praxis oft intuitiv ohne notwendige theoretische und empirische Erkenntnisse ausüben.

Gegenseitige Differenz der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit kann auf folgenden Merkmalen demonstriert werden:

1.) Aus methodologischer Sicht:

- Sozialpädagogik und Sozialandragogik haben feste methodologische Grundlagen in der Edukologie, bzw. in pädagogischer und andragogischer Wissenschaft; Theorie der Sozialarbeit geht von mehreren Wissenschaften vom Menschen und der Gesellschaft aus, und sie ist methodologisch auch in mehreren Wissenschaften verankert – bisher hat sie aber keine eigene komplex ausgearbeitete Methodologie der Wissenschaft, Forschung und Entwicklung;
- Objekt der Forschung in der Sozialpädagogik kann ein Individuum, eine Gruppe und eine Kommunität der Kinder- und Jugendalterskategorie sein; in der Sozialandragogik kann das ein Individuum, eine Gruppe und eine Kommunität der Er-

wachsenenalterskategorie sein; in der Theorie der Sozialarbeit ist das ein Individuum, eine Gruppe und Kommunität aller Alterskategorien;

- Sozialpädagogik und Sozialandragogik haben feste Stelle im Wissenschaftssystem über die Erziehung (sind Grenzdisziplinen der Edukologie); Theorie der Sozialarbeit hat bisher keine feste Stelle im System der Erziehungswissenschaft;
- 2.) Aus institutionell- und personalprofessioneller Sicht:
- *Sozialpädagogik* als autonomes Studienprogramm Fach Pädagogik und *Sozialandragogik* als Studienbereich Fach Andragogik gehören nach Studienfachsystem der Hochschulbildung in der SR in die Gruppe *Erziehung und Bildung* und in die Untergruppe *Lehrerwesen, Erziehungswesen und pädagogische Wissenschaften*; *Sozialarbeit* als autonomes Studienfach der Hochschulbildung in der SR ist in die Gruppe *Soziale, ökonomische und Rechtswissenschaften* und in die Untergruppe *Gesellschaftliche und Verhaltenswissenschaften* eingereiht;
 - *Sozialpädagoge und Sozialandragoge sind Erziehungsarbeiter, Sozialarbeiter ist polyfunktionell orientierter sozialer Fazilitator*;
- 3.) Aus legislativer Sicht:
- Sozialpädagogik und Sozialandragogik beschäftigen sich mit der *Erziehungs- und Bildungspolitik*; Sozialarbeit beschäftigt sich mit der *Sozialpolitik (des Staates)*, wobei zwischen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialpolitik direkte Abhängigkeit existiert;
- 4.) Aus personal-klienteler Sicht:
- Die Klientel des Sozialpädagogen bilden die Kinder und Jugend; Klientel des Sozialandragogen bilden die Erwachsenen im produktiven Alter und Seniorenalter und die Klientel des Sozialarbeiters bilden alle Alterskategorien;
- 5.) Aus organisations-instrumenteller und methodisch-prozessualer Sicht:
- die sozialerzieherische Intervention geht vorwiegend von der pädagogischen, bzw. andragogischen Methodik aus; die soziale Intervention ist an sozialtechnischer Strategie begründet, wobei sie vorwiegend aus der Methodik der Sozialarbeit ausgeht;
- 6.) Aus pragmatischer Sicht:
- Sozialpädagogik und Sozialandragogik finden ihre Anwendung in der konkreten edukativen Realität und Sozialrealität; im Falle der Sozialarbeit handelt es sich vorwiegend um pragmatischen Bereich, der für seine Multidisziplinarität ihre Anwendung in vielen Sphären des gesellschaftlichen Lebens im Vergleich mit Sozialpädagogik und Sozialandragogik findet.

Die angeführten gemeinsamen Anzeiger sind direkter Beweis der inter- bis transdisziplinären Zusammenwirkung der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit in der methodologischen, institutionalen, beruflichen und methodisch-konzeptionellen Ebene. Die differenzierten Merkmale, im Gegenteil, indirekt bestätigen, dass das Synonymisieren, Supplieren oder sogar Überordnung eines Begriffs über einen anderen ist nicht methodologisch korrekt und gerechtfertigt. Doch die Wahrheit bleibt, dass die methodologisch akzeptable Profilierung gegenseitiger Relationen langfristiges wissenschaftliches Erkenntnis der gegenseitigen Problematik auf dem Gebiet der grundlegenden, aber auch applizierten transdisziplinären Forschung (Anwendung der Professionen in der Praxis, Kom-

paration ihrer beruflichen Kompetenzen, der Zielgruppe der Fachwirkung und ähnlich) fordert.

Abschluss

Das vorgesezte theoretische Verhältnismodel aspiriert nicht an seine absolute Beschränkung oder Unwandelbarkeit, sondern ganz im Gegenteil, stellt gewisse Rahmenkonstruktion, beziehungsweise Schlüsselidee oder Konzept dar, das zugunsten der wissenschaftlichen Theorie und Profession der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und Sozialarbeit weiter modifiziert und vervollkommt werden muss.

Mit Blick darauf, dass die Problematik, auf die vorgelegte Arbeit verweist, hoch aktuell, methodologisch anspruchsvoll und nicht ausreichend zugunsten der Sozialpädagogik, Sozialandragogik und (Theorie) der Sozialarbeit gelöst ist, ist auch an Wissenschaftler, Theoretiker und Methodologiker zu appellieren, dass von ihnen die Wichtigkeit dieses Problems eingeschätzt wird und ihm die adäquate Aufmerksamkeit gewidmet ist. Das ist aber ohne beiderseitige Diskussion nicht möglich, weil man nur durch den Meinungsaustausch und geeignete Argumente zum erforderlichen wissenschaftlichen und professionellen Progress kommen kann.

Die Studie wurde im Rahmen der slowakischen Forschungsaufgabe VEGA Nr. 1/0244/08 herausarbeitet.

Literatur

- Bakošová, Z. 1994. *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava : FIF UK. 80 s. ISBN 80-223-0817-x.
- Bakošová, Z. 1996. *Sociálna pedagogika a jej možnosti*. In *Vychovávateľ*, roč. 40, č.7-8, s. 11-14.
- Bakošová, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : STIMUL. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.
- Bogdanovičová, N., Ogrizovič, M. et al. 1969. *Základy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava : SPN. 344 s.
- Fenyvesiová L. 2004. *Premeny vzťahovej dimenzie učiteľ – žiak*. In *Diferencované vyučovanie a súvislosti*. Nitra : PF UKF, s. 118 -127. ISBN 80-8050-743-0.
- Határ, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra : PF UKF. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.
- Hotár, V., Paška, P., Perhács, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- Hroncová, J. 2005. *Sociálna pedagogika – vývin a súčasný stav*. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 1, s. 4-11.
- Hupková, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. 203 s. ISBN 80-8094-028-2.
- Petlák, E., Fenyvesiová L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- Strauss, A., Corbinová, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výzkumu. Postupy a techniky metódy zakotvené teorie*. Brno – Boskovice : Nakladateľstvo Albert. 228 s. ISBN 80-85834-60-x.
- Švec, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- Tokárová, A. et al. 2003. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov : FF PU. 573 s. ISBN 80-968367-5-7.

MARÓTI ANDOR

A tanuló felnőtt*

Homo Studens?

Aki iskolai tanulmányaiból tudja, hogy az embert „gondolkodó lénynek”, azaz Homo Sapiensnek szokás nevezni, talán csodálkozik az újabb jelzön, különösen akkor, ha érti e kifejezés második tagját, miszerint az ember „tanuló lény” lenne. Tudjuk persze, hogy a modern társadalomban minden gyereknek kötelező iskolába járni, de a kételkedők szerint ezt mégsem lehet az emberi élet egészére kiterjeszteni. Annak ellenére sem, hogy napjainkban egyre gyakrabban említik az élethosszig tartó tanulás szükségességét. Ha azonban összevetjük ezt a követelményt a valósággal, akkor kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy az emberek többsége nemcsak hogy nem tanul, de nem is akar ilyesmit tenni, beleértve az önállóan végezhető önképzést is. Az „élethosszig tartó tanulás” eszménye tehát legalábbis nálunk meglehetősen utópisztikus óhajnak tetszik, és ezen még az sem változtat, hogy elismerhető, ma már egyre több felnőtt tanul valamilyen célból.

Tanulni persze nemcsak szervezett keretek között és nemcsak szavakból vagy írott szövegekből lehet, s nemcsak akkor, ha tanítanak valakit. Tanulás az is, amit életünk gyakorlati helyzeteiben sajátítunk el, amikor megfigyeljük, tetteink hatására hogyan is reagál a környezetünk. Az így szerzett tapasztalati tudás segítségével könnyebben igazodunk el a valóságban, s jobban mérhetjük fel cselekedeteink várható következményeit. Joggal mondja tehát A. Ny. Leontyev: „az embernek ahhoz, hogy a társadalomban éljen, nem elegendő az, amit születésekor a természettől kap. Azt is el kell sajátítania, amit az emberi társadalom a történelmi fejlődés folyamán elért”. Ezért „elmondhatjuk, hogy minden egyes ember megtanul embernek lenni”. Ennek eredményeként „reprodukálódnak az egyén tulajdonságaiban az emberi nem történetileg kialakult tulajdonságai”.

Ha egyetértünk ezekkel a megállapításokkal, azt is el kellene fogadnunk, hogy egész életünk tanulás és ebben minden ember részt vesz. Különösen most, hogy felgyorsult a változások üteme, nincs lehetőségünk arra, hogy megálljunk a már megszerzett tapasztalatoknál. Csakhogy jól tudjuk, nem ilyen egyszerű ez. A változásokat követő tapasztalati tanulás gyakran kudarcot vall, s ennek az az oka, hogy az új helyzetek és jelenségek megértéséhez már nem elég az a személyes tapasztalat, amit a közvetlenül átélhető valóságban szereztünk. Az új dolgok jóval szélesebb körűek, s a lényegük is mélyebben rejlik, mint amit érzékszerveinkkel felfoghatunk. Elvont, elméleti gondolkodás kell hozzá, ami nem azonosítható egyetlen átélt tapasztalattal és a belőle leszűrhető tanulással. Ezért napjainkban a tanulás *jellegének is meg kell* változnia. Túl kell jutnia a tapasztalattal megszerezhető tudáson és

* Megjelent a *Fókuszban a felnőttek tanulása* című kötetben. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Kiadványai sorozatban, Gödöllő, 2006.

még az oktatásban kapott ismeretekben is. A tanulás ma a gondolkodás folytonos megújítását jelenti, annak a képességnek a megszerzését és állandó fejlesztését, amelynek a segítségével az élettapasztalatokat és a más forrásokból átvett ismereteket egymásra tudjuk vonatkoztatni, a gondolkodás valamely egységében szerkezeti összefüggésbe tudjuk rendezni. Egyúttal fölmerül annak a szükségessége is, hogy a tudás gyakorlati alkalmazása rugalmasan kapcsolódjék a változó helyzetekhez és az újszerű problémákhoz, mentes legyen a sematikus cselekvéstől.

Ma egyre több felnőtt tanul, s tudjuk, hogy ez mindinkább világjelenség. 1997-ben, Hamburgban az V. Felnőttoktatási Világkongresszus a „tanuló társadalom” jelszavát fogalmazta meg, magától értetődőnek tartva a felnőttkori tanulás elterjedését. Ezzel a kifejezéssel egybevág a „tudás társadalma” is, ami jelzi, hogy a 21. században a gazdaságfejlődés nélkülözhetetlenné teszi a munkavállalók rendszeres tanulását. Szinte közhelyként említjük már a szakmai követelmények gyorsütemű változását, amiből az is következik, hogy az egyszer megszerzett képzettséget ismételtelen ki kell egészíteni. S ha ez nem is történhet mindig szervezett keretek között, az önálló tájékozódásnak is egyre több lehetősége nyílik, például a számítógép és az Internet segítségével. Amíg korábban a tanulási alkalmak hozzáférhetősége volt a megoldandó probléma, most a tanulás hatékonysága. Nem annyira arról van tehát szó, hogy több felnőtt vegyen részt a tanulásban, hanem arról, hogy a tanulásra fordított idő, pénz és fáradság megtérüljön. Mégpedig a gyakorlatban jól hasznosítható „teljesítményképes tudás” formájában.

Hihetnénk, hogy ez csupán a gyakorlati tudás szükségességét jelenti, és minden, ami ezen kívül számításba jöhet, az fölösleges. Tévedés lenne a felnőttkori tanulás körét ennyire leszűkíteni. Ha arra gondolunk, hogy ma már egyre több munkakörhöz kell a számítógép használata és legalább egy idegen nyelv magas szintű tudása, akkor az is nyilvánvaló, hogy a korszerű szakképzettségnek e vonatkozásban ki kell szélesednie. Hozzátehetjük, hogy a szakképzettség értékét ma már az emeli meg, ha valaki a tudását a rokonterületek felé is ki tudja tágítani. Ez a komplexitás szélesebb körű rálátást ad a gyakorlat problémáira, különösen akkor, ha a gyakorlat megújítása válik szükségessé. Az innováció az egyre jobb, hatékonyabb megoldásokat keresi. E nélkül a munka minőségi színvonala nehezen korszerűsíthető. S még valami figyelmet arra, hogy a szakmai tudásnak ki kell tágítani a kereteit: olyan kulcsképeségek elsajátításáról van szó, amelyek a legtöbb szakterületen alkalmazhatóak. Ide sorolható a problémamegoldó képesség, a döntésképesség, az együttműködés képessége, az alkotó jellegű gondolkodás és cselekvés képessége, hogy csak a leggyakrabban igényelt képességeket említsük meg. Nem az válik tehát elsődlegesen lényegessé, hogy miről szerezzünk ismereteket, hanem az, hogy amit tudunk, azt hogyan lehet a legjobban hasznosítani. Itt olyan képességekről van szó, amelyek nem alakulnak ki automatikusan a munka gyakorlatában. Csak tudatosan reájuk irányuló képzéssel és gyakorlással fejleszthetők ki. Mindez arra figyelmeztet, hogy a felnőttek tanításának és tanulásának is meg kell újulnia. Elsősorban abban az értelemben, hogy a hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződjék át. Ami egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulónak nem a tananyag átvételére, szövegének reprodukálására kell törekednie, hanem produktív feldolgozására, amely tőle a korábinál jóval több aktivitást és önállóságot követel.

Miért kell megváltoztatni a tanítástanulás szokásos kapcsolatát?

Hazai gyakorlatunkban a felnőttképzés módszere meglehetősen egyoldalú: a tanárok elmondják, amit tudnak, a tanulók pedig tudomásul veszik azt. Az utóbbiakat nem véletlenül nevezik hallgatóknak, mert tanításuk közben nem is várnak tőlük többet. Passzív jelenlétük érzékelteti azt a meggyőződést, hogy a tanulás csupán a tananyag átvétele, amihez a megértésen kívül semmit sem kell hozzátenni. Akkor eredményes a tanulás, ha a kapott ismereteket a tanulók tökéletesen tudják „visszaadni”, bizonyítva, hogy azt jól emlékezetbe vészték. Azonban az ilyen önállótlanúságot a valóság nem igazolja. Az ismeretek átvétele közben ugyanis mindenki viszonyul a hallottakhoz, illetve az olvasottakhoz. Meg abban az esetben is, ha a figyelem gyenge, az érdeklődés nem találkozik a szóban forgó tárggyal. Ilyenkor a hallgató csak részlegesen fog fel valamit, kiszakítva az összefüggésekből, ami előidézheti a közlés meg nem értését, vagy félreértését. Nyilvánvaló, hogy ez nem nevezhető tanulásnak.

Hogyan értékelhető, ha az információt befogadó szándékosan emel ki valamit a magyarázatból, mert azt lényegesnek érzi, s közben csak felületes figyelemmel követi azt, amit mellékesnek érez? Feltehető, hogy ez hasznosabb a tanulás szempontjából, hiszen az csak úgy lehet eredményes, ha az új információ jelentősnek vélt részek köre szerveződik, a többi részlet ehhez kapcsolódik. E kétféle ellentétes értékű esetből tanulságként levonható, hogy tanulás közben válogatunk az információkból, az átvétel sohasem teljes. Ez természetes is, a napi személyes tapasztalatokban ugyanez történik. Sohasem őrizzük meg egészében, amit látunk, hallunk, csak azt, amit érdekesnek vagy fontosnak tartunk. A környezeti benyomások feldolgozása közben tudatunk szelektál. Ha ez a tanulás közben is így van, annak eredményét sohasem azonosíthatjuk a tanításban átadott információkkal. Annak eredménye mindenképp kevesebb lesz, esetleg bizonyos vonatkozásokban talán több is, ha tovább gondoljuk, amit átveszünk, azaz önálló gondolatokkal egészítjük ki.

A tanárok többnyire azt szeretné, hogy amit elmondanak, az teljes egészében kerüljön át a tanulók tudatába. Feltételezik, hogy az adott tárgyról ők semmit sem tudnak, vagy csak nagyon keveset, és az is tévedésekkel van tele. Éppen ezért úgy gondolják, a saját tudásukat egészében el kell fogadtatni velük. Ennek érdekében érhetően, érdekesen és meggyőzően kell tájékoztatni őket, hogy a tanulás eredményes legyen. Eközben nem törődnek azzal, hogy a tanulók mit is gondolnak az elmondottakról, egyetértenek-e vele vagy sem, van-e azzal kapcsolatban kérdésük, újszerű gondolatuk. Csakhogy az emberek feje nem üres tartály, amit meg lehet tölteni ismeretekkel. A felnőttek gondolkodásában már elég sok tapasztalat, ismeret, vélemény gyűlt össze, s amikor új ismereteket akarnak ebben elhelyezni, döntő, hogy azok mennyire illeszkednek a tudat meglevő tartalmába. Annak van nagyobb valószínűséggel esélye a befogadásra, aminek van tapadási felülete ahhoz, amit már tudunk, gondolunk. Ami túl távol áll ettől, azt ritkán vesszük át, sokszor inkább elutasítjuk, mert idegennek érezzük. Ebből következik, hogy a tanulás eredményességének egyik fő feltétele a közölt anyag és a tanulók meglevő tapasztalata, tudása, érdeklődése közötti szorosabb kapcsolat. Érdekes, noha tapasztalatból ezt mindenki tudja, az oktatás általában nincs tekintettel rá. A tanításnak alárendelt tanulás gyakorlatában úgy vélik, elég, ha a képzés szemléletes és példákat soroló, érdeklődést keltő, ily módon megteremthető a tanulók gondolkodásában az elsajátítás kellő alapja.

Bármennyire is tetszetős ez az érvelés, egyvalamit figyelmen kívül hagy: a tanulók egyéniségét, gondolkodásának különbségét. Valószínűleg abban a meggyőző-

désben, hogy mindenkinek ugyanazt kell megtanulnia, ezért a tanulóknak kell alkalmazkodniuk a tanításhoz és a tananyag követelményeihez. Mégpedig úgy, hogy teljes mértékben azonosuljanak vele, mellőzzék egyéni gondolataikat. Ez azonban akkor sem sikerülhet, ha valaki tudatosan törekszik rá. Az ember ugyanis sohasem kapcsolhatja ki teljesen a személyiségét, az óhatatlanul meg fogja határozni, mit hogyan veszünk át mástól. Nincs tehát egyetlen tanári magyarázat sem, amelynek a hatása ne törne meg az előadást hallgatók tudatának prizmáján. S ha egyszer a tanulás eredménye az utóbbin mérhető, kimondhatjuk, a képzés lényege is a tanulók gondolkodásának átalakulásán mérhető. Vagyis abban, hogy mit kezd minden tanuló a kapott információkkal. Elindít-e benne önálló gondolatokat, igyekszik-e értelmezni az új ismereteket, megkísérli-e azokat összekötni más információkkal vagy megelégszik-e a hallott (vagy olvasott) információk önálló tudomásul vételével, amiket legfeljebb a tanár tekintélye miatt fog megőrizni emlékezetében.

Ellenvélemények a szokásos gyakorlat megváltoztatásával szemben

Minden lényeges változtatásnak szembe kell néznie azzal, hogy az érdekeltek leleményesen fogják bizonyítani, miért nem lehet a javasolt változtatást megvalósítani. Nincs ez másként a felnőttképzésnél sem. A leggyakrabban elhangzó érv szerint új tudást csak az elsajátítandó ismeretek alapos kifejtésével és meggyőző magyarázatával lehet kialakítani. Ebből következik a képző személy felelőssége: az ő munkájától függ, hogy a tárgyban még tudatlan emberek milyen eredménnyel sajátítanak el valamit. A tanulóknak ugyanis az esetleg fölmerülő személyes gondolatok nem kapcsolódhatnak a tananyaghoz, mert csak zavarják annak megismerését, megértését. A másik ellenvetés elismeri ugyan, hogy a tanulók reflektálhatnak tanulmányuk tárgyára, minthogy azonban ezek nagymértékben térnek el egymástól, a tanár nem lehet tekintettel valamennyire. Csak azt teheti, hogy hallgatóságának feltételezett átlagos tudásszintjét és érdeklődését célozza meg, így többé-kevésbé közel kerülhet mindannyiukhoz. A személyes érintettségnél fontosabb a közös gondolkodás kialakítása, s ez úgy teremthető meg, ha a tanár saját gondolkodását állítja a figyelem központjába. Emellett azért adhat lehetőséget kérdésekre, hozzászólásokra is, hogy tisztázza egyes hallgatók kételyeit.

Az utóbbi érvet támasztja alá az a jogosnak látszó megállapítás, amely szerint a tanulók véleményének feltárása és megbeszélése nagyon sok időbe telik. Ilyen sok időt a felnőttképzés alkalmi nem biztosíthatnak, hiszen viszonylag rövid idő alatt többnyire sok információt kell átadni. Ezért célszerűbb előadásokat tartani, tömören összefoglalva, mit kell tudniuk a tárgyról a képzésben résztvevőknek. A fölmerülő problémák tisztázása a tanulók feladata, s ha valamiben mégis tanácstalanok maradnak, kérdezhetnek, s tévedéseiket a beszámolókon, vizsgákon még helyesbíteni lehet. Egyébként is a felnőtteknek nagyobb szabadságot kell adni, elég őket csak tájékoztatni, s rájuk lehet bízni, hogy mit hogyan értelmeznek, mit hogyan alkalmaznak a sajátos körülményeik között.

Érdemes röviden végiggondolni ezeket az ellenvetéseket. A tananyag függetlenítése a tanulók gondolkodásától csak akkor fogadható el, ha olyasmit kell megtanulniuk, aminek alkalmazása mindenkinél azonos eljárást követel meg. De még ez esetben sem mellőzhető a félreértést okozó szórt figyelem, nem is beszélve arról, hogy az ilyen tudnivalókat sem lehet minden esetben a körülményektől függetlenül ugyanúgy alkalmazni. A második ellenvetéssel kapcsolatban elmondható, hogy egy előadás természetesen nem igazodhat minden hallgatójához. Kérdés azonban, hogy

nem alkalmazható-e olyan módszer, amelyben a résztvevők véleményéből mégis csak kialakul a „közös gondolkodás”, amit azután az előadás alapnak tekinthet, és tovább fejleszthet? Nem valószínű, hogy ez az eljárás jobban képes arra a szintézisre, mint az, ami kizárólag egy előadó feltételezéseire épül? A harmadik ellenvetés helyesnek bizonyulhat, ha a felnőttképzésben az az elv érvényesül, hogy minél kevesebb idő alatt mennél több ismeretet kell átadni. Ez a mennyiségi szemlélet azonban a tanítástanulás viszonylatában megreked a kapcsolat első részénél, s nem törődik a másodikkal, feltételezve, hogy az (mármint a tanulás) automatikusan alkalmazkodik az elsőhöz (vagyis a tanításhoz). Ez a feltételezés a gyakorlatban aligha igazolható, ahogy az a szándék sem, hogy a képzésnek kevés időre kell korlátozódnia, mert a felnőtteknek nincs erre elég idejük. Igaz, sok ember szeretne így tudást szerezni, de ez csak önámítás. A tudás, ha nem reked meg a dolgok felszínén, csak hosszabb idejű munkával mélyíthető el. A tudás ugyanis nem azonos valaminek a tudomásul vételével. Csak a dolgok kapcsolatainak több szempontú feldolgozásával és megértésével alakulhat ki. Ebből következik az is, hogy benne ritkán lehet végleges eredményhez jutni. Csak annak a tudásnak van igazán értéke, amely állandóan helyesbíti és tökéletesíti magát. Ezt éppúgy meg kell tanulni, mint az egyes ismeretek átvételét, bizonyos készségek, képességek gyakorlati elsajátítását. E nélkül nem várható, hogy valaki önállóan képezze magát, és nem mellőzhető, hiszen az önálló tanulás képességének megszerzése a felnőttképzés végső célja. Mennél inkább fokozódik egy ember aktivitása tudása fejlesztésében, annál inkább lehet reménye arra, hogy megszerzi azt a felkészültséget, amelyre életvitele során szüksége lehet.

A tanulásközpontú gyakorlat alapelvei

A tanulás alárendelt szerepének megváltoztatása a tanulás folyamatát is átalakítja. Valamely ismeretlen tananyag átvétele helyett a meglévő gondolkodás megváltoztatása lesz a cél. Annak ellenére, hogy a tanulók részvételét mindig valamely új ismeretcsoporthoz elsajátításának szándéka motiválja. Mégsem egyszerűen ismeretbővítésről van szó, hanem a meglévő és az új ismeretek közt lehetséges kapcsolatok felismeréséről és egységbe szervezéséről. Kétségtelen, hogy ez személyiségváltozást is jelent, hiszen többnyire változó szemlélettel jár együtt, még ha az eredménye is általában csak utólag tudatosul. Azonban elhagyni a megszokottat nem túl vonzó cél, ezért a változást gyakran elutasítják, s helyette olyan tanulást fogadnak el, amelyik nem befolyásolja a gondolkodást, csak az emlékezetet terheli meg bizonyos információk tárolásával. Természetes persze, hogy az ilyen „tudás” mechanikus jellege miatt eléggé felszínes marad, nem egyszer az információk lényegének megértését is nélkülözi. Különösen akkor, ha az egyes ismeretek egymástól elkülönülten épülnek be a memóriába, és a szövegösszefüggésekben betöltött szerepük nem válik világossá.

Nem véletlenül állapította meg Carl Rogers, amerikai pszichológus, hogy a tanulásban a legfontosabb „a tanulás folyamatának a megértése”, s a hozzá társuló önállóság, önkritika és önértékelés. Ehhez viszonyítva fogalmazta meg a felnőttoktatás másik amerikai teoretikusa, M.S. Konwles, hogy ha a tanárok tanulóikat egyéniségként fogadják el, akkor tanulótárrá kell válniuk, hogy a tanulók eközben önmaguk fejlesztőivé, „tanáraivá” válhassanak. Gyakorlatilag ez a közös tapasztalati alap feltárását, a felfedezhető ellentmondások közös elemzését, az alternatív megoldások keresését és a lehetőségek értékelését jelenti. Úgy, hogy a tanulás „kereső-kutató tevékenységgé” váljék.

Ezzel szemben a hagyományos oktatás ismeretadás és a tanulás ismeretszerzés. A személyiség fejlődésében kibontakozó tanulásban viszont az ismeretek felvétele csak eszköz, az ismeretek közt lehetséges kapcsolatok feltárása, elemzése, a belőlük levonható következtetések kritikus értékelése lesz a tanulás fő jellemzője. Eközben a tanulók alkotó gondolkodásmódot sajátíthatnak el, ami segíti őket abban, hogy az életük napi gyakorlatában fölmerülő problémákat is kreatívan kezeljék.

Hangsúlyozhatjuk, a tanulás önfejlesztésként csak akkor valósul meg, ha a tanulók felelősséget éreznek a folyamat eredményességéért. E felelősségnek nemcsak a siker elérésére irányuló erőfeszítésben kell megmutatkoznia, hanem a tananyaggal összefüggő tapasztalatok feltárásában, kritikus értelmezésében is. S minthogy a tanulók meglévő tudattartalma az alap, ezt kell felidézni a megismerendő tananyaghoz viszonyítva, úgy, hogy megállapítható legyen, a meglévő „tudásból” mi használható. Természetesen a régi és az új ismeretcsoporthoz nem könnyen teremthető egység. A régebbi, gyakran tapasztalatokon nyugvó tudás nem egyszer ellentmond annak, amit új ismeretként kínálnak nekünk. Összekapcsolásuk érdekében ezért előbb kérdésessé kell tennünk, amit a tárgyról már tudunk, s amit addig igaznak véltünk. Meg kell vizsgálnunk, indokolt-e annak változatlan fenntartása, a tapasztalatokhoz kapcsolódó ítéletek eléggé megalapozottak-e. A korábbi tudás felülbírálatában segíthet egy tanulócsoporthoz. A benne folytatott vita szembesíti egymással a tapasztalatok egyénileg eltérő megítélését, s érzékelteti, hogy ugyanarról az élményről és a hasonló tartalmú tapasztalatokról különböző véleményeket lehet alkotni. Ezek az észlelt valóság más oldalát emelhetik ki, és egyénileg másféle értékelést adhatnak róla. Az ilyen megbeszélésnek haszna egyrészt az a felismerés, hogy a jelenségek megítélésében nincs egyetlen helyes álláspont, másrészt tudatosulhat, hogy a különböző vélemények egymásra vonatkoztatásával szintézisük keresésével megalapozottabb felfogáshoz lehet jutni.

Két követelmény olvasható ki ezekből: az aktivitás az információk feldolgozásában és az együttműködés a kisebb létszámú tanulócsoporthoz. Ezeknek hatására nemcsak az új ismeretek épülhetnek be szervesen a tanulók gondolkodásába, de a korábbi tapasztalatok átstrukturálása és átértékelése is bekövetkezhet. Így a tanulás folyamata a tudás bővítésével együtt a korábbi tudást is módosíthatja, lényegibb szintre emelheti. Nyilvánvaló, hogy ezt csak a tanuló veheti észre, a tanári munka kívül marad ebben az átalakulásban. Segítség a meglévő tudás és az elsajátítandó tananyag összekapcsolásában érvényesülhet, feltételezve, hogy a tanulói aktivitás felszínre hozza az előbbi. Feltétele persze még az is, hogy a tanár maga is résztvevője legyen a tanulócsoporthoz megbeszélésének, nagyobb tájékozottságával és lényeglátásával járuljon hozzá a problémák tisztázásához.

M. S. Knowles ezt úgy fogalmazza meg, a tanár feladata, hogy saját tudását összhangba hozza a tanulók tapasztalataival, s eközben vonja be őket a tanulási folyamat követelményeinek meghatározásába, az előre haladásukat biztosító módszerek kidolgozásába. Egyúttal segítse önértékelésüket és a reális értékelést lehetővé tevő eljárások megtalálását. Magától értetődő, hogy a tanulókat segítő kapcsolat csak akkor alakulhat ki, ha a tanárok képesek beleélni magukat tanulóik helyzetébe, megértik tanulási nehézségeiket. Közben vállalniuk kell, hogy a tanulókkal együtt járó váratlan helyzetekben maguk is tanulnak. Nemcsak a szakirodalomból, hanem tanulóik meglátásából is, mert azok szélesíthetik látókörüket. Még akkor is, ha ezek a tények félreértését mutatják. A tévedés is tanulságos lehet, kizárhatja a gondolkodás valamely zsákutcáját. A tanárok ily módon megváltozó magatartása kiválthatja

azt a felismerést, hogy a tanítás személyi fejlődésüket idézheti elő, anélkül, hogy megszűnne a tanulók irányítása. Ez ugyanis egyszerre jelenthet alkalmazkodást a tanulókhöz és a változások szorgalmazását.

A segítő kapcsolat eszméjét találónan fejezi ki egy régi kínai intelem a felnőttek tanítóihoz. „Menj az emberekhez, élj közöttük, tanulj tőlük, szeresd őket, szolgálj őket, tervezz velük, kezd azzal, amit tudnak, építs arra, amijük van”. (Idézi Peter Jarvis az „Adult and Continuing Education. Theory and Practice” c. könyvében. Croom Helm, London Camberra. Nichols Publishing Company. New York, 1983) Racionális gondolkodásunktól talán távol áll az idézet helyenként érzelmes hangvétele, kétségtelen azonban, hogy a befejezése ma is elfogadható: csak az a tanítás lehet igazán eredményes, amely arra épít, amit a tanulók már tudnak. Vitathatóbb a közös tervezés követelménye, bár ezt a felnőttoktatás újabb szakirodalmi ajánlja. Mégis tény, hogy az ilyen lehetőséghez nem szokott felnőttek általában elutasítják, illetéktelennek tartva magukat benne. Viszont, ha arra gondolunk, hogy a tanulók tapasztalatait és előzetes tudását alapul vevő oktatásban a „honnan hová” meghatározásában a tanulóknak is lehet mondanivalójuk, akkor nem tűnik teljesen lehetetlennek, hogy a közös tanulás folyamatának tervezésében az ó javaslatuk is részt vegyen.

Ám a segítő szerepet vállaló tanításnak is szembe kell néznie egy olyan nehézséggel, amely a hagyományos oktatási felfogásból többnyire hiányzik, a hagyományos oktatói szerepet vállaló szakember tehát gyakorlatilag figyelmen kívül hagyhatja. Ez nem más, mint a tanári munka átlényegülése: az ismeretek adása helyett most a reflektáló gondolkodás kialakítása lesz a cél. Olyan tudás kifejlesztése, amely nem elégszik meg az információk tudomásul vételével, azok megértésével, hanem elemző módon viszonyul hozzájuk. A kapcsolataikhoz, az alkalmazási lehetőségeikhez. Ha igaz az, hogy a valóság körülöttünk gyorsan változik, a változások felfogásához és megértéséhez rugalmas gondolkodás kell. S minthogy ezek a változások állandóan újszerű helyzeteket és újszerű ellentmondásokat hoznak létre, nem mellőzhető a problémaérzékenység és a problémamegoldó képesség sem. A reflexív gondolkodás folytonosan aktív viszonyulás a tájékozódó ember és a környező valóság között. A passzív szemlélődést ezért fel kell, hogy váltsa a problémaközpontúság, amely úgy teremt kapcsolatot a gondolkodás és a cselekvés között, hogy kiemeli az embert a megszokottság mechanizmusából, és érzékennyé teszi a szélesebb körű társadalmi és egyetemes emberi kérdések iránt. Egyszersmind érzékenységet fejleszthet ki a jelenségek bonyolultsága iránt. Eltávolít a valóság leegyszerűsítő szemléletétől, amit az ellentétpárokban való gondolkodás jellemez úgy, hogy az ellentéteket egymást kizárónak tekinti. A dolgok eszerint vagy jók, vagy rosszak, a vélemények igazak vagy hamisak. Természetesen nem az ellentétek szembeállításából következik a felszínesség, hanem abból, hogy ezeket egymást kizárónak tekinti, nem ismerve el köztük az átmeneteket és azt sem, hogy az ellentét egyik oldala bizonyos vonatkozásban a vele ellenkezőben is megjelenhet. (Ami jónak vagy igaznak mutatkozik, az valamennyire lehet rossz és téves is, attól függően, hogy milyen szempontból mondunk róla ítéletet.)

Ha egyszer a tanulás nemcsak ismeretszerzés, hanem a gondolkodásmód fejlesztése is, akkor döntő, hogy az adódó feladatokat hogyan tudjuk megoldani. Milyen szemlélettel kezdünk hozzá, hogyan fogjuk fel a feladat lényegét, milyen módszereket használunk, mennyire tudjuk alkotóan hasznosítani a rendelkezésünkre álló tényeket? Ezért nem mellékes tudni azt sem, hogyan is tanulnak a felnőttek, tanulásuknak milyen típusaival számolhatunk. Ezzel együtt lényeges feltétele tanulásuk

eredményességének az, hogy képesek-e tanulásközben másokkal együttműködni, fel tudják-e fogni a tanulást interaktív folyamatnak? Olyan véleménycserének, amely a kölcsönös segítséggel együtt a gondolatok összekapcsolását tartja fő feladatnak?

E kérdésekre válaszolni csak úgy lehet, ha megvizsgáljuk, mi történik a tanulási folyamatban, legyen az akár önálló, akár egy csoportban másokkal együttműködő. Tapasztalataink ezekről keveset árulnak el, minden bizonnyal azért, mert sem saját magunk tanulását, sem pedig a csoportok résztvevői között kialakuló kölcsönhatást nem figyeljük meg alaposan. Márpedig ezek nélkül lehetetlen javítani a tanulás hatékonyságát.

Hogyan tanulnak a felnőttek?

Egy finnországi vizsgálat a 80-as évek közepén két csoportban tárta fel a felnőttek tanulási stílusát: az egyik csoport a Nyílt Egyetem látogatói közül került ki, a másik idegen nyelvet tanult. Bár a megkérdezettek általában többféle módját jelölték meg tanulásuknak, válaszaikból mégis négy fő típus rajzolódott ki: a konkrét tényeket, adatokat kedvelőké, az elveket a gyakorlattól függetlenül kezelőké, és azokhoz mérve ragaszkodóké, a tapasztalatokat elemezni tudóké, valamint az elvontabb elméleti gondolkodást is vállalóké.

Tanulási típusok megoszlása. Az idegen nyelvet tanulók között 47% volt a konkrét anyagot előnyben részesítők aránya, az elveket doktriner módon alkalmazóké 30%, a tapasztalatokat elemezni tudóké 12%, az elvontabb gondolkodást is kedvelőké 10%. (Az arányok kerekítettek.) A szabadegyetemen tanulóknál az első csoport aránya szintén magas volt: 51%, de utána közvetlenül az elméleti jellegű tanulási stílus következett 20%-kal, majd a tapasztalatokat elemezni tudóké 17%-kal, s az elveket előnyben részesítőké mindössze 11% volt. A felmérés igazolta a másutt is tapasztalható eredményt: a többség a konkrét tanulást kedveli. A többi stílus aránya függött a tanulás tartalmától és a résztvevők előzetes képzettségi szintjétől. Általában a konkrét anyagot előnyben részesítők és az elvekhez ragaszkodók az alacsonyabb képzettségűek közül kerültek ki, a tapasztalatok elemzésére és az elvont gondolkodásra képesek a magasabb előképzettségűek és a nehezebb tanfolyamokon tanulók voltak. Igaz, egyetlen tanulási stílust a megkérdezetteknek csak 21%-a jelölt meg, de a kapcsolódások többnyire a rokon jellegű gondolkodás együttes vállalását mutatták. Azaz a konkrét az elvivel, az elemző az elméletivel társult gyakrabban. A megkérdezettek egy részénél viszont semmilyen tanulási stílust sem lehetett megállapítani, valószínűleg azért, mert nem alakultak ki állandósult szokásaik, tanulásukat inkább a spontaneitás jellemezte.

Ez a vizsgálat kitért a tanulási stílus és a tanulási nehézségek közötti összefüggésre is. Meg lehetett állapítani, hogy a konkrét stílust követőknél fokozottabban jelentkeztek tanulási nehézségek, a tanulás sebességét túl gyorsnak, a feladatokat nehezen érthetőeknek találták, olvasási technikájuk nem volt megfelelő, s hiányzott náluk a lényegkiemelés képessége, azaz elvesztek a részletekben. Nehézségeik voltak az írásbeli kifejezéssel, a szabad fogalmazással. Ezek a problémák elsősorban a szabadegyetemi tanulmányokban fordultak elő, és ebből adódott a következtetés: a konkrét tanulási stílus nem kedvez a nagyobb önállóságot követelő, magasabb szintű tanulmányoknak. Hasonló eredményeket vártak az elvi álláspontokat kedvelő, konformista módon gondolkodó tanulóknál. A vizsgálat azonban meglepő eredménnyel járt: az ide sorolható tanulóknak aránylag jó volt a lényegkiemelő képessége és a szóbeli, írásbeli kifejezése. A vizsgálatot végző szakemberek ezt azzal magyarázták, hogy a

doktriner tanulók szorgalommal pótolták önállóságuk hiányát, amikor fokozott figyelemmel követték tanáraik útmutatásait. Mégis volt a stílus követőinél is bizonyos hátrány: az általánosabb tájékozódás kedvéért elhanyagolták az információk feldolgozása közben az egyes részleteket, így az eredményeik a tartalom tekintetében felszínesebb lett.

E kétféle tanulási stílust összehasonlítva megállapítható volt, hogy az első csak a részletekre figyel, elhanyagolva azok összefüggéseit, a második viszont csak ezeket a kapcsolódásokat igyekszik felfogni, a nélkül azonban, hogy figyelembe venné, miből is jönnek létre az általánosabb megállapítások. Vagyis mindkettőnél hiányzik a konkrét és az elvont kölcsönhatása. A finnországi vizsgálat e két tényező egységének érdekében épített egy korábban kidolgozott tanulási modellre, amit az amerikai Kolb és Fry dolgozott ki. Az ő modelljük tanulsága szerint, ha egy tanuló eredményes akar lenni, négy különböző képességre van szüksége: a valóságból származó konkrét élmények megszerzésének képességére, ennek az élménynek megfontolásokkal járó megfigyelésére, az így adódó következtetések alapján feltételezések és elméleti elgondolások kialakításának képességére és végül aktív kísérletezésre. A négylépcsős modell érzékelteti, hogy az eredményes tanulás feltételezi az elméleti és a gyakorlati vonatkozások összekapcsolását és együttes alkalmazását. Eszerint nyitottan és előítéletektől mentesen kell átélni a valóságot, s a szerzett élményeket, tapasztalatokat sokféle szempontból kell megfigyelni, megfontolni. Majd képesnek kell lenni a logikailag összefüggő, értelmes elméleti modellek hasznosítására, a problémák gyakorlati megoldására.

A felmérések mutatták, hogy még e négy követelmény együttes megléte esetén is eltérő lehet, hogy valakinél melyikre esik a hangsúly. Kolb és Fry szerint, ha például valaki az elvont gondolkodást és az aktív kísérletezést részesíti előnyben, akkor a magatartása konvergáló, azaz „jól szerepel, ha csak egyetlen helyes válasz létezik egy probléma megoldására”. Erős „a hipotetikus-deduktív gondolkodás” speciális problémákra történő alkalmazásában. Érzelemmentesen dolgozik, és „jobban szeret a dolgokkal foglalkozni, mint az emberekkel”. Érdeklődése szűkebb körű. Szakterületén azonban elmélyülő. E típus „sok mérnökre jellemző”. Az ezzel ellentétes tanulást a konkrét tapasztalatok és az elmélkedő megfigyelés jellemzi. Ezt a gondolkodásmódot a két szerző divergálónak nevezte. Az ide sorolható embernek „nagy képzelő ereje van” a dolgokat képes „különböző szempontokból” szemlélni, széles körű az érdeklődése, de ezen belül inkább csak a humán tudományokkal és a művészetekkel szeret foglalkozni. Az emberi kapcsolatok erősebben kötik le a figyelmét, mint a dologi viszonylatok. A harmadik típusra az elvont fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés jellemző. Ezt a tanulási stílust az idézett tanulmány asszimilátornak nevezte el, megállapítva, hogy az ilyen tanulónak fejlett készsége van az elméleti modellek megalkotására, kitűnik az induktív okfejtésben, inkább az elvont fogalmak kötik le az érdeklődését, anélkül, hogy törődne az elmélet gyakorlati alkalmazásával. Ezért vonzódik az alaptudományok és a matematika iránt. E típus gyakran dolgozik kutató és tervező intézetekben. A negyedik típusban a konkrét tapasztalat és az aktív kísérletezés az uralkodó. Tanulási stílusa akkomodáló. Az ilyen tanuló a dolgok gyakorlati végzésében mutat jó eredményt, vállalja olykor a kockázatot is. Képes jól alkalmazkodni a körülményekhez, intuitíve oldja meg a problémákat, és közben igyekszik felhasználni a másoktól kapott információkat. E típus többnyire a kereskedelem és a marketing területén található meg. (Megjegyezhető, hogy a két utóbbi típus megnevezéséhez Kolb és Fry a svájci pszichológus, Jean Piaget fogalmait

használta fel. L. erről J. Piaget „Az értelem pszichológiája” c. könyvét. Gondolat Kiadó, Bp. 1993)

E típusok áttekintése közben feltűnhet, hogy valamennyi magasabb előképzettséget feltételez. Talán az utolsó nem, de ez is legalább középfokú végzettséget igényel. Kérdéses, mi a helyzet az alacsonyabb előképzettségű tanulóknál? A finnországi vizsgálat erre már ad bizonyos mértékű választ, és jelezheti, hogy a konkrétság és az általános elvek szintjén megrekedő tanulás ide sorolható. Az amerikai modell viszont feltárja e korlátozottság meghaladásának lehetőségét, amikor a tapasztalati tudást összeköti az elemző megfigyeléssel, s az olyan következtetésekkel, amelyek általánosítják a tapasztalati tudás részelemeit, vállalva az elvont gondolkodással járó fogalmakat is. Kolb és Fry szerint ugyan az elvont gondolkodás nem jobb, mint a konkrét, de a véleményük az, hogy eredményes tanulás csak e két tényező összekapcsolásával lehetséges.

Noha az előzőhöz képest elnagyoltabbnak látszik az a felosztás, amit egy 1950-ben megjelent pszichológiai tanulmány mutatott be, de kísérleti vizsgálataira miatt mégis meggyőzőnek tetszik. H. Witkin csupán két típust különböztetett meg: a területtől függőt és a területtől függetlent. Az elsőbe azokat sorolta, akiknek az érzékszervi döntéseit jelentősen befolyásolták az összefüggések, a második típusba azokat, akikre az összefüggések hatást nem gyakoroltak. Egyik vizsgálata egy elsötétített szobában játszódott le. A vizsgálati alanyoknak egy világító rudat kellett függőlegesre állítaniuk egy ugyancsak világító kereten belül. Mind a rúd, mind a keret egymástól függetlenül forgatható volt egy közös pont körül. A vizsgálat kezdetén a keret ferdén állott. A vizsgálatban résztvevők közül egyesek a rudat a kerettől függetlenül tudták függőlegesre állítani, mások viszont azt a kerethez igazították, még akkor is, amikor „annak a dőlése már elérte a 30 fokot”. Egy másik vizsgálatban azt kérték az ülő résztvevőktől, hogy álljanak fel egy elferdített szobában. „Egyes vizsgálati alanyok azt állították, hogy egyenesen állnak, miközben valójában 30 fokkal tértek el a függőlegestől, mások viszont tökéletesen fölegyenesedtek, függetlenül a ferde szoba hatásától”. (L. erről Mark Tennant „Psychology and Adult Learning”. Routledge. London-New York, 1990. 91.)

A felfogásmód radikális különbsége a tanulási stílusokban is megmutatkozott. A területtől független felnőttek inkább belső motivációjuk hatására kezdtek tanulni, míg a függőek többnyire külső hatásra. Az első csoporthoz tartozók képesek voltak megszerezni a tananyagot, a második típusúak azonban mástól (a tanártól, tanuló társuktól) vártak ehhez segítséget. Az első csoporthoz sorolhatók inkább elemző gondolkodásúak voltak, és a matematikai, műszaki, természettudományi területek iránt érdeklődtek. A függőtípusúak érdeklődését az emberekkel foglalkozó szakterületek kötötték le, s a humán, valamint a társadalomtudományi területeken értek el jobb eredményt. (Az első típust tehát a személytelen, a másodikat a személyes érdeklődés jellemezte.) Még egy érdekes különbség volt észlelhető: a területtől függőek határozatlanabbak voltak a foglalkozásuk kiválasztásában, és kevésbé mutatkoztak elkötelezettek ebben a választásban.

FENYVESI LÍVIA – BARÁTH LÁSZLÓ

A pedagógus interakciós stílusa

Bevezetés

A nevelési folyamat másképpen a szociális tanulás folyamata interakciók, illetve kommunikáció formájában történik. Az interakciót a szociális fejlődés meghatározó tényezőjének tekintjük. Ezt jól tükrözi az a megfogalmazás, amely szerint: „*az ember újszülött korától felnőttkoráig belemerül a szociális világba, ahol fejlődésének tartalma és folyamata kritikus mértékben függ más emberekkel folytatott interakcióitól*”.

A legegyszerűbb meghatározás szerint „*az interakció olyan folyamat, amelyben az egyének kölcsönösen észlelik egymást és egymásra reagálnak*”. Ez a definíció általában vonatkozik az interakcióra. E mellett a nevelési interakció jellegzetességei a következők:

- cselekvések, tevékenységek keretében születik meg és fejti ki befolyását,
- kommunikáció formájában jelenik meg, amely leggyakrabban, de nem kizárólag nyelvi jellegű,
- a pedagógiai interakcióban az intencionalitás a domináns elem, ami azt jelenti, hogy a pedagógiai interakció mindig célirányos, és az olyan interakció tekinthető pedagógiai jellegűnek, amely a partner, a másik fél fejlesztő jellegű megváltoztatására irányul.

A mai oktatási intézmények a harmadik évezredben dolgozó és tevékenykedő egyéneket képzik. Ezek az évek már önállóan gondolkozó, kreatív, kommunikatív és határozott embereket fognak követelni. Az alap axióma ezeknek a kihívásoknak a mai humanisztikus jellegű oktatásban a tanár-diák kapcsolat megváltoztatása. Ezért a pedagógiai interakció új minőségét jellemzi a diák iránti orientáció, a személyesség fejlesztése és a direktivitás csökkentése a pedagógus aktivitásaiban.

Az interakciós stílus meghatározása

A tanítás a korszerű megközelítés alapján nem más, mint a tanulók tanulásának közvetlen és közvetett módon való irányítása. A tanár egy meghatározott csoport munkáját kell, hogy tervezze, szervezze, irányítsa, felügyelje és folyamatosan ellenőrizze, vagyis vezetői tevékenységet végez. Már a pedagógus szó eredetét tekintve nem jelent mást, mint gyermekvezetőt (paidagógosz).

Sehol a világon nem létezik két egyforma tanuló, de két egyforma tanár sem. Az egyik megkülönböztető vonás mely feltárja a köztük lévő különbséget az egymásra való reagálás tanár-diák, diák-tanár, mikéntjében rejlik. Ez a kölcsönös egymásra hatás jelenti az interakciós kapcsolatokat alapját az osztályban. A tanítási folyamat egy bonyolult interakciós folyamat, a tanár oktatói tevékenysége és a diák tanulási aktivitása között. Az esetben, amikor csak a tanár diákra való reakciójáról van szó, *a tanár interakciós stílusáról* beszélhetünk.

Egyszerűen az interakciós stílust úgy definiálhatjuk, *mint a tanár egyéniségének relatív állandósultságát.* (P. Gavora 2003, p. 52).

Szlovákiában elismert professzor M. Zelina (1995) szerint az interakciós stílust úgy definiálja, „*mint egy dominánst, a tanár sajátos eljárását, cselekvését, mely a tanórán valósul meg, annak célkitűzései és tér-idő feltételei mellett. Főleg a módszertani aktivitásokban, a diákokkal való kommunikáció tartalmában, formájában és munkájuk vezetésében, ellenőrzésében nyilvánul meg.*“

Összefoglalva a tanár interakciós stílusát úgy jellemezhetjük, *mint a tanár egyéniségének egy relatíve állandó jellegzetességét, amely az egyéni jellemvonásaiban (nyitottság, igazságérzet), tanári képességeiben (szakmai felkészültség, jó magyarázó képesség) és pedagógiai-pszichológiai ismereteiben (az értékelés stílusa, a diákokhoz való viszonyulás) nyilvánul meg.*

A interakciós stílus kialakulása függ a feltételi tényezőktől, melyek lehetnek eredetiek ill. szerettek, mint például a kognitív stílus, temperamentum, magabiztoság, szakmai hozzáértés, valamint a helyzet-kontextus, melyben megvalósul (az oktatás filozófiája, az oktatott tantárgy, az tanítási óra célja, típusa, az osztály összetétele).

Az interakciós stílus tehát a tanár egyéniségének egy relatíve állandó jellegzetessége és így nehéz változtatni. A kialakulását a következő tényezők determinálják:

1. *Társadalmi – történelmi feltételek.* Európa történelmében a nevelést sok esetben az engedelmességre valamint a passzív alkalmazkodásra való nevelés jellemezte. Ám a humanista gondolkodók – J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi színre lépésével, a társadalmi rendek, politikai-gazdasági feltételek változásával az addig domináns nevelési stílus is változott és alakult.

2. *A tanári tapasztalatok és – tulajdonságok.* Minden tanári tevékenységre nagymértékben hatással van a saját tapasztalata, átvétele vagy azonosulása az egyes nevelési modellekkel (gyakran negatív modell ténykedése is) pl. a gyermekkorból. Továbbá nagymértékben működnek az egyéni vonások is, amelyek a felsőbb idegrendszeri központ természetéből adódnak, mint pl. a flegmatikusság, kolerikusság, az egyén dominanciája vagy szubmisszivitása. Elengedhetetlen determináns a tanár műveltsége és pedagógiai gyakorlata.

3. *A diákok tapasztalatai és tulajdonságai,* főleg az oktatási helyzetekben való viselkedésük. Számos kutatás többek között megállapította, hogy azok a diákok, akik pl. hozzá vannak szokva egy autoritatív vezetési stílushoz, provokálják, a főleg kezdő tanárt egy ilyen stílusú viselkedésre. (M. Sirotová, 2000, p. 118).

Az interakciós stílus rétegei

A tanár interakciós stílusában megkülönböztethetünk néhány réteget. A legmélyebb réteg a *kognitív stílus*, amelyet nehezen tudunk befolyásolni, mivel nagymértékben öröklött. Ezt a réteget átfedi az ún. *tanári oktatási koncepció*. A tanár saját filozófiáját, a tananyag kiválasztását, a diákokkal való kommunikációt, stb. tartalmazza. Ez a réteg önképzéssel, továbbképzéssel befolyásolható. A következő aspektusait ismerjük:

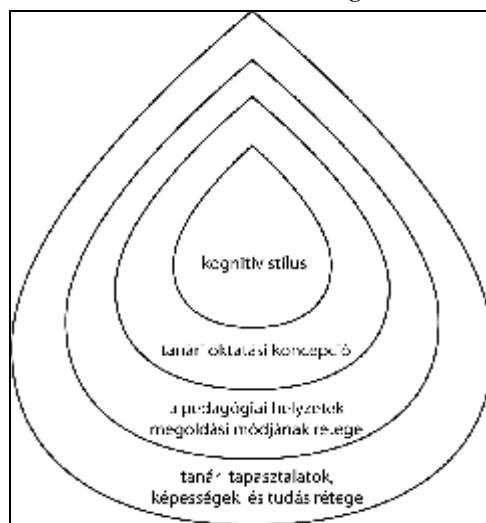
- 1.) a tanítás tervezésének aspektusa, azaz a tanár elképzelései: mit szeretne megvalósítani s milyen módon;
- 2.) a megvalósítás aspektusa, mit és hogyan csinál a tanár az órán;
- 3.) a pedagógiai helyzetek észlelése és azok azonosítása;
- 4.) a pedagógiai valóság értékelésének aspektusa, azaz a diákok értékelése és az önreflexivitás területe.

A tanár oktatási koncepciójára épül *a pedagógiai helyzetek megoldási módjának rétege*, amely változtatható és helyettesíthető továbbképzéssel, új pedagógiai tapasztalatok megszerzésével, de ezen tapasztalatok feldolgozásának módjával is.

A pedagógiai tapasztalatokra való reflektálás s majd azok gyors elemzése a tanár munkájára fontosabbak, mint a felgyülemlett s fel nem dolgozott tapasztalatok. Ez az utolsó réteg bizonyos mértékben átfedésben van a tanári tapasztalatok, – képességek és – tudás rétegével, amelyek egyben a leghatékonyabban és legegyszerűbben befolyásolhatók (J. Maňák, V. Švec, 2003, p. 39).

Az interakciós stílus mellett megemlíthetjük az ún. tanítási stílust. Ennek a fogalomnak két értelmezését is megemlíthetnék. A tágabb értelmezése szerint a tanítási stílus a pedagógus oktatási módjaként értelmezi. A szűkebb megfogalmazás szerint pedig a pedagógus által alkalmazott oktatási módszerek összességét jelenti. Vagyis a tanítási stílus a pedagógus sajátos oktatási eljárását jelenti, amelyet a pedagógiai szituációk többségben alkalmaz függetlenül a témától, ill. az oktatott csoporttól.

Az interakciós stílus rétegei



Az interakciós stílus tipológiája

Az szakirodalomban sok, illetve többféle interakciós stílusról, vagy inkább vezetési stílusról olvashatunk. Beszélhetünk direktív, ill. indirektív stílusról, továbbá megemlíthetjük a formális, ill. nem-formális, autokrata, demokratikus, ill. liberális (ún. megengedő vagy laissez-faire) vezetési stílust. Minden stílus karakteres jellemzői a tanulók és a pedagógus közti interakcióba tükröződnek.

A szociális pszichológia a következő hatékony interakciós stílusok típusait emeli ki:

1. autoritatív stílus, amikor a pedagógus

- megszabja a szabályokat és szigorúan követeli a betartásukat,
- kiadja a szerepeket és ellenőrzi az osztályban a tevékenységet,
- irányítja az osztály kommunikációját, ő kérdez – tanulók válaszolnak,
- szigorúan, és az átlagnál rosszabban osztályoz,
- inkább a tanulók tudására összpontosít, és a tanulókat a teljesítményük alapján értékeli,

2. demokratikus stílust alkalmazó pedagógus

- motiválja a tanulókat ahhoz, hogy a saját véleményükre és tapasztalataikra támaszkodjanak,
- megengedi a tanulóknak, hogy beleszóljanak a szabályok változtatásába,
- olyan értékelést hangsúlyoz, amely meglegedést nyújt,
- motiválja a tanulókat a kérdések megfogalmazásához és a helyes válaszok kereséséhez,
- speciális bánásmódot igénylő tanulókra is odafigyel,
- meghallgatja a tanulók személyes problémáikat, érdeklődik a magánéletükről, érdeklődési köreikről,

3. integratív stílus

- a tanulókkal levő interakciókban alkalmazkodik a saját követelményeivel a tanulók lehetőségeikhez és készségeikhez,
- értékelésnél a teljesítményekből és az osztályhoz való viszonyából indul ki,
- dicsérettel motiválja a tanulókat,
- ellenőrzi a feladatok teljesítését.

E három vezetési stílust eltérő eredmények jellemzik, amelyek vonatkoznak a különböző szintű tanulási eredményekre, ill. befolyásolják szociális kapcsolatokat és a szociális klíma kialakulását az osztályban.

Autokrata módon vezetett csoportban a tanulók kitűnő tanulási eredményeket érnek el, de alacsony szintű az önállóságuk, bizonytalanok a döntéseikben, az osztályra jellemző az alacsony szintű kohézió (összetartás) és csoportos erkölcsi magatartás is. A tanulók az iskolában nem érzik jól magukat, azért nem is szeretnek iskolába járni.

A demokratikus tanár elsődlegesen a tanulók szükségleteikre, a pozitív klíma, fair-play kapcsolatok kialakulására összpontosít. Bár ezzel a stílussal vezetett tanulók nem érik el tanulásban mindig a legjobb eredményeket, de a viselkedésüket és a döntéseiket önállóság jellemzi és az osztályt a barátságon alapuló kapcsolatok és kitűnő csoport kohézió jellemzi. Integratív pedagógus a célok elérésére összpontosít, miközben a célokat a tanulók lehetőségeikhez igazítja. Az ilyen csoportban a tanulók kiváló tanulási eredményeket érnek el, magas szintű csoport kohézió, példás magatartás és pozitív kapcsolatok jellemzik az osztályt.

A felsorolt jellemzések alapján egyértelmű, hogy a tanulási eredmények és pozitív osztály klíma kialakulásához a legmegfelelőbbnek mutatkozik az integratív tanítási stílust alkalmazó pedagógus. Minden vezetési, illetve interakciós stílus lehet a leghatékonyabb, kérdés milyen helyzetben. Ettől kezdve a vezetési stílus kutatás fókuszában nem a leghatékonyabb stílus azonosítása áll, hanem hogy meghatározó legyen, milyen helyzetben melyik stílus a leghatékonyabb.

Az oktatási folyamat eredményessége szempontyából a véleményünk szerint fontos, hogy a pedagógus rendelkezzen bizonyos szintű flexibilitással, ami a stílusok váltakozását, ill. alkalmazásukat a konkrét szituációnak megfelelően jelenti. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az interakciós stílus alkalmazása függ az:

- tanár egyéniségétől,
- a diákoktól, a csoportban található egyéniségektől,
- a konkrét helyzettől és feladatoktól (M. Zelina, 1993, p. 31).

Az interakciós stílus vizsgálatának lehetőségei

A tanár – diák interakcióra vonatkozó adatgyűjtéshez többnyire az interakciós analízis valamelyik változata alkalmas. Talán a legismertebb a Flanders – féle interakciós analízis. A Flanders 10 kategóriába osztja a tanteremben lejátszódó tanár – diák interakciókat:

- 1.) a tanulók érzelmi megnyilvánulásainak elfogadása – akceptáció
- 2.) dicséret, ill. bátorítás
- 3.) a tanulók önálló gondolatainak elfogadása vagy felhasználása
- 4.) kérdés feltevése
- 5.) közlés, előadás tartása
- 6.) utasítás adása
- 7.) a tanuló kritizálása és a tanári tekintély védelmezése
- 8.) a tanuló válaszol
- 9.) a tanuló kezdeményez
- 10.) csend vagy hangzavar

Ezek közül 7 kategória a tanár, 2 kategória a tanulók viselkedését rögzíti, 1 kategória pedig a csoportban létrejövő csendet vagy zavart jelöli. A megfigyelt óráról jegyzőkönyv készül.

Szlovákiában a Flanders interakciós analízist prof. Zelina (2006) módosította. Az ő általa kidolgozott metodológiai eszközzel a következő szituációkat lehet elemezni:

- a pedagógus direktivitását, ill. nondirektivitását, vagyis nevelési stílusát,
- az egyes kognitív funkciók fejlesztését,
- motiváció szintjét az osztályban, amelyet a pedagógus verbális megnyilvánulásaival ér el,
- a pedagógus kommunikációját (pl. mennyi időt beszél a tanár és mennyit a tanuló az órán, a magyarázat inductív, ill. deduktív jellegét,)
- a tanóra emocionális légkörét (a tanulók megszólítását, a tanár nonverbális megnyilvánulásait, empátiáját, a tanulók elfogadását).

A megfigyelési kategóriák a következők:

A. – a tanulók elfogadása – akceptáció – pozitív motiváció (egyetértés, dicséret, a bizalom kinyilvánítása)

Q. – pedagógus kérdései – kognitív funkciók fejlesztése (memóriakérdések, kérdések a megértésre, konvergens gondolkodásra, logikai gondolkodásra – analízis, szintézis, indukció, dedukció, értékelést igénylő kérdések, divergens, kreatív gondolkodást fejlesztő kérdések, a tanulók kérdéseik a pedagógushoz – szervezési, személyes, tematikus stb.)

R. – a tanulók negatív értékelése – negatív motiváció (kritika, korrekciók, irónia, büntetés,)

T. – a tanár beszéde – a tananyag magyarázata, instrukciók – szervezési instrukciók, utasítások, előadás, magyarázat, a tanár beszédje – a témától való eltérés, a már elhangzottak az ismétlése).

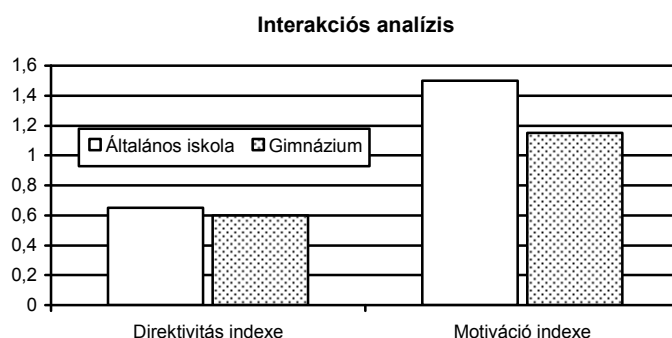
E négy kategória lehetővé teszi a tanítási stílusnak a következő elemek vizsgálatát:

- direktivitas indexét,
- motiváció indexe,
- kognitív fejlesztés indexe,
- magasabb szintű kognitív funkciók fejlesztés indexe,

- elfogadás minőségének az indexe,
- a nevelő hatásának a tanulóval által elutasítás indexe,
- a magyarázat ésszerűségének az indexe,
- a tanári beszéd értékének az indexe,
- a magyarázat oktatási értékének az indexe,
- a magyarázat érdekességének az indexe (Bohony, P. 2003).

Az egyes indexekre kidolgoztak a szerzők képleteket, amelyekkel lehetséges a tanári interakciókat elemezni és az alapján modifikálni, ill. értékelni.

2005 végeztünk felmérést, ahol az említett interakciós analízist alkalmaztuk. A pedagógusok interakciós stílusát vizsgáltuk, konkrétan elemeztük a motiváció és direktivitás indexét. A vizsgálatok során összehasonlítottuk a pedagógusok által alkalmazott stílust az általános iskolák felső tagozatán, ill. a nyolc éves gimnáziumok első négy osztályában. Az elért eredményeket a grafikonon ábrázolja.



A felmérés igazolja a pedagógusok magas mértékű direktivitásukat a tanítási órák vezetésében. Ez az eredmény alátámasztja azt a feltételezést, hogy a tanítási órákon a tanár kommunikációja és interaktív cselekedetei nagymértékben meghaladják a tanulók aktivitásaikat. Ezt igazolja részben motiváció indexe is, mely szerint a nyolc éves gimnázium tanulói kevesebb pozitív értékelésben, biztatásban és jutalomban részesülnek, mint a kollégáik az általános iskolákból.

Az oktatási stílus modifikációnak lehetőségei

Korábban említettük, hogy az interakciós stílus relatíve állandó jellegzetessége a pedagógus személyiségének, mégis úgy gondoljuk, hogy részben változtatható, ill. modifikálható. Ahhoz, hogy a helyes és helytelen pedagógiai megnyilvánulásokról beszéljünk vagy írjunk, manapság az önértékelési technikák ismeretén kívül szükséges foglalkoznunk az interakciós – és oktatási stílus változásainak technikáival és módszereivel. Csak így közelíthetjük meg, legalábbis elméleti síkon, a pedagógiai ideált. A tanári egyéniség tökéletességéhez vezető progresszív utak egyike az egyéniség tökéletesítésének szekvenciális – modellje, az ún. „hat S technikája” – a magyar megfelelője a „*hat ÖN technikája*”-, amelyet M. Zelina (1999, p. 7) dolgozott ki részletesen. A következő lépéseket tartalmazza:

- *önreflexivitás*, ami annyit jelent, hogy reálisan látom önmagamat. A tanárnak nyitottnak kell lennie a diákok, szülők és a kollégák részéről jövő értékelésre

s egyben ezeket az információkat képes kell, hogy legyen progresszíven fel-
dolgozni, saját fejlődése érdekében;

- *önértékelés*, két pillérre épül, mégpedig az önképemre, önképességeimre és a mások által egyéniségemről alkotott pillérre. Az önértékelés értelme a következtetések levonása kell, hogy legyen egy progresszívebb fejlődés érdekében;
- *önbizalom*, az önreflexivitásra és az önismertre épül, felhasználva az összes lehetőséget hogy jobb és tökéletesebb legyek;
- *önuralom*, az érzelmeim tudatosítása, ismerete és a konkrét helyzetekben való felelősségtudatos alkalmazása;
- *önreguláció*, állandó továbbképzést jelent, amely a pedagógiai mesterség, önnevelés irányában halad s a tanár lelki kiegyensúlyozottságához, alkalmazkodási képességéhez és egészségének megőrzéséhez vezet;
- *önteremtés*, a tanáralkotó tevékenységének szerves részévé kellene válnia. J. Dargová (2001, p. 66) ebben az összefüggésben analizálja az interperszonális, alkotó kompetenciáit a tanárnak, mint előfeltételét az alkotó oktatásnak és a kreatív tanár kompetenciájának, amely láthatóvá válik a projekcióban, megvalósításban és az alkotó oktatásra való reflexióban.

A tanár oktatói – nevelői feladatait az tanóra keretén belül valósítja meg. Az tanuló a tanáráról nemcsak egy tökéletesen működő módszertani mechanizmust vár el, hanem egy magával ragadó emberi példát, mintát is. A diákoknak arra van szükségük, hogy a tanáruk kezdeményező legyen, aki megnyeri őket a tevékenységekre, felkelti érdeklődésüket, motiválja őket és befolyásolja az osztályhangulatot. Szakemberként akarják ismerni tanárukat, aki szaktekintély, és aki nemcsak vezeti őket, de joga is van értékelni, bírálni, ellenőrizni munkájukat. Tehát egy kompetenciaegyüttesről van szó, amelyekkel a tanárnak rendelkeznie kellene. A tanári hivatás lélektani munka is egyben, amely azonban nem művelhető jól a nélkül, hogy ne sajátítanánk el a mesterséget, azaz az oktatott tantárgy szakmaiságát.

A tanulmány a Szlovákiai VEGA 1/0244/08 számú pályázat része.

Irodalom

- Bohony, P. *Didaktická technológia*. Nitra : PF UKF, 2003, ISBN 80-8050-653-1.
- Bujnová, E. *Osobnosť učiteľa vlastivedy*. In Zborník z konferencie IV. Za vyššiu úroveň výchovy a vzdelávania a prestíž učiteľa ZŠ. Nitra : PF UKF, 1999, s.111-113. ISBN 80-8050-301-X.
- Dargová, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov : Privatpress, ISBN 80-968608-1-X.
- Falus, I. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest : Műszaki Tankönyvkiadó, 2000, ISBN 963 16 2664 4.
- Fenyvesiová, L. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : PF UKF, 2006, ISBN 80-8050-899-2.
- Fenyvesiová, L. – Duchovičová, J. *Osobnosť učiteľa a rozvoj interakčnej kompetencie žiakov*. In MEDACTA, [I.diel]. Inovácie vo vede, technike a vzdelávaní. Nitra : PF UKF, s.229 – 235, ISBN 978-80-8094-480-3.
- Gavora, P. 2003. *Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. In Pedagogická revue, roč. 55, č. 2, s. 126-145, ISSN 1335-1982.
- Határ, C. – Grofčíková, S. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov v centre záujmu andragogickej pedeuológie*. In Jandová, R. (ed.) Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice : JU, 2005, s. 67-70, ISBN 80-7040 – 789-1.
- Maňák, J. – Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, ISBN 80-7315-039-5.
- Petlák, E. – Fenyvesiová, L. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : Iris, 2009, ISBN 978-8089-2563-10.

- Račeková, K. 2003. *Vývoj učiteľského vzdelávania na Slovensku v 18.-19. storočí*. In *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*. Prešov : PF PU, s. 251-253, ISBN 80-8068-146-5.
- Sirotová, M. 2000. *Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach*. In *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 2, s. 115-129, ISSN 1335-1982.
- Tóth, L. *Pszichológia a tanításban*. Debrecen : Pedellus Tankönyvkiadó, ISBN 9-789-639-2245-75.
- Zelina, M. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : OG Vydavateľstvo Poľana, spol. s.r.o. 2006, ISBN 80-89192-29-7.
- Zelina, M. 1995. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, ISBN 80-967013-4-7.
- Zelina, M. 1999. *Kroky sebazdokonaľovania človeka*. In *Rodina a škola*, roč. 47, č. 2, s. 7.

BATIZ ENIKŐ

A kommunikáció szerepe a dinamikus felmérésben és a mediált tanulási tapasztalat által feltételezett mediálási folyamatban

A jelen cikk egy szélesebb körű tanulmány részét képezi, mely a pszichometriás (klasszikus) tesztelés és a formatív diagnosztikai eszközök előnyeit és hátrányait elemzi az iskolaérettség és az iskolai siker-sikertelenség felmérésének folyamatában.

A formatív diagnosztika kezdetei

A 20. század végén felvetődött az intellektuális teljesítmény felmérési módozatainak megreformálása. A formatív diagnosztika úttörői között kiemelt fontossággal bír Jean Piaget és L. S. Vygotsky. Binet próbálkozásait Buckingham, Dearborn, Kern, Penrose, Thorndike és Réy fejlesztették tovább, mindannyian a tanulás mérését az intelligencia részeként tekintve. A formatív diagnosztika elméleti kidolgozása (a dinamikus felmérés - Dynamic Assessment) és népszerűsítése a 70-es években kezdődött, mikor is Brown és munkatársai¹ bemutatták Vygotsky és Haywood² elméletét és elsőik között bevezették Reuven Feuerstein elméletét a modern pszichológiába.

A próbák és formatív diagnózis meghatározása

A „formatív pszichometria [formatív felmérés (dynamic assessment)]:

1. a végeredmény helyett, magára a folyamatra összpontosít;
2. a hangsúlyt a tanulási potenciálra helyezi. A végeredmény nem egy kikristályosodott IQ, hanem egy intellektuális fejlődési potenciál, valamint az alany azon képessége, hogy kihasználja a tanítás, betanítás, bizonyos szakmába való kiképzés adta lehetőségeket³.

A vizsgálati személy és a vizsgálatvezető közötti interakció dinamikus, egyszeri folyamat, nem egy repetatív, ismétlődő információ adás-vétel, hanem a *mediátorral* való interakció általi kognitív gazdagodást célozza meg.

Statikus vagy dinamikus?

A 20. század közepétől a klasszikus tesztelés számos kritikája fogalmazódott meg, melyeket Tzuriel⁴ négy pontban összesített:

¹ Brown, A. & Ferrara, R. A., (1985), Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305).

² Haywood, H.C. (1997), *Interactive assessment*. In R. Taylor (Ed.) *Assessment of individuals with mental retardation* (pp. 103-129), San Diego: Singular Publishing Group.

³ Minulescu, Mihaela, (2006), *Teorie și practică în psihodiagnoză. Fundamente în măsurarea psihologică. Testarea intelectului*, Ediția a III-a, Editura Fundația România de mâine, București.

⁴ Tzuriel, D., (2000), Dynamic Assessment of Young Children; *Educational and Intervention Perspectives*, *Educational Psychology Review*, vol. 12, No. 4.

- 1.) a tanulási folyamatra illetve a tanulási képességért felelős kognitív funkciókra vonatkozó ismeretek hiányosak;
- 2.) a gyerekek pszichometriás tesztekben (klasszikus tesztek) nyújtott alacsony teljesítményei származhatnak onnan is, hogy figyelmen kívül hagyják a tanulási potenciált, különösképpen azon gyermekek esetében akik alacsony szociális, gazdasági státuszú környezetből (LSES - low socio-economic status) származnak;
- 3.) számos standardizált teszt általános fogalmakkal írja le a vizsgálati személyeket, egyszerűen összehasonlítva őket más alanyokkal, anélkül, hogy világos leírást adnának a tanulásban résztvevő folyamatokról;
- 4.) a standardizált tesztek nem nyújtanak leírást a vizsgálati személyek kognitív teljesítményét befolyásoló non-intellektuális tényezőkről.

Ezekhez a kritikákhoz Krechewsky⁵ hozzá teszi azt, hogy az IQ nem a biológia elsődleges reflektálódása, hanem inkább a lehetőségek és a tanulási hatások, valamint a környezeti minőség kapcsolatának eredménye.

Számos kutató, köztük a Feuerstein⁶ által kiemelt Hebb, Jensen, Herrnstein az egyének klasszikus, pszichometriás tesztekkel történő felmérésein tapasztalt különbségeket a környezeti tényezők változásainak tulajdonítják.

Feuerstein⁷ kiegészíti a kritikák sorát, megemlítve a szociológiai, gazdasági, politikai-ideológiai tényezők szerepét a pszichológiai felmérésekben. Kijelenti, hogy ezek a tesztek a modern társadalom elvárásaival összeegyeztethetetlen, negatív értelemben vett megkülönböztetésekhez megbélyegzésekhez vezethetnek (labeling), kirekeszthetik a különböző kultúrákból származó személyeket, akik azonban egy jelentős mértékű emberi potenciált jelentenek, beleértve a kevésbé fejlett országokból származó bevándorlókat, a kulturálisan elszigetelt kisebbségeket és olyan személyeket/csoportokat, akik a kulturális többség elvárásai szerint működnek.

Lebeer⁸ szerint a fogyatékoságok megértésének statikus modellje bizonyítást nyer ugyanazon tesztelési mód (klasszikus tesztelés) által. Számos kutató, köztük Utley, Haywood és Masters⁹ is kritikának veti alá a standardizált tesztek, melyeket általában besorolásra használnak és melyeket azért alkottak meg, hogy a különböző intelligenciaszinttel rendelkező személyek differenciált diagnosztizálását biztosítsák.

A formatív diagnosztika olyan elméleti elképzelésekből fejlődött ki, melyek a kognitív plaszticitásra alapoznak. Ennek az új paradigmának a kialakulását olyan új tesztek kidolgozásának gyakorlati szüksége indokolta, amelyekkel olyan egyének felmérése végezhető, akiknek az intellektuális teljesítménye, különböző okok miatt, klasszikus módon nem mérhető fel¹⁰.

⁵ Krechewsky, M. 1998, *Beyond fixed intelligence: The Modifiability of Competences in the light of Multiple Intelligence Theory*, in José Maria Martinez, Joseph Lebeer, Roberta Garbo, 1998, *Is Intelligence Modifiable?*, Editorial Bruno, Madrid.

⁶ Feuerstein, R., Rand, Y., Haywood, Hoffmann, M.B., (1979), *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device: Theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.

⁷ idem.

⁸ Lebeer, J., (2006), *Clues to Inclusive and Cognitive Education: Reconciling need to Integrate and to Activate Learning Processes*, *Transylvanian Journal of Psychology*, Special Issue No.2, supplement No.1

⁹ Tzuriel, D. op. cit.

¹⁰ Idem.

Tzurriel¹¹ kijelenti, hogy molekuláris szinten a formatív diagnosztika módszerei-nek hasznossága kiemelt értékű, mivel a klasszikus tesztek nem nyújthatnak pontos információkat az egyéni különbségekről, a tanulási folyamatokról, azok operacionálizálásáról, a gyakorlatba ültetésükről, a cselekvési tervek kidolgozásáról stb. „Vannak idők és esetek amikor a statikus, normatív felmérés hasznos, például amikor egyes gyerekek teljesítményét összehasonlítják a normatív minták átlagos teljesítményével, annak érdekében, hogy megállapítsanak egy kiindulási alapot, amelyet majd fejlesztési stratégiák kidolgozásakor használnak.... Ugyanakkor vannak komoly korlátozások is... Elméletileg ha az intelligencia egy állapot helyett egy tulajdonság, és potenciálisan módosítható a tapasztalat által, akkor viszont nem lehet »felmérni« mint statikus tulajdonságot”¹².

Vygotsky¹³ elméletének megfelelően, a gyermekek kognitív képességeinek kidolgozása és fejlődése a szülő-gyerek interakció során, pszichés szinten történik, belső folyamatként. Feuerstein¹⁴ alkalmazható rendszerbe operacionálizálta Vygotsky elméleteit, kidolgozva a *mediált tanulási tapasztalat* (Mediated Learning Experience) elméletét, egy kritériumrendszert, egy hiányos (defícites) kognitív funkciókból álló listát.

Szerinte a kognitív funkciók nem megfelelő fejlettségi szintjének okai a mediált tanulás hiányára vezethetők vissza. Ezeknek az említett defícites kognitív funkcióknak a feltérképezésére dolgozta ki a „*kognitív térképet* (cognitive map)” amely analitikus módon szemlélteti a dimenziókat. Ugyanakkor kidolgozott egy keretet, mely meghatározza a közelebbi és távolabbi (*proximális és disztális*) faktorok szerepét, mint a kognitív fejlődést meghatározó tényezőket.

Feuerstein a *kognitív strukturális modifikabilitásának* (Theory of Structural Cognitive Modifiability) elméletében abból inspirálódott, hogy az ember változásra és a környezethez való alkalmazkodásra alkalmas szervezet/rendszer, aki mindenkoron alkalmazkodni tudjon a környezethez.

Habár kiemeli a változás kognitív aspektusait, nem hagyja figyelmen kívül az affektív-motivációs és szociális aspektusokat, egyetértve ezáltal Piaget nézőpontjával, miszerint a kogníció és emóció (értelem és érzelem) egyazon érme két oldalát képezik.

A Mediált Tanulási Tapasztalat (MLE-Mediated Learning Experience)

Feuerstein megkérdőjelezi a piaget-i *Szervezet – Inger - Válasz* [$S_{(stimulus)} - O_{(rganism)} - R_{(response)}$] modellt, és ezt kiegészítve bevezeti az inger és szervezet közé a *mediátor* személy fogalmát $S \rightarrow H \rightarrow O \leftarrow H \leftarrow R$ modellbe (H=human), megalapozva ezáltal a mediált tanulási tapasztalat elméletét (Mediated Learning Experience)¹⁵. Ezt a szervezet és az inger közé ékelt „beavatkozást” *mediálásnak* nevezik amely számos formában mutatkozhat meg. Célja általában az, hogy az alany által észlelt ingert („S”) a

¹¹ Ibidem.

¹² Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., (2008), *LPAD. Learning Propensity Assessment Device – Standard. Examiner’s Manual*, Third Edition, ICELP, Jerusalem.

¹³ Vygotsky, L.S., (1978), *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press

¹⁴ Feuerstein, R., (1998), The theory of Structural Cognitive Modifiability, in José Maria Martinez, Joseph Lebeer, Garbo, R., (1998), *Is Intelligence Modifiable?*, Editorial Bruno, Madrid.

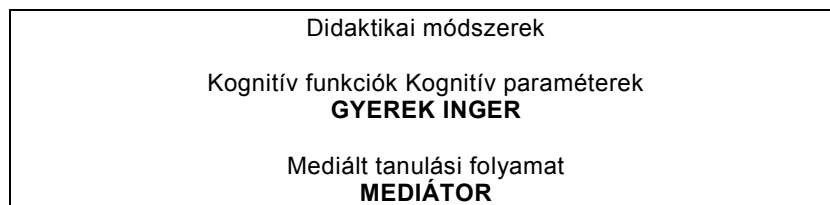
¹⁵ Tzurriel, D., (2000), Dynamic Assessment of Young Children; Educational and Intervention Perspectives, *Educational Psychology Review*, vol. 12, No. 4.

mediátor megváltoztassa - felkeltve az alany éberségét, tudatosságát és érzékenysé-
gét - miközben megfigyeli és befolyásolja az alany viselkedésbeli változásait (az
„R”-t). A mediátor felméri azokat a helyzeteket, amelyben a tanulási tapasztalat
felbukkan; tervezett és rendszeres (szisztematikus) választásokat eszközöl, döntése-
ket hoz, amely által legnagyobb mértékben ki tudja aknázni a helyzet mediálási
potenciálját annak érdekében, hogy a kognitív működést elősegítse, illetve a változ-
tathatóságot ösztönözze¹⁶.

Az elméletnek megfelelően a mediált tanulási tapasztalat során történő interak-
ciók úgy határozhatóak meg, mint olyan folyamatok, melyekben a szülők (felnőttek,
társak) az inger és emberi szervezet közé ékelődnek, megváltoztatva a fejlődésben
levő gyermek számára megfelelően ingereket¹⁷. A gyerek fele irányuló mediálási
folyamatban a felnőtt különböző stratégiákat használhat, melyek figyelemfelkeltő
hatásúak lehetnek a gyerek számára: a bemutatott ingerek erősségének, frekvenciá-
jának változtatása, sorrendbeli változtatásokat, ismerős kontextuális asszociációk
megteremtése, melyek értelmet kölcsönözhetnek nekik stb.

Kognitív szempontból a mediátor megpróbálja jobbá tenni és/vagy megteremteni
a gyermekben azokat a hiányos vagy nem létező kognitív funkciókat, amelyeket a
téri valamint idő viszonyok és az ok-okozati összefüggéseinek felfogása megkövetel.
A mediálás a motivációs aspektusokra is vonatkozik, a gyermek kíváncsiságának,
éberségének felkeltése vagy-kihívások révén. „Saját késztetései által vezetve és a
saját kulturális hovatartozására alapozva a mediátor megszűri és kiválasztja a spe-
cifikus mediálási ingereket, elrendezve és megfelelő kontextusba helyezve őket, ezál-
tal szabályozva a mediált személy reakcióit, értelmezve az ingereket és értelmet
kölcsönözve nekik, felkeltve az alany érdeklődését és motivációt biztosítva számukra,
s mindezt olyan módon, hogy növelje a tanulási folyamat hatékonyságát”¹⁸.

A megszerzett és interiorizált mediált tanulási tapasztalati folyamatok elősegítik
a gyermek fejlődését, a folyamatok jövőbeli önálló használatát, lehetőséget teremte-
nek arra, hogy a gyerek továbbra is részese lehessen tanulási élményeknek,
önmediáló lehessen az új tanulási helyzetekben, valamint arra, hogy saját kognitív
rendszerének változását előidézhesse. A mediált tanulási tapasztalat nagymértékben
befolyásolja a tanuló egyén változtathatóságának képességét: minél több ingernek
van kitéve, annál nagyobb mértékben tudja hasznosítani a direkt tanulást¹⁹.



A MLE kritériumai. A mediálási folyamat három része²⁰

¹⁶ Idem.

¹⁷ Feuerstein, R., Rand, Y. – Hoffmann, M. – Miller, R. (1980), Instrumental Enrichment: An
intervention program for cognitive modifiability, Baltimore.

¹⁸ Lebeer, J., op. cit.

¹⁹ Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L.,(2008), op. cit.

²⁰ Feuerstein et al., op. cit.

A mediálás meghatározása és kritériumai

„Mediálás alatt azt a tudatos és aktív beavatkozást értjük, melyet az oktató a vele való interakcióban levő személynek nyújt a lehetőségeinek optimális fejlesztése céljából, az önállóság növelésének érdekében. Ez az a szükséges befektetés, energia mely a potenciált működőképessé változtatja és új tanulási lehetőségeket teremt. A modifikabilitás [változtathatóság] és mediálás elméletének megfelelően a felsőbbrendű mentális folyamatok alapját a tanulási folyamat képezi, amely során az oktató feladata alapvető fontosságú. A környezet, tanító és gyermek közötti interakció modalitása képezi az emberi kognitív apparátusban létrejövő legtöbb strukturális változás alapját. A mediátornak képesnek kell lennie arra, hogy egyéniesítsen, megvalógasson és előidézzon bizonyos ingereket, melyek olyan módon befolyásolják a gyermeket, hogy ez saját megértési szintjén elfogadhatóvá váljon”²¹.

Feuerstein²² körvonalazta a mediált tanulási tapasztalat 12 kritériumát:

- 1.) *Az intencionalitás és reciprocitás (szándékosság és kölcsönösség) mediálása:* explicitté tenni a szándékot és okokat, kiválasztani és megváltoztatni az ingereket annak érdekében, hogy bizonyosságot nyerjünk afelől, hogy a mediált személy átveszi ezeket és valóban elkötelezettje a felkínált tanulási tapasztalatnak;
- 2.) *A mediálás transzcendenciája:* átlépni az „itt és most”-on, valamint szélesebbé tenni a szükségletek behatárolt rendszerét;
- 3.) *A tartalom mediálása:* hozzáadni a fogalomhoz, történéshez, tárgyakhoz érzelmi, szociális és kulturális értelmet és explicitté tenni ezt az értéket;
- 4.) *A hozzáértés (kompetencia) érzésének mediálása:* kihangsúlyozni a végeredmények, az ezekhez elvezető folyamatok és pozitív visszajelzés általi pozitív önértékelés kialakítása;
- 5.) *A viselkedés szabályozásának és kontrolljának mediálása:* tudatosítani az elvárás és lehetőségek közötti viszonyt és megtalálni a megfelelő egyensúlyt a gyorsulási és lassulási késztetések között, a folyamatos reagálások által;
- 6.) *A részvételi magatartás mediálása:* bátorítani a résztvevő bevonódásra és kommunikációs módszereinek fejlesztését;
- 7.) *Az egyediség és pszichológiai különbségek mediálása:* bátorítani az egyedi, eredeti és kreatív válaszokat;
- 8.) *A célok keresésének, megtalálásának és elérésének mediálása:* bátorítani a folyamatos célok keresését, a feljük való irányulást valamint az elérésük érdekét célzó különböző stratégiák kidolgozását;
- 9.) *A kihívások mediálása:* az „új” és „összetett” keresése, az előreláthatatlan fele való megnyílás;
- 10.) *A személy, mint változó entitásként való elfogadás mediálása*
- 11.) *Az optimista alternatívák választásának mediálása:* kialakítani egyrészt azt a hajlamot, hogy a gyerek a folyamat pozitív eredményét válassza, másrészt facilitálni az alternatív megoldásokat nyújtó tanácsok keresésének facilitálása;
- 12.) *A „hova tartozás” érzésének mediálása:* a különböző csoportokhoz (család, iskola, klubok, stb.) való tartozás szabályainak és jellemzőinek tudatosítása

²¹ Mara, D., (2007), *Teoria învățării mediate*, Revista Transilvania, 2

²² Feuerstein, R. op. cit,

A kommunikáció szerepe a dinamikus felmérési és a mediálási folyamatban

A fentebb említett kritériumok nagy része az információk hatékony befogadása (input), a befogadott információk megfelelő feldolgozása (elaborálási) vagy a válasz szakaszában (output a *verbális* vagy *non-verbális*) *kommunikációt*²³ feltételez.

Tzuriel²⁴ felhívja a figyelmet arra, hogy a tartalom mediálásának szakaszában mediátor interakciója az ingerek bemutatása által jut kifejezésre. Ebben a vonatkozásban a kritérium a *non-verbális mediálásra helyeződik*, és az arckifejezés (mimika), hanghordozás, a rituálék és repetatív cselekvések által történik. Ugyanez *verbális szinten* az események, a tevékenység vagy a jelen tevékenységre vonatkozó kontextus körülírása által történik. A transzcendencia mediálásakor az iskolában a tanár úgy mediálhatja a szabályokat és stratégiákat, hogy azokat már az iskolában elsajátított témakörökhöz köti, ami ugyancsak történhet verbális vagy non-verbális (pl. tematikus rajz) kommunikáció útján.

Vygotsky²⁵ hangsúlyos szerepet tulajdonít azon gyermekek mediálási folyamatának, akik különböző kulturális környezetből származnak. A szerző kiemeli, hogy a mediálás és implicit módon a kommunikáció „*felvértézi a személyeket kognitív plaszticitással (a személyek azon képessége, hogy a környezeti elvárás hatásaira módosítsák a kognitív strukturáikat)...*”

A Tzuriel és Samuels²⁶ által leírt *Mediálási Skálák Kategóriáiból* is kikövetkeztethető az a tény, hogy a különböző, fenn leírt kategóriák mediálása nagy mértékben a kommunikáción alapszik:

- 1.) *A „viselkedés szabályozása” kategória:* a *verbális* impulzivitás szabályozása; a *non-verbális* impulzivitás szabályozása; a *verbális* fókuszálás; a *non-verbális* fókuszálás; a gátlások kiiktatása; a próbálkozások és kipróbálások; a szekvenciálás és rendezés;
- 2.) *A „reflektív-analitikus gondolkodás kialakítása” kategória:* az igazság és válaszok megalapozottságának kikérdezése; hipotetikus gondolkodás; a saját gondolatok tudatosítása; a tartalom mediálása;
- 3.) *A „tartalom szabályozása”:* az alapvető fogalmak átadása; az alapvető nyelvezet átadása; szabályok és stratégiák átadása;
- 4.) *A „kompetencia mediálása”:* a hozzáértés mediálása;
- 5.) *A „tanulás kikristályosodása”:* a tanultak elraktározására kerül sor.

Feuerstein meghatározza azokat a deficites kognitív funkciókat, amelyeket a medialis megcélozhat/ amelyekre a medialis irányulhat és a mediált tanulási tapasztalat által irányt szab a mediátor és mediált személy közti párbeszédnek és a mediálási tevékenységeknek. A deficitek meghatározásakor valamint a beavatkozás, tanítás és mediálás során a mediátor statikus, megfigyelő szerepből dinamikus, aktív szerepet ölt; a vizsgálatvezető és a vizsgált személy szerepe gyökeresen megváltozik: „oktató” és „tanuló” áll szemben egymással egy állandóan változó, interaktív - dinamikus – folyamatban, ahol a vizsgálatvezető folyamatosan *válaszokat* regisztrál,

²³ Tzuriel, D., op. cit.

²⁴ Idem.

²⁵ Vygotsky, L.S., op. cit.

²⁶ Tzuriel, D., Samuels, M.T., (2000), Dynamic Assessment of Learning Potential : Inter-Rater Reliability of Deficient Cognitive Functions, Types of Mediation, and Non-Intellective Factors, Journal of Cognitive Education and Psychology, 1, No. 1.

a válaszokat generáló folyamatok után kutat; sikertelenséghez vezető okokat és mintákat keresve, folytonosan *észrevételeket tesz, beavatkozik, magyaráz, magyarázatot kér és ismételi, összefoglal, előrevetít*, hogy az érintettek tisztában legyenek a nehézségekkel, ezzel segítve őket az említett nehézségek leküzdésében, ugyanakkor tükröző éleslátó gondolkodást ösztönözve²⁷.

Ahogy a Tzuriel és Samuels²⁸ által leírt és korábban már tárgyalt mediálási kategóriák esetében is, úgy a Feuerstein által értelmezett mediálási folyamat is számos verbális interakciót tartalmaz, mivel a mediálás pszichológiai eszközei (pl. a kommunikáció, beszéd, mimika, gesztusok) nagy jelentőséggel bírnak az ismeretek interiorizálási folyamatában és a problémamegoldási stratégiákban. Nem véletlen az, hogy a dinamikus felmérési eszköztárban (LPAD - *Learning Propensity Assessment Device*) kiemelten szerepel az *alapvető kommunikációs készségek és a megfelelő válaszmódok mediálása* (mediation of basic communication skills and appropriate modes of response)²⁹. Az interakciós folyamat során a vizsgálatvezető erőfeszítése nagymértékben arra irányul, hogy kialakítsa az alanyban a belső kényszert, hogy *világosan és érthetően fejezze ki magát*, nem pedig részleges, szakaszos, pontatlan megfogalmazásokban, mondattöredékekben. Mivel fejlődésük érdekében az alanyokkal szembeni elvárás, hogy aktív résztvevőként kapcsolódjanak be a tanulási folyamatba, ezért a mediátorok nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy megtanulják pontosan, világosan kifejezni magukat, érthetően, tagoltan kommunikálni. Ennek érdekében az oktató olyan modelleket és válaszmintákat állít fel, amelyek magukba foglalják a következő kommunikálási készségeket: (a) *verbális kifejezés*; (b) *szintaktikai nyelv*; (c) *pontosság*; (d) *precizitás*; (e) *tiszta fogalmazás*; (f) *a válaszok teljessége*; (g) *a válaszok általánosíthatósága*; és (g) *megcáfolhatatlan logikai bizonyítékok*³⁰.

Mindezekből világosan kirajzolható az a következtetés, hogy amíg a statikus, klasszikus felmérés során a (verbális és non-verbális) kommunikáció minimális mennyiségű és intenzitású, a dinamikus felmérésben, illetve az ezt követő vagy ezzel párhuzamosan haladó, mediálással összekötött fejlesztési folyamatban a kommunikáció szerepe és intenzitása lényegesen megváltozik, elsődlegessé, szinte elengedhetetlen feltétellé lép elő.

²⁷ Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., (2008), op. cit.

²⁸ Idem.

²⁹ ²⁹ Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., (2008), op. cit.

³⁰ Idem.

AGÁRDI PÉTER

Média és kultúraváltás a magyar évtizedfordulón*

Kultúra és média viszonya elméleti, illetve gyakorlati megközelítésben is olyan széles sávot ölel át, hogy felelőtlenség lenne itt és most nekivágni e kapcsolat egész spektruma elemzésének – akár csak egy problémavázlat erejéig is. Tovább hízlná e kérdéskör taglalását a *globalizáció és a nemzet* relációjának kelet-közép-európai, illetve magyar és magyarországi sajátosságai, különös tekintettel a romániai, szlovákiai, kárpátaljai, posztjugoszláviai, valamint a burgenlandi magyar kultúra gyökeresen eltérő helyzetére, a magyar anyanyelv és kultúra több helyütt –különböző, nem csupán állampolitikai okokból – tapasztalható veszélyeztetettségére. Ami pedig a magyarországi kultúra, média és művelődés jelenét illeti: bőven sorolhatók lennének a magyar művészet és a tágon vett hazai kultúra, valamint a médiaipar értékei és ellentmondásai. Cseppben a tenger, hogy Pécs, az egyik legszebb magyar város *Europa 2010-es kulturális fővárosaként* lépett a kontinens nyilvánosságára, igen sokféle tanulságot hozva kultúra és média, tradíció és innováció, demokrácia és szakszerűség terén.

Mindeközben Magyarországon néhány hónap alatt *radikális politikai kurzusváltás* tanúi vagyunk: olyan mértékű ideológiai, szervezeti, jogi, humánpolitikai változások mennek végbe, amilyenekre húsz év óta nem volt példa. E változások 2010 szeptemberében még nem is értek véget, óriási vitákkal és várható konfliktusokkal együtt járva előttünk áll például egy új „*médiaalkotmány*” parlamenti elfogadása és számtalan strukturális jellegű kulturális intézkedés. Bár következményeik igazából csak hosszabb távon ítéltelők meg, részben már most is jól láthatók: a politikatudomány nyelvén fogalmazva a *politics* félelmetes dinamikával tör a *policy* elfoglalására,¹ miközben az előbbi ezt természetesen az utóbbi érdekeire hivatkozva teszi. Még a radikális fordulatot hozó 2010. tavaszi országgyűlési választások előtt, 2009-ben írta egy pártelfogultsággal igazán nem vádolható médiaszakember, Polyák Gábor: „Magyarországon valójában nem létezik médiapolitika. Politikai alkukban formálódó (párt)politikai döntések születnek, amelyek mögött szakpolitikai megfontolások alig fedezhetők fel. Mégpedig ahol médiapolitika (*policy*) helyett mediapolitizálás (*politics*) van, ott az eredmény a médiarendszer tudatos, valamilyen közérdek alapján történő alakítása helyett csak a részérdekek mentén való sodródás lehet.”² Azóta ez a trend sodródásból céltudatos és rapid hatalmi döntéssorozattá intézményesült, s

* A *Többlét* c. erdélyi magyar filozófiai folyóirat által megrendelt s ott megjelenő tanulmány utánközlése.

¹ Vö. Bayer József: A politikatudomány alapjai. Bp., Napvilág, 1999. 9-25. p.

² Polyák Gábor: Előszó. In: uő (szerk.): Médiapolitikai szöveggyűjtemény. Bp., AKTI–Gondolat, 2010. 7.

ez a váltás a média világa mellett a szűkebben vett, „hagyományos” oktatás- és művelődéspolitikára is áll. Értelmiségi aligha lehet közömbös, „pártatlan” ezekkel a folyamatokkal kapcsolatban, még ha megkísérli is tárgyilagosan szemlélni és minősíteni – zárójelbe téve saját közvetlen politikai és kulturális értékkelkötelezettségét – a folyamatokat. Ripp Zoltán szerint hazánkban „az 1989-es demokratikus köztársaság alapjait megrengető közjogi ellenforradalom érlelődik, a korábnál is gátlástalanabb hatalmi térfoglalással, a szellemi életben megkezdett hittérítő agresszióval párosulva”. Egy olyan autoriter, populist, „keresztény-nemzeti mázzal bevont” »demokratúrás« rendszer felé megyünk, amelynek modernizációs potenciálja és tényleges stratégiája (még akár tekintélyelvű keretben is) meglehetősen kétséges.³

E sorok írója is tett már kísérletet egy-egy időszak kultúr- és médiapolitikájának szakmai indíttatású, tárgyilagosságra törekvő kortársi bírálatára.⁴ Meglenne az indokoltsága egy ilyen áttekintésnek most is, de ehelyütt mégsem a jelen időben kibontakozó kormánypárti, illetve állami művelődés- és médiapolitika koncepciójának, intézkedéseinek és a mögöttük rekonstruálható kulturális világgépnek, médiafelfogásnak az elemzésére teszek kísérletet, hanem *a hazai média kulturális közegének* a bemutatására. Persze ez is paradox célkitűzés, hiszen lehetetlen a két szférát elkülöníteni: *a kultúra egyre inkább médiakultúra* (függetlenül minőségétől), s „fordítva” is: a média – beleértve természetesen a politikai médiát – mind érzékelhetőbben kultúrateremtő vagy/és –alakító. Nincs mód ehelyütt foglalkozni az elektronikus média világán belüli – szűkebben értett – kulturális profillal, az ilyen igényű műsorok, modellek szemlélésével. Arra sem vállalkozom, hogy *a modern, a posztmodern és az ún. késő modern médiának*⁵ a társadalmi szerepéről, a demokratikus vagy éppen az antidemokratikus politikai kultúrát, diskurzust, magatartásmintákat szolgáló, kultiváló funkciójáról fejtsem ki álláspontomat, akár néhány példán keresztül is. Tanulmányomban egy másik megközelítést bontok ki: a *művelődés- és médiapolitikáknál sokkal tágabb* dimenzió, az ország *műveltségi állapota, szellemi környezete* foglalkoztat. Teszem ezt már csak azért is, mivel ez a szempont, azaz a makrokulturális tények és trendek olykor sajnos „nem szokták zavarni” a mindenkorri kulturális ideológiákat, a tevőleges kormányzati és/vagy ellenzéki művelődés- és médiapolitikákat.

Természetesen csupán néhány tendencia felmutatására, sarkított kiemelésekre törekedhetek; tanulmányom nem helyettesítheti a magyar nemzeti kultúra és média állapotának, intézményrendszerének, ágazatainak sokoldalú felmérésére hivatott tudományos szintéziseket. Amúgy nem túl bőségesen állnak a rendelkezésünkre ilyenek, bár az elmúlt években, ha töredezetten is, de folytatódtak a kulturális folyamatokat elemző szisztematikus művelődés-⁶ és médiaszociológiai kutatások.⁷

³ Ripp Zoltán: Jobb- vagy balmagyar. Az ungváryzmus téziseiről. *Mozgó Világ* 2010. 7. sz. 66-83. p.

⁴ Agárdi Péter: A kultúra sorsa Magyarországon 1985–1996. Bp., Új Mandátum, 1997.; Bródy Sándor u. 5-7. Rádió és médiapolitika a századforduló Magyarországon. Bp., Új Mandátum, 2005.; Magyar kultúra és média a XXI. század elején. Pécs, FEEK, 2005.; Vezetők, kérdések és intellektuelek – avagy elitváltás a tudományos-kulturális életben. *Egyenlítő* 2010. 3. sz. 47-52. p.

⁵ Császi Lajos: Médiakutatás a kulturális fordulat után. *Médiakutató* IX. évf. 3. sz. 2008. ősz 93-108. p.

⁶ Időrendben: Vitányi Iván: A magyar társadalom kulturális állapota. az 1996-os vizsgálat zárójelentése. Bp., Maecenas, 1997., Falussy Béla: Az időfelhasználás metszetei. Bp., Új Mandátum, 2004.; Hunyadi Zsuzsa és más szerzők tanulmányai a „Találkozások a kultúrával” c. sorozatban: Bp., Magyar Művelődési Intézet–MTA Szociológiai Intézet, 2004–2005. 1-7. füzet; Glatz Ferenc,

Közben a társadalomtudományokban Magyarországon is végbement egy ún. *kulturális fordulat*, a hagyományos irodalom- és művészettudományokban pedig egy ún. *mediális nyitás* tapasztalható. Általában is: a *cultural studies*-típusú vizsgálatok egyre szélesebb és újszerűbb témaköröket, illetve multidiszciplináris megközelítéseket vonnak be a kutatásokba.⁸ Ezek eredményei fontos innovációkat eredményeztek a kortárs kultúra – benne mindenekelőtt a populáris és tömegkommunikációs szféra,

Marosi Ernő, Szabó B. István (szerk.): Kultúra. Magyar tudománytár 6. kötet. Bp., MTA Társadalomkutató Központ–Kossuth Kiadó, 2006.; Polónyi Katalin, Székely Gáborné (szerk.): Társadalmi ellátórendszerek, 2006. Oktatás. Kultúra. Bp., Központi Statisztikai Hivatal, 2007. 83-101. p.; Kolosi Tamás–Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2008. Bp., TÁRKI, 2008.; Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): [Vész]jelzések a kultúráról. Jelentés a magyar kultúra állapotáról. No. 1. Bp., [2009.], MTA Politikai Tudományok Intézete; Ugyanők (szerk.): Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról. No. 2. Bp., 2010. Magna Produkció stb. – Tanulmányom során többször is használom ezeket a forrásokat, de terjedelmi okokból nem mindig hivatkozom újra az egyes konkrét tanulmányokra.

⁷ Időrendben: Vásárhelyi Mária: Újságírók, sajtómunkások, napzások. Bp., Új Mandátum, 1999.; Ugyanő: „A sajtó ingatag...” Újságíró-kutatás 2000. Élet és Irodalom 2000. december 22. 5. p.; Terestyéni Tamás (szerk.): Magyarországi médiumok a közvélemény tükrében. Bp., ORTT, 2002.; Dessewffy Tibor: Bevezetés a jelenbe. Az Információs Kor szociológiája. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.; Vásárhelyi Mária: A szavak elviselhetetlen könnyűsége. Bp., Irodalom Kft., 2004.; Médiapolitika. [Tematikus összeállítás. Tanulmányok, cikkek, dokumentumok.] Médiafüzetek 2004. 1. sz. [2004. május]; Dessewffy Tibor–Fábián Zoltán–Z. Karvalics László (szerk.): Internet.hu. A magyar társadalom digitális gyorsfényképe 2. Bp., Gondolat – Infonia Alapítvány, 2005.; Gálik Mihály: A média átváltozásai – visszatekintés és jövőkép. Jel-kép 2005. 4. sz. 44-52. p.; Balázs Géza–Bódi Zoltán (szerk.): Az internetkorszak kommunikációja. Bp., Gondolat–Infonia, 2005.; Bayer József–Bajomi-Lázár Péter (szerk.): Globalizáció, média, politika. A politikai kommunikáció változása a globalizáció korában. Bp., MTA Politikai Tudományok Intézete, 2005.; Antal Zsolt et al. (szerk.): Magyar médiahelyzet. Bp., Századvég, 2005.; Bajomi-Lázár Péter: Média és társadalom. Bp., Antenna Könyvek, 2006.; Szekfü András: Kommunikáció, nyilvánosság, esélyegyenlőség Magyarországon. A távirótól a Web 2.0-ig. Bp., Gondolat–MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 2007.; Urbán Ágnes: Az új médiaszolgáltatások terjedése. Információs Társadalom 2007. 2. sz. 31-53. p.; Jenei Ágnes: Táguló televízió. Interaktív műsorok és szolgáltatások. Bp., Antenna Könyvek, 2008.; Vásárhelyi Mária: Jelentés a médiamocsárból. Élet és Irodalom 2009. márc. 6. 5. p.; Ugyanő: Balliberális médiaharakiri. Élet és Irodalom 2009. június 19. 8-9. p.; 9.; Ugyanő: Médiafronton a jövő elkezdődött. Mozgó Világ 2009. 11. sz. 61-67. p.; Csepeli György–Prazsák Gergő: Örök visszatérés? Társadalom az információs korban. Bp., Jászöveg, 2010.; Bajomi-Lázár Péter: Média és politika. Bp., PrintXBudavár Zrt., 2010.; Sipos Balázs: Média és demokrácia Magyarországon. A politikai média jelenkortörténete. Bp., Napvilág, 2010. – Tanulmányom során többször is használom ezeket a forrásokat, de terjedelmi okokból nem mindig hivatkozom az egyes konkrét tanulmányokra.

⁸ Pl. Bókay Antal: Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban. Bp., Osiris, 1997.; Kulcsár Szabó Ernő–Szirácz Péter (szerk.): Történelem, kultúra, medialitás. Bp., Balassi, 2003.; Balázs Géza–Bódi Zoltán (szerk.): Az internetkorszak kommunikációja. Bp., Gondolat–Infonia, 2005.; Oláh Szabolcs–Simon Attila–Szirácz Péter (szerk.): Szerep és közeg. Medialitás a magyar kultúratudományok 20. századi történetében. Bp., Ráció, 2006.; Jeney Éva–Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): A kultúra átváltozásai. Kép, zene, szöveg. Bp., Balassi, 2006.; Szécsi Gábor: Kommunikáció és gondolkodás. Bp., Áron, 2007.; Havasréti József – Szíjjártó Zsolt (szerk.): Reflexiók vagy mélyfúrások? A kultúrakutatás változatai a „kulturális fordulat” után. Bp.–Pécs, Gondolat–PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 2008.; Császi Lajos: Médiakutatás a kulturális fordulat után. MédiaKutató IX. évf. 3. sz. 2008. ősz 93-108. p.; Kulcsár Szabó Ernő: Megkülönböztetések. Médium és jelentés az irodalmi modernségben. Bp., Akadémiai, 2010.; Vitányi Iván: Mire jó a kultúra? In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról. No. 2. Bp., 2010. Magna Produkció. 6-13. p. – A „kulturális fordulat” értelmezésében támaszkodhattam Kleisz Teréz 2010 tavaszi pécsi egyetemi előadásaira is, amelyért ezúton is köszönetet mondok.

a média természetének – megértő feltárásában, s egyúttal nemzetközileg is karakterizálhatóbbá tették a hazai tendenciákat.

Kultúraváltások egykor és ma

A legtöbb elemzés és összegezés *ellentmondásos arculatúnak, kétpólusúnak* láttatja a hazai műveltségi és médiaviszonyokat, illetve kultúrát;⁹ igaz, vannak, akik inkább a pozitívumokra, a modernizációs és globalizációs eredményekre, mások pedig a negatívumokra, a nemzeti kockázatokra és a minőségi süllyedésre tesznek erősebb nyomatékot. „Benne élve” igen nehéz elkülöníteni a makrostrukturális és nagyobb távlatú, illetve a konkrét és nemzeti dimenziójú minőségi változásokat; annál is kevésbé, mivel hazánkban az elmúlt negyedszázad folyamatait (napjainkig) *a politikai világrendszerváltás, a digitális-technológiai váltás és a kultúraváltás* egyidejűsége, pontosabban összetorlódása határozta–határozza meg. *Merre megy tehát hazánk kultúrája és médianyilvánossága?* Egy nemzetietlen, posztkulturális társadalom, valamiféle mediatizált újbarbárság felé, avagy a műveltségi javaknak, kompetenciáknak és innovációknak az információs társadalom kínálta korlátlan terjedése, egy igazi demokratikus nyilvánosság és kulturális pluralizmus irányába?

A jelen idejű művelődési folyamatokban vannak *egyértelmű degradálódási tendenciák* (visszatérek még rájuk), mégis: e negatív tünetekkel párhuzamosan, sőt azoknál talán *erősebb, maradandóbb tendenciaként* kell számba vennünk azokat az *objektív és szükségszerű műveltségi innovációkat*, amelyek egy nagy hatású, *távlatos kultúraváltás* globális dimenziójára vallanak, s amelyeket nem szabad romlásként, degradálódásként minősíteni. A kultúrák történetében minden kultúraváltás roppant megpróbáltatásokkal jár, mindig vannak „vesztesei” és „nyertesei”, mégsem ítélték meg egy konzervatív eszmény felől. A magyar nemzeti kultúra történetében az ez idáig *legradikálisabb kultúraváltás a kereszténység fölvétele, az államalapítás* volt, amelynek során a félnomád törzsi társadalomból és gazdálkodásból, az animista-mágikus hitvilágból, értékrendből, rítusból és szokásrendből – szinte átugorva egy-két fejlődési fokot – át kellett térni a hierarchikus hűbéri társadalmi szerkezet, a birodalmi zártságú nyugati királyság keresztény univerzalizmusába, a katolikus egyistenhit megszabta teljesen új vallási, kulturális, morális, szokásjogi és vizuális értékrendbe. A múlttal való gyökeres szakítás, a soktényezős *diszkontinuitás* volt az ára annak, hogy mégis csak megmaradt, sőt megerősödött a magyarság és a magyar nyelv *kontinuitása*, s hogy az új hagyományok teremtése és egyes régi hagyományok újraalkotása révén a közép- és újkor világába is átmentődtek a finnugor kor és a népvándorlás korának etnikai, szellemi, folklorisztikus, sőt még egyes vallási tradíciói is. Mindez Szent István *befogadó európeér államfelfogásában*, egy későbbi integráló nemzetfelfogás előképében kapott ideológiai formát.

Ha nem is ilyen heveségű és mélységű, de szintén gyökeres kultúraváltást hozott a *humanizusból is táplálkozó reformáció, a protestantizmus* hazai expanziója. Ez a kultúraváltás az anyanyelvi írásbeliség és kommunikáció ugrásszerű elterjedésében, a könyvnyomtatás révén a köz- és irodalmi nyelv kialakulásában és fokozatos egységesülésében, a műveltség terjedése terén hozott gyökeres fordulatot. Harmadik

⁹ Legutóbb például: Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: A kultúra változása – változások kultúrája. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): [Vész]jelzések a kultúráról. Jelentés a magyar kultúra állapotáról. Bp., [2009.], MTA Politikai Tudományok Intézete. 18-84. p.

kultúraváltásként a *felvilágosodástól a reformkor végéig* ívelő évtizedeket nevezném meg, amelyek a valóságos nemzet és nemzeti tudat „megképződésének” periódusát alkotják: a vallási dominanciájú, késő feudális rendi értékkanon kizárólagosságát ekkor bontotta meg s lazította föl a szabadságközpontú, laicizált, polgárias és racionális patrióta világnézet paradigmája. A negyedik kultúraváltás a XX. század eleji modernizációs fordulatban öltött testet: az Ady Endre és a *Nyugat*, a Jászi Oszkár, a nagybányai iskola, a szecesszió és a *Nyolcak*, a Bartók és Kodály, a század eleji Lukács György, az ún. második reformnemzedék fémjelezte művészi és tudományos forradalomban, illetve a polgárias tömegkultúra (tömegsajtó, mozi, operett, kabaré stb.) rohamos terjedésében.

Melyek a XX. század végi–XXI. század eleji, eszerint *ötödik kultúraváltás* legfőbb összetevői? A tudományos szakirodalom ma már nagyjából egybehangzón írja le őket, „legföljebb” az értelmezésben és az értékelésben vannak komoly viták. A legfontosabb a sommásan *globalizációnak* nevezett tendencia, amely a tőkék és a kultúrák, a nemzetgazdaságok és a közlekedés, az információk és a viselkedésminták *hálózatos* összekapcsolásával, egyidejűségével, határnélküliségével ténylegesen is eggyé formálták glóbuszunkat. Pozitív és negatív értelemben, jó esélyekkel és súlyos kockázatokkal egyaránt. (Ami az utóbbiakat illeti: elegendő utalni arra a sokkra, amely az amerikai jelzálogpiaci krachból egyetemes pénzügyi és gazdasági világválsággá terebélyesedett, s amelynek jelenleg, 2010 kora őszén még nem látjuk a végét.) A tudományos-technikai innováció globalizálódásától elválaszthatatlan a kommunikáció és a művelődés belső szerkezetének gyökeres átalakulása: a *mobildigitális technikájú elektronikus tömegkommunikáció* dominánssá válása a kultúra-közvetítésben is. Sajnálatos vagy sem, de tény: a hagyományos papír alapú könyvkultúra csillagzata (amely azért sosem világította be az egész emberiség égboltját) a korábnál kisebb fényt áraszt. Az ún. *másodlagos szóbeliség*¹⁰ és az *ikonikus fordulat*¹¹ kora köszöntött be, ami látványosan és sok decibellel meg-, illetve újraerősítette a vizuális és az akusztikus kultúrák szerepét a nyelvi-fogalmi kommunikációhoz képest.

Ez az új multimedialis paradigma és műveltségi modell, amely az egykori autonóm és populáris, továbbá a heteronóm kultúra valamiféle hibridjének látszik, a maga „kevertség”-ével, fesztelenségével, tekintélyellenességével, asszociatív gazdagságával nemcsak szétveti a hagyományos normák egy részét, hanem újfajta struktúrává áll össze, s az értékek nemzeti és egyetemes demokratizálásával is jár. A sokat szidott *plázakultúra* sem az ördögtől való, főleg ha a csellengő fiatalok számára naponként választást jelentő szabadidő-alternatíva rosszabbik pólusával, az aluljárós, bandázó, kábítószerező, lecsúszó, erőszakos életformával szembesítjük.¹² Magam nem rokonszenvezem a szappanoperák globalizációjával, az *infotainment*, a *kulturtainment*, az *edutainment* kommercializálódott műfajaival, csonka fogyasztói értékkinálatával, lefelé nivelláló sztárkultuszával, esetenként felháborító (az emberi méltóságot is áruba bocsátó) televíziós és internetes manipulációival, izléstelensége-

¹⁰ A 7. sz. jegyzetben említettek mellett: Nyíri Kristóf: *A hagyomány filozófiája*. Bp., T-Twins Kiadó–Lukács Archívum, 1994.; Z. Karvalics László: *Bevezetés az információtörténelembe*. Bp., Gondolat–Infonia, 2004. Szécsi Gábor: *Kommunikáció és gondolkodás*. Bp., Áron, 2007.

¹¹ Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Ikonikus fordulat a kultúrában*. Budapest, Eger, Magyar Szemiotikai Társaság - Líceum Kiadó, 2009.

¹² Demetrovics Zsolt–Paksi Borbála–Düli Andrea: *Pláza, ifjúság, életmód*. Bp., L’Harmattan, 2010.

ivel, hirdetésdömpingjével. Viszont nap mint nap megtapasztalható, hogy milyen termékeny (sőt „nevelő szerepe”) van a világ és a haza közügyeinek tömegkommunikációs, internetes átláthatóságában, megvitathatóságában, esetenként demokratikus intézésében; továbbá a hagyományos és vadonatúj kulturális minőségek, formák digitális elérhetőségében. A web 2.0, a blog, a digitális képregény, az sms és zenei fájlcsere (túl a szerzői jogi problémákon), a skype és a chatelés az egyéni művelődés és az önkifejezés, az interaktivitás és kreativitás, a sokoldalú *véleményformálás, ízlésalakítás és közösségépítés új formáinak* nyit teret – a legradicionalisabb kultúraközvetítő intézményekben, a könyvtárakban is. A legújabb szakirodalom egyenesen „a net-generáció új tudása”-ról beszél.¹³ Okos társadalmi megrendelés, kontroll és állami-közösségi-civil „politika” esetén ez a mobilkommunikációs fordulat új lendületet adhat a hagyományos élő kultúrának, még az olvasásnak is (pl. *A Nagy Könyv*-projekt), avagy a különböző amatőr mozgalmak újraerősödésének. Vagy utalok a digitális kreativitással is népszerűsített budapesti *Művészetek Palotája* kínálatának és atmoszférájának mintaadó szerepére a legtöbb klasszikus művészeti ágban.

Olyan nagyságrendű globális és egyúttal hazai kultúraváltás tanúi és részesei vagyunk, amely tehát sok vonatkozásban analóg funkciójú a *korábbi nagy történelmi kultúraváltásokkal*. Egyes megfogalmazások szerint a *médiaműveltség, az információs műveltség*, illetve *írástudás*, sőt legújabbban *az ún. posztkulturális vagy a multimodális műveltség* korába érkeztünk.¹⁴ A globális kultúraváltás – sok fájdalmas kísérőjelensége ellenére – a nemzeti kultúra gazdagodását, demokratizálódását és nemzetköziesedését, azaz ismertségének és presztízsének növekedését eredményez(het)i, ha innovatívan élünk lehetőségeivel s nem csupán sodródunk vele. Az internet, a web 2.0 bővíti az interperszonális kapcsolatokat is, erősíti a kreativitást és a közösségi jelleget, igaz, közben – s ez kétségtelenül a kockázati tényező – nivellál és széles nyilvánosságot teremt a szélsőséges, demagóg nézeteknek is és a kommentelés anonimitása révén eszkalálja a felelőtlenséget.¹⁵ Az sms-nyelv – szemben a purista hangulatkeltéssel – gazdagítja a kommunikációt, rengeteg találó nyelvi kódot, ötletes szimbólumot, szellemes alakzatot ültet át anyanyelvünkbe, a szubkultúra számos elemét teszi köz- és irodalmi nyelvivé. Másrészt kétségtelenül több ponton szűrkít is, homogenizál és esetenként vulgarizál, durvít. A kettősségekre és paradoxonokra, a nyereség–veszteség-egyenleg hullámsáaira jó példa a nemzetközi és hazai *könyvtárhasználati trendek* tapasztalata is.¹⁶

¹³ Ságvári Bence s mások tanulmányai, kutatási jelentései a fiatalok médiahasználatáról <http://www.ithaka.hu/>; Székely Levente: A jövő médiafogyasztói. Ifjúsági Szemle 2007. tavasz 82-92. p.; Bessenyei István: A net-generáció új tudása. Élet és Irodalom 2009. február 6. 15. p.; Tari Annamária: Y-generáció. Bp., Jaffa, 2010.

¹⁴ Lásd: Balázs Géza–Bódi Zoltán (szerk.): Az internetkorszak kommunikációja. Bp., Gondolat–Infonia, 2005. 25-57. p.; Varga Katalin (szerk.): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, FEEK, 2008. <http://mek.oszk.hu/06300/06355>; Bókay Antal: Posztkulturúra és irodalomtanítás. Iskolakultúra 2002. 11. sz. 79-86. p.; Koltay Tibor: Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. Médiakutató 2009. 4. sz. 111-116. p.

¹⁵ Ehhez lásd: Csepeli György: Álarcosbál a blogteremben. A névtelenség hatásai az új médium révén történő kommunikációban. Kritika 2009. 6. sz. 3-5. p.

¹⁶ Balogh András: Könyvtárhasználati trendek, kihívások itthon és a nagyvilágban. I-II. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros 2010. 1. 3-15. és 2. sz. 3-14. p.

Kétarcúság – értékvesztés – degradálódás

Reálisan megítélve a „posztmodern” vagy „késő modern” *mediális, digitális és mobilkommunikációs kultúraváltás* termékenyítő pozitívumait: minden súlyos tünet ellenére meg kell tehát védeni a jórészt a fiatal generációkra jellemző, esetenként radikálisan új kulturális életformákat, szokásokat, értékrendeket – szemben az avított konzervativizmussal, a régi kánonok számonkérésével, a nemzeti bezárkózással, a sérelmi és panaszskultúrával, vagy éppen az arisztokratizmussal, a sznobizmussal, a tévé- és internet-ellenességgel. Mindazonáltal 2010 nyarán, az évtizedfordulón – miközben fönntartom a nem elvtelen békítgetésnek szánt „egyrészt–másrészt” árnyalásnak az igényét – ma *súlyosabbnak és rapidabbnak látom a negatív tüneteket*, mint korábban. A tanulmányom elején jelzett konzervatív, jobboldali politikai kurzusváltástól függetlenül is; ez utóbbival kapcsolatban „csak” az a kérdés, hogy milyen irányú korrekciót, radikális fordulatot hoz, hogy vajon nem mélyíti-e tovább az eddig is megvolt súlyos ellentmondásokat, s nem egy torz, manipulatív, szabadságkorlátozó kulturális „rendcsinálást” eredményez-e az oktatásban, a művelődésben és a média világában.

A közelmúltban kerültek nyilvánosságra egy 3000 fős mintán végzett friss művelődésszociológiai kutatás (*Szonda Ipsos*, illetve az *MTA Politikai Tudományok Intézetének Érték- és kultúrakutató Műhelye*) összegezései.¹⁷ Vannak jó jelek is; öröndetes, hogy kulturálisan mobilabbá váltak egyes társadalmi rétegek, csoportok, pl. nőtt a fesztiválok iránti érdeklődés és a különböző alternatív szubkultúrák vonzereje. Számos tapasztalat bizonyítja: csökkentek az „elit-” és a „tömegkultúra” közötti konzervatív, előítéletes ellentétek, a válaszfalak több területen kezdenek lebontódni, méghozzá igazi kvalitások révén; hadd utaljak csak az – igaz: éppen idén felbomló – *Kispál és a Borzra*, továbbá a *Quimby*, a *30Y* vagy éppen a *Csik-zenekar* népszerűségére, a jazz-boomra, a *Sziget-*, az *EFOTT-* és a *Művészetek Völgye-* jelenségre, vagy éppen az igényesebb crossover terjedésére. Adatok bizonyítják, hogy – legalább is a kulturális érdeklődés vonatkozásában – némileg csökkentek a regionális különbségek; a megyeszékhelyen élők kulturális aktivitása erősebb a budapestiekénél (a községek, kisvárosok lakosságáé persze nem); vidéken a fővárosinál is sűrűbb a mobiltelefonias ellátottság. A 14 éven felüli lakosság internethasználata végre átlépte az 50%-ot, még ha ez továbbra is 10-15%-os lemaradást mutat az Európai Unió átlagához képest; s már nem az ún. csak passzív internetlátogatók, honlapolvasók vannak többségben, hanem az interaktívok, a nyitottak, a tudatosan keresők és főleg a közösségi oldalak elkötelezettjei.¹⁸ A digitális szakadék általánosításban nem csökkent, de a kulturálisan is ösztönző *hálózatosodás* új társadalmi és lokális tereket is meghódított. Az alulról jövő, *civil kulturális kezdeményezések* erejét, kreativitását és konfliktustűrő képességét szintén számos bizonyíték támasztja alá. E pozitívumok közé tartozik a modernizálódó hazai múzeumi és kiállítási intézmények, illetve egyes rendezvényeik vonzerejének látványos növekedése is, hadd emlékeztessenek csak a 2010. június 19-i *Múzeumok Éjszakája* kirobbanó sikerére.

¹⁷ Mindenekelőtt: Antalóczy Tímea–Füstös László–Hankiss Elemér: Magyarország kulturális térképe. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): *Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról*. No. 2. Bp., 2010. Magna Produkció. 15-52. p.

¹⁸ Ez utóbbiról lásd: Csepeli György–Prazsák Gergő: *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Bp., Jászöveg, 2010.

A legújabb felmérések szerint ugyanakkor számos olyan veszélyes kulturális, illetve „antikulturális” *tendencia* tapasztalható (régiek és újak), amelyekre nem kínálhat magyarázatot s amelyekre nem is adhat fölmentést semmilyen kultúraváltás; a kommunikáció és a művelődés szerkezetének átalakulása, a kultúra mediatiszációja, a szórakoztató funkció iránti igény kiszélesedése, a modernizáció, a globalizáció és az európai integráció sem. Nem menthető a mediális és digitális kultúraváltással a *szövegértés* és általában az *olvasáskultúra* riasztó hazai állapota; annál is kevésbé, mivel számos, nálunk mediatisztább és digitalisztább európai országban sokkal jobb a helyzet. Évek óta ismert adat, hogy a felnőtt társadalom 76%-ának gyenge az alfabetizáltsága (ezen belül a 33% súlyos szövegértési problémával küszködik). A 15 évesek háromévenkénti PISA-felmérési eredményei szerint átlag alatti, tartósan a 25. körüli Magyarország helyezése. Az elmúlt 40 év során 40%-ról 60%-ra nőtt a könyvet egyáltalán nem olvasó felnőttek aránya, rohamosan szűkül az igényes újság- és hetilapolvasás köre. Az elmúlt években tovább csökkent és szűkült az igényes, kreatív gyermek- és ifjúsági programok száma és műsorideje a közszolgálati rádió- és tévécsatornákon, hasonló a helyzet a gyermeklapokkal; a kereskedelmiek kínálata, illetve arculata pedig – enyhén szólva – igen sok kívánnivalót hagy maga után. A magyarok idegennyelv-tudása 25 európai ország közül az utolsók között van; a háztartások kb. 60%-ának lényegében nincs kulturális kiadása.

Mindezek az adatok meglehetősen közismertek a művelődés- és médiászociológiai összegezésekből; hogy melyek az ide vezető mélyebb, szociális, társadalomlélektani, művelődéspolitikai okok, nincs itt módom elemezni. A reményt, hogy ezek a – több évtizede alig változó – trendek javulni fognak, a legutóbbi kutatások sajnos nem igazolták vissza. A korábbiaknál modernebb matematikai-statisztikai módszerekkel, ún. klaszterelemzéssel végzett 2008–2009-es felmérések szerint is a felnőtt lakosság közel 50%-a gyakorlatilag semmilyen aktív kulturális tevékenységben nem vesz részt (a tévézés nem sorolható közéjük), 66% mostanában ténylegesen nem olvasott–nem olvas könyvet.¹⁹ Egy dolog, hogy általában csökken a hagyományos olvasásra fordított szabadidő (a könyvbarátoknál is), ez összefügg a kultúraváltással is. Egészen más viszont (tehát „nem menthető”), hogy széles rétegek már az általános iskola elvégzése után kiesnek az olvasási kultúrából (sokaknál létre sem jön ez a kontaktus), nem kis mértékben azért, mert hat-nyolc év alatt sem sikerült alaposan és szenvedéllyel elsajátítaniuk az olvasás–írás képességét és örömét. Nem az internet s még csak nem is a televízió a fő „bűnös”. Aligha kell részletezni, hogy ennek milyen káros következményei vannak a munkavállalási és egyáltalán, az életésélyek szempontjából, hogy fékezően hat a társadalom belső mobilitására, rombolja a közlevegőt és a politikai kultúrát, vagyis hogy *demokratikus deficittel*, illetve *a nemzeti integritás súlyos zavarai*val jár. Miközben e tendenciákban van felelőssége a hazai televíziózásnak és internetes nyilvánosságnak is, érvényesül egy *lefelé nivelláló visszahatás* is: a magyar kultúra e trendjei tovább rontanak a médianyilvánosság állapotán.

Riasztó, hogy – Kuti Éva vizsgálatai szerint – még a bevallott kulturális érdeklődés (tehát nem a realizált kultúrafogyasztás) adatai is romlottak, az ún. „nagyon

¹⁹ Antalóczy Tímea–Füstös László–Hankiss Elemér: Magyarország kulturális térképe. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról. No. 2. Bp., 2010. Magna Produkció. 15-52. p.

érdeklődők” között szintén.²⁰ Érzékelhetően nem vált kedvezőbbé a *kulturális életmódok* – klaszterelemzés nyomán kialakított – struktúrája. Vitányi Iván 2006-os könyve (a történeti változásokat is kimutatva) így foglalta össze az akkor érzékelhető tipológiát: „kultúraorientáltak” tekinthető a felnőtt társadalom 15%-a; „felhalmozónak” (azaz nem stabil értékorientációjú, de vegyes kulturális affinitással azért rendelkezőnek) 15%; „rekreatívna”, tehát magát kizárólag a szórakozás többnyire igénytelen formáiban otthonérzőnek 25%; „kulturálisan passzívna” 30% és „teljesen depriváltak, társadalomalattinak” 15%.²¹ Nem mutat pozitív változást a némileg más struktúrájú 2008-as *kultúrafogyasztói tipológia* sem, amelyet az Antalóczy–Füstös–Hankiss-féle tanulmány állít fel. Eszerint a kulturális elit 10,1%-nyi; hozzáteszem: ez lényegében fél évszázada változatlan arány, jóllehet közben kicserélődött ennek a rétegnek legalább a fele. A további csoportok: a „mindent fogyasztók”: 8,6%; a „könnyed szórakozók”: 13,8%; a „kulturálisan érdeklődők”: 20,5% és végül a „kulturálisan passzívok”: 47,1%. A kulturális *degradálódás*, *polarizálódás* és *fragmentálódás* e tendenciái nem írhatók a kultúraváltás rovására, még kevésbé magyarázhatók az otthoni szórakoztató elektronika és a mobilkommunikációs eszközök terjedésével. A súlyos foglalkoztatási, társadalmi és életesély-zavarok, a kirekesztettség, az anómia és a brutalizálódás terjedésének „kulturális”, pontosabban kultúrahiányos tünetcsoportjáról van elsősorban szó az esetükben.

Ami magát a *magyar médiát*, mindenekelőtt a *televíziózást* illeti: hónapról hónapra tetten érhető a színvonal, a tényleges választék és a kulturális minőség romlása, a bunkósodás és a celebesezés antihumánus mintáinak a terjedése – tisztelet a kevés kivételnek. Nem térek ki a *médiahatás-elméletek* legfrissebb vitáira és a velük kapcsolatos hazai gyakorlati tapasztalatokra, a szociális recepcióra;²² arra sem, hogy az utóbbi évek talán legjellegzetesebb populáris műsorainak, a szappanoperáknak, a valóság-show-knak és a megasztársínálók vetélkedőknek melyek az esetenként súlyos társadalomlélektani-mentális kockázatai, sőt romboló erejű ideológiai következményei.²³ Külön tanulmányt érdemelne a *közszolgálatosság* fogalmának értelme-

²⁰ Kuti Éva: A kultúra iránti érdeklődés és a kultúrafogyasztás alakulása a Nemzeti Médiaanalízis adatai alapján. In: Antalóczy Tímea, Füstös László, Hankiss Elemér (szerk.): [Vész]jelzések a kultúráról. Jelentés a magyar kultúra állapotáról. Bp., [2009.], MTA Politikai Tudományok Intézete. 151-199. p.

²¹ Vitányi Iván: A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom. Bp., MTA Társadalomkutató Központ, [2007] 2006. 283. p.

²² Bajomi-Lázár Péter: Média és társadalom. Bp., Antenna Könyvek, 2006. 113-144. p.

²³ Néhány friss elemzés ezekről: Császi Lajos: A média tabloidizációja és a nyilvánosság átalakulása. Politikatudományi Szemle 2003. 2. sz. 157-179. p.; ugyanő: Császi Lajos: A talk-show története és műfaji sajátosságai. Médiakutató IX. évf. 1. sz., 2008. tavasz 17-32. p.; ugyanő: A Mónika-show kulturális szociológiája. Médiakutató VI. évf. 3. sz., 2005. ősz, 21-36. p.; ugyanő: Műfaj- és narratívaelemzés a médiakutatásban. Egy Mónika-show szövegének „közeli olvasata”. Médiakutató XI. évf. 1. sz., 2010. tavasz 69-81. p.; Császi Lajos: A valóságtelevíziózás társadalmi szerepe a késő modernitásban. Médiakutató 2009. 2. sz. 53-62. p.; A celebek szerepe. Siklaky Istvánnal, Horányi Özsébbel és Karácsony Andrásal Németh Tibor Máté és Tóth Péter István beszélget. Médiakutató 2009. 2. sz. 85-92. p.; Kapitány Gábor: A valóságshow szimbolikus üzenetei. <http://www.socio.mta.hu/site/fileadmin/documents/>; Stachó László–Molnár Bálint (szerk.): A médiaerőszak. Tények, mítoszok, viták. Bp., Mathias Corvinus Collegium–Századvég, 2009.; György Péter: Olyan, mint a magyar celeb. Élet és Irodalom 2009. december 18. 10. p.; Ugyanő: Egy celeb munkás szomorú vége. Élet és Irodalom 2010. május 21. 22. p.; Sebők János: Tehetségtemetők, hulló csillagok. Megszületett a show-biznisz magyar modellje – álmodik a nyomor. Nép-

zési diskurzusa és tényleges működése. Ez a szempont a műsorok túlnyomó többségében és a médiavitákban megengedhetetlenül leszűkül a politikai hír- és krónika-műsorok pártatlanságának, kiegyensúlyozottságának – egyébként tényleges – problémáira, holott a közszolgálatosság modernizált paradigmája is erős kulturális tartalmakkal rendelkezik.²⁴ A mai magyar televíziózás problematikus vonásai közül csupán egyetlen tünetet említek még: igazolhatatlan *a tudománytalan nézetek, okkult tanok, régi-modern szélhámosságok döbbenetes mértékű mediakonjunktúrája* is.

Nem részletezem s illusztrálok a magyar képernyőkön rendelő csodadoktorok és sámánok, jósok és asztrológusok, ezoterikusok, álomfejtők és babonamágusok, a pszichologizáló délutáni showmanek és –ladyk szellemi-erkölcsi (olykor emberi életeket kockáztató) „büntetteit (esetenként „,” nélkül), melyeket természet-, orvostudományi és lélektani zöltségek gyanánt vagy éppen a „zöld”, azaz a környezeti problémák kapcsán terjesztenek. Ez a rombolás a nagyszámú gyereknézőkre különösen ártalmas, de általában is megingatja az (úgy-ahogy) megismert, elsajátított természettudományos világgép józan kereteibe, stabil alapjaiba vetett hitet – különösen tájékozatlan és védtelen, a hiszékenységre hajlamos, képernyő- és internetfüggő embertársainkban. A sarlatánságot népszerűsítő televíziós, rádiós műsorok, internetes honlapok (s akkor még nem beszélek a blogokról és a kommentekről) összekeverednek a „művészi” igényű fikciós műfajokkal, a sci-fik, horrorok, vámpírprodukciók, az erőszakban tobzódó felnőtt- s gyermekrajzfilmek szériájával, azaz *egybecsúsztatják a reális és a virtuális valóságot*. Ez a tudományellenes, üzleti érdekektől vezérelt tendencia az egyébként nem túl népszerű közszolgálati csatornáknak is terjed, s nem kap meggyőző erejű, hatékony kritikát a szakmáktól, a tudományos ismeretterjesztéstől, illetve „alternatív” tévéműsoroktól, pl. alig van velük nyilvános stúdióvita. A populáris médiakultúrát védelmező, a *minden* tömegigényt, azaz fizetőképes látványt legitimáló posztmodern „teóriák” még igazolni is látszanak ezt a „sokszínűséget”.

Az elmúlt évtizedek során a nálunk fejlettebb országok lakosságának egy részében is megrendült a tudományokba vetett bizalom. Jócskán vannak egyelőre megválaszolatlan és megválaszolhatatlan kérdések; továbbá számos valódi tudományos polémia is borzolhatja a kedélyeket – például a globális felmelegedésről. A tudományos viták örvén azonban gyakran igyekeznek eladni tenyérbe mászóan tudománytalan, amatőr, sőt kontár „elméleteket”, amelyekkel szemben el-elmarad a szakmák, illetve a médianyilvánosság önértékes föllépése. Azzal a – némileg érthető – arisztokratizmussal érvelnek, hogy ’nem szabad fölvenni ezt a koszos kesztyűt, mert ha vitába szállnánk ezekkel a nézetekkel, óhatatlanul ránk is ragad valami a szennyből’; avagy azzal az üzleti érveléssel, hogy nem akarják e viták révén csökkenteni a nézettséget, tehát a reklámvonzó-képességet. Az egyének gyakori stabilitás- és perspektíva-hiánya, a növekvő „össztársadalmi” szorongás (különösen a huszonéves korosztály-

szabadság 2010. augusztus 28. Hétféve 2-3. p.; Böcskei Balázs–Kiss Viktor: Amikor az elit vigad... Kritika 2010. 10. sz. 26-28. p.

²⁴ Csermely Ákos (szerk.): A közszolgálatosság újrafogalmazása a digitális forradalom küszöbén. Bp., Média Hungária Könyvek 7., 2005.; György Péter: Közszolgálat a globális technokultúra korában. A Magyar Rádió lehetséges stratégiája. [2003. február] Médiakutató 2005. tavasz 95-116. p.; Csepeli György–Dessewffy Tibor–Hammer Ferenc–Kitzinger Dávid–Magyar Gábor–Monory Mész András–Rozgonyi Krisztina: Közszolgálat a digitális korban; Koltay András: A közszolgálati média fogalma. Médiakutató 2007. nyár, 8. évf. 2. sz. 7-33. p.

okban), a családok, a közösségek, a nemzetek és a világ előtti félelmetes kihívások, a globális veszélyek és bizonytalanságok, a terrorizmus, az ökológiai és éghajlati katasztrófák – a világtörténelemben nem először – az évezredfordulón új ösztönzést adtak a *végítélet-pszichózisoknak és a megváltás-teóriáknak* is.

Az okkult, tudománytalan és sarlatán nézetek jelentős része a múltról szól. Az elektronikus médiumok programjait – szerkesztői felületességek, normaszegések, műveletlenségek és felelőtlenségek miatt is (tisztelet a kivételeknek) elárasztja – az *áltörténelmi legendák és hazugságok* népbútítási és tömeglélektani szempontból veszélyes méreteket öltő konjunktúrája. Vásárhelyi Mária tudásszociológiai kutatásai, a pár év alatt is érzékelhető trendek rávilágítanak a *nemzeti önismeret megzavarodásának történelmi összetevőire*, a történelemismeret látványos romlására, amelyben a bulvármédiának is komoly felelőssége van.²⁵ Terjednek az őstörténelmi kontárkodások, a történelmi babonák, a dilettáns származástani nézetek, az amatőr nyelvészkedések, az okkult régészkedések „produkciói”. A szittyá–szkíta–hun–avar–származástani „tudós” népszerűsítői (akiknek pozícióit vélhetőleg komoly szponzoráció is erősíti) osztrák–labanc–szovjet ármánynak tartják a finnugor nyelvcsaládhoz tartozás elméletét; de vannak ennél is „mélymagyarabb” víziók: a magyar nyelv és kultúra világszerte voltáról, Jézus magyar származásáról, a pogány ősvallás és a kereszténység szintéziséről. Tipikus példája volt ennek a zavaros komplexitásnak Szaniszló Ferenc vizuális monológja az *EchoTV* 2010. január 10-i műsorában, amely a sumerológia melletti érveléstől az ún. „kisugárzások” népszerűsítésén át jutott el a szélsőjobboldali szellemiségű napi politikai állásfoglalásig.

Természetesen voltak, vannak szakmai viták ezekkel a torz nézetekkel,²⁶ sőt már a magyar katolikus egyház is rákényszerült arra, hogy nyilvánosan állást foglaljon az őspogány mítoszokat szakralizáló, illetve a magyar kereszténységet a sámánizmusig, a turul mitológiáig, a szkíta–pártus–hun legendáig antedatáló szélhámosságokkal, az ún. *ősmagyar szinkretizmussal* szemben.²⁷ Olykor a népszerűbb hetilapokban is olvashatók ilyen, a történelmi babonákat vitató írások,²⁸ ám a populáris sajtóig, a bulvármédiáig, valamint a népszerű weblapokig alig jutnak el ezek a korrekciók. Amott ez nem üzlet, ellenkezőleg: éppen hogy *az okkultizmusnak és a történelemcsináló*

²⁵ Vásárhelyi Mária: Csalóka emlékezet. A 20. század történelme a magyar közgondolkodásban. Pozsony, Kalligram, 2007.; Ugyanő: Történelmi jobbra át. Élet és Irodalom 2008. december 19. 13. p.

²⁶ pl.: Romsics Ignác (szerk.): Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről. Bp., 2002, Osiris; Honti László, Csúcs László, Keresztes László (szerk.): A nyelvrokonságról. Az török, sumer és egyéb áfium ellen való orvosság. Bp., Tinta, 2010.; Romsics Ignác: Trianon okai. Népszabadság 2010. június 5. Hétféje 1-3. p.; Trianon és a 20-as évek Magyarországa. Rubicon 2010. 4-5. sz.; Lőrinc László (szerk.): Egyezünk ki a múlttal. (Műhelybeszélgetések történelmi mítoszokról, tévhitekről) Bp., Történelemtanárok Egylete, 2010.; Sándor Klára kitűnő internetes sorozata a magyar nyelv és etnikum történetéről: www.galamus.hu stb.

²⁷ A Magyar katolikus Püspöki Konferencia körlevele a katolikus hit megőrzéséről... 2009. szeptember 21. <http://kdnf.hu>

²⁸ Zsuppán István: Ifjú szívekben. Politikai okkultizmus Magyarországon 8. Magyar Narancs 2006. január 5. 20-21. p.; Jeszó József: Gyorsan terjed a Jobbikhoz köthető ellenkultúra. Heti Világgazdaság 2009. november 27., Ablonczy Bálint: A táltosok már a spájzban vannak. Heti Válasz 2009. október 1., 40. sz. <http://hetivalasz.hu>; Sümegi Noémi: Menekülés az őstörténetbe. Pörzse Sándor, Müller Péter, Budapest TV. Heti Válasz 2009. október 15., 42. sz.; Nádasdy Ádám: A gonosz Budenz. [A finnugor nyelvrokonságról az újabb viták tükrében.] Élet és Irodalom 2010. április 23. 13. p.; Szilágyi Ákos: Állam és forradalom. Népszabadság 2010. május 22. Hétféje 5. p.; Nyerges András: Színrebotás. Forradalomdömping. Élet és Irodalom 2010. június 25. 5. p. stb.

demagógiának van piaca. Nem a nemzeti hagyományörzés játékos, közösségi, sportos formáit, öröm- és élményszerző ceremóniáit bírálom (ezek általában hasznosak), hanem a tudatos hamisításokat és ideologikus becsapásokat. A tudományos diskurzus teljes félreértése, visszaélés a történetelméleti vitákkal, amikor az ún. posztmodern históriafelfogásra, a mikrotörténelemre és a narratív történettudományra hivatkozva vélik igazolni a kontár szemléletet. Ugyanez áll a posztmodern populáris médiaszemléletre is: az ezeknek a trendek való behódolás nem menthető az interaktivitással és a bulvárosodással, a részvételi és plebejus médiafelfogással, az ún. *neotévé* arculatával. A posztmodern történelemszemlélet képviselője, Gyáni Gábor sem hajlandó releváns „elbeszélésekként” igazolni a tudománytalan sarlatánságokat. Kritikusan jellemzi a tömegkommunikációs kultúraváltás történelemismereti hatását a nyilvánosságra: „a történeti diskurzus kezd mindinkább elszakadni az olvasáskultúra hegemoniáján nyugvó hagyományos történetírói beszédmódtól”, s a számítógéppel is szimulálható, vizualitásba áttett, szappanoperaszerűvé szétmesélt *virtuális tévétörténelem* kezd az iskolai oktatásnál jóval hatékonyabbnak tűnni.²⁹

Az újmitológiai és tévképzetek, az irracionális tanok és álvalóságok népszerűsége (amelyre az üzletileg, azaz hirdetésileg érdekelt média erősen rájátszik) nem csupán ismerethiányból vagy tudatos emlékezetpolitikai manipulációból származik, hanem mélyebb társadalomtudati motívumokból is. A rendszerváltozással kapcsolatos várakozások egy része illúzióknak bizonyult, a fiatalok jelentős tömegeinél pedig a perspektívátlanság és a globalizációs frusztráció a domináns életérzés. Ezt a csalódást és életérzést sokak mitikus, „kelet felé forduló”, „Európa- és nyugatellenes” előjelű tudatváltással kompenzálják. A nemzetközi értékutatások eredményei szerint, Tóth István György megfogalmazásában *hazánk* – néhány nyugatos életvitelérték és modernizációs szükséglet elismerése mellett – *elindult „kelet” és a „Balkán”, az ortodox kultúrkör felé*, különösen, ami a zárt gondolkodásmódot, a bizalomhiányt, a tekintélyelvűség és vezérkultusz csábítását, a demokratikus szabadságjogok komolyan vételét illeti.³⁰ Nem elsősorban napi politikai ügy ez (ha van is ilyen elágazása), hanem egy széles sodrású trend, amelyben a médiának is komoly felelőssége van, még ha nem tekinthető is e jelenségsorozat bűnbakjának.

Természetesen nem lehet a mostani mobilkommunikációs-multimediális kultúraváltást, valamint az oktatás-, a művelődés- és médiapolitikát *örökölt és friss társadalmi-tudati zavaraink* elsődleges és közvetlen okává kinevezni. A szellemi szférának, az intézményeknek, a politikai osztálynak és a médiaelitnek mégis megglehetősen nagy a felelőssége. Korrekcióként azonban nem valamiféle ideologikus, újra-

²⁹ Gyáni Gábor: A történetírás újragondolása. In: Gyáni Gábor: Az elveszített múlt. Bp., Nyitott Könyvműhely, 2010. 28-31. p.

³⁰ A TÁRKI „A gazdasági növekedés társadalmi/kulturális feltételei” c. 2008–2009-es kutatási anyagai, ezen belül Tóth István György elemzéséről tanulmánya. A kutatások elérhetősége: <http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult>; illetve: „A társadalom rendkívül bizalomhiányos”. Tóth István György szociológussal Rádai Eszter készített interjút. Élet és Irodalom 2009. december 4. 7-8. p. Vö. még: Niedermüller Péter: A nacionalizmus kulturális logikája a poszt-szocializmusban. Századvég 16. sz., 2000. 91-100. p.; Szabó Ildikó: Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006. Bp., L'Harmattan, 2009.; Böcskei Balázs: Szorongok, tehát vagyok. Politikai tömegkultúrák és az ifjúság. Beszélő 2010. 1. sz. 44-51. p.; Ugyanő: Vissza a jövőbe? Szorongó ifjúság, radikális politikai szubkultúra és elismerés a jelenkori Magyarországon. Egyenlítő 2010. 6. sz. 20-24. p.; Bayer József: Inkább okai, mint céljai voltak [a rendszerváltozásnak]. Hovanyecz László interjúja. Tekintet 2010. 3. sz. 9-22. p.

nonizáló, centralizáló, sajtó- és médiaszabadság-korlátozó rendteremtésre lenne szükség (pedig érzékelhető az erre irányuló hatalmi hajlam), hanem *demokratikus médiaértelmiségi ethoszra*, amely magától értetődően meríthet erőt a kultúraváltás, az ikonikus és mobilkommunikációs fordulat, a késő modernitás kínálta új, frissülő technikai, mediális, digitális eszközrendszerből is.

A világtendenciáknak megfelelően hazánkban is megkezdődött a *digitális televíziózás és rádiózás korszaka*. 2012. január elseje „határnap”: addigra az analóg helyett a digitális műsorterjesztésre kell átállnia a televíziózásnak és hamarosan a rádiózásnak is. A sugározható programok lényegesen nagyobb száma azonban egyáltalán nem garancia a tényleges és kulturált választék bővülésére. A *hazai média* előtt ebben a vonatkozásban is komoly kihívások tornyosulnak: meg kell erősítenie modern kultúráközvetítő szerepét. A magyar társadalom jelentős része számára ugyanis ma *csak az elektronikus média kínál (ha kínál) valamiféle kultúrát*, továbbá a határon túli kisebbségi magyarság és a diaszpóra számára különösen fontos a hazai média – akár „csak” internetes közvetítéssel elérhető – igényes kulturális kínálata. Regionális, országos és európai uniós projektek segítségével – építve az eddigi, bár felemásan sikerült kezdeményezésekre (NAVA, NDA, DIA stb.) – szisztematikusan, folyamatosan (esetenként több nyelven) digitalizálni kell a magyar kultúra (benne a média) egyetemes és lokális értékeit, „aranyalapját” és kurrens kínálatát. A *nemzeti kulturális emlékezet* digitális háttértárait és kreatív bázisait állíthatjuk föl ezzel.

Ezeknek az igényeknek a megfogalmazása, illetve reménye persze könnyedén megbélyegezhető úgy, mint egy avult paternalista médiaparadigma, a társadalmi felelősségből kiinduló médiafelfogás múlt századi, aufklérista követelménye. A különböző *mediatörténeti narratívák és stratégiai paradigmák* valóban különböző értéktételezéseket és scenáriókat involváltnak.³¹ Mindazonáltal e sorok írója azt vallja: csak a multimediális, digitális kultúraváltásban gyökeresen megújult értékörzés és műveltségterjesztés mentheti át – de az, igenis, átmentheti – a XXI. század második évtizedébe, illetve az egyetemes kultúrába a nemzeti kvalitást és identitást. Hogy a költő Nagy Lászlót parafrázeáljam: ez viheti „át fogában tartva / a Szerelmet a túlsó partra!”

³¹ Lásd például: György Péter: Neoliberális válaszképtelenség, avagy milyen társadalmi nyilvánosságot akarhatunk. In: Terestyéni Tamás (szerk.): Médiakritika. Bp., Osiris – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 1997. 79-91. p.; Császi Lajos: Médiakutatás a kulturális fordulat után. Médiakutató IX. évf. 3. sz. 2008. ősz 93-108. p.; Sipos Balázs: Média és demokrácia Magyarországon. A politikai média jelenkortörténete. Bp., Napvilág, 2010. 109-111. és 211-215. p.

OROSZI SÁNDOR

Kiépíthető-e egységes nemzetközi szabályozás a különböző érdekek bázisán?

A 2007-től kibontakozott és talán már lecsengő –, de pesszimista forgatókönyvek szerint esetleg meg-megújuló – válság során a politikusok egyöntetűen hangoztatták, hogy a *világgazdaság* átfogó, koherens szabályozására kell törekedni a jelenlegi anomáliák megszüntetése, a hasonló jövőbeni krízisek elkerülése érdekében. A nagy fogadkozásból, nekigyürkőzésből édeskevés valósult meg, miként azt többek között a G20-ak 2010-es torontói tanácskozásának eredménytelensége is bizonyítja.

Az állam szerepe Keynes elméletében

A koncepció kedvezőbb társadalmi fogadtatása érdekében a politikusok előszeretettel hivatkoznak elméleti gyökerekre, hasonló gazdaságpolitikák sikerére. A nosztalgia ködéből leginkább J. M. Keynes teóriáját emelik ki követendő példaként.

A közgazdaságtan kiemelkedő személyisége az 1929-33-as pangás, illetve a megelőző évtizedek tapasztalatait elemezve az állam érdemi gazdasági szerepvállalásában látta a megoldást. „Végső feladatunk az lehetne – írta –, hogy kiválasszuk azokat a változókat, amelyeket tudatosan ellenőrizhetne vagy irányíthatna a központi hatóság egy olyan rendszerben, amelyben ténylegesen élünk.”¹

Rendszerében az állam még *osztályok feletti* intézmény. Felfedezhető Rousseau hatása, akinél az állam a közjó érdekében lép fel, annak megvalósításán munkálkodik. Ez egyértelműen kiderül Keynesnek a vizionált *liberális szocializmusról* írt soraiból. Ebben a társadalmi formációban: „... a szociális és gazdasági igazság támogatására a gazdasági célokat megvalósító szervezett társadalom módjára cselekedhetünk, tiszteletben tartva és védve az egyént, annak szabad választását, hitét és meggyőződését, gondolkodását és megnyilatkozásait, vállalkozásait és tulajdonát.”²

A közérdek megvalósítására törekvő állam nem sérti egyetlen társadalmi csoport érdekeit sem. Feladata gazdasági téren az aggregát kereslet növelése. Ezzel nagyobb profitlehetőséget biztosít a vállalkozóknak, több munkaalkalmat a munkavállalóknak, értelmes és jövedelmező befektetési lehetőséget a megtakarítóknak.

A keynesi elmélet korábbi gyakorlati alkalmazására, sikereire történő hivatkozás azonban hamis analógia, az „Általános elméletben” kidolgozott javaslatait, bemutatott eszközrendszert ugyanis egyetlen ország gazdaságpolitikusai sem valósították meg.

A forradalmi tanok publikálását annak idején nem építő vita követte, a témakörrel foglalkozó szerzők többsége egy *szintézis* kialakításán munkálkodott. Megragad-

¹Keynes, J. M.: A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1965. 270. o.

²Keynes, J. M.: Democracy and Efficiency; New Statesman and Nation, 1939. jan.

ták a Keynes könyvében szép számmal található eredeti, de gyakran kidolgozatlan, koordinálatlan gondolatokat. Ezek érdemi kritikája, kiegészítése helyett az elvarratlan szálakat kirántották az elmélet szövetéből. „Keynes ... 'forradalmának' ... makrojellege nem élte túl a 'neoklasszikus szintézist'.³ – vonta le a konklúziót J. Weeks.

Az a gazdaságpolitika, amely a második világháborút követő időszakban érvényesült, valójában a neoklasszikus szintézis merev eszmerendszerére épült. Más kérdés, hogy a témát elemző közgazdák többsége ezt nevezte „keynesi közgazdaságtannak”. Vítathatatlan ugyanakkor, hogy ebben a gazdaságpolitikai koncepcióban az állami interveniálás kétségkívül jellemző sajátosságként jelent meg.

Állami interveniálás a II. világháborút követő évtizedekben

Az állam beavatkozása széleskörű gyakorlattá vált a fejlett országokban a második világháborút követő periódusban. Kiemelkedően gyors növekedés, hihetetlen ütemű technikai-technológiai fejlődés, az életszínvonal dinamikus fejlődése jellemezte ezt a korszakot, amelyet nem véletlenül nevez a gazdaságtörténet a gazdasági növekedés második aranykorának.

A fiskális szabályozás mindenütt a gazdaságpolitikák alapvető jellegzetességévé vált és az is maradt. Ezt a gyakorlatot az sem törte meg, ha a választásokon győztes pártok neoliberais elvekre épülő stratégiával toboroztak híveket a kampány során. Hatalomra jutásukat követően azonban nem csökkent érdemben az állam súlya, többnyire csak a részletekbe menő szabályozottságon enyhítettek. A fejlett országokban a GDP költségvetésben koncentrálnó hányada a hatvanas évektől többnyire még emelkedett is.

A rendszerváltás régiókban is az állami szabályzás mellett működő piacgazdaság kiépítésével járt. Hazánkban az állami interveniálás igénye olyan egyértelműen fogalmazódott meg, hogy rögzítését jogalkotóink alkotmányunkban is fontosnak tartották: gazdaságunk deklaráltan *szociális piacgazdaság*. A nagy elosztórendszereket azonban alig érintették a gazdasági reformok, működésük biztosításához a produktív szférából kellett hatalmas összeget kiszivattyúzni.

A nagyvállalatok gazdasági és politikai hatalma

A dinamikus gazdasági növekedés „melléktermékeként” progresszíven emelkedtek a vállalati méretek. J. K. Galbraith,⁴ az „akadémiai közgazdaságtan” kritikusaként ismert gondolkodó 1967-ben megjelent művében a következőket írta: „Az Egyesült Államok 500 legnagyobb konszernje közel 50 százalékát állítja elő mindazoknak a javaknak és szolgáltatásoknak, amelyek az ország területén évente rendelkezésre állnak.”⁵ A vállalati szerkezet – némi késéssel – a fejlett európai országokban is ebbe az irányba tolódt el.

Még korábban, nem egészen egy évtizeddel Galbraith „Az új ipari állam” című könyvének megjelenése előtt C. Kaysen már egyértelműen észlelte a hatalmi viszo-

³ Weeks, J.: A neoklasszikus közgazdaságtan kritikája; Aula Kiadó, 1998. 12. o.

⁴ Több hivatkozás is olvasható J. K. Galbraith gondolataira, melyeket „Az új ipari állam” című művében tett közzé. Ez az egyik legkorábbi munka, amely színvonalasan feldolgozza a gazdaságban végbement változásokat, eredeti gondolatokban gazdag, szerzője sikeresen megszabadult a hagyományos közgazdaságtan béklyóitól.

⁵ Galbraith, J. K.: Az új ipari állam; KJK 1970. 28. o.

nyok átrendeződését: „a piaci hatalom, amelyet a mamutvállalat abszolút és relatív méretei folytán élvez, nemcsak a gazdasági hatalom alapja, de egyúttal jelentős politikai és társadalmi hatalmat is jelent...”⁶

A közgazdaságtan tankönyvek azonban továbbra is – mindmáig – hangsúlyozzák, hogy a fogyasztó a „király”. „A fogyasztók mélyről jövő és szerzett ízlésükkel irányítanak.”⁷ fogalmaz a nagytekintélyű szerzőpáros, Samuelson és Nordhaus. Ezzel az általánosnak tekinthető felfogással szállt vitába Galbraith: „Valójában a termelővállalat gyakorolja az elsődrendű ellenőrzést a piac felett és azon túlmenően mindazoknak a fogyasztói és társadalmi magatartását befolyásolja, akiket állítólag szolgálni kellene.”⁸

A gazdasági elit és az állam kapcsolata

Galbraith műve befejező szakaszában mintegy összegezi a végbement gazdasági változásokat: „... a kiforrott részvénytársaság ellenőrzést gyakorol saját árai felett, befolyásolja a fogyasztó magatartását, megfosztja a részvényest minden hatalmától, az állam pedig szabályozza a globális keresletet, stabilizálni igyekszik az árakat és béreket, támogatja a kutatást és fejlesztést, s ebben elsődrendű szerepet játszanak a katonai, világűr-kutatási és hasonló megrendelések, miközben a cég befolyást gyakorol az állam tevékenységére...”⁹

Szellemesen ábrázolja a folyamatot Ben W. Lewis. „Ha már arról van szó, hogy uralkodóink legyenek... fogjunk össze és válasszuk meg uralkodóinkat –, hogy uralkodhassunk felettük.”¹⁰ – olvashatjuk tollából. Hasonló V. Rostow álláspontja is.

Ezek a változások – mintegy negyedszázados késéssel – hazánkban is lezajlottak. Bauer Tamás a hazai gazdasági elit szerepét taglalva a következőket vetette papírra: „Az elmúlt évek tapasztalatai is megerősítenek abban, hogy az államot és az önkormányzatokat önérdekű csoportok ejtik foglyul, melyek – párthovatartozásuktól függetlenül – a maguk parciális érdekeihez igazítják az állami döntéshozatalt, feláldozva többnyire mind a hatékony fejlődés, mind a méltányosság követelményét.”¹¹ Hasonló konklúzióra jutott viszonyaink elemzése során Galló Béla és Szalai Erzsébet is. Megítélésük szerint a politikai elit – „Melyet most már szinte teljesen nyíltan a gazdasági elit dominál.”¹² – szerepe erősen elhalványult. Bokros Lajos arról ír, hogy a vállalati vezetők gyakran meggyőzik az államot, hogy „nemzeti stratégiai érdek” hatalmuk jogszabályi körülbástyázása.¹³ „Maguk felé hajlítják” a jogszabályokat, járszalagra fűzik a politikát.¹⁴

⁶ Kaysen, C: The Corporation in Modern Society. Edward S. Mason szerk. Harvard University Press, Cambridge, 1959. 99. o.

⁷ Samuelson, P. A. – Nordhaus, W. D: Közgazdaságtan; KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., 2000. 28. o.

⁸ Galbraith, J. K: Az új ipari állam; KJK 1970. 253. o.

⁹ Idézett mű, 410. o.

¹⁰ Galbraith, J. K: Az új ipari állam; KJK 1970. 143. o. A gondolat eredetileg Ben W. Lewis: Economics by Admition; The American Economics Review No. 49. 1959. mellékletének 395. oldalán olvasható.

¹¹ Bauer Tamás: Többféle állam, többféle baloldal; Népszabadság, 2009. 08. 28. 11. o.

¹² Galló Béla-Szalai Erzsébet: Nyolc javaslat tüntetés előtt; Népszabadság, 2006. 07. 05. 12. o.

¹³ Gondoljunk csak a MOL és az OMV közötti harc egyes fejleményeire!

¹⁴ Bokros Lajos: A vállalati kultúra típusai az átmeneti gazdaságban, Népszabadság, 2007. 12. 22.

A megváltozott hatalmi erőviszonyok következtében az állam már országok többségében sem képes kellő hatékonysággal fellépni a közjó érdekében, nem tud egységes, a társadalom egészének érdekeit szolgáló szabályozást bevezetni és érvényesíteni.

Paradigmaváltás a közgazdaságban

A modern közgazdasági elmélet sokkal jobban eltávolodott a keynesi elmélettől, illetve a neoklasszikus szintézis tanaitól, mint amennyire ez a gazdaságpolitikák szintjén bekövetkezett. Érdekes magyarázatát adja a tudományos fordulatoknak Soros György. A tudományok – elsősorban a társadalomtudományok – tételei szerint sohasem teljesen egzaktak, sőt, mint kissé teátrálisan fogalmaz: téveszmék. A lényegyet tekintve hasonló M. Friedman álláspontja is: „... egy elmélet 'feltevésével' kapcsolatban nem az a helyes kérdés, hogy vajon leírásukban 'valóságűek'-e, mert sohasem azok ...”¹⁵

„Ezek a termékeny téveszmék – fejt ki Soros – olyan hibás elképzelések, amelyek kezdetben jótékony hatásúak. ... egyetlen termékeny téveszme sem tartható örökké, és mivel bizonyos idő után már nem lehet kellőképpen korrigálni, újabb eszmék kerítik hatalmukba az embereket. ... a szellemtörténet termékeny téveszmék sorozata. Mások ezeket persze paradigmáknak nevezik.”¹⁶

Akár be is helyettesíthetünk a Soros által kidolgozott képletbe: Keynes elmélete termékeny téveszme volt, amely szükségszerűen átadta a helyét a monetarizmusnak, amelyet a kínálat-oldali közgazdaságtan, majd a main stream követett. (Szeretném leszögezni: a „szellemtörténetet” ezt a magyarázatát erősen vitathatónak tartom.)

Feltehetően nemcsak a közgazdaságtudomány – gyakran vargabetűs, néha tévutas – önfejlődése, hanem a gazdaság szerkezeti átrendeződése is szerepet játszott a hetvenes években bekövetkezett paradigma-váltásban. A nagyvállalatoknak ugyanis a minél szabadabb versenyhez – K. Rogoff kifejezésével élve a hiperkompetitív gazdaság működéséhez – fűződik elemi érdekük. Ebben a konkurenciában ugyanis az ő „profi szerelésben” történő részvételük mellett – miként Gombár Csaba nagyon szemléletesen mutatja be az ellentétet – mások ólomcipőben állnak a rajtvonalra.

A közgazdaságtudomány neoklasszikus szintézist követő fordulata, paradigma-váltása alapvetően M. Friedman kiemelkedő munkásságához és a köré csoportosuló „Chicagói Iskola” sikereihez köthető. Több mint egy évszázad folyamatait elemezte szerzőtársával, A. Schwartz-cal, melynek alapján kőkemény bírálatot fogalmaztak meg: „Hosszas vizsgálódásunk során ... mindvégig az a következtetés rajzolódott ki, hogy John Maynard Keynes 'rossz útra terelte a közgazdaságtan szekerét' ... a tények megcáfolták: predikcióit a tapasztalat nem támasztotta alá.”¹⁷

A keynesi elmélet, illetve a neoklasszikus szintézis pillérei ellen indított tudományos attack, a bekövetkezett paradigmaváltás utat nyitott a piaci önszabályozás mechanizmusának újólagos, szinte kizárólagos szerepkörbe emelése előtt. Ennyiben a közgazdaságtan fordulata kedvezően érintette a nagyvállalatok gazdaságpolitikai

¹⁵ Friedman, M: A pozitív közgazdaságtan módszertana, in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; KJK 1986. 27. o;

¹⁶ Soros György: A nyílt társadalom avagy a globális kapitalizmus megreformálása; Scolar Kiadó, Budapest, 2001.61. o.

¹⁷ Friedman, M. –Schwartz, A: A pénz szerepe; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; KJK 1986. 165. o.

irányváltásra irányuló törekvéseit, azoknak elméleti alátámasztást adott. A „vonuljon ki az állam a gazdaságból” sokszor hangoztatott jelmondata egybeesett az óriáscégek érdekeivel.

Friedman mélyenzántó elemzéseiben megjelentek a gazdaság kifejlődő anomáliái, feszültségei. Ezeket a hatvanas években az elsők között észlelte, s erre figyelmeztette is kortársait: „Én mindazonáltal azért hangsúlyozom a húszas évek végén uralkodó és a mai nézetek közötti hasonlóságot, mert félek, hogy most, akárcsak akkor, az inga megint túl messzire lendül, és ismét fennáll a veszély: nagyobb szerepet tulajdonítunk a monetáris politikának, mint amit be tud tölteni...”¹⁸

Partikuláris és nemzeti érdek

A fiskális interveniálás visszaszorulása, a monetáris politikai instrumentumok fokozódó szerepe mellett időnként felerősödtek az egyensúlytalanság irányába vivő mechanizmusok. Erre több példát szolgáltatott az Egyesült Államok gazdaságtörténete is: „A hat komoly válságból négyre a monetáris, illetve a bankrendszer súlyos zavarai voltak jellemzők...”¹⁹ A folyamatok – gyakran kedvezőtlen – alakulásának okai között Friedman is rámutatott a gazdasági elit szerepére: „a FED felállítása egy szűk csoport számára olyan hatalmat biztosított – amivel időről időre éltek is –, hogy önkényes folyamatok segítségével jelentős és felismerhető módon megváltoztassák az események menetét...”²⁰

Az egyes államok gazdasági lépései mögött felsejlenek az adott ország gazdasági elitjének szerteágazó, szövevényes érdekviszonyai. Az államok emiatt csak visszafogottan lépnek fel a határokon belül a közjó érdekében, nemzetközi szinten pedig még erőteljesebb kísérletek tapasztalhatók az egyébként is nehezen értelmezhető, megragadható „világjó” megvalósítására.

Richelieu bíboros annak idején úgy fogalmazott, hogy az államoknak nem elveik, hanem érdekeik vannak. Ez a megállapítás korunkra fokozottan jellemző. A nemzetgazdasági célrendszerben megjelenő „államérdek” erősen differenciált, egyes szegmensei jól kivehetően tükrözik a gazdasági elit bizonyos körülhatárolható csoportjainak stratégiai célkitűzéseit.

A nagy ívű elképzelések például az uniós tagországok gyors ütemű fejlődésének intézményi megalapozására, a gazdaságpolitika – vagy akárcsak az adópolitika – érdemi koordinálására tett kísérletek, az újabb válságok kialakulását megakadályozni hivatott nemzetközi intézmények létrehozását célzó próbálkozások rendre hajótörést szenvednek a nemzeti érdekek zátonyain. Hatékony lépések rendszerint csak nagyon kiélezett helyzetben, általában komoly késéssel történnek.²¹

Azt természetesen belátják a tagországok, hogy a jelenleg érvényesülő trendek hosszútávon az Európai Unió világgazdasági súlyának jelentős csökkenését, a szervezet háttérbe szorulását eredményezik. A szervezet világgazdasági súlyának megőrzése-növelése érdekében általában még elvi egyetértés is kialakul, mint a lisszabo-

¹⁸ Friedman, M.: A monetáris politika szerepe; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; KJK 1986. 225. o.

¹⁹ Friedman, M. – Schwartz, A.: Az Egyesült Államok monetáris történelme; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus. KJK 1986. 75. o.

²⁰ Idézett mű: 85. o.

²¹ Ilyennek tekinthető a görög pénzügyi válság lokalizálása, bár ez az összehangolt fellépés is csak Unión, sőt alapvetően az euró-övezeten belül történt.

ni stratégia megfogalmazása során. A Valery Giscard d'Estaing irányításával készült alkotmánytervezetet viszont nem fogadták el, az a tagországok egy része számára néhány tartalmi elemében „vállalhatatlannak” bizonyult.

Az elvi megállapodások gyakorlati megvalósítását szolgáló konkrét, érdemi intézkedések azonban elvetélnek a tagországok politikusainak saját nemzeti gazdasági elitjük részérdekeit hangsúlyozó, azt védő fellépése következtében.

Amellett, hogy a gazdasági elit saját partikuláris érdekeit „nemzeti” érdekként igyekszik feltüntetni, nyilván megjelennek „valódi” nemzeti érdekek is. Ezek érvényesülése a gazdasági eliten, illetve annak meghatározott csoportjain kívül előnyös a kis- és középvállalkozásoknak, az alkalmazottaknak, a nyugdíjasoknak, gyakorlatilag a népesség minden rétegének. A nemzeti érdek ilyen elemének tekinthető a fenntartható növekedés feltételeinek biztosítása, a versenyképesség fokozása, a munkanélküliség leszorítása, az árszínvonal stabilitásának fenntartása, a költségvetési deficit és az államadósság csökkentése, a valuta vásárlóerejének megőrzése stb. A felsorolt célok realizálása érdekében megvalósuló gazdasági aktivitás – extrém kivételektől eltekintve –, kedvezően hat minden gazdasági aktor, minden háztartás helyzetére.

A különböző célok azonban egyszerre nem érhetők el maradéktalanul, azok között belső ellentmondás feszül. Gondoljunk például a Phillips-görbét jellemző trade off-ra, az Okun-törvény által megragadott kapcsolatra a GDP-rés és a munkanélküliségi ráta között, a Balassa-Samuelson hatásra, a dezinfláció árára stb. Még a fejlett országoknak is koncentrálniuk kell költségvetési deficitjük mértékére, nincs elegendő, szabadon felhasználható finanszírozási forrásuk. Az országok emiatt kénytelenek rangsorolni, hierarchiát felállítani a céljaik között. Ha ezt elmulasztják, akkor a megvalósítás mértékében alakul ki differenciálódás.

Nemzeti érdek kontra nemzetközi szabályozás

Gyakran a valódi nemzeti érdekek is blokkolják a nemzetközi szabályozás megvalósítását célzó egységes fellépést. A jelen és a közelmúlt alapvető problémája a krízisből történő kilábalás, az újabb válságok elkerülése, illetve a növekedés megindítása. Ez közös érdeke a világ minden országának, ezt tükrözzük a vezető politikusok, államférfiak már említett, hangzatos, egységet demonstráló kijelentéseiben.

Az egyes országoknak – mint már utaltunk rá – nagyon eltérő a célrendszerük struktúrája, hierarchiája, differenciált eredményeket értek el azok realizálása tekintetében, emiatt is nagyon különböző a gazdasági helyzetük. Egyesek stabil árszínvonal mellett stagnálnak, mások gyors növekedés mellett küzdenek az inflációval, esetleg a nemzetközi fizetési mérleg erős negatívumával, egy másik csoportban a költségvetési deficit és az államadósság mértéke ad okot aggodalomra, sok nemzetgazdaságban a munkanélküliség réme rontja leginkább a közhangulatot. Természetesen minden ország a saját legégetőbb problémáira keres gyógyírt, azokban a dimenziókban kíván leginkább javítani teljesítményén, amelyekben a legnagyobb a lemaradása a célkitűzéseitől. Emiatt nehezen vagy egyáltalán nem jön létre összhang, nehezen szervezhető közös programok.

Vegyük példaként az egyik legfontosabb feladatot, a növekedés beindítását, felgyorsítását! Ez Kína, India és néhány más ország kivételével (amelyek a válság időszakában is dinamikusan növekedtek) nagyon akut probléma, mégis lényegesen eltérő súllyal jelenik meg a különböző nemzetgazdaságok gazdaságpolitikai célrendszerében. A következő rövid áttekintésben alapvetően a G20-ak várható stratégiáját vizsgáljuk fel, amelyek a világ teljes GDP-jének 85 százalékát állítják elő.

A hozzánk hasonlóan több (sok) éve magas nemzetközi eladósodottsággal küzdő országok nem tehetnék tartozásaikat újabb tízmilliárdokkal, ezért csak korlátozott eszközeik, lehetőségeik voltak a válság elmélyülésének korlátozására. Politikusaik, testületeik többnyire a pénzügyi konszolidációra koncentrálnak. A kereslet expanziójára, a növekedés beindítására, felgyorsítására nincsenek saját forrásai, állampapírjaikat pedig meglehetősen kedvezőtlen feltételekkel fogadják a pénzpiacok. Nem saját erejükben, hanem abban bízhatnak, hogy a fejlett, nagy gazdaságok felpörgő lokomotívjai őket is kimozdítják a stagnálásból.

Külön érdekképlet Japáné, ahol a nagyfokú eladósodottságot jelentős mértékben belső gazdasági szereplők finanszírozzák. Helyzete, gazdaságpolitikája nyilván kevésbé függ a nemzetközi pénzpiacoktól. Az állami túlköltekezést fedező lakossági megtakarítások ugyanakkor negatívan hatnak az aggregát keresletre, azon keresztül a növekedési lehetőségekre.

Az Európai Unió fejlett tagállamainak többségében az államadósság viszonylag könnyen kezelhető szinten mozgott a válság kezdetén, ezért képesek voltak a krízist enyhíteni, a magán-kereslet visszaesését – legalább részben – állami költekezéssel ellensúlyozni. A nagy összegű csomagok miatt felduzzadó adósság azonban már náluk is egyre súlyosabb gondot jelent. (Az Unió tagországainak háromnegyede ellen folyik túlzott-deficit eljárás.) A növekedést elősegítő gazdaságpolitikai lépések helyett egyre inkább az egyensúly helyreállítását preferálják. Erre a kockázatra hívta fel a figyelmet 2010. szeptemberi budapesti sajtótájékoztatóján J. Stigler Nobel-díjas közgazdász, illetve J. Lipsky az IMF első vezérigazgató-helyettese a G20-ak pénzügyi vezetőinek dél-koreai értekezlete előtt. Az ebbe a csoportba tartozó országok esetében valójában létezik gazdaságpolitikai alternatíva, választási lehetőség, mivel állampapírjaikat a piacok elég kedvezően értékelik. A növekedéshez fűződő érdeküket azonban tudatosan az egyensúlyi cél mögé sorolják. Erre készítetik ezeket az országokat a növekedési és stabilitási paktum előírásai is. Közöttük sem alakulnak ki hatékony programok, mivel a tagországok fiskális politikájának koordinációja még a kezdetek kezdetén tart, az Európai Központi Bank monetáris politikáját pedig egyoldalúan az árstabilitás megvalósítása vezérli, az intézmény nem törekszik a növekedés megindítására, felgyorsítására.

Az Egyesült Államok viszont éppen a növekedés ösztönzésében érdekelt. Eladósodottságának mértéke nem zavaró, a feltörekvő országok – elsősorban Kína –, tartalékaikat előszeretettel tartják dollárban, de állampapírjai vonzóak a nemzetközi pénzpiacok más szereplői számára is. A legfőbb gond a magas munkanélküliség, amelyet a gyors gazdasági növekedés felszívhatna. Ezt szolgálja a hatalmas összegű (bár Krugman szerint még így sem megfelelő nagyságú) Obama-csomag. Mindenesetre úgy tűnik, az Egyesült Államok sokkal agresszívebb fiskális politikát valósít meg, mint a legtöbb ország.

A felzárkózó országok, különösen a BRIC-országok (Brazília, Oroszország, India, Kína) vállalatainak többsége nem hatékony. (Kína például megelőzte ugyan Japánt a teljes GDP tekintetében, de ezt több mint tízszeres népességgel érte el.) Éppen a nagyon alacsony bérszínvonal a legfőbb magyarázata kiemelkedő versenyképességüknek.

Gazdasági berendezkedésük sajátosan félállami – félpiaci jellegű. Nyilván ez a jellegzetesség határozza meg gazdaságpolitikájukat, amely értelemszerűen nem konform a fejlett piacgazdaságokéval. Ez is egyik akadálya a nemzetközi szinten egységes szabályozásnak. A nagyon alacsony bér- és életszínvonal emelését célozva a

gyors növekedésben érdekeltek. Ezt Kínában megköveteli a gyors népszaporulat is. Nyolc százalékos növekedés szükséges ahhoz, hogy foglalkoztatni tudják a munkaképes korba lépő fiatalokat.

Hosszú távon a *gazdasági biztonság* – mint a fenntartható növekedés alapvető feltétele – mindinkább felértékelődik. Minden ország, de különösen a nagyhatalmak stratégiáját meghatározza a növekedéshez szükséges nyersanyagok, energiahordozók biztosításának igénye (ilyen például az USA „olajfóbiája”), az élelmiszer-szükséglet kielégítésére szolgáló mezőgazdasági földterület, valamint az ivóvíz-készletek fölötti befolyás megszerzése, kiterjesztése, megszilárdítása. Az idei évben augusztus 21-én volt a „tüllövés” napja, addigra éltük fel az egy év alatt keletkező ökológiai energiákat. Negyedszázada még kitarzott a keletkező energia az év végéig...

Egyre növekszik ökológiai lábnyomunk is. Az adott technikai szinten egy személy (nemzet) infrastruktúrájához, fogyasztásához (beleértve az energiafogyasztást is), személtlerakásához, a kibocsátott káros anyagok semlegesítéséhez szükséges terület dinamikusan emelkedik. Ha mindenki az Egyesült Államok lakosainak níveljén élne, több glóbuszra lenne szükségünk. Egyelőre még nagyon szűkösen elférünk. Amennyiben a nagy és növekvő lélekszámú fejlődő országok fogyasztása felzárkózik, megoldhatatlan problémák elé nézünk. Ezen a területen nem segít a „piacosítás”, mint a károsanyag-kibocsátási kvóták adásvétele esetén. Feltehetően az élet-színvonal-növelési lehetőségét egy nemzet sem bocsátja áruba.

A környezet megóvása, a globális felmelegedés elleni küzdelem minden országnak érdeke, ezt a politikusok hangoztatják is. Szólamokból nincs is hiány, erőforrásokból annál inkább. Mivel a felhasználható finanszírozási források mindenütt szűkösek, emiatt jellemző, hogy a környezetvédelem aktuális „nemzeti” teendőit az egyes kormányzati ciklusokban rendszerint elhalasztják. Nagyobb a „választási hozama” a jövedelmek növelésének, az osztogatásnak. A következő kormány(ok) is rendszerint hasonlóan dönt(enek). A halasztás átesap mulasztásba.

A csak nemzetközi összefogással megoldható környezetvédelmi feladatok, az üvegház-hatás visszaszorítása, a globális felmelegedés megakadályozása közös teherviselést igényelne. A források előzőleg tárgyalt hiánya többnyire megakadályozza az együttes fellépést. A célra felhasználható erőforrások elégtelenségét gyakran vitával palástolják el: minek az arányában fizessék például a hozzájárulást? Az egy főre jutó GDP, a népesség nagysága, a szennyezés volumene stb. legyen-e a hozzájárulás mértékét meghatározó tényező? (Ebben is konfrontálódnak a nemzeti érdekek: Kína például nagyobb szennyeződést okoz, mint a több mint kétszer akkora GDP-t előállító USA.) Sok ország – köztük még gazdaságilag fejlettek is – előszeretettel kerülne potyautas pozícióba. Nyilván ez ellen a megoldást-keresők fellépnek, nem vállalják fel a terheket. A nemzetközi megegyezések ezért leginkább formálisak, csak látszateredményeket rögzítenek. Ez tükröződik a hozzájuk kapcsolódó szabályozásban is. A végeredmény: alig tesznek valamit a tárgyalt célok megvalósítása érdekében.

A természeti erőforrások már most is aggasztó szűkössége miatt megfigyelhető, hogy a piaci helyett egyre inkább politikai-hatalmi dimenziókba tolódik át a verseny. Ennek viszont nem a gazdasági szabályozás az adekvát regulációs rendszere.

A globalizáció hatása a nemzetközi szabályozás lehetőségére

A nagy nemzeti vállalatok, részvénytársaságok multi- és transznacionális dimenziókba fejlődtek, növekedtek. Érdeklük a már említett hiperkompetitív gazdaság, az,

hogy a fejlődő országok megnyissák határaikat áruik előtt. Technikai-gazdasági erőfölényük alapján, a kicsikart kedvezmények birtokában a megnyitott piacokon zajló verseny kimenetele egyértelmű.

Az óriáscégek szinte mindig komoly engedményeket tudnak elérni. „A haszonelvőség alapján működtethető gazdasági folyamatok globális összefonódását irányító transznacionális nagyvállalatok, sőt nagyvállalati koalíciók érdekérvényesítési erejével szemben a Föld országainak túlnyomó többsége eleve korlátozott cselekvőképességű. Érdekeik érvényesítése eleve kilátástalan gyenge állam, megosztott közhatalom esetében.”²²

A kevésbé fejlett vagy egyértelműen elmaradott országok versengenek a külföldi működő tőke letelepüléséért. Emiatt többnyire beletörődnek, hogy a nemzetgazdaságukban létesített leányvállalatok károsítják a környezetet. Gyakran épp a környezetkárosító technológiák hallgatólagos elfogadása a tőke-vonzás egyik eszköze. A környezetvédelemmel kapcsolatos kiadások „megtakarítása” a cégek számára kedvező extern hatásként jelentkezik.

A beáramló tőke mellett sok országnak szüksége van a fejlesztésekhez, sok esetben a minimális fogyasztás biztosításához nagy összegű hitelekre. Ezek nyújtásánál kezdetben a Latin-Amerikai országok esetében, ezt követően más relációkban is a washingtoni konszenzusnak megfelelően jártak el a nemzetközi pénzügyi intézmények. Az IMF, a Világbank, a WTO végeredményben elősegítették a nemzetközi nagyvállalatok pozícióinak kiépülését. A nemzetközi szervezetek hatékonyan működtek közre a liberalizáció és a globalizáció kiterjesztésében.

Érdekes paradoxon, hogy a gyenge versenytársakkal szabad versenyt követelő multi- és transznacionális vállalatok az egymás elleni – gyakran bizonytalan kimenetű – versenyharc helyett *stratégiai szövetségeket* alakítanak ki, fúziókat hoznak létre.

A globális nemzetközi gazdasági rendszerben nincs *közhatalmi ellensúly*. „Sajnos nincsen világkormány, amely felelősséggel tartozna a világ minden népének, és amely ellenőrizhetné a globalizációs folyamatot, hasonlóan ahhoz, ahogyan a nemzeti kormányok ellenőrizték a nemzetgazdaság létrejöttének folyamatát. Ehelyett egy olyan helyzet alakult ki, amelyet úgy is nevezhetünk, hogy a *világ kormányzása világkormány nélkül*, amelyben néhány intézmény (a Világbank, az IMF, a WTO) és néhány szereplő, bizonyos kereskedelmi és pénzügyi érdekcsoportokhoz szorosan kapcsolódó kereskedelmi és pénzügyminiszter uralja a mezőnyt, miközben az érintettek jelentős része nem jut szóhoz.”²³ J. Stiglitz szavai annál hitelesebbek, mivel korábban a Világbank elnökhelyettesi pozícióját töltötte be (ő köszönt le, nagy valószínűséggel az itt leírtak miatt).

Hasonló véleményt fogalmazott meg Szalai Erzsébet is: „Létezik egy olyan, önmagát szabályozó mechanizmus is, amely ... A nemzetközi nagytőke igényeinek megfelelően befolyásolja a nemzeti viszonyokat.”²⁴ Ezt a jelenséget ragadja meg – más dimenzióban – Veress József: „... a már korábban élre kerülő országok szuverenitása az integrációs és globalizációs folyamatok nagyságrendekkel kisebb hatásai

²² Kádár Béla: Állam és államigazgatás a globalizáció feltételrendszerében; Magyar Szemle, XV. Évf. 5-6. szám, 65. o.

²³ Stiglitz, J. E: A globalizáció és visszasságai; Napvilág Kiadó, 2003. 39. o.

²⁴ Szalai Erzsébet: Kísérletezzen velünk; Népszabadság, 2006. 11. 04.

miatt lényegesen nagyobb volt. ... jóval inkább „policy maker”-i, semmint „policy taker”-i szerepben voltak.”²⁵

A jelenlegi globális világgazdasági rendszer meghatározó szereplőitől, haszonélvezőitől aligha várható el, hogy elfogadjanak, megvalósítsanak olyan nemzetközi szabályozást, amely érdemben korlátozná profitszerzési lehetőségeiket. Stratégiájukat az utóbbi évtizedekben a „moral hazard” jellemezte és jellemzi ma is. A nemzet-államok nem nagyon tudnak – mint az előző elemzések alapján feltételezhető –, talán nem is minden esetben akarnak fellépni a nagyvállalati érdekközlációk ellen, a reál és pénzügyi folyamatok hathatós szabályozása érdekében. Félő, hogy maradnak a frázisok, szaporodnak a látszatz megoldások.

²⁵ Veress József (szerk.) Gazdaságpolitika a globalizált világban; TYPOTEX, 2009. 53. o.

HALMOS CSABA

A „háromélű fegyver”: sztrájkjog hazánkban

Már a cím egyfajta minősítése a sztrájknak. Hogyan beszélhetünk fegyverről egy olyan környezetben, amelynek alapvető rendeltetése a béke biztosítása. Annak a békének, amely a munkaügyi kapcsolatokban a munkabéke tartalmát jeleníti meg a munkaerőpiac szereplői között. Az említett intézményrendszer alapvető célja a konfliktusok megelőzése. A munkapiac egyik fő jellemzője, hogy konfliktusos piac: valós érdekellentét feszül a munkáltató és a munkavállaló között. Leegyszerűsítve azt is mondhatjuk, hogy az ellentét nem más, mint a munka-tőke ellentéte, a bérben érdekelt bér munkás és a profitban érdekelt tulajdonos ellentéte.

Ennek feloldását szolgálja a munkaügyi kapcsolatok intézményrendszerének számos jogi eleme is. Tekintettel arra, hogy a két fél erőpozíciója lényegesen különbözik, azaz a munkáltató-tulajdonos pozíciója lényegesen erősebb, mint a munkavállalóé, az erőegyensúly megteremtése nélkül a két fél közötti érdekütközésekben egyértelműen kizárólag a munkáltatói, tulajdonosi érdeke érvényesülne.

A működő számos munkavállalói jogi eszköz mellett, a szakszervezetek jogosítványait is beleértve, szükség volt egy olyan erős „fegyverre” amely az erőegyensúlyt biztosítja a munkavállalók illetve az érdekeiket képviselő szakszervezetek részére. Ez a jog a munkabeszüntetés joga, amelynek valóságos célja elsődlegesen a munkavállalói érdekek markáns megjelenítése, kikényszerítése a tárgyalási folyamatban. A következménye pedig egyértelműen a károkozás a munkáltató-tulajdonos irányában. Eddig ez a fegyver „kétélűnek” minősíthető: a tulajdonost érintő előbb említett kár tekintetében, de a másik éle a dolognak a munkáltatónál is megtalálható egy sikertelen, vagy jogellenes sztrájk esetén, amely tényleges veszteséget jelent a dolgozóknál és a szakszervezetnél egyaránt. Van ennek a fegyvernek egy harmadik éle is: ez pedig már „túlno a gyárkapukon”. A közszolgálati területet érintő sztrájk esetén a sztrájk hatása a fogyasztót is eléri, amikor nem tud bemenni a munkahelyére, nem tud elmenni az orvoshoz, az oktatási intézménybe, valójában korlátozva van szabad mozgásában.

Egy olyan harmadik félre terjed ki, amely mint külső szemlélő sok esetben legfeljebb szolidáris a munkavállalók követelésével és elfogadja a kellemetlen helyzetet, de sok esetben közömbös avagy felháborodással szemléli az eseményeket. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a sztrájk célja egy konkrét kormányzati intézkedés megakadályozása, amely már a társadalom széles rétegeit érintheti. Alapvető tényként megállapítható: a sztrájkjog olyan alkotmányos alapjog, amelynek tiltása, avagy bármiféle korlátozása demokratikus társadalmakban elfogadhatatlan. Igaz ez hazánkra is, amely nemzetközi megállapodások, egyezmények elfogadásával deklarálta a munkabeszüntetés alkotmányos alapjogát a munkavállalók részére.

Joggal vetődik fel a kérdés: az említett feszültségek hogyan oldhatók fel, van-e olyan modell, amely általános eligazítást ad? Elkerülhető-e a konfliktus? Eligazítást adnak-e a nemzetközi szervezetek által kidolgozott és elfogadott iránymutatások, elvi állásfoglalások? Azt hiszem leszögezhető: egyik kérdésre sem adható megnyug-

tató, egyértelmű válasz. A nemzetközi gyakorlat sokszínű, nincs általános modell. A szabályozás illetve annak teljes hiánya egyaránt működő rendszer egyes országokban. Valószínű ennek van egy alapvető oka: nincs tökéletes megoldás! Amennyiben jogi szabályozásról beszélünk, az egyik legvitatottabb kérdés az egyensúly kérdése. Olyan egyensúlyról van szó, amely egyrészt nem korlátozza az alapjog érvényesülését, másrészt viszont mint „végső eszköz”, csak a tárgyalások teljes eredménytelensége esetén vehető be, azaz bizonyos „fékek” indokoltak lehetnek.

A probléma lényegét *Johannes Schregle* fogalmazta meg, aki az ILO szakértőjeként segítette a hazai sztrájk törvény kidolgozását: „A sztrájkjogra vonatkozó szabályozásnak három követelményt kell kielégítenie: a dolgozóknak maximális szabadságot kell biztosítani, a legkisebb gazdasági hátránnyal kell járnia, a nemzetközi normákkal a legnagyobb összhangot kell teremtenie. E három követelmény részben ellentmond egymásnak, ezért egy-egy követelmény teljesen nem elégíthető ki, az optimumra kell törekedni.” Az optimum megtalálása pedig a legnehezebb feladat. Jellemző példaként említhető meg: a sztrájk törvény kidolgozásakor, a munkáltatói érdekképviselések túl megengedőnek, a szakszervezetek és számos politikai szervezet túlzottan korlátozóknak ítélte a törvényjavaslatot.

A sztrájk törvény születése

A politikai vezetés fenntartásai ellenére 1988-89-ben, a gazdasági és politikai viszonyok nem csupán lehetővé tették, hanem fokozatosan kikényszerítették számos, ún. rendszerváltó törvény kidolgozását. A munkaügy területén is jelentős – a szocializmus idején tabunak tekintett – változás következett be. Elsőként Közép-Kelet Európában megalakult a makró szintű érdekegyeztetés fóruma, az Országos Érdekegyeztető Tanács. Legnehezebb feladat akkor a teljes foglalkoztatottságba vetett illúzió felszámolása volt, de jellemző szintén az akkori viszonyokra, hogy a politikai vezetés mellett működő Közgazdasági Bizottság javaslatára a kormány elfogadta a munkanélküli segélyről szóló rendeletet.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy kevés jogszabály váltott ki akkora vitát a társadalomban, mint a Munka Törvénykönyv módosítása és a sztrájk törvény. Ennek legfőbb hozadéka az a valós társadalmi vita, amely ezekben a napokban formálta, alakította a törvényjavaslatokat.

Kell e jogi szabályozás?

1988-ban sok érv szólt a szabályozás mellett, és az elmúlt húsz év tapasztalata, megoszló vélemények mellett is a törvényi szabályozást igazolja. Ennek ékes bizonyítéka, hogy az elmúlt húsz évben a törvényt egy alkalommal módosították, ami kevés törvényről mondható el még azt is figyelembe véve, hogy kétharmados törvényről van szó. A sztrájk törvény sajnos vagy szerencsére működik, érte ez alatt egyrészt, hogy a sztrájk, mindig a munkaügyi kapcsolatok valamilyen zavarát, nem megfelelő működését fejezi ki, másrészt mint alkotmányos alapjog érdemben funkcionál. Egy nemrég tartott országos konferencián a véleményeket jól jellemzi: „a sztrájk törvény úgy jó, ahogy van” – „a törvény jelentős módosításokra szorul” – „nem a törvényt kell módosítani, a sztrájk kultúrát kell továbbfejleszteni” – „a legjobb az lenne, ha semmilyen szabályozás nem lenne”.

Hogyan tovább?

Ahogy annak idején a szabályozásnál, úgy az esetleges módosításnál is nagyon megfontoltan kell eljárni. Van néhány olyan alapelv, amelyet maximálisan figyelembe

kell venni. Ilyennek tekinthető a sztrájkhoz való alkotmányos alapjog biztosítása, ami húsz év után már nem lehet kérdéses. Az egyensúly szempontjából két tényezőt kell figyelembe venni. Az erőegyensúly biztosítása, azaz a munkavállalók gyengébb pozíciójának kompenzálása, az érdekérvényesítés maximális szabadságán kell, hogy alapuljon. Ugyanakkor a szabályozással szembeni követelmény az is, hogy a sztrájk, mint a konfliktusok rendezésének végső eszköze működjön, a legkisebb kárt okozva. Ennek érdekében elkerülhetetlen olyan „fékek” beépítése a rendszerbe, amelyek biztosítják a tárgyalásos megoldás eredményességét, azaz a megállapodás létrejöttét. Mindezen kérdésekben kevés olyan elem van, amiben az érintett felek egyetértenek. Kevés közös pont található a munkaerőpiac három szereplője, a kormány, a munkáltatók és a szakszervezetek álláspontja között. A vélemények sokszínűsége jelenik meg az ombudsman, a munkajogi szakember, a munkaügyi bíró, avagy az egyetemi kutató álláspontjában. (Ezt jól mutatta, a 2009 nyarán rendezett országos konferencia.)

Sztrájkok hazánkban

A hazai sztrájkokról *Berki Erzsébet* munkája ad eligazítást, aki az elmúlt húsz évben, szinte naponta nyomon követte az eseményeket. Az elmúlt húsz év jellemzői a következők:

- A sztrájkok száma tendenciájában csökkenő, az egyéb akciók száma pedig növekvő. (1989. január 1. – 2008. december 31. között összesen 237 sztrájk és 373 egyéb akció volt.)
- A sztrájk három típusa közül figyelmeztető sztrájk volt a legtöbb, ezt követi a rendes sztrájk, majd a szolidaritási sztrájk, amely mindössze tíz volt az elmúlt húsz évben.
- A célok alapján a sztrájkok többsége a bérekhez, bérmegállapodáshoz, kollektív tárgyaláshoz kapcsolódik.
- Az ágazati megoszlás tekintetében az iparban volt a legtöbb sztrájk, főként az elmúlt húsz év első felében, ezt követte a közlekedési ágazat, majd az oktatás, kultúra, egészségügy. A legkevesebb, elhanyagolható nagyságrendű sztrájk a mezőgazdaságban volt.
- Talán meglepő, hogy az elmúlt húsz évben, a még elégséges szolgáltatásokat illetően, az esetek több mint a felében megszületett a megállapodás.

Az ombudsmani szerepvállalás

A szerepvállalás lényegéhez tartozik, hogy az hatásköri illetékesség szempontjából azon személyekre vonatkozik, akiket mint harmadik, azaz külső személyeket érint a sztrájk. Amennyiben a sztrájk a közszolgáltatás területén történik – tömegközlekedés, egészségügyi ellátás, oktatás stb. – az ombudsman ellenőrzési hatáskörben járhat el.

2008 őszén, az ombudsman átfogó projektet indított a témával kapcsolatban. Ennek három fő területe volt: a közszolgáltatók tájékoztatási kötelezettsége, a még elégséges szolgáltatások és a hivatásosok sztrájkjoga.

A tájékoztatási kötelezettség közszolgálati területen megvalósuló sztrájk esetén az állampolgárok széles rétegeit érintheti. Fontosak számukra olyan kérdések, hogy mikor kezdődik a sztrájk, meddig tart, milyen elégséges szolgáltatást biztosítanak. Lényeges ebből a szempontból az ombudsmani megállapítás, hogy a sztrájkkal kapcsolatos minden információ, tény közérdekű adat, amelyet a közfeladatot ellátó szervnek haladéktalanul nyilvánosságra kell hoznia. A közérdekű adatokhoz való

hozzáférés jogával, valamint a jogbiztonsággal kapcsolatban feltárt visszasságok miatt, a biztos javasolta, hogy a közszolgáltatók üzletszabályzata tartalmazza a sztrájk esetén történő tájékoztatási kötelezettség pontos formáját, továbbá azokat a jogi lehetőségeket, amelyek a tájékoztatás elmaradása esetén, a közszolgáltatás igénybevevőit megilletik.

A még elégséges szolgáltatások területén, a 2007 decemberi, Liga Szakszervezetek által meghirdetett sztrájk kapcsán, a vasútkimaradások miatt számos panasz érkezett a hivatalhoz. Az ombudsmani vizsgálat megállapította: „sérülhet a jogbiztonság követelménye, illetve a szabad közlekedéshez való alkotmányos alapjog, ha a tömegközlekedési dolgozók általános sztrájkja esetén, a lakosság azért nem juthat hozzá a tömegközlekedési közszolgáltatáshoz, mert – a jogi szabályozásból következő hiányosságok miatt – a munkavállalóknak és a munkáltatónak nem áll érdekében, hogy megállapodást kössenek a még elégséges szolgáltatásról” (OBH 5649/2007).

A hivatásosok sztrájkjogával kapcsolatban a törvény kimondja: „Nincs helye a sztrájknak az igazságszolgáltatási szerveknél, a Magyar Honvédségnél, a rendvédelmi, rendészeti szerveknél, és a polgári nemzetbiztonsági szolgálatoknál.” Ezzel kapcsolatban az országgyűlési biztos az érintett miniszter állásfoglalását kérte abban, hogy alkotmányosan megalapozott-e a rendvédelmi szervek hivatásos állományú tagjainak teljes körű tiltása, sürgetve rugalmasabb, „lazább” eszközök kialakítását. A válasz megerősítette az érvényes szabályozást, rámutatva arra a közérdekre, amelyet a rendvédelmi feladatok folyamatos és zavartalan ellátása jelent, és amely szervezeti garanciát biztosít az alapjogok megfelelő érvényesítéséhez. Az Alkotmánybíróság e témában hozott 673/b/1990 ab valamint a 88/b/1999 ab határozataiban az alkotmányellenesség megállapítására irányuló indítványt elutasította.

Az ombudsmani vizsgálatok tapasztalatai alapján a sztrájkjogról szóló törvény számos hiányosságára hívta fel a figyelmet a hivatal által kezdeményezett utóvizsgálat – AJB 4620/2009 – és indítványával az Alkotmánybírósághoz fordult. Az indítvány több ponton érinti az 1989.évi sztrájkjogról szóló törvényt:

- formai szempontból nem tekinthető alkotmányosnak az, hogy az államigazgatási szerveknél dolgozók körére nézve, a sztrájkjog korlátozására vonatkozó szabályok meghatározására a kormány és az érintett szakszervezetek közötti megállapodás keretében ad felhatalmazást (kétharmados törvényről van szó!);
- a törvény nem rendelkezik kellő egyértelműséggel a sztrájkjog gyakorlására jogosultak köréről (alanyi kör) a sztrájk kezdeményezése és az abban való részvétel tekintetében;
- nem határozza meg a szolidaritási sztrájk fogalmi elemeit, gyakorolhatóságának feltételeit és korlátait, különös tekintettel a politikai sztrájk tilalmára;
- nem tartalmazza az egyeztető eljárás lefolytatására vonatkozó alapvető garanciális szabályokat;
- nem tartalmaz rendelkezést arról, hogyan biztosítható a törvényben előírt még elégséges szolgáltatás teljesítése akkor, ha erről nincs megállapodás;
- nincs rendelkezés arról, hogy a sztrájk megkezdése előtt, mely időpontban, és milyen módon kell bejelenteni a sztrájkot.

Az ombudsman bízik abban, hogy a megszülető alkotmánybírósági döntés lehetőséget ad a törvény alkotmányossági követelményekhez igazodó módosítására.

A munkaerőpiac szereplőinek álláspontja

A szabályozás egyik fő jellemzőjeként állapítottuk meg, hogy nincs egységes modell. Az egyes nemzeti szabályozásokban vannak közös elemek, de alapvetően a tradíciók, a munkaügyi kapcsolatok fejlettsége, nem utolsósorban annak kialakult kultúrája, a bíróságok állásfoglalásai által alakított gyakorlat határozza meg egy-egy nemzeti szabályozás és gyakorlat karakterét.

Hazai vonatkozásban a meglepő az, hogy a munkapiac szereplőit külön-külön vizsgálva az álláspontok jelentősen eltérnek egymástól. 2009. június 15-16-án a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, az Állami Foglalkoztatási Szolgálat Társadalmi Párbeszéd Központja, valamint a Munkaügyi Közvetítői és Döntőbírói Szolgálat országos konferenciát rendezett „Húsz éves a sztrájktörvény” címmel. A konferencia előadói és résztvevői között voltak a kormány, a munkaadói és munkavállalói érdekképviselők, a munkaügyi bíróság vezető képviselői, kutatók, egyetemi szakemberek. A „húsz év” kapcsán a konferencián részt vettek a törvény előkészítésében és kidolgozásában közreműködő szakemberek is.

A kormány képviselőjében *Herczog László* miniszter ismertette személyes álláspontját a törvénnyel kapcsolatban. Ennek főbb elemei a következők voltak:

- Nem vitatható a sztrájkjog alkotmányos jellege, ugyanakkor a gyakorlás feltételei tekintetében sok vitát kiváltó kérdés vehető fel.
- A törvény a sztrájkjal kapcsolatban a gazdasági és szociális érdekek védelmének biztosítását szolgálja, de kérdés, hogy pontosan mit értünk ez alatt, létezik-e ennek elméletileg meghatározható, pontos határa? Annyi bizonyos, hogy a gazdasági és szociális érdek egyben azt is jelenti, hogy a politikai érdek, így a politikai sztrájk kizárt.
- Gondot jelent, ha egy munkáltatónál több, működő szakszervezet álláspontja eltér egymástól. A gyakorlatban számos példa bizonyítja ezt a létező ellentmondást: jellemző eset, amikor az egyik szakszervezet követeléseinek érvényesítésére sztrájkot hirdet, míg a másik szakszervezet a további tárgyalások híve, és nem hajlandó a tárgyaláson együtt megjelenni és abban részt venni. Ilyen és hasonló esetekben a tárgyalásokon való közös részvétel lehet a helyes megoldás.
- A még elégséges szolgáltatásokban történő megállapodás hiánya talán az egyik legtöbb vitát kiváltó része a törvénynek. A számos javaslat közül nem járható út a bírósági megoldás, hiszen nem jogi kérdésben kellene állást foglalni a bíróságnak. Ugyanakkor nem mellőzhető a jogi megoldás abban az esetben, ha nem jön létre a megállapodás. Lehetséges módszerként szóba jöhet a kötelező döntőbíráskodás bevezetése, mégpedig az ún., „végső ajánlat” módszerével. Ennek lényege, hogy a munkáltató és a szakszervezet egyaránt megfogalmazza a javaslatát, hogy mi legyen a megállapodás tartalma, és miután nem tudtak megegyezni, mindkét javaslat a döntőbíró elé kerül, aki választás nélkül az egyik megoldást kiválasztja.
- Számos szakértői vita része a jogellenes sztrájk kérdése. A jelen gyakorlat szerint a sztrájk megkezdése után lehet a bírósági állásfoglalást megkérni arról, hogy a sztrájk jogszerű, avagy jogellenes. A jogbiztonságot segítené, ha már a sztrájkkövetelés megfogalmazásakor, a bejelentést követően lehetne a bíróság állásfoglalását kérni.

A szakszervezetek álláspontja

Egységes álláspont hiányában a Magyar Szakszervezetek Országos Szövetségének képviseletében Pataki Péter elnök, a Liga Szakszervezetek képviseletében Gaskó István elnök fejtette ki álláspontját.

A Liga álláspontját jól kifejezi az előadásában elhangzott két megállapítás: „a jelenlegi sztrájk törvényt minden ellenkező híreszteléssel szemben, néhány gyengesége ellenére is jónak tartjuk. Ez a sztrájk törvény jó. Ettől csak az lenne jobb, ha nem lenne sztrájk törvény.”; illetve: „A Liga Szakszervezetek a sztrájk törvény által biztosított fegyvereket élezzik, karbantartják, a puska port mindig szárazon tartják”

A sztrájk törvény módosítása azért nem valósult meg az elmúlt húsz év alatt, mert a kormány szeretné a törvényt szigorítani, a szakszervezetek viszont nem. A törvény hét paragrafusból áll, jól áttekinthető, viszonylag szűk szabályozási kört vállal magára, a bírói joggyakorlat pedig egyre inkább következetes.

A még elégséges szolgáltatások esetében a megállapodás hiányát Gaskó István a munkáltatók tudatos tevékenységével magyarázza. A megállapodás elmaradásával céljuk az, hogy a társadalomban elégedetlenséget keltsen, a kormányt pedig egy korlátozó jellegű módosítás irányába kényszerítse.

Az MSZOSZ képviseletében felszólaló Pataki Péter elnök álláspontját is jellemezhetjük néhány mondatával: „ez a sztrájk törvény nyugodtan maradhat úgy, ahogy van... a kultúráját kell a dolgoknak alakítani. Közösén alakítsuk ezt a kultúrát, és ezzel találjuk meg a legjobb megoldásokat az itt felvetett problémákra.”

Lényeges megállapítása, hogy a még elégséges szolgáltatásokkal kapcsolatban: „a fogyasztók, az állampolgárok, vagy a szolgáltatást igénybevevők érdekében meg kell határozni valamilyen minimumot, de ezt nem a sztrájk törvényben kell szabályozni, és nem a felekre kell bízni.”

Markáns álláspontot fogalmazott meg az MSZOSZ elnöke a politikai sztrájk értelmezéséről. „A sztrájk klasszikus felfogása, hogy egyszer van a tulajdonos, a munkáltató, a másik oldalon vannak a munkavállalók. Ebben az esetben beszélünk a sztrájk szabályozott igénybevételéről. Ez azért fontos, mert van olyan jellegű sztrájk is, ami nem írható le ebben a körben. Arról van szó, amikor nem a munkáltató és a szakszervezet közötti érdekvitáról van szó, hanem valamilyen más érdekből próbálja valaki ezt igénybe venni. Ezt politikai sztrájkknak hívom. Nem a politikai indíttatása miatt, hanem azért, mert ez nem a munkáltató és a szakszervezet közötti konfliktus.”

A szakértői álláspontok

A vitában kifejtette véleményét Lőrincz György ügyvéd, aki 1988-89-ben, a Munkaügyi Minisztérium jogelődjeként működő Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal Munkajogi Főosztály vezetőjeként – elődjével, Radnay Józseffel – a sztrájk törvény tervezetét kidolgozták.

Álláspontját a törvényt érintően öt alapismérv megfogalmazásával fejtette ki:

1. *Alapjogok.* A törvény biztosítsa az adott alapjog érvényesülését. Gond ennek biztosítása úgy, hogy ne sértse más alapjogok érvényesülését, hiszen a sztrájk célja a károkozás, ami közszolgáltatók esetében meghaladja a munkáltatót, és a fogyasztót érintő károkat okoz.

2. *Stabilitás.* A törvényt eddig egyszer módosították, akkor sem érdemben. Kétharmados törvényről van szó.

3. *Nemzetközi kötelezettség.* Fontos, hogy a törvény összhangban legyen hazánk nemzetközi kötelezettségvállalásával. Itt alapvetően két dokumentumot kell megem-

líteni: az 1976. évi 7. törvényerejű rendeletet, amely 1976-tól biztosította Magyarországon a sztrájkjogot, valamint a Szociális Chartát.

4. *Részletesség.* Az alapjogot biztosító törvénynek nem szabad túl részletesnek lenni. A hétparagrafusos törvény ezt a követelményt maximálisan kielégíti.

5. *Egyértelműség.* Fontos, hogy a törvény jól értelmezhető, világos legyen. Itt vannak a gondok, amelyek közül három emelhető ki:

- Az egyik ilyen, a sztrájkot kiváltó okok problémája. Ki ellen? A gazdasági-szociális érdek értelmezését, amelyet a törvény 1§(1) bekezdésében találunk csak nemzetközi kötelezettségvállalásunk terhére lehet szűkíteni, és „beszorítani a gyárkapuk közé”.
- A másik ilyen probléma a megengedett munkáltatói magatartás értelmezése. Hiányosság, hogy a törvény nem szól erről. A jelenleg érvényes szabályozás kimondja, hogy sztrájkkal érintett munkakörökben nem lehet munkaerőt kölcsönözni. Egyébként furcsa, hogy kormányrendelettel szabályoznak egy két-harmados törvényt. A Legfelsőbb Bíróság határozata szerint a már meglévő munkaerő átirányítható olyan területre, ahol sztrájkolók egyébként dolgoznak.
- A harmadik ilyen terület a még elégséges szolgáltatások biztosítása. Az igazi megoldás az lenne, ha a sztrájkban érintettek felelősségére bíznanék a dolgot, ha a sztrájkkulturá színvonala nem jogi megoldásokat hozna. Valószínű, hogy valamilyen megoldás kell, és ezt a többségi álláspont is támogatja. A döntőbírói megoldás ellenkezik a nemzetközi normákkal. Megoldásként elképzelhető, hogy ágazati szabályozás határozza meg a még elégséges szolgáltatás tartalmát. Evvel összefüggésben javasolható, hogy a még elégséges szolgáltatás erejéig megengedett legyen a sztrájk törés.

Nacsa Beáta, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem adjunktusa, igen jól érzékeltette, hogy milyen lényeges koncepcionális különbségek vannak az európai szabályozási gyakorlatban.

Alapvetően két koncepció jellemző:

- Az egyik szerint – a német gyakorlat ennek tipikus példája – a sztrájkjogot szorosan a munkaügyi kapcsolatok részeként értelmezik, a sztrájk a kollektív tárgyaláson megfogalmazott követelés nyomtatékosításának eszköze. Ebből következik, hogy csak szakszervezet szervezhet sztrájkot, azaz a sztrájkjog egy kollektív jog, amelyet az érdekképviselőt gyakorolhat. Fontos, hogy ebben a koncepcióban csak a munkáltatóval szemben lehet követeléseket megfogalmazni.
- A másik koncepció szerint – ide tartozik a magyar gyakorlat is – a sztrájk nem kötődik szorosan a kollektív tárgyaláshoz, több annál, mivel gazdasági és szociális jog, ezen érdekek képviselőjére. Ez tehát egyéni jog, ami kollektíve lehet gyakorolni. Ebben a koncepcióban – magyar, olasz, spanyol, francia – az állammal szemben is megfogalmazhatnak a munkavállalók gazdasági és szociális érdekből fakadó követeléseket.

Az elmúlt több mint húsz év tapasztalatai alapján, véleményem szerint egy alapos szakmai vitát követően át kellene tekinteni a törvény esetleges módosítását érintő kérdések körét. A munkaerőpiac három szereplője közötti véleménykülönbségek nem könnyen, de feloldhatók.

E szakmai vita elején tisztázandó néhány alapkérdés, ezek megítélésém szerint a következők lehetnek:

- definiálni kellene a sztrájk fogalmát;

- mit jelent az akkor használatos kifejezés – dolgozók – ma (munkavállalók);
- „dolgozók” többes szám; mit jelent: ki, milyen kör sztrájkolhat... egyes ember is?;
- milyen formában történjen a szakszervezetek szerepeltetése;
- mi a tartalma és terjedelme a „gazdasági és szociális érdekek”;
- a sztrájkjog a munkavállalók egészét, vagy csak egy kollektívát érinti;
- precízebben kellene megfogalmazni a sztrájk jogosultjainak körét;
- részletesebben kellene szabályozni a sztrájk ideje alatti lehetséges és jogszerű munkáltatói magatartást, milyen eszközökkel élhet a munkáltató? Jelenleg a munkaerő-kölcsönzést a törvény, a munkaerő-közvetítést kormányrendelet korlátozza a sztrájk ideje alatt.
- Lényeges, hogy a dolgozókat „megilleti” a sztrájk joga, vagyis alkotmányos alapjogról van szó.
- Korlátozó jellegű a törvény azon eleme, amely szerint ez a jog csak a „törvényben meghatározott feltételek szerint gyakorolható”.
- A gazdasági-szociális érdek fogalma kizárja a politikai sztrájkot.
- A jogellenesség a törvényben pontosítást igényel.
- Tisztázandó a törvényben, hogy mikor kérhető a sztrájk jogszerűsége/jogellenessége!
- Tisztázandó a közszolgálatban a sztrájk kérdése!
- Tisztázatlan, hogy mikor kell bejelenteni a sztrájkot.
- Megoldást kell találni, ha nincs megállapodás a még elégséges szolgáltatóknál.

ÁSVÁNYI ZSÓFIA

A szociális párbeszéd történelmi előzményei Európában

A szociális párbeszéd fogalma

A szociális párbeszéd fogalma az 1980-as évek közepén jelent meg először az EGK-ban. Az eredeti – ma már szűkebbnek tekintett – értelmezésben a *szociális párbeszéd a munkaadók és munkavállalók európai csúcsszervezetei közötti kétoldalú párbeszédet jelenti.*¹ Azaz a fogalom az Európai Szakszervezeti Szövetség (ETUC), az Európai Gyáriparosok és Munkáltatók Szervezeteinek Szövetsége (UNICE) és az Állami Válgalatok Európai Központja (CEEP) közötti intézményesített együttműködést takarja.

A szociális párbeszéd fogalma mára jelentősen kiszélesedett. A jellemzően bipartit kapcsolatokon túl a szociális párbeszéd részének tekintjük a közösségi intézmények és a nemzeti kormányok részvételét is – a kapcsolatok így tripartit jellegűvé váltak. Ezen túlmenően pedig a fogalmat gyakran visszamenőleges érvennyel használjuk.

A tágabb értelemben vett szociális párbeszéd fogalma ma már tehát túlmutat az európai szociális partnerek csúcsszervezetei bipartit jellegű kapcsolatrendszerén, mindazokat az intézményeket az európai szociális párbeszéd részének tekintjük, amelyek az EGK 1958-as létrejötte óta valaha is a munkaadók és a munkavállalók képviselőinek intézményesített bevonását célozták és alapvetően a szociális partnerekkel történő konzultációt, illetve a közöttük folyó tárgyalásokat szolgálták. (Ugyanakkor például a Gazdasági és Szociális Bizottság, amely a Tanács mellett tölt be konzultációs funkciókat és mind a munkavállalók, mind a munkáltatók képviselőit megtaláljuk tagjai között nem tekinthető a szociális párbeszéd szereplőjének.)

Az európai szociális párbeszéd fejlődési szintjei²

Az európai szociális párbeszéd fejlődése során öt lépcsőfok különíthető el, amelyek egymástól legmarkánsabban céljuk alapján különböztethetők meg.

Az egyes lépcsőfokok egymásra épültek, kiegészítették, nem pedig felváltották egymást. Így az elmúlt negyven évben igen az európai szociális párbeszéd összetett és változatos intézményrendszeré vált.

- *Közösségi szintű konzultáció (1957-től):* két vagy több, független, autonóm szereplő közötti önkéntes együttműködés annak érdekében, hogy harmadik vagy további felekre befolyást gyakoroljanak – így elsősorban a Bizottságra és a Tanácsra.

¹ Kiss, p. 471.

² Kiss, p. 475.

- *Ágazati szintű konzultáció, illetve párbeszéd (1963-tól)*: szociális partnerek közötti interakció abból a célból, hogy megállapodjanak, milyen módon tudnak kontrollt gyakorolni saját kompetenciájukba tartozó gazdasági és szociális tényezők felett.
- *Autonóm párbeszéd: Val Duchesse-i folyamat (1985-től)*: szociális partnerek európai csúcsszervezetei közötti párbeszéd, amelynek során a felek nem reaktív módon, hanem önálló kezdeményezéseikkel, a Bizottságtól függetlenül (autonóm módon) is kialakítják közös álláspontjukat és önálló intézkedési javaslatokat fogadnak el. Ez az önkéntes, autonóm szerepvállalás J. Delors korábbi bizottsági elnök kezdeményezése nyomán született meg.
- *Közös (szak)politikaformálás és együttes megvalósítás: concentration (1970-től)*: a konzultáción túl magába foglalja az adott területre vonatkozó szakpolitika megvitatását, együttes kialakítását, majd az együttes végrehajtást.
- *Római Szerződés 138. és 139. cikkely szerinti konzultáció, illetve tárgyalás és megállapodások kötése (1993-tól)*: 1993-ban a Maastrichti Szerződéshez csatolt *Szociálpolitikai Jegyzőkönyv* és ennek a részét képező *Szociálpolitikai Megállapodás* megteremtették azokat a konkrét eljárási szabályokat, amelyek lehetővé tették, hogy a szociális partnerek közvetlenül tárgyaljanak és közösségi, illetve ágazati szintű európai megállapodásokat hozzanak létre. Ezzel a szociális párbeszéd intézménye egy minőségében új szakaszba lépett.

Az európai szociális párbeszéd fenti formái megvalósulhatnak közösségi szinten és ágazati szinten egyaránt. Az európai szociális párbeszéd egyik jellegzetes sajátossága, hogy a résztvevők köre a párbeszéd szintjétől, formájától függően, intézménytípusonként eltérő. Ha a téma általános jellegű és az unió egészét érinti, akkor a résztvevők a szociális partnerek európai csúcsszervezetei.

Mérföldkövek az Európai Üzemi Tanács kialakulásának folyamatában

Részvétel, illetve participáció alatt jelen tanulmányban a választott/delegált munkavállalói képviselőknek a munkáltatói döntésbe való bevonását értem.

1. 1966, 1970: európai üzemi tanácsra vonatkozó javaslatok a Societas Europae (SE) keretein belül

A közösségi szintű munkavállalói részvételre vonatkozó szabályozási igény kezdetben nem a szociálpolitika, hanem a társasági jog egységesítését célzó törekvések körében jelent meg. 1970-ben tették közzé az *Európai Részvénytársaság (Societas Europae; SE)* statutumára vonatkozó első irányelvjavaslatot.³ A Societas Europae eszméje valójában 1966-os előzményekre nyúlik vissza, amikor a Bizottság megfogalmazta az „Európai Kereskedelmi Társaság” létrehozására vonatkozó elképzelését, amelynek társasági formája a részvénytársaság lett volna. A tervezetet 1975-ben jelentősen módosították, majd igen jelentős átdolgozás után 1989-ben újabb koncepció látott napvilágot.⁴

E javaslatok az Európai Üzemi Tanács létrehozását az SE szervezeti keretein belül kívánta megvalósítani. E munkavállalói képviseleti szerv a vállalkozás vezető szervein kívüli független munkavállalói képviseleti szerv lett volna. Ugyanakkor az

³ OJ C (1970) 124.

⁴ Berke, p. 87.

1970-es javaslat előírta például a társaság felügyelő bizottságában való munkavállalói képviselést is.

Látható tehát, hogy az első komoly kezdeményezések kizárólag az európai (részvény)társaság keretein belül kívánták megteremteni a munkavállalói képviselést. Hamar egyértelművé vált ugyanakkor, hogy ha az európai szintű participáció intézményét kizárólag az európai társasági forma esetében teszi kötelezővé a közösség, ezzel egyben kudarcra is ítéli azt – a munkavállalói részvétel nyilvánvalóan nehezebbé, lassúbbá, költségesebbé teszi a szervezeti döntéshozatalt. Lényegében ez a körülmény vezetett oda, hogy az európai részvénytársaság körében megjelent európai üzemi tanácsi eszmét feladta a Bizottság az 1980-as évek közepére.⁵

2. A *Vredeling*-javaslatok

Az 1970-es évek végén az ETUC fogalmazta meg azt, hogy a határokon átnyúló vállalkozási tevékenység szükségszerűen hatalmi túlsúlyt biztosít a munkaadóknak, mivel a nemzeti szinten megjelenő munkavállalói képviseltek nem rendelkeznek elégséges információval a nemzetközi vállalkozás szervezetéről, döntési mechanizmusairól, stratégiájáról. Ennek következménye, hogy a társaság döntési centruma kívül esik a vállalatcsoport részeként működő egyes társaságoktól és azok munkavállalói képviselési szerveitől. Az egyes vállalkozások alig vannak kedvezőbb információs helyzetben, mint a szintén ott működő munkavállalói képviselési szervek, így gyakori az a helyzet, hogy a munkavállalók olyan követelésekkel lépnek fel a munkáltatóval szemben, amely nem az ő döntési hatáskörébe tartozik, így nincs vagy csak korlátozott mozgástere van a tárgyalásokban.

A fentiekre (is) tekintettel, 1980-83-ban új koncepció született a kérdés szabályozási irányairól. A munkavállalói participáció európai szabályozásának tárgyában az egyik legjelentősebb elképzelés az ún. *Vredeling-kezdeményezés* (1980: *Vredeling* I. irányelv, 1983: *Vredeling* II. irányelv).⁶ Az akkori szociálpolitikai biztosról elnevezett javaslat nem érintette a kizárólag nemzeti szinten működő vállalkozásokat, csak a határokon átnyúlókat. Az irányelv javaslat lényeges elemei a következők voltak:⁷

- A legalább 100 főt foglalkoztató leányvállalatok munkavállalóit évente legalább két alkalommal tájékoztatni kell az erre vonatkozó „katalógusban” meghatározott, az anyavállalatot érintő témákról.
- A munkavállalók érdekeit érintő minden lényeges kérdéstről tájékoztatni kell őket, illetve lehetőséget kell biztosítani arra, hogy véleményüket (30 napos határidővel) kifejtse. E jog megilleti valamennyi leányvállalat munkavállalóit.
- Amennyiben a munkavállalók képviselői úgy ítélik meg, hogy a munkáltató tervezett döntése közvetlenül érinti a foglalkoztatási- és munkafeltételeket, úgy jogosultak e körben konzultációt folytatni az ellenőrző vállalat vezetésével és a tervezett intézkedés tárgyában megállapodást kötni.
- A munkavállalók képviselői jogosultak – meghatározott esetekben és feltételekkel – közvetlenül az ellenőrző vállalkozás vezetéséhez fordulni.
- A javaslat tevékenységi területre tekintet nélkül minden vállalkozásra kiterjedt.

⁵ COM (88) 320.

⁶ OJ C (1980) 297., módosítása OJ C (1983) 217.

⁷ Berke, p. 89.

- A munkáltató tájékoztatási kötelezettsége kiterjedt volna az üzemi és üzleti titkokra is.
- A munkavállalók és képviselőik fenti jogainak a megsértése esetére a javaslat büntetőjogi és hatósági eszközök igénybevételét irányozta elő.

A javaslat megteremtette a később, 1994-ben elfogadott irányelv alapjait. A részletszabályok vagy a fogalmak tisztázása természetesen a későbbiekben kristályosodott csak ki, de megszületett az intézmény működésének logikája.

A javaslat elsősorban brit részről azonban igen heves ellenállást váltott ki – mi több nyilvánosan is kifejtették, hogy minden olyan irányelv elfogadását megakadályozzák a jövőben, amely a munkavállalók *jogszabályon alapuló* tájékoztatásához és a velük folytatott konzultációhoz való jogot irányozná elő. Más tagállamok alapvetően elfogadhatónak látták a javaslatot, részleteit azonban vitatták. Az 1980-as évek második felére általános vélekedés szerint reménytelenné vált a vonatkozó irányelv elfogadása. A Vredeling-javaslat elsősorban a munkáltatói oldal, illetve a Tanácsban kialakult nézeteltérések okán nem látszott megvalósíthatónak. További vitákat követően 1990-ben született meg az új irányelvjavaslat,⁸ amelyet a kilencvenes évek elején újabbak követtek.⁹

Az európai munkajog fejlődése szempontjából további jelentőséggel is bír a Vredeling-javaslat. Sajátos összefüggéseket mutat ugyanis további munkajogi tárgyú irányelvekkel, így különösen a csoportos létszámleépítést korábban szabályozó 75/129/EGK irányelvvel,¹⁰ és az akkori 77/187/EGK jogutódlási vagy másképpen transzferirányelv¹¹ kollektív munkajogi vonatkozásaival. A javaslat ugyanis a konzultációs eljárási szabályokat is rögzítette és három fázist határozott meg az eljárás menetében: tájékoztatás a konzultációs kötelezettség alá tartozó tervezett munkáltatói döntésekről, konzultáció a tervezett döntésről, tárgyalások a munkavállalókat érintő hátrányok enyhítéséről. E metodika lényegében azonos a fenti két további irányelvekben rögzítettekkel.

Az egységes logika – amely a rendszerek erősségét adja – ugyanakkor az ellenzők legfőbb fegyvertényévé is vált. Szerintük ugyanis az irányelvek kielégítő védelemben részesülnek a munkavállalók, ezért a további közösségi intézkedések szükségtelenek. A javaslat támogatói oldaláról az az érvelés hangzott el, hogy az abban előirányzott védelem valójában nem új jelenség a közösségi jogban, csupán a munkavállalók védelmét terjeszti ki a multinacionális vállalatokra.¹²

3. A közösségi Charta a Munkavállalók Alapvető Szociális Jogairól

Az 1989-ben aláírt *Közösségi Charta a Munkavállalók Alapvető Szociális Jogairól* jól tükrözi a nemzeti tradíciók erejét és ezek a közösségi aktivitást akadályozó hatását a munkavállalói részvétel területén. A Karta 17. pontja rendelkezik a munkavállalók tájékoztatását és a velük való konzultációt és az ő vezetésben való részvételüket szolgáló közösségi intézmények fejlesztésének igényéről. A rendelkezés ugyanakkor kifejezetten utal arra, hogy „különböző tagállamokban uralkodó szokásokra” tekintettel lehet csak szó az említett intézményrendszer fejlesztéséről. A véleményel-

⁸ OJ C (1991) 39.

⁹ OJ C (1991) 336.

¹⁰ Új irányelv: 98/59/EK irányelv

¹¹ Új irányelv: 2001/23/EK irányelv

¹² Berke, p. 91.

térések fokozatát jól szemlélteti az a tény, hogy Nagy Britannia még ezzel együtt sem tudta elfogadni az említett megoldást.

4. Az Egységes Európai Okmány és a Maastrichti Szerződés

Az *Egységes Európai Okmány* (1986) és a *Maastrichti Szerződés* (1992) újabb lehetőséget teremtettek a munkavállalói részvétel európai szabályozásához. Az Egységes Európai Okmány (100a. és 118a. cikkek) megteremtette annak a lehetőségét, hogy a szociálpolitikát is érintő tárgykörökben minősített többséggel elfogadható irányelvek szülessenek. A Maastricht Szerződéshez fűzött Szociálpolitikai Megállapodás pedig az az első aktus volt, amely ugyan nem érintve Nagy Britanniát és Észak-Írországot (*opt-out*) kifejezett jogalapot teremtett a munkavállalói részvétel európai szintű szabályozáshoz. A megállapodás 2. cikke nyitotta meg annak a lehetőségét, hogy a Tanács a munkavállalók tájékoztatása és a velük folytatott konzultáció tárgyában minősített többséggel irányelvet alkosson, ugyanakkor a munkavállalói és munkaadói képviselők és a kollektív érdekvédelem körében továbbra is fenntartotta az egyhangúság elvét.¹³

5. A Flynn-Paper és a 94/45/EK irányelv

A Bizottság belga kezdeményezésre 1993-ban döntött úgy, hogy a Maastrichti Szerződéshez csatolt megállapodásban foglalt jogalapon bocsát ki irányelvet a participáció tárgyában és ezzel hatástalanná teszi a brit ellenállást. A javaslatot Pdraig Flynn hatáskörrel rendelkező biztos hozta nyilvánosságra 1994-ben, amely javaslatot azóta *Flynn-Paper* elnevezéssel illetnek. Még ebben az évben a német elnökség alatt áttörés valósult meg a munkavállalói részvétel szabályozásában: 1994 szeptemberében – az Európai Parlament újabb módosító javaslatait elvetve – a Tanács elfogadta az irányelv végleges szövegét, amelynek tartalmát illetően folyamatosan megoszlott a munkavállalói- és a munkáltatói érdekképviselők véleménye. Az első e tárgyú irányelv tehát: *94/45/EK irányelv* – Az Európai Üzemi Tanács létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról.

Az *Amszterdami Szerződéssel* (1997) új lendületet kaptak a közösségi szintű részvételi szabályozásra vonatkozó elképzelések. A *Nizzai Szerződés* (2001) nyomán az EKSz 137. cikk (1) bekezdés e) pontja kifejezetten utal a tájékoztatási és konzultációs kötelezettség tekintetében fennálló közösségi hatáskörre. Az f) pont a munkavállalók és a munkaadók érdekeinek kollektív képviselőit és védelmét szolgáló intézményekről rendelkezik, ideértve a vállalkozások vezető szerveiben való munkavállalói részvételt is. Mindazonáltal hatályban maradt az (5) bekezdés is. E szabály a nemzeti jogalkotó számára tartja fent a bérezésre, az egyesülési jogra, a sztrájkjogra és a kizárás jogára (*Lock-out*) vonatkozó szabályok megalkotását. Látható tehát, hogy a hagyományos értelemben vett részvételi intézmények számára megnyílt az út a közösségi szabályozás irányában, míg a kollektív munkajog más területein egy sajátos „záróhatás” érvényesült.¹⁴

A 94/45/EK irányelvet az Egyesült Királyságra csak az 1997-es Amszterdami Szerződés után terjesztették ki.¹⁵

¹³ Berke, p. 92.

¹⁴ Berke, p. 93.

¹⁵ Directive (UK) 94/74/EC

6. A 2003. évi XXI. törvény

Ezt a tendenciát támasztja alá az Európai Üzemi Tanács (EÜT) intézménye is, amely egészen az új irányelv 2009-es hatályba lépéséig nem tudta nyugvópontra hozni az ellenérdekű felek, így a munkaadók és a munkavállalók e tárgykörben folyó vitáját. Kétségtelen tény azonban, hogy az irányelv hatályba lépését követő 14 évben több mint 800 EÜT létesült¹⁶ és a 2004-ben illetve 2007-ben újonnan csatlakozott tagállamok tovább erősítették és tették magukévá a gyakorlatot. Magyarország az uniós csatlakozást megelőző évben, 2003-ban alkotta meg külön törvényét e tárgyban: a 2003. évi XXI. törvényt az európai üzemi tanács létrehozásáról, illetve a munkavállalók tájékoztatását és a velük való konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról.

Az irányelv magyar jogba történő átültetése kapcsán a következőket érdemes megjegyezni. Az irányelvi előírásokat a magyar Munka Törvénykönyve (Mt.) 2001. évi első jogharmonizációs módosítása változtatás nélkül beiktatta az Mt. V. fejezetének 70/A-V. §-aiba azzal, hogy azok az uniós tagfelvétellel hatályosulnak. A második jogharmonizációs Mt. módosítással összefüggésben az európai üzemi tanácsokról megalkotott 2003. évi XVII. törvény hatályon kívül helyezte az Mt. 70/A-V. §-okat, mivel az eddiginél részletesebben szabályozta újra az intézményt. Ezzel a jogalkotó az egész szabályozást kivette az Mt.-ből és áttette azt egy kifejezetten erről szóló törvénybe. A részletes törvényi szabályozás egyértelművé tette a gyakorlat szempontjából igen fontos tényt, miszerint ha az európai konszern központja Magyarországon van, az EÜT-re vonatkozó magyar szabályozást alapul véve kell az EÜT intézményét kialakítani. Ha viszont egy másik államban van a központi irányítás, abban az esetben a központi irányítás helye szerinti jogforrás az irányadó.

A 2004. után csatlakozó tagállamok esetében Románia és Bulgária vonatkozásában született új közösségi rendelkezés, amely e két országra is kiterjesztette az irányelv hatályát.¹⁷

7. 2009/38/EK irányelv születése

Visszatérve a közösségi szabályozáshoz megállapítható, hogy mind a Bizottság, mind a munkaadók és a munkavállalók oldaláról folyamatosan napirenden levő módosítási szándék viszonylag későn – 15 év elteltével – realizálódott egy új irányelv formájában.

Az Európai Parlament 2007 májusában nagy többséggel szavazta meg az európai üzemi tanácsok szabályozásának felülvizsgálatát, nem sokkal később pedig a Bizottság elnöke, José Manuel Barroso is voksot tett az EP-ben a vonatkozó irányelv módosítása mellett. A Bizottság e téren megmutatkozó kezdeményező szerepét elsősorban a munkavállalói oldal – ezen belül is különösen az Európai Szakszervezeti Szövetség (ETUC) – méltatta.

Ugyanakkor 2008 áprilisában az Irányelv kapcsán érintett három munkaadói szövetség, a BusinessEurope, a Kis- és Középvállalkozások, Kézműipari Vállalkozások Európai Szövetsége (UEAPME), valamint az Állami és Közszolgáltatási Vállalatok Európai Központja (CEEP) írt közös levelet Vladimír Spidla foglalkoztatási biztosnak,¹⁸ melyben megerősítették: az ETUC-kal készek tárgyalásokat kezdeni az Eu-

¹⁶ www.ewcdb.com

¹⁷ 2006/109/EK irányelv (Románia, Bulgária)

¹⁸ Letter to V. Spidla on 'Revision of the EWCS Directive 94/45/EC'

rópai üzemi tanácsokról szóló irányelv felülvizsgálatáról. A munkaadók a levélben kiemelik, hogy a szociális partnerek vannak a legjobb helyzetben ahhoz, hogy a jogi felülvizsgálatot hatékonyan tudják végrehajtani.

Az ETUC, mely a kezdetek óta a „lényegi és gyors tárgyalások” mellett tette le voksát, most főként a gyorsaságot hangsúlyozta. „Készek vagyunk a tárgyalásra, de csak olyan alapon, mely szoros menetrendet és a tárgyalások gyors befejezését foglalja magában” – hangsúlyozta közleményében a szervezet főtitkára, John Monks.¹⁹ Az ETUC április végén közleményben jelentette be, hogy május elsejével kampányt indít a direktíva felülvizsgálata érdekében.

A munkaadói szervezetek és az ETUC sokszor egy időben zajló, de egymástól független kezdeményezései, valamint a szociális partnerek egymás közötti és a Bizottsággal lefolytatott gyors és mélyreható egyeztetései egyértelművé tették, hogy az Irányelv felülvizsgálata elsősorban az idő rövidege, másodsorban pedig a felek között felmerülő igen jelentős véleménykülönbség okán a szociális párbeszéd keretein belül nem hozhat eredményt. Éppen ezért John Monks a Bizottságot kérte fel javaslatának elkészítésére, valamint a Parlamentet és a Tanácsot a revízió támogatására.²⁰

A Bizottság saját javaslatát az európai üzemi tanácsokról szóló irányelv felülvizsgálatára 2008. július 2-án készítette el.²¹ Ugyanezen a napon a Bizottság továbbította a javaslatot a Tanács és az EP, valamint a Gazdasági és Szociális Bizottság felé egyaránt. A Bizottság a javaslat háttérének ismertetőjében kitér arra, hogy az eredeti irányelv 15. cikke előírja, hogy legkésőbb 1999. szeptember 22-ig a Bizottság a tagállamokkal, illetve az európai szociális partnerekkel konzultálva felül kell hogy vizsgálja az irányelv alkalmazását (és különösen a foglalkoztatotti létszám küszöbértékeinek célszerűségét) annak érdekében, hogy szükség esetén módosításokat javasoljon a Tanácsnak. A 94/45/EK irányelv alkalmazásának helyzetéről szóló, az EP-nek és a Tanácsnak korábban címzett jelentésben²² a Bizottság jelezte, hogy a szükséges kiegészítő értékelések és a munkavállalók részvételére vonatkozó egyéb jogalkotási javaslatok alakulásának figyelembevételével döntést hoz az irányelv esetleges felülvizsgálatáról.

A Javaslat az irányelv gyakorlati alkalmazása során felmerülő problémákra kíván megoldást adni. A Bizottság a következő problémákat nevesíti:

- A szervezetek az átszervezéskor nem tájékoztatják megfelelően az európai üzemi tanácsot illetve nem folytatnak vele megfelelő konzultációkat.
- Nincs jogbiztonság, különösen a nemzeti és transznacionális szintű konzultációk közötti kapcsolatot, valamint az egyesülést illetve felvásárlást illetően.
- Három, előzetes döntéshozatalra előterjesztett ügyben²³ az Európai Bíróság értelmezte az irányelv azon rendelkezéseit is, melyek egy európai üzemi tanács létrehozásához szükséges információk közlésére vonatkoznak.

¹⁹ Press Release of ETUC 03/04/08

²⁰ Press Release of ETUC 11/04/08

²¹ COM (2008) 0419.

²² COM(2000) 188.

²³ C-62/99: Betriebsrat der Bofrost Joseph H. Boquoi Deutschland West GmbH & Co. Kontra Bofrost Joseph H. Boquoi Deutschland West GmbH & Co.; C-440/00: Gesamtbetriebsrat der Kühne & Nagel AG & Co. Kontra Kühne & Nagel AG & Co.; C-349/01: Betriebsrat der Firma ADS Anker GmbH kontra ADS Anker GmbH.

- Végezetül nem elégséges a munkavállalók tájékoztatására és a velük folytatott konzultációra vonatkozó különböző irányelvek közötti összhang és kapcsolat.

A javaslat természetesen figyelembe veszi és érintetlenül hagyja a további hatályos irányelvek rendelkezéseit (2002/14/EK²⁴ irányelv; 98/59/EK²⁵ és 2001/23/EK irányelvek²⁶; 2001/86/EK²⁷ és a 2003/72/EK²⁸ irányelvek); valamint illeszkedik az EU további szakpolitikáihoz és célkitűzéseikhez is (megújult Szociálpolitikai Menetrend, Lisszaboni Stratégia, Alapjogi Charta).

A javaslat szövegezését megelőzően a Bizottság széles-körű konzultációt és szakértői felméréseket végzett, hogy az ezek alapján összeállított hatásvizsgálat körvonalazni tudja a problémás területeket és a lehetséges megoldásokat. Munkaadói oldalról többek között a CEEP, valamint a szálloda- és vendéglátóipari (HOTREC), banki (EBF) és kereskedelmi (EUROCOMMERCE) munkáltatók konzultációba bevont képviselői szervei véleményezték a tervezett módosításokat, csakúgy mint az „Association française des entreprises privées” (AFEP), az Amerikai Kereskedelmi Kamara az Európai Unió Mellett (AmCham EU). Az ETUC és a Vezetők Európai Szövetsége (CEC) szintén javasolta a konzultációra bocsátott javaslatok kiigazításait, valamint az irányelv egyéb módosításait. Az északi banki, pénzügyi és biztosítási szakszervezetek szövetsége (NFU Finance), a Finansforbündet és hat vállalkozás munkavállalói képviselői szintén véleményt nyilvánítottak. Az európai üzemi tanácsokra vonatkozó, a szociális partnerek és egyetemek által készített elemzések kiegészítéseként a Bizottság külső tanácsadókat kért fel tanulmány készítésére az előírható különböző opciók lehetséges hatásainak felmérése céljából, különös tekintettel a költségekre. E tanulmány, mely 2007. októbere és 2008. júniusa között készült és amely 2008-ban került publikálásra, a működő európai üzemi tanácsok körülbelül 10%-ának véletlenszerű mintájából álló felmérést tartalmazott.

A fenti információkból összeálló hatásvizsgálat képezi a javaslat gerincét. A hatásvizsgálat alapján megfogalmazhatóvá vált négy speciális célkitűzés:

- joghatékonyság,
- a létrehozott EÜT-k számának növelése,
- jogbiztonság,
- a munkavállalók tájékoztatására és a velük folytatott konzultációra vonatkozó közösségi jogi eszközök közötti kapcsolat megteremtése.

A fenti célok megfogalmazásán túl pontosítani kellett az operatív célkitűzéseket is, továbbá megvizsgálták az e célok eléréséhez szükséges három lehetséges megoldási módot.

²⁴ A Tanács 2002/14/EK irányelve a munkavállalók tájékoztatására és a velük folytatott konzultációra vonatkozóan

²⁵ A Tanács 98/59/EK irányelve a csoportos létszámcsökkentésre vonatkozó tagállami jogszabályok közelítéséről.

²⁶ A Tanács 2001/23/EK irányelve a munkavállalók jogainak megőrzéséről a vállalkozások, üzleti vállalkozások vagy vállalkozások, üzleti vállalkozások részeinek átruházása esetén.

²⁷ A Tanács 2001/86/EK irányelve az európai részvénytársaság státútumának a munkavállalói részvételre vonatkozó kiegészítéséről.

²⁸ A Tanács 2003/72/EK irányelve az európai szövetkezet státútumának a munkavállalói részvétel tekintetében történő kiegészítéséről.

Az első opció lényege, hogy az Európai Unió nem hoz új intézkedéseket. Ez nem teszi lehetővé az említett célok elérését.

A második opció lényege a nem szabályozási megközelítés és a helyes gyakorlatok további támogatása. Ez magában foglalja a kommunikációs intézkedések számának növekedését, melyet adott esetben a helyes gyakorlatokat ösztönző pénzügyi támogatás növelését célzó javaslat és az európai üzemi tanácsok létrehozására és működésére vonatkozó ajánlás követ. Számos gazdasági és szociális előnnyel jár anélkül, hogy többletköltségeket jelentene a vállalkozások számára. Mindazonáltal csupán korlátozott mértékben képes teljesíteni a jogbiztonságra és a közösségi jogszabályok közötti kapcsolatra vonatkozó célkitűzéseket.

A hatályban lévő jogszabály felülvizsgálata jelenti a harmadik opciót. Ez a 94/45/EK irányelv módosítását foglalja magában, mely elsősorban a következőkre vonatkozik: a tájékoztatás és konzultáció fogalma, az EÜT-k transznacionális hatáskörének meghatározása, a másodlagos követelmények kiigazítása, a munkavállalók képviselőinek képzése, valamint a szakszervezetek szerepe. A munkavállalók létszámának 500 főre történő csökkentésére és a megállapodások nyilvántartásba vételére szolgáló mechanizmus bevezetésére vonatkozó két al-opció kivételével ez az opció a legalkalmasabb az említett célkitűzések elérésére, bár többletköltségeket jelent a vállalkozások számára. Mindazonáltal korlátozottan képes a szereplők figyelmét a munkavállalók transznacionális tájékoztatásának és a velük folytatott transznacionális konzultációnak a javítására irányítani.

A hatásvizsgálat azt a következtetést vonja le, hogy a legmegfelelőbb a hatályban lévő jogszabály felülvizsgálatát megindítani és ezt nem szabályozási kommunikációs és támogatási intézkedésekkel kiegészíteni.

Vladimír Spidla foglalkoztatásért felelős biztos a javaslat kapcsán kiemelte, hogy a Bizottság által bemutatott javaslat révén a vállalati szerkezetátalakítások alkalmával az üzemi tanácsokat az eddigieknél jobban bevonják majd a konzultációs eljárásba.²⁹ A biztos azt kérte az EP-től és a Tanácstól, hogy a szociális partnerek módosító javaslatait figyelembe véve adják áldásukat az üzemi tanácsokról szóló új irányelvre.

Az európai szociális partnerek – nevezetesen ETUC, a BusinessEurope, a UEAPME, valamint a CEEP – augusztus végén megerősítették, hogy az európai üzemi tanácsokról szóló 1994-es irányelv felülvizsgálatához kiindulási alapnak tekintik a Bizottság javaslatait.³⁰

A Tanács 2008. október 2-án vitatta meg a javaslatot és sajtóközleményben tudatta, hogy tudomásul vette az EÜT-ről szóló irányelv átdolgozásával kapcsolatos munka terén elért eredményeket és egyben megbízta a szociális kérdésekkel foglalkozó munkacsoportot és az Állandó Képviselők Bizottságát, hogy folytassák munkájukat az EP-vel első olvasatban létrejövő megállapodás elérésének reményében.³¹

²⁹ Bruxinfo 3/7/2008.

³⁰ Common letter to Xavier Bertrand 29/08/2009

³¹ Tanács sajtóközleménye 2/10/2008, Luxemburg, 2893. ülés.

Az EP Foglalkoztatási és Szociális Bizottsága Philip Bushill-Matthews (brit, néppárti) elnökleletével 2008. november 19-én jelentést³² készített a témában, amely nagyban a bizottsági javaslat nyomvonalán haladt. Az EP végül 2008. december 16-án első olvasatban, együttdöntés keretében – 411 igen, 44 nem, 181 tartózkodás mellett – fogadta el az európai üzemi tanácsokról szóló új irányelvet, melyet a Tanács később formálisan is jóváhagyott.

Irodalom

Arató Krisztina: Szociális párbeszéd az Európai Unióban (Rejtjel Politológiai Könyvek X. kötet, Rejtjel Kiadó, Budapest, 2001.)

Berke Gyula: A munkavállalói részvétel az európai közösségi jogban, különös tekintettel a munkavállalók tájékoztatása és a velük való konzultáció általános kereteinek megállapításáról szóló 2002/14/EK irányelvre IN: Tanulmányok a munkajog jövőjéről, Budapest, Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, 2004.

Detrich Zsuzsanna, Soós Edit, Szegő Andrea: Az Európai Unió és a szociálpolitika lehetőségei (Municipium Magyarország Alapítvány, Budapest, 2002.)

Gyulavári Tamás: Az Európai Unió szociális dimenziója (Budapest, SzCsM, 2000.)

Hanti Erzsébet (szerk.): Az Európai Unió munkügyi irányelvek és érvényesítésük a hazai kollektív tárgyalásos gyakorlatban (MSZOSZ, Budapest, 2003.)

Farkas Orsolya: Az Európai Unió szociális joga és szociálpolitikája (Grimm, JATE Press, Szeged, 1998.)

Kiss György (szerk.): Az Európai Unió munkajoga (Osiris, Budapest, 2003.)

Dr. Várnay Ernő – Dr. Papp Mónika: Az Európai Unió joga (KJK Kerszöv, Budapest, 2005.)

Vonatkozó jogszabályok

94/45/EK Irányelv (1994. szeptember 22.) – Az Európai Üzemi Tanács létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról

2006/109/EK irányelv (2009. május 6.) – az Európai Üzemi Tanács létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról

2006/109/EK irányelv (2006. november 20.) – Az Európai Üzemi Tanács létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról szóló 94/45/EK tanácsi irányelvnek Bulgária és Románia csatlakozására tekintettel történő kiigazításáról

1992. évi XXII. törvény – Munka Törvénykönyve

2003. évi XXI. törvény – Az európai üzemi tanács létrehozásáról, illetve a munkavállalók tájékoztatását és a velük való konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról

³² Az EÜT létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról szóló európai parlamenti és tanácsi irányelvre irányuló javaslatról (átdolgozott szöveg) (COM(2008)0419 C6-0258/2008 008/0141(COD))

KOC SIS MIKLÓS

Felsőoktatási autonómia és alapvető jogok

1. A felsőoktatási autonómia alapjogi háttere

Az eredendően tudományfilozófiai-tudományszociológiai felsőoktatás-fogalom – Magyarországon, csakúgy mint más államokban is – közjogiasodott. Ennek következtében a releváns alapjogokra irányuló kutatások során nem lehet eltekinteni a felsőoktatási autonómia – Alkotmányból következő és az Alkotmánybíróság által tartalommal megtöltött – fogalmának (köz)jogtudományi vizsgálatától.

A felsőoktatási autonómiára vonatkozó rendelkezések Magyarországon az Alkotmány 70/F.§ és 70/G.§-ai alapján, azok összevetésével állapíthatóak meg. A 70/F.§ (2) bekezdése a művelődéshez való jogról rendelkezve tartalmazza azt a kitételezt, amely szerint az állam a művelődéshez való jogot – többek között – képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, és az oktatásban résztvevők anyagi támogatásával valósítja meg. Az Alkotmány 70/G.§-a alapján „a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát”; ugyanezen szakasz értelmében „tudományos igazságok kérdésében dönteni, kutatások tudományos értékét megállapítani kizárólag a tudomány művelői jogosultak”. Az Alkotmánybíróság gyakorlatában a felsőoktatási intézmények működése és autonómiája az Alkotmány 70/F. § és 70/G. §-ával *összefüggő szabályként* szerepel.¹ Tartalmi szempontból az Alkotmánybíróságnak azok a határozatai tekintendők a felsőoktatási autonómia körébe tartozóknak, amelyek az Alkotmány 70/F.§ és 70/G.§-ának értelmezését, tartalommal való megtöltését végzik el. E megközelítést támasztja alá az Ftv. 1.§ (1) bekezdése is, amely szerint a törvény célja „a tanítás és a tanulás alkotmányos jogának érvényesüléséhez szükséges jogi garanciák megteremtése. A tanuláshoz való jog alapján a Magyar Köztársaság minden állampolgárának joga, hogy igénybe vegye a felsőoktatás által nyújtott szolgáltatásokat, feltéve, hogy képességei alkalmassá teszik a felsőfokú tanulmányokra”. Az Alkotmánybíróság megállapította, hogy a felsőoktatási intézmények önkormányzata az Alkotmány „e két [ti. a 70/F. és 70/G.] szakaszában rögzített alapjogokat *valósítja meg*”.² Másutt rögzítette, hogy „a felsőoktatási intézmények önkormányzata (autonómiája) (...) az Alkotmány 70/G. § (1) bekezdésében foglalt alkotmányos jogokat *valósítja meg*”. Kijelentette továbbá, hogy a tudományos és művészeti élet szabadsága, a tanszabadság és a tanítás szabadsága érvényesülésének *alapvető biztosítéka* a felsőoktatási intézmény autonómiája.³ Az intézmények létre vonatkozóan az Alkotmánybíróság rögzítette, hogy a

¹ 41/2005. (X. 27.) AB-határozat

² 40/1995. (VI. 15.) AB-határozat. Ugyanezt a gondolatot fogalmazza meg a 102/B/2002. AB-határozat is.

³ 41/2005. (X. 27.) AB-határozat

felsőoktatási intézmények léte az Alkotmány 70/F. §-ából, szervezeti, működési gazdálkodási önállósága az intézményi autonómiából, az Alkotmány 70/G. §-ából eredő követelmény. Az Alkotmány 70/F. és 70/G. §-a garantálja tehát a felsőoktatási intézmények autonóm működését,⁴ az autonómia védelme a hivatkozott határozatok alapján tehát e szakaszokból ered. Az Alkotmánybíróság az Alkotmány 70/F. §-ában foglalt oktatáshoz való jog és a 70/G. § (1) bekezdésében található tudományos élet szabadsága szoros kapcsolatát akként foglalta össze, hogy „az Alkotmány 70/F. §-ába foglalt művelődéshez (oktatáshoz) való jog biztosítja a felsőoktatási intézmények létrehozását és működését, az Alkotmány 70/G. §-a pedig a tudományos és művészeti élet szabadságát (...) garantálja.⁵ A vizsgált alkotmánybírói határozatok közös jellemzője, hogy azok az Alkotmány vonatkozó szakaszainak részletes, különböző szempontsorok segítségével végzett elemzését tartalmazzák. Az alkotmánybírói értelmezés nyomán feltétlenül kiemelés érdemel, hogy a felsőfokú tanulmányok folytatásához való alanyi jog közvetlenül kapcsolódik az emberi méltóság általános személyiségi jogának a személyiség kibontakozását, a személyi adottságok és törekvések kifejlészthetőségét, illetve érvényesíthetőségét garantáló összetevőjéhez.⁶

1.1. A releváns alapvető jogok

A felsőoktatáshoz való jog alkotmányi kiindulópontját a kulturális jogok képezik. E jogok – nevükből adódó kulturális jogi jellegük mellett – markáns szabadságjogi karakterrel rendelkeznek, ezért tőlük az alapjogi jelleg nem tagadható meg.⁷ A szakirodalmi megközelítés szerint „a felsőoktatási autonómiával a tudomány (és olykor a művészet) szabadsága „pars pro toto” viszonyban áll, a felsőoktatási intézmények autonómiája – holott nem fedi le teljes egészében a tudomány szabadságát – képviseli azt a függetlenséget, amely az intellektuális alkotó tevékenység megvalósulása számára teret biztosított”.⁸ A tudományos tételek, megállapítások és igazságok szabad keresése, továbbá a tudományos eszmék és nézetek szabad áramlása, így az egész társadalom, az emberiség, fejlődésének alapfeltétele és az individuum szabad kibontakozásának is egyik biztosítéka;⁹ A felsőoktatási autonómia ennek megfelelően kiemelkedő jelentőséggel rendelkezik az alapjogok érvényesítésének vonatkozásában.

1.1.1. Az oktatáshoz való jog

Az Alkotmány 70/F. §-a a művelődéshez való jogot szabályozza, amelyet az Alkotmánybíróság eddigi gyakorlata lényegét tekintve oktatáshoz való jogként értelmez.¹⁰

⁴ 41/2005. (X. 27.) AB-határozat

⁵ 41/2005. (X. 27.) AB-határozat, ABH 2005, 459, 473.

⁶ 35/1995. (VI. 2.) AB-határozat, ABH 1995. 163, 166; idézi: Chronowski Nóra – Drinóczi Tímea – Petrétei József – Tilk Péter – Zeller Judit: Magyar alkotmányjog III. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs 2006. 575. o.

⁷ Chronowski-Drinóczi-Petrétei-Tilk-Zeller: Magyar alkotmányjog III... 458. o.

⁸ Chronowski-Drinóczi-Petrétei-Tilk-Zeller: Magyar alkotmányjog III... 459. o.

⁹ 34/1994. (VI. 24.) AB-határozat. ABH 1994. 177, 182

¹⁰ Vö. ezzel a 18/1994. (III. 31.) AB-határozatot (ABH 1994, 88, 89), a 1310/D/1990. AB-határozatot (ABH 1995, 579, 586-587), az 51/2004. (XII. 8.) AB-határozatot (ABH 2004, 679, 686), 41/2005. (X. 27.) AB-határozatot (ABH 2005, 459, 470), valamint az 51/2004. (XII. 8.) AB-határozatot (ABH 2004, 679, 686). Az ekkénti érvelés mellett érvel az Alkotmány Kommentárjában Horváth Enikő is. Vö. Horváth Enikő: A művelődéshez való jog. In: Az Alkotmány Kommentárja (szerk. Jakab András). Századvég, Budapest 2009. 2599. o.

Az alkotmányi meghatározásból – amiszert a Magyar Köztársaság „biztosítja” a művelődéshez való jogot – levezethető az állam objektív intézményvédelmi kötelezettsége, és annak terjedelme is.

A felsőoktatásra vonatkoztatva ennek megfelelően az állam köteles gondoskodni olyan önkormányzatisággal, autonómiával rendelkező felsőoktatási intézményekről, illetve megfelelő szervezeti szabályokról, amelyek biztosítják a felsőfokú oktatási tevékenység szabadságát. Az államnak tehát biztosítania kell a felsőoktatási intézmények létrehozásának és működésének feltételeit, továbbá ezek autonómiáját, amelynek célját és tartalmát és terjedelmét az Alkotmány ugyan *expressis verbis* nem határozza meg, azt az azonban az Alkotmánybíróság ítélkezési gyakorlatának alapján megállapítható.¹¹ Nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagyni, hogy a jog megvalósítása fokozatos, progresszív jellegű tevékenységet igényel.¹²

Az oktatáshoz való jog a dogmatikai megközelítés értelmében kettős jellegű, kettős funkciójú alapjog; „összetevői két nagy csoportba az ún. kulturális jogi jellegű elemek és a szabadságjogi elemek területére sorolhatók be. A kulturális jogi jellegű mutató elemek közül a felsőoktatás tekintetében a képességekhez mérten való hozzáférés, valamint az állami támogatási rendszer, a szabadságjogi csoportból pedig a tanszabadság (a tanulás és tanítás szabadsága)” érdemel említést.¹³ A felsőoktatási autonómia szempontjából ez a megállapítás azért különösen jelentős, mert a tanszabadság legteljesebb formában a felsőoktatásban érvényesül, ami annak is köszönhető, hogy itt kapcsolódik össze a tanszabadság a tudomány szabadságával. Az Alkotmánybíróság a 35/1995. (VI. 2.) AB-határozatban rögzítette, hogy a felsőoktatáshoz való jog közvetlenül kapcsolódik az emberi méltóság általános személyiségi jogának ahhoz az összetevőjéhez, amely „az ember önrendelkezési jogával és magánszférájának érvényesülésével együtt a személyiség kibontakozását, a személyi adottságok és törekvések nem alkotmányellenes kifejlészthetőségét, illetve érvényesíthetőségét garantálja. Az emberi méltósághoz való jog abszolút jellegű lényeges tartalmát minden ember egyenlő méltósága testesíti meg. Az emberi méltóság általános személyiségi jogának a személyiség szabad kibontakozását lehetővé tevő második összetevőcsoportjába tartozik az a nevesített jog is, amely a megfelelő képességű magyar állampolgárokat felsőoktatási intézményben felsőfokú tanulmányok folytatására jogosítja”.¹⁴ 62/2009. (VI. 16.) AB-határozatában a testület kifejtette, hogy mivel az Alkotmány 70/F. §-a biztosítja a művelődéshez való jogot, amelyet a Magyar Köztársaság a „képességei alapján mindenki számára hozzáférhető” felsőoktatás útján valósít meg. Az Alkotmány szövegéből következően tehát a felsőoktatási intézmények léte és működése az Alkotmány 70/F. §-ában rögzített alapjog intézményi garanciája.

¹¹ Ezt az Alkotmánybíróság szerint a törvényi szintű szabályozásnak kell elvégeznie.

¹² Manfred Nowak: *The Right to Education*. In: Asbjorn Eide – Catarina Krause – Allan Rosas (szerk.): *Economic, Social and Cultural Rights*. Martinus Nijhoff Publishers, The Hague 2001. 255-256. o. Idézi Horváth Enikő: i. m. 2597. o. Hasonlóan fogalmaz a magyar Alkotmánybíróság is, amikor rögzíti, hogy az állam e feladata „programszerű, megvalósítása időt vesz igénybe, a társadalom számára rendelkezésre álló anyagi eszközök mértékének függvénye”. 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 586

¹³ Chronowski-Drinóczi-Petrétei-Tilk-Zeller: *Magyar alkotmányjog III...* 576. o.

¹⁴ ABH 1995, 200

1.1.2. A tudományos élet szabadsága

Az Alkotmány 70/G. §-ában foglalt tudományos élet szabadságának általános tartalma a tudományos ismeretek megszerzésének, illetve ezek terjesztésének jogát jelenti:¹⁵ a tudományos ismeretek megszerzésének tartalmi elemei közé tartozik a kutatás szabadsága, amely felöleli a tudományos kérdésfeltevést, a kutatási módszerek kidolgozását, ezek alkalmazását, valamint az eredmények értékelését. További elem a tudományos alkotás szabadsága, amelynek körébe beletartozik mindaz, ami a kutatás szűk értelmezésébe nem illeszkedik, például ismeretek összefoglalása, rendszerezése, elméletek, modellek kidolgozása.¹⁶ A tudományos élet szabadsága tehát két formában, a tudományos kutatáshoz való jogban, illetőleg a felsőoktatási autonómiában nyer értelmet,¹⁷ hiszen a tudomány autonómiájának biztosítása érdekében felsőoktatási intézményt nem csupán a szűk értelemben vett tudományos, oktatási és kutatási tevékenység területén illeti meg önállóság és függetlenség, hanem szervezetalakítás, működés és gazdálkodás tekintetében is.¹⁸ További tartalmi elemként jelölhető meg a tudományos kérdésekben való döntés joga, amelyet az Alkotmány 70/G. § (2) bekezdése kifejezetten kiemel a tudomány szabadsága részjogosítványai közül.¹⁹ Az Alkotmánybíróság kifejtette, hogy az államnak tudományos igazságok kérdésében semlegesnek kell lennie, viszont alkotmányos követelményként garantálnia kell, hogy a tudomány művelői a tudományos kutatások és a tudományos ismeretek terjesztésének szabadságjogát – alkotmányos keretek között – gyakorolhassák.²⁰

34/1994. (VI. 24.) AB-határozatának értelmében az Alkotmánybíróság a tudományos élet szabadságát, valamint az állam semlegességére vonatkozó rendelkezéseket alapvető „jogállami és alkotmányos” értéknek tekinti.²¹

¹⁵ Chronowski-Drinóczi-Petrétei-Tilk-Zeller: Magyar alkotmányjog III... 597. o.

¹⁶ A terjesztés megnyilvánulását jelenti a tudományos ismeretek, eredmények nyilvánosságra hozatalának joga, illetve a tudományos ismeretek tanításának joga.

¹⁷ Lános Petra: A tudományos és művészeti élet szabadsága. In: Az Alkotmány kommentárja (szerk. Jakab András). Századvég, Budapest 2009. 2608. o.

¹⁸ 41/2005. (X. 27.) AB-határozat. Magyar Közlöny 2005. 142. sz.

¹⁹ 34/1994. (VI. 24.) AB-határozatában kimondta, hogy az Alkotmány 70/G. §-a a tudományos élet szabadságának tiszteletben tartása és támogatása kimondásával, és annak deklarálásával, hogy tudományos igazságok kérdésében állást foglalni csak maga a tudomány lehet kompetens, nemcsak alapvető jogállami és alkotmányos értéket nyilvánít ki, hanem szubjektív jogként fogalmazza meg a tudományos alkotás szabadságát, továbbá a tudományos ismeretek megszerzésének – magának a kutatásnak – és tanításának szabadságát, mint az ún. kommunikációs alapjogok egyik aspektusát.

²⁰ Utalt a testület ugyanakkor arra is, hogy a tudomány, a tudományos ismeretszerzés és a tudományos tanítás szabadsága, noha nem korlátozhatatlan, de mindenképpen olyan szabadságjog, amelynek csak kivételes korlátozó rendelkezésekkel szemben kell engednie, olyanokkal, amelyek közvetlenül valamely alapjog érvényesítésére és védelmére szolgálnak, vagy amelyek valamely elvont alkotmányos érték (pl. törvényen alapuló titokvédelem) feltétlen érvényesülését hivatottak biztosítani. Lásd erről részletesen Chronowski-Drinóczi-Petrétei-Tilk-Zeller: Magyar alkotmányjog III... 600. o.

²¹ Megfogalmazása szerint „mindannyiszor, amikor a történelem során az állam a tudomány szabadságát politikai, ideológiai, vallási vagy egyéb korlátozásnak vetette alá, az az egész társadalom fejlődésének béklyójává vált. Történelmi tapasztalaton nyugvó igazság, hogy a tudomány szabadsága a haladás alapvető biztosítója, és az az egyéni autonómiával is szorosan összefügg. A tudományos tételek, megállapítások és igazságok szabad keresése, továbbá a tudományos eszmék és nézetek szabad áramlása, így az egész társadalom, az emberiség, fejlődésének alapfeltétele és az individuum szabad kibontakozásának is egyik biztosítója”. ABH 1994, 177, 182.

A tudomány szabadságának részeként értelmezhető kutatási szabadság napjainkban elsősorban a tudományos gondolkodás szabadságát, a tudományos nézetek szabad terjesztésének jogát jelenti, mintsem magának a kutatási folyamatnak „korlátozás nélküli végrehajtását”.²² A kutatási tevékenység egyre differenciáltabbá, erőforrás-igényessé váló volta miatt elképzelhetetlen, hogy *egyrészt* a forrásokat biztosító szerv – legyen akár állami, akár magán – mindenfajta igényt kielégítsen – Barakonyi Károly találó példája szerint „egy atomkutatással foglalkozó tudós számára az egyetem valószínűleg nem épít saját reaktort csak azért, hogy kutatási szabadsága ne sérüljön”,²³ – *másrészt*, hogy az kutatáshoz szükséges feltételek biztosítása ellentételezésekként ne fogalmazza meg elvárásokat a kutatás alanyával szemben.

A kutatás magában foglalja a témaválasztás szabadságának garanciáját mind negatív, mind pozitív értelemben: kutatási téma választása nem tiltható meg, ugyanakkor konkrét téma „nem-választása” sem szankcionálható. A kutatás tekintetében ugyanakkor nem csupán a védelmi jellegű aspektusok érdemelnek figyelmet, hanem az is, hogy milyen mértékű beavatkozási lehetőséget – és kinek – kell biztosítani ahhoz, hogy az önkényesen választott – tehát társadalmi haszonnal nem kecsegtető – kutatási témákra való felesleges ráfordítások elkerülhetőek legyenek.²⁴ Ennek elméleti eshetőségének vizsgálatakor természetesen nem szabad figyelembe venni a gyakorlati szempontok – tipikusan a pénzügyi lehetőségek – szerepét sem. A tudományos munka természetesen nem korlátozódik a felsőoktatási intézmények tevékenységére, hiszen számtalan egyéb, állami és nem állami szervezet, vagy akár szervezet-független kutató végez ilyen jellegű tevékenységet. Ezeket a személyeket a tudomány művelőiként, ám nem a felsőoktatási autonómia alanyaiként jelölhetjük meg.

1.2. Az érintett alapvető jogok felsőoktatási autonómia-szempon-tú alkotmánybíró-sági értelmezése

A felsőoktatási autonómia fejlődésére ható felsőoktatás-politikai tényezők mellett a magyar felsőoktatási jog legújabb kori fejlődésében különösen nagy szerephez jutott az Alkotmánybíróság, amely az e fejezet 1.1. pontjában ismertetett alapvető jogokat értelmező, illetőleg a felsőoktatási joggal összefüggő – érdemben 1993-ban megkezdett – gyakorlatában számos nagy jelentőségű kérdést tárgyalt.

1.2.1. A felsőoktatáshoz való jog tartalma és korlátozása

34/1994. (VI. 24.) AB-határozatában az Alkotmánybíróság meghatározta a tárgyalt alapjogoknak a szabadságjogokhoz való viszonyát. A testület az Alkotmány 70/G.§-ának értelmezése kapcsán megállapította, hogy az Alkotmány „szubjektív jogként fogalmazza meg a tudományos alkotás szabadságát, továbbá a tudományos ismeretek megszerzésének – magának a kutatásnak – és tanításának szabadságát, mint az ún. kommunikációs alapjogok egyik aspektusát”.²⁵ Rámutatott a testület arra is, hogy a tudományos élet szabadsága magába foglalja a tudományos kutatáshoz és a tudó-

²² Barakonyi Károly: Az egyetemirányítás bukdácsoló reformja. In: Bologna „Hungaricum”. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2009. 198. o.

²³ Barakonyi Károly: Az egyetemirányítás... 198. o.

²⁴ a 41/2005. (X. 27.) AB-határozathoz írt különvéleményében ezzel kapcsolatban Kiss László megjegyzi, hogy „az állam célirányos, közérdekű feladatellátásával szoros kapcsolatban álló kutatásokat is felkarolhat. Ha nem így lenne, a tudomány szabadságára hivatkozással a hobbi kutatási témákat is szolgai módon az idők végezetéig támogatnia kellene.”

²⁵ 34/1994. (VI. 24.) AB-határozat, ABH 1994, 177, 182

mányos igazságok és ismeretek terjesztéséhez való szabadságjogot, amely tágabb értelemben a véleménynyilvánítási szabadsághoz kapcsolódik, egyúttal tartalmazza az államnak azt a kötelezettségét, hogy tartsa tiszteletben és biztosítsa a tudományos élet teljes függetlenségét, a tudomány tisztaságát, elfogulatlanságát és pártatlanságát.²⁶ A tudományos élet szabadságához fűződő jogot gyakorló személyi kör meghatározásának problematikáját túlon túl leegyszerűsítve a testület megállapította, hogy a tárgyalat jog „elvileg ugyan mindenkit megillet, a szabadságjog tényleges jogosultjai azonban csak a tudomány művelői”.

Lényeges és helyes, ugyanakkor számos gyakorlati kérdést felvető megállapítása az Alkotmánybíróságnak, hogy „a tudományos minőség meghatározásában – a tudomány autonómiája folytán – ugyancsak egyedül a tudomány művelői jogosultak dönteni.” E megállapítás gyakorlati vetületének problematikus voltát az okozza, hogy ügýtípusoktól eltérően esetileg vizsgálandó, kik tekinthetők adott kérdésben a tudomány művelőinek.²⁷ E gondolatok szellemében született a 861/B/1996. AB-határozat²⁸ is, amely a tudomány művelőinek problémakörét tovább színesítette, hiszen megállapította, hogy „a {rég}i} Ftv. 32.§ (1) bekezdése ugyanis nem szűkíti le a tudományos élet szabadságához fűződő jogosultságok kedvezményezett köreit az egyetemi tanárookra, ellenkezőleg; azt kifejezetten az egyetemi autonómiát megtestesítő személyi körre terjeszti ki”; (...) „a tudomány művelői és a tanszabadság hordozói (...) az egyetemi tanárok mellett (...) az egyéb oktatók, a tudományos kutatók, de maguk a hallgatók is”.²⁹

Annak ellenére, hogy az új Ftv. hatályba lépése óta ezt a rendelkezést a tételes jog már nem tartalmazza, a tudomány művelőinek körével kapcsolatos elméleti probléma továbbra is valós.³⁰ Mindezen túlmenően a 34/1994. (VI. 24.) AB-határozatban annak kimondásával, hogy „az államnak tudományos igazságok kérdésében semlegesnek kell lennie, viszont alkotmányos követelményként feltétlenül garantálnia kell, hogy a tudomány művelői a tudományos kutatások és a tudományos ismeretek terjesztésének szabadságjogát – alkotmányos keretek között – gyakorolhassák”,³¹ az Alkotmánybíróság a felsőoktatási jog lényeges alapelvét rögzítette,

²⁶ 34/1994. (VI. 24.) AB-határozat, ABH 1994, 177, 182

²⁷ A Doktoranduszok Országos Szövetsége által működtetett Jogsegély-szolgálat praxisában merült fel többek között az az eset, amelynek során egy felsőoktatási intézmény doktorandusz hallgatója a doktori szigorlat előfeltételeként megjelölt két középfokú nyelvvizsga egyikét latin nyelven kívánta letenni. A vonatkozó jogszabály – a felsőoktatási törvény 68.§ (5) bekezdésének b) pontja – értelmében a doktori fokozat megszerzésének feltétele „két idegen nyelv – a tudományterület műveléséhez szükséges – ismeretének a doktori szabályzatban meghatározottak szerinti igazolása”. Az érintett intézmény doktori szabályzata további rendelkezést nem tartalmazott, az ügyben eljáró Doktori Tanács pedig nem engedélyezte a hallgató számára latin nyelvvizsgájának elismerését. Az ügyben kérdésként felmerült, hogy az adott tudományterület minőségi művelésének egyik előfeltételének – ti. a nyelvismeretnek – konkretizálását elvégezheti-e az ügyben eljáró Doktori Tanács akként, hogy bizonyos – akár holt – nyelveket kizár az általa elfogadottnak ítélt körből. Tekintettel azonban az Alkotmány 70/G.§-ának az Alkotmánybíróság általi tág értelmezésére, az ügyben jogszerűtlenséget nem állapíthatunk meg.

²⁸ ABH 1998, 650

²⁹ ABH 1998, 650, 654

³⁰ A tudomány művelőinek és a felsőoktatási autonómia alanyainak jogállásával kapcsolatban lásd Kocsis Miklós: A tudomány művelői – avagy röviden a felsőoktatási autonómia alanyairól. *Collega* 2009. 1-2. sz. 17-21. o.

³¹ ABH 1994, 177, 182

együttal a felsőoktatási autonómia talán leglényegesebb elemét fogalmazta meg. E gondolat szellemében állapította meg továbbá, hogy „az állam a tudományos alkotás és ismeretszerzés és a tudományos tanítás szabadságát csak olyan korlátozásoknak vetheti alá, amely a kommunikációs szabadságjogok korlátozásával szemben támasztott alkotmányos követelményeknek megfelel”.³² Megállapítható tehát, hogy mivel tágabb értelemben a tudomány szabadsága általánosságban is a véleménynyilvánítási szabadsághoz tartozik, az a véleménynyilvánítás szabadságából eredő külön nevesített alanyi jogokkal azonos alkotmányos védelemben részesül az állami beavatkozások és korlátozások ellen.³³ A határozat tisztázta egyúttal az érintett alapjog korlátozásának tartományát is akként, hogy „a tudomány, a tudományos ismeretszerzés és a tudományos tanítás szabadsága, noha nem korlátozhatatlan, de mindenképpen olyan szabadságjog, amelynek csak kivételes korlátozó rendelkezésekkel szemben kell engednie, olyanokkal, amelyek közvetlenül valamely alapjog érvényesítésére és védelmére szolgálnak, vagy amelyek valamely elvont alkotmányos érték (pl. törvényen alapuló titokvédelem) feltétlen érvényesülését hivatottak biztosítani. Ilyen szóba jöhető, és az indítvány elbírálása szempontjából is releváns korlátozások különösen a személyes adatok védelméhez fűződő alapjog, továbbá az egyes, nem személyes adatnak minősülő adatokhoz való hozzáférhetőséget tiltó, közérdekű – törvénybe foglalt – titoktartási rendelkezések.”³⁴

870/B/1997. AB-határozatában az Alkotmánybíróság – abban a kérdésben nyilatkozva, hogy a nyelvismeret megszerzése igazolásának követelménye ellentétes-e a tanszabadság elvével – megállapította, hogy a tanszabadság joga tartalmilag egyaránt magában foglalja a tanulás és a tanítás szabadságát, azonban egyiket sem abszolút jellegű, korlátozhatatlan jogként. „A tanulás szabadságát az állam a felsőoktatás területén az egyes, általa fenntartott vagy támogatott oktatási intézményekbe való bejutás lehetőségének biztosításával, pozitív módon határozza meg. Ugyanakkor az állam joga annak meghatározása is, hogy a társadalom szempontjából mely képességek fejlesztése szükséges állami eszközökből a felsőoktatás keretében. A felsőfokú oktatásban való részvétel nem kötelező jellegű, arra mindenki a feltételek szabad mérlegelését követően, önállóan vállalkozhat.”³⁵ A tanítás szabadsága megnyilvánulhat „egyéni és intézményi formában, az utóbbi körbe tartozik a felsőoktatási intézmények tevékenysége”.³⁶ Nem kérdéses, hogy a tanítás szabadságának megvalósulása érdekében a felsőoktatási intézmények nagyfokú autonómiával rendelkeznek. Ez az autonómia azonban nem korlátlan: az állam törvénnyel vagy törvényi felhatalmazás alapján kibocsátott más jogszabályokkal, azt közérdekből – például a felsőoktatás egységesítése, az oklevél kibocsátásának alapjául szolgáló képzés alapkövetelményeinek biztosítása érdekében – korlátozhatja és korlátozza is. A tantervek, tananyagok és képzési programok megállapítása és nyilvánosságra hozatala – a felsőoktatási autonómia részeként – az adott intézmény hatáskörébe tartoznak. Ez a közzétételi kötelezettség a biztosítéka annak, hogy „a felvételt kérő személyek az

³² ABH 1994, 177, 182

³³ A tudomány szabadságának a véleménynyilvánítás szabadságához fűződő viszonya tekintetében lásd Chronowski Nóra – Drinóczi Timea – Petrétei József – Tilk Péter – Zeller Judit: Magyar alkotmányjog III. 595. o.

³⁴ 34/1994. (VI. 24.) AB-határozat, ABH 1994, 177, 183

³⁵ 870/B/1997. AB-határozat, ABH 1999, 611, 613

³⁶ 870/B/1997. AB-határozat, ABH 1999, 611, 613

adott intézmény tanulmányi- és vizsgaszabályzatát is megismerjék, amely konkrétan a {rég} Ftv.-ben előírt záróvizsgára bocsátás feltételeit (tantárgyakat, nyelvismeretet, stb.), és így élni tudjanak a tanszabadságból levezethető iskolaválasztási jogukkal”.³⁷ 51/2004. (XII. 8.) AB-határozatában az Alkotmánybíróság kifejtette, hogy az oktatáshoz való jog részeként a felsőfokú tanulmányok folytatásához való jog gyakorlása csak úgy biztosítható, ha az állam megteremti a felsőfokú tanulmányok folytatásának a feltételeit. „A felsőfokú tanulmányok folytatásának elengedhetetlen feltétele, hogy meghatározásra kerüljenek azok a képzési formák, vagyis a felsőfokú képzés szerkezete, amelynek keretében felsőfokú tanulmányok folytatására lehetőség nyílik.”³⁸ A 857/B/1994. AB-határozat az Alkotmány 70/A.§-ából kiindulva megállapította, hogy nem alkotmányellenes az, hogy felsőoktatási intézmény szervezeti egységének vezetését hatvanöt év feletti személy nem láthatja el. Megállapította a testület, hogy „a tisztség betöltésére engedélyezett életkor a jelenlegi törvényes nyugdíjkorhatárt évekkal meghaladja, ezért az életkori korlát nem tekinthető önkényes és indokolatlan feltételnek, nem sérti az emberi méltósághoz való jogot és ennek folytán nem valósítja meg az Alkotmány 70/A.§ (1) bekezdésén alapuló – egyéb helyzet szerinti – megengedhetetlen diszkriminációt.” A határozat elsősorban napjaink történéseire tekintettel figyelemreméltó: a hatályos szabályozás ugyanis szintén tartalmazza a fenti kitétel, valamint a jelenleg folyó felsőoktatási reform-folyamat során a kérdésben élénk vita bontakozott ki. Ennek végeredményeképpen a felsőoktatási szférában a vezetői megbízások korhatára 65 év, de amennyiben annak időtartama túlnyúlik a 65 éves korhatáron, akkor a szenátus kétharmados döntésével ez kitolódhat 69 éves korig.³⁹

1.2.2. A felsőoktatáshoz való jog érvényesülésének feltételrendszere

1310/D/1990. AB-határozatában az Alkotmánybíróság megállapította, hogy az Alkotmány 70/B.§ (1) bekezdésében biztosított munka és a foglalkozás megválasztásának szabadsága szoros összefüggésben van az Alkotmány 70/F.§ (1) bekezdésében biztosított művelődéshez való joggal, hiszen „az egyre bonyolultabbá váló társadalmi munkamegosztás a munka és a foglalkozás végzésének előfeltételül egyre gyakrabban szab meghatározott képzettséget”.⁴⁰ Megvalósítását tekintve e két alapvető jog azonban eltér egymástól.

A munkához és a foglalkozáshoz való jog „az alapvetően nem állami foglalkoztatásra épülő társadalomban negatív módon érvényesül: nem lehet alkotmányellenes korlátja. A felsőoktatásban ezzel szemben jelenleg az állam jelentős túlsúllyal rendelkezik. Ebből adódóan az állam a művelődéshez való jogot közvetlenül, a felsőoktatás területén az egyes, általa fenntartott oktatási intézményekbe való bejutás lehetőségének biztosításával, pozitív módon valósíthatja meg”.⁴¹ E megállapítás helyességének elismerése mellett is fontos rögzíteni, hogy a testület kijelentése időt állóbb,

³⁷ 870/B/1997. AB-határozat, ABH 1999, 611, 613-614

³⁸ 51/2004. (XII. 8.) AB-határozat, ABH 2004, 679, 686

³⁹ A témával kapcsolatos érveket és ellenérveket lásd <http://www.edupress.hu/index.php?at=egycikk&HirID=16825&hirlevel=1>. A témával kapcsolatban megjegyzést érdemel, hogy a felsőoktatási törvény ilyen tartalmú szabályozása elsősorban néhány intézményvezető, politikus, vagy intézményvezető politikus érdekét szolgálta csupán.

⁴⁰ A1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 585

⁴¹ 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 585

mintsem azt szóhasználata sugallja: az állam ugyanis a művelődéshez való jogot nemcsak a határozat születésének jelen idejében – amikor a felsőoktatásban az állam jelentős túlsúllyal rendelkezett – tudja az oktatási intézményekbe való bejutás lehetőségével biztosítani, hanem akkor is, amikor túlsúlya már nem lesz olyan nyilvánvaló. Nem hagyható ugyanis figyelmen kívül az állam szerepe a nem általa fenntartott intézmények működése biztosításának tekintetében sem, hiszen az azokra vonatkozó jogi szabályozás megalkotásával, azok meghatározott szempontrendszer szerinti támogatásával és egyedi igazgatási intézkedések meghozatalával ugyancsak a művelődéshez való jog érvényesülését biztosítja.

Ugyanebben a határozatában kifejtette a testület azt is, hogy az Alkotmány 70/F.§-a szerint a művelődéshez való jog akkor valósul meg a felsőfokú oktatásban, „ha az mindenki számára képességei alapján hozzáférhető, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatást kapnak”.⁴² Ezzel kapcsolatban kiemelte, hogy „az államnak a felsőoktatással kapcsolatos alkotmányos feladata, hogy a tanulóhoz való jog objektív, személyi és tárgyi előfeltételeit megteremtse és azok fejlesztésével e jogot igénye szerint bármely, a felsőfokú oktatásban való részvétel szempontjából megfelelő képességekkel rendelkező állampolgár számára biztosítsa”.⁴³ E megállapítással az Alkotmánybíróság visszaigazolja azt a fentebb – a művelődéshez való joggal összefüggésben – tett megállapítást, amely szerint a jog érvényesüléséhez szükséges objektív feltételek biztosításakor figyelembe veendőek a nem közvetlenül állami fenntartással működő intézményeknek feladatellátásukhoz nyújtott állami hozzájárulások (épület, stb.) is. Hangsúlyozta az Alkotmánybíróság, hogy az állam e feladata „programszerű, megvalósítása időt vesz igénybe, a társadalom számára rendelkezésre álló anyagi eszközök mértékének függvénye”.⁴⁴

Az állam feladata ezek alapján tehát, hogy egyensúlyt teremtsen a társadalom tagjainak alapvető jogon alapuló igényei és az ezek megvalósításához rendelkezésre álló anyagi eszközök között. Az Alkotmánybíróság szerint az állam kötelessége és joga a művelődéshez való jog területén „annak meghatározása, hogy a társadalom szempontjából mely képességek fejlesztése szükséges állami eszközökből felsőfokú oktatással, illetve az ilyen jellegű felsőfokú oktatásban való részvételhez milyen képességbeli feltételek teljesítése szükséges”.⁴⁵ A művelődéshez való jognak a felsőoktatás területén való biztosítása sokfajta módon valósulhat meg, vagyis az államnak e feladat megvalósításában nagy a mozgáster.

Az Alkotmánybíróság felsőoktatási joggal kapcsolatos határozatainak rövid, vázlatszerű áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a testület ez irányú gyakorlata számos nagy jelentőségű – nemegyszer alkotmányos követelmény formájában megfogalmazott – tézissel gazdagította magyar közjogi rendszert, ezen belül pedig a felsőoktatási jogot. Az AB – határozatainak útján – részletesen kibontotta az Alkotmány 70/F. § és 70/G. §-ainak tartalmát. A – leendő – alkotmányozás szempontjából ez annak lehetőségét és szükségességét is jelenti, hogy a testület határozatainak nyomán pontosításra kerüljenek az Alkotmány vonatkozó rendelkezései.⁴⁶

⁴² 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 585

⁴³ 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 586

⁴⁴ 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 586

⁴⁵ 1310/D/1990. AB-határozat, ABH 1995, 579, 586

⁴⁶ Az Alkotmánybíróság felsőoktatási autonómiával összefüggő gyakorlatának feldolgozását lásd Kocsis Miklós: A felsőoktatási autonómia alkotmánybírói értelmezéseiről. Jura 2009. 2. sz. 73-82. o

1.3. A felsőoktatási autonómia szerepe az alapjogok érvényesítésében

Az oktatáshoz való jog és a tudomány szabadsága nem csak felsőoktatási intézmények keretei között gyakorolható; az ezzel való élés keretei közé számíthatjuk a tudományos előadások tartását, a magántermészetű kutatások folytatását, kutatások nyilvánosságra hozását, magánintézetek létrehozását, stb.⁴⁷ Abban az esetben tehát, ha az államnak e jog kapcsán csupán az általános intézményvédelmi kötelezettségének kellene eleget tennie – ti. hogy biztosítsa a jog gyakorlásának feltételeit –, e jog – lévén mindenkit megillető – nem vetne fel különös problémákat, ugyanakkor *az állam által létrehozott és az állam által fenntartott* felsőoktatási intézményrendszer, amely jelentős részben ennek az intézményvédelmi kötelezettségnek való megfelelést szolgálja, számos kérdést vet fel.

1.3.1. Az állam intézményvédelmi kötelezettsége

A tudomány művelésének biztosítása az állam egyik alapvető feladata. A tudományos kutatásnak és oktatásnak alapvető kulturális, társadalmi, gazdasági és politikai jelentősége van, emiatt elsőrendű az állam azon funkciója, hogy ezt a jogot a társadalom tagjai számára biztosítsa.⁴⁸ Központi kérdés, hogy az állam által ellátandó közfeladatok milyen kapcsolatban állnak a kutatással és az oktatással; ennek a jelentőségét az adja, hogy az államnak – az objektív intézményvédelmi kötelezettsége okán – felsőoktatási intézményeket kell fenntartania. A tudomány fennmaradásának egyik záloga tehát az állam, hiszen közvetetten – az intézményfenntartáson keresztül – ő viseli a formális értelemben vett felelősséget a tudomány megmaradásáért.⁴⁹ A tudomány szabadsága, mint alapvető jog lényege és történelmi kiindulópontja az oktatás és a kutatás szabadságában keresendő.⁵⁰

Napjainkban ez azonban már nem csupán negatív aspektusként, az állami beavatkozástól való védelemként kell, hogy megjelenjen, hanem az emberi, pénzügyi és szervezési előfeltételek megteremtésének elősegítése iránti igényként is megfogalmazható. Az állam csak az olyan szervezeteket tudja felhasználni, amelyek ezekkel a forrásokkal rendelkeznek. A tudomány ugyanakkor csak akkor tud a vele szemben – az állam és a társadalom részéről – felmerülő kötelezettségeknek megfelelni, ha rendelkezik a kutatáshoz szükséges szabadsággal. Ennek biztosítása az állam és a társadalom felelőssége és érdeke egyben, hiszen ennek biztosítása esetén számolhatnak a várható nyereséggel, nevezetesen a társadalmi, szociális, műszaki területeken hasznosítható új tudományos eredményekkel.⁵¹

1.3.2. A felsőoktatási intézmények rendeltetése

A felsőoktatási autonómiát alapos vizsgálat tárgyává tevő szakirodalomban gyakran felvetődik, hogy maga a felsőoktatási intézmény mennyiben tekinthető a tudomány

⁴⁷ Lásd erről bővebben Werner Thieme: i. m. 73. o.

⁴⁸ Kay Hailbronner: Wissenschaftsfreiheit als Funktionsgrundrecht. Hansischer Gildenverlag Heitmann, Hamburg 1980. 60. o.

⁴⁹ Vö. Eduard Hirsch: Zur rechtlichen Neuordnung der Universitätsverfassung. In: Festschrift für Wilhelm Felgentraeger 1969. 89. o. továbbá Hans Peter Bull: Die Staatsaufgaben nach dem Grundgesetz. Müller, Berlin 1973. 295. o.

⁵⁰ Hans Thieme: Die Freiheit der Künste und Wissenschaften. Franz Vahlen Verlag, München 1967. 9. és köv. o.

⁵¹ Vö. Ernst Topitsch: Die Freiheit der Wissenschaft und der politische Auftrag der Universität. Luchterhand, Neuwied 1968. 7. év köv. o.

szabadsága, mint alapjog alanyának.⁵² A tudomány szabadsága mindenekelőtt a felsőoktatási intézmények polgárait (Hochschulmitglieder) illeti meg, mindaddig, amíg tudományos munkát (wissenschaftliche Betätigung) végeznek, tudományos eljárásokban (Wissenschaftsprozess) vesznek részt. A német szövetségi alkotmánybíróság egyfajta védőjogként értelmezi az állami beavatkozásokkal szemben; ennek értelmében azokat illeti meg, akik tudományos tevékenységet végeznek, vagy kívánnak végezni.⁵³ Azok a személyek, akik e tevékenységet végzik, lehet, hogy részei a felsőoktatási intézmény szervezetrendszerének (Teil der Organisation), de ettől a számukra biztosított individuális jog, a tudomány szabadsága magát az intézményt nem illeti meg. Korábbi felfogások követői azt hangsúlyozták, hogy az Alkotmány a felsőoktatási rendszer tekintetében egyben intézményi garanciát is megalapoz, újabban azonban inkább funkcionális összefüggéseket vélnek felfedezni az intézményi garanciák kapcsán; tisztázandó ennek kapcsán, hogy mi az autonómia szerepe a fentebb rögzített alapjogok érvényesülésének területén.

Ennek vizsgálata azért különösen fontos, mert napjainkban az autonómia kérdése a kulcs az állam és a felsőoktatási intézmények viszonyának megértéséhez is.⁵⁴ Természetszerűnek tekinthető napjainkban, hogy a modern államok alkotmányai tartalmazzák a felsőoktatási intézmények jogállását, valamint autonómiájuk alkotmányos garanciáit, és ennek megsértését szükség szerint szankcionálják.⁵⁵ Félreértésekhez vezetne ugyanakkor, ha az intézmények jogállását kizárólag az államhoz viszonyítva próbálnánk meg értelmezni: az autonómia csupán funkcionális értelemben fogható fel, célja ugyanis a tudomány szabadságának biztosítása; ennek megfelelően nem az államtól való szabadságot jelent, hanem autonómiát az államon belül.⁵⁶ E felfogás lényege, hogy az autonómiát ne az állam és az intézmény közötti konfrontációként fogjuk fel, hanem közös felelősségként értelmezzük, aminek értelmében mindkét fél feladata a tudomány előmozdítása, amelynek érdekében közösen kell ellátniuk feladataikat. E folyamat során ugyanakkor felmerülhetnek jogviták, kompetencia-kérdések az intézmény és az állam között; ebben a helyzetben nyer valódi értelmet az autonómia (ami csupán akkor funkcionál megfelelően, ha az valamilyen (bírói) fórum előtt érvényesíthető).

1.3.3. A felelősségi elem, mint a felsőoktatási autonómia korlátozásának alapja

Az okvetlenül szükséges autonómiát különböző irányokból jelentkező veszélyek fenyegetik; ezek legerősebbike az esetleges hatósági fellépés, amely rövid távú és speciális érdekei mentén befolyásolni képes a tudomány működését. Ennek elkerülése érdekében van szükség az autonómia garanciáinak meghatározására, ami elsősorban az állam felelőssége.⁵⁷ A legnehezebb e garanciák megteremtésének körében annak meghatározása, hogy az állam mely feladatokat bízhat rá a független és fele-

⁵² Lásd erről Werner Thieme: i. m. 72. o.

⁵³ BVerfGE 35, 79 ff. 112. f. Az ítéletet részletesen elemzi Franz-Ludwig Knemeyer: Neuer Entwicklungen im Hochschulverfassungsrecht. In: Karpen – Knemeyer: i. m. 48. és köv. o.

⁵⁴ Vö. Hansgert Peisert: Hochschule und Staat. Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des MWK. Baden-Württemberg 1980. 41. sz.

⁵⁵ Rudolf Smend: Das Recht der Freien Meinungsäußerung. Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 1928. 4. sz. 57. o.

⁵⁶ Ludwig Raiser: Die Universität im Staat. Quelle & Meyer, Heidelberg 1958. 17. o.

⁵⁷ Bernd Rüthers: Universität und Gesellschaft. Konstanz 1980. 29. o. és Andreas Gallas: Die Staatsaufsicht über Wissenschaftlichen Hochschulen. Duncker&Humblot, Berlin 1976. 93. és köv. o.

lős tudományra, és mely hatásköröket kell fenntartania magának éppen annak érdekében, hogy biztosítsa a jövő számára is az új tudományos eredmények elérésének lehetőségét. Ennek meghatározása jelenti az örökös feszültségforrást a felsőoktatási intézmények és az állam között. Folytonos a feszültség, hiszen a társadalmi változások következtében mind az állam, mind a felsőoktatási intézmények folyamatos változásnak vannak kitéve, és amennyiben az egyik nem követi megfelelő ütemben a másik változását, újabb konfliktusokra lehet számítani.

Az államnak a tudományért való felelősségvállalása nem konkrét kompetenciákban nyilvánul meg: az államnak csupán azt kell biztosítania, hogy a tudomány művelése biztosított legyen, és nem azt, hogy hogyan kell művelni a tudományt. E történelmi gyökerekkel rendelkező felismerést az alaptörvények elismerik, és a szervezetten szabad kutatás – és vele a tudomány – alapvető jogát garantálják. A „szervezett szabadságot” az állam – nem lévén más eszköze – az intézményeken keresztül valósítja meg.⁵⁸ Ennek következménye ugyanakkor az, hogy a szervezetnek alkotmány által garantált jogosítványai kell, hogy legyenek, amelyek segítségével megvalósítja azokat az állami feladatokat, amelyek érdekében végső soron létrejött. Ezeknek a jogosítványoknak a szabad használatára szolgálja a felsőoktatási autonómia,⁵⁹ amelyet – ha csak közvetetten is – az alkotmány biztosít az intézmények számára. Ennek a fentiekén túl az az oka, hogy a tudományos munkára épülő kutatás és oktatás fejlesztése csak autonóm körülmények között végezhető. Habár maga az intézmény sem nem kutat, sem nem oktat, *számára is garantálni kell bizonyos mértékű autonómiát; olyan mértékűt, amelynek segítségével meg tudja alkotni azokat a szervezeti szabályokat, amelyek alapján a tudományos folyamatok szabadságát ön maga is biztosítani tudja.*

Korszakunkban ez az összefüggés jelenti a felsőoktatási autonómia alkotmányos alapját, ugyanakkor magában foglalja a korlátozás szükségességét is. Hiszen ha nem csupán a tudományos folyamatok szabadsága biztosított, hanem az ezt biztosító szervezet működtetése is, az súlyos veszélyeket – így többek között a szabadosság veszélyét – rejthet magában. Az intézmények alkotmányosan tehát csupán olyan mértékű autonómiával rendelkezhetnek, amelynek segítségével rendeltetésüket be tudják tölteni, el tudják látni azokat a feladatokat, amelyek érdekében őket az állam létrehozta (magánintézetek esetében: támogatja). Ennek némileg ellentmond az, hogy a tudományos eredmények létrehozásának folyamata rendszerint olyan tevékenység, amitől az irányítás, a külső befolyásolás idegen, ugyanakkor a formális döntéshozatalra alkalmas struktúrák kiépítése elengedhetetlen fontosságú az intézmények működtetése szempontjából; szükség van tehát mind irányítási kompetenciára, mind tudományos szakértelemre: e kettő elegyítése keletkezteti a felsőoktatási intézmények önkormányzatait, amelyek célja, hogy a döntéshozatal szükségessége és a tudomány autonómiájának antinómiáját kezeljék.⁶⁰

⁵⁸ Ezek létrehozása tehát csupán eszköz.

⁵⁹ Az autonómia fogalom-értelmezésével összefüggésben lásd Ulrich v. Lübtow – Manfred Harder: *Autonomie und Heteronomie der Universitäten*. Klostermann, Frankfurt 1966. 14. o.

⁶⁰ Ezzel összhangban lásd Hans Peters: *Rechtliche Grenzen und Möglichkeiten einer Hochschulreform*. In: *Festschrift für Herman Jahrreiß*. Carl Heymanns, Köln 1964. 326. o. valamint Ulrich Lohmar: *Wirtschaft und Wissenschaft*. Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf 1976. 4. o. továbbá C. Fläming: *Die Rolle der Forschung in wissenschaftlichen Hochschulen*. WissR 1979. 43. o.

1.3.4. Az állam és a felsőoktatási intézmények kapcsolata, mint az autonómia biztosításának útja

A tudomány szabadságának érvényesülése érdekében biztosított autonómia tehát lépcsőzetesen épül fel: az állam biztosítja az intézmények bizonyos fokú önállóságát, mint szervezeti keretet, és az ekként létrejövő intézmények garantálják az tudományos munkát végző egyének szabad tudomány-művelésének feltételeit. Ez a következtetés a felsőoktatási intézmények kettős szerepére mutat rá: jogosultja is az autonómiának, egyben kötelezett is annak biztosítására.⁶¹ A cél elérése – a tudomány szabadságának minél optimálisabb kiteljesedése érdekében – a figyelmet tehát a felsőoktatási intézmények belső viszonyaira kell koncentrálni. E belső viszonyok, a formalizált döntések és a tudomány érvényesülő szabadságának belső arányai határozzák meg döntő mértékben azt, hogy milyen mértékben valósulhat meg ténylegesen a tudomány szabadsága.⁶²

E folyamat következménye továbbá, hogy a felsőoktatási intézményeken belül olyan szerveződések is létrejöhetnek – és létre is jönnek – amelyek megítélik egyes produktumok tudományos voltát. E feladatok elvégzésében részt vevő személyek maguk is a tudomány művelői, akik e tevékenységük során az intézmény jogait gyakorolják, és egyben kötelezettségét teljesítik. E folyamatot árnyalja – bonyolítja – az a tény, hogy a felsőoktatási intézmények szervezete horizontális és vertikális értelemben is strukturált, ezért az autonóm kompetencia-szintek elosztása ugyancsak kérdéseket vethet fel. Tekintettel arra, hogy a struktúráknak a különböző államok eltérő felsőoktatási hagyományai miatt számos változata ismert, nem adható generális válasz arra a kérdésre, hogy e kompetenciákat milyen módon kell elosztani; rögzíthető azonban az az általános elv, hogy e kompetenciáknak minden esetben a tudományos tevékenység legteljesebb érvényesülését kell szolgálniuk, tehát kizárólag olyan monokratikus vagy testületi szervekhez telepíthetők ilyen feladatok, amelyek a tudományos folyamat értelmezésére és értékelésére alkalmasak.

Az előzőeknek megfelelően felvetődik a kérdés, hogy milyen rendszerben kell biztosítani az állam és a felsőoktatási intézmények kapcsolatát. Ennek természetesen nem csak – sőt elsősorban nem – a formális megközelítése a döntő. Hiszen – amint az fentebb látható volt – elsősorban az állam felelőssége a tudomány szabadságának biztosítása, amely e feladatát a felsőoktatási intézményeken keresztül valósítja meg, ezért az intézmények működésének határát pozitív és negatív értelemben (tehát nem többet, de nem is kevesebbet) is az jelenti, hogy ezeket a feladatokat el kell látniuk.⁶³ Az intézményeknek az állam az állami érdekekért viselt felelősségi rendszerébe beágyazottan kell működniük, ugyanakkor el kell látniuk a tudomány speciális érdekeinek védelmét is. A felsőoktatási intézménynek tehát e két tényező-

⁶¹ Christian Starck: Freiheit und Organisation. 1976. 16. és köv. o. Lásd továbbá Ulrich v. Lübtow: Freiheit der Wissenschaft. Autonomie der Universitäten und Hochschulreform. Klostermann, Frankfurt 1969. 627. és köv. o.

⁶² Ennek egyes példáit lásd Rudolf Reinhardt: Der Lehrstuhl und seine Bedeutung in der Organisation der Selbstverwaltung der wissenschaftlichen Hochschule. In: Festschrift für Wilhelm Felgentraeger. Verlag Otto Schwatz, Göttingen 1969. 181. és köv. o. Idézi: Dieter Lorenz: Wissenschaft zwischen Hochschulautonomie und Staatsintervention. Juristischenzeitung 1981. 115. o.

⁶³ Vö. ezzel Kay Hailbronner: Kommentar zur Hochschulrahmengesetz. Hansischer Gildenverlag Heitmann, Hamburg 1979. § 59.

nek való megfelelés érdekében kell kialakítania saját belső szervezetét; ez természetesen nem mindig racionális módon történik, hiszen számos oktatási, politikai, gazdasági, kevésbé szerencsés esetben önös érdek befolyásolhatja; e tényezők jogilag kevésbé kézzelfoghatóak. Éppen emiatt lényeges, hogy az állam és a felsőoktatási intézmény közötti viszonyok tisztázottak legyenek, ugyanis kizárólag ez a dimenzió képes kiküszöbölni az olyan, esetlegesen előforduló belső aránytévésztéseket, amelyek már – akár gazdasági, akár tartalmi értelemben – a tudomány művelésének rovására mennek.

Az állam felügyeleti jogait hatósági jogosítványok gyakorlása során láthatja el. Ennek kapcsán különösen jelentős a szakmai felügyelet megfelelő ellátása, vagyis az, hogy nem csupán az intézkedések jogszerűségét, hanem azok tartalmát, hasznosságát is felügyelni tudja, hiszen – amint az fentebb látható volt – a felsőoktatási intézmények nem csupán saját jogú feladataikat látják el, hanem az államtól átvettek is. Emellett az általánosságban elfogadható modell mellett természetesen tisztázni kell, hogy a felsőoktatási intézmények autonómiáját különböző szervein keresztül gyakorolja, amelyek rendszerint az autonómia alanyainak közösségeiként, testületi formában jelennek meg. Ezeknek a tevékenységére ugyancsak a fentiek vonatkoztathatók annak ismételt hangsúlyozásával, hogy a felsőoktatási intézményeknek – és ezek szervezeti egységeinek – elsődleges feladatuk az oktatással és kutatással kapcsolatos feladatok ellátása; ezek tekintetében szabadon járhat el. E felismerésből két következtetés adódik: elsőként az, hogy a felsőoktatási intézmény annak ellenére, hogy állami hatásköröket gyakorol, nem alárendeltje a hatósági szervezeteknek, ezek közigazgatási értelemben nem felettes szervei, másodsorban lényeges, hogy az állami feladatok ellátása érdemben ne akadályozza a tudományos tevékenység végzését, előbbi csupán kvázi külső körülményként jelenjen meg a felsőoktatási autonómia alanyai számára.

A felsőoktatási intézmények működését ugyanakkor – természetesen – jelentős mértékben befolyásolják az állam jogalkotási hatáskörének gyakorlása során keletkező különféle szabályozások, amelyek részben befolyásolhatják az oktatás folyamatát. Ennek keretében előfordulhat, hogy az állam az oktatási tevékenység végzését bizonyos feltételek meglétére vagy teljesítéséhez köti. A kérdés ugyancsak felveti az állam és a felsőoktatási intézmények közötti hatáskörmegosztás kérdését.

A fentiekén túl a költségvetés ellenőrzése különös fontossággal bír, hiszen ez jelenti a hatékony önkormányzatiság alapját, ugyanakkor ez az a terület, amelyen leginkább korlátozottak a felsőoktatási intézmények működési lehetőségei.⁶⁴

Mindezek alapján megállapítható, hogy az állam és a felsőoktatási intézmények kapcsolatának meghatározása kitüntetett fontossággal bír. E kapcsolatnak a tudomány szabadságának érvényesülése érdekében közösen viselt felelősség okán csak a szoros együttműködés lehet az alapja. Ennek érdekében mind az intézményeknek, mind az államnak azt kell felismernie, hogy az intézmények számára biztosított autonómiának nem az a célja, hogy az államtól függetlenítsék őket, hanem hogy megfelelő keretet biztosítson a tudományos tevékenység gyakorlásához. E felismerés akceptálása esetén az autonómia terjedelmét és határait úgy kell kialakítani, hogy az

⁶⁴ Vö. Wolfgang Zeh: Finanzverfassung und Autonomie der Hochschulen. Duncker & Humblot, Berlin 1973. 58. és köv. o.

a közös feladat ellátását a leginkább szolgálja. Ennek érdekében természetesen mind az államnak, mind az intézményeknek vannak feladatai.

a) Az államnak – jogalkotói hatáskörében eljárva – tartózkodnia kell attól, hogy részletes, technikai jellegű szabályozással terheli meg az intézmények napi működését, még akkor sem, ha erre egyébiránt lehetősége lenne. Ennek az „intézménybarát” felfogásnak következtében ugyanakkor az intézmények részére biztosított – tartalommal bíró – hatáskörök ellátásának ellenőrzési jogát a lehető legszélesebb mértékben fenn kell tartania annak érdekében, hogy a diszfunkcionális működést meg tudja előzni.

b) Az intézményeknek – felismerve felelősségüket – a tudomány szabadságának mind hatékonyabb érvényesülése érdekében kell gazdálkodniuk az állam által rájuk bízott javakkal és lehetőségekkel.

TRATNYEK MAGDOLNA

Együttműködésen alapuló minőségfejlesztés a szakképzésben

Bepillantás egy nemzetközi projektbe

A Pécsi Tudományegyetem 2009 és 2011 között együttműködő partnerként vesz részt a Leonardo da Vinci Program által támogatott, nemzetközi együttműködésben megvalósuló, a szakképzési rendszerek partnerségen alapuló minőségfejlesztését célul tűző projekt fejlesztésében és megvalósításában.

A VETWORKS (szakképzési hálózatok minőségfejlesztése) projektben 6 ország, szakképzéssel (is) foglalkozó szervezete vesz részt.

A projekt az alábbi partnerek együttműködésével valósul meg:

Cracow University of Economics/Krakkói Közgazdasági Egyetem – Lengyelország – a pályázatot benyújtó intézmény – koordinátor

P&W Praxis und Wissenschaft projekt GmbH Ingolstadt Kutatóközpont– Németország – partner1

Pécsi Tudományegyetem – Magyarország – partner2

NEXUS Europe Ltd. Dublin Kutatóintézet– Írország – partner3

Gesellschaft fuer Arbeit und Bildung der Chance B GMBH nonprofit szervezet – Ausztria – partner4

XXI INVESLAN, S.L. KKV – Spanyolország – partner5

IDEC SA Szakképzési Vállalkozás – Görögország – partner6

Az egyes partnerek által képviselt szervezetek céljait, felépítésüket és tevékenységüket illetően is különböznek egymástól, ezzel is reprezentálva a szakképzésben résztvevő szervezetek sokféleségét, egyúttal biztosítva az egymástól tanulást, a többféle nézőpont érvényesülését a projekt megvalósulásában. Ugyanakkor lehetőség annak bizonyítására is, hogy a projekt során fejlesztendő és kipróbálandó SPEAK modell alkalmas a legkülönbözőbb, szakképzéssel foglalkozó szervezetek, együttműködések fejlesztésére, minőségbiztosításának megvalósítására. Valamennyi közreműködő szervezet közös jellemzője, hogy tevékenységüket partnerségben végzik más, társadalmi, szakmai szervezetekkel.

Az elmúlt néhány esztendő egész életen át tartó tanulási politikáinak köszönhetően Európaszerte jelentősen növekedésnek indultak a szakképzési hálózatok egy olyan erős tendenciát jelezve, mely szorosabb együttműködésre készíti az oktatás és képzés különböző szervezeteit és szektorait. Az együttműködésben, hálózatokban, társadalmi és szakmai partnerek szoros együttműködésével megvalósuló szakképzés fejlesztése új módszereket, eszközöket követel meg. A napjainkban hozzáférhető oktatás/képzés tervezését, megfigyelését és a szolgáltatók értékelését támogató minőségbiztosítási eszközök és módszerek nem felelnek meg az új követelményeknek. Mindezeket azért hozták létre, hogy önálló intézmények minőségének, vagy belső

képzési folyamatainak és struktúráinak menedzselését segítsék, így nehézkesen járulhatnak hozzá az együttműködésre épülő minőségi folyamatokhoz a formálódó tanulási hálózatokban megvalósuló folyamatok minőségbiztosításához.

A VETWORKS projekt célja éppen ennek az új megközelítéssel, kialakuló gyakorlattal bíró szakképzési struktúrának a segítése egy olyan tervező-fejlesztő eszközrendszer segítségével, mely lehetőséget biztosít minden együttműködő fél számára a folyamatokban való való és aktív közreműködésre.

A projekt részletesebb céljai:

- CQAF (Közös minőségbiztosítási keretrendszer) megvalósítása.
- Önértékelésen alapuló fejlesztés megvalósítása.
- Rendszerezett adatok biztosítása a szakképzés és felnőttképzés tervezésével kapcsolatosan.
- Közös tervezés, valamennyi partner bevonásával.
- Minőség és hatékonyság fejlesztése.
- Közös minőségfejlesztési kultúra kialakítása.
- Partnerségben megvalósuló minőségfejlesztés.

A Pécsi Tudományegyetem a Tanuló Város – Régió Fórumban résztvevő partnerekkel való együttes munka során kívánja kifejleszteni és kipróbálni a SPEAK (*Strategic Planning, Evaluation and Knowledge Networking*) nevű minőségfejlesztő eszközt. A SPEAK modellt az ír NEXUS Europe Ltd kutatóintézet munkatársai fejlesztették ki és Írországból több mint 3000 szervezetben alkalmazzák, pl. családsegítő központokban, ifjúsági és egészségügyi hálózatokban, sportfejlesztésekben, a ki-sebbségekkel foglalkozó szervezetekben, hogy csak néhány példát említsünk. Európa több országában és Európán kívül is található példák a SPEAK alkalmazására.

A program kidolgozója a SPEAK-et két szinten értelmezi és ajánlja alkalmazásra, a projekt és a program szintjén. A projekt változatot abban az esetben alkalmazható, ahol csak egy adott hálózat működik. Ilyen az ausztriai partnerünknél működő Chance B projekt. Ebben az esetben a SPEAK-et a stáb, az önkéntesek és a helyi résztvevők, a projekthez kapcsolódó szervezetek illetve azok munkatársai alkalmazzák. Ugyanakkor ez a projekt-szintű tervezés használható programokban is akkor, ha abban több különböző projekt hasonló munkát végez. (Pl. Bajor Tanuló Régió, Pécsi Tanuló Város – Régió Fórum)

Projekt-szintű alkalmazás esetén a rendszer a következőket nyújtja:

1. Mint tervező eszköz valamennyi résztvevő számára segítséget nyújt a küldetés megfogalmazásában, a célok tisztázásában és meghatározásában. A teljes folyamat ideje alatt elérhető valamennyi érdekelt fél számára.
2. Segíti a személyi erőforrások felhasználásának figyelemmel kísérését.
3. Segíti a folyamatok fejlesztését, megvalósulásának nyomon követését évről évre.
4. Lehetővé teszi a tevékenység egyszerű dokumentálását, az adatok feldolgozását, összegzését és megjelenítését.
5. Összegezve a SPEAK megkönnyíti a tervezési és ellenőrzési folyamatokat, miközben a teljes folyamatban biztosítja a projektben közreműködők alkotó, konstruktív részvételét.

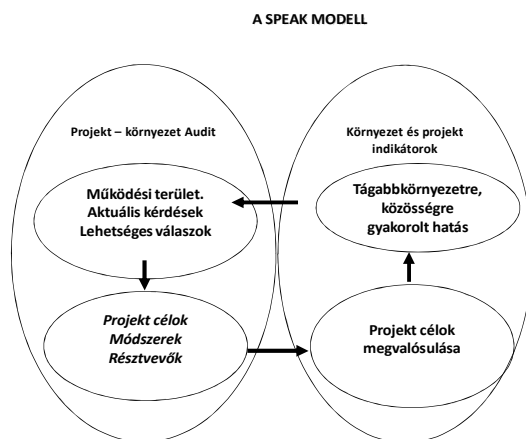
Programszintű alkalmazás esetén:

1. Hasznosítható formában összegzi a célokat és a projektek hatásait. Lehetőséget biztosít a kvantitatív és kvalitatív elemzésekre.

2. Segíti az azonos feladatot ellátó projektek tevékenységének összehangolását.
3. Az adatok megjelenítésével és értelmezésével betekintést enged a fejlesztésekbe, a megoldandó feladatokba és az eredményekbe a megvalósulás teljes folyamatában.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy miért éppen a SPEAK lehet az az eszköz, mely eredményesen segítheti a partnerségben megvalósuló szakképzés fejlesztését, a CQAF megvalósítását.

Megvizsgálva a SPEAK elemeit, ismerősnek tűnhet a rendszer más minőségbiztosítási modellekből.



A modell tartalmazza a működési környezet vizsgálatát, a célok megfogalmazását, a projektcélokat, valamint a környezetre gyakorolt hatást.

A fenti ábra bal oldalán a projekt és környezete egyfajta vizsgálata található. A jobb oldalon láthatjuk azokat a területeket, melyek mentén vizsgálható, hogy mit ér el a projekt a célosporttal kapcsolatban, illetve milyen hatással bír a környezetre vonatkozóan. Az ábra felső fele a projekt működési környezetére vonatkozik, az alsó fele a tevékenységeket és módszereket tartalmazza.

Működési terület: az a környezet, ahol a projekt működik és ahol a változások várhatók. Ez az elem a projekt konceptuális kezdőpontja. Itt történik a szereplők és a vizsgált terület (esetünkben a szakképzés) jellemzőinek számba vétele, illetve a szakképzéssel kapcsolatos szükségletek, az adható releváns válaszok megfogalmazása függetlenül magától a projekttől.

A közös (együttműködésen alapuló) tervezés – melyben a fenntartó, a szakképző intézmény a kamara és más érintett szervezetek is részt vesznek – alapvetően biztosítja hogy kialakuljon egy közös vélemény a szakképzés problémáinak megoldására.

Projekt-környezet

A projekt környezetének, működésének részletes elemzése. A projekt célja, források, elvárt eredmények, munkamódszerek, együttműködő partnerek körének meghatározása, melyek a ciklus közben az eredmények illetve a visszajelzések következtében változhatnak.

Projekt-célok

A projektről nyújtanak információt és egyfajta kollektív megfontolást/értékelést

tesznek lehetővé. A projekt közvetlen kimeneti indikátorait a stáb, vagyis a projektben közvetlenül dolgozók (tanárok, szakoktatók) határozzák meg.

A kimenetet kvalitatív és kvantitatív mutatók is meghatározhatják. Vonatkozhatnak az eltöltött munkanapokra, a tárgyi környezetre, a kliensekkel való foglalkozásra stb. A kimeneteket a speciális célcsoporthoz és a célokhoz kell viszonyítani.

Hatás-indikátorok

A stáb, a döntéshozók, az önkéntesek együttesen határozzák meg, hogy milyen változásokat értek el a célcsoportra vonatkozóan. Visszajelzések a célokra, a módszerekre, a mérföldkövekre...

Ezután újra indul a kör a társadalmi környezet felülvizsgálatával. Az egésznek a folyamatos reflexió és felülvizsgálat, fejlesztés a lényege.

Az első SPEAK ciklus megvalósítása – végig vitele általában 12 hónapot vesz igénybe.

A SPEAK modell egyedisége, többlete egy speciális szoftver-támogatásban rejlik. Az adott szervezetben együttműködő partnerek, közreműködők közösen dolgozzák ki az alkalmazandó OS – Régió szoftver elemeit, melyeket a NEXUS munkatársai foglalnak működő rendszerbe. Így biztosított a minőségfejlesztési rendszer adott környezetre, szervezetre, a szervezet által megfogalmazott célokra vonatkoztatása. Miután a rendszer online működésen alapul, valamennyi partner folyamatosan és egyszerűen jelezheti az adott indikátorral kapcsolatos tapasztalatait, véleményét. A rendszer lehetőséget biztosít a partnerek jelzéseinek összegzésére, ezáltal az azonoságok és különbségek megjelenítésére, az eredmények összegzésére, amellyel megvalósulhat az adott periódus elemzése, illetve az eredmények alapul szolgálhatnak a következő ciklus tervezéséhez.

A VETWORKS projekt keretében a Tanuló Város – Régió Fórum szakképzésben érdekelt partnereit vontuk be ebbe a folyamatba. Eddig két találkozót tartottunk, amelyeken a résztvevők (intézményfenntartók, kamara, szakképző intézmények, felsőoktatási intézmény képviselői) megfogalmazták a célokat, és az indikátorokat.

A találkozókön megfogalmazódott, hogy a SPEAK kipróbálásának szakaszában a szakképzésben résztvevő 15-25 éves korosztály gyakorlati képzésével kapcsolatos kérdéseire keressük a válaszokat. A célcsoportba tartoznak még a korai iskolaelhagyók, a szakképzettség megszerzése előtt az iskolarendszertől kihullók a 11.12.13. évfolyamokon.

A munkacsoport az alábbi területekre vonatkozóan fogalmazta meg a SPEAK segítségével vizsgálendő kérdéseit a szakképzés tekintetében.

Szakoktatók képzése – a gyakorlati oktatók képzésének, továbbképzésének megfelelősége, illetve problémái.

Módszertani és szakmai felkészültség – a gyakorlati oktatók szakmai és módszertani felkészültsége sokszor nem megfelelő. Nem vonzó a jó szakembereknek az oktatói pálya.

A technikai felszereltség, gyakorlati képzőhelyek infrastruktúrája. A követelmények nem pontosan meghatározottak. Nincsenek meghatározva az infrastruktúrára és a gyakorlati képzés eszközrendszerére vonatkozó standardok.

A gyakorlati képzés tartalma. Szoros kapcsolatban kell állnia a munkáltatók igényeivel. A termelést végző üzemek alkalmasak és/vagy hajlandók – e a szakmunkástanulókkal megfelelően foglalkozni?

Moduláris képzési rendszer. A gyakorlati képzőhelyeken megvalósuló képzés nem fedti teljes mértékben a modulok tartalmát, sok esetben aszinkronitás tapasztalható.

A magatartási problémákkal küzdő fiatalok képzésben tartása. A „kihelyezés”, a valós munkahelyen megvalósuló gyakorlati képzés az ő esetükben még nehezebb, a munkáltatók általában nem fogadják szívesen őket.

Fogadókészség hiánya. A felsőbb évfolyamosokat a munkáltatók szívesebben fogadják.

Adminisztrációs problémák. A kisebb szervezettel rendelkezők nem tudják vállalni a tanulók gyakorlati képzésével kapcsolatos adminisztrációt, így sokszor éppen a kismesterségek, hiányszakmák gyakorlati képzése nem megfelelően megoldott.

A gyakorlati képzés finanszírozási rendszerének bonyolultsága – összefügg az adminisztráció bonyolultságával. Egyéni vállalkozók, kisebb munkáltatók nem rendelkeznek a szükséges adminisztráció elvégzéséhez szükséges kapacitással.

Szocializációs problémák, pályaorientációs problémák. A továbbtanulás előtt álló fiatalok nem kapnak megfelelő tanácsadást a pályaválasztást illetően. Sok esetben kényszerválasztás jellemző az igazi, érdeklődésből és reális lehetőségekből fakadó választás helyett. A munkakultúra és viselkedéskultúra hiánya akadályozza a fiatalok gyakorlati képzését.

A középfok expanziója. A középfokú képzésben a gimnáziumok felülreprezentáltsága miatt a szakképzésbe többnyire az alulmotivált, nagyon gyenge tanulási képességekkel és tudással rendelkező tanulók kerülnek.

Az alapkészségek alacsony szintje. Az általános iskolából nagy számban elégtelen tudással, alacsony szintű alapkészségekkel kerülnek a tanulók a szakképző intézményekbe.

Bonyolult vizsgarendszer. Szervezési nehézségek. Több napos (hetes) vizsgák nagy terheket rónak a szervezőkre és a tanulókra is.

Tanulószerződés. A munkahelyek nem motiváltak megfelelő mértékben arra, hogy szerepet vállaljanak a szakképzésben. A tanulószerződés túl sok adminisztrációval jár, ami főként a kisvállalkozásoknak okoz sokszor leküzdhetetlen problémát. Ennélfogva sokszor a hiányszakmák, kézműves szakmák gyakorlati oktatása nem megoldott.

A VETWORKS-projekt magyarországi kipróbálásában közreműködő partnerek tehát a fenti kérdésekre keresik a választ, törekszenek a valós okok feltárására, a fejlesztési lehetőségek megfogalmazására. Az egyes kérdéskörökkel kapcsolatos véleményüket, tapasztalataikat, javaslataikat a NEXUS munkatársai által kifejlesztésre kerülő számítógépes programban rögzíthetik. Így a kérdésekben érintett valamennyi partner közvetlen véleményét megismerhetjük, a döntéshozóknak, szakképzés szervezésben és működtetésben érdekelt szervezeteknek, intézményeknek széles bázisú információ áll majd rendelkezésére a gyakorlati képzéssel kapcsolatban, hiszen az alkalmazók között ott vannak a szakképző intézmények, fenntartók, kamarák, munkáltatók, szakképzéssel foglalkozó kutatók képviselői.

Jelenleg a program fejlesztése folyik, vagyis a magyar kollégák által megfogalmazott kérdéskörök programba integrálása, ezt követően kerül sor az alkalmazók felkészítésére, majd 2010 őszén a program kipróbálása. Amennyiben a rendszer beváltja az alkalmazásához fűzött reményeket, hosszú távon eszköze lehet a partnerségben megvalósuló szakképzés minőségfejlesztésének, a folyamatok tervezésének, értékelésének.

További tájékoztatói lehetőségek a projekt honlapján: www.vetworks.pl

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

Az iskola, amely „félelem nélküli, mélyebb és gazdagabb”

(Mario Lodi)

Don Lorenzo Milani Comparetti (1923–1967) személye sok vitát váltott ki Olaszországban az 1950–1960-as években. Személyében egy olasz papot és nevelőt, szociális és politikai álmódózót tisztelhetünk, akit változatos jelzőkkel hol lázadónak, forradalmárnak, vagy éppen „elmeháborodott gondolatszövőnek” neveztek. Munkásságát halála után újraértékelték, „felfedezték” a szegények tanításában végzett tevékenységét és nevelési-oktatási módszereinek pedagógiai értékét. Barbiana-ban létrehozott iskolája jelentős szemléletbeli és módszertani újdonságokat hordozott.

Don Milani előkelő és megbecsült firenzei értelmiségi családból származott. Anyai nagyszülei csehországi zsidók voltak, akik a kozmopolitanizmusáról ismert Triesztbe költöztek és kereskedelemről éltek. A családi környezet intellektualizmusa messze felette volt annak, amit a korszak olasz iskolája a kisgyermekeknek kínált. A család kapcsolatot ápolt többek között Sigmund Freuddal, de a tudományos és szellemi élet más jelesei is gyakran élvezték vendégszeretetüket.

A fasiszta korszak valóságát Don Milani személyesen is megtapasztalta, gyermekkorára Mussolini idejére esett. A Milani-házaspár 1933-ban megkereszteltette három gyermekét, hogy védelmezzék őket a faji törvényektől és a zsidóüldözéstől. Lorenzo öntörvényű, érzelmgazdag gyerek volt, élénk és intelligens, bár keveset foglalkozott a tanulással, olyannyira, hogy a bukás réme is fenyegette. Érettségi után családja meglepetésére festéssel kezdett foglalkozni. Engedték, hogy a saját útját kövesse, ez természetes volt a szülői házban.

Élete 1942 nyarán fordulatot vett. A nyári szünidő alatt elhatározta, hogy freskókkal díszíti egy plébánia falát. A munkálatok alatt egy réges-régi imakönyvre bukkant, amelynek szépsége és tartalma magával ragadta. A zsidó gyökerekkel bíró fiatalember számára ez jelentette az első igazi kapcsolat a kereszténységgel. Az élmény hatására 1943-ban a firenzei Seminarióban kezdett tanulni, majd 1947-ben pappá szentelték. A szeminárium időszaka nehéznek bizonyult számára, hamar szembekerült az egyház mentalitásával: nem tudta és nem is akarta megérteni és elfogadni bizonyos szabályok létjogosultságát, a túlzott merevséget. Ezeket távol állónak ítélte az evangélium közvetlenségétől és őszinteségétől.

Szülei számára fájdalomtéljes volt, amikor Lorenzo belépett az egyházba. A fiú szerint az értelmiségiek „steril világban” élnek. Ő elutasította ezt. Ahonnét ő jött és ahová került, két ellentétes világ volt. Meggyőződése, hite fokozatosan érlelődött, akkor is, ha látszólag hirtelen tört a felszínre. Korábbi életét ő maga csak „sötétségben eltöltött éveknél” nevezte, úgy érezte, hogy az Evangélium Igazsága vezette ki őt a sötétségből a fényre, és már semmi sem állíhatta meg, hogy csak Istenért éljen.

1954 decemberében lépte át Barbiana határát, ahol közösségének igazi nevelőjévé vált. Az eldugott, szinte megközelíthetetlen kis hegyi falut kevesen lakták. Egyszerű és nagyon szegény emberek éltek itt, akik jórészt félánalfabéták voltak, és olaszul sem tudtak rendesen. Megpróbálta kimozdítani az itt élő embereket a passzivitásból. Egyik első cselekedetként megtanította a felnőtteket motorbiciklizni, hogy kiszabadulhassanak az elszigeteltségből.

Megérkezését követően maga köré gyűjtötte a gyerekeket és elkezdte tanítani őket. Különleges iskolát teremtett. Mivel semmiféle intézményi felügyeletnek nem volt alárendelve, egyedül ő határozta meg a programot, a módszereket, a technikát, a tananyagot. A részvétel önkéntes volt. Akik végigcsinálták, nem volt könnyű dolguk. A mester intellektuális frissessége és kulturális gazdagsága azonban mágnesként vonzotta a kis tanítványokat.

Lebilincselő tanítási stílussal volt Don Lorenzo-nak. Előkelő neveltetésének is köszönhetően nagyon művelt volt és ismereteit nagyszerűen közvetítette. A legfontosabbnak a tanulók motiválását tartotta, és azt, hogy az iskola igazi szórakozás legyen a diákok számára, a tanulást ne tehernek érezzék, sokkal inkább kalandnak, kihívásnak. A papnevelő célja az volt, hogy felemelje az embereket, a félénkeket és a gyengébbeket is, és a tanulással, a tudással eszközt adjon a kezükbe a boldoguláshoz.

Az iskola közösséggé, családdá nőtte ki magát Barbiana-ban. Amit Don Milani tett, forradalmi volt kulturális, didaktikai és pedagógiai értelemben egyaránt. Mester és tanítványai között igazi, tényleges, bizalmi kapcsolat, szeretet-kapcsolat alakult ki. Elutasította a közönyösséget, a passzivitást, motiválta a tanulót. Ez az iskola a vidámságtól volt hangos. Don Milani missziója abban foglalható össze, hogy embereket neveljen, formáljon, és ezt úgy csinálta, hogy az igazi leckéket az életből vették. A családok életében is változást jelentett Don Milani iskolája: sok szülő ingázó lett, a falutól távol eső helyeken is mertek munkát vállalni, mert tudták, hogy gyermekük jó helyen van, tudták, hogy Don Milanira bizalommal rábízhatják a gyermekeiket.

Az iskolát Don Milani lakásának egyik szobája jelentette, amely „kerek formát” öltött. A tanár és a diák közösen fektették le a szabályokat. A gyerekek az asztalok körül ültek, egymást tanították. A tanári szerep átalakult, sokkal inkább szervezővé, mentorrá vált.

Barbiana-ban az iskola reggel 8 órától késő estig nyitva volt. Don Lorenzo globális elsajátításra törekedett, nem volt órarend, nem tettek különbséget „hétköznapi” tudás és a „tudományos” ismeretanyag között. Ismeretlen volt a „szünet” fogalma is. Elutasította a merev lexikalizálást és a hozzá társuló, meggyökeresedett hagyományos oktatási módszereket. Don Milaniék kooperatív és kutató szellemben dolgoztak, a cél az volt, hogy a felfedezéssel szellemében a diákok maguk jöjjenek rá az összefüggésekre. Hónapokig csak egy tudományra közelítettek, interdiszciplináris találkozások kerestek. A tanítási-tanulási módszert, amely közvetlenül a valóságból nyerte értelmét, tárgyát, módszerét és eszközeit, a „kapcsolódás pedagógiájának” nevezték.

Nagy figyelmet fordítottak a manuális dolgokra, miközben a közösség számára hasznos feladatokat is elvégeztek, például vízvezeték-szerelés, útépités. Don Milani iskolájában gyakran használták szinonimaszótárt és az etimológiai szótárt Trigonometriát, csillagászatot, nyelveket is tanultak, összekapcsolva az egyes tudományterületeket. A nyelvtanításra nagy súlyt helyeztek. A rádióból felvettek dalok is a tanítást szolgálták. Műhelyeket alakítottak ki, például asztalosműhelyt, fotószobát, csil-

lagász termet. Használták a modern technikát, melyhez sok esetben ajándékként jutottak. Lemezzjátésojuk, magnójuk, rádiójuk, számológépük, sőt mozigépük is volt.

Don Milani a gyerekek szókincsét igyekezett gazdagítani, ugyanis sok szó ismeretlen volt számukra. Ezt a célt szolgálta a sok írásgyakorlat is. Ez rendszerint úgy történt, hogy közösen olvasták az újságokat, majd az újságpapírból kivágott szavakból megpróbálták értelmes szókapcsolatokat alkotni.

A barbianai iskolában az egyszerű emberek gyermekei megtalálták az identitásukat és az eszközöket kaptak ahhoz, hogy képesek legyenek kifejezni önmagukat, érzéseiket, kultúrájukat. Don Milani arra akarta nevelni a gyerekeket, hogy jó emberek legyenek, akik felelősséget is viselnek a tetteikért. Mindenekelőtt sok jószágot kaptak a diákok Don Milanitól.

Don Milani élete folyamatos tanítás volt. Az iskolát, amit Barbianában teremtett, nagyon izgalmasnak találták a tanítványai. Ott a gyerekek különleges dolgokat csináltak: tanultak és folyamatos órarendjük volt, de csak akkor írtak, amikor kedvük volt hozzá. „Senki sem tanított”, mégis mindenki tanított. Az iskola, módszereinek köszönhetően a kritikai gondolkodásra nevelt. Jellemformáló is volt egyben és megtanulták tisztelni a másik gondolatait.

A diákok Don Milanit olyan embernek ismerték, aki az emberekkel nem volt túlzottan kedves, viszont rendíthetetlen és jólelkű volt. A diákok az iskoláját gyakorlatiassága miatt is sokra becsülték. Sok mindenre megpróbálta megtanítani a diákokat: lúgozni, gépeket, motorokat, telefonokat javítani. A gyerekeknek mindig adott valamilyen elfoglaltságot. Barbianában a gyerekek mérgelődnek, amikor haza kellett menniük. Nagyon intenzív napok voltak, pillanatról-pillanatra megélték.

Akad, aki azért jött Barbianába, mert azt hallotta, hogy Don Milani segítségével lehetőség nyílik a továbbtanulásra. Valóban sokan jutottak ki külföldre a pap segítségével, mert neki voltak ismeretségei és külföldi barátai. A barbianai iskola kemény volt, a gyerekek azonban nem érezték az iskola súlyát. Sokkal inkább tűnt szórakozásnak, mint tanulásnak, ami itt zajlott. A gyerekeknek akkor is volt kedvük a tanuláshoz, ha az történetesen tizenkét órán át tartott, nem fáradtak el, mert ügyesen váltogatták a témákat. Alapelv volt, hogy addig nem mennek tovább, amíg mindenki meg nem értette, miről van szó.

A barbianai iskola alapmunkája a „*Levelek egy tanítónőhöz*” című írás, amelyben a gyerekek tanítójukkal együtt az iskolai rendszert és a didaktikai módszereket vették éles kritika alá, mondván, az a gazdagabb rétegek igényeit elégíti ki, miközben az analfabetizmus sebe húzódik végig az országon. Don Milani azt tanította, hogy az engedelmesség nem erény. Vallotta, hogy a szegényeknek lehet és kell is harcolniuk a gazdagok ellen. Don Milani halála után az iskola még egy évig működött, Michele Gesualdi vezetésével, aztán végleg bezárta kapuit.

Iskolájának üzenete azonban nagyon is élő. Ihletet adott napjainkban Gianfranco Zavalloni-nak, az ún. „Csiga Pedagógia” kidolgozójának. Zavalloni pedagógus, iskolaigazgató, művész, mindemellett gyakorló szülő, aki csalódott a „hagyományos” iskolákban és szeretné felrázni az iskolák világát provokatív, gyermekközpon-tú ötleteivel. Élményszerű iskolát álmodik.

Zavalloni szerint minden a pedagógusnál kezdődik. Szerinte az igazi pedagógusok nem csupán tanítani tudnak, de segítik a személyiség kivirágoztatását is. Kulcsfontosságúnak ítéli a megélt tanítási és didaktikai tapasztalatokat. Olaszországban kevés olyan emlék van, amely „közzé adott”. Kivételt képez Don Milani és a

barbianai iskola, amely történelmi példa lehet a megélt és közzétett, terjesztett didaktikának.

Gianfranco Zavalloni gyermeke gyakran panaszkodott az iskola fojtogató-rohanó-kibirhatatlanul sürgető légköréről, ahol a tanárok mindig azt mondják, hogy sietni kell, tovább kell menni. Így tehát a mai iskola a gyorsaság mítoszában él, ami messze nem a legjobb stratégia. Itt az ideje, tehát, hogy azt mondjuk: „Elég a rohanásból!”

Gianfranco Zavalloni a lassúság, a lassítás filozófiáját vallja. Pedagógiai modellje megalkotásában referenciaszemélyként jelenik meg Don Lorenzo Milani és a barbianai iskolakísérlet. Olyan „lassító pedagógiai stratégiák” szükségességét vallja, amelyek képesek megváltoztatni az iskola szellemiségét és egy lassú, békés, emberközelit iskolát teremteni. Szerinte nagyon fontos lenne, hogy a pedagógusok „pazaroljanak” időt a gyerekekkel történő beszélgetésekre. Nagyon értékes, ha a gyerekeket a pedagógusok meghallgatják személyes élményeikről, történeteikről. Sok tanító azonban sajnos ódzkodik attól, hogy időt „pazaroljon” a programcsinálásra.

A lassítás szellemében javasolja a sétát, a gyaloglást, a szemlélődést, a környezetszennyező autózás helyett. Provokatív ötlete úgy hangzik, hogy a tanítók vigyék ki a gyerekeket az iskola elé, üljenek le a puha fűben, heveredjenek le a virágok közé és nézzék a felhők mozgását, gyönyörködjenek a természet szépségében. Milyen iskola ez? Különleges.

Szót emel a virtuális valóság, a szimuláció, a mobil visszaszorításáért. Ezek nem kellene, helyette Zavalloni szerint az élő, konkrét tapasztalatokra lenne szükség. Zavalloni meglátása az, hogy a fénymásolás az iskoláink nagy átka. Mindent fénymásolunk, mindent le akarunk másolni, aztán odaadjuk a gyerekeinknek, hogy színezzék ki. Helyette rajzoljanak a gyerekek! A fénymásolat-didaktika a gyerekek művészi hajlamainak megsemmisülését eredményezi. Hol van az eredetiség, a kreativitás, az egyediség? Meg kell tanítani a gyerekeket a rajzolásra, az önkifejezésre. A kéz alkot, felfedez, dolgozik, játszik. A kézügyesség alapvető tapasztalat a megértésben. A játékos felfedezés örömét vissza kell adni a gyerekeknek. A kreatív munka, a kétkezi dolgok segítik a személyes fejlődést.

További érdekes ötlete, hogy térjünk vissza a tollhegyhez és a tollszárhoz! Ezzel szerinte könnyebben megy a fogalmazás, a kéz lágyabb, az elme lazább lesz, ezen túlmenően a gyerekekkel megszerethető az írást, mint tevékenységet. A töltőtollal nem lehet gyorsan írni, így szebb lesz a külalak és a szép betűkapcsolatokat memorizálni is könnyebb.

A tanulás-rögzítés-magolás-felelés együttese helyett a tanuláshoz játékosnak kellene lennie, csakúgy, mint a barbianai iskolában, ahol a gyerekek nem érezték a tanulás súlyát, csak örömét. Elengedhetetlenül fontos, hogy az iskolai munkát a tanárok misszióként fogják fel, mint amilyen tanító például Don Lorenzo Milani is volt. Boldogabb és elkötelezettebb tanárokat eredményezne, ha a tanároknak kevesebb kötelező órát kellene tartaniuk. Több idő jutna a felkészülésre, a rekreációra, a szakmai továbbképzésre, elkerülhető lenne a kiégés, mint jelenség. Kis iskolákról és kis csoportokról álmodik, mert ahol tömegeket oktatnak – vallja –, ott nem valósulhat meg minőségi oktatás.

Átrajzolná Zavalloni a pedagógiai értékelés témakörét is. Javaslatát így hangzik: Töröljük el az osztályzatokat! Szerinte a jegyek a gyerekekből kiölik a tevékenység örömét, nem örömmel tanulnak, hanem kötelességből, versenyből. Ismét a barbianai iskolához nyúl vissza, mondván, a Scuola di Barbiana-ban sem volt buktatás, sem

jegyek, pedig minőségi oktatás folyt. Mario Lodi, aki a barbianai iskola egykori diákja volt, úgy emlékezett, hogy az iskola attól is különleges volt, hogy nem volt osztályozás, nem volt buktatás, nem kellett félni az osztályisméltlésektől. A tanulás igazi örömeért tanultak. Megkérdőjelezi a házi feladat szükségességét is. Több mint bölcs megoldásnak tartaná, ha ezt is eltörölnék, hiszen szükség van mentális pihenésre is. A nehéz iskolatáska problémáján úgy segítene, hogy egyszerűen kevesebb iskolai felszerelés kellene.

A „Csiga Pedagógia” megálmodója a kooperatív tanítási módszerek híve. Az iskola nagyon feladatának tartja a kritikai gondolkodás fejlesztését. Kiemelt szerepet kellene kapnia a művészeti fejlesztésnek, a sok manuális tevékenységnek. A gyerekeknek sok mozgásra van szükségük, az iskolában is. Több szünet kell tehát, mozgás, tér, idő és szabadság. Mindehhez harmonikus iskolaudvar dukál és sok zöld terület. Ami pedig a berendezést illeti, figyelmünkbe ajánlja az ergonómiai kialakítást, és természetesen a minőségi berendezéseket. A sikeres munka záloga az együttműködés, a jó kapcsolat a szülőkkel. És végül: sok-sok vidámságot kell vinni a falak közé!

Gianfranco Zavalloni azt vallja, hogy az iskola akkor jó, ha kaland mindannyiunk számára, legyen bár szülők, gyerekek, vagy tanárok. Élményszerűvé kellene tenni az iskolában töltött percekét, nagy közös tapasztalattá, akár egy hosszú utazás, vagy egy színházi előadás.

Don Lorenzo Milani barbianai iskolája és a „Csiga Pedagógia” modellje üdítően provokatív, összefűzi őket a megcsontosodott módszerek tökéletes elutasítása, az Iskola és a Gyerekek szeretete.

Irodalom

- Baker, C.: Ozio, lentezza e nostalgia. Rizzoli, Milano, 2006.
Del Buono, O.: Amici, amici degli amici, maestri. Baldini&Castaldi, Milano, 1994.
Francesconi, R.: L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani. Centro Programmazione Editoriale, Modena, 1976.
Gesualdi, M. (a cura di): Il catechismo di don Lorenzo Milani, documenti e lezioni di catechismo secondo uno schema storico. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1983.
Gesualdi M.: Il Ponte di Luciano. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2008.
Hodgkinson, T.: L'ozio come stile di vita, Rizzoli, Milano, 2005.
Lagomarsini, S.: Lorenzo Milani maestro cristiano. Librerie Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
Martinelli, E.: Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo. SEF, Firenze, 2007.
Rosati, L.: La fine di un'illusione. Morlacchi Editore, Perugia, 2008.
Tugnoli, C.: Maestri e scolari di non violenza. Franco Angeli, Milano, 2000.

Könyvrecenziók

Felnőttoktatás – nemzetközi összehasonlításban

Az emberi társadalom fejlődésének kulcsa mindenkor a társadalmi tudás növekedése, az egyéni tudás változása. Az iparosodást követően a tudás megalapozása egyre inkább a fiatalok intézményes oktatás és szakképzés feladata lett. A gazdasági változások és társadalmi következményei azonban állandósították a szükséges tanulást – ami a felnőttképzésre irányította a figyelmet. A folyamat országonként az oktatási rendszer jellegéből adódóan változott – ez pl. jól követhető a népművelés német- és magyarországi értelmezésében és alakulásán.

Maróti Andor új könyvében¹, a *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatásban* elsőként taglalja azokat a közvetlen és közvetett hatásokat, amelyek a hazai felnőttoktatást külföldről érték. Így a kötet nem csupán összehasonlítás, hanem kritikai tükrökön azokon a következményeken, amelyek egyes külföldi minták étvételével a felnőttoktatásban megtörténtek. A mű fejezetei rendszerelven vezetik az olvasót, aki így könnyebben értelmezi majd a befejező részt, a Felnőttoktatás világkonferenciái fejezetet. Az *összehasonlító felnőttképzés* fejezet elvi és szemléleti feldolgozása azoknak az alapvetéseknek, amelyek birtokában célirányosan lehet tájékozódni az összehasonlító felnőttképzés tényleges követelményeiről. Elemző és mindig vitát kiváltó kérdés a pedagógiai és andragógiai összefüggések értelmezése. A témában – bár itt előfeltételnek tartjuk a kellő alapismeretek birtoklását - rendszerelvű magyarázatot kapunk a szerző több évtizedes tapasztalatai és tudományos felfogása alapján A *pedagógia és az andragógia összehasonlítása* fejezetben. Értelmezésében és magyarázatában eljut a kijelentésig, hogy „a pedagógia és az andragógia között mégiscsak van szorosabb összefüggés” /88/ megerősítve azt a véleményünket, hogy pedagógia nélkül semmiféle andragógia nem lehet eredményes. Nagy történelmi távlatokat fog át, korszakokon átívelő folyamatot illusztrál az *Irányzatok a felnőttoktatásban* című fejezet. Ebben a filozófiai megközelítések mentén felsorakoznak a felvilágosodás, a romantikus népművelés majd az ipari társadalomhoz kapcsolható irányzatok. A perszonalisztikus, társadalmi reformista, egzisztencialista felfogás, a humanisztikus majd progresszív, radikális irányzatok után az ezeket látszólag meghaladó informatív társadalomhoz köthető irányzatok sorakoznak. A kommunikatív, a konstruktivisták, az integratív és identitáselméleti irányzatok a személyes tudás, tehetség, sőt a politika tereit érintik. Ez a fejezet talán a legjobban kifejezi a felnőttoktatás, mint társadalmi részrendszer sokoldalúságát, ugyanakkor azt a jelenségét, hogy minden új nemzedék megújuló felnőttoktatással néz szembe.

Az irányzatok megfogalmazása a filozófiai általánosítás szférájába emelt felismerésekkel a maga konkrét módján jelenik meg a felnőttoktatásban. Maróti Andor feldolgozása megerősíti, hogy a felnőttoktatási rendszer jellegét, belső folyamatait két általános tényező, a politika és a tudomány helyzete határozza meg. A nemzetközi összehasonlítás szempontjait és érvelését az értékorientált rendszerekkel való azonosulás meg a piac figyelembevétele alakítja. A létrejött helyzet védelme vagy

¹ Maróti Andor (2010) *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.

befolyásolásának, javításának módját és irányát e nagyobb, átfogó értékekkel, s rendszerekkel való azonosulás alapján vezetik le, alkalmazzák a felnőttoktatásra. Mindezt azonban áthatja és befolyásolja a társadalom egészének konzerválására, múltidézésre vagy éppen változtatására s annak meghatározott módjaira vonatkozó aktuális vagy stratégiai igény s a preferenciákhoz kapcsolódó gyakran érzelmi kötődés. Mindezek után az utolsó fejezetben *A felnőttoktatás világkonferenciái*-nak tematikai sorakoznak. Szerzőnk lényegre törő feldolgozásában a változó témák középontjában mindenütt megtaláljuk a tanulás központi fontosságát, annak szervezeti megoldásra és az egyéni öntanulásra való mozgósítás közös célú, de helyileg megoldandó feladatait.

A tömör és tanulságos fejezetek nyomán *Az önellenőrző kérdések* talán figyelemzetetesként, talán a felnőttoktatás újragondolásáért mindenképpen hasznos eszköz felnőttoktatási tudásunk megerősítéséül. A mű szakmai nyelvezete Maróti Andor stílusában változatlanul olvasmányos, a Nemzeti Tankönyvkiadó igényes kiadása méltó kerete a felnőttoktatást érdemben szolgáló műnek.

Krisztián Béla

A kultúraért és felnőttképzésért

A bajai Eötvös József Főiskolán egy új hagyomány indult útjára 2010-ben. Az intézményben minden oktatót, aki betölti a 60. életévét egy ünnepi kötettel lepik meg. Az első ilyen könyvet Sári Mihálynak készítették el, amelynek címe: *A kultúraért és a felnőttképzésért*². Ünnepi kötet Sári Mihály 60. születésnapjára. Az írásművet Majdán János és Tóth Sándor Attila szerkesztette, amely az Eötvös József Főiskolai Kiadó gondozásában látta meg a napvilágot.

A könyv – a tartalomjegyzéke alapján – számtalan témát érint. A tanulmánykötetben a szerzők alapvetően saját kutatásukat, az általuk vizsgált saját kérdéskörüket mutatják be, így olvashatunk benne többek között a Dunagőzhajózási Társaság történetéről, de a Munkaügyi rendszerváltásról is.

A kötet 262 oldala három fejezetre tagolódik. Az 1. fejezet a köszöntéseket tartalmazza. Rövid áttekintést kapunk *Majdán Jánostól*, az Eötvös József Főiskola rektorától, *Kiss Attilától*, Hajdúböszörmény polgármesterétől, Sári Mihály egykori tanítványától és *Soós Páltól*, a KLTE Művelődéstudományi és Felnőttképzési Tanácskének egykori vezetőjétől, hogy miképpen kapcsolódik illetve kapcsolódott az ő életükhöz Sári Mihály. Ez a legrövidebb egység a kötetben.

A 2. rész sokrétű kutatásokat tár az olvasó szeme elé. Ebben a fejezetben hazai szerzők tanulmányait olvashatjuk. Ez egy nagyobb terjedelmű egység, amelyben az olvasó mazsolázhathat a különböző magyar kutatások, tanulmányok közül. Mindenki megtalálhatja a számára érdekes írást, hiszen a könnyed témáktól a földrajzos szakmai írásokig bezárólag sokszínű a paletta az ünnepi kötet tematikáját illetően. *Maróti Andor* két írását is megtalálhatjuk a kötetben. Az egyikben – amelynek címe: „Kopernikuszi fordulat” a felnőttek tanításában – a felnőttek tanításának korszakait mutatja be 1970-től a 20. századig. Ebben az írásában a neveléstudomány egy olyan

² Majdán János – Tóth Sándor Attila szerk. (2010): *A kultúraért és a felnőttképzésért. Ünnepi kötet Sári Mihály 60. születésnapjára*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.

területébe enged bepillantást, amely a mai napig izgatja a kutatókat és oktatókat egyaránt. Maróti Andor szerint a lifelong learning, azaz az egész életen át tartó tanulás csak akkor működik, ha rendszerként fogjuk fel. Hozzáteszi továbbá, hogy az oktatás egyik feladata a válaszkeresés a meg nem oldott problémákra. Maróti Andor tanulmánya szerint az iskoláknak azt a célt kellene szolgálniuk, hogy a tanítványaik az iskolán kívül és az iskoláztatás után is művelődjenek. Több olyan neveléstudományi kutatást lehet olvasni, amely az andragógiával, a lifelong learning-gel foglalkozik és azokban is megjelenik Maróti Andor felvetése, amely szerint művelődni kell az iskolai évek után is. Többek között *Koltai Dénes*, a PTE FEEK dékánja, *Farkas Éva*, a SZTE tanára és *Juhász Erika*, a DE tanára is foglalkozik az iskolán túli tanulás kérdéseivel.

Maróti Andor másik írásából – amelynek címe: Problémák és lehetőségek a felnőttoktatás összehasonlító kutatásában – kiderül, hogy a tanulmány szerzője az 1993 októberében nyilvánosság elé tárt kutatás kapcsán került közel az összehasonlító felnőttoktatással. A vizsgálat a felnőttoktatás újraértelmezéséről szólt, amelyet a Szlovéniai Felnőttoktatási Intézet kiadásában, 1993-ban a *Rethinking Adult Education for Development* című kiadvány első kötetében publikáltak. Ez az elemzés egy kérdőívre koncentrált, amely hat kérdést tartalmazott: „Hogyan értelmezi Ön ma felnőttoktatást? Véleménye szerint milyen kapcsolat van a pedagógia és az andragógia között? A jelenlegi felnőttoktatás filozófiája és gyakorlata szükségessé teszi-e alapfogalmainak az újragondolását? (Ha igen, mik ennek az okai?) Milyen helyet foglal el a felnőttoktatás az Ön országban, vagy kellene elfoglalnia? Milyen mértékű a felnőttoktatás iránti egyéni érdeklődés, és milyen felelősséget vállalnak benne a vállalatok, szervezetek, helyi közösségek és az állam szervei? Melyik eszmét vagy célt tartja legértékesebbnek a felnőttoktatás számára?” (Majdán-Tóth, 2010. 81. o.) A világ különböző országaiba 195 szakértőnek küldték el a kérdőívet, ám mindössze 32 országból 88 válasz érkezett vissza. Magyarországról három hozzáértő válaszolt: *Fukász György*, *Maróti Andor* és *Soós Pál*.

Ebben a fejezetben kapott helyet *Kozma Tamás* írása is, amelynek címe: A felekezeti oktatás társadalmi funkciói. A szerző a felekezeti oktatás jelenkori történetének három szakaszát – 1980, 1989-1990, 2000 – mutatja be. A tanulmány szerint a hármas tagolódás azért állja meg a helyét, mert 1980-ban a felekezeti oktatás az állami oktatás egyik alternatívájaként jelent meg, az 1989-1990-es fordulatot követő néhány esztendő a felekezeti oktatás tekintetében csupán egy „kegyeleti korszak”-nak tekinthető, s a 2000-es esztendőt követően a világ megváltozott, beléptünk az Európai Unióba, így a felekezeti iskolák ismét előtérbe kerültek Európa-szerte.

Az olvasó szeme elé tárul a felekezeti oktatásügy előtérbe kerülésének folyamata. *Kozma Tamás* leírja, hogy a felekezeti oktatásnak kulcsszerepe lehet a kulturális különbségek áthidalásának sikerességében, mely nemcsak az európai hagyományok őrzésében, hanem az európai jövő alakításában is alapvető szerepet játszhat.

A 3. egység a magyar és külföldi szerzők tollából származó idegen nyelvű tanulmányokat mutatja be. Három – angol, német és cseh – nyelven olvashatjuk az érdekes írásokat. A második fejezethez képest ez egy rövidebb lélegzetvételű résznek mondható. E fejezet olvasása során adódhat a kérdés, hogy a cseh nyelven írt tanulmányok közzététele milyen befogadó közönséget szólít meg, hiszen az angol és a német mellett – bár a cseh nyelvterület közel fekszik hazánkhoz – a cseh mégsem tekinthető Magyarországon egy általánosan beszélt, használt és tanított idegen nyelvnek.

Bebesi György angol nyelven közölt írásában azt vizsgálja, hogy a 40 év szovjet mintájú szocializmus hogyan hatott a mai magyar társadalmi közgondolkodásra, illetve milyen szerepet játszik a kapitalizmus jelenlegi magyarországi formájához történő általános viszonyulásban. A tanulmányban a szerző kitér az Európai Unióhoz történő csatlakozást követő csalódásra, és rámutat, hogy az osztársadalmi pesszimizista hangulat, a veszteségérzet elfedi azokat az előnyöket is, amelyek a régi rendszerrel szemben az új parlamenti demokráciában látványosan jelentkeztek. Ebben az egységben egy-egy további írásművet olvashatunk még *Peter Bendixen*-től, *Matthias Theodor Vogt*-tól és *Alena Nevešovská*-tól is.

A kötet a következőkben bemutatja Sári Mihály tudományos munkásságát és megismerhetjük a könyvben írt tanulmányok szerzőit is. Az ünnepi mű végén egy képmelléklettel is találkozunk az olvasó, mely Sári Mihály mellett a hozzá köthető személyeket is felvonultatja. A tanulmánykötet egyik erénye a kiváló, könnyed stílus. A mű hasznos mindenkinek, aki a neveléstudományok területén kutat, oktat, vagy pusztán érdeklődik, hiszen az olvasó bebocsátást nyer a neveléstudomány számos kiemelkedő alakjának jelenlegi kutatásaiba.

Dominek Dalma Lilla
PhD hallgató

Abstract

CTIBOR HATÁR: The Relationship of Social Andragogy, Social Education and Social Work as Methodological Problem. The full professor of the Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia) analyses the connections of the relatively new discipline of social andragogy with the educational and social work. The author reviews the diverse notions as well. The paper was written within the scope of the Slovakian research VEGA-i 1/0244/08. 3.p.

ANDOR MARÓTI: The following comes from the summary of the author's paper "How adults learn?": "Location independent adults started to learn rather because of the influence of their inner motivation, while the dependents did it mostly because of an external effect. Those who belong to the first group were able to systematize the curriculum. The members of the second group expected support from someone else (teacher, classmate). Those who could be rated to the first group were rather analysis-minded and interested in the fields of mathematics, technology and science. Dependent-type adults were engaged in specialties deal with humans." 13.p.

LÍVIA FENYVESI - LÁSZLÓ BARÁTH: Interaction Style of the Educator. The educational process or rather the process of social learning comes true in interactions and communication. Interaction is regarded as deciding factor of social development. This is well reflected in the following phrasing: „*Man dives into the social world from nativity till his adulthood where the content and process of his development considerably depends on his interactions with other individuals.*” The authors define the interaction style, its courses and research opportunities and the possibilities of the teaching styles' modification. 23. p.

ENIKŐ BATIZ: The article tries to highlight the importance of verbal and nonverbal communication in the approach of the human mediator implied in the mediation process. It sketches the debate between the static and dynamic assessment of the disabled children and/or with special needs, highlighting the need of implementation of the dynamic assessment devices, giving a brief description of Feuerstein's Theory of Structural Modifiability and of the Mediated Learning Experience. The article enlists some of the criteria and categories of mediation, in order to prove the added value of the mediation instruments within the rhythm of acquisition of knowledge and problem solving strategies, thus defining the level of intellectual competence of the children in need and highlights the role of and types of communication and the communication skills needed for the mediator to fulfill his/her task. Key words: dynamic assessment, mediation, mediated learning experience, verbal and non verbal communication. 31.p.

PÉTER AGÁRDI: Media and culture change at the Hungarian turn of the decade. At the very end of the first decade of the 21st century, the aspect of Hungarian culture, media and education shows itself to be rather Janus-faced. The colliding opinions judging it are not less extreme: conservative, introverted paradigms vindicating a „national” canon, and standpoints pampering and justifying globalization, „postmodern” tendencies, expansion of mass education and commercialization are equally apparent. The paper relies upon the comprehensive Hungarian cultural- and media-sociological specialist literature, and attempts to differentiate between two tendencies. The author considers one of these to be a universal turning point motivated historically and by the informatics revolution and globalization. This is what he calls a multimedial, digital, mobile communicational culture change, with various beneficial outcomes. The other tendency is outlined in the present paper as an unjustifiable cultural decay, irredeemable even by culture change, as well as a drastic drop in the standard of media with its occasional anti-human and antisocial trend. 38. p.

SÁNDOR OROSZI: Is it possible to build up a standardized international regulation on the base of different interests? The paper analyses the question of feasibility of a current international regulation created after the model of the post World War II. national states' economic policies. The author is sceptical in judging the opportunities. The power and social-political influence of the large companies have increased so much that they have a strong effect on the actions of their own countries' political elite thus they are able to represent their own interests as national interests. As main powers of globalization they can enforce – especially by their coalitions- their interests

against small countries where the state organization has been weakened. The status and solvable problems of the large, developed economies are different, each wants to amend its own situation, thus united action of them is not expected either. 51. p.

CSABA HALMOS: The present paper aims assisting in conceptualization and systematisation of the regulation of the right to strike. It starts with a few general reflections on the industrial relations system. The next part deals with the 20-years experiences of the law, the opinions of the minister, the unions and the employers. 61. p.

ZSÓFIA ÁSVÁNYI: The term *social dialogue* first appeared in the EEC in the mid 1980s. The original meaning of this institution covered the dialogue between top organisations of European workers' (ETUC) and employers' (UNICE and CEEP). This aspect however has widened by the 21th century. Nowadays beyond the bipartite relations the term also includes the activities of EC institutions as well as national governments. The paper highlights the history-milestones of the institution European Work Councils.

MIKLÓS KOCSIS: Higher Education Autonomy and Fundamental Rights. The original notion of higher education which was rather an approach of scientific psychology or scientific sociology has become public law oriented in Hungary and in other states as well. Thus public jurisprudential aspects –like determination of the subject-matter in accordance with the Constitution or the practice of the Constitutional Court- must not be disregarded in the course of researching relevant fundamental rights and in examining notion of the higher educational autonomy. The study researches this matter. 79. p.

MAGDOLNA TRATNYEK: SPEAK is a participatory evaluation and management support methodology. It offers organisations and projects a set of tools to build a deeper understanding of the relationship between efforts and results and to enhance planning for the future and in the process pro-actively engages the ongoing participation of stakeholders. A key part of SPEAK is a software package, tailored to each user. Implementing the SPEAK system by VETWORK partners will involve a workshop, within which members or the chosen network will be helped to design their own version. The Leonardo da Vinci VETWORKS project will transfer the SPEAK instrument within a multi-stakeholder approach to national VET networks, and will advance their effectiveness and efficiency by using the European common quality assurance framework as a reference framework for implementation. The project is promoted by the University of Economics, Cracow, whose transfer partner in Poland will be the foundation for the promotion and accreditation of economic education. The partnership falls into 6 highly professional partners from 6 different countries (PL,DE,HU,ES, AT, IE), of which 6 actively transfer the quality approach to regional / national VET networks while the Irish partner (developer of SPEAK) is responsible for technically adapting the SPEAK tool, supporting implementation units and delivering multiplier training. The University Pécs is the Hungarian partner in the project and we have involved our partners, dealing with VET, through the Learning City-Region Forum to apply SPEAK. 94. p.

CLAUDIA KOCSISNÉ FARKAS: The school which is “fearless, richer and deeper” The so-called “Snail-Pedagogy” school concept of Gianfranco Zavalloni is widely gazed in wonderment in Italy nowadays. Zavalloni’s reformist school model defines the Barbiana School of Don Lorenzo Milani as its intellectual resource which ran in Italy in the 1950’s and 60’s. The school was considered revolutionary in its kind. The purpose of the paper is to present and analyse whether the “fearless” and experience-based school is truly “deeper and richer” for children. 99. p.

In our BOOK-REVIEW heading BÉLA KRISZTIÁN writes an appreciation of the new book of Andor Maróti entitled “*International Comparative Adult Education*”. The author of the book was the first to discuss the direct and indirect foreign influences affect Hungarian adult education. DALMA LILLA DOMINEK informs the reader of a festive volume which were published for the 60th birthday of Mihály Sári in 2010. The book contains many essays about the topic of culture and adult education thus it is useful for everyone who is interested in education sciences. With the help of this work the reader can gain admittance into the current researches of significant educational characters. 104. p.