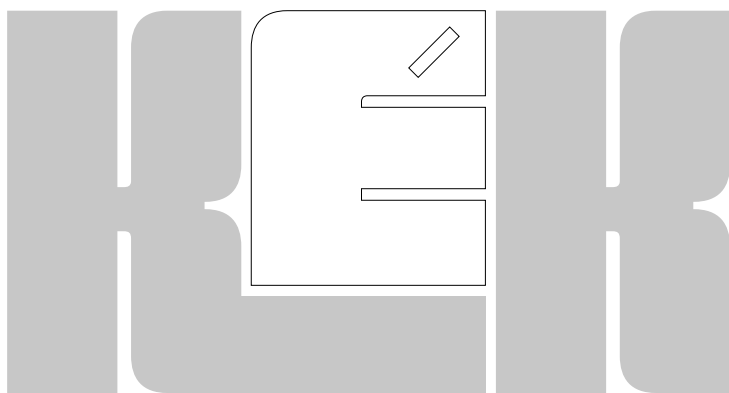


Kultúra és Közösség
művelődéstudományi folyóirat

Andragógia Mesterkurzus



Kultúra és Közösség

művelődéstudományi folyóirat

Lapunk szerkesztősége az MTA Szociológiai Kutatóintézetének Kultúrakutató Műhelyében működik.

Főszerkesztő: Tibori Tímea

Főszerkesztő-helyettes: A. Gergely András

A szerkesztőbizottság tagjai:

A. Gergely András, Kraiciné dr. Szokoly Mária, Laki Ildikó, Paksi Veronika, T. Kiss Tamás

Szerkesztőség címe:

MTA Szociológiai Kutatóintézet

1014 Budapest, Úri utca 49. Tel./Fax: +36 1 224 0790

Kiadja:

Belvedere Meridionale

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

www.belvedere.meridionale.hu

Felelős kiadó: Jancsák Csaba

Fotók: Laki Ildikó

Tematikus számunk felkért szakszerkesztője T. Kiss Tamás volt.

Nyomdai kivitelezés:

s-Paw Bt.

6794 Üllés, Mező Imre u. 7.

www.s-paw.hu

Felelős vezető: Szabó Erik

ISSN 0133-2597

A lap megrendelhető a kiadó címén és a következő e-mail címen: terjesztes@belvedere.meridionale.hu

A lap ökotudatos szellemben készül.

nka

Nemzeti Kulturális Alap

TARTALOMJEGYZÉK

ANDRAGÓGIA MESTERKURZUS

Preambulum.....	5
Preamble	6
Csoma Gyula: Harangi László – A művelődéskutatás és az andragógia mindenese	7

KOMPETITÍV ANDRAGÓGIA

Harangi László: Az Európai Unió felnőttoktatási és képzési prioritásai.....	9
Harangi László: Heutagógia verus andragógia	17
Harangi László: A „knowledge workerek” személyi kompetenciái	23
Harangi László: A mindennapi kultúra kapcsolatrendszere	31

JAPÁN MODELL

Harangi László: A japán nevelés a Tokugawa-korszakban (1603–1867)	37
Harangi László: A japán-magyar interkulturalizmus historikuma	47
Harangi László: Az anyanyelvi kommunikációs készség és az angol nyelvtanulási boom Japánban	53
Harangi László: Digitális kompetencia és vállalkozói készség Japánban	59
Harangi László: Állampolgári kompetencia és kulturális tudatosság Japánban	65
Harangi László: Kominkan. A japán művelődési otthon	73
Harangi László: Matematikai-teremtudományos és a megtanulni tanulni kulcskompetencia Japánban	83

SKANDINÁV MODELL

Harangi László: A művelődési önszerveződés svéd modellje	87
Harangi László: A dán felnőttoktatás rendszere*	93
Harangi László: Öt nap a finn Lappföldön	132
Harangi László: Az LLL Izlandon	135

ANGOLSZÁSZ MODELL

Harangi László: Az angol felnőttképzés intézményrendszere	139
Harangi László: Az angol felnőttképzés fejlesztése	143
Harangi László – Kelner Gitta: Munkaerőpiaci APL Írországból	149
Harangi László: Tanuló városok Ausztráliában	155

ETNIKAI ÉS REGIONÁLIS KOHÉZIÓ

Harangi László: Cigányok Magyarországon: etnikai konfliktusok és együttműködés.....	163
Harangi László – Kelner Gitta: A kirekesztés legyőzése a felnőttoktatás és a közművelődés módszereivel Portugáliában.....	169
Összefoglaló	175

CONTENT

Preambulum.....	5
Preamble	6
Gyula, Csoma: László Harangi, the general factotum of research for culture and andragogy	7
 COMPETITIVE ANDRAGOGY	
László, Harangi: European Union priorities of adult education	9
László, Harangi: Hautagogy versus Andragogy	17
László, Harangi: Knowledge worker's complementary competencies.....	23
László, Harangi: Relation system of the everyday culture	31
 JAPANESE MODEL	
László, Harangi: Japanese education in the Tokugawa period (1630–1867)	37
László, Harangi: History of Japanese-Hungarian interculturalism	47
László, Harangi: Mother tongue communication skill and English language boom in Japan.....	53
László, Harangi: Digital competency and entrepreneurship skill in Japan	59
László, Harangi: Civic competency and cultural consciousness in Japan	65
László, Harangi: Kominkan the Japanese cultural home	73
László, Harangi: Mathematics-science education and learning to learn skill in Japan	83
 SCANDINAVIAN MODEL	
László, Harangi: Swedish model of cultural self organization	87
László, Harangi: System of the Danish adult education (extracts)	93
László, Harangi: Five days in Finnish Lapland.....	131
László, Harangi: LLL in Iceland	135
 ANGLO-SAXON MODEL	
László, Harangi: Institution system of British adult education	139
László, Harangi: Development and innovations of British adult education	143
László, Harangi – Gitta, Keller: APL in Ireland	149
László, Harangi: Learning cities in Australia	155
 ETHNIC AND REGIONAL COHESION	
László, Harangi: Gypsies in Hungary: Conflicts and Cooperation	163
László, Harangi – Gitta, Kelner: Overcoming exclusion with the methods of adult education and community education in Portugal	169
Summary.....	175

PREAMBULUM

A preambulum görög-latin szó, közismertebb eredeti vagy régi jelentése – a görögkeleti egyházban – fára és fémre festett, olykor aranyozott lemezekkel, drágakövekkel ékesített hordozható tábla. A szó másik értelmezése szerint valamit – a jeltárgyat – egy külső képszerű viszony alapján jelölő jel. Tágabb értelemben és egyre inkább általánosan – függetlenül szakrális jelentéstartalmától – „kép”, egyes esetekben „jelkép” érvényű, sűrített, fajsúlyos „vizuális” megfogalmazást jelent. Amennyiben az írott szavakat vizuálisnak is tekintjük, önként kínálkozik a szó első jelentése, amely az alkotómunka tömör megfogalmazásának – téma és alkotás viszonyának – is megfelel. A Kultúra és Közösség preambuluma, „hordozó táblája” kíván lenni a kultúra és a művelődéstudomány kölcsönhatásaira épülő andragógiának is.

A Szerkesztőség a jövőben azoknak az andragógusoknak az írásait szeretné közzétenni, akik részben történeti, részben adaptációs szempontból megkerülhetetlenek, meghatározóak. Termékeny és jelentékeny munkásságukkal, nemcsak az andragógiai kutatások, hanem a hazai felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés gyakorlata számára is tanulsággal szolgálhatnak. Jelen számunkban Harangi László művelődéstudományi gazdag ouvre-jéből készítettünk válogatást

Budapest, 2010. november 25.

T. Kiss Tamás

PREAMBLE

Preamble, the most well known original or old meaning of Greek and Latin word and – in the orthodox church – is bearer able board ornamented with painted wooden sometimes golden washed sheets, precious stones. Another determination of the word, it is an indication denoting something – an indicative object – based on an external pictorial relationship. In a wider sense and more and more generally – apart from its sacrificial denotative content – “picture” in some cases “symbol” valid, means compacted, emphatic definition. In the sense, if we consider the written word as visual, automatically emerges the first meaning of the word, the condensed definition of creative work – relation of theme and creation – being equal to it. The preamble for Culture and Community also wish to be „bearer board” for andragogy based on a mutual effect of culture and educational theory

In the future the Editorial Staff would like to publish those of the studies of andragogues, who historical as well as view points of adaptation are unavoidable, determinant personalities. With their productive and significant activities, not only for the andragogical researches but for the practice of the Hungarian adult continuous education, adult teaching, adult education provide lessons. In our recent issue we prepared a selection from the rich oeuvre of László Harangi researcher for culture.

25th of November, 2010, Budapest

Tamás T. Kiss

compiled

Csoma Gyula

HARANGI LÁSZLÓ – A MŰVELŐDÉSKUTATÁS ÉS AZ ANDRAGÓGIA MINDENESE

A „haza mindenese” Fáy András volt, és az epitheton ornans lelkes reformkori konnotációjában benne van a „haza mindenésének” – csak szolgáltatást ismerő korunkban már alig értett – szolgálata is. Harangi László ezzel a reformkori konnotációval együtt mindenese a magyar művelődéskutatásnak, andragógiának. Két esztendő híján hat évtizedes munkássága kiterjed a magyar művelődéskutatás és andragógia talán minden területére – hiánypótlásra, vagy új és még újabb szempontokra váró területeire bizonyosan. A Népművelési Intézet, a Művelődéskutató Intézet, illetve a Magyar Művelődési Intézet tudományos munkatársaként, főmunkatársaként és a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának alapító elnökeként, mindig jó érzékkel és nagy tárgyismerettel talál rá azokra a területekre, amelyek a XX. század második felében újjá alakuló, modern hazai művelődéskutatás és a megalakuló hazai andragógia számára friss problémákat hoznak, nélkülözhetetlen tudást jelentenek. S mert attitűdjei így válnak érthetővé, hozzá kell tennünk, hogy Harangit mindenkor a társadalom (valóban a „köz”) művelődése érdekelte, érdekli, nem csupán a művelődés ezoterikus, elit változatai.

Harangi László művelődéskutatóként és andragógusként határozza meg önmagát. Következésképpen egymáshoz kapcsolja a – nálunk történelmileg egymástól elváló – két funkció- és intézményrendszer: a közművelődés, valamint a felnőttnevelés (oktatás, képzés) ügyeinek teoretikus, tudományos tárgyalását. Feltörve ezzel azt a máig hivatalos szemléletet, valamint szűnni nem akaró szakmai és közvélekedést, amely kizárólag intézményekre és átadandó műveltségi tartalmakra gondol, sosem a művelődőkre, a tanuló emberekre. Harangi hajlandó tehát művelődésként tekinteni a felnőttnevelésre (a felnőttoktatásra, a felnőttképzésre), illetve hajlandó nevelésként (oktatásként, képzésként) tekinteni a művelődésre, hajlandó kiterjeszteni a művelődéskutatói diszciplínát a felnőttnevelésre, az andragógiai diszciplínát pedig a művelődésre. Mégpedig nemcsak ahhoz a praktikus helyzethez igazodva, amelyben a közművelődés folytonosan átalakuló funkcionális és intézményi szerkezete, már elég régen, felnőttnevelési (oktatási, képzési) funkciókat is ellát, és egyben arra figyelmeztet, hogy a közmű-

velődés, valamint a felnőttnevelés (oktatás, képzés) formális funkcionális és intézményi határai egymás számára korántsem átjárhatatlanok, és egymás felé tartó, szüntelen mozgásban vannak. Harangi a művelődés és a felnőttnevelés (oktatás, képzés) viszonyát a Durkó Mátyás által már az 1960-as években bemutatott művelődés- és nevelésbölcseleti rendhez igazítja, amely bizonyítani tudja a kultúráközvetítés-kultúraelsajátítás (a művelődés), a nevelés-nevelődés, a tanítás-tanulás, az önművelés, az önnevelés, az önképzés összetartozását, együttes értelmezésük lehetőségét, sőt elkerülhetetlenségét. És érvényesítésének szükségességét is a kultúráközvetítési-felnőttnevelési praxis mindennapi szinterein. Megfontolva, hogy végül is a művelődés személyiséget formál, szocializál, az oktatás, a képzés (általános és szak-) műveltséget nyújt, és a felnőttkori tanulás a felnőttoktatás-képzés keretein belül vagy kívül – művelődés.

Az 1960-as években ilyen háttér előtt kezdte el építeni Harangi László a hazai andragógiai diszciplína hiányzó ágát, az összehasonlító (komparatív) andragógiát, amely az Ő feldolgozásában ugyanakkor komparatív művelődéskutatás.

A magyar összehasonlító andragógiát Harangi László és Maróti Andor ide vonatkozó munkássága alapította meg.

Harangi nagyon tág komparatív horizonton, nagyon differenciált tematikával dolgozott, dolgozik. Bár vannak objektív szempontok szerint kiválasztott súlyponti területei: a skandináv és az angol modell, valamint a japán művelődés-felnőttnevelés bemutatása. A súlyponti helyszíneken kívül eső földrajzi és tematikai tágasságot illusztrálják például a következő tanulmányok: a magyarországi és illinois-i szabadidős intézmények komparatív kutatásának összegző elemzés, Olaszország, Írország, Svájc, Spanyolország és Szlovénia felnőttoktatási rendszere, A holland kulturális modell, Tanuló városok Ausztráliában, Az LLL Izlandon, stb. Ami viszont a súlyponti helyszíneket illeti, a skandináv modell tárgyalásának központjában a művelődési-tanulási önszerveződés, az angol modellében az intézményrendszer és a finanszírozás, a japán mű-

velődés-oktatás tárgyalásakor pedig az anyanyelvi kommunikáció, az angol nyelvtanulás bumm-ja, valamint a digitális, az állampolgári, a vállalkozási kompetenciák művelődési-felnőttoktatási vonatkozásai állnak. És mindannyian a hazai problémáinkra nyitnak ablakot.

Eljött az ideje annak is, hogy az andragógia hazai fogalomrendszere áttekinthetővé váljék. Először 1982-ben, Poór Ferenc gyűjtött össze 383 felnőttnevelési (oktatási, képzési) szakkifejezést. Ugyanebben az évben jelent meg Harangi László és Magyar Edit közreműködésével, Csiby Sándor szerkesztésében az 545 szócikket tartalmazó Andragógiai értelmező szótár. 1987-es keletkezésű Csiby Sándor immár 21 szerző közreműködésével készült, 1000 címszavas Felnőttoktatási Kislexikona. A tíz év múlva, 1997-ben napvilágot látott, háromkötetes Pedagógiai Lexikon, amely a neveléstudományok, a nevelés-oktatás-képzés egyetemes fogalomrendszerét nyújtja, már rendezett andragógiai szócikk-állományt is tartalmaz. Ilyen előzmények után kezdeményezte Harangi László az önálló, „közép-kategóriájú” Felnőttoktatási és -képzési Lexikon megalkotását. Ez a 2002-ben megjelent lexikon 568 oldalon, 288 szerzőtől, 1862 címszót és 1740 enciklopédikus, átfogó, magyarázó, definitív és kistanulmány jellegű szócikket közöl – el nem választva egymástól a művelődési és felnőttnevelési (oktatási-képzési) aspektusokat. A szerkesztés munkájában 8 szakszerkesztő vett részt. A szócikk-szerzők száma, valamint a közművelődés, illetve a felnőttnevelés (oktatás, képzés) különböző területeit képviselő szakemberekből létrejött tanácsadó testület arra utal, hogy a lexikon andragógiai tudományossága – az adott időszakban, a lexikon céljaira kialakult – szakmai konszenzuson alapul, s ekként egy ideig betöltheti a szakmai etalon szerepét, amely a szaklexikonok elvárt funkciója.

Még a Felnőttoktatási Kislexikon előszavában írta Szarka József, hogy „Lexikon akkor születik, amikor egy szakterületnek, tudománynak, ismeretkörnek van annyi kierielt mondanivalója, hogy a legnagyobb fokú tömörítésének is átesve megtölt egy (vagy több) kötetet. Hogy ez így legyen, esetünkben a felnőttoktatás témakörében, széles körű gyakorlati tevékenységre, az általánosított tapasztalatok rendszerezésére, egyszóval elméleti feldolgozásra van szükség. Elmondható, hogy a hazai felnőttnevelés lelkes szakemberei, nem könnyű kutatási feltételek között, elvégezték ezt a munkát”.

Nem kétséges, hogy ezt az értékelést a „közép-kategóriájú” Felnőttoktatási és -képzési Lexikon elé is kitehetjük. S ezzel mutathatunk rá Harangi kezdeményezésének, valamint lexikonszerkesztői munkájának jelentőségére is a magyar andragógiai tudományosság fejlődéstörténetében. Nem feledve, hogy a komparatív kutatásokkal együtt a lexikonalkotás koncentrált, de nem magukban álló két területe munkásságának. Elméleti érdeklődése és munkássága kiterjed a művelődéssel-felnőttneveléssel (oktatással, képzéssel) összekapcsolódó globális, valamint európai társadalmi és gazdasági problémák, s velük egy síkon a művelődés-felnőttnevelés globális és európai stratégiai körül gyűrűző, elég sokfelé ágazó problematikára, különös tekintettel az egész életen át tartó tanulás ügyére. Látélet készít konkrét művelődési-felnőtt tanulási folyamatokról. Értekezik a digitális korszak következményeiről. Művelődés- és oktatáspolitikai döntések kritikai elemzését adja. Vizsgálja az iskolai felnőttoktatás művelődési hatását. Komparatív nézőpontot is alkalmazva, a hazai népfőiskolai mozgalom helyzetét elemzi. Integráló szerepet visz az 1980-as, 90-es évek hazai közművelődési helyzetét és perspektíváit vizsgáló országos kutatásban. Az utóbbi időben előtérbe állította a hátrányos helyzet és a kirekesztettség elméleti kéréseinek, s ebben a gondolatkörben a roma-probléma, az etnikai konfliktusok lehetséges és szükséges közművelődési, felnőttoktatási kezelésének elemzését. És a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának égisze alatt, Kelner Gittával karöltve, konferenciák sorát szervezte hozzá azokhoz a problémákhoz, amelyek kutatásai szerint gyakorlati – széleskörű szakmai, illetve szakmai és politikai – megoldást kívánnak.

Ez a tömör áttekintés csupán tárgyilagos, bár vázlatos rajzot ad, és nyilvánvalóan nem mutathat teljes képet, illő laudációt sem mondhat Harangi László munkásságáról, művelődéskutatói és andragógusi jelentőségéről. E tekintetben a továbbiak, Harangi néhány ide válogatott tanulmánya is, illusztrációk. Mindazonáltal – reménység szerint – a személyes vonatkozásokon túl, avagy rajtuk keresztül némi betekintés adnak a hazai művelődéskutatás és andragógia utóbbi, néhány évtizednyi történetébe.

Harangi László

AZ EURÓPAI UNIÓ FELNŐTTOKTATÁSI ÉS KÉPZÉSI PRIORITÁSAI¹

Az Európai Unió felnőttoktatási és képzési stratégiájának és oktatási munkaprogramjának elvi alapja és kiindulópontja a Lisszaboni Európa Tanács 2000. év márciusában elfogadott határozata, amely célul tűzte ki, hogy „Európa 2010-re váljék a legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasággá a világon; valamint több és jobb munkával és nagyobb társadalmi kohézióval legyen képes a fenntartható gazdasági növekedésre”. Tehát a lisszaboni határozat a versenyképesség növelése érdekében nyomatékosan hangsúlyozza a foglalkoztatás fejlesztését és a társadalmi kohéziót, más megfogalmazásban a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatását, amely úgy érezzük fokozottan érvényes a magyarországi felnőttoktatási és képzési intézményekre is.

A prioritások forrásai, dokumentumai

Ami a konkrét prioritásokat és feladatokat illeti, az Európai Unió számos dokumentuma tartalmaz ajánlásokat a felnőttoktatás és képzés számára, illetve az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó követelmények közvetve vagy közvetlenül a felnőttoktatásra és képzésre is érvényesek. Ilyenek például a már említett és több ízben is jogosan hivatkozott „Memorandumon” kívül az európai képzési rendszerek 2002-ben elfogadott részletes munkaprogramja, amely 2010-ig határozza meg a feladatokat, valamint, a szintén 2002-es ún. „Európai jelentés” az egész életen át tartó tanulás minőségi indikátorairól, továbbá idesorolhatnánk az Európai Bizottság 1996-ban kiadott „Fehér Könyvét”, amely máig is érvényes útmutatásokat ad az európai szellemiségű oktatáshoz és neveléshez, valamint az európai második esély iskolákról kiadott dokumentumokat, jelentéseket. Van tehát forrás van bőven, amiből lehet meríteni, támpontokat lehet kapni az európai felnőttoktatási és képzési irányelvek, ajánlások megismeréséhez, amelyek így vagy úgy a magyarországi viszonyokra is érvényesek és megszívlelendő szempontok. Ezekből választottunk ki néhányat, amelyekről úgy gondoljuk, hogy részben megerősítenek bennünket eddigi álláspontunkban, részben új megvilágításba helyezik problémáinkat, megoldandó feladatainkat.

¹ Másodközlés: In *Felnőttképzés*, 2005. 2–3:54–61.

Az új kulcskompetenciák fejlesztése felnőttkorban is

Alapkompetenciák – hangsúlyozzák az Európai Bizottság dokumentumai – az olvasási és számolási készség, valamint bizonyos jártasság a matematikában, a természettudományokban és a műszaki ismeretekben. Ezt a tudást már az alapiskolákban el kell sajátítani, nálunk az általános iskolákban. Ha ez nem történik meg mihamarabb pótolni kell a hiányt, hogy cselekvőképes állampolgárok legyünk az élet minden területén. Az OECD/PISA-vizsgálat szerint e tekintetben a gyenge középmezőnyben foglalunk helyet, mert negyven ország megmértetésében matematikából a 25., szövegértésből szintén a 25. és természettudományokból a 17. helyen végeztünk. Mint tudjuk, a vizsgálatban 15 éves fiatalok vesznek részt. A felnőttek körében végzett vizsgálatok (SIALS) ennél sokkal rosszabb képet mutatnak, mert az országok sorrendjében ilyen szempontból az utolsó negyedben vagyunk. A funkcionális analfabétákról van szó, akik számát nehéz megbecsülni, hozzávetőlegesen a felnőtt lakosság egynegyedét, egyötödét tehetik ki: az aluliskolázottak, középkorúak és idősek, általában a hátrányos helyzetűek, akik nehezen tudnak írni, olvasni, számolni. Ezért a számukra adott lehetőségekkel sem tudnak élni, nem képesek megérteni a hivatalos szövegeket, nehezükre esik a kérdőívek kitöltése, beadványok megírása, hátmég ha ezek csak e-mailen hozzáférhetőek (digital literacy)! Az alapkompetenciákhoz azonban új kulcskompetenciák igénye és szükséglete született meg, amelynek elsajátítása (ifjú- vagy felnőttkorban) elengedhetetlen feltétele a jobb és magasabb rendű munkának, társadalmi és egyéni életnek Európában. Az új kulcskompetenciák a következők: idegen nyelvtudás, számítógépes ismeretek (Information Communication Technology; „ICT”), a tanulás megtanulásának készsége, együtt élni tudás (Social skills), vállalkozói készség, állampolgári ismeretek és jártasság a művészetekben (General Culture).

Két idegen nyelv ismerete

Az Európai Unió ajánlata az, hogy minden európai állampolgár anyanyelvén kívül még két idegen nyelven tudjon beszélni. Az új Európa 450

millió különböző etnikumú, kultúrájú és nyelvű állampolgár otthona. Fontosabb, mint valaha, hogy lakosai birtokában legyenek azoknak a készségeknek, amelyek szükségesek megérteni és gondolataikat kicserélni egymással. A közös Európa Ház építése, ahol laknak, dolgoznak és kereskednek egymással, múlhatatlanul szükségessé teszi a nyelvtudás fejlesztését. Az Európa Bizottság nem ad elsőbbséget az angolnak, hanem a nyelvek sokféleségét hangsúlyozza, amelynek értelmében minden európai nyelv egyenlő értékű, a kicsik és nagyok is. Ösztönözni kell az iskolákat és a felnőttoktatási intézményeket a hatékony nyelvtanulási módszerek alkalmazására, motiválni kell a felnőtteket is a nyelvtanulásra. A „konyhanyelv” szintű nyelvismeret nem elegendő, kompetens (meaningful) nyelvtudásra van szükség. A nagy erőfeszítések ellenére Magyarországon az idegen nyelvtudás állapota még mindig mintegy húsz százalékos, az európai országok sorrendjében az utolsók között vagyunk. Jó példa az skandináv államok, de még Szlovénia is.

Informatikai kompetencia fejlesztése

Az Európai Tanács *eEurope 2002* és *eEurope 2005* akciótervei nagyhorderejű határozatokat hoztak az informatikai infrastruktúra és kompetencia fejlesztésére, amely nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy felépüljön a tudásalapú társadalom az Unió tagállamaiban. ICT kompetencián az Európai Bizottság elsődlegesen a biztos szövegszerkesztési, táblázatkezelési, internet- és e-mail szerkesztési ismereteket, valamint az információátvitelhez és az adatbázisokhoz való hozzáférést érti. Hazánkban a háztartásoknak mintegy háromnegyede rendelkezik számítógéppel, és fele internetes hozzáférhetőséggel. Ugyanakkor a lakosságnak még mindig egy jelentős hányada ki van zárva az elektronikus eszközök adta előnyökből és a társadalmi, anyagi megosztottság még mindig nagymértékben megmutatkozik. A digitális félalfabétizmus leküzdésében, az informatikai kompetencia fejlesztésében a felnőttképzésnek, a különböző szintű és irányú tanfolyamoknak ezért igen nagy a jelentősége, valamint továbbra is fontos szerepet töltenek be a teleházak az alapfokú informatikai kultúra fejlesztésében.

A tanulás megtanulásának követelménye

Az Európai Bizottság harmadik új kompetencia-követelménye a tanulás megtanulásának készsége, mint a tanulás belső generáló ereje, amely nélkül

nincs eredményes tanulás. Lényege: az egyén érzelmi, értelmi és akarati jellemzőinek fejlesztése, beleértve az egyéni képességek jó oldalainak erősítését; a rendelkezésre álló oktatási és képzési lehetőségek közötti biztos eligazodás képessége; az idővel való ésszerű gazdálkodni tudás, az önállóság, az önfelegyelem és kitartás a tanulási folyamat során. Olyan attitűdöket foglal magába, mint az alkalmazkodó képesség és rugalmasság; magabiztosság, hogy az egyéni képességekkel siker érhető el; kezdeményező-készség a tanulásban; a tanulásnak mint az életet gazdagító tevékenységnek a pozitív felfogása. Ez a készség nálunk elsősorban az önálló tanulóakra jellemző.

A társadalmi együtt élni tudás készségének követelménye

Az együtt élni tudás készsége (social skills) valódi európai készség, tükröződik benne a több ezer éves európai humanizmus vonulata. A munkaadók is nagyra értékelik az ilyen tulajdonságokkal bíró munkavállalókat. Többek között olyan interperszonális készségeket és ismereteket foglal magába, mint a különböző vallási és etnikai indítékú csoportok értékrendbeli különbözőségeinek megértése, a mások iránti tolerancia és tisztelet; a szülőföldi, nemzeti és európai identitástudat, a társadalmi sokféleség és kohézió támogatása; a bizalom és empátia mások iránt, a kompromisszumkeresés és feddhetetlenség; a társadalom által általánosan elfogadott és támogatott viselkedési és illemszabályok ismerete, gyakorlása. Ezt a készséget leginkább a közéleti tevékenység gyakorlatában lehet elsajátítani mind ifjú, mind felnőtt korban.

A vállalkozói készségek fejlesztésének követelménye

A dinamikus, innovatív és versenyképes tudásalapú társadalom megköveteli a vállalkozói kompetenciákat. A felnőttoktatásnak és képzésnek ezért tudatosítani kell az egyéneken és közösségeken a vállalkozás értékét, ismertetni kell a sikeres vállalkozási modelleket, ki kell alakítani a kockázatvállalás attitűdjét, építenie kell arra az általános emberi tulajdonságra, hogy mindenki van kifejezésre jutó vagy látens kezdeményező-készség, innovációra való hajlam. A tudásalapú és kompetitív társadalomban végbemenő társadalmi és gazdasági változások, va-

lamint a szolgáltatás dominanciája a tagállamokban és a csatlakozó országokban sok millió ember számára ad lehetőséget az üzleti, profitra orientált vállalkozások elindításához. Ez az életforma és gazdasági, társadalmi tevékenység egyaránt hasznos az egyén és a társadalom számára, amely Magyarországon is széles körben kibontakozott. Ez az aktivitás azonban még mindig nem elég erős, és további rétegeket is be lehetne vonni a mozgalmába, amelyben tanácsadással, tanfolyamokkal, felvilágosítással a felnőttoktatási és képzési intézmények és szervezetek is sokat tehetnek.

Az aktív állampolgárság kompetenciájának követelménye

Az új kulcskompetenciák sorában valamennyi európai uniós dokumentum hangsúlyozza az aktív állampolgárság kialakításának és megerősítésének szükségességét. A már korábban is említett „társadalmi együtt élni tudás” készségéhez hasonló prioritása ez az Európai Közösségnek, de az előbbinél szélesebb hatókörű, és olyan kompetenciákat, tulajdonságokat foglal magába, amelynek birtokában az egyének aktívan részt vehetnek a polgári élet különböző szinterein a szomszédságtól a nemzetközi fórumokig. Feltételezi, többek között, a jelentősebb nemzeti, európai és nemzetközi események közötti eligazodás képességét; az ország alkotmányának ismeretét és megértését, az alapvető polgári jogok és kötelességek gyakorlását és betartását. Az Európai Unió egyik munkacsoportjának dokumentuma arra is kitér, hogy a jó polgárnak ismernie kell nemcsak a fontosabb helyi és országos intézmények hatókörét, feladatait is, hanem ilyen értelemben a nemzetközi, de főképpen az európai intézményekét is, amelytől, úgy érezzük, még meglehetősen távol vagyunk. Természetesen fontos követelmény még a tájékozottságon alapuló részvétel a választásokon. Ez az a bizonyos „demokráciára nevelés”, amelyet Angliában, Hollandiában és a többi nagy múltú európai országban nemcsak az iskolában, hanem a felnőttek körében is oktatnak. Az EU csatlakozásra való felkészülésről szóló egyik dokumentumunk (MNT kiadvány 2002.) joggal sérelmezi, hogy felnőttoktatásunkból teljes egészében hiányzik ez a közéleti, pártsemleges politikai képzés, amelyet a fejlett európai demokráciák gyakorlatának megfelelően újra ki kellene alakítani.

A művészeti nevelés, az általános műveltség fontossága

Ennek a prioritásnak mint „kulcskompetenciának” valójában nagyon örülünk, mert azt bizonyítja, hogy az Európai Unió embereszménye semmiféleképpen nem az egyoldalú, technokrata személyiség, amely kizárólag a gazdaságnak és a társadalmi gépezetnek van alárendelve, hanem a sokoldalúan művelt, szellemiekben s lelkiekben egyaránt gazdag ember. Az oktatás alapvető küldetése – olvashatjuk az Európai Bizottságnak az oktatásról és képzésről, a tanuló társadalom felé haladásról 1996-ban kiadott Fehér Könyvében –, hogy segítséget nyújtson mindenkinek képességei kibontakoztatásához, teljes emberré válásához, semhogy csupán eszközei legyenek a gazdaság szolgálatának; az általános ismereteknek és a szakmai készségek megszerzésének „kéz a kézben” együtt kell haladnia, formálva a jellemet, szélesítve a látókört, erősítve az egyén közösségi társadalom iránti felelősségvállalását.

Érthető, hogy a művészeti nevelés, az úgynevezett „kulturális tudatosság” (amelyen ez esetben a művészetekben való jártasságot, a művészeti nevelést kell érteni) „új kulcskompetencia”, mert az általános műveltségnek a természet- és társadalomtudományi, valamint a technikai műveltséget tartalmazó elemei az idegen nyelvi, informatikai és az aktív állampolgársági kulcskompetenciákhoz kapcsolódnak, és ott történik róluk említés, mint elsajátítandó, a kulcskompetenciák szélesebb alapokon nyugvó ismereteiről. A kulturális tudatosság definíciói – az Európai Bizottság új kulcskompetenciák konkrét kidolgozásával megbízott munkacsoportja szerint – a zene, képzőművészet, irodalom, tánc, sport (?) értékeinek kreatív módon történő elsajátítása, befogadása, valamint az erre épülő gondolatok, eszmék, érzések kialakítása, fejlesztése. Ez feltételezi az egyes művészeti ágak alapvető ismeretét, bizonyos átfogó szemléletet történelmi fejlődésüket, hagyományukat illetően, de illik tudni a jelesebb, maradandó értékű alkotásokat és azok létrehozóit. A kreatív befogadásnak fontos kritériuma a művészeti alkotások megbeszélése, megvitatása másokkal, legyen az akár videoművészet, tájépitészet vagy nemzeti örökség, amelyhez nyilvánvalóan az esztétikai érzék állandó ápolása szükséges. Az attitűdök vonatkozásában a munkabizottság felvetése az, hogy a művészeti nevelésben fontos aspektus a sokféleség tiszteletével párosuló nemzeti identitástudat erősítése.

A felnőttoktatás és képzés hozzáférhetőségeinek biztosítása mindenki számára

A felnőttoktatási és képzési rendszer formális és non-formális intézményei viszonylag széles körben kiépültek mind a régi, mind az új tagállamokban. Ez azonban nem egyenlő azzal, hogy az előzőekben ismertetett hagyományos és új kulcskompetenciák a társadalom minden rétegéhez, minden tagjához eljutnak. A tapasztalat az, hogy az esélyegyenlőség, a társadalmi igazságosság biztosításának, a széleskörű hatékonyság megvalósításának nagyon sokféle társadalmi, szervezeti, anyagi és módszertani akadálya van, amelyet le kell küzdeni. Ezek közül az alábbi két prioritás rendkívül fontos:

1.) A felnőttoktatásban való részvételt 2010-re fel kell emelni 12,5 százalékra

Egy tudásalapú társadalomban a fiatal-, közép- és időskorú felnőtteknek folyamatosan fejleszteniük kell és meg kell újítani tudásukat, hozzáértésüket, hogy megfeleljenek az állandóan változó gazdasági és társadalmi kihívásoknak. A szükségleteket felmérve és a jelenlegi szintet figyelembe az Európai Unió oktatási munkaprogramja azt a követelményt támasztja a Közösség régi és csatlakozó tagállamai elé, köztük élénk is, hogy 2010-re a 25-64 éves korú felnőttek 12,5 százaléka vegyen részt a felnőttképzésben. Ez 2002-ben az akkori és a csatlakozó tagállamok átlagában 7,9 százalék volt, amelyen belül, az Eurostat vizsgálata szerint, a magyarországi felnőtt munkaerő csak 3,3 százalékkal volt képviselve.

Lehet, hogy azóta a helyzet némileg változott, de a jelenlegi 5-6 százalékos körüli részvételi arány még mindig rendkívül alacsony, tehát az elkövetkező öt-hat évben van mit „behozni” bőven. Magyarországra is vonatkozik az a törvényszerűség, ami általában az Európai Unió országaira is érvényes, hogy van egy „tanuló” és egy „nem tanuló társadalom”, de ez utóbbi nálunk sokkal nagyobb, mint a többi európai országban. E nagymértékű passzivitás és érdektelenség oka lehet a rossz hozzáférhetőség, a gyöngye motiváció, a „tanulás haszna” haszna tudatának az elégtelensége, a tanácsadás hiánya, a módszertani gyöngeség, a hátrányos szociális és anyagi helyzet, hogy csak néhány okot említsünk a sok közül. Ahhoz, hogy az Unió kívánalmainak a részvételi arány tekintetében is megfeleljünk, szükség van az ellátás további kiterjesztésére, az oktatás vonzóbbá tételére (a foglalkoztatás, az egzisztenciális előrehaladás tekintetében is); továbbá több tanulmányi segélyre,

anyagi támogatásra, munkaidő-kedvezményre van igény.

2.) Fokozottabb erőfeszítéseket kell tenni a hátrányos helyzetű rétegek bevonására a tanulásba

Az Európai Uniónak az egész életen át tartó tanulással szemben támasztott öt minőségi követelményének egyike, hogy az oktatás, így a felnőttképzés is, a társadalmi befogadás és kohézió hatékony és nélkülözhetetlen eszköze legyen. Ennek érdekében – így az Európai Bizottság 2002-es jelentése az egész életen át tartó tanulás minőségi indikátorai alapján – az oktatási és képzési rendszereknek el kell hártani azokat az akadályokat, amelyek megnehezítik vagy lehetetlenné teszik, hogy a társadalom hátrányos helyzetű népességcsoportjai (ún. munkanélküliek, alacsony jövedelműek, aluliskolázottak, etnikumok, romák, bevándoroltak, szétszórt településeken élők, a család által leköttettek, elsődlegesen a nők, a fogyatékkal élők, stb.) részt vegyenek a tanulásban, és ez által bekapcsolódhassanak a foglalkoztatásba és aktív tagjai legyenek a társadalomnak.

Ha a hazai felnőttoktatás és képzés alkalmasságát vagy alkalmatlanságát ebből a szempontból vizsgáljuk, nem lehetünk teljességgel megelégedettek. Megítélésünk szerint ugyanis, ez a rendszer aránytalanul nagymértékben a jól keresőknek, az aktív munkavállalóknak, a magasabb képzettségűeknek, a városokban lakóknak kedvez és keres piacot, míg a társadalom nagyobb, de elesettebb, kevesebb eséllyel bíró százazerei (milliói?) kiszorulnak a képzésből, beleértve a funkcionális analfabétákat, a cigánynépesség jelentős részét. Sajnos az elitizmus bizonyos elemei a hazai felnőttképzésben is fellelhetők, amely teljes mértékben ellentétes az Európai Unió integratív, kohéziós oktatáspolitikájával. Másfelől a motiválatlanság, a szociális és földrajzi és etnikai kirekesztettség, az illegális „feketemunka” (amely sokak számára ugyan megélhetést biztosít) akadálya az esélyegyenlőség és igazságosság biztosításának.

A felnőttek fejlesztéséhez jól értő oktatók és képzők biztosítása kulcsfontosságú feladat

Az oktatási és képzési célok megvalósítására irányuló európai munkaprogram 13 feladatának sorában első helyen szerepel a megfelelő tanárok és képzők biztosítása, megelőzve ezzel olyan fontos kihívásokat, mint a tudásalapú társadalom számá-

ra szükséges kompetenciák és készségek fejlesztése, vagy a partnerségen alapuló anyagi források követelménye. Ez igen nehéz feladat elé állítja még a rendeskorúak iskoláiban tanító pedagógusok felkészültségéért felelős intézmények vezetőit is, de még inkább megoldatlan kérdés, hogyan lehet megvalósítani, hogy minden felnőttiskolában, tanfolyamon, képző helyen a maga területén jó szakember, de ugyanakkor kiváló „andragógus” álljon rendelkezésre, annak valamennyi készségével, tapasztalati tudásával, szerepvállalásával. Ezért a felnőttoktatás minden szerepkörében meg kell követelni a felnőttekkel való foglalkozni tudás speciális készségét, attitűdjét, motiváltságát. Nagyobb figyelmet kell fordítani a kiválasztásra, a rátermett oktatók és képzők megtartására, fokozottabb anyagi és erkölcsi megbecsülésükre, továbbképzésükre.

A felnőttkor minden szakaszában könnyen hozzáférhető tanulmányi tanácsadás szükséges

Szinte valamennyi oktatással foglalkozó Európai Bizottsági dokumentum nyomatékosan hangsúlyozza a tanulmányi és foglalkoztatási tanácsadás, információszolgáltatás szükségességét; adatbankok, tájékoztató központok létrehozását; helyi, regionális, nemzeti és európai szinten. Az ezt szorgalmazó oktatási programok, munkaanyagok, agendák, parlamenti határozatok abból a megváltozott helyzetből indulnak ki, hogy még a múltban az ember csak iskolai tanulmányainak elvégzése után került választás elé, addig most – akár harminc, negyven vagy ötvenévesen – az élet gyors változásai miatt többször kerülünk olyan állapotba, amikor tanácsadásra, információra van szükségünk. A képzések sokasága, típusai, követelményei, anyagi vonzatai, a nyújtandó előnyök és végzettségek pedig rendkívül különbözőek és sokfélék. Az ilyen döntési dilemmákban nyújt segítséget, eligazítást az oktatási és képzési tanácsadás: adatbankjaival, információszolgáltatásával vagy úgy, hogy az állását elvesztett, más foglalkozást választani kívánó személy felkeresi a tanácsadó központot vagy személyt, és így próbál megoldást találni, választ kapni kérdéseire.

Magától értetődő – olvasható a közösségi előterjesztésekben –, hogy a leghatékonyabbak a helyben hozzáférhető ilyen irányú segítségnyújtás, szolgáltatás, amelyet maguk a képző intézmények, illetve a helyi munkaerő-kirendeltségek, tanácsadóközpon-

tok látnak el. Fontos szempont, hogy az e speciális „mentori” munkát végző szakemberek (mert már ez egy diszciplína, amire képezni kell) ismerjék meg a hozzájuk forduló személyek igényét, törekvéseit, ugyanakkor azt is, hogy egyéni és szociális helyzetüknél fogva mire képesek. Másfelől, ha szabad ezt a kifejezést használnunk, „a kisujjukban kell lenniük”, hogy a helyi munkaerőpiacnak mire van szüksége, mik a sajátosságai, a foglalkoztatók mit várnak el. Végül e két komponens birtokában kell elkészíteniük a reális önépítő tanulmányi és foglalkoztatási programokat, közösen az ezekben a kérdésekben kevésbé jártas, de a „facilitátorral” egyenrangú személyekkel.

Úgy véljük, hogy Magyarországon ez a fajta felnőttképzési munka már elindult, de maguknak az oktatóknak a tanácsadói szerepvállalásától, a speciális képzési tanácsadó hálózat kiépítésén át az országos adatbankig terjedő koherens rendszere az oktatási és foglalkoztatási tanácsadó szolgáltatnak még csak most van kialakulóban. Nyugat-Európában és Amerikában ennek már több évtizedes hagyománya van, amely most már jelentős részben internetre épül.

Közelebb kell vinni az oktatást és képzést az otthonokhoz, a tanulókhoz

Ha helyben nem áll rendelkezésre megfelelő tanulási lehetőség az emberek számára, akkor arra kényszerülnek, hogy tanulás vagy képzés céljára elhagyják lakóhelyüket, amennyire erre módjuk van. A lakosság jelentős része azonban anyagi hiánya vagy az elégtelen közlekedés miatt erre nem képes. Általában akadályozza a lakóhely tanulási, művelődési célokból való elhagyását a hátrányos anyagi és szociális helyzet, a mozgáskorlátozottság, a települések szétszórtsága, elszigeteltsége. Ezért az európai felnőttoktatásnak és képzésnek fontos prioritása a területi decentralizáció, az esélyegyenlőséget növelő helyi tanulási lehetőségek biztosítása, minden tanuló elérése, a nemzetközi terminológiával élve ez az ún. „outrich”.

Az Európai Bizottság „Memoranduma” tanulóközpontokat javasol a mindennapi életterben, többek között faluházakban, könyvtárakban, múzeumokban, szabadidőközpontokban, olyan közösségi színtereken, amely mindenhol megtalálható. Számunkra ez a javaslat azért szimpatikus, mert a több

mint 3000 település többségében van művelődési ház, melyek kisebb, nagyobb anyagi-szakmai befektetésekkel tanulóközpontokként is működtethetők, s a felnőttoktatás non-formális módszereivel oda is elvihetik a szakmai s általános tudást, ahova a profitra orientált képzési intézmények nem képesek. Az Európai Tanács lisszaboni határozata értelmében az EU Bizottság fokozottan támogatja ezeket a helyi partneri együttműködéseket.

Második esély iskolák

Az Európai Unió rendkívül fontos követelménynek tartja a rendeskorúak iskoláiból kimaradt fiatalok és fiatal felnőttek minél gyorsabb és intenzívebb felzárkóztatását és bekapcsolását a foglalkoztatásba és a társadalomba. Brüsszeli kollégáink abból indulnak ki, hogy a fiataloknak egy jelentős része Görögországtól Svédorszáig, ha eltérő mértékben is, kudarcot vall az alapiskolákban vagy kimarad a középfokú oktatásból, és nem tudja megszerezni azokat a készségeket, kompetenciákat, amelyek szükségesek a társadalmi és szociális integrációhoz. Az iskolai frusztráció fokozott mértékben szociális képződmény és generációról generációra öröklődik. Generálja a hátrányos családi háttér, a szülők iskolázatlansága s elmaradottsága, az etnikai hovatartozás, a menekült státusz, a családok szétesettsége, a periférikus földrajzi helyzet. Olyan „dominó effektus”, amelyben az anyagi, szociális, egészségügyi, etnikai, kulturális, térségi tényezők egymásra hatnak és fel erősödnek.

Ezt felismerve indította el 1996-ban az Európai Bizottság az úgynevezett „második esély iskolák” programját, amelyhez azóta több száz iskola, szervezet, helyhatóság csatlakozott. A projektek részben oktatási intézményekhez, részben valamilyen szervezethez kapcsolódnak vagy teljesen önállóak. Céljuk, hogy olyan speciális, testre szabott lehetőséget nyújtsanak a társadalom peremére szorult 16-24 éves fiatalok számára, amelynek segítségével kitanulhatnak egy egyszerű szakmát, bekapcsolódhatnak a munkaerőpiacba vagy így megerősödve eredményesebben folytathatják szakmai tanulmányaikat.

Az egyes iskolák sajátosságait jelentős mértékben a helyi és az országos körülmények határozzák meg, mégis van néhány olyan jellemzőjük, amelyek megadják ennek a speciális európai integratív intéz-

ménynek lényegét, és követésre érdemesek. Mindezekelőtt ezek az kezdeményezések kiterjedt együttműködésre épülnek a helyi hatóságokkal, szociális intézményekkel, társadalmi szervezetekkel, a privát szektorral, elsősorban a kisvállalatokkal, vállalkozókkal. Ez utóbbi azért fontos, mert a tanulmányi idő túlnyomó részében a fiatalok mint kihelyezett gyakornokok tanulnak a város vagy a környék ipari és szolgáltató vállalatainál, ahol a szakképzés feladatait az erre a célra felkészített mesterek látják el. A tanulmányi idő két-három év, amely után a tanulók teljesítményüktől, magatartásuktól függően hivatalos elismerést kapnak.

Az oktatási, képzési, tanácsadási módszerekre az egyéni bánásmód a jellemző, amely figyelembe veszi a tanuló egyéni körülményeit, teljes személyiségét, magánéletének minden problémáját; értelmi, érzelmi és egészségi állapotának minden vonatkozását. Alapvető pedagógiai elve a második esély iskolának az önbizalom-erősítés, a sikerélmény-nyújtás, az „én is tudok valamit csinálni” megközelítés. Az ilyen tanulási szituációkban felbomlik a tradicionális iskolák kötött rendje, és az alapismeretei oktatás, a szakképzési elemek, az életre való nevelés flexibilisen váltogatják egymást a munkahelyen, a kijelölt tanulmányi központban és az élet más-más színterein. Az európai második esély iskolákban minimális a lemorzsolódás. Az intézmények létrehozását és működtetését helyi, országos és uniós források biztosítják. Ebben az esetben különösen fontos a tanárok személyisége, akik erre a misszióra szakmailag és emberileg egyaránt alkalmasak, mutatnak rá a kezdeményezés értékelésével foglalkozó anyagok.

A második esély iskolák európai innovációja már majdnem minden régi tagállamra kiterjed, és 1999-ben megalakult a „Második Esély Iskolákkal Rendelkező Európai Városok Szövetsége” (The European Association of Cities for Second Chance Schools „E2C Europe”), 2001-ben ez megerősítést kapott azáltal, hogy a francia törvényhozás egyesületekre vonatkozó 1901-es cikkelye értelmében Franciaországban bejegyezték, amelynek az első tíz évére megválasztott elnöke Mr. Jean-Claude Gaudin, Marseille polgármestere lett.

Tegyük vonzóbbá a felnőttoktatást

Első olvasásra ezt a kifejezést úgy értelmezhetjük, hogy legyen a felnőttoktatás érdekes, izgalmas,

attraktív. Nyilvánvalóan ez is egyik pozitív sajátossága lehet a tanfolyamoknak, képzéseknek, azonban ez esetben mégsem erről van szó, hanem sokkal inkább arról: mindent el kell követnünk annak érdekében, hogy a gyermekek, a fiatalok, majd később a felnőttek tudatában legyenek annak, milyen meghatározó jelentőségű számukra a tanulás, és mennyire hasznukra válik, ha egész életükön át művelődnek, képzik magukat. Ennek az életszemléletnek és életmódnak a kialakításában kétség kívül nagy szerepe van magának az oktatásnak és képzésnek, minden életkorban és minden válfajának. Szintén ugyanilyen fontos azonban, hogy a családok, a helyi közösségek és a munkáltatók is ugyanezt az elvet vallják és gyakorolják, hangsúlyozva a tanulás egyéni és társadalmi jelentőségét, ha azt akarjuk, hogy a több, elmélyültebb tudással magasabb szintre emelkedjék a foglalkoztatás és az egyéni boldogulás.

Ennek azonban a fordítottja is előfordulhat amikor, ha nem is az oktatásban, hanem a családban, a munkahelyeken vagy a helyi közösségekben ahol méltatlanul alárendelt szerepet kap az oktatás, a tanulás jelentőségének hangsúlyozása, és hiányzik a fiatal és az idősebb felnőttek motiválása, ösztönzése: az a törekvés, hogy vonzóvá tegyék a tanulást számukra. Magyarországon e tekintetben meglehetősen ellentmondásos a helyzet, mert igaz ugyan, hogy az oktatási központokban, a családok és a társadalom jelentős részében van törekvés az egész életen át tartó tanulás értékének, hasznának tudatosítására, azonban ez még nem mondható általánosnak. Ezzel a tanulásra, művelődésre bátorító hangvétellel szemben állnak ugyanis a túlzottan pragmatikus, gyors haszonszerzésre irányuló hatások. Ennek az Európai Unió is tudatában van, és a 2010-ig terjedő oktatási tervében azt javasolja, hogy a kutatási munkálatoknak meg kell találni a célra vezető utakat az oktatás, a felnőttoktatás vonzóbbá tételéhez.

A prioritások értékelése, realizálásuksegítése

Az Európai Unió, illetve annak Oktatási Bizottsága nemcsak útmutatásokat ad, javaslatokat tesz és követelményeket támaszt az egész életen át tartó tanulással szemben, hogy Európa 2010-re egy tudásalapú, versenyképes földrésszé váljék, hanem ennek megvalósítását folyamatosan figyelemmel kíséri, időközönként az eredményeket értékeli, és ha kell,

segítséget nyújt a lemaradók felzárkóztatásához. A folyamat nyomon követésében a lehető legnagyobb objektivitásra, konkrétságra törekszik, és olyan mérőeszközöket, paramétereket használ (pl. statisztikák, indikátorok, teljesítményszintek, határidők stb.), amelyek összehasonlíthatók, ugyanakkor figyelembe veszi az egyes tagállamok teljesítőképességét, kiindulási helyzetét. Például 2010-re felére kell csökkenteni az alsó középiskolát el nem végzettek számát. Valamennyi tagállamnak lehetősége nyílik arra is, hogy az oktatás, így a felnőttoktatás és képzés valamilyen problémájának megoldását, segítő szándékú társállami vizsgálódásnak (peer review) vesse alá, különösen olyanokat, amelyek modernizációra szorulnak. Az így szerzett tapasztalatokból, véleményekből azonban nemcsak az érdekelt országok profitálhatnak, hanem az egész Közösség is. Így például Görögországban egy szakértői csoportunk átvilágíthatja az ottani iskolai rendszerű felnőttoktatás helyzetét, mivel nekünk ebben több évtizedes tapasztalatunk van, hozzánk pedig a svéd kollégák jöhetnek, ahol az LLL-nek erős oldala a pozitív diszkrimináció, hogy a kirekesztés elleni munkánkhoz adjanak tanácsokat. Ezzel összefüggésben az Uniónak határozott törekvése az, hogy előre meghatározott témakörökben különböző eszközökkel (konferenciák, kiadványok, adatbank, internet) közkinccsé tegye a jó tapasztalatokat. E kiterjedt támogatási munkát uniós szinten az erre a feladatra specializált szakértői csoportok végzik („support services”).

Források

- Making an European Area of Lifelong Reality.*
COM (2001) 678 final, Brussels, 40 p.
- European Report on quality indicators of Lifelong learning,* COM (2002), Brussels, 46 p.
- Investing efficiently in education and training an imperative for Europe.* COM (2003) 779 Final, Brussels, 32 p.
- Detailed work programme on the objectives of education and training systems in Europe.* 6365/02. Brussels, 2002, 45 p.
- White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.*
European Commission. 1996, Brussels, 67 p.

- Commission Staff Working Paper a Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, 30.-10. 2000 Sec (2000), 28 p.
- Perspectives on Adult Education and Training in Europe* (eds. Jarvis, P. and A. Stannett) 2nd edition: *The National Institute of Adult Continuing Education*. Leicester. 2000. 420 p.
- Learning: The Treasure Within*. (ed. Delors, J.) UNESCO Publishing, Paris, 1996. 266 p.
- Glossary of Adult Education. Innovation in European Adult Education*. (ed. Federighi, P.) UNESCO, Hamburg, 1999, 122 p.
- The Hamburg Declaration. Agenda for Future. Adult Education. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997*. UNESCO. Hamburg. 1997. 30 p.
- Harangi L.: Két stratégiai dokumentum a felnőttkori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. november, 7-12. p.



Harangi László

HEUTAGÓGIA VERZUS ANDRAGÓGIA¹

Rezümé: a *heutagógia* fogalma és nevelésméleti paradigmája az andragógia kiterjesztése, újraértékelése, ezért nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük. Az új paradigma középpontjában az úgynevezett dupla hurok (double-loop learning) áll. Lényege, hogy a tanulók a tanuláshoz nem a megszokott, lineáris úttal követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre a tanulás kritikai folyamatát, és annak is tudatában vannak, hogy miként hatott ez értékítéleteikre, meggyőződésükre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat ennek a tudat- és attitűdbeli többletnek egymás közötti megvitatására, kicserélésére. Míg az andragógia arra összpontosítja figyelmét, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási képességét akarja fejleszteni, hatékonyabbá tenni, ennek tantárgyi felfogásában. A heutagógia a 21. század emberének új viszonya a környezethez, rendszerelméleti vizsgálhatósága az irányító szervezetre, vállalatra, városra. A heutagógia a tanulás legszélesebb körű kiterjesztése és dinamizálása. Elsődlegesen a menedzser- és multiplifikátorképzésben adaptálható. Bevonása a hazai andragógus képzésbe kívánatos.

1970-ben egy mérföldkövet tett le a nevelésben Knowlesnek az a javaslata, hogy a felnőtteket más módon kell oktatni, mint a gyermekeket. Ez a megközelítés, amelyet andragógiának nevezünk, élesen elválk a hagyományos gyermeknevelési pedagógiától, oktatási módszereitől. Ha azonban az andragógiától tovább mozdulunk szintén ugyanabban az irányban, egy új paradigmához érkezünk, az önmeghatározott tanuláshoz (self-determined learning), melyet a szakirodalom heutagógiának nevez (ógörög jelentése: *önirányítás, önvezérlés*).

A terminológiát Stewart Hase, az ausztráliai Southern Cross University tanára pendítette meg először és foglalta rendszerbe („*From Andragogy to Heutagogy*, 2000.) A fogalom valójában kiterjesztése és újraértékelése az andragógiának, emiatt nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük, mindazonáltal a két koncepció sokban

különbözik egymástól, amely indokoltá teszi a felnőttkori tanuláshoz ezt az új, önálló felfogását.

Mi a heutagógia?

Az oktatásmélet és gyakorlat hagyományosan a tanár és a tanuló közötti oktatási és nevelési kapcsolatot tekinti elsődlegesnek. Ebben a felfogásban mindig a tanár az, aki eldönti, hogy *mit* kell a tanulóknak tanulni, és ismételtelen ő az, aki meghatározza, *hogyan* kell az ismereteket és készségeket oktatni, tanítani. Az elmúlt harminc évben azonban – egyrészt a mindennapi gyakorlat, másrészt a tanulás módjára irányuló kutatások eredményeként – az oktatásban egy forradalom ment végbe, amely megkérdőjelezte ezt a tanár-diák közötti hierarchikus viszonyt. Következésképpen az andragógia (Knowles 1970) igaz, megújította a felnőttoktatás metodológiáját, amely úgyszólván univerzálisan majdnem elfogadottá vált, lényegében azonban még mindig fenntartotta ezt a tudást átadó és befogadó személyek közötti függőségi viszony konnotációját. A magyar andragógiai diskurzusból kiemelkedik *Durkó Mátyás* úttörő munkássága, aki első ízben foglalta rendszerbe a felnőttnevelésnek a gyermekneveléstől eltérő specifikumait (Balipap 2006). Az oktatásban végbemenő forradalom felismerte, hogy a világban a változások felgyorsultak, és ennek részeként az élet minden területére behatoló információrobbanás megy végbe, amely indokoltá teszi egy olyan oktatási koncepció kidolgozását és alkalmazását, hogy maga a tanuló legyen az, aki meghatározza a tanulás tárgyát és ő döntse el a tanulás módját. Ebben a világban a merev ismeretek nem készítenek fel a modern közösségekben, munkahelyeken élni és dolgozni, és a tanulás egyre jobban összefonódik azzal, amit cselekszünk. Az újabb és újabb szervezeti struktúrák flexibilis tanulási folyamatokat igényelnek, s magának a tanulónak kell meghatározni, hogy egy adott pillanatban mit és hogyan kell tanulnia, nélkülözhetlenné téve ezzel az azonnali tanulás (immediacy of learning) szükségletét. A megváltozott társadalmi és gazdasági környezetre való adekvát válaszadásban, „heutagógia” elnevezéssel kerülnek felszínre azok az innovatív eljárások, amelyek a korábbi pedagógiai és andragógiai

¹ Megjelenésre elfogadva: *Új Pedagógiai Szemle*

paradigmák hiányosságait igyekeznek kiküszöbölni, rendszerelvű teljességgel elégtve ki ezzel a felnőtt tanuló szükségleteit a 21. században, megkülönböztetett figyelemmel az egyéni képesség fejlesztésére (Hase – Kenyon 2000:8).

A heutagógia ezzel különös hangsúlyt helyez *a kritikai, önértékelő tanulásra*, az úgynevezett kettős hurok tanulásra (double-loop learning), a *nem lineáris tanulási folyamatokra* és az *igazi tanulói magatartás* kialakítására. Így például míg az andragógia arra fókuszál, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia önmagában az emberek, a *felnőtt tanulók tanulási képességét akarja fejleszteni*, mint egy adott tantárgyat. Ennek megfelelően, míg az andragógia középpontjában a strukturált oktatás áll, addig a heutagógia figyelme minden formális és informális tanulási kontextusra kiterjed.

Az az elmélet, hogy az emberek a megfelelő környezetben tanulásra képesek, és tanulásuk önirányított is lehet, nem új koncepciója a tanulásnak, és mint humanisztikus diskurzus nyomon követhető. Úgy mint: Heider személyközi kapcsolatokra irányuló pszichológiájában (Emery 1974), a fenomenológia nevelélméletében (Rogers 1951), a rendszerelvű gondolkodás felfogásában (Emery – Trist 1965), a kettős hurok tanulás (double-loop learning) és a szervezeti tanulás (organizational learning) megközelítéseiben (Argyris – Schon 1965), nyilvánvalóan az andragógiában (Knowles et al 1984:382.), a felnőttnevelés és közművelődés új útjainak feltárásában (Durkó 1999.), a tanuló által megszervezett tanulás felfogásában (Graves ed. 1993; Long 1990), az akciótanulás teóriájában (Kemmis – McTaggart 1998), továbbá az emberek többségére jellemző gyakorlati képesség („capability”) felismerésében (Stephenson – Weil 1992) és végül a munkával összefonódó tanulás témakörében (Gattegano 1996; Hase 1998). A heutagógia beépíti nevelélméletébe ezeket a megközelítéseket, új elemekkel egészíti ki azokat, amely által egy neveléstudományi név, egy koherens felnőttnevelési paradigma megszületésének lehetünk tanúi. Az új diszciplína alkalmazása elsődlegesen a menedzserképzésben, a szervezeti oktatásban és képzésben (organizational learning), a felsőoktatásban érvényesül.

A heutagógia első olvasásra, a mi fogalmaink szerint, hasonlatos az autodidaxizmushoz annyiban, hogy mindkettőnek fontos eleme az önálló tanulás.

A különbség azonban az, hogy míg a hagyományos értelemben vett autodidakta személyek, elsősorban a társadalmi okokból kirekesztett fiatalok és felnőttek önálló tanulása volt az iskolai tanulmányok pótlására, addig a heutagógia fogalmkörébe a 21. század által felvetett kérdésekre választ adó, gyors, autonóm szakmai képzés és felsőfokú felnőttkori tanulás világa tartozik. (A legklasszikusabb autodidakta személy a magyar kultúrkörben *Véres Péter* kétszeres Kossuth-díjas regényíró és publicista volt, aki éppen, hogy csak négy osztályt járt iskolába, irodalomtörténeti tudásban, irodalomkritikai műveltségben, társadalmi és történelmi ismeretekben azonban mégis a legmagasabb szintre emelkedett, tudatos és fáradhatatlan olvasással pótolva műveltségi hiányait az olvasókörből kikölcsönzött könyvek segítségével).

Heutagógia: túl a pedagógián és andragógián

Az andragógiának is egyik sarkalatos alkotóeleme az önirányított tanulás, az hogy a tanár irányelvek és vázlatok rendelkezésre bocsájtásával segítséget nyújt a tanuláshoz, és a tanulók a támpontok birtokában önállóan hajtják végre tanulási feladataikat. *Knowles* (1970:7) szerint az önirányított tanulás „Olyan tanulási folyamat, amelyben az egyén – mások segítségével vagy a nélkül – kezdeményezi tanulási szükségleteinek a diagnosztizálását, kialakítja tanulási célját, megállapítja a tanuláshoz szükséges emberi és tárgyi forrásokat, kiválasztja a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiát, majd végrehajtja a tanulási folyamatot, és értékeli annak eredményét”. A heutagógia bizonyos értelemben maga mögött hagyja ugyan *Knowlesnak* ezt a tanulásfelfogását, és *Durkó* tapasztalati tanulásméletét (1999), de ez nem jelenti azt, hogy a heutagógia tagadja az andragógiát, hanem inkább kiterjeszti, amely magában foglalja a teljesebb értékű önirányított tanulást.

Az új paradigma középpontjában az úgynevezett *dupla-hurok tanulás* (double-loop learning) áll. Lényege, hogy a tanulók nem a tanulás megszokott, lineáris tanulás szabályait követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre tanulási feladataikat, és annak is tudatában vannak, hogyan hatott mindez értékítéleteikre, meggyőződéseikre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat, hogyan lehet ezeket a tudat- és attitűdbeli

többleteket egymás között megvitatni, kicserélni (Eberle – Childress 2007). Ebben a magasabb rendű önirányított tanulásban az egyének megkérdőjelezik a vitatott probléma megoldására javasolt célokat, előírt szabályokat, és rámutatnak az esetleges hibákra, tévedésekre.

Ez egy divergens módja a tanulásnak (coloring outside the lines), amely által az ismeretek és készségek elsajátítása kreatívvá válik, és az eredetiektől eltérő szabályok, tervek, stratégiák, következtetések is születhetnek (Cooper 2003). A tanulóknak ez a bíráló, jobbjító magatartása olyan szervezetek és személyek ellen (Stephenson et al 1992) is irányulhat, akik nem képesek alkalmazkodni a gyorsan változó és bizonytalan kontextusokhoz.

Knowles tanulási definíciója, a heutagógia szerint, lineáris megközelítése a tanulásnak, és valamilyen mértékben a mozdonyvezetőhöz hasonlatos, aki ugyan szabályozhatja vonat sebességét, de a vasúti pályáról nem térhet le. A heutagógia ezzel szemben tekintetbe veszi az intuíciót és a „dupla-hurok” felfogását a tanulásnak, amely nem lineáris és nem szükség szerint megtervezett. Előfordulhat, hogy egy személyben egyáltalán nem tudatosodik tanulási szükséglete, de felismeri az új tapasztalatok által való tanulás potenciálját, hasonlóan egy tanfolyami anyaghoz. Fontosnak tartja, hogy *reflektáljon és elgondolkozzék* azon, ami a hétköznapi életben és a nagyvilágban történik. Figyeljen a kihívásokra, kételyeket támasztva és megerősödve eddigi véleményeiben, meggyőződésében (Coughlan 2004).

A heutagógia magában foglalja a tanulási képesség aspektusát, az akciótanulás folyamatát, a *következtetések levonásának készségét* a környezet állandó vizsgálatakor (environmental scanning), amint ezt az úgynevezett „rendszeralkotás teóriája” (Systems Theory) definiálja (Emery ed. 1976–1981). Az elmélkedés a tapasztalatok fölött és a párbeszéddek másokkal (interactions with others), meghaladják a problémamegoldás kompetenciáját az által, hogy képessé tesz a megelőzésre, a *proaktivitásra* (Hase – Kenyon 2000; Hase – Davis 1999).

Ennek értelmében a heutagógia másik meghatározó eleme a (tanulói) *képesség és képességfejlesztés* (Stephenson 1994). Jó (tanulási) képességű (capable people) fiatal, közép- és időszerű felnőttek azok a személyek, akik tudják, hogyan kell tanulni;

kreatívak; az önhatóerő magas szintjén állnak (self-efficacy); a kompetenciákat az új és az ismeretlen helyzetekhez egyaránt képesek alkalmazni, hatékonyan tudnak másokkal együtt dolgozni. Összehasonlítva a szoros értelemben vett kompetenciákkal, a (tanulási) képesség (ability), a heutagógia felfogása szerint holisztikus öngazdagító attribútuma az egyénnek, amelyet a fejlett gondolkodással együtt, annak velejárójaként, a 21. század megkövetel az embertől. A munkára épülő tanulás (Graves 1993; Hase 1998) és a minden élethelyzetben való tudatos tapasztalati ismeret- és készségszerzés (contract learning) két alapvető tulajdonsága a jó (tanulási) képességű embereknek. Ezért ez a képességfejlesztés arra fókuszál, hogy miután a férfiak és nők a megfelelő alapok birtokában vannak, megtanítsa erre a holisztikus kompetenciára úgy, hogy a tanulás a lehető legteljesebb mértékben autonóm, tárgyyszerű és egyén-centrikus legyen. Az emberek jó (tanulási) képességűvé fejlesztése új megközelítéseket tesz szükségessé, többek között, a felsőfokú szakképzésben, a menedzsmentképzésben, felsőfokú felnőttképzésben és a felsőoktatás bizonyos területein.

Heutagógia adaptálása a munkahelyi képzésre

A kompetencia mozgalma uralja a felnőttoktatás és képzés fejlesztését Ausztráliában és a többi országban, úgymint Új-Zélandon és Nagy Britanniában (Hase – Kenyon 2003). Míg a kompetenciák (ismeretek és készségek) nyilvánvalóan lényegesek a munkahelyek hatékony működésének elősegítésére, különös tekintettel a jövő kihívásaira, ismert kontextusokban, addig a (tanulási) képesség kifejlesztése az ismeretlen kontextusok esetében fontos, és mint ilyen, túlmutat a kompetenciákon. Arra a kérdésre, hogy a heutagógia alkalmazása milyen mértékű az országban, azaz Ausztráliában (megj.: területe 7,586.848 km², lakossága 16, 807.000 fő), G. Wilmot, G. és C. Barry szociológusok adták meg a választ „Növekedőben a fejlett gondolkodás a szakképzésben” c. kutatási jelentésükben (2002), amelyben arról adnak számot, hogy az emberi erőforrás fejlesztésében mind nagyobb mértékben tapasztalható a felnőttkori tanulás heutagógiai megközelítése. Nem meglepő, hogy az új tanulási képesség megalapozása és továbbfejlesztése különösképpen visszhangra talált az on-line-nal és az e-learninggel kapcsolatos aktivitásokban (Keogh 2005). Biztató, hogy nemcsak a menedzserképzésben, hanem

a legkülönbözőbb területeken érdeklődéssel fordulnak a heutagógia felé az adott intézmény hatásának fokozására, így például a problémamegoldásra való tanulás elősegítésére az egészségügyben (Kavanagh 2006), valamint a műszaki képzésben (Eberle – Childress 2007).

A heutagógia azt vallja, hogy egy szervezet, intézmény akkor lesz igazán produktív és eredményes, ha minél több jó (tanulói) képességű (capable) menedzsereik, irányítóiuk vannak. Ez nem csak azért fontos, mert így megalapozottabb az öndeterminált, kettős-hurok tanulás és a szervezeti képzés (organizational learning), hanem azért is, mert az ilyen munkatársak ellensúlyozhatják a merev, rideg irányítást, amely gyakran kivált szorongást, félelmet, feszült légkört. A kizárólagosan versenyelvű, hajszolt munkastílus ellentétes a heutagógia szellemiségével.

Több ausztráliai szervezetben néhány évvel ezelőtt végrehajtott vizsgálat (Hase – Cairn – Malloch 1998) kimutatta, hogy a jó képességű szervezetek (capable organization) legfontosabb sajátossága, hogy menedzsereik teherbíró képessége nagy, kapacitásuk erős, segítőkészek, amely erősíti a többiek önbizalmát, ösztönözi az információ áramoltatást, az ismeretek megosztását, és a tanulói képességekre pozitívan hatnak. „Nyilvánvalóan ezek az elvárások közhelyek, és jó néhány mai menedzsment tanácsokban olvashatók. Mégis érthetetlen, hogy sok menedzser továbbra sem veszi komolyan az emberekkel való ilyen együttműködés eredményességét” – állapítja meg a jelentés.

A heutagógiai megközelítés a menedzserképzésben Ausztráliában a (jó tanulói) képesség fejlesztésére irányul és nem annyira a szűken értelmezett szakmai kompetenciák elsajátítására. E célból az országban a képző intézmények számos innovatív eljárást alkalmaznak, amely alkalmassá teszi a tanulókat képességük kifejtésére, hogy ezt majd a gyakorlatban továbbfejlesszék.

Ahogy ez tetten érhető egy nagy bányaiipari konszernnél és egy építőipari vállalatnál (Hase – David 1999), valamint más kereskedelmi és kormányzati intézménynél. A leglátványosabb adaptációja a heutagógiának a mintegy 15 ezer főt foglalkoztató ausztráliai légi haderő (RAF) központi problémamegoldó és konzultáns stábjának posztgraduális képzése volt, mely teljes mértékben az önmeghatá-

rozott tanulásra épült a Southern Cross University irányításával. A tanfolyam hallgatói az így szerzett menedzsmenttudást a tagállamok fővárosaiban adták át, szintén heutagógiai módszerekkel. (Hase – Kenyon 2001).

Összegezés

Ausztrália a világ egyik legfejlettebb országa, ahol egy főre eső nemzeti jövedelem az egyik legmagasabb a földkéregben, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. A tudásalapú társadalmat eredményesen építi, és az egész életen át tartó tanulás egyre inkább egy élő realitássá válik. A felnőttkori tanulás világméretű megmozdulásaiból eredményesen veszi ki a részét (CONFINTEÁK, az UNESCO hamburgi intézetének öt földrészre kiterjedő törvénykezési kutatása, nemzetközi konferenciákon való aktivitásuk). Tanuló városaik példaképpül állnak a többi ország előtt. Az andragógia megújítására irányuló törekvések is ebbe nagyon aktív, szinte nyughatatlan aktivitási folyamatba illeszthetők be.

Mi a heutagógia? A tanulás szinte határtalan kiterjesztése, összefonódása az élettel, munkával, hogy olyan mindennapi és állandó legyen, mint a lélegzet. Másfelől a tanulást megszabadítani mindenféle kényszertől, egyvonalúságtól, hogy aktív, kritikai, polemikus folyamattá váljék, amely hat a személyiségre, a véleményformálásra, meggyőződésre. Harmadsorban, hogy a fiatal és felnőtt mestere legyen a tanulásnak, tudjon a tanulással bánni, kialakítsa magában és másokban a tanulás képességét, tehetségét. Fontos ismérve a heutagógiának az ismeretek, információk, a tudás megosztása másokkal, kollégákkal, barátokkal, ismerősökkel. A párbeszéd, mint Grundtvignál. Tetten érhető továbbá a heutagógiában, mint ahogy ez a tanuló városoknál látható, a kollektív tudat, a szervezeti identitás, hogy ne csak az egyén haladjon, fejlődjön, hanem az üzem, vállalat, hivatal, mint egy személy. A heutagógia mindenképpen frissítése, ha úgy tesszük „dinamizálása” az andragógiának. Tanulni itt és most, nem várni, mert a változások sürgetnek. Az információ zuhatagában el kell igazodni. A heutagógia ténylegesen a 21. század viszonya a környezethez, ugyanakkor visszahatása a „settingre”, a szervezetre, vállalatra, városra, A heutagógia holisztikus, de egyben partikuláris is, hiszen nem fogja át a tanulás teljességét az alapoktatástól, a szakmun-

kásképzésen át a felsőfokú oktatásig. Továbbra is szükség van a vérrel-verejtékkel megszerzett ismeretekre, az alap- és középfokú oktatásra, nyelvtanulásra, amellyel nem lehet polemizálni.

Tehát a heutagógia az egyre emelkedőbb alapokra épül, azt fejleszti tovább. Elsősorban a magasabb szintű „multiplikátoroknak” szól, akik megteremtik a lehetőséget a frontvonalon alkotóknak. Munkásoknak, mérnököknek, pedagógusoknak, bolti eladóknak. Most már a kérdés az, hogy mi az üzenete a heutagógiának számunkra? Az, hogy mi is tanuljuk meg minél inkább, hogyan kell tanulni, legyen a tanulásunk minél inkább önértékelő és önmeghatározott. Különösen törekedni kell menedzserképzésünk fejlesztésére, megújítására, az intézmények képességének növelésére, a heutagógia szellemében. A versennyel és rohanással párhuzamosan, legyen időnk beszélgetésre, párbeszédre, okos dolgokról.

Csempésszük be andragógusképzésünkbe ezt az újfajta andragógiát, nem hagyva cserben a klasszikusat, amely éppen, hogy csak meggyökerezett. Tegyük általánossá, értéké a mindennapok tanulását, a tanulás kultúráját.

Irodalom

- Argyris, C. – Schon, D. 1965 *Organizational Learning* II. Theory, Method and Practice. Addison-Wesley. Reading. Mass.
- Balipap F. ed. 2006 *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Cooper, S. 2003 „Interactive” on-line courses: fact or fiction. <http://www.aect.org/Divisions/jones.asp> Letöltve 2009.12.30.12:40
- Coughlan, R. 2004 *From the challenge to the response, proceedings of the BiTE Project Conference*. Adas-tral park.
- Durkó M. 1999 *A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet. Budapest.
- Eberle, J. – Childress, M. 2007 *Heutagogy: It isn't your mothers pedagogy any more*. New Science Association, Available: www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm Accessed 2009.11.17. 7:53.
- Emery, F. 1974 *Educational Paradigms*, Unpublished paper. 1974. Southern Cross University Press, Lismore.
- Emery, F. ed. 1976–1981 *System thinking* I-II. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Emery, F. – Trist, E. 1965 *The causal texture of organizations*, *Human Relations*, 18. vol, 1:21-32 p.
- Gattegano, G. 1996 *Work-based Learning for Organizations*. Lismore. Paper.
- Graves, N. ed 1993 *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*. WEF and HEC, Leeds: AW Angus & Co. Limited.
- Hase, S. 1998 Work-based learning for organizations. In Stephenson, J. – Yorke, M. eds. *Capability and Quality in Higher Education*. Kogan Page, London.
- Hase, S. – Cairn, L. – Malloch, D. 1998 *Heutagogy and Development. Capable People and Capable Workplaces*. On-line: www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf
- Hase, S. – Davis, L. 1999 Developing capable employees. The work activity briefing. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 8:35-42.
- Hase, S. – Kenyon, C. 2000 *From Andragogy to Heutagogy*. ultiBASE, Southern Cross University. 8 p.
- Hase, S. – Kenyon, C. 2001 *Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Southern Cross University, Lismore.
- Hase, S. – Kenyon, C. 2007 *Heutagogy: A Child of Complexity Theory*. World Wide Web. 111-107 p.

- Kavanagh, D. 2006 *Agreement of May 2006 incorporating the Protocol on Problem Solving is called „the six Steps”*. On-line: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2737734
- Kemmis, S. – McTaggart, R. 1998 *The Action Research Planner*, Geakin University Press, Geelong.
- Keogh, M. 2005 *Relationships not technology are the keys to online learning*. On-line: www.odla.org/events/2005conf/naref/odla2005.keogh.pdf.
- Knowles, M. 1970 *Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*. Association Press, New York. 384 p.
- Knowles, M et al. 1984 *Andragogy in Action*. Jossey Bass, San Francisco. 382 p.
- Long, D. 1990 *Learner Managed Learning: The Key to Lifelong learning and Development*. Kogan Page, New York.
- Rogers, C. R. 1951 *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. 1951 *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Stephenson, J. 1994 *Capability and Competence. Are they the same and does it matter? Capability*, 1:3-4
- Stephenson, J. – Weil, S. 1992 *Quality in Learning: Capability Approach in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Wilmot, G. – Barry, C. 2002 *How does learning best occur in VET? What is the same of the emerging thinking about VET pedagogy?* Paper for NSW TAFE Strategic Workshop, Sydney.

Harangi László

A „KNOWLEDGE WORKEREK” SZEMÉLYI KOMPETENCIÁI¹

A tudásgazdaságok meghatározó jelentőségű szereplői a naprakész (upskilled) kompetenciával felvértezett munkavállalók. Közülük is kiemelkedik a foglalkoztatottak egy különösen képzett csoportja, a „knowledge worker”-ek (tudásmunkások) típusa, akik problémamegoldó képességükkel, kreativitásukkal még inkább búzóerői a legfejlettebb technikára épülő gazdaságoknak. Ugyanakkor az is felismerhetővé vált, hogy az általános és az új kulcskompetenciákon kívül, amelyeket esetünkben az Európai Unió támaszt követelményként a tagállamokkal szemben, a munkaerőnek erre a speciális, a többi magas kvalitású intellektuális munkavállalói kategóriáktól jól elkülöníthető alkotókörre bizonyos kiegészítő, ún. „munkahely kompetenciák”, személyi kompetenciák is jellemzőek, amelyek közel olyan relevánsak, mint az alap- és új kulcskompetenciák. (OECD 2001).

A knowledge worker definíciói

A knowledge worker azokat a munkavállalókat jelenti, akik a leghatékonyabban vesznek részt a tudásgazdaságban. Mindazonáltal, ha maga a „tudásgazdaság” meghatározása is nyitott (Dolfsma et al 2006), úgy a knowledge workeré is az. Elsődlegesen azok a foglalkoztatottak tartoznak ebbe a fogalomkörbe, akik a legfejlettebb tudományt és technikát alkalmazó ágazatokban megkülönböztetett eredményességgel dolgoznak, és speciális készségekkel, kompetenciákkal rendelkeznek. Valamennyi javasolt definíció középpontjában azonban az a gondolat áll, hogy a knowledge workerek részt vesznek mind az ismeretek adaptációjában, mind azok létrehozásában (OECD 2001). Valamennyi definícióra jellemző a rendelkezésre álló, különböző foglalkoztatási szabványok kombinációja és újraosztályozása.

Szimbolikus elemzők (Symbolic analyst)

Reich (1991) megkülönböztet „szimbolikus elemző munkatevékenységet”, mely személyes jellegű, kvázi kutató, analitikus hivatalos elfoglaltság, és ettől eltérően léteznek a rutin, ismétlődő eljárások

kat magukba rejtő foglalkozások. Azok a személyek, akik az első kategóriába tartoznak, kiváló szakemberek, és talán ez még fontosabb, akik munkájuk során új ismeretek hoznak létre, a meglévőket átalakítják, összegezik. Ez utóbbi kategóriába tartoznak a knowledge workerek, hazai szóhasználattal élve a „tudásmunkások”, akik új és komplex problémákkal konfrontálódnak mindennapi munkájuk során. Arányuk legmagasabb a tudásgazdaságban, általában a legfejlettebb technikát alkalmazó vállalatoknál, létszámuk ezen a területen az Amerikai Egyesült Államokban meghaladja a munkaerő 15%-át (Reich 1991).

A knowledge workerek az új foglalkozási csoportosítások szerint

Lavoie és Roy (1998) szerint a tudásgazdaságok lényeges attribútuma olyan magasan képzett munkavállalókra való támaszkodás egyre növekvőbb igénye, akiknek magas szintű tudása nem kizárólagosan a legfejlettebb tudományokkal és technikával kapcsolatos, hanem amelyhez a feladatok ellenőrzésének, irányításának (menedzsmentjének) és koordinálásának ismerete is szükséges. E definíció szerint a tudásmunkások kategóriájába nemcsak a tudományos ismereteket alkalmazó és bizonyos esetekben azokat meg is alkotó munkavállalók tartoznak, hanem azok is, akik ezzel összefüggésben gazdasági, irányítási aktivitásokat is ellátnak. Figyelembe veendő Osberg, L., Wolf, E és Baumol, W. (1989) kutatásai, akik öt foglalkozási területet különböztetnek meg, úgymint: tudományok, menedzsment, adatok, szolgáltatások és áruk. E besorolás szerint a tudásmunkások a tudományos szférában dolgoznak. Figyelemre méltó az az adat, hogy Finnországban Osberg et al klasszifikációja szerint a munkaerőnek már több mint egy negyede (25,4%) tudományok által meghatározott tevékenységet lát el (OECD 2001). Nem véletlen a finn felnőttkori tanulás kimagasló paramétere minden területen (lásd: EUROSTAT adatokat)

¹ Másodközlés. *Tudás Menedzsment*. 2008. 2:31-40.

A knowledge workerek definíciója foglalkozási szintek és a kognitív aktivitások szerint

Hangsúlyozottan knowledge workerek azok a szellemi foglalkozású (white-collar), magasan képzett munkavállalók azzal a kikötéssel, hogy ismeret és információgyűjtésük során speciális kvázi tudományos aktivitásokat végeznek. Erre vonatkozólag az OECD kétévenként megismételt Nemzetközi Felnőtt Tanuló Szövegértési Felmérések (Adult Literacy Survey, OECD) vizsgálatok információgyűjtési technikái adnak támpontokat annyiban, hogy a knowledge workerek kreativitásának szintjét minősíti: hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal veszik igénybe az on-line rendszereket információszerzés céljaira, illetve olvasnak-e, írnak-e munkájukkal kapcsolatos feljegyzéseket, cikkeket, tanulmányokat saját anyanyelvükön vagy más nyelveken, készítenek-e eredménybecsléseket, technikai specifikációkat, terveket. Ebben a megközelítésben a svédországi munkaerő 25,5%-a knowledge worker (OECD 2001).

Kimagasló információs tudású knowledge worker (Information Literate Knowledge Worker)

A kimagasló tudású információs knowledge worker (a továbbiakban „információs tudásmunkás”) képes egy sor olyan magas kvalitású információs aktivitást véghezvinni, melynek haszna ambivalens a kívülállók számára, de rendkívüli érték az adott szervezet, vállalat, projekt eredményessége érdekében. Ők tudományos, információs felderítők, akik a hasznos és értékes adatok gyűjtésében, feltárásában a törvényesség határáig elmehetnek. Azt feldolgozzák és a szervezet rendelkezésére bocsátják. Birtokában vannak a legjobb információs forrásoknak, ahonnan a legpontosabb, legkorszerűbb ismereteket, adatokat megszerezhetik. Az információs tudásmunkás feladata, hogy egy olyan naprakész adatbankot hozzon létre, amely „testre szabott” és naprakész segédeszköze a vállalat, ágazat versenyképességének. A feltáró és elemző munkában websitetek, „papíralapú” dokumentumokat, szakmai közösségi alkalmakat (pld. konferencia) egyaránt felhasználnak. Elengedhetetlen követelmény, hogy a „szimbolikus elemző” tudásmunkás ne csak informatikailag legyen speciálisan képzett, hanem tartalmilag is birtokában legyen annak a tu-

dományos, technikai kompetenciának, amely területen információs, elemző tevékenységét végzi, valamint rendelkezék megfelelő kommunikációs képességgel, hogy az adatbankot a megbízó a leghatékonyabban tudja hasznosítani (Knowledge worker – Wikipedia, 2007).

A knowledge workerek személyi kompetenciái

A személyi kompetenciák (munkahely-kompetenciák) a knowledge workerekre jellemző kompetenciáknak, tulajdonságaiknak azt a csoportját jelenti, amely az általános (academic) és szakmai, technikai készségeket kiegészíti, teljesebbé teszi. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az új szervezeti struktúrákat alkalmazó tudásgazdaságok munkaadói nem egy esetben nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a készségeknek, attitűdöknek, mint az elsődlegesen technikai kompetenciák. Ugyanis az ilyen készségek, kompetenciák birtokában a munkavállalók megfelelőbben tudnak alkalmazkodni a megváltozott munkakörülményekhez, a változtatások bevezetéséhez (Rosenbaum and Binder 1997). A munkahelykompetenciák, úgymint a problémamegoldás, a teammunka képessége, a vezetői készség, az analitikus beállítottság és attitűdök, etc. pedig különösen felerősödnek a knowledge workerek által, akik már rendelkeznek a tudásgazdaság által megkövetelt szakmai-technikai tudással és terciery képzettséggel. Számukra már nem annyira a „tények ismerete”, a szakmai tudás nyújtja a túlélést, hanem az alkotó gondolkodás, a problémamegoldás képessége és a többi szociális, személyi tulajdonság, amelyet összefoglalóan munkahelyi vagy kognitív kompetenciáknak nevezünk.

Személyi kompetenciák

Személyek közötti (Inter-personal) készségek

- A team munka és a közös célokért való együttműködés képessége
- Vezetői képességek

Belső személyes (Intra-personal) készségek

- Motivációs készség és pozitív attitűd kutatásra, elemzésre
- A tanulás képessége
- Problémamegoldási készség
- Hatékony kommunikációs készség szóban, írásban szűk körben és nyilvánosan
- Analitikus készség.

Megkülönböztetetten fontos követelmény, hogy a tudásmunkás rendelkezék a probléma felismerésének, értelmezésének és megoldásának készségével. Itt említjük meg, hogy a 2003-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv problémamegoldó képességre vonatkozó irányelvei értelemszerűen ezúttal is irányadók (A problémamegoldó kompetencia a tartalmi szabályozásban. NAT, 2003). A knowledge workerek komplementer kompetenciáival kapcsolatosan Reich (1991) a következő négy kiegészítő alapképesség kifejlesztésére hívja fel a figyelmet: absztrakció, rendszerelvű gondolkodás, kísérletezés és együttműködés.

A knowledge workerek munkahely-kompetenciáinak mértékére és használatára további részletes adatokat szolgáltat a kanadai munkaerő 2000-ben végrehajtott felmérése. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogy a kanadai knowledge workerek mennyivel nagyobb mértékben használják a kognitív, kommunikációs és menedzsment készségeket, mint a többi munkavállalók, egy másik kutatás pedig azt mutatta ki, hogy az emberekkel való bánásmód és a team kompetencia tekintetében mi a különbség a két munkavállalói kategória között (Béjaoul 2000). Mindkét esetben a tudásmunkásoknál tapasztaltak több humán képességet, értéket.

A másodlagos, de szintén fontos képességeknek, készségeknek különösen nagy szerepük van az új munkaszervezések bevezetésének idején. Ilyen munkaorganizációs gyakorlatok olyan eljárásokat foglalnak magukba, mint a munkarotáció, a team jellegű munkaszervezés, az alacsonyabb szintű dolgozók bevonása a bonyolultabb munkafolyamatokba és általában a kevésbé hierarchizált munkaszervezés alkalmazása, amelyeknek megtervezése és kivitelezése nagyobb részt általában a tudásmunkásokhoz kötődik (OECD 1999). A tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szociokulturális, emberi perspektívák jelentősége ezekben a helyzetekben jelentősen megnövekedett, ami még hangsúlyozottabbá teszi a knowledge workerek interperszonális és intraperszonális kompetenciáinak kiterjesztését, elmélyítését. Megszívlelendő tanulság számunkra is.

A szolgáltatási szektorban végbemenő változások, amelyekben a knowledge workerek aktívan részt vesznek, ugyancsak felhívják a figyelmet azokra a készségekre, kompetenciákra, amelyek birtokában eredményesebben lehet megküzdeni egy bizonyta-

lannak látszó, pillanatnyilag áttekinthetetlennek vélt munkahelyi környezettel. A francia, német, japán, svéd és amerikai tapasztalatok azt mutatják, hogy a tudásmunkásokra jellemző teammunka képesség, kommunikációs készség, a szakmai-emberi arculat, a rendszerelvű gondolkodás légkörében ezek a modernizációs törekvések eredményesebben voltak végrehajthatók (OECD 2001), amely szintén a knowledge workerek kiemelkedő szakmai elmélyültségének, hozzáértésének és a munka világában jól érvényesülő személyi tulajdonságaiknak sikerességét bizonyítja.

A knowledge workerek oktatása, nevelése

A knowledge workerek általában egyetemet, főiskolát vagy valamilyen középiskolára épülő felsőfokú szaktanfolyamot végzett személyek, akiknek szövegértési képessége kiváló (!). Mindez jó alap ad arra, hogy a gazdaság, a tudomány és technika élvonalába tartozó vállalatoknál, szervezetekben tudományos, új ismereteket hozzanak létre, „felfedezők” legyenek, tudásukat át is tudják adni másoknak. Ne csak rutinmunkát végezzenek, ha még oly magas szinten is, hanem törekedjenek a változtatásra, fejlesztésre. Tehát a leendő tudásmunkásoknak már az indíttatása is eltér a fiatalok átlagának neveltetésétől, annál magasabb, igényesebb. Különösen figyelemre méltó magas „literacy” képességük (!), amely jó fogalomalkotási képességükre, fejlett gondolkodásukra, elemzőkészségükre vall, már gyermekkorban is (OECD 2001). Ugyanakkor ezek a személyek, hogy megszerezzék a knowledge workerekre jellemző készségeket, nagyobb részt az önálló tanulás, az ismeret- és tapasztalatszerzés és más, informális és non-formális, úton jutnak el. Tehát LLL!

Figyelemre méltó a szakirodalomban az a megállapítás (OECD 2001), hogy minél szélesebb alapról indul el az egyén rendeskorú képzése, párosulva magas szövegértési képességgel és „megáldva” rejtett, de egyre nyilvánvalóbb előrevetített személyi tulajdonságokkal, „ceteris paribus”, annál valószínűbb, hogy tudásmunkássá válják. Az a fiatal azonban, aki szakirányú középiskolát végzett és bár főiskolai vagy egyetemi diplomával is rendelkezik, kevésbé várható, hogy ilyen elit, belülről inspirált, problémamegoldó, tudását megfelelő módon kifejezni tudó, szociatív és kreatív „munkaerővé” válják. Sajnos családi háttérrel a vonatkozó dokumentumok nem tesznek említést.

De a felnőttek szövegértési vizsgálatainak (IALS, International Adult Literacy Survey) tudásmunkásokra vonatkozó adatai is azt bizonyítják, hogy a terciéri végzettségű, jó szövegértést mutató fiatal felnőttek is nagy valószínűséggel knowledge workerekké válnak. A tanulás-statisztikai adatok azt mutatják, hogy a tudásmunkások túlnyomó többsége magasan művelt munkaerő, ami azt is mutatja, hogy a knowledge workerek többsége a szerepkörük betöltéséhez szükséges kompetenciájukat és készségeiket nem csak a formális tanulás útján szerzi meg. Tény, hogy erre a tudásgazdaságban résztvevő igen dinamikus munkavállalói elit csoportra az állandó tanulás, az önművelés a jellemző.

A globalizáció nemzetközi szakirodalmában is szinte refrénszerűen ismétlődő tétel: az állandó tanulás, oktatás, képzés szükségessége, a változni tudás készségének elsajátítása, amely leginkább a tudásmunkásokra érvényes követelmény. „Hogy globálisan versenyképessé váljunk és maradjunk, az iparnak, a vállalatoknak, a munkavállalóknak és a munkahelyeknek állandóan változni kell. A munkahelyek változása pedig megköveteli a knowledge workerek folyamatos tanulását, oktatását, képzését, hogy kreatívan tudjanak közreműködni a változásokban, segíteni a fejlesztést, növekedést, az egyre bővülő tudáskörnyezetben (learning environments) és a tudásvállalatoknál” (Zajda 2005:828).

A knowledge workerek oktatása és képzése azonban nem csak a tudásmunkással szemben támaszt igényeket, hanem más oktatáspolitikát, tárgyi feltételeket (facilities), curriculumokat és mindenekelőtt más tanárokat kíván meg. A tanároknak ismeretátadó személyekből át kell alakulniuk facilitátorokká, tanulást segítő személyekké (Falk et al 2003). A curriculumoknak is meg kell reformálni oly módon, hogy a tények közvetítése helyett sokkal inkább a tanulást és a gondolkodást segítse elő (u.o.). Az andragógia jegyében Zajda (2005) a tudásmunkások felkészítésének külső környezetében, módszereiben is gyökeres változást sürget kiscsoportos vitakörökkel, kör alakú ülésrenddel, ahova az új ismereteket, munkahelyi situációkat multimédiás eszközök viszik be, amelyet megvitatnak. Nagyobb konvergencia kívánatos a tudásmunkások képzésében a praktikus és az akadémikus (academic) azaz az általános műveltségi tartalmak és a szűk szakmai ismeretek között, hogy a korábbi fele-fele arány helyett növekedjék a szélesebb hori-

zontot felmutató, nagyobb összefüggéseket feltáró elméleti, általános ismeretek aránya, „akár” 80-20 percentes arányban az általános intelligencia javára, tekintettel arra, hogy a szakmai tudás biztos alapon nyugszik, és inkább a munkahelyi kompetencia-készletet kell gazdagítani.

Más megközelítésben a knowledge workereknek különösen meg kell tanulniuk a szervezeti emlékezés (organizational memory) készségét (White 2002), ami nem más, mint a közösségi emlékezés egy típusa. Ez olyan eszköz, amely megkönnyíti a tudásmunkások munkáját, elősegíti az ismeretalkotást, a helyzetfelismerést, ami által folyamatukban látják az eseményeket, jelenségeket. Az informális úton szerzett ismeretek beépülnek a formális ismeretek alkotási folyamatába, amelyben helyet kapnak tények, gondolatok, történések, szempontok, kérdések, kétkedések, amelyből formális tudás születik, még akkor is, ha efemer és átmeneti (White 2002).

Mindenekelőtt az egyetemeknek kellene választ adni a knowledge workerek változó igényeire, amelyekre szükségük van a tudásgazdaságokban (Leicester – Field 2000), beleértve a munkahely-kompetenciákat is. Erre a legalkalmasabbnak a „vállalati egyetem” (University for Industry) látszanak az Egyesült Királyságban, amelyek a tudomány és a gyakorlat egységét igyekeznek megvalósítani, a vállalati affinitást növelni. Így programjukba jól beleillik a vállalat iránt szolidáris, magasan képzett munkaerő nevelése. Hasonló vállalati egyetemek működnek az Amerikai Egyesült Államokban, pld. McDonald’s Egyetem, amelynek profiljába szintén helyet kaphatnak a tudásmunkások képzése.

Összességében azonban még nem született meg a knowledge workerek oktatási és képzési modellje, és valójában keveset tudunk arról, hogyan tudnánk növelni ennek az igen fontos munkaerőtípusnak hatékonyságát, teljesítményét (Davenport 2005). Ennek kidolgozása részben az andragógia kompetenciájába is tartozik, amely azonban még várat magára.

A knowledge workerek aktivitása és menedzsmentje

A knowledge workerek, mint munkavállalók autonóm személyek, nem beosztottak, hanem mun-

katársak (Western Management Consultat, 2002). A tudásmunkásnak többet kell tudni a munkáról, mint a főnökének, elöljárójának. Erősen motivált munkavállaló, jobban kielégíti a munkásiker, mint aki csak anyagiakban érdekelt. Igényli a kihívást, tudatában van a szervezet küldetésének, céljának és azzal azonosul. Karakterében megtalálható bizonyos segítőkész attitűd (*Internet*, bővebb forrás ismeretlen). Tehát megkockáztatható az a vélemény, hogy a piacra orientált tudásgazdaságokban is megjelenik egy magasabb rendű munkaerő, mint az összeomlott szocializmusban, a formalizmussal terhelt szocialista brigádokban?

Általános az a vélemény, hogy a tudásmunkások többet produkálnak, ha építenek rejtett, mélyebb készségeikre. Jellemző rájuk, hogy egy időben több projekten dolgoznak: szakcikket írnak, stratégiai tervet dolgoznak ki, ellájtják munkacsoportjuk vezetését. Tudják, hogyan kell az idővel gazdálkodni. Megsokszorozódik a teljesítményük azáltal, hogy nemcsak kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem jellemző rájuk bizonyos emocionális intelligencia és bizalom (Francis Fukuyama, Manuel Castells, alapforrás *Wikipedia*, the free encyclopedia). Ez már megítélésünk szerint több és más, mint a munkahely-kompetencia, ez már a művészekre jellemző intuíció és érzelmi intelligencia.

A knowledge workerek gyakran virtuális közösségekben dolgoznak, amelyen belül az internet segítségével, egymás közt megosztják tudásukat, tapasztalataikat, országhatárokon és nyelvi korlátokon túl is. Nagyon gyakran a tudásmunkások térben és időben is távol vannak egymástól, mégis közösséget alkotnak, mert az azonos érdeklődés és problémamegoldás összeköti őket, az elektronika pedig egy globális eszköz (Schwartz et al 2004).

Bőséges tapasztalatok bizonyítják, hogy a tudásmunkások meghatározó emelői a tudásgazdaságoknak (Edward J. Szewczak et al. 2002). Különösen a stratégiatervezésben nélkülözhetetlen ez a speciális emberi tőke. Fontos, hogy a vezetők a leghatékosabb kapcsolatot építsék ki a tudásmunkásokkal, akik nagy értéknek számítanak, virtuális tőke, mint a „good will”, a jó hírnév. A vállalat tudását teremtik meg kreativitásukkal és intézményi emlékezetükkel (Wilson, 2000). Ambiciózusak, munkaközpontúak, mely növeli képességüket, fejleszti know-how tudásukat. Mozgékonyaságuk, munkahelyi mobilitásuk igen nagy.

Knowledge workerek Magyarországon

Magyarországon a knowledge worker fogalma és szóhasználata a 90-es évek végétől kezdett elterjedni elsősorban tudományos, informatikai, és pedagógiai területen. Érdekes módon az angol kifejezés magyar tükörfordítása, a „tudásmunkás” kezdett elterjedni, figyelmen kívül hagyva a szó esetleges pejoratív értelmét. Feltételezhető, hogy a valóságban is léteznek nagyon kreatív, magasan képzett munkavállalók Magyarországon, elsősorban az informatikai vállalatoknál (pld, IBM, MATÁV, Ericsson, stb.), de ez társadalmi méretekben nem tudatosult.

Először a terminus technikust Z. Karvalics László említi az *Új Pedagógiai Szemle* 1999. év 2. számába világosan körvonalazva a knowledge worker lényegét: a hatvanas évek közepén Peter Drucker már arról beszélt, hogy egy egészen újszerű gazdaság épül föl, amelynek zászlóshajói a „tudásmunkások” lesznek (Knowledge workers), akik a különböző tudástechnológiákat vezérlik. Drucker nem habozott leszögezni: „hogya idejekorán nem állítjuk át szemléletünket arra, hogy ez már egy új törvényekkel működő szakasza a gazdaságnak, akkor mindazok, akik késlekednek a felismeréssel, vagy a szükséges lépések megtételével, hátrányba kerülnek”.

Figyelemre méltóan kiterjeszti a knowledge worker fogalmát a technikával és informatikával dolgozó tanárookra Halász Gábor „A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban” c. 2005. december 8-án mondott előadásában. Az andragógia területén Kraiciné Szokoly Mária említi először a knowledge worker fogalmát a „Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón c. tanulmányában (2006).

Nyíri Kristóf: „A virtuális egyetem felé” tanulmányában (Világosság 1999. 8-9 sz.) ezt írja: „Radikálisabban fogalmaz a nevezetes Peter Drucker, aki a 60-as években a „knowledge worker”, tudásmunkás terminust alkotta meg – a Forbes magazin 1997. márc. 10-i számában. Az az egyetem, amit mi ismerünk, írja itt, a végét járja – harminc esztendő múlva a mai nagy campus-ok már csak relikviák lesznek.

Meglehetősen erős vonulata a knowledge worker hazai megjelenésének az informatikai szakörökben kiváltott visszhangja. Felfogásuk nagyon megegyezik azzal, amit a „knowledge worker”

meghatározásai között az „infomation literate knowledge workerről” mondottunk, vagyis tudásmunkás egyenlő az információs technikát jól ismerő és azt a tudományos kvalitással alkalmazó szakemberrel. Ebből is kiemelkedik Kovács Zoltánnak, az Informatikai Vállalkozások Szövetsége elnökének a Magyar Rádióknak 2005. július 14-én adott interjúja, amelyben adókedvezményt kér a szövetséghez tartozó munkavállalóknak, akik, mint tudásmunkások pótolhatatlan szerepet töltenek be a tudásgazdaság kifehéritésében. Érvelésében igen szakavatottan szól az informatikus tudásmunkások szerepéről a kutatás-fejlesztés fejlesztésében.

Végül megemlítjük Bögel Györgynek a KFKI csoport tudományos munkatársának az írását, aki Thomas Davenport könyve alapján tömören összefoglalja a knowledge worker lényegét, főbb attribútumait. Helyesen mutat rá arra, hogy ezek az emberek szeretik az autonómiát, nem esik jól nekik, ha kormányozni akarják őket. Szerencsére sokszor – írja – nem is kell őket menedzselni, elég okosak és képzetek ahhoz, hogy irányítani tudják saját magukat. Az elmondottakból levonható az a következtetés, hogy Magyarországon is elindult a knowledge worker probléma felvetése, a jelenséggel való ismerkedés, és ez is már jelentős eredmény. A továbbhaladáshoz azonban szükség volna a tudásmunkás jelenség nyilvánosságának bővítésére, sokoldalú feltárására, a következtetések levonására, amely nálunk is előbbre vinné a gazdaság fejlődését, a produktivitás növelését. Az eddig ismeretlenül, de mégis nagy ügybuzgalommal és kreativitással dolgozó tudásmunkások pedig bátorítást kapnának.

Összegezés

Tanulmányunkban néhány személyi kompetenciát mutattunk be, amelyek megítélésünk szerint rendkívül fontosak versenyképességünk fejlesztése és megőrzése érdekében (kommunikációs készség, problémamegoldó készség, kreativitás). A tudásgazdaság alapjainak lerakása, megerősítése állandóan növekvő igényeket támaszt a munkavállalókkal és az intézményekkel szemben, amelynek csak az iskolai végzettség állandó emelésével és a folyamatos tanulóssal lehet csak megfelelni. Ez azonban csak akkor válhat valóra, ha a munkavállalók birtokában vannak azoknak a perszonális (motivációs készség és attitűd, tanulási készség, problémamegoldó képesség, stb.) és interperszo-

nális kompetenciáknak (teammunka képesség, szociális készség, vezetési képesség, stb.), amelyek feltétlenül szükségesek eredményes munkájukhoz, foglalkoztatásuk megerősítéséhez, saját érvényesülésük és a társadalom javára. Ez feladatokat ró az iskolai és az iskolán kívüli felnőttképzésre egyaránt.

Ezen belül, a knowledge workereknek, idem eadem, azoknak a munkavállalóknak, akik tudományos ismereteket alkalmaznak és hoznak létre, az előzőekben felvázolt még magasabb szintű személyi kompetenciákra és készségekre van szükségük, hogy önként vállalt vagy másoktól elvárt kötelezettségeiknek megfeleljenek. Ennek a nem mindennapi tudásnak (pl. magas szintű elemző készség) elsajátítása azonban nem kizárólagosan csak az iskolai oktatás eszközeivel történik, hanem a tanulás teljes spektrumával, hiszen nem törvényszerű, hogy valamennyiük diplomával rendelkezék, de az elengedhetetlen, hogy magas legyen a „literacy”-jük (OECD 2001). Az oktatási szakemberek előtt nem világos, hogy ezek a személyi kompetenciák milyen csatornákon keresztül, hogyan alakulnak ki. Konszenzus van azonban abban, hogy ezeknek a különleges ismereteknek és készségeknek tudatosabb fejlesztésében alapvető változásokra van szükség a tanulás kontextusaiban, tartalmában, módszereiben és a tanár (facilitator) szerepkörét illetően.

Források

- A problémamegoldó gondolkodás képessége... In: *Nemzeti Alaptanterv*. Oktatási Minisztérium, 2003.
- Béjaoul, A.: *Sur la mesure des qualifications: application à l'émergence de l'économie du savoir*. Human Resources Development, Ottawa. 2000.
- Davenport, Th.: *Thinking for a Living: How get better performance and results from knowledge workers*. 2005. 288 p.
- Dolfsma, W. – Soate, L.: *Understanding the Dynamics of Knowledge Economy*. 2006. 263 p.
- Education Policy Analysis. Education and Skills*. OECD. Paris. 2001. 151 p.

- Falk, S. – Berli, A. – Dimers, D. (Contributor: Th. Davenport): *Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital*. 2003. AMACOM. 243 p.
- Information Literate Knowledge Worker: *Wikipedia, the free encyclopedia*. 2007.
- International Adult Literacy Survey (1994–1998)*, OECD. 1999.
- Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanulásához. *Felnőttképzés*, 2007. 1. sz.
- Leicester, M. – Field, J.: *Lifelong Learning Education Across the Lifespan*. Routledge. 2000. 321 p.
- Osberg, L. – Wolf, E. – Baumol, W.: *The Information Economy: The implication on the unbalanced growth*. The Institute for Research on Public Policy. Nova Scotia. 1989.
- Stasz, C.: *Assing Skills for Work.: Two Perspectives*. Oxford Economic Papers. 2000.
- Szewczak, J. – Snodgrass C.: *Managing the Human Side of Information Technology*. Idea Group Inc. 2002. 351 p.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*. US Department of Labor. Washington, 2000. 70 p.
- White, D.: *Knowledge Mapping and Management*. Idea Group Inc. 2002. 375 p.
- Zajda, J. J.: *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*. Springer, New York, 2005. 828 p.

Irodalom

- Bögel György: *A knowledge worker*. KFKI Csoport. IT lábjegyzet. 2006. március 6-án.
- Halász Gábor: *A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban*. (A 2005. december 8-án elmondott előadásának szerkesztett változata)
- Kovács Zoltán: *A tudásmunkásról*. (Interjú a Magyar Rádióval, 2005. július 14-én.)
- Kraiciné Szokoly Mária: *Pedagógusszerepek az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2006. Andragógiai Füzetek.
- Pálinkás Tibor: *A globális átalakulás kihívásai. Elkerülhetők-e a kataklizmák? Magyar Tudomány*, 2007. 2.
- Z. Karvalics László: *A tudásmunkásokról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992, 2. sz.



Harangi László

A MINDENNAPI KULTÚRA KAPCSOLATRENDSZERE¹

A fogalom

A „mindennapi kultúra” fogalom és elnevezés, az elmúlt tíz-tizenöt évben tűnt fel esztétikai és szociológiai szakirodalmunkban, főképpen attól a felismeréstől indítva, hogy tudományos és művészeti életünkkel valamilyen módon nem tart lépést a mindennapi élet színvonala és minősége. Így született meg a mindennapi kultúra elnevezés, amely feltételezte, hogy *az úgynevezett autonóm kultúra, a tömegkultúra mellett létezik az emberi cselekvésekkel szorosan összefüggő más kultúra is, amely nem azonos az előzőekkel, és sajátos törvényszerűségei vannak, sőt önálló élete is* (ld. főképpen Köpeczi B., Hankiss E., Vitányi I., Maróti A., és mások munkáit). Ezzel egy időben kezdett elterjedni bizonyos szóösszetételekben a kultúra szélesebb körű használata, amely ki nem mondottan szintén arra utal, hogy a kultúra igazán több a szellemi értékek összességénél, ennél fogva az ember „egyszerűbb” szellemi, cselekvési és közösségi megnyilvánulásainak is lehet kultúrája, azaz értéke, minősége, a korábnál meghaladottabb szintje. Így például beszélhetünk kapcsolat- kultúráról, családkultúráról, gondolkodáskultúráról, fogyasztási kultúráról, asztal- és étkezési kultúráról, és létezik öltözködési kultúra, közlekedési kultúra, környezetkultúra, sőt környezetvédelmi kultúra, valamint szexuális kultúra, lakáskultúra, viselkedéskultúra és természetesen testkultúra, politikai kultúra, munkakultúra, beszédkultúra, de kis kereséssel folytathatnánk a sort tovább.

A mindennapi kultúra elméleti kiindulópontját Lukács György „Az esztétikum sajátosságai” című művében találhatjuk meg, amelyben a tudományos, esztétikai és a mindennapi gondolkodás és megismerési mód törvényszerűségeit elemzi. Lukács a tudomány és a mindennapi élet között szoros összefüggést feltételez. („Ha a mindennapi életet egy nagy folyamnak képzeljük el – írja –, akkor a valóság magasabb rendű befogadási és reprodukálási formáinál a tudomány és a művészet elágazik belőle, differenciálódik, és sajátos célkitűzéseinek megfelelően alakul ki, eléri tiszta formáját e sajátos-

ságban, amelyet a társadalmi élet szükségletei hívtak életre, hogy azután az emberek életére gyakorolt hatása, befolyása révén ismét beletorkoljon a mindennapi élet folyamatába”). A másik alapvető munka a mindennapi kultúra lényegének feltárásához Heller Ágnes: „A mindennapi élet” című könyve (1976), amelyben az ismert Lukács-tanítvány többek között olyan kérdéseket vizsgál, mint a mindennapi tudás tartalma, a mindennapi érintkezés módozatai, a mindennapi és nem mindennapi gondolkodás különbözőségei. („Ahogy a mindennapi élet heterogén, úgy a mindennapi gondolkodás is az” – írja). A mindennapisággal foglalkozó elméleti irodalom alapján levonható az a következtetés, hogy a *mindennapi kultúra színvonalát és milyenségét ugyanakkor nemcsak a tudományok és művészetek fejlettsége határozza meg, hanem közvetlen hatást gyakorolnak rá a mindennapi tudatban meglévő hiedelmek és előítéletek, közvetve pedig az adott társadalom anyagi léte, valamint azok a társadalmi, közösségi, politikai viszonyok, amelyben az emberek élnek.*

Mint ahogy a kultúra meghatározása is sokféle lehet, úgy a mindennapi kultúra fogalma sem lehet egységes. Megnehezíti a fogalom-meghatározást, hogy a kultúrára vonatkozó alapvető irodalomban (ld. K. Marx, A. N. Leontyev, E. Sz. Markarjan és mások művei) ilyen, megnevezéssel nem találunk konkrét utalást a mindennapi kultúrára. A hazai szociológiai, pedagógiai és művelődéseméleti szakirodalomban a mindennapok kultúrájának legteljesebb meghatározása Köpeczi Béla akadémikustól származik: „*A mindennapi kultúra az anyagi javakkal való élés mindennapi módját, a mindennapi életben alkalmazott ismereteket, az itt érvényesített nézeteket, hiedelmeket, előítéleteket és az általuk meghatározott értékrendszert, attitűdöket foglalja magában*” (Köpeczi 1983). A fogalom teljes és jól elhatárolt a kultúra egyéb szférájától. Lényeges megkülönböztető jegye, hogy az általános műveltség egésze még nem tartozik a mindennapok kultúrájához, csak az olyan ismeretek, amelyek *szoros kapcsolatban vannak az ember nap mint nap végzett tevékenységével.* Ez a meghatározás kiterjeszti a mindennapok kultúrájának fogalmát a mindennapok világához kapcsolódó értékekre, az ebbe az irányba ható beállítódásokra, viselkedésmódokra. Az autonóm kultúrával, vagyis

¹ Másodközlés: In *A mindennapi kultúra ismeretterjesztésének kérdései*. TIT Budapesti Szervezete, Bp. 1984:37-46. p. (Díjnyertes tanulmány).

a „magas” művészettel és tudománnyal, valamint a „heteronóm”, szórakoztató kultúrával állítja szembe az élő, más szóval a mindennapi kultúrát Vitányi Iván (1981). Véleménye szerint azonban helyesebb az „élő kultúra” elnevezés, mert az magában foglal minden olyan kulturális jelenséget, amely a mindennapokban megjelenik, tehát az autonóm kultúra alkotását és befogadását is, amint az az életben megvalósul. Megítélésünk szerint ez a meghatározás egy szociológiai megközelítése a mindennapi kultúrának, amelyben a spontán jellegű művelődési aspektusok dominálnak (*városi folklór, amatőrmozgalmak, a hivatásos művészet kapcsolata a közönséggel*, stb.). Fontos megállapítás az, hogy az élő kultúra elemei a mindennapi életben együtt élnek a „magas” kultúra, a tradicionális kultúra és a szórakoztató kultúra ide „lejutott” elemeivel.

Elfogadható Barna József megközelítése (A kultúra fogalmáról, 1980), amikor az emberre irányuló gyakorlati tevékenységeknek mértékét, rendszerét elemzi. Ennek egyik oldalát a fogyasztási kultúra alkotja (táplálkozás, ruházkodás, lakás stb.), másik része pedig az egyén fizikai erőutánpótlását szolgálja (egészségügy, sport- és játék tevékenységek stb.). Barna az *életmód kultúráját*, úgy tűnik, szívesebben használja a mindennapok kultúrája helyett, olyan tevékenységeket sorol ide, amelynek kerete a *család, az otthon*.

Ennek is vannak tárgyi feltételei (lakásnagyság, berendezés, gépesítettség stb.) és szellemi, alanyi meghatározói (iskolázottság; szakmai, politikai, világnézeti műveltség; valamint a családtagok erkölcsi, esztétikai, táplálkozási, szexuális higiéniai kultúrája). Ebből és az előbbi mindennapi kultúra magyarázatokból is úgy tűnik, hogy a kultúrának ez a típusa inkább családi, mint társadalmi, inkább otthoni, mint a munkához kapcsolódó, és a munkakultúra, a szakműveltség bevonása a mindennapi kultúra fogalomkörébe nem egyértelmű.

A mindennapi kultúra középpontjába a viselkedéskultúrát állítja Hankiss Elemér (Társadalmi csapdák, 1983). Többek között ezt írja: „A kultúra ugyanis nemcsak irodalmi művekből, zenei és képzőművészeti alkotásokból, a hozzájuk kapcsolódó emberi élményekből, s nem is az e művek sugallta-befolyásolta emberi magatartások összességéből áll. Hanem a mindennapi életet, a mindennapi társadalmi együttélést lehetővé tevő és azt szabályozó beidegződésből, ismeretből, normából, értékpre-

misszából, s az emberi-társadalmi együttélés általuk szabályozott *mindennapi gyakorlatból* tevődik össze. S ez a mindennapi kultúra vagy más szóval viselkedési kultúra éppen annyira fontos, vagy talán bizonyos szempontból *még fontosabb előfeltétele az emberi együttélésnek, mint a magas kultúra*”. E viselkedési kultúra és az ezt befolyásoló ismeretek, értékek és hiedelmek kiterjednek a közösségi, gazdasági élet és a társas érintkezés legkülönbözőbb területeire: az általános emberi érintkezésformákra, *szociálisviselkedés-kultúránkra*, valamint a fogyasztással, a termeléssel, a szolgáltatással és általában a mindennapi gazdasági tevékenységünkkel kapcsolatos *kommunikációnkra és kapcsolatainkra*.

A mindennapi kultúra meghatározásainak eddigi áttekintéséből is kiténik, hogy a mindennapok kultúrájának is, mint általában a kultúrának van egy anyagi, viselkedési és szellemi összetevője, amely alkotórészek szorosan összefüggenek egymással. A mindennapok anyagi kultúrája olyan objektívumokat foglal magába, mint a mindennapi élet közvetlen tárgyi környezete (épületek, lakásviszonyok stb.), a létfenntartáshoz szükséges használati tárgyak és eszközök és maga az egyén biológiai újratermelése (táplálkozás, testkultúra), továbbá ide tartozik a fogyasztás, annak racionalizálása, funkciója, a választás minősége. *A viselkedéskultúrában az értékadó normatív elem az, hogy az egyének és csoportok magatartása és érintkezésformái hogyan felelnek meg az adott korszak társadalmi berendezkedésének, uralkodó eszméinek, erkölcsi felfogásának*. A viselkedéskultúra kiterjed a magán- és családi élet, valamint a közélet viselkedés- és érintkezésformáira, a hozzákapcsolódó értékekkel, véleményekkel, felfogásmódokkal együtt. *Annál magasabb az egyén viselkedéskultúrája, minél inkább közösségi és társadalmi jellegű, de ugyanakkor az önmegvalósítást is segíti*. A viselkedéskultúrához soroljuk az önismeret milyenségét, az *„önismeret kultúrát”*, mint a magasabb rendű viselkedés egyik alapfeltételét, valamint a beszédkultúrát, amely az egyének és csoportok közötti kapcsolatcultúra kommunikációs eszköze. A viselkedéskultúrában bizonyos történetiség is érvényesül, mert a társas érintkezés formái akkor is továbbélnek, mikor annak társadalmi, gazdasági létalapja már megszűnt (pl. lovagi, „úri”, dzsentri viselkedési szabályok, etikettek).

A mindennapi kultúra harmadik alkotórésze az emberek mindennapi tevékenységéhez kapcsolódó ismeretek, tapasztalatok, hiedelmek, vélemények,

valamint a tudományos és művészetek alkotó befogadása, alkalmazása a mindennapok gyakorlatában. A mindennapi tudás és ízlés funkcionális, azaz problémacentrikus, nem a tudományos és művészetek tükröképe. A „magas” kultúrának elsősorban azok az elemei épülnek be a mindennapi tudásba és a művészeti újraalkotás folyamatába, amelyek valamilyen módon „receptet”, modellt adnak egy adott élethelyzetben előforduló konfliktusok megoldásához. Ezért a tudományok közül különösen szoros kapcsolatban áll a mindennapi élettel a jogtudomány, továbbá a pedagógia, pszichológia és a közgazdaságtan és a szociológia azon témakörei, amelyek az életmód, a családi élet és háztartás újratermelésével, fejlesztésével kapcsolatosak.

Nagymértékben szabályozzák a mindennapi életet a *hiedelmek, a babona, a hétköznapi tapasztalatok és a vallás*, amelyek szintén a mindennapi kultúra szellemi szférájához tartoznak. Ezek a mindennapi gondolkodási formák vegyes jellegűek, nélkülözik a tudományos bizonyítást, inkább viselkedések, mint állítások. A mindennapi kultúrának az eleme is nagyobb részt a múltból örökölt tudatformák továbbélésének „az eredménye”, illetve egy lakóhelyi vagy hagyományos közösség javaslataira, tanácsaira épül. Természetesen minél erősebb az autonóm kultúra befolyása a mindennapi kultúrára, annál kisebb a szerepe a hiedelmeknek, másfelől az intenzíven élő hiedelmek a „maguk képére formálják” a tudományos és a művészetek által közvetített igazságokat. Szükséges megemlítenünk, hogy a munka, és ugyanígy a politika is része lehet a mindennapi életnek, így a mindennapi kultúrának is. Marx, amikor a munkáról ír, különbséget tesz a „labour” és a „work” között. Az előbbi része a mindennapi élet reprodukciós tevékenységének, az utóbbi pedig összeméri, vagyis nembeli tevékenység. *Munkakultúrán a dolgozó ember szakműveltségét, munkaerkölcsét, a munkahelyi légkörét, a termelékenységét, valamint a munka szociális, egészségügyi, esztétikai és kulturális körülményeit értjük.* A politikai kultúra és a politikai tevékenység csak annyiban része a mindennapi kultúrának, amennyiben az állampolgárnak lehetősége van közéleti, politikai tevékenységet kifejezni, és él is ezzel a jogával. Ha napjaink magyar valóságát nézzük, azt látjuk, hogy inkább az előző a jellemző, vagyis a politikai szerepvállalásra mindenkinek megvan a lehetősége, de nem mindenki él ezzel a jogával. A demokrácia kiszélesítésével azonban mind nagyobb lehet a közéleti aktivitás, részvétel, elsősorban a helyi közigazgatás

döntéseiben. *Politikai kultúrán a politikai ismeretek és viselkedésmódok egy bizonyos társadalmi rendszerre vonatkozó összességét és fejlettségi szintjét értjük.* Az egyén, illetve valamilyen helyi közösség politikai kultúrája függ a mindennapi kultúra fejlettségének egészétől, az érdekérvényesítés polgári demokratikus hagyományaitól, a „nagy” politika stratégiájától és taktikájától. Ami az össznemzeti politikai viszonyainkat illeti, megvan a biztosíték arra, hogy politikai kultúránk aktívabbá váljon, és nagyobb hatással legyen mindennapjaink életére, társadalmi erőink kibontakoztatására. Ennek a folyamatnak azonban még csak a kezdetén vagyunk. „A helyi, községi és a munkahelyi demokrácia formáinak kiépítése, kiépülésük ösztönzése országos érdek és országos program már, mégis nagyon lassú a haladás. Nem épült még ki kellőképpen a különböző csoport- és részérdekek egyeztetésének hatékony intézményrendszere sem, és így a döntések nehezen, különböző formális csatornák bekapcsolásával és össztársadalmi szempontból nem optimális szinten születnek meg” – írja Hankiss Elemér.

A mindennapi kultúra és a kultúra más típusai

Különböző megközelítésekkel és rendszerező elv alapján a *kultúrának különböző típusai ismeretesek.* A kultúra szintjei szerint beszélhetünk magas vagy autonóm kultúráról, tradicionális, folklorisztikus, népi vagy „mélykultúráról”, továbbá heteronóm, szórakoztató, illetve „alacsony” kultúráról és témánkról, a mindennapok kultúrájáról. Tartalom szempontjából megkülönböztethetünk humán- és realkultúrát, osztály szempontjából van az uralkodó osztálynak és a népnek kultúrája, kiterjedés tekintetében ismeretes helyi, nemzeti és világkultúra, valamint van kultúrája a kisebbségeknek, nemzetségeknek. Történeti szempontból is sokféle kultúra lehetséges (keresztény kultúra, polgári kultúra, szocialista kultúra stb). A kultúra anyaga szerint korábban szóltunk már anyagi, szellemi és tevékenységkultúráról. Létezik ezen kívül a kapitalista országok egyes ifjúsági mozgalmain belül ellenkultúra. A sort végül, de nem utolsósorban a tömegkultúrával zárjuk. A kérdés az, hogy ezek a kultúrátípusok hogyan kapcsolódnak a mindennapi kultúrához. A magas kultúra (tudományok, művészetek) és a mindennapok kultúrájának fejlettsége között szükség szerű összefüggés – véleményünk szerint – nincs, de nyilvánvalóan a kultúra demokratizmusa és az

általános műveltség milyensége sok vonatkozásban hatással van a mindennapok világára. A tudomány és a művészet alapjait társadalmi méretekben az iskola és a média „építi” be a mindennapi életbe, amelyet kiegészítenek a közművelődés intézményei, akciói. Nálunk ebben a tekintetben, amint ezt már leszögeztük, és ezt a mindennapi tapasztalat is bizonyítja, „két kultúráról” beszélhetünk. Egy részről világhírű tudósokkal, művészekkel dicsekedhetünk, szellemi exportunk is jelentős, másrészt a mindennapi kultúra tekintetében még csak fejlődő ország vagyunk, *viselkedéskultúránk elmaradott, gondolkodásunkban sok még a visszahúzó elem.* Mi lehet ennek az oka? Egyrészt az, hogy az iskolai és iskolán kívüli pedagógiánk sem volt mindig megfelelő, mert a tananyagban, témaválasztásában és módszereiben nem alkalmazkodott a mindennapi élet követelményeihez.

Csak az utóbbi években érlelődött meg az a felismerés, hogy *az elvont igazságok helyett, a megcélzott hallgatóság aspirációit, életvitelét figyelembevevő funkcionális ismereteket, művészeti élményeket kell adni.* Másfelől, a felbomlott hagyományos közösségek helyébe nem születtek meg még azok a munkahelyi, szomszédsági, érdek- és eszmeközösségek, amelyek kialakíthatták volna azokat a viselkedést, tudást, anyagi viszonyokat szabályozó értékeket, amelyekre egy fejlettebb mindennapi kultúra épülhetett volna. Különösen elmaradott anyanyelvi kultúránk, amely egyaránt gátja társadalmi, kulturális és anyagi fejlődésünknek. E helyen vetjük fel beszédkultúránk fejlettségét. Köpeczi Béla akadémikus írja: „Általános tapasztalat, hogy a 8 osztályt elvégzett fiatalok, sőt érettségizettek sem tudják kifejezni magukat, szabatos formában elmondani gondolataikat és érzéseiket, és nem tudnak helyesen írni. Már rétegeknél is tapasztalunk bizonytalanságot, zavart az anyanyelv használatában”. Nyelvművelő mozgalmunk kétségkívül sokat tesz beszédkultúránk fejlettsége érdekében, de úgy látszik, ez nem elegendő: több aktivizáló, átfogó programra lenne szükség. Természetesen ebben az esetben is fellelhetők mélyebb társadalmi, történelmi okok (nagy tömegek városba vándorlása, a paraszti világ felbomlásával a nyelv elszegényesedése stb.).

Az előzőekből is látszik, hogy a mindennapi kultúra megítélésében fontos tényező *a népi vagy más néven tradicionális kultúra és a mindennapi kultúra viszonya.* Mint ismeretes, a népi kultúra felbomlása már a múlt században, a kapitalizálódás

megindulása idején elkezdődött, és tulajdonképpen napjainkban sem fejeződött be. Terminológiánk szerint a maga nemében a hagyományos kultúra is egy mindennapi kultúra volt, amelyet a falu tradicionális törvényei, szokásai szabályoztak. Ez a közösségi kultúra, együtt a vallással, a legapróbb részletekig belenyúlt az emberek életébe. E kultúra egyes elemei, töredékei még ma is fellelhetők, különösen a várostól távol eső, zártabb településeken (pld. lakodalom, népszokások, megszólítások, egyes viselkedési szabályok stb.). *Minden bizonnyal ezek a viselkedési, magatartási szabályok és formások elvesztették gazdasági, társadalmi lételemlőiket, de amíg nem léptek helyükbe új értékeket tükröző szokások, addig feltétlenül megőrzendők.* Mi sem bizonyítja ezt jobban, hogy amikor a többé-kevésbé hagyományos szellemben nevelkedett falusi fiatalok városba kerülnek, „nem tudnak magukkal mit kezdeni”, mert a régi kultúra maradványait elvesztették, de az újat még nem sajátították el.

Szoros kapcsolata van a mindennapi kultúrának a *tömegkultúrával*, bár a kettő nem ugyanaz. Amikor este leül valaki a televízió elé, vagy újságot olvas, akkor ez a tevékenység éppen úgy hozzátartozik az élethez, mint a táplálkozás, öltözködés vagy a tisztálkodás. *A tömegkultúra elemei mélyen beleágyazódnak tehát az emberek életébe és észrevétlenül befolyásolják azt.* A tömegkultúra azért nem azonos a mindennapi kultúrával, mert már „levált” a mindennapi tevékenységekről, nem maga a tevékenység, hanem terjesztik, sajátos jelrendszere van, nem maga a valóság, hanem annak sajátos, meglehetősen leegyszerűsített tükörképe. A tömegkultúra elsődlegesen a médiákon, a tömegkommunikációs eszközökön keresztül jut el az otthonokba, ahol közvetlenül vagy véleményirányítókon keresztül fejti ki hatását. Minél magasabb az egyén és a család mindennapi kultúrája, általános műveltsége, annál inkább fejlettebb szelektív képessége a tömegkommunikációs tartalmak válogatásában. Másfelől a sekélyes, alacsony szintű mindennapi kultúrába megint csak a „könnyű fogyasztásra alkalmas” tartalmak épülnek be. Örövendetesen, de egyben vitákat is kavargatva, az újságok cikkeiben, a rádió és a televízió műsorválasztékában egyre nagyobb helyet kapnak az otthonnal, a családi élettel, a gazdaságos háztartásvezetéssel kapcsolatos témák. Bizonyos körülmények között egyes csoportok, rétegek *szubkultúrája* is hatással van a mindennapi kultúrára. Főképpen a társadalom peremére szorult rétegek hozzák létre sajátos életmódjukat, értékrendjüket

és az ezt tükröző magatartásukat, öltözködésüket, beszédstílusukat. A primitív magatartás, durva beszéd, abnormális szexuális magatartás sok esetben az ilyen „marginális” csoportok sajátos értékrendjére vezethető vissza (punkok, aluljárók csövesei stb.). Sajátos erkölcsi szabályok szerint élnek egyes cigányközösségek is.

A mindennapi kultúra tartalma

Összegezőképpen felvázoljuk mindazokat az objektívációkat, értékeket, ismereteket, hiedelmeket, amelyek a mindennapi kultúra tartalmát képezik. *A mindennapok kultúrájának legfelső rétegében helyet kapnak az általános műveltségnek azok az elemei, amelyek a mindennapi élet döntéseihez, problémamegoldásaihoz adnak eligazítást.* Ehhez kapcsolódnak a művészeteknek azok az értékei, amelyek megrendítő élménynyújtással a személyiséget gazdagítják, hősoket állítanak az emberek elé. Ez utóbbiak hatásának feltétele a magasabb előképzettség, felkészültség. Ezt követik a tömegkultúra egyszerűbb szerkezetei, a mindennapi élethelyzeteket nagyobb érzelmi telítettséggel, differenciálatlanabban bemutatva (pl. a jó és a rossz harca). A szellemi természetű objektívációk másik részét a *hiedelmek* alkotják. Ezek éppen úgy vonatkoznak a természeti jelenségekre, mint egészségügyi, közösségi dolgokra (*gyógyítás, barátság, szerelem, családi élet* stb.). Ezek a képzetek részben öröklöttek, részben a műveltségi hiányokat egészítik ki. Ebbe az állományba tartoznak a vallásos nézetek, előítéletek és babonák is. A mindennapi kultúra anyagi objektívációinak részei: *fogyasztási kultúra, lakáskultúra, táplálkozási kultúra, étkezési kultúra, öltözködési kultúra, környezetkultúra* stb., tehát az életmódnak, az emberi tevékenységeknek azok az elemei, amelyek az anyagi javak megszerzésével, felhasználásával kapcsolatosak.

A harmadik rétege a mindennapok kultúrájának a viselkedéskultúra. *Magában foglalja az emberi érintkezésformákat, köszönéseket, megszólításokat, a szociális viselkedéskultúrát (társadalmi munka, szociális önszegélyezés stb.), magatartás és viselkedés a családban, munkahelyen, az utcán; kapcsolat s érintkezés beosztottal, feletessel, egyenrangúakkal; gazdasági viselkedéskultúra. A kapcsolatcultúra kommunikatív része az anyanyelvi kultúra és a beszédcultúra.* A mindennapi kultúra a rétegek, csoportok szerint változik és függ az uralkodó értékektől, az általános műveltségtől és az iskolázottságtól, de annak

nem szükségszerű függvénye. Törvényszerű, hogy a szilárdabb, magasabb értékeket követő közösségek fejlettebb mindennapi kultúrával rendelkeznek. *Fontos szerepe van a mindennapi kultúra kialakításában a családnak, a nagycsaládnak, a baráti társaságoknak és a kortárs csoportoknak.* Negatív hatással van a mindennapi kultúrára az alacsony műveltség, iskolázatlanság, a közösség nélkülség, a szociális szempontokra visszavezethető hátrányos helyzet. A mindennapi kultúra fejlesztésében kulcsszerepe van a fiatalságnak. *Ezért nagyobb figyelmet kell fordítani a szülők nevelésére és a gyermek és ifjúsági közösségekben folytatandó ismeretterjesztő munkára (összinté viták, beszélgetések, film- és tévéműsor ankétok stb.). Nagy felelősség hárul a mindennapi kultúrára való nevelésben a pedagógusokra, népművelőkre, ifjúsági vezetőkre. Így továbbképzésükben ennek a témának is helyet kell kapnia.*

Irodalom

- A kultúra fogalmáról.* Szerkesztette. Szerdahelyi István. Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1980. 439 old.
- A szocialista társadalom kívánatos művelődési modellje, a lehetséges fejlesztési stratégiák Magyarországon, I-II-III. kötet.* A Magyar Tudományos Akadémia Művelődéskutatási Bizottságának megbízásából összeállította: Vitányi Iván. (Soksz.) Népművelési Intézet. Budapest, 1980.
- Hankiss Elemér: *Társadalmi csapdák. Diagnózisok.* Magvető Kiadó. Budapest, 1979. 141 old.
- Heller Ágnes: *A mindennapi élet.* Akadémiai Kiadó. Budapest, 1970.
- Köpeczi Béla: *Műveltség és minőség.* Kossuth Könyvkiadó. Budapest, 1983. 355 old.
- Lukács György: *Művészet és társadalom.* Gondolat Kiadó. Budapest. 1969.
- Szerdahelyi István: *A mindennapi élet esztétikája.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 1974.



Harangi László

A JAPÁN NEVELÉS A TOKUGAWA-KORSZAKBAN (1603–1867)¹

A tanulmány bevezető részében Japán mai helyzetéről ír a szerző, s olyan országnak mutatja be, mint amely egyre jelentősebbé válik a világgazdasági környezetben. Ennek bizonyos történeti forrását a 17–19. századi japán társadalomban találhatjuk meg. Az akkori, egy jellegzetes történelmi korszak különböző periódusainak nevelésügyével ismerkedhet meg az olvasó. Külön rész foglalkozik a samurájok és a főrendűek nevelésével, s bemutatásra kerülnek a sógunátusi, az uradalmi, a sankin kótai és a shijuka iskolák. A közrendűek gyermekeinek nevelését és oktatását szintén különféle intézményekben végezték. A tanulmány végén forrásközlésként Kaibara Ekken *A megelégedettség útja* című művének egy részlete olvasható.

A XXI. század egyik legfejlettebb gazdasági nagyhatalma Japán. Az egy főre eső nemzeti jövedelme meghaladja az Amerikai Egyesült Államokét, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. Az Európai Tanács 2000-ben elfogadott lisszaboni határozata célul tűzte ki, hogy Európa 2010-re a legversenyképesebb földrésszé váljék a világon, és amikor ezt eltervezte, azt tartotta szem előtt, hogy produktivitása, hatékonysága haladja meg Japánét és Amerikáét. Azóta hat év telt el, de az elemzések azt mutatják, hogy a szakadék a kontinens és az elérendő célországok között nemhogy csökkent volna, hanem növekedett. A 90-es évek visszaesése ellenére a keleti szigetország most már a világelsőségért, annak megtartásáért verseng, és kompetitivitása nemcsak Európát múlja felül, hanem maga mögött tudja Ázsia többi „tigrisországát” is, hiába minden szankció, korlátozás, politikai igyekezet. Mindemmel vagy éppen ezért a japán társadalom egy tanuló-társadalom, ahol a fiatal generáció majdnem teljességgel középiskolai végzettséggel rendelkezik, társadalmi méretű a felsőfokú oktatás és az egész életen át tartó tanulás élő realitása.

A Felkelő Nap Országának ez a kimagasló gazdasági, társadalmi és emberi teljesítménye önmagában is egyedülálló, de még inkább különleges és példanélküli, ha arra gondolunk, hogy mindezt alig három-négy emberöltő alatt érte el, amikor az európai civilizációtól kétszázötven éven át elzárt, lényegében preindusztriális, feudális agrárország amely – az 1868-ban bekövetkezett Meiji-restauráció és nyitás

után – elindult a modernizáció útján. A „japán csoda” magyarázata sokféle lehet, de most bennünket az érdekel, hogy ebben a páratlan és gyors átalakulásban mennyire érhető tetten az oktatás és nevelés, hogyan hatott a tudatos és a kevésbé szándékos emberformálás az egyénnek és társadalomnak e rövid történelmi távlatban is ilyen hirtelen és gyökeres változásaira. Vajon voltak-e ennek korábban rejtett előzményei, indítékai, amelyek szinte kipattant ez kimagasló társadalmi, gazdasági produktum?

A kérdés megválaszolására nagyobb részt Herbert Passin: *Society and Education in Japan* című, több kiadásban is megjelent, e tekintetben kulcsfontosságú könyvét hívjuk segítségül, amely igen széles történelmi és társadalmi kontextusba ágyazva elemzi az oktatás és nevelés szerepét a japán gazdaságban és társadalomban, a feudalizmus megnyugvásától, azaz 1603-tól, a Tokugawa-korszak kezdetétől a XX. század 60-as éveig, amikor létrejött a máig is érvényes japán nevelési modell. A több ízben is kiadott könyvet az amerikai Columbia Egyetem jelentette meg először 1965-ben. Mi az 1982-ben napvilágot látott paperback-változatot használjuk fel (Kodansha International LTD Tokyo, New York and San Francisco, 347.), amely bőségesen tartalmaz állításokat alátámasztó dokumentumokat és glosszáriumot.

A szerző nemzetközileg is elismert szaktekin-télye a japán társadalom kutatásának, szociológia-professzora volt a Columbia Egyetemnek. Több könyve jelent meg angol és japán nyelven az Amerikai Egyesült Államokban és Japánban, többek között: *In Search of Identity, The United States and Japan, Japan and the Japanese, and Encounter with Japan*.

A közel négyszáz évet átívelő társadalomtörténeti aspektusú neveléstörténetből azt a kétszázötven évet kitevő korszakot választottuk ki, amelyben Japán, mint egy klasszikus értelemben vett „fejlődő”, látszólag elmaradott ország jelenik meg előttünk a világ hátsó udvarában. Ez az önkényesnek tetsző döntés azért tűnik izgalmasnak, mert ebben a történelmi periódusban a szerző éppenséggel azt próbálja felderíteni, hogy az oktatás és a nevelés mennyire volt nyomravezetője, vagy esetleg akadályozója az új eszmék befogadásának, predispozíciója a később bekövetkezett ugrásszerű változásoknak

¹ Másodközlés: *Neveléstörténet*, 2006. évf. 3–4. sz.

A megnyugodott hűbéri rendszer kétszázötven éve

A tizenhatodik században dúló feudális háborúskodásoknak végül is a Tokugawa család egész országra kiterjedő főúri hatalma vetett véget. Ezután a korábban is nagy tekintélyű földbirtokos a császár nevében mint sógun (legfelsőbb hadúr) és annak kormánya (bakufu) uralkodott. Alájuk tartoztak a kisebb-nagyobb fejedelemségek, a daimyók, mint a sógun vazallusai, akik bizonyos autonómiát élvezve saját birtokukon, mint tartományi hatóságok irányítási jogokat gyakoroltak. A legnagyobb tartomány a sógun birtoka volt.

A periódusra egészében véve egy megrázkódtatásuktól mentes, organikus fejlődés nyomta rá a bélyegét, amelyben a gazdaság, különösen a kereskedelem megerősödött, kibontakozott a japán hagyományos művészet és kultúra (lakkfestészet, kerámia fametszetek, kabuki színjátás), a várépítésben pedig már nem a hadászati szempontok voltak az elsődlegesek, hanem a palotaépítés esztétikai igényei. A sóguni uradalomban nagy feudális polgárvárosok jöttek létre, és Edo, a későbbi Tokió egymillió lakosú korabeli metropolisz lett.

A korszak harmadik harmada, japán terminológiával élve a „bakumatsu”, meglehetősen különbözött az előzőektől, mert a tizennyolcadik század végétől, ha korlátozottan is, de az egyetlen létező legális csatornán keresztül (a kis Deshima-szigeten át) a hollandok érintkezhetek az országgal, köztük az 1770-ben japán földre lépett Jelky András, aki ekkor a batáviai kormányzóságon magas tisztséget töltött be. Ezért az ország értelmiségi elitje fokozatosan rádöbbsent arra, hogy a tengeren túl van egy fejlett nyugati civilizáció, s változást sürgetett. Perry hajóskapitány 1853-ban a japán partoknál történő megjelenése csak fokozta a külföldről irányuló nyomást. A szellemi erjedés időszaka volt ez, melyben az ország kimagasló gondolkodói és politikai vezetői a Nyugathoz való alkalmazkodás módjait latolgatták. Az oktatás modernizálásának szükségessége is ebben a periódusban született meg.

A Tokugawa-kor nevelése alapvetően osztályok szerint különült el, amely meghatározta az oktatási intézmények célját, tartalmát, módszereit. A felsőbb rendű oktatás és tanulás a samurájok számára kötelező volt, hogy mint tradicionális harcoló és vítézi réteg, társadalmi pozíciójukat fenntarthassák és gyakorolhassák. Ezt a kötelezettséget a sógunok még több mint száz évig sorozatosan megerősítették, és a feudális urak is megkövetelték saját samurájai-

iktól, mint csatlósaitól a magasabb műveltséget. A közrangúaknak: parasztoknak, kézműveseknek, kereskedőknek, valamint a városi, falusi vezetőknek igényeiknek, szükségleteiknek megfelelően szintén saját iskoláik voltak. Az oktatás, nevelés nem volt tiltva számukra, de támogatást, hivatalos figyelmet azonban csak a korszak végén kaptak. Noha a társadalmi megosztottság dominált, mégsem volt általános érvényű, mert a későbbiekben jelentős volt az átjárás és a szociális keveredés mind a samurájok, nemesek, mind az alsóbb néposztályok számára fenntartott iskolák között.

A meghatározó nevelési doktrína a konfucianizmus chu-shi irányzata volt, amelyet Chu-Shi filozófus alapított meg Japánban a XIII. században, de csak négyszáz évvel később vált elfogadottá. A nagy kínai gondolkodó, Konfuciusz (i.e. 551–479) „Nagy Tanulás”-ából kiindulva oktatási koncepciója az volt, hogy a tudás birtoklásához öt lépcsőfokon lehet eljutni: széles körűen tanulni, elmélyülten kérdezni, alaposan megfontolni, világosan elemezni, tudatosan cselekedni. Azt vallotta, hogy az alapfokú és magasabb szintű nevelés végső célja az emberi viszonylatok feltárása, mélyebb megismerése, amelynek eredményeként megbonthatatlanabb lesz az emberek egymás iránti tisztelete és odaadása. Az uralkodótól az egyszerű emberig – az elmélet szerint – nagyon fontos az egyes egyén művelése, hogy a gondolatok őszintébbé váljanak és az értelem tökéletesebb legyen. A nevelési doktrína nagy súlyt helyezett az erkölcsi nevelésre, amelyben legfőbb értéknek az igazságosság, a barátságosság, a gyermeki jóság és az engedelmség számított.

A samurájok és a főrendűek nevelése

A népességnek mintegy öt-hét százalékát kitevő, az európai lovagrendhez hasonló samuráj réteg, illetve osztály különleges helyet foglalt el a japán társadalomban, s ennél fogva oktatásuk, és neveltetésük is magasabb rendű volt és kiváltságos helyet kapott. Tokugawa Ieyasu 1615-ben kiadott rendeletében előírta, hogy a samurájoknak el kell kötelezniük magukat a tanúlással és a hadművészetekkel. A tanulás megkövetelése azonban e kettőségben mind nagyobb helyet kapott, és a hangsúly a bun-ra (tanulás), és a samuráj osztály fokozatosan egy intellektuális hivatalnoki réteggé vált.

A sógunátus iskolái: 1630-létesült a „Shókeikó”, a sógun hatalmi rendszerének központi iskolája,

mint a samurájok képzésének legfelsőbb intézménye, amely egyben az állam által támogatott oktatás kezdetét is jelentette. Ez az iskola vált a konfuciánus tanok művelésének és terjesztésének szellemi műhelyévé, befolyása kiterjedt az uradalmi iskolákra és a többi magánjellegű sóguni akadémiákra is, amelyek később alakultak. Akár olyan módon, hogy végzett hallgatói mint tanárok ezekben az iskolákban tanítottak. A samurájok közép- és felsőszintű nevelését a sóguni iskolák szolgálták, amelyeknek száma a korszak végére 27-re emelkedett, és sok közülük országos rangot vívott ki magának. A sógun zászlósrendjébe tartozó (hatamoto) és a nagy földesurakhoz kötődő középrangú samurájoktól elvárták, hogy gyermekeiket nyolctól legalább tizenöt éves korig ezekbe az iskolába járassák, amely után sokféle nevelőintézmény közül választhattak, például a sóguni akadémiákat.

A sógunátus iskoláiban az írás-olvasás és némi matematika megtanítása után azonban nemcsak kizárólag hadművészetet és a nagy kínai gondolkodó tanait oktatták, hanem más ismereteket is, mert ez volt az egyetlen olyan intézmény az országban, ahol a nyugatról beáramló hatások is helyet kaptak a tananyagban. A hatalom ugyanis éber ellenőrizte a „felforgató” ismereteket, de ha azok hasznosnak ígérkeztek (pl. gyógyászat, lőfegyver-ismeretek, technológia, térképészet), engedélyezte azok oktatását. Ennek a zárt, de mégiscsak pragmatikus szemléletnek eredményeként jött létre az 1756-ban alapított első orvosi főiskola, amely a később életre hívott Tokiói Orvostudományi Egyetem elődjének volt tekinthető. A nyitás fontos állomása volt a Bansho Vage Goyó létrehozása 1811-ben, mint a „barbár” (értsd nyugati) szakszövegek fordításának hivatalos intézménye.

Uradalmi iskolák

A Tokugawa-korszakban Japán megközelítőleg 280 feudális uradalomra (han) oszlott, nagyokra és kicsikre, amelyek fölött a feudális urak (daimyó) gyakorolták a hatalmat. Minden egyes uradalom kvázi tartománya – a sóguni iskolák példájára – legalább egy iskolát (hankó) tartott fenn. Ennek megfelelően több mint 300 ilyen intézmény gondoskodott a nagybirtokon élő, különböző rangú samuráj és nemes gyermekek alsó- és középszintű oktatásáról, neveléséről. Noha minden egyes iskolának sajátos arculata volt, a tanítás általában a klasszikus konfuciánus tananyagra épült, amelyek

azonban különböző mértékben kiegészültek olyan tantárgyakkal, mint nemzetismeret, japán és kínai történelem, földrajz, írásművészet és fogalmazás. A korszak végére mind több iskola tanított kínai és nyugati gyógyászatot, sőt, egyre jobban fellelhetőek voltak az általános „nyugat-ismeretek”, sőt angol is, mint tantárgyak. A legnagyobb iskolák saját épülettel rendelkeztek.

Az iskolák többsége más-más tananyagot tanított a különböző rangú samurájok gyermekei számára. Az előkelőbbek lenézték a matematikát, amely csak a kereskedőknek való, ugyanakkor az alacsonyabb rendűeknek ez kötelező volt. Valamilyen tanszabadság értelmében azonban némely iskola a számtant a „hat konfuciánus művészet” egyikeként tekintette, és így megfelelt a rangosabbaknak is. Az uradalmi iskolák elsődlegesen a samurájok és a nemesek jellemét kívánták formálni, de az alacsonyabb származásúak számára fokozatosan bevezették az európai ismereteket is a „nyugati tudományok, keleti erkölcs” tanítási elv szerint.

Oktatási szintek tekintetében e tartományi, kvázi megyei iskolák nagymértékben különböztek egymástól. Egyesek csak alapfokú oktatást nyújtottak, kötelezve a tehetséges és ambiciózus gyerekeket, hogy máshol folytassák tanulmányaikat, de szép számmal voltak középszintű uradalmi intézmények is, amelynek tanulói előzetes ismereteiket az igen elterjedt otthoni tanulás útján szerezték, akiket házitánítókat oktattak. Összességében az uradalmi iskolák a hét-tíz-tizenhat éves korú fiatalokra terjedtek ki, amely azonban nem jelentett azt, hogy minden samuráj és főúri gyermek középfokú iskolai végzettséget szerzett, de azt igen, hogy iskoláztatásuk a fiúk körében valamilyen mértékben teljes volt.

Sankin kótai: számos főúr az ország fővárosában, Edoban, a mai Tokióban, az ott lévő rezidenciájukhoz kapcsolódóan középiskolákat és akadémiákat hozott létre, ahol udvari körének, családtagjainak és hivatalnokainak több nemzedéke kapott igényes művelődést, látókörbővülést. Meghatározó nevelő, oktató és jellemformáló hatása volt annak, hogy a fővárosban eltöltött évek alatt vidéki fiatalok ezrei látogathatták a sógunátus akadémiáinak létesítményeit, könyvtárait, elsősorban a „Sókeikót”, és részt vettek a főváros kulturális életében.

Shijuku. Növelte az oktatás tartalmának, szintjeinek, irányzatainak sokféleségét, hogy a sógun és a daimyók által támogatott iskolákkal egyidejűleg a magánakadémiáknak, a shijukuknak széles és sokirányú hálózata épült ki. Noha többségükre főkép-

pen mint a samurájok számára létesített felsőoktatási intézmény volt a jellemző, az oktatás és képzés valamennyi szintjét is magukba foglalták – kezdve az írás-olvasás tanításától a kor szellemének megfelelő kutatásokig –, de sok közülük megnyitotta kapuit az alacsony származású fiatalok előtt is. Tanulólétszámuk a kicsiny, húsz-harmincfős intézményektől – vetekedve az uradalmi iskolákkal és a sóguni akadémiákkal – a több ezer tanulót is felölelő, hatalmas, mamut létesítményekig terjedt, és a Tokugawa-korszak végére számuk elérte az 1500-at (!).

A legjelentősebb shijukukon speciális tananyagot oktattak, úgymint: orvostudományt, holland tanulmányokat, nyugat-ismereteket, katonai tárgyakat, navigációt stb. Mivel privát szervezetek voltak, szabadabban terjeszthettek nem ortodox tanokat is, mint például a konfucianizmus tiltott változatait. A nemkívánatos eszmék hirdetésének egyik központja többek között a chóshúi akadémia volt, amely jelentős részt vállalt a sógunátus megdöntésében. Az oktatók általában köztiszteletnek örvendő tanárok, gondolkodók voltak, akik korábban valamelyik uradalmi központban tanítottak, majd onnan megválva megalapították saját iskolájukat, s nemcsak samurájok, de orvosok, buddhista papok, az oktatást hivatásuknak tekintő más értelmiségiek, közrangúak is.

A shijuku volt az az oktatási intézmény, ahol az érték és a teljesítmény először került összeütközésbe az osztály és rang által megszabott előjogokkal. A tanulói beszámolók, vizsgák és végzettségek már az egyént, a megszerzett tudást hangsúlyozták, nem az osztályt, ahonnan a növendék származott. Az előkelő családból jött fiatalok a kereskedő és más alacsonyabb szülői háttérű hallgatókkal a kollégiumokban együtt laktak, ami még inkább növelte a versenyszellemet, és a társadalmi különbségek egyre inkább elhalványultak. A hagyományok által megmerevedett fikciókat tovább gyöngítette a sógunátus és az uradalmi hatóságok részéről megnyilvánuló korai érdeklődés a tehetségfejlesztés, az „emberi erőforrás” szükségessége iránt, amely szemlélet leginkább a magánakadémiákon volt tettenérhető. Noha ezek a felismerések a Tokugawa-éra alatt még nem váltak általános gyakorlattá, de mindenképpen részeit alkották az 1868-as Meiji-restaurációt megelőző szellemi erjedésnek, amelyek előkészítették az átmenetet az osztály- és rangszemléletű társadalomból az értékelvű, teljesítményközpontú szociális felépítmény felé.

A legpatinásabb shijukuknak a kyotói és edói illetve tokiói akadémiák számítottak, de nem lenne

helyes lebecsülni a nagy számú kisvárosi főiskolákat sem, mert ezek képezték a legfelvilágosultabb falusi vezetőket, és segítették elterjeszteni a nyugati eszméket.

A közrangúak nevelése, oktatása

A parasztok, kézművesek, kereskedők különböző iskoláit a Tokugawa-éra alatt többnyire a nép felemeléséért felelősséget érző polgárok, községi, városi vezetők, tehetősebb parasztok és egyéb magánszemélyek hozták létre. Az oktatás tananyagát a gyakorlatiasság, a mindennapi élethez való közelség jellemezte, amelyben nagy helyet kaptak az „affektív” elemek, ezért a lakosság az iskolákat szerte és támogatta. A népoktatás intézményei idővel mindenki számára hozzáférhetővé váltak, és fokozatosan elérhetőek voltak mindenhol. Ennek eredményeként az iskoláztatás a XIX. század közepére elérte a 80 százalékot.

A terakoyák. A közrangúak legfontosabb és legelterjedtebb intézményei a terakoyák voltak. Noha a szó eredeti jelentése Burmából származó buddhista templomiskolákra utal, a Tokugawa-korban a terakoyák már a legteljesebb mértékben szekularizált szervezetekké váltak, és elvesztették kapcsolatukat a buddhista egyházzal.

Annak ellenére, hogy a sóguni hatalom elsősorban csak a samurájok oktatását kísérte figyelemmel és a közrangúak iskoláztatását lényegében magára hagyta, a terakoyák mégis viszonylagosan gyorsan fejlődtek, mert azokat a falvak, városok lakói magukénak érezték. Az iskolákat egyfelől a tudás iránti valamilyen általános társadalmi felelősség hozta létre, másfelől a városi és falusi kereskedőknek, kézműveseknek, a magasabb rendű közrangúaknak az a konkrét igénye, hogy gyermekeik érvényesüléséhez a tudás feltétlenül szükséges, amelynek megtestesülését a terakoyákban látták. A korszak végére a terakoyák száma meghaladta a 14.000-et, ahova mindenhol, mindenkor naponta bejárhattak a tanulók. Csak magában Edóban 1.200 ilyen iskola nyújtott úgyszólván minden gyermek számára elemi ismereteket.

Vidéken a tanulás lehetőségének a biztosítását elsősorban a falvak vezetői szorgalmazták, akiknek faluvezetési, irányítási feladataik ellátásához szükségük volt bizonyos alpműveltségre, tudásra, túlmenően az alapismereteken is. Ez a hiányérzet nemcsak a község jegyzője (shóya) részéről mutatkozott meg, hanem a ranglétrán lefelé menve ide sorolhatók vol-

tak az öt háztartásból álló szomszédsági csoportok (gonin-gumi) felelősei is, akik a rendszabályok betartásáról, az adóbeszedésről legalsóbb szinten gondoskodtak, amely szintén megkívánta az írástudást. A falvak előjáróinak szemlélte, életvitele sok vonatkozásban megegyezett a szamurájokéval, nagyon gyakran a helység egyetlen magánkönyvtárával is a falu shóyája rendelkezett. Nemegyszer, igaz, eleinte csak ennek a közrangú vezető rétegnek a gyerekei látogatták a terakoyákat, de egy idő múltán a korábban érdektelen földműves és iparos családok is követték vezetőik jó példáját.

Milyen volt az oktatás a terakoyákban? A mintegy későbbi 14.000 intézményben (közel 20.000 tanítóval) a feltételek nyilvánvalóan rendkívüli módon különböztek egymástól. Egyes iskolák épülete, felszereltsége megközelítette az uradalmi iskolákét, míg mások szegényesen tengődtek. Elhelyezésük általában a település üres és rendbe hozott helyiségeiben, magánházaknál, templomokban történt, világi alapon, vagy egyszerűen a tanító saját házában.

A tanulólétszám a legtöbb esetben 30 és 60 között mozgott, általában két tanítóval, akik rendszerint rokonok, családtagok voltak. Fiúk és lányok egyaránt jártak az iskolákba. A fiúk hatéves kortól általában tizenhárom éves korig, ami után elmentek dolgozni a földekre vagy tanoncok lettek valamely iparos családnál. A lányok valamivel később végeztek, tizennégy éves korukban. Összességében a fiúk öt-hat évet jártak iskolába, a lányok valamivel többet. Az iskolai tanulás a mezei és bolti, az iparos munka tennivalóitól függött, mert a szülők megkövetelték gyermekeiktől, hogy részt vegyenek a család közös tevékenységében.

Az iskolákban a tanulók nem osztályok szerint különültek el egymástól. Ha egyáltalán létezett valamilyen csoportosítás, akkor ez a tanító saját belátása szerint történt, a gyermekek képességei, személyi tulajdonságai alapján. A napi elfoglaltság négy-öt óra hosszán át tartott, amelynek folyamatában a nevelő sorjában foglalkozott a gyerekekkel, miközben a többiek egyéni feladataikat oldották meg vagy az írás és az olvasás készségét önállóan gyakorolták. Hivatalos vizsga vagy osztályzat általában nem volt.

Az oktatás középpontjában az írás-olvasás állt, amelyet a harmadik „R”, a számtan követett. Ezekhez az alaptantárgyakhoz kapcsolódóan az egyes iskolák az életkornak megfelelő szakmai ismereteket, erkölcs- és illemtant oktattak, míg mások a legfontosabb közismereti tárgyakat, úgymint történelmet, földrajzot, fogalmazást részesítették előnyben. Ké-

sőbb a mind jobban erősödő nyugati hatás eredményeként, egyre általánosabbá vált a természettudományi nevelés, sőt néhány helyen angol nyelvet is oktattak. A nagyon ambiciózus és meglehetősen gazdag kereskedők ugyanis ugyanazt a nevelést akarták biztosítani fiaiknak, lányaiknak, amelyet a szamurájok nyújtottak gyermekeiknek. Lányok esetében ez a virágkötészetre, zeneoktatásra (úm. koto, citerához hasonló japán népi hangszer) és a költészetre is kiterjedt. A Tokugawa-korszak végére ezek az iskolák a társadalmi, politikai kérdések iránti fogékonyságot is kialakították a tanulóknak. A fő cél azonban mindenképpen a meglehetősen bonyolult és nagy erőfeszítést igénylő hagyományos írás, az értő olvasás és az alapfokú matematikai alapismeretek és készségek biztonságos és maradandó elsajátítása, valamint a társadalom által megkövetelt erkölcsi magatartási normák betartatása volt.

Az alaptantárgyakat egyfelől a tanítók által készített jegyzetekből, másfelől nyomtatott olvasókönyvekből, az óraimionokból tanították. Az óraimionok szorosan kapcsolódtak a mindennapi élethez, a gyermekek napi teendőihez, a falusi és a városi élethelyzetekhez. Néhány cím a XVIII–XIX. században használatos falusi olvasókönyvek közül: Falusi olvasókönyv (1758), A földművelés (1789), A gazdag termés (1836). Ugyanilyen pragmatikus jellegűek voltak a városi tankönyvek is, például: Kereskedelmi olvasókönyv (1693), Navigációs és hajózási olvasókönyv (1823), A jó ruhaárus (1825). A matematikai olvasókönyvek használata különösen Osakában és Edoban, a két nagyvárosban volt általános.

Kik voltak a terakoyák tanítói? Lelkes szamurájok, róninok (gazdájukat vesztett szamurájok), buddhista vagy sintoista papok, orvosok, falusi tisztségviselők (munkájuk mellett vagy nyugalomban vonulásuk után), általában mindazon főrangúak vagy műveltebb közemberek, akik hivatástudatból vállalták a népoktatás áldozatos munkáját, és szerettek gyerekekkel foglalkozni. A nagyvárosokban és a megyeszékhelyeken, ahol a közműveltség előrehaladottabb volt, a közrangúak gyakrabban előfordultak, míg az elszigetelt, távol eső helyeken ez a feladat elsősorban a papokra és az orvosokra hárult. Felkészülésük spontán módon történt, bárki lehetett tanító, aki erre elhivatottságot érzett, és a helyi közösség elfogadta, munkájukat hivatalosan nem ellenőrizték. A legkiválóbb tanítómestereket a sógun is megjutalmazta, és a korszak vége felé néhány uradalom, a „megye” is felfigyelt a terakoyákra, pénzbeli adományokban részesítve azokat. Ezek a jóhi-

szemű támogatások azonban némi beleszólásokkal is jártak, és az uradalmak, illetve a sógunátus iskoláinak kissé merevbb szellemiségének elfogadását, tankönyveinek használatát sugallták.

Mindazonáltal a terakoyák tanítóit, oktatóit a falvakban és a városokban nagy megbecsülés és tisztelet övezte. „Ők olyanok, mint a nap és a hold. Árnyékukba nem szabad lépni” – olvasható a korabeli tankönyvekben. „Mennydörgők”, akiknek hangja az egész faluban hallatszik. Rendszeres havi vagy évi javadalmazást nem kaptak, az a falu vagy város tartotta el őket, ahol éltek, dolgoztak. A támogatások rendszerint természetbeni juttatások voltak az adományozók rangjától, vagyoni állapotától függően. A tehetősebbek például szárított halat, édességeket, vég vásznat, helyenként pénzt adományoztak, a gazdák pedig mezőgazdasági termékeket: rizst, lisztet, baromfikat. Mások személyes szolgálatokat vállaltak kétézi és iparos munka formájában, például megjavították a tanító házát, lakását, elkészítették gyékénybútorait. Sok iskola kosztosokat is fogadott, akik segítettek a tanító házkörül munkájában.

A gógakuk. Az alsó-, közép- és felsőszintű modern közoktatás előzményei már a Tokugawa-korban láthatók voltak, amennyiben az alapfokú oktatás intézményeinek a terakoyák számítottak, a felsőfokú oktatást a shijukuk és részben az uradalmak, valamint a sógunátus akadémiai képviseltek, a középiskoláknak pedig a gógakuk, a „helyi iskolák” feleltek meg. Ahogy ugyanis a közrangúak lényegében alulról építkező alapoktatása fejlődött, a hatóságok úgy látták jónak egy olyanfajta iskola támogatását és kifejlesztését az alsóbb néposztály gyermekei számára is, amely – hasonlóan az uradalmi iskolákhoz –, már meghaladja a terakoyák szintjét. A gógakukat az uradalmak alapították, de a községek, városok népi közösségei tartották fenn és működtették. Ez a közös gondoskodás sok esetben azonban azzal a következménnyel is járt, hogy a támogató uradalmak igyekeztek kiterjeszteni befolyásukat az iskolákra és erősíteni a konfucianizmus szellemét. A korszak végére számuk már a háromszázat is meghaladta.

A gógakuk elsődleges célja az volt, hogy a közrangú népesség tehetségesebb gyermekeit felkészítsék falu- és városvezetői feladataik ellátására. Ezt bizonyítja például egy ilyen intézmény megalapítása alkalmával 1671-ben kiadott oklevél, mely elvárta, hogy a községek, városok vezetői a gógakukba jársák gyermekeiket, akik, ha majd felnőnek, a helyükbe lépnek. Ennek megfelelően az iskolákban maga-

sabb szintű olvasást, írást és számolást tanítottak, valamint olyan erkölcsi és közeleti alapismereteket, amelyek a községek, városok vezetésének ellátásához feltétlenül szükségesek voltak. A samuráj gyermekek is egyre nagyobb mértékben látogatták ezeket az iskolákat, végül is az intézmények hasonlatosak lettek az uradalmi iskolákhoz. A középiskolai jelleg megmutatkozott abban is, hogy külső megjelenésük impozánsabbá vált, felszerelésük gazdagodott és rendelkeztek könyvtárral.

Tanoncképzés. A magasan fejlett és kifinomult kézművesség megkövetelt egy elmélyült szaktudásra felkészítő, hatékony tanoncképzést. A különböző mesterségekre oktató elméleti és gyakorlati képzés, amint ezt várni lehetett, részben a dinasztikus iparoscsaládokon belül történt, tekintve, hogy túlnyomó részt a gazdálkodás funkcionális egysége a család volt. Az ilyen népes kézműves családok vagy „házak”, hasonlóan a kiterjedt kereskedőházakhoz, a kollektív tulajdonú, meglehetősen népes műhely vagy vállalat körül jöttek létre, amely saját maga gondoskodott fiataljainak képzéséről, neveléséről. Ebbe a konkrét mesterségbeli fogások megtanítása éppen úgy beletartozott, mint a szigorú fegyelem, a köteleléstudás és a helyes viselkedés spontán és tudatos bensővé tétele.

A családon kívüli szervezett tanoncképzés a kereskedelem területén elsősorban a kereskedőházakban folyt. Itt tizenhárom éves korukban, a terakoyák elvégzése után kezdték el tanulmányaikat a családok legfiatalabb tagjai, mivel a tapasztalatok szerint ők voltak a leghűségesebbek a szakmához. A fegyelmet itt is megkövetelték, a tanonc minden perce reggeltől estig, a legapróbb részletekig be volt osztva, amikor is a közismereti tárgyak tanulására, a 3 „R” még mélyebb elsajátítására került sor. Tizenkilenc éves korban történt meg a felszabadulás, amelynek tiszteletére nagy családi ünnepséget rendeztek, és a felavatott ifjú mestert a keblére ölelte a rokonság. Az asztalfőn a mester és a hatóság képviselője, a „bantó” ült, nyomatékot adva az esemény jelentőségének. Az ünnepeltet gazdagon megajándékozták, köztük olyan tógával is, amely a mester rangjának szimbóluma.

Hasonlóan a kézműves és a kereskedelmi tanoncképzéshez, az egyszerűbb iparos szakmák tanuló- és mesterképzése is nagy gonddal történt. „Tudnak órát is készíteni, s a könyvnyomtatás mestersége a XIII. század óta gyakoroltatik nálunk, de fametszetekkel, s nem mozgó betűkkel, miként Chinában is” – írta Bajza József 1834-ben a Tudománytár című akadémiai folyóiratban. Így aztán nem csoda,

hogy a mesterrel való szoros együttélésben a képzés tizenhárom éves kortól huszonegy-huszonkét éves korig tartott, amelyben a szorgalmas szolgálataiért az „inas” szállást, ellátást és ruházkodást kapott.

A japán tanuló társadalom gyökerei a Tokugawa-korszakban

Japán a Tokugawa-korszak végén már készen állt a modernizáció befogadására. Igazat adhatunk Bertrand Russelnek, korunk kiemelkedő filozófusának és Nobel-díjas tudósának, akinek definíciója szerint Japán a XIX. század közepén csak gazdaságilag volt elmaradott, kulturálisan nem. A még mindig lényegében feudális ország a modernizáció küszöbén már egy több évszázados világi irodalomra tekinthetett vissza, szellemi életét egy új iránt fogékony, jól képzett értelmiség tette dinamikussá és adaptívvá. A műveltség és a tudás rangját, társadalmi méreteit mutatja, hogy a XVII. század végén már kiépült egy modern könyvkiadási hálózat, és a könyvek, mint korabeli médiák, 10 ezres példányokban jelentek meg, ehhez kapcsolódóan a kereskedelmi alapon működő kölcsönkönyvtárak pedig a társadalom százazeireihez jutatták el az általános és a szakmai tudást.

Ennek megfelelően általános volt az írástudás, és a közműveltségnek egy viszonylagosan magas szintje virágzott nemcsak a nemesek és samurájok körében, hanem jellemző volt az alsóbb néposztályok különböző csoportjaira is, elsősorban a kereskedőkre, kézművesekre és a tehetősebb paraszti rétegekre. Az iskoláztatás a fiúk 80, a lányoknak pedig több, mint 20 százalékára terjedt ki, és a korszak végére 17.000 ezer alsó-, közép- és felsőfokú oktatási intézmény szolgálta az iskolarendszerű oktatást és képzést a terakoyáktól a sógunátus akadémiáiig. Edóban, Osakában és a többi nagyvárosban egy értékekben gazdag fővárosi illetve nagyvárosi kultúra született, ahol a legmaradandóbb tudományos és művészeti alkotások jöttek napvilágra, és kisugárzó erejük messzire kihatott. A gyakorlati, technikai oktatás is polgárjogot kapott, a tanulási kedv a gyakorlati, technikai képzés iránt is igen intenzív volt, és a praktikus ismeretek a közműveltség szerves részét alkották, készen állva a modernizációra. Ebben a mindennapisághoz közel álló forró és pezsgő művészeti, kulturális és tudományos életben a tanítók, tanárok, oktatók, mesterek, a falvak vándorelőadói mind a nép, mind a hatóságok részéről nagy közmegebecsülésnek örvendtek.

Összességében a Tokugawa-korszakban egy sajátos tanulási kultúra szötte át a társadalmat, amely a feudális korlátok zárványain belül és a nemzeti elzárkózás határai között is önépítésre, tanulásra inspirált. A polgárháborúk megszűntével a samurájok harci erejeit felváltotta a tanulás és a tudás megkövetelése, mint legmagasabb rendű erkölcsi magatartás, amely példát mutatott az egész társadalom számára, a közrangúak tanulását pedig a helyi közösségek vezetőinek felelősségtudata és tenni akarása gerjesztette. A tudás tisztelete vallási erőként hatott, amelynek megszerzéséért érdemes volt áldozatokat vállalni. A kétszázötven éves izoláció ellenére a hatalom és a japán tudományos körök élénken érdeklődtek a nyugati civilizáció eredményei iránt, és ami hasznosnak ígérkezett, azt feltétel nélkül átvették és adaptálták. Ez szintén a korabeli japán társadalom pragmatikus tanulási magatartását és adaptivitását tükrözte, ennek alárendelve a vélt és valóságos nemzeti érdekeiket. Az önépítés eszmei alapját a konfucianizmus „Nagy Tanulás” elmélete alkotta, valamint hasznos kategóriái a természetfilozófia, a tapasztalati megismerés és a pozitívizmus számára.

1868 után a Meiji-korszak felvilágosult abszolutizmusa megszüntette a feudális kötöttségeket, és az eddig korlátok közé zárt tanulási attitűd és mentalitás szabad utat kapott, az ország elindult a kapitalista iparosodás útján, és az 1970-es évekre elkészült a mai japán oktatási modell. Mindez nem lett volna lehetséges a Tokugawa-korszak tanulási kultúrája nélkül. Meggyőződésünk, hogy napjaink japán tanuló társadalmának szilárd elkötelezettsége az egész életen át tartó tanulás iránt erőt merít a Tokugawa-kor spontán készíttetésre épülő és külső inspirációk által vezérelt tradicionális, de mégis modern tanulási kultúrájából. Számunkra ennek üzenete az, hogy tudásalapú, versenyképes társadalmunk felépítéséhez, a japán példához hasonlóan az egész társadalom által támogatott tanulási kultúra szükséges.

Források és irodalom

- Addiss, Stephen et al. 2006 *Traditional Japanese Arts and Culture. An Illustrated Sourcebook*. 0-8248-2887-X. 344 .
- Faludy György 2000 *Japán költészet*. Glória Kiadó. Budapest. 95.

- Ferenczy László 1981 *Japán iparművészet a XVII–XIX. században*. Corvina Kiadó. Budapest. 339.
- Harangi László 1982 Átrajzolt kép Japánról. Han Bengoro alias Benyovszky Mórictól Kobajasi Ken Icsiroig. *Magyarország*, 33:26-27.
- Handbook to the life in Medieval and Early Modern Japan* 2006. 0-8160-56-22-6. Texts, maps, Facts on File. 460.
- Ito Nobuo – Maeda Taiji – Miyagawa Torao – Yoshizawa Chu 1980 *Japán művészet*. Corvina Kiadó. Budapest. 263.
- Kokubu Tamocu 1985 *A Japán színház*. Gondolat Kiadó. Budapest. 185.
- Loden, Torbjorn 2005 *Rediscovering Confucianism. A major philosophy of life in East Asia*. 1-901903-53-2. 224.
- Passin, Herbert 1982 *Society and Education in Japan*. Kodansha International LTD. Tokyo, New York and San Francisco. 347.
- Plutchow, Herbert 2005 *A Reader in Edo Period Travel*. 1-901903-23-0. 352 .
- Plutschow, Herbert 2006 *Fillip Franz von Siebold and the Opening of Japan: A reevaluation*. 1-905246-20-X. 192 .
- The Illustrated London News* 2006 complete, Record of the opening and modernizing of Japan, 1853–1899. Compiled by Terry Bennett. 1-901903-26-5. 496 .
- Thunberg, C. P. 2005 *Japan Extolled and Decried. Carl Peter Thunberg's Travel in Japan. 1775-1776.; 0-7007-1719-6*. 352 .
- Titsingh, Isaac 2005 *Private Memoirs of the Shoguns. Isaac Titsingh's Travels in Japan 1780-1794*. 0-7007-1720-X. 256.
- Tsutomu Shibata ed. 2005 *Japan, moving toward a more advanced knowledge economy*. 0-8213-6672-6. vol.1-2., 560. World Bank Publications.
- Totman, Conrad 2006 *Japán története*. Osiris. Budapest. 54.

FORRÁSKÖZLÉS

KAIBARA EKKEN: A MEGELÉGEDETTSÉG ÚTJA (1672)

Kaibara Ekken, irodalmi és tudományos munkásságán túlmenően, maradandót alkotott a korbeli népművelésben is, mert nagy számmal jelentetett meg népszerű írásokat az egyszerű emberek számára, különös tekintettel a nőkre és a gyermekekre, amelyekben a tanulás iránt igyekezett kedvet és érdeklődést kelteni. Az alábbi szemelvény ezek közül az útmutatások közül való. Ez is, mint a többiek, egyszerű nyelven íródott, eltérően a konfuciánus tudományos írásoktól, amelyeket gyakran teletűzdeltek kínai eredetű szavakkal.

A tanulásnak két aspektusa van, az ismeret és a cselekvésre alapozott gyakorlat. A tanulás hasonlósága a szemhez és a tethez, amelynek lába van. Hiába tiszta azonban a látásunk, ha nem tudunk menni, mert a lábunk megbénult, és hiába erős a lábunk, ha vakok vagyunk és a járásunk nehézkes. Tudni és nem cselekedni olyan, mintha látnánk az utat, de a lábunk megtagadná, hogy menjünk rajta. A tudás fontosabbnak látszik, mint a cselekvés, de a cselekvés nélküli tudás haszontalan.

Amint az Chuyo könyvében olvasható, hogy előre haladjunk tanulásunkban, és az beváltsa a hozzá fűzött reményeinket, széles körben kell ismereteket szereznünk, percenként kell kérdeznünk, elmélyülten kell gondolkoznunk, világosan kell látnunk, és meggondoltan kell cselekednünk...

Először keressük azt az igazságot, ami a szívünkben van, azután azt a tágabb valóságot, amelyet magunkévá akarunk tenni a külső dolgokra vonatkozó ismeretek összegyűjtéséből. A széleskörű ismeretszerzés legjobb módja a könyvek olvasása, de ne ragaszkodjunk túlságosan az egyes szavakhoz, kifejezésekhez, mert így nem fogjuk megismerni azok igazi értelmét a műnek (ld. „szövegértés”, HL.), így tanulásunk csonka lesz.

Elmélyült gondolkodás nélkül nem tudjuk megismerni az igazságot. Ha bármikor zavarba jössz tanulásodban, kérdezd meg tanárodat vagy barátodat, amíg kételyeid el nem oszlanak.

Ha tanulásunkkal, érdeklődésünkkel és gondolatainkkal a tudás birtokába jutottunk, át kell ültet-

nünk azt a gyakorlatba, mind szavainkban, mind tetteinkben. Amit mondunk, legyen mindig igaz, cselekedeteink legyenek okosak és józanak. Uralkodjunk érzelmeinken, nyomjuk el haragunkat és önző vágyainkat. Ismerjük meg hibáinkat, és igyekezzünk kijavítani azokat.

Másokkal szemben legyünk előzékenyek, és ha ez nem talál viszonzásra, az okot ne másokban, hanem magunkban keressük. Mindig tartsunk önvizsgálatot. Keressünk jó barátokat és kövessük jó tanácsaikat. Mivel a tanulásnak fontos célja hibáink kijavítása, ne féljünk azok beismerésétől, beleértve azokat is, amelyeket másokkal szemben elkövetünk. Nem vagyunk a nagy bölcssek, így nem lehetünk tökéletesek. (Ld. Konfuciusz és tudós tanítványai, HL.)

A tanulás azzal kezdődjék, hogy megismerjük az öt fő erényt (pl. kötelességtudás) és az azokhoz vezető utat, valamint az öt fő emberi kapcsolatot és ezek viselkedési szabályait (pl. a szülő és a gyermek közötti kapcsolat legyen bensőséges), majd az otthon, a háztartás vezetésének mikéntjét és a nép (pl. a falu népe vagy az állam lakói) irányításának a tudnivalóit kell elsajátítani. Ezután a tanulásunknak ki kell terjednie minden dologra és teremtvényre, amely körül vesz bennünket, de a közeliből a távolabbi felé kell haladnunk, és figyelemmel kell lenni a rangbeli különbségekre. Amikor egy dolgot vagy egy okot tanulunk, nem szabad részrehajlónak lennünk, szívünknek hűvösnek kell maradni. Ne elégedjünk meg azzal, hogy csak a felületét hántjuk le a dolgoknak, mert alatta még sok réteg húzódnak, amelyeket szintén fel kell tárnunk...

Az igazi tanulás a magunknak való tanulás, míg a másoknak való tanulás dicsekvés. A tanulásnak nem az a célja, hogy híresek legyünk, hanem, hogy fejlesszük önmagunkat és igaz emberek legyünk... Az ember tanulásának végső célja, hogy az alapvető három erénnyel: a bölcsességgel, jóakarattal és bátorsággal nemesebbé tegyük az emberek együttélését. A bölcsességgel jobban megismerjük az emberi kapcsolatok lényegét és értelmét, a jóakarattal létrehozuk, a bátorsággal pedig hitelesen gyakoroljuk együttműködéseinket.

Konfuciusz mondta: Tanulj, és ne hagyd abba halálodig. Tanuljunk hát folyamatosan és legyünk igaz emberek utolsó leheletünkig.

A tanulásban legyünk tisztelttudóak tanárainkkal szemben. Tanáraink felmagasztalásával felmagasztaljuk az Utat (ld. Konfuciusz tanításait, H.L.). Az Út felmagasztalásával tisztelttudóvá tesszük az embereket az Úttal szemben. Éppen ezért az urak, magas rangú tisztségük ellenére is, sohase tekintsek tanáraitak alattvalóiknak...

Amikor a tanuláshoz hozzáférünk, gondosan válasszuk meg az iskolát, amelyben tanulni szándékozunk. Mert ha egy csapnivalóan rossz iskolát választunk, egyre inkább eltávolodunk attól a céltől, amit magunk elé tűztünk. Éppen ezért a jó tanárok és a megbízható barátok segítségével válasszuk ki a megfelelő iskolát... Ha valaki több évtizeden át szüntelenül tanul, végül is messzire jut, és szép eredményeket ér el. Ha egy kereskedő naponta csak egy sent (azaz 1 forintot, HL.) takarít meg, végül is gazdag ember lesz.

Van egy fajtája a tanulásnak, és pedig a szöveg bebefűzése. Azok, akik elmerülnek az ilyenfajta tanulásban, nem jutnak el a dolgok lélekéig, hiába tarják magukat az erkölcsi tanítások tudóinak és ebben a hitben ringatják magukat. Ha egy tanulás csak a mi szívünkben keresi az igazságot, ugyanakkor ignorálja a bölcsök tanításait és a régiek tanácsait, fabatkát sem ér.

Az a tanuló, aki szereti ugyan a könyvet, de eredményekben nem gazdagszik, olyan, mint aki esküszik a sake (rizsbor, HL.) hitvány seprőjére, miközben a finom bort kiönti.

Az emberek születésüknél fogva lehetnek okosak vagy buták. Némely ember lehet okos tanulás nélkül is, mások tanultak, de nem nagyon okosak. A tanulatlan ember az ő természetes képességével csak annyit tud, amennyit szemével lát és fülével hall. Nem tud semmit a világ eseményeiről, ezért amit lát és hall, nagyon korlátozott, tudása is csekély. Egyik napról a másikra él, otthonát éppen csak hogy fenntartja. Nem tudja megkülönböztetni a jót a rossztól, és kiszolgáltatottá válik (sic). Ugyanakkor, ha a hatalommal bíró ember gyér tudással igyekszik az állam ügyeit eredményesen intézni, olyan, mintha valaki nádszálcsövön vizsgálná az eget, és így akarná megtalálni a kívánt csillagot.

Vannak családok, akik gazdag vagyont örököltek, és el vannak látva minden jóval, finom ételeket esznek, és pompás ruhában járnak, de tudásuk vajmi kevés. A kormányzáshoz sem értenek, nem tudják, hogyan bánjanak a nyereségekkel és veszteségekkel. Olyanok ők, mint a részeg emberek, vagy az orvos, aki kizárólag a maga feje után gyógyítja a beteget, anélkül, hogy orvosi könyveket olvasna, vagy tanulmányozná és felhasználná a régi módszereket. Mi lehet az eredménye az ilyen tudatlanságnak? Csak egy csomó hiba, melléfogás!

Azokat, akik szeretnek tanulni és jó képességűek és tisztességesek, bőkezűen kell támogatni. Így a kevésbé művelt, de tehetséges emberek is jobban fogják ösztönözni gyermekeiket, unokáikat a tanulásra. Az embereket, ha tanulnak, támogatják, az alsóbb néposztályok minden bizonnyal buzgón fognak tanulni.

Fordította: Harangi László.

Forrás

Herbert Passin 1982 *Society and Education in Japan*. Kodansha International LTD. Tokyo, New York and San Francisco. 347.

Harangi László

A JAPÁN-MAGYAR INTERKULTURALIZMUS HISTORIKUMA¹

HAN BENGORO ALIAS BENYOVSZKY MÓRIC, A NYUGATI VILÁG BODHISZATVÁJA

„A' kézműi iparban a' japánok a' hindukkal és chinaiakkal vetekednek. Több mesterségek, mint a' selyem és gyapjúszővés, porcellánkészítés, papiros eperfahéjból 's egyéb növények' rostjaiból, mázítás' (lackirozás) mestersége, üvegekészítés a' tökélynek igen nagy pontján állanak nálók. Tudnak órát is készíteni, 's a' könyvnyomtatás mestersége a' XIII. század óta gyakorolatik nálók, de fametszetekkel, 's nem mozgó betűkkel, miként Chinában is" – így méltatta *Bajza József*, a reformkor jeles költője és kritikusa 1834-ben Japán iparát a *Tudománytár* című akadémiai folyóiratban.

Azóta ismereteink és képzeink a távoli szigetországról – a gésaromantikától az újabb keletű technikai rácsodálkozásokon át a tudományosan is megalapozott japánképig – sokat változtak. A mai gyerekek már az általános iskola hetedik osztályában tanulnak Ázsia Angliájáról, annak földrengésbiztos építkezéséről, világszerte ismert elektronikai és műszer-iparáról. Másfelől még mindig van táptalaja a múltból öröklött nézeteknek, hiedelmeknek.

Az alkirály vendége

A japán kultúra része ugyan az egyetemes emberinek, de évezredek töretlen fejlődésénél, hagyományainál fogva sok olyan különleges vonással is dicsekedhet, amely más népek kultúrájára kevésbé jellemző. (Például az irodalom és a művészet sajátos jelképrendszere, a hétköznapi kultúra kifinomultsága, az emberi és a természeti szép harmonikus egysége, a hagyomány és modernség együttélése, az idegen kultúrák újjáteremtése). Így a magyar-japán kapcsolatok múltja és jelene jó példája annak, hogyan találkozhat egymással két távoli nép kultúrája, és milyen értékek átvételével gazdagíthatják egymást.

Írott és nyomtatott szövegeinkben Japánról először *Apáczai Csere János* 1643-ban kiadott *Magyar Encyclopaediájában* olvashatunk, mint Ázsia egyik szigetéről, százöt évvel azután, hogy az első portugál hajósok partra szálltak az országban. Az első

¹ Másodközlés. *Magyarország*, 1982/33:26-28.

hazánkfi, aki Japán földre lépett, *Jelky András* volt, 1770-ben. A kalandos életű bajai szabólegény ezekben az években magas tisztséget töltött be a batáviai holland kormányzóságon, és ilyen minőségben tagja lehetett egy Japánba utazó kereskedelmi küldöttségnek. Feltehetően azonban csak a Nagaszaki előtt elterülő, fél Margitszigetnyi Deshima-szigetéig jutott el, ahol az elzárkózás ideje alatt a holland kereskedők érintkezettek az országgal, tárgyalhattak a tolmácsokkal.

Sokkal izgalmasabb volt *gróf Benyovszky Móric* látogatása 1771 nyarán, amikor Kamcsatkából hazatérően a Szent Péter és Szent Pál korvett fedélzetén legénységével együtt végighajózott Japán Csendes-óceáni partvidékén, és időnként kikötött az elfogyott élelem és ivóvíz pótlására. Az idegen hajósokat a tilalom ellenére barátságosan fogadták, sőt néhány napig Ulikamy alkirály vendégszeretét is élvezték az Uzilpatchar-öbölben. A fogadtatásról Jókai is megemlékezik a gróf naplója alapján írott életrajzi regényében. („Mihelyt szárazra értünk, szőnyeget terítettek aláink, és teát meg befőtteket kínáltak. Azután hordszéket hoztak, amelyekben körülbelül negyedmértőnyi távolságra vittek bennünket. Kíséretünk is volt: egy csapat fegyveres tizenhárom tiszttel az élen”). *Benyovszky* neve *Han Bengoro* változatban a japán feljegyzésekben is megtalálható.

Új korszakot nyitott meg Japán történelmében, így a magyar-japán kapcsolatokban is az 1868-ban kitört polgári forradalom, amikor szélesre tárultak az ország kapui a nyugati civilizáció előtt, és gyors ütemben megindult a kapitalizálódás. A kiegyezés után hazánkban is megnövekedett az érdeklődés a Felkelő Nap Országáért, és tudósok, műgyűjtők, hajóorvosok, kíváncsi magánemberek keltek útra (részben önerőből, részben a kormány megbízásából), és megsokasodtak a Japánról szóló tudományos és népszerűsítő cikkek is. (Például *Sámi Lajos* írásai a könyvesboltokról, a buddha templomokról, a japán fegyverekről a Vasárnapi Újságban). *Xántus János*, a neves természetkutató, az Állatkert egykori igazgatója, a Monarchia egyik hadihajójának fedélzetén indult el távol-keleti expedíciójára. Így jutott el Japánba, ahol 1869-ben természetrajzi anyagot

gyűjtött a Nemzeti Múzeum és az egyetem számára. (Nagaszaki környékén például 12.000 rovar fogatott harminc gyermek segítségével). *Xántus* Japán ősi művészetét is megcsodálta, de a legnagyobb benyomást az tette rá, milyen gyorsan magukévá teszik a japán szakemberek az európai technikát. „Göttingában, Jénában és Freiburgban tanulnak, Bécsben frakkban járnak, s Pesten is szeretetreméltó otthonossággal közibénk keverednek” – írta Japánból keltezett levelében. A kiváló kartográfus a felkutatott tengerpartokról először készített európai rendszerű térképet, melyet mai is őriznek a tokiói tengerészeti múzeumban.

Gróf Széchenyi Béla, a legnagyobb magyar fia is elég korán, 1878-ban járt a szigetországban, amikor *Lóczy Lajossal* közös kínai expedícióját megszakítva egy három hónapos „kirándulásra” hajózott át Japánba, *Kreitner Gusztáv* sziléziai topográfus kíséretében. Sok városban megfordultak, de leginkább arra voltak büszkéek, hogy az utolsó, Subashiri pihenőhelyről kiindulva a szokásos 20 óra helyett 13 óra 10 perc alatt értek fel a Fudzsjámára, ahol magassági méréseket is végeztek.

Az első kiállítás

Nagy csodálója és szenvedélyes gyűjtője volt a japán, kínai és indiai művészeteknek *Hopp Ferenc*, a Calderon-i látszerész cég tulajdonosa. Világkörüli útjai során 1883-ban látogatott el először Japánba, ahol leginkább szamurájkardokat, kispasztikákat (netsuke) és a lakkmunkákat kedvelte. Villáját, amelyhez japánkert is csatlakozott, 1919-ben a magyar államnak ajándékozta, és ezzel megvetette az alapját egy Európa-hírű kelet-ázsiai gyűjteménynek, benne egy állandóan bővülő japán kiállítással. A századfordulótól kezdődően a Londonban és Európa más nagyvárosaiban bemutatott japán gyűjteményeket Budapestre is elhozták. Így került sor 1912-ben egy japán iparművészeti kiállítás megrendezésére az Iparművészeti Múzeumban, amelyet nyolc nap alatt ötvenezren tekintettek meg, és az érdeklődés olyan nagy volt, hogy a rendfenntartásra lovasrendőröket kellett kivezénelni. A japán művészet kiváló ismerője volt *gróf Vay Péter* író, művésztörténész, Üszküib (Szkopje) püspöke. A keleti császárságokról írott könyvét angolra is lefordították. Távol-keleti útja során 1902-ben több hetet töltött a Felkelő Nap Országában, hogy az iskoláztatást, valamint a keresztény missziók munkáját tanul-

mányozza, ezenkívül megbízást kapott műkincsek vásárlására. *Vay* mélyen belelátott a japán művészet lényegébe, talán először figyelte fel annak meditatív jellegére, amikor így írt: „Az a kicsiny, szabad térés az épület előtt, melyet a legjobb akarattal csak szépen gereblyézett kavicsos udvarnak lehet nevezni, hol csak néhány terméskő hever, az idegent meglepi, de annak se szépségét, se értelmét nem fogja fel. Hanem Japán gazdag fantáziával megáldott fiainak az egyszerű porond a tenger síkja és a szerzetes szórt szikladarabok mindmegannyi sziget és földrész”. Korának japán enciklopédiáját készítette el életművével *Barátosi Balog Benedek* etnográfus, az első magyar mandzsú-tunguz kutató, polgári iskolai igazgató. Nyolc évi felkészülés után részben saját költségen, részben a fővárostól kapott támogatásból 1903-ban utazott Japánba, hogy tisztázza: a japán nyelv az ural-altáji nyelvcsaládhoz tartozik-e? Kutatómunkájának eredményeit egy ezeroldalas háromkötetes könyvben adta ki, mely sok tekintetben ma is használható. (Először fordított le hagyományos japán drámát, azaz no drámát, melyet 1905-ben a Kisfaludy Társaság ülésén fel is olvasott).

Könyv Kossuthról Az 1868-as „nyitás” után egy évvel Japán már Béccsel is felvette a diplomáciai kapcsolatokat, és hamarosan mind több japán közéleti személyiség és magánember látogatott el Budapestre. Közülük a legnagyobb elismerés *Tokai Szansi* író és miniszteri titkárt illeti, aki könyvet írt *Kossuth Lajosról* és a magyar szabadságharcról. 1887-ben Turinba is ellátogatott, hogy megajándékozza könyvével a 85 éves *Kossuthot*. *Tokai Szansi* nagy érdeme az, hogy felhívta a figyelmet az európai nemzeti mozgalmakra, így a magyarok szabadságharcára is. Kétségtelen, hogy akkoriban Japán sokat tanult a nálánál fejlettebb Nyugattól, elsősorban Németországtól, Angliától, de köztük Magyarországtól is, és igyekezett szoros kapcsolatot kiépíteni ezekkel az országokkal, ha kell megtanulni nyelvüket is. Francia lapok írták a század elején, hogy fegyházaik magyar szisztéma szerint épültek ki, és dohánygyáraikat is magyar minta alapján fogják kialakítani. Vannak adataink arra vonatkozólag is, hogy fogorvosképzésükben is a magyar példát követték. Mára sok tekintetben Japán lett Európa tanítómestere.

A század végén már sor került az első művész-cserére is a két távoli ország között. Japánban az első magyar vendégművész *Reményi Ede* hegedűvirtuóz volt, míg a szigetország részéről a sort *Szada Yakko*

japán színésznő nyitotta meg 1902-ben a Rákóczi úti Uránia Színházban (ma mozi). 1913-ban a városligeti Budapesti Színház a tokiói császári színtársulatot látta vendégül. Az est fénypontja *Hanako*, a vérbeli japán színésznő volt, „a napfény és a realizmus asszonya”. *Kosztolányi Dezső* is nagy elragadtatással írt a darabról. *Jókai* és *Petőfi* hírneve is eljutott Japánba, a század végén pedig megjelent az első magyar regényfordítás, *Jókai Mór*: Erdély aranykora.

Ezekben az évtizedekben íróink, költőink, szellemi életünk színe-java általában rokonszenvezett Japánnal, példaképpül állítva a magyarság elé a távol-keleti ország gyors fejlődését, dinamizmusát. Közülük is kiemelkedik *Ady Endre*, aki kávéházi íróasztala mellől tudott mindenről, ami a világban történik, és azokat hol ostromozva, hol dicsőítve tárta olvasói elé.

Japánnal is így volt, és az 1904–1905-ös orosz-japán háború idején diadalittasan, és ma már látjuk, prófétikusan ült győzelmi ünnepet a Budapesti Napló hasábjain: „Japán ragyogóan, vértetetlen, mitikusán, gyönyörűen messze-messze a vén Európától, fölemelkedett. A kultúra milliőkat és milliőkat állít fel, ha kell sorba. Kifogyhatatlan az emberség gazdagsága, és elképzelhetetlenül szép a jövője. Áldott Nippon ezt adta a világnak”.

A felfedező, megismerő és mindenképpen kitereljesedő kapcsolatoknak az első világháború vetett véget, amelyben a két ország, ha érzelmekben nem is, de hivatalosan szemben állt egymással. A két világháború között a japán-magyar barátság előterében a turáni gondolat és az ezt megtestesítő Turáni Társaság állott. Esméjük egy Dévénytől Tokióig terjedő „130 milliós rokonnép” délirábos, zavaros felfogása volt. A társaság által rendezett előadásokban, rádióműsorokban, elsősorban a *Turán* című folyóiratban és a *Néprokossági dolgozatokban* lelkesen méltatták Japán katonai erényeit és az ország 2600 éves feltételezett államiságát. Ez a széleskörű ismeretterjesztő munka arra is lehetőséget nyújtott, hogy a kevésbé aktív rétegek is közelebb kerüljenek az ország történelmi, társadalmi valóságához. (Például előadások a japán építőművészetről, népköltészetéről, irodalomról, kereskedelemről, gazdasági életéről, írásművészetről, stb.).

Magyar-Nippon Társaság A turáni irányzat kiemelkedő szaktekintélye volt Magyarországon, majd később Japánban is *Imaoka Dzsuisiro* tanár, műfordító, író. A 20-as években közel tíz évig tartózkodott hazánkban, tökéletesen magtanult magyarul, számtalan előadást tartott a fővárosban és vidéken.

Ezen kívül vezette a Turán Társaság nyelvtanfolyamát, majd könyvet írt a magyar olvasók számára „Új Nippon” címmel. Hazatérve bekapcsolódott a japán turán-mozgalomba, ugyanakkor magyar vers- és novella-antológiát adott ki, szótárt, magyar nyelvtant szerkesztett, és 1965-ben lefordította Madách: „Az ember tragédiájá”-t.

Széles felületen először a magyar és a japán nép akkor találkozott, amikor az első világháború után a szibériai hadifoglyok egy része Japánon keresztül tért haza. Vannak közöttük olyanok, akik ma is élnek (megj.: ti. 1982-ben, 2010, H.L.). A japán katonai és polgári hatóságok, valamint a lakosság emberségesen bántak velük, barátként fogadták őket. A hadifoglyok egy kisebb csoportja Japánban telepedett le, és családot alapított. A Japán iránti hála nem maradt viszonzatlan, mert a hazatért tisztelt egy csoportja 1924. június 1-én megalapította a Magyar Nippon Társaságot, hogy gazdája legyen a magyar-japán barátságnak, szorgalmazza a kulturális együttműködés fejlesztését. 1936-ban a társaság elindította a Táv-Kelet című magyar és angol változatban megjelenő kulturális folyóiratot, a magyar nipponológia lapját. A költségekhez a Mitsui Alapítvány évi 5000 pengővel járult hozzá.

Az előző két mozgalomtól eltérően a korábbi felfedező vonulathoz sorolhatjuk *Kosztolányi Dezsőt*, akit már régóta megejtett a japán kultúra mélyeséges realizmusa és szépsége. 1931-ben jelent meg „Kínai és japán költők” című versfordítás-gyűjteménye, melyben mintegy százötven három-négysoros, részben haiku (17 szótagos, háromsoros sajátos tagolású lírai vers) költeményt ültetett át magyarra, már-már a szimbolizmusba hajló újraalkotási készséggel. Bár a fordítások fogalmilag eltávolodtak az eredeti szövegtől, rajtuk keresztül mégis beleláthatunk a japán lélek mélységeibe. Baráti megértés és segítőkészség szép megnyilvánulása volt az is, amikor az 1923-as pusztító erejű tokiói földrengés után a magyar kormány német és angol nyelvű könyvcsomagot küldött a nagy kárt szenvedett tokiói egyetemnek tudományos könyvtáraink másodpéldányaiból. A kiépült sokrétű kapcsolatokat foglalta keretbe az 1938-ban megkötött japán-magyar kulturális egyezmény, majd ezt követően, magyar-japán kulturális vegyes bizottság alakult Budapesten és Tokióban. Az egyezmény teljesítése azonban a háború kitörése miatt nem valósulhatott meg.

Japán megítélésében és a két ország közötti kulturális kapcsolatokban új fejlemény volt a magyar progresszió fellépése és elítélő magatartása az ország terjeszkedő politikájával szemben. Az elmarasztalást a legélesebben *Bálint György* fogalmazta meg az 1940-ben megjelent: „Veszély Ázsiában” című könyvében, amikor a japán-kínai háborúról így írt: „Japánnak 70 millió lakosa van, Kínának körülbelül 400 millió. Mindez azt a látszatot kelti, mintha a kicsiny Japán folytatna elszánt küzdelmet a hatalmas Kína ellen. Valójában nem ez a helyzet. A távol-keleti háború esetében csakis kínai Dávidról és japán Góliátról beszélhetünk. 1937 júliusa óta a hatalmas Japán a modern civilizáció és a nagykapitalizmus minden fegyverével harcol egy 400 milliós kis állam ellen”.

A helyi hivatalos szervek is hamar tudomást szereztek rólunk. Szinte anekdota-számba ment, ahogy erről megint csak Ady tesz említést 1905-ben a *Budapesti Naplóban*: Yokohamában meghal egy magyar tengerész, aki Komáromban született. A japán hivatalos urak erre levelet írnak a hozzátartozóknak Komáromba – magyarul. (Megj.: A másik anekdota, hogy valaki utazik Gödről Tokióba vonattal, hajóval, majd megint vonattal. A jegy kiállítása három napig tartott. A mindenre elszánt magyar utas visszafelé odamegy a vasúti pénztárhoz, és jegyet kér Gödre. A pénztáros kisasszony ránéz, és mosolyogva megkérdi: Igen, de Alsógödre, Felsőgödre vagy Gödre. HL. 2010). Kétségtelen, hogy akkoriban Japán sokat tanult a nálánál fejlettebb Nyugattól, elsősorban Németországtól, Angliától, de köztük Magyarországtól is, és igyekeztek szoros szakmai kapcsolatot kiépíteni ezekkel az országokkal, ha kell, megtanulni nyelvüket is. Francia lapok írták – a század elején –, hogy fegyvéreik magyar szisztémájúak, és dohánygyáraikat is magyar példa alapján fogják kiépíteni, de vannak adataink arra is, hogy fogorvosképzésükben is a magyar mintát követték.

Mára Japán lett Európa tanítómestere. A japán kultúra hazai népszerűsítésével egy időben a magyar kultúra Japánban is mind jobban otthonra lelt a műveltebb, érdeklődőbb rétegek körében. A szigetországban a 20-as évektől kezdődően már kialakult egy olyan zeneértő közönség, amely mindenfajta zenéhez tudott alkalmazkodni, így Liszt Ferenc muzsikájához is. Rajongóikból alakult meg a Liszt Ferenc Társaság, hogy hangversenyeket, előadásokat rendezzen a nagy magyar zeneszerző mű-

veiből, munkásságáról. A mai élénk zenei kapcsolatok korai hagyományaihoz tartozik az is, hogy a 30-as években a tokiói császári zeneakadémia több formai elemet átvett a budapesti zeneakadémia tervéből. (Például gyakorló tanfolyamok). Zeneszerzőink közül *Hubay Jenőnek* voltak japán barátai, összeköttetései. Petőfit először a volt hadifoglyok ismertették meg, és így alakult meg 1926-ban a Japán Petőfi Társaság. Petőfi költeményeit a Japánban letelepedett *Metzger Nándor* (Vatanabe Metzger) fordította le 1939-ben, a kötetet a kritika nagy elismeréssel fogadta. Mint a buddhista tudományok megbecsülhetetlen úttörőjét és szentjét tisztelték Japánban *Kőrösi Csoma Sándort*. 1933-ban leplezték le mellszobrát *Csorba Géza*, későbbi Kossuth-díjas szobrászművésznünk alkotását. A szobor a Taisho Egyetem aulájában áll, talapzatán ez olvasható: „A nyugati világ Bodhiszátvája” (Bodhiszátva annyi mint: tökéletességet elérő személy). A japán nyitottság pluralizmusára és tanulni akarására vall, hogy valamennyi irányzat megtalálta a maga megfelelőjét Magyarországon is. Így a japán marxistákra a 20-as évek elején nagy hatással volt *Lukács György* „Történelem és osztályöntudat” című műve, amelyet le is fordítottak, továbbá sokat tanultak *Magyar Lajos*-nak a kínai társadalomra vonatkozó állásfoglalásai-ból, valamint *Varga Jenő* világgazdaságtanából.

Újraértékelt viszony

A második világháború után viszonyunk Japánnal újraértékelődött, de a hidegháborús gyanakvás és kultúrpolitikánk szűkkeblűsége miatt kulturális kapcsolataink kiépítése még sokáig váratott magára. A diplomáciai kapcsolatok felvételére 1959-ben került sor, és a két külképviselőt 1964-ben emelkedett nagyköveti rangra. Ettől kezdve beszélhetünk igazán szerves és tervszerű együttműködésről a két ország között a tudomány és kultúra területén, amelyet időnként kormányközi levélváltások szabályoznak. Kiemelkedők az eredményeink a kortárs japán irodalom fordításában és kiadásában, bár Japán műfordítónk kevés. A legolvasottabb japán regény *Abe Kobo*: „A homok asszonya”, de több kiadásban is megjelentek a Nobel-díjas *Kavabata Jasunari*, valamint más neves írók: *Fukazava Hicsiro*, *Nacuma Szaszeki*, és *Ibuse Masuji* művei is. Büszkék lehetünk arra, hogy kiadtuk a világirodalom nagy klaszszikus alkotását, a *Muraszaki: Gendzsi Monogatarit* (regényes irodalmi napló a XI. század udvari életéről), valamint a *Csusingura* című drámát a 47 ronin

tragédiájáról. Legutóbb pedig a Helikon Kiadó egy szép haiku versnaptárral lepte meg a magyar olvasókat *Tandori Dezső* kitűnő műfordításában. Az elmúlt tíz-tizenöt évben japán színtársulatot magyar színpadon nem láthattunk (úgy tűnik, hogy a hagyományos japán drámának még nem alakult ki műértő közönsége), ugyanakkor több japán, illetve japán vonatkozású drámát nálunk is bemutattunk. Úttörő vállalkozás volt *Kazimir Károlyé*, aki 1972-ben a Körszínházban bemutatta a Csusingurát, Akutagava „A vihar kapujában” című regényének drámafeldolgozását pedig a Madách Kamara Színházban játszották. Zenei életünknek is népszerű és rendszeresen visszatérő vendégei a japán hegedű- és zongoraművészek; karmesterek, zenekarok, kórusok, valamint a komoly- és könnyűzenei együttesek. Így több év óta fergeteges tapsviharral köszönti a magyar közönség, már-már kedvencét, *Kobajasi Kenicsiro* karmestert, aki több évvel ezelőtt a televízió nemzetközi karmesterversenyén tűnt fel először. Zenepedagógus és művészképzésünknek sok japán hallgatója van Budapesten és a kecskeméti Kodály Intézetben. Ugyanakkor számos zenetanárunk éveken át szívesen látott vendégprofesszorok a japán egyetemeken, zeneakadémiákon. A Nemzetközi Kodály Zoltán Társaság elnöke, a magyarul kitűnően beszélő *Kazuyuki Tanimoto*, a sapporoi egyetem professzora, a Japán-Magyar Baráti Társaság elnöke, és mint ilyen, hazánk Japánba akkreditált mindenkori, kulturális, zenei nagykövete.

A japán film kettős arculata mutatkozik meg a hazai mozik vásznán: a világszínvonalon álló japán filmművészeté és a tömeggyártó filmiparé. Az 1982 márciusában megrendezett első japán filmhéten láthatta a magyar közönség első ízben *Kurosava Akira* „Árnyéklovas” című monumentális világfilmjét és egy visszatekintést volt a másik nagy japán filmrendező, *Jaszuro Ozu* filmjeiből. Azóta a japán filmek kimagasló alkalmi kulturális életünknek. Jellemző az attraktív, cselekményközpontú japán filmek népszerűségére, hogy tíz év leforgása alatt *Sindo Kaneto* „Onibaba” című középkori féltékenységi drámáját egymillió néző tekintette meg nálunk. Ugyancsak népszerűek a japán mesefilmek.

Rendszeresek a két ország közötti tanulmányutak és szakemberek cseréje. A német és az angol technikai kultúrán nevelkedett műszaki értelmiségünk kezd megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy a japánok már régen meghaladták tanítómestereiket, tehát az eredetit is ott kell keresni. Öröndetes,

hogy megalakult nálunk is a Magyar-Japán Baráti Társaság, amely a japán kultúra, művészet és tudomány népszerűsítésének társadalmi szervezete. A társaság előadások szervezésével, az időnként megismétlődő fesztiválokkal már eddig is sok hívet szerzett a japán kultúrának, művészetnek és művelődésnek. Az országos példát követve számos vidéki városban helyi magyar-japán baráti társaságok is alakultak, amelyek még inkább szélesítik Japán magyarországi híveinek táborát.

Kutató szakemberek

Magyarország történetét, kultúráját, gazdaságpolitikáját tucatnyi szakember kutatja az ország különböző egyetemén Japánban, ahol magyar nyelvi képzés is folyik, és magyarságtudományi ismeretekből diplomát is lehet szerezni. Japán alaposággal jól körülhatárolt résztémákat vizsgálnak, például „Magyarország gazdasági helyzete az Anjouk korában”, és az esettanulmányokból összeáll egy egységes kép, amelyről kiadványokat jelentetnek meg. (Megj.: Magyarországon napjainkban a japanológia kutatási, oktatási és fordítási központja a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kara és az ELTE Japán Tanszéki Csoportja. Itt szintén folynak kutatások, például „A samurájok gondolatvilága: japán eszme- és vallástörténet”, és vannak nyelvi kurzusok, 2010, H.L.). Az önállóan vagy az egyetemeken dolgozó hungarológusokat a Japán és a Kelet-Európai Országok Közötti Kulturális Kapcsolatok Kutató Társaság fogja össze, és tart rendszeresen felolvasó üléseket, konferenciákat. Az 1981-ben megrendezett szimpóziumon a japán-magyar kulturális kapcsolatok is megvitatásra kerültek, amelyen több hazai és külföldi kutató vett részt. A társaság elnöke *Minamizuka Shingo* volt, a Chiba Egyetem tanára, aki hosszabb ideig tartózkodott hazánkban, kiválóan beszél magyarul, több magyar tárgyú történelmi és gazdaságtörténeti munka szerzője, pld. „Rózsa Sándor, betyár vagy bandita?” (megj.: a professzor úr magyarországi tartózkodásai idején magyar nyelvi tanára voltam, 2010, H.L.). Sokat tesz a magyar kultúra népszerűsítéséért a Kobunsha Könyvkiadó, amely már eddig is számos magyar szépirodalmi művet és sport témájú könyvet adott ki nagy sikerrel. Elnöke *Ikedo Cuneo*, a magyar kultúra nagy barátja és támogatója.

A magyar-japán kulturális és gazdasági kapcsolatoknak nélkülözhetetlen eszköze a szótár. To-

kióban – ott jártunkkor – már készülöben volt a japán-magyar nagyszótár *Hukaya Shitosi* nyelvész szerkesztésében, aki különbséget tud tenni a magyar nyílt és zárt e hang között, de nemcsak anyanyelvi szinten tudott beszélni magyarul, hanem csángó népdalokat is képes autentikus hitelességgel énekelni (megj.: Magyarországon Varga István és Makai Rozália készített több mint 800 oldalas magyar-japán és japán magyar nagyszótárt, 2010, H.L.) Tokióban egy kitűnő japán-angol-magyar társalgási zsebkönyv is megjelent *Asatusi Kesztyűs Erzsébet* és *Iwasaki Etsuto* szerkesztésében, amely a leggyakoribb szállodai, utazási, vásárlási és egyéb gyakorlati kifejezéseket tartalmazza. Például: Hova megy? = Dotira e odekake desu ka? (Megj.: A rendszerváltás óta még inkább szorosabbra fűződtek szálaink a „messzi a szigetországgal”, amely légi úton kevesebb, mint huszonnégy óra alatt elérhető. Végképp leomlottak a politikai, társadalmi válaszfalak és a korábbiaknál is nagyobb a bizalom egymás iránt. Jó esély van arra, hogy építve a több mint százéves kulturális, társadalmi, művészeti cserekapcsolatainkra, még inkább tanulunk egymástól és segítjük egymás boldogulását. 2010, H.L.)

Irodalom

- Csillag-Szabó Katalin: *Japán és Magyarország kulturális kapcsolatai*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Távol-Keleti Interkulturális Menedzsment Szakirány. Bp. 2008. 1-20 old.
- Szabó Helga: *Japán közelről. A Kodály-módszer eredményei Japánban*. NKÖM, Magánkiadó, 2001, 3-20 old.
- Dr. Székács Anna: *Gyakorlat központú komplex japánnyelvoktatás a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karán*. EU Working Papers. A BGF KFK szakmai folyóirata. X. évf. 4.sz. 2007. 68-94 old.
- Takamacu Josie: *A magyar zenéről. Magyarország japán szemmel, Japán magyar szemmel*. ELTE Japán Tanszéki Szakcsoport – Oszakai Idegennyelvi Egyetem, Magyar Tanszék, 2006, 3-20 old.
- Umemura Yuko: *A Japán-tengertől a Duna-partig*. Gondolat Kiadó. Bp. 2006. 11-31 old.
- Vagdalt Judit: *A magyarok japán-képe száz éve és ma*. In *Magyarország japán szemmel, Japán magyar szemmel*. ELTE Japán Tanszéki Szakcsoport – Oszakai Idegen Nyelvi Egyetem, Magyar Tanszék. Bp. 2006, 145-152 old.
- Waseda Mike: *Magyar szakos képzés és kutatás Japánban*. ELTE Japán Tanszéki Szakcsoport – Oszakai Idegen Nyelvi Egyetem Magyar Tanszék, Bp. 2006. 19-25 old.

Harangi László

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG ÉS AZ ANGOL NYELVTANULÁSI BOOM

JAPÁNBAN¹

A beszéd alapvető emberi attribútum. Beszélni mindenki tud, de a gondolatok, vélemények értelmes, világos és szabatos kifejezése, különösen annak írásbeli megnyilatkozása már nem ilyen általános. A kommunikáció és annak különböző formái körükben anyagi, termelési értékévé váltak. Míg az anyanyelv egy nemzetnek a létfenntartó eszköze, addig az idegen nyelv a népek, nemzetiségek közötti együttműködés nélkülözhetetlen segítője. Különösen megnövekedett az idegen nyelv ismeretének szükségessége a globalizáció révén. Éppen ezért az Európai Unió oktatási modelljében az anyanyelvi kommunikációs készség és az idegen nyelvtudás a nyolc kulcskompetencia két nagyon fontos alkotóeleme. Ha Japán meg akarja tartani versenyképességét, és gazdasági potenciálját növelni akarja, a technikai és informatikai fejlettsége mellett, lakosainak kiemelkedően magas anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készséggel, kompetenciával kell rendelkeznie.

Az anyanyelvi nevelés az óvodában és az alapiskolai oktatásban

Mint minden országban, úgy Japánban is, a céltudatos és intenzív anyanyelvi oktatás és nevelés az iskoláskorban kezdődik. A különbség csak annyi, de ez nagy különbség, hogy egy kalligrafikus, több mint ezer jelből álló, mindig bővülő írásrendszert kell megtanulni, sőt állandóan bővíteni, gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt. Ez kemény munka, de öröm is, nagy az összetartó ereje. (Rosszul tudni is nagy öröm, japánul. Lomb Kató). A szülők általában együtt tanulnak kiskorú fiaikkal, lányaiikkal. Az anyák többet vannak együtt gyerekeikkel, mint nálunk vagy az európai kultúrákban. Tehát Japánban valódi anyanyelvről beszélhetünk, annak minden árnyaltságával, gazdagságával, érzelmi telítettségével. Az egyik legfontosabb, közvélemény-formáló erő ebben a tekintetben a „Szülők, Pedagógusok Szövetsége” (Parent-Teacher Association), melynek többek között az a feladata, hogy tanácsaival, az iskolák és családok szorosabb együttműködésével segítséget nyújtson az anyanyelv minél tökéletesebb,

eredményesebb elsajátításához (esztétikum, gazdag szóincs, megformált mondatok). Az anyanyelvi nevelés és kommunikációs készség fejlesztése a középiskolákban 2002-ben a japán Oktatási, Kulturális, Sport, Tudományügyi és Technológiai Minisztérium (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, rövid. MEXT) irányelveket adott ki, amely tartalmazza az iskolai anyanyelvi nevelés és kommunikációs készségfejlesztés rövid és hosszú távú célkitűzéseit, a feladatok végrehajtásának módozatait. Alapvető követelmény – állapítja meg a dokumentum –, hogy az iskolai oktatás és nevelés kialakítsa a tanulóknak azt a képességet, amelynek birtokában gondolataikat és véleményüket megfelelően tudják kifejezni anyanyelvükön, és ugyanilyen tökéletességgel megértik a hallott és írott japán nyelvet. A végső cél az, hogy a tanulók az anyanyelv megfelelő szintű elsajátításával aktív állampolgárai legyenek a japán társadalomnak, ha felnőttek lesznek. Fontos, hogy a japán nyelvi kifejezés és megértés megfeleljen a közlés céljának és körülményeinek, továbbá alkalmazkodjék ahhoz a személyhez, akihez szólni kívánunk. Fontos a figyelemre méltó a dokumentumnak az a megállapítása, hogy a verbális kommunikációs készség fejlesztésében figyelembe kell venni a másik személy érdekeit és ilyenkor megfontolásra, türelemre van szükség. Az irányelvek javasolja, hogy a program bevezetését a helyi önkormányzati iskolatanács tárgyalja meg, és az iskolák tantestületeivel együttműködve segítsék elő a program differenciált alkalmazását. Fontos eleme és megszívlelendő javaslata az irányelveknek, hogy az elektronikus médiák dominanciája ellenére is, mind az alsós, mind a felsőbb osztályba járó gyermekeket olvasóvá kell nevelni, ki kell alakítani bennük az olvasás szeretetét. Ennek egyik formája lehet a „reggeli olvasások” (morning reading) megkedveltetése. Ebben nagy szerep vár a családokra. Végül a dokumentum nagy helyet szentel „az anyanyelvi tudatosság” kialakításának. Ezen a tapasztalatokon nyugvó nyelvszemléletet kell érteni egy adott helyen, egy adott közösségben, amely megállapítja, mi a jellemző az ottani nyelvhasználatra, milyen problémák vannak, hogyan lehetne azokat kiküszöbölni. Ebben nagyon fontos ismételtlen a családok és a település összefogása. A nyelvi tudatosságban

¹ Másodközlés: *Felnőttképzés*, 2010/1:26-31.

nagy szerepet kell kapnia a megfelelő szóhasználatoknak, az adekvát szóbeli és verbális kifejezéseknek a legkülönbözőbb kontextusokban, és figyelembe kell venni, hogy a szóbeli vagy az írásos kommunikáció kiknek szól, milyen személyeknek, közösségeknek. Bárcsak nálunk lenne minél több ilyen nyelvművelő, nyelvi tudatosságot fejlesztő iskolai és iskolán kívüli szakkör, egyesület, közösség!

Kommunikációs készség fejlesztése felnőtt korban

A fiatal nemzedék felnőtté válva, a magas iskolai végzettség eredményeként, viszonylag fejlett nyelvi kultúrával, kifejezési készséggel vesz részt a munkában, a közösségi életben. Olyan kiterjedt anyanyelvi nevelés és kommunikációs készségfejlesztés a japán felnőttek társadalmában „persze” nincsen, mint amilyen volt az óvodákban és iskolákban, de célra orientált beszédművelési és kifejezőkészség fejlesztő képzésekkel, az ilyen javaslatokat tartalmazó kiadványokkal, on-line programokkal ekkor is bőven találkozhatunk, elsősorban a menedzserképzésben, az állampolgári nevelésben és az egészségügy területén. Céljuk a gazdasági, társadalmi, kulturális előrehaladást segítő verbális, írásos és médiában megjelenő anyanyelvi kultúra hatékonyságának növelése, színvonalának emelése. A legkoherensebb és legátfogóbb kommunikációs készségfejlesztési aktivitás a menedzserképzésben, továbbképzésben tapasztalható. Célja az üzleti jellegű tárgyalási készség fejlesztése, az ilyen irányú szóbeli, írásos és médiakommunikáció eredményességének növelése. A nagyvállalatok és a nemzetközi cégek menedzserképzésében ez a tárgykör gyakori téma. Erre legtöbbször az egyetemek és főiskolák továbbképző tanfolyamai, illetve az erre a célra specializált hazai, vagy külföldi képzési vállalatok hivatottak. Szemléltetésül ismertetjük az egyik ilyen képzési szervezet, a Tokióban székelő GLOBALINX vállalat, „business communication development” tevékenységét. A GLOBALINX üzleti kommunikációs készségfejlesztő szemináriumai valójában a lépésről-lépésre haladó interaktív előadások, munkamegbeszélések és szerepjátékok kombinációi, hogy segítséget nyújtsanak a reális és támogató környezetben megvalósítandó leghatékonyabb menedzsmint kommunikációs készségek és technikák gyors megtanulásához és alkalmazásához. A szemináriumok – többek között – bemutatják, elemzik és gyakoroltatják a különböző célú üzleti tárgyalások megtervezését és leghatékonyabb

módon történő levezetését. Tréningmódszerekkel megtanítják a szerződésalkötési tárgyalásokon, üzleti tranzakciókon tanúsítandó legeredményesebb verbális és non-verbális kommunikációt, magatartást, viselkedést. Fontos tárgykör az értekezletek előkészítése, levezetése, az azokon való aktív részvétel verbális és papíralapú vonatkozásaink bemutatása, gyakoroltatása, beleértve a regionális és globális telekonferenciákat is. Végül, de nem utolsósorban a képzés felőleli a hatékony üzleti célú előadások nyelvi és retorikai követelményeit, hogy azok megfeleljenek a hazai és nemzetközi hallgatóság igényeinek, elvárásainak.

A másik, jól elkülöníthető tartalmi irányultsága a felnőttkori szóbeliség és írásbeliség jobbítását célzó törekvéseknek a szociális, állampolgári és a mindennapi élet körülményei között végbemenő kommunikáció kompetenciájának fejlesztése. Ez a tudás magába foglalja a különböző körülmények között végbemenő kommunikáció építő jellegét, toleranciáját, az eltérő szempontok kifejtését és megértését, az olyan tárgyalási képességet, amely bizalmat ébreszt és együttérző. Magasabb szinten, a hétköznapi életből kiemelkedve ez a kommunikációs képesség elősegíti a békét, a népek közötti megértést. A nem hivatalos és nem üzleti, hanem a magán és közösségi szférában végbemenő, a szabadidőben történő beszédek, beszélgetések és az ezzel kapcsolatos írások csiszolásában, a fellelhető hibák javításában oroszánrészük van a kominkanoknak, a japán művelődési otthonoknak. A mi közművelődési intézményeinkhez hasonló kominkanok behálózják az országot, és ha a világhálón böngészünk, az angolul is közreadott honlapjaik között gyakran találunk programjaikban kvázi kommunikációs készséget fejlesztő rendezvényeket, tanfolyamokat. Ilyen például a 9200 lakosú Takko-Machi, az ezernél is több kisváros egyike, amelynek művelődési háza, ahol nemcsak irodalmi, zenei, képzőművészeti programok találhatók, hanem beszédművelő tanfolyamot is szervez, amely a téma iránt érdeklődő fiatalokat és felnőtteket arra szándékozik megtanítani, hogyan beszéljünk szépen, értelmesen és hatékonyan otthon a családban, a községben, városban, a nyilvános összejöveteleken. A globális békére nevelés kommunikációs követelményeit pedig Koji Nakamura professzor foglalta össze a „Békére nevelés alapvető készségei” című könyvében (2002).

Az angol nyelvtanulási boom

Sem Európában, sem Amerikában, sem Ázsia más országaiban soha nem látott angol nyelvtanulási láz, mozgalom tört ki Japánban. Az egész társadalmat átfogó „nyelvi forradalmat” az állam, a társadalmi szervezetek, az üzemek, de az egyes állampolgárok is, egyaránt magukévá teszik. Az elhatározás abból a döbbenetből indult ki, hogy az eddig is már sok pénzt és energiát felemésztő fáradozás nem hozta meg a várt eredményt. A lakosságnak több mint nyolcvan százaléka idegen nyelvtudásból még mindig fél-analfabéta, anyanyelvén kívül nem beszél más nyelvet elfogadható minőségben. A különböző nemzetközi teszteken, a STEP-en, TOEFL-en és a TOEIC-en a japán diákok és a külföldi vállalatoknál dolgozó japán foglalkoztatottak érik el a legalacsonyabb pontszámot, rosszabbat sok fejlődő országnál. Ugyanakkor igaz, a világ második gazdasági nagyhatalma Japán. Hogyan lehetséges ez? Úgy, hogy eddig még „futotta” a tanuló társadalomnak az élet és a munka minden területére kiterjedő jótékony kisugárzásából nyelvi kompetencia nélkül, de tovább nem. A versenyképes tudásból és az informatikai műveltségéből eddig még hiányozhatott az angol nyelvi alkalmasság, de ennek vége. Az egymástól való függés ugyanis annyira globálissá vált a világon, hogy ha egy ország meg akarja őrizni pozícióját, el kell sajátítani korunk „lingua franca”-ját, az angolt. A lingua franca, a latin, francia és az olasz nyelv keveréke volt, amelyet a különböző nemzetiségű keresztes lovagok és mediterrán kereskedők beszélte annak idején, hogy egymást megértsék. A szembe-nézés, a revízió és a fejlesztési szándék minden területre kiterjed – a lifelong learning jegyében – az óvodától az on-line tanuláson át, a szenior egyetemekig. A végső cél az, hogy belátható időn belül az ország kétnyelvű legyen. Az anyanyelvi japán és a munkanyelvi angol. Biztosak vagyunk benne, hogy ez egy félnemzedéknyi távlatban realitássá is válik.

A oktatás revíziója

Az angol nyelvvel való barátkozást már az óvodában meg kell kezdeni... – olvashatjuk a kormányprogramokban. Természetesen játékosan, testvéri közelségben, családiasan. Úgy, ahogy a soknemzetiségű országokban a 4-5 éves gyerekek megtanulják egymás nyelvét, az utcán, az udvarokon játszadoxva. Mondjuk Belgiumban a vallon és

a flamand gyerekek. Egyes tehetsős japán szülők képesek kétszeres-háromszoros tandíjat fizetni, csak hogy angol-japán óvodába járathassák gyermekeiket, ahol ez a vízió tökéletes. Több ilyen óvodára van szükség, önkormányzati, állami támogatással, szerepel a tervekben.

Még mélyrehatóbb reform vár az iskolarendszerről oktatásra, az alapfokú oktatástól az egyetemekig. Ennek lényege az angol nyelvoktatás mennyiségének, minőségének emelése. Óraszámemeléssel, több tízezer anyanyelvű vendégtanárral, az egyetemi és főiskolai angol tanárképzés és továbbképzés megjavításával, a tankönyvkiadás gyökeres átalakításával. Fontos alapelv, hogy minél nagyobb kedvet ébreszenek már gyermekkorban az angol nyelv iránt. Ezért tervezik, hogy fiatalok tízezreit küldik majd ki vakációra amerikai, angol családokhoz, táborokba, hogy élményszerűen, az anyaországban ismerkedjenek az angolszász emberek életével, ezenközben nyelvvel, akár cserealapon is. A másik szempont az angol beszédre és társalgásra való nevelés. A mindennapi tapasztalat ugyanis az, hogy hiába tanult a japán gimnazista hat évig angolul, ha egy angollal találkozott, „meg sem tudott mukkanni”. Tehát a „present perfect”-et, a jelen idejű múltat, nemcsak iskolásan, hanem a gyakorlatban, a valóságosan kell tanulni (Chomsky generatív nyelvelmélete). A passzív nyelvtudásról eszünkbe jut az orosz nyelvtanulásunk hiábavalósága, bár ott a motiváció is hiányzott.

A munkahelyi angol, mint kulcskérdés

A kormányzati dokumentumokban az oktatással egyenrangú hangsúllyal szerepel a munkahelyi angol általánossá tétele, legalább is a közép- és nagyvállalatoknál. Ennek fokmérője az, hogy egy bizonyos határideig mindenki tegye le, ha jobb nincs, a TOEIC vizsgát, mert úgy mond, ez az angol nyelvtudás felel meg a nemzetközi követelményeknek (Test of English for International Communication). Munkahelyi angol nyelvoktatás, együttműködve az oktatási vállalatokkal, eddig is létezett. Az NHK (Nippon Hoso Kyokai, a Japán Oktatási Televízió) 2004-ben kiadott jelentése azonban arról számol be, hogy Japán rendelkezik a legnagyobb angol nyelvoktatási piaccal a világon, melynek értéke 20 billió yen volt. Ez még yemben is hatalmas összeg, igaz a tanfolyamokon több mint 8 millió fiatal és felnőtt tanuló vett részt, az ország 127 milliós összlakossá-

gának 6 százaléka. Ennek a hirtelen megnövekedett angol nyelvoktatási boomnak magyarázata az, hogy a globalizáció egyre növekvő nyomása és a vállalatok jelentős részének átszervezése megnövelte sok vállalatnál az angol nyelv mindennapi használatának jelentőségét. Ennek jó példája, hogy Japán egyik legnagyobb vállalata a Nissan, fuzionált a Renault-val, és a gyár japán és francia dolgozóinak nem maradt más választása, minthogy alkalmazkodjon ahhoz a konzorciumi döntéshez, hogy a vállalat hivatalos nyelve az angol és a japán legyen. Ennek következményeként több tízezer japán és francia dolgozónak kellett letennie a TOEIC angol nyelvi munkahelyi alapvizsgát, és furcsának látszó módon nem a japánoknak kellett valamennyire megtanulni franciául. Itt kell megjegyeznünk, hogy Ázsia „tigrisországai”, beleértve Japánt is, az angol – praktikus okokból – látványosan kezdi kiszorítani a franciát, a németről nem is beszélve. Ugyanakkor előretörően van a kínai, indiai és a koreai nyelv, de ezektől alig marad el az indonéz és a thaiföldi. „Indiai nyelvnek” az indo-európai hindi nyelv számít, amelyet a több mint egymilliárd lakosú szubkontinens 75 százaléka beszél, tehát 750 millió ember, alig kevesebb, mint Európa lakossága. Furcsa, nem? A mennyiség azonban nem egyenlő a minőséggel. Az történt ugyanis, hogy a néhány évvel ezelőtt végrehajtott TOEIC teszten a japán vizsgázók érték el nemzetközi összehasonlításban a legalacsonyabb pontszámot, 451-et. Tizenhét ország közül, ott, ahol ezt a munkahelyi nyelvtudás-mérést alkalmazták – beleértve Mongóliát is – a legalacsonyabbat. Ráadásul a TOEIC csak két komponensből áll, szövegfordításból és az angol nyelvi beszéd hallgatásából és annak megértéséből. Tehát a multinacionális vállalatnál dolgozó japánok éppen csak hogy megfeleltek a passzív nyelvtudás követelményeinek, mert a beszéd-készséget nem is mérték. A kudarc számos problémát vetett fel. Az egyik az, hogy a TOEIC nem alkalmas a beszéd-készség felmérésére. Márpedig az angol nyelvű beszéd-készség legalább olyan fontos, mint az írásbeli szöveg fordítani tudása és a hallott szöveg megértése. A munkahelyi menedzsmentnek ugyanis nélkülözhetetlen eszköze az elfogadható tárgyalási készség minden szinten, az anyaországban és a külföldi leányvállalatoknál egyaránt. Ennek eredményeként most bevezetésre kerül a TOEIC kiegészítése: az úgynevezett Language Proficiency Interview-val, vagyis az angol nyelvű beszéd-készség mérésével, amelynek formája egy 20-30 perces beszélgetés a jelölttel. Mindez természetesen a nyelviskolák, nyelvtanfolyamok módszertani

megújítását is szükségessé teszi, nagyobb súlyt helyezve a beszédgyakorlatokra, különös gonddal a japán nyelv sajátos artikulációs bázisára.

A másik fontos tanulsága és következménye a helyzetfelmérésnek a szaknyelvi angol nyelvtudás fontossága és annak fokozatos bevezetése: az „English for Specific Purposes (ESP)”, a speciális célú angol nyelvtudás. Nem elégséges ugyanis, bár fontos, a hétköznapi társalgási készség alapszinten történő elsajátítása, hanem legalább ugyanilyen szinten szükséges az egyes szakmához kapcsolódó professzionális nyelvtudás kezdő és közép és felsőfokú szinten történő birtoklása. Kedvező körülmény, hogy ebben a tanulók nagymértékben motiválva vannak, ugyanakkor nehézséget jelent a szakképző intézményeknek. Így többek között beszélhetünk orvosi, jogi, menedzsment, pénzügyi, oktatási (andragógiai), kettős könyvviteli, építőipari, stb. szaknyelvről. A globalizációnak és a technológiai fejlődésnek ez természetes velejárója, amelyre a japán oktatási, felsőoktatási és felnőttoktatási szakemberek egyre nagyobb gondot fordítanak, beleértve az egyes szakmához kapcsolódó szókinckészlet és kifejezési fordulatok megtanulását is, a vonatkozó szóbeli és írásos kommunikáció és párbeszéd részeként.

Az angol nyelvű társas érintkezés fejlesztése

Ezen a japán társadalompolitikusok, pedagógusok és szociológusok a multikulturális és mindennapi társaskapcsolatok kiterjesztését és fejlesztését segítő angol nyelvtudást értik, amely legalább olyan fontos, mint a gazdasági és személyes érdekeket szolgáló kommunikációs eszköz birtoklása. A hétköznapi angol ismeretét az országban a hosszabb vagy rövidebb ideig ott tartózkodó többszáz ezer ázsiai, amerikai és európai diák, szakember, tudós és munkavállaló teszi nélkülözhetetlenné. Ugyanilyen fontos ez az országban megforduló többmillió külföldi turista és az öt földrész minden táján megtalálható ugyanennyi japán világszerte csoport emberibb, személyiséget gazdagító, a népek barátságát jobban elősegítő látogatása érdekében is. Kissé modorosan „kultúrantropológiai” angolnak is nevezhetnénk ezt a hétköznapisághoz közel álló, közösség-kialakító és -formáló angol nyelvtudást, amelyre képezni leginkább a több mint százezer kominkan, a japán művelődési otthonok hivatottak. A közművelődésnek ez az intézménye községben és városban, városi

kerületben egyaránt megtalálható, és többek között hosszabb-rövidebb tanfolyamokat is rendeznek az ilyenfajta angolból, az igényeknek megfelelően. Tanáraik a helyi iskolák szakos nevelőiből vagy a szülői munkaközösségek angolul tudó tagjaiból verbuválódnak. Nagymértékben támaszkodnak önkéntesekre is, akik már eljutottak középfokra vagy felsőfokra, és szívesen megosztanák tudásukat másokkal. „Volunteers wanted!” – önkénteseket keresünk a jelszó, amelyre szívesen jelentkeznek azok a fiatal vagy idős helybeliek, akik kötetlen formában, a személyre szóló igényeket kielégítve, megosztanák angoltudásukat lakótársaikkal, ismerőseikkel. Akik már tudnak valamennyire angolul, azok számára a kominkanok angol társalgási összejöveteleket szerveznek, hogy a résztvevők egymást javítva, kiegészítve fejlesszék angol nyelvtudásukat. Nem a „King English”-t beszéljük, de annyira viszik, hogy tudnak szót érteni az indiai szomszédoddal, a kínai turistával. Több helyen nevet is adnak ezeknek az összejöveteleknek, például „Angol Szalon” (English Saloon) vagy „Angol nyelvű pirított kenyér mester klub” (English Speeches Toast Master Club), ahol teázás vagy kávézás mellett beszélgetnek arról, hogy ki, mit főzött, esetleg angol ételeket, pudingot is készítenek (nb. minden kominkanban van konyha). A hangsúly a gátlásmentes beszélgetésre való bátorításon van. Az öntevékeny nyelvtanulásnak az előbbieken bemutatott formáját a nagy tekintélyű, a „Nyelvoktatás Japán Szövetsége” (The Japan Association for Language Teaching, röv. JALT) segíti, módszertani tanácsokkal látja el. A JALT-nak 3000 tagszervezete van szerte az országban, havi folyóirata a Nyelvtanár (Language Teacher) és félévenként jelenteti meg tudományos lapját a „JALT Journal”-t. Szakcsoportjai a „Special Interest Group”-ok, amelyek a nyelvoktatás különböző kérdéseit vitatják meg, és esetenként vizsgálódásaik eredményeit, a konferenciáik tanulságait kiadványokban is megjelentetik.

Összegezés

Japánban az anyanyelvi oktatás igen elmélyült, és iskoláskorban a szülők és az iskolák együttműködésére épül. Az iskolai anyanyelvi oktatást minisztériumi irányelv szabályozza. Példaértékű az anyanyelvi tudatosság, melyet helyi egyesületek, közösségek támogatnak. Napjainkban Japánban a társadalom minden rétegére kiható angol nyelvoktatási fellendülés van folyamatban. Ennek kettős célja van. Egyfelől eleget tenni a globalizáció és a

technikai fejlődés által támasztott angol nyelvi követelményeknek. Másfelől kompenzálni az angol nyelvoktatás gyöngye hatékonyságát. A cél az, hogy viszonylag rövid idő belül a második hivatalos munkanyelv az angol legyen.

A nyelvtanulást már óvodáskorban el kell kezdeni. A közoktatásban és a felsőfokú oktatásban nagyobb helyet kell kapnia a beszédkészség fejlesztésének. Sokkal több anyanyelvi tanárra van szükség és nagyobb arányú lehetőséget kell biztosítani, hogy a fiatalok az anyanyelvi országokban szerezhessenek életszerű, idegen környezetben elsajátított nyelvtudást. Ennek értelmében meg kell reformálni az iskolai nyelvoktatást. A gigantikus méretű munkahelyi angol nyelvoktatás nem hozta meg a kívánt eredményt. A TOEIC teszteken a japán tanulók gyöngye teljesítményeket értek el. A munkahelyi angol nyelvoktatást is beszédközpontúvá kell tenni. Ennek értelmében ki kell egészíteni a TOEIC-et, és ilyen irányba kell fejleszteni a képzést. Az általános, beszédre orientált angol nyelvoktatásnak ki kell egészülnie a szakmai angol bevezetésének, amelynek le kell vonni képzési követelményeit.

A szabadidős angol nyelvoktatást az ország állandóan változó multinacionális jellege és a milliós méretű bel- és külföldi turizmus teszi hangsúlyozottá. A nyelvtudás nagymértékben elősegíti a népek közötti barátság elmélyítését. A közösségi alapokon nyugvó nyelvoktatásban megkülönböztetett szerepe van a kominkanoknak, a japán művelődési otthonoknak, amelyek részben önkéntes alapon adnak lehetőséget a klubszerű nyelvtanulásnak. A non-formális nyelvtanulásnak ezt a formáját a Nyelvoktatás Japán Szövetsége segíti (JALT). Az angol nyelvoktatás japán példájából milyen tanulságot vonhatunk le magunk számára? Sok tekintetben hasonló problémákkal küzdünk. Az egész életen át tartó tanulást jobban át kell hatnia az nyelvtanulásnak. Több külföldi tanulásra van szükség. Nagyobb súlyt kell helyezni a beszédközpontúságra. A szakmai angol nyelvoktatást tudatosabban kell fejleszteni. A művelődési házaknak jobban ki kell venni részüket a szabadidős nyelvoktatásból.

Források

Harangi László: Kominkan. A japán művelődési otthon. *SZÍN. A Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus folyóirata*. 2009. február, 58-75 p.

Harangi László: *Háromhetes előadói körút Japánban* („A japán-magyar interkulturalizmus historikumá”) alkalmával szerzett, kominkanokkal kapcsolatos tapasztalatok, megfigyelések és készült interjúk, 1981-ben.

Improvement of Japanese language abilities. In *Strategy of Foreign Language Education*. Tokyo. 2003, 1-2. p. On-line: <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>

Japan Association for Language Teaching. JALT. On-line: <http://jalt.org/main/home>

John de Boer – Daniel P. Dolan – Takahiro Miyao: *Re-Thinking English Education in Japan*. Japanese Institute of Global Communication. 2001. Tokyo. 3 p.

Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate „Japanese with English Abilities”. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2005. Tokyo. 14 p.

Satoshi Hashimoto: *Foreign Language Education in Japan. A Japanese Perspective*. Council of Europe, Strassburg. 2004, 12 p.



Harangi László

DIGITÁLIS KOMPETENCIA ÉS VÁLLALKOZÓI KÉSZSÉG JAPÁNBAN¹

Az Amerikai Egyesült Államok után a világ második legnagyobb gazdasági nagyhatalma Japán. Évi termelése meghaladja a 4,5 ezer milliárd dollárt (!), és ez nem csökkent a recesszió idején sem. Az egy főre eső nemzeti jövedelme közel 40 ezer dollár évente, amely messze meghaladja a legfejlettebb európai és ázsiai országok átlagát. A termelés technikai színvonala is rendkívül magas, ezt mi sem bizonyítja jobban, hogy a globálisan mintegy 720 ezer termelő folyamatban működtetett robotgépeknek több mint a fele Japánban található. Informatikában pedig első a világon. (Internet 1.)

A „japán csoda” a több mint kétezer éves hagyományokból táplálkozó és a globális fejlődéssel lépést tartó japán *társadalmi tőke* (social capital) magas minőségének és értékének köszönhető, annak minden kognitív és morális attribútumaival együtt. Napjainkban a fiatal generáció majdnem minden tagja középfokú végzettséggel rendelkezik, és háromnegyede egyetemen vagy főiskolán továbbtanul. Az egész életen tartó tanulás éthosza és valósága átszövi az egész társadalmat nemre, korra, társadalmi hovatartozásra és földrajzi helyzetre való tekintet nélkül, amelyben a tanulás öröme és az iránta érzett felelősség szinte vallási erővel hat. A Felkelő Nap Országában, más társadalomban ilyen mértékben nem tapasztalható *tanulási kultúra* létezik és hat, amely az egyén és a nemzet boldogulásának nélkülözhetetlen hajtóereje. (Internet 2.)

Cikkünkben arra vállalkoztunk, hogy bemutassuk az egyéni és a társadalmi érvényesüléshez, fejlődéshez egyaránt szükséges két kulcskompetenciát: *a digitális kompetenciát és a vállalkozói készséget*, annak helyzetét, problémáit és eredményeit Japánban. Mint ismeretes, ez a kétfajta tudás az Európai Unió által felállított és a tagok elé követelményként támasztott nyolc kulcskompetenciának része, így számunkra is tanulságosak lehetnek a japán tapasztalatok.

Két „e-Japán Stratégia”

A 2000-es évek végén bekövetkezett informatikai világsúlyossághez két „e-stratégia” megvalósítá-

sa vezetett (e-Japan Strategy I.; e-Japan Strategy II). A japán információs társadalom korábbinál meghaladottabb fejlesztését „*Az elektronikus Japán Stratégiája I.*” címmel (e-Japan Strategy. I.) 2001. januárjában hirdette meg a japán kormány és parlament. A Stratégia egy olyan társadalmat vázolt fel, „amelyben minden személy és szervezet a korábbinál aktívabban és eredményesebben használja az elektronikát, és élvezzi annak előnyeit”. A cél elérése érdekében a Stratégia kimondja, hogy a kormánynak és az önkormányzatoknak olyan környezetet kell teremteni, amelynek segítségével az egyének, a gazdasági és társadalmi szervezetek teljes potenciáljukat ki tudják fejteni, és Japánt néhány éven belül a világ legfejlettebb IT (Információs Technológia) országgá tudják tenni. Hogy ez megvalósuljon – olvashatjuk a dokumentumban –, *ki kell építeni az egész országban az internet ultra-szélessávú rendszerét, és ennek hozzáférhetőségét a legrövidebb időn belül biztosítani kell*. Fel kell állítani az elektronika tervezésének, irányításának szilárd és hatékony országos és helyi szervezetrendszerét és *gondoskodni kell egy informatikailag jól képzett társadalomról az új korszak számára*. A Stratégia második lépcsőjét 2003-ban hirdette meg a kormány, amely egy még aktívabb, produktívabb társadalom vízióját állította az ország elé, az elektronikus eszközök használata által. Az új stratégia hathatós intézkedéseket javasolt a mindennapi élethez kapcsolódó hét területen: az egészségügyben, oktatásban, az élelmiszer-kereskedelemben, a kis- és középvállalkozásokban, a foglalkoztatásban, a közigazgatásban és a mindennapi életben. A stratégia továbbá kereste a lehetőségét annak, hogyan lehet alkalmazni az információs technikát a *szociális munkában*, amely – a stratégia szerint – meghatározó jelentőségű és kifinomult használata az információs technológiának (Consensus Document, 2008).

A kormány azt is fontosnak tartotta, hogy kidolgozza és bevezesse az IT szociális stratégiáját, az úgynevezett *„információs társadalom szociálisan támogatott rendszerét”*. A döntéshozók ugyanis felismerték, hogy az ultra szélessávú hálózat kiépítésének előfizetési díja a társadalom egy részét kirekeszteni az információs technika használatából, amelyet

¹ Másodközlés: *Felnőttképzés*, 2010. 2:21-27.

kompenzálni szükséges. Ez vezetett lényegében az ingyenes internet-használathoz (Internet 3.).

Irányelvek, javaslatok a digitális írástudás fejlesztésére

Mivel Japán kivívta világszerepét az informatikában, most a cél az, hogy ezt a pozícióját biztonsággal meg is tartsa. Ehhez pedig az szükséges – állapítják meg az erre vonatkozó dokumentumok –, hogy a digitális kompetencia olyannyira társadalmi méretűvé váljék, mint annak idején az írás-olvasás képessége volt a 20 század elején. Otthonokban, munkahelyen és a közéletben egyaránt. Ugyanakkor a MEXT (Ministry of Education, Science, Sport and Technology) jelentések, azaz az Oktatási Minisztérium irányelvei (White Paper on Education, 2005), valamint maga az UNESCO is rámutatnak arra, hogy a digitális kompetencia általános érvényűvé tétele még sok kívánni valót hagy maga után. Nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is. Egyfelől az ultraszéles internet még nem érte el a százszázalékos telítettséget, másfelől *a tudás mértéke is sokszor megreked az egyszerű szövegszerkesztési szintnél*, nem párosul kellőképpen a logikai és kritikai gondolkodás képességével, a kreativitással, az Internet-hálózatokban való kommunikációs készséggel, részvétellel. Mindez nagy feladatot ró a pedagógusképzésre, továbbképzésre (ICT in education in Japan, 2005). Ezért az országban számtalan iskolai, iskolán kívüli, munkahelyi projekt, tanfolyam indult, hogy az arra rászorultak informatikai műveltségét, digitális tudását magasabb szintre emeljék. Érdekes megfigyelni, hogy ebből a tanulási mozgalmából különösen kivették részüket a könyvtárak, amelyek éppen úgy, mint a kominkanok (művelődési otthonok), mindenhol megtalálhatók. Ami a célcsoportokat illeti, *különös figyelem fordult az időskorúakra és a fogyatékosokra* („with due consideration to senior and the disabled”), (ICT in education in Japan). Ahhoz, hogy ez a grandiózus terv megvalósuljon, megfelelő számú és jól képzett e-oktatókra, mentorokra, szakemberekre, kutatókra volt és van szükség, még Japánban is, amely pedig az elektronika „Mekkája”. Hihetetlen, de igaz, hogy van még egy másik informatikai nagyhatalom, csak keveset beszélünk róla. Ez pedig Szingapúr (Valance 2008). Ezért azt tervezik, hogy az elektronikus szakemberhiány pótlására, mintegy 30 ezer külföldi „vendégmunkást” hívnak be az országba (e-Japan Strategy

II.), főképpen Szingapúrból. Ezzel párhuzamosan a MEXT irányelvek értelmében fejleszteni kívánják a felső szintű informatikai képzést az egyetemeken és főiskolákon, egészen a mester és doktor fokozatokig. Új fejlemény, hogy a felsőoktatás integráns része lett az e-learning specialisták mesterfokozatú képzése, akiknek kutató hallgatói az internet útján történő tanulás pedagógiai, andragógiai, tananyagtervezési, tanfolyam-szervezési portál megjelenítési készségeit kutatják és sajátítják el (Suzuki 2009).

Digitális kompetencia az iskolákban

A digitális írástudás elterjesztésére, társadalmi méretűvé tételére a legfőbb garancia Japánban (részben már nálunk is), hogy *a felnövekvő nemzedék már az iskoláskorban elsajátítsa az informatikai műveltség alapjait*. Az iskolák nagy részében a tantárgyak bizonyos hányada Japánban máris internet segítségével történik (Sakurako 2002). Ez eleve feltételezi, hogy a tanulók informatikai alapismeretekkel rendelkezzenek, amely évről-évre előre haladva fejlődik, gyarapszik, mire a tanuló elvégzi a felsőfokú középiskolát, már digitális írástudóvá válik, amelyre a későbbiekben számítani, építeni lehet. Ezért nagyon fontos fejleszteni a gyermekek digitális kompetenciáját, hogy számítógépen és interneten keresztül megfelelően képesek legyenek ismereteket szerezni, információs és kommunikációs megalapozottsággal önállóan tudjanak válaszolni (Vallance 2008). A vita inkább azon folyik, hogy mit lehet, és mit nem lehet on-lineon keresztül oktatni, és ez az e-learning oktatás hogyan épüljön be szervesen a tanulási folyamat egészébe. Ezért nagyon fontos a pedagógusok állandó képzése, továbbképzése, olvashatjuk „Az Információs Technológia az Oktatásban” c. dokumentumban: *„szerte az országban továbbképző tanfolyamokat kell rendezni a pedagógusok számára, hogy hatékonyan tudják felhasználni az internetet tantárgyuk oktatásában”*. Ennek tudományos biztosítéka, hogy 2008-tól több egyetemen bevezették az e-learning specialisták mesterfokú képzését (ld. előzőekben).

A Janus-arcú japán vállalkozás: a síró arc

Míg az anyanyelvi kultúra, a kommunikációs készség, a matematikai tudás és most már az idegen nyelv ismerete is az átlagosnál fejlettebb az országban, és különösen kimagasló a tanulás megtanulásának képessége, ugyanezt nem mondhatjuk el a

vállalkozási attitűdről, magatartásról, mint amely kívánatosan, szintén a nemzeti karakter része lenne. A japán társadalom hagyományosan *konzervatív társadalom*, amely nem annyira a kockázatvállalást, a kezdeményező készséget tekintette és tekinti értéknek, követendő erénynek, hanem sokkal inkább a fokozatos, céltudatos aktivitással elért eredményt. Nagyon leegyszerűsítve a kérdést, a japán átlagember fél a vállalkozástól, mert ha az nem sikerül, nehezen tudja elviselni a kudarcot, az esetleges megbélyegzést, szégyent (Tinbergen Institute 2007). Különösen nehéz megtenni Japánban az első próbálkozást, amely legtöbbször nagyon gyorsan összeomlik. A másodszori nekirugaszkodás már eredményesebb, és fokozatosan kialakul a biztonságérzés és önbizalom, és hála a tapasztalati tanulásnak, sikeres lesz a vállalkozás. Az európai ember, beleértve az amerikai is, „könnyelműbb”, ha úgy tetszik, és vállalja az ismeretlen veszélyeket. A japán ember *meggondoltabb*, és a maga módján *etikusabb*. A másik oka a kirobbanó akarát és kezdeményező készség hiányának a japán ember és társadalom *közösségiége, kollektivitása*, amelyben az egyén része a munkaszervezetnek, ahol évek óta dolgozik és a nagycsaládnak, amelynek hagyományait őrzi, és ebből nehéz kitörést, kockázatot vállalva önállósodni (Kan-Ichiro Suzuki et al 2002). A japán ember nem annyira individuum, mint egy amerikai, aki az akadályoktól kevésbé fél, mint szigetországbeli megfelelője. A japán mentalitásból sokkal inkább hiányzik a „próba szerencse” attitűd, mint egy magyar vagy egy német fiatalból. A Felkelő Nap Országában erős a „társadalmi nyomás” a döntések meghozatalában, ami meggondolásra készíti az egyént, hogy kilépjen közössége köréből. Az alkotó kedv, a kreativitás nem hiányzik, de ez az aktivitás a munkahelyen manifesztálódik, mint alkalmazotti felelősség, együtt a főnökséggel, és a kollektívával (Entrepreneurship in Japan 2004).

A másik tulajdonsága a japán munkavállalónak, legyen az vállalkozó vagy alkalmazott, a szinte hártalan *munkaszeretet*, a végtelen nagy *szorgalom*. A japán emberre jellemző, hogy a munkát önmagáért szereti, mint általában a műélvező a művészetet. Ott jártamkor megkérdeztem japán barátaimat, hogy „mit csináltok ti munka után, szabadidőtökben”. Értetlenül néztek rám. „Hát azt csináljuk, hogy munka után egy csésze szake (könnyű rizsbor) mellett összeülünk, és megbeszéljük, hogy mit, hogyan dolgozhatnánk holnap jobban”. Lehet, hogy van ebben némi túlzás, de azt tudni kell, hogy a végtelen

nagy szorgalom és a munkával való teljes azonosulás olyan *erkölcsi tőke*, amelyből a japán társadalom haszonnal táplálkozik vállalkozás nélkül. Legyen az gyári munkás, menedzser vagy tanár. Kissé tréfásan: a japánok idült alkoholisták, munka-alkoholisták. Ez versenyképes tulajdonság, egy olyan hozzáadott érték, amely növeli a produktivitást, de visszafogja az önálló kezdeményezést. Amikor egy japán egyéni vállalkozó (férfi) kölcsönt akar felvenni, ehhez személyi garancia szükséges. Jellemző a japán kultúrára és a samuráj erkölcsök továbbélésére azoknak a japán férfiaknak a nagyszámú öngyilkossági rátája, akik képtelenek voltak visszafizetni a személyi kölcsönt (Entrepreneurship in Japan 2004). Ezeknek a tragédiáknak az oka a *szégyenérzet*, amikor a vállalkozás csődbe jut, és a vállalkozó nem képes visszafizetni a kölcsönt. Ilyenkor az életbiztosítás felhasználására van szükség, hogy a bank ne zaklassa a rokonokat és barátokat, akik a banki kölcsönökre a személyes garanciát adták. Az ősi tradíció az „arc megőrzését” mindennél fontosabb értéknek tartja. Végtelen eset, de jellemzi a japán vállalkozási attitűdöt. Ezzel ellentétben a nagyvállalat, *az egész életen át tartó foglalkoztatottság*, és az érdem szerinti anyagi és erkölcsi előrehaladás biztonságát nyújtja. A kreativitás és kezdeményező készség pedig a megszervezetten belül működik. A kockázattól való félelem, az úgynevezett „*keiretsu*” (entrepreneurship difficulties, 2004). Ennek tudatában joggal megkérdezhethetnénk, hogy milyen a nagy gyárak, a multinacionális cégek menedzsmentjének vállalkozási magatartása, attitűdje. Átlagon felülinek kell lennie, hiszen globálisan is versenyképesek. A nemzetközi szakirodalomból (Kan-Ichiro Suzuki et al 2002) úgy tűnik, hogy a japán menedzsment vállalkozók motiváltsága inkább *társadalmi*, mint egyéni, a kockázatvállalás inkább globalizációs irányultságú, mint financiai, és magasra értékeli a *stratégiaalkotást* és az R&D-t (Research and Development), ellentétben az amerikai nagyvállalatok „top menedzsmentjeivel”, akik a fogyasztókra, a növekedésre és az idődimenzióra fókuszálnak.

A nevető arc

Japánban a vállalatoknak 99 százaléka kis és középvállalat (SMEs). Ez a több mint egy millió (!) jogilag regisztrált, üzleti jellegű aktivitás, a munkapiacra lévőknek 72.7 százalékát foglalkoztatja, a nemzeti össztermék 50 százalékát állítja elő, 60 százalékos hozzáadott értékkel. Tehát az ország az elő-

ző fejezetben kifejtett ellentmondásokkal szemben a kis- és középvállalatok (SMEs) birodalma. A kis- és középvállalatok nemcsak a foglalkoztatásnak kimeríthetetlen forrásai, hanem a kiterjedt alvállalkozási hálózaton keresztül a japán-amerikai termelési rendszer alapvető komponensei, nélkülözhetetlen ellátói a hazai és a nemzetközi multinacionális vállalatoknak. A nemzetközi produktív szférában betöltött aktivitásuk minőségét jelzi: az innovációk többsége általuk születik (Tinbergen Institute 2007). Annak ellenére, hogy a japán vállalkozási kultúrát sok kritika és bíráló érzi, az *SMEs-ek megalapítását és eredményes működését egy kiterjedt állami, üzleti és társadalmi szervezethálózat jogi, anyagi és szakmai eszközökkel segíti*, amellett, hogy egymás között is intenzív a tapasztalatcsere. Ennek eredményeképpen kialakulóban van mind „fent”, mind „lent” egy új életszemlélet és értékrend, amely kedvező feltételeket teremt főképpen a kis- és törpevállalatok megalakulásának, és ellensúlyozza a *keiretsu-t*, a kockázattól való félelmet, *erősíti a kreatív, innovatív önállóság életeszményét*, az egész életet át egy helyen végzett munka biztonságával szemben. Bizonyítja, hogy az utóbbi években máris több japán nő és férfi kezdeményezett, keresett újat, önálló és független élethelyzetekben, mint korábban. Vállalva ennek veszélyeit, élvezve örömeit és hasznát. A folyamat lassú, de megállíthatatlan áramlat, megtartva, ami jó volt a régiben, és újat alkotva a 21. századi viszonyok között. Teljes energiával vagy részidőben (Turning Japanese; Entrepreneurial 2003). A legfőbb szereplő ebben a szcenárióban *az állam, amely máris több olyan jogi, adó és eljárásbeli intézkedést hozott, amely megkönnyíti a vállalat alapítást*. Valamennyi ismerős téma. (Entrepreneurship in Japan 2004). Egyesek még így is türelmetlenek. Noriko Kameda, egy japán-amerikai vállalat tulajdonosa szerint „már az üzleti bürokraták is vállalkozók legyenek” („Even business bureaucrats become entrepreneurs”). Ő megjárta nő létére, kitarással és tanulással kijárta a kisvállalkozás nehéz útját, és lett belőle egy húsz főt foglalkoztató középvállalkozó. Kálváriáját megírta az *„Alkosd meg saját jövődet”* („Create Your Own Future”) című könyvét, mely tankönyv lett a vállalkozói szféra számára az országban, Hokkaidótól Okinawáig. (Ajánlom e könyvet Borsi Árpád barátomnak, a Felnőttképzési Vállalatok Szövetsége főtítkárának figyelmébe). Egy szó, mint száz, Tokió megmozdult, és segíteni kezdi a vállalkozást, *új légkört teremtve* az anyagi és szellemi kezdeményezések és az alkotó munka számára (Entrepreneurship in Japan, 2004).

A másik „aktor” a vállalati mozgalomban az *oktatás*. A SMEs-ek hazai és a nemzetközi gazdaságban betöltött szerepüket felismerve, megindult a japán oktatási gépezet. Az állami és az üzleti alapon működő képzési intézmények a vállalkozási ismereteknek széles skáláját nyújtják. *Mintegy 40-50 egyetemen, főiskolán működik vállalatismereti tanszék*, önállóan vagy a menedzsment fakultáson belül, ahol posztszekunder vagy magasabb végzettséget lehet szerezni vállalati ismeretekből. A korábban említett Noriko Kaneda egy *5 hónapos kyotói tanfolyamon* sajátította el a hatékony vállalkozás jogi, pénzügyi, marketing, menedzsment és kommunikációs ismereteit. Nagyon népszerűek az úgynevezett *„week-end vállalkozási tanfolyamok”*. Így nevezik azokat az embereket, akik a főfoglalkozásuk és hobbyjuk során nyert ismereteket és tapasztalataikat hétfégi elfoglaltsággal akarják kamatoztatni profitszerző vállalkozás céljára. Számos nagyvállalatnak van *inkubátor* gyakorlóléhelye, ahol a szükséges védőszárnyak alatt lehet biztonságosan vállalkozásba kezdeni. Kimeríthetetlen forrása a vállalkozói tudás megszerzésének és továbbfejlesztésének, minden szinten és témakörben a *média*. A legtöbb új és már „bejártott” vállalkozó innen meríti legfőképpen ismereteit. Az angol nyelvű tanulmányi *on-line anyagok* közül hirtelenjében hatvan riportot, útmutatást, tételes ismereteket tartalmazó dokumentumot számoltam meg (Entrepreneurship in Japan 2004). Mennyi lehet japán nyelven? Csak néhány cím a sok közül: Vállalkozási inkubátor Japánban a nyitott a világ számára; A japán vállalkozás rögzös útjai; Sikeres vállalkozási történetek; Tehetséges emberek a modern Japánért; Egy új innovációs rendszer felé. Ezenkívül tudomásunk van arról is, hogy *szakfolyóiratok* is vannak bőven (Entrepreneurship in Japan 2004). Míg az előző médiák célcsoportjai maguk a vállalkozók, addig a *központi és a helyi* televíziók kifelé, nagyközönséghez szólnak és vállalkozásbarát társadalom kialakulását kívánják elősegíteni, megszólaltatva, bemutatva sikeres vállalkozókat (Turning Japanese Entrepreneurial 2003).

Nők a japán vállalkozásokban

Japán hagyományosan *férfuralmú társadalmi rendszer*. A nőekkel szemben az elvárás az volt és részben ma is az, hogy maradjanak otthon, és gondozzák a családjukat, az időseket. Ez a közfelfogás még a legutóbbi időkig is, valójában *kizárta őket, hogy el-*

sajátítsák azt a technikai műveltséget és tudást, amelyet korunk megkövetel a társadalom minden tagjától. Nem lehetnek részesei az üzleti életnek sem, beleértve annak szakmai, társadalmi, közösségi vonatkozásait is. Az úgynevezett „Nemek Öntudatszintjének Mérési Indexe” (Gender Empowerment Measure Index) nemzetközi tesztrendszer szerint, amely arra kíváncsi, hogy a nők az egyes országokban mennyire képesek aktívan részt venni a gazdasági, társadalmi, politikai aktivitásokban, döntéshozatali folyamataiban, a japán nők a 80 ország közül a 43-dikok voltak. Összehasonlításképpen: az amerikai nők a 12-ik helyet foglalták el, míg az elsőeknek, tehát a legönállóbb nőknek, a norvég nők bizonyultak. Még a 70-es, 80-as évekig is az volt a helyzet Japánban, hogy azok a nők, akik tanultak, rövid munka után férjhez mentek, gyereket szültek, és utána, ha úgy döntöttek, hogy dolgozni fognak, csak adminisztrációs munkakörökben helyezkedhettek el, és ugyanabban a munkakörben alacsonyabb fizetést kaptak, mint a férfiak, tekintet nélkül iskolai végzettségükre (Griffy-Brown et al 2007). Mindez, úgy tűnik, gyökeres változáson megy át. A politikusok és a gazdasági élet szereplői kezdik felismerni, hogy a tehetséges és a foglalkoztatásból eddig kimaradt nők milliói milyen segítséget nyújthatnak a munkaerőhiány csökkentéséhez, és új lendületet adhatnak a produktivitás növeléséhez, az ipar és a szolgáltatás legkülönbözőbb területein (Helms 2009).

Ennek eredményeként nagy volumenű és átfogó támogatási és képzési programok kezdődtek. Kormányzatok és társadalmi intézmények tízezrei szerveztek tanfolyamokat, programokat a vállalkozásalapítás teendőiről, a sikeres vállalkozás tudnivalóiról. A hatóságok, a képzési intézmények és a társadalmi szervezetek azonban nemcsak szakmai ismeretek, tanácsokat szolgáltatnak, hanem a kisvállalkozásokat segítő bank (Japan Finance Corporation for Small Business) kizárólag a nő kisvállalkozások számára egy speciális akciót hirdetett meg, amelynek igénybevételével egy százalékos évi kamattal kaphattak kölcsönt az érdekeltek. A vállalat-alapításokat segítő kölcsön átlagösszege 16 millió forintnak megfelelő támogatás volt (Helms 2009).

A leggyakoribb vállalkozások a következők voltak: kisvendéglő, utcai büfé (take out food stores), betegápolás, masszázszalon, oktatás, magánóvoda, nyelvoktatás, idegenvezetés, szociális munka, kertápolás, kozmetika stb. Az erre vonatkozó szociológiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a vállalat-alapí-

tások legfőbb motívumai a függetlenség iránti vágy, a flexibilitás és az önmegvalósítás iránti igény voltak. Ugyanakkor az is bizonyossá vált, hogy a vállalat-alapításhoz szükséges kockázatvállalás és merészség sokkal erősebb volt a nőknél, mint a férfiaknál, mivel új helyzetükben a férfiakkal ellentétben, nem mint családfők vettek részt, hanem mint kevesebb felelősséget vállaló családtagok (Helms 2009). Tanulásként levonható az a következtetés, hogy a kormányzat által támogatott vállalkozó nők mozgalma a férfuralmú társadalmi paradigmát is megingatta, mert bizonyította: a nők egyenértékű kreativitási készséggel és innovációs hajlammal rendelkeznek, mint a férfiak, és a gazdasági élet, a japán társadalmi erőforrás versenyképességének nélkülözhetetlen szereplői. Ezért nagyon örvendetes és figyelemreméltó adat, hogy az 1997 és 2002 között eltelt öt esztendő alatt több új női vállalkozás alakult, mint férfi, amely bizonyítja a régi és az új harmóniájának tömegmértű támogatottságát (Griffy-Brown 2007).

Összegezés

Bár a digitális kompetencia és a vállalkozás távolabb állnak egymástól, mint a korábban tárgyalt anyanyelvi és kommunikációs készség, Japánban mégis tapasztalhatók közös vonások a két kompetencia között, amelyet érdemes fontolóra vennünk. Az egyik az állam felelősségvállalása mindkét kulcsfontosságú tudás kiterjesztése és elmélyítése érdekében. Ez abban jut kifejezésre, hogy a japán kormányzat mindkét kompetencia esetében felismerte ezek jelentőségét az ország javára, éppen úgy, mint az egyének hasznára. Ezért a digitális kompetencia megerősítésére meghirdette az *e-Japán Stratégiát*, és a vállalkozási kedv növelésére pedig jogi, adó és eljárásbeli intézkedést hozott. A kormányzatnak ez az egyértelmű – a piaczgazdaságban szinte szokatlan – erkölcsi és anyagi szerepvállalása a modernizációs gazdasági, technikai cél érdekében azért jelentős, mert mozgósító erővel hat mind az üzleti szférára, mind az egész társadalomra (ld. banki támogatás a vállalkozó nők számára).

A másik tanulság az esélyegyenlőség érvényesülésének elősegítése mindkét esetben a digitális kompetencia általánossá tételében, két módon. Egyrészt úgy, hogy a stratégia valóra váltása során különös figyelmet fordítanak az idősekre és fogyatékosokra, másrészt, hogy mérséklék az anyagi akadályokat, azokat a magas előfizetési díjakat, amelyek megnehezítik az ultraszéles sávú internet általánossá tételét. Így

mindenki egyenrangú módon részesülhet az elektronika „áldásából”. A vállalkozási kultúra kiterjesztése a nők számára a konzervatív férfiuralmú Japánban pedig azért szinte forradalmi jelentőségű, mert ez jelentős lépést jelent a nők teljes egyenjogúsítása felé.

A harmadik üzenet, hogy az egész élet át tartó tanulásnak itt is, mint mindenhol és mindenkor, milyen nagy a szerepe egy adott ismeretanyag, készség társadalmi méretűvé tételében, elmélyítésében. Az alsó és középfokú iskolákban Japánban a tantárgyak bizonyos hányadát már interneten keresztül oktatják. Így a fiatalok a digitális írástudást már a középiskolákban elsajátítják. Az egyetemeken pedig mesterfokozaton e-learninges szakembereket képeznek. Ugyanígy igen széleskörű az üzleti célú vállalkozásképzés is.

Források

- Anna Pivovarov: An Entrepreneurial Experience in Japan – Different than in America. *Hawaii Reporter*, March 11:5-10, 2005, Honolulu.
- C. Griffy-Brown et al (2007): Women Entrepreneurship in Japan. In *Graziadio Business Report*. 2007, Vol.10, Issue 1:1-6. On-line: <http://gbr.prepperdine.edu/071/japan.html>
- Consensus Document, November 2008; CETC ICT, Digital Literacy Initiative. On-line: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/apcity/unpan002771.pdf>
- Entrepreneurship Difficulties* (2004): On-line: <http://www.albusiness.com/management/608472-1.html>
- Entrepreneurship in Japan* (2004): International Preneurship in Japan. The Entrepreneurship School Paper. On-line: http://www.internationalentrepreneurship.com/asia_entrepreneur/Japan
- e-japan strategy I.: http://www.kantei.go.jp/foreign/it/network/0122full_e.html-35k-
- e-Japan strategy II.: [http://www.cic.org.sg/Seminar/Japan's IT Strategy.pdf](http://www.cic.org.sg/Seminar/Japan's%20IT%20Strategy.pdf)
- ICT Education in Japan* (2005) with Focus on ICT In-Service Teacher Training. On-line: [http://www2.unesobkk.org/elib/publications/ICT Classroom/country-Japan.pdf](http://www2.unesobkk.org/elib/publications/ICT%20Classroom/country-Japan.pdf)
- Internet, 1.: [http://www.economywatch.com/world economy/Japan](http://www.economywatch.com/world%20economy/Japan)
- Internet, 2.: [http://www.edcation in japan. info](http://www.edcation%20in%20japan.info)
- Internet, 3.: [http://www.apricot.net/apricot2005/slides/C3-4 3.pdf](http://www.apricot.net/apricot2005/slides/C3-4%203.pdf)
- Kan-Ichiro Suzuki et al (2002): *Entrepreneurship in Japan and Silicon Valley: a comparative study*. On-line: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B...
- K. Suzuki (2009): *From Competency List to Curriculum Implementation: A Case Study of Japan's First Online Master's Program for e-Learning Specialist Training*. On-line: <http://www.editlib.org/p/30502>
- L. Sakurako (2002): *Information literacy: A review of information literacy education in Japan*. Information Technology Center, Tokyo. <http://www.infosta.or.jp/journal/200211e.html#2>
- M.Helms (2009): How one female entrepreneur made it work forher. *Japan Inc. Magazin*, No 85, March 6, 2009: 1-5. On-line: <http://www.Japanic.com/mgz85/female-entrepreneur>
- M. Vallance (2008): Beyond policy: Strategic actions to support ICT integration in Japanese schools. *Australian Journal of Educational Technology*, Sidney, 275-293.
- Tinbergen Institute (2007): *The Relationship between Entrepreneurship and Unemployment Japan*. Amsterdam; <http://www.tinbergen.nl/discussionpapers/07080.pdf>
- Turning Japanese. *Entrepreneurial* (2003): On-line: <http://www.inc.com/magazine/20030601/25505.html>
- White Paper on Education* (2005): On-line: <http://www.mext.go.jp/b>

Harangi László

ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA ÉS KULTURÁLIS TUDATOSSÁG JAPÁNBAN¹

Korábbi számainkban az Európai Unió Parlamentje által elfogadott oktatási kulcskompetenciáknak Japánra alkalmazott változatait, megegyezését és különbözőségeit elemeztük. Arra próbáltunk választ adni, hogy ezek a követelmények hogyan válnak eszközzé a gazdaság- és társadalomfejlesztésben a világ egyik legversenyképesebb országában, hol tartanak előrébb, és miben van pótolni való. Áttekintettük az anyanyelv elsajátításának és az idegen nyelv megtanulásnak helyzetét. Megtudhattuk, milyen nagy erőfeszítéseket tesz az ország, hogy az angol második nyelvvé váljék, ugyanakkor szinte irigykedve láttuk, mennyire közügy, lent is fent is, az anyanyelvi kultúra ápolása. Majd a digitális kompetencia igen magas fejlettsége volt tanulságos, ugyanakkor a vállalkozási készség tradicionális attitűdjeivel ellenkező mai magatartásformák feszültségeiből eredő problémákat, és a nők szinte kirobbanó vállalkozási kedvét olvashattuk, szinte erotikus izgalommal. Most, egyfelől az állampolgári kompetencia állapotával és az állampolgári nevelés helyzetével ismerkedünk, és megintcsak érdekes lesz, hogyan sikerül összeegyeztetni a hagyományos közösségek merevségét a multikulturalizmus európai etikettjével. Másfelől kíváncsiak vagyunk arra, hogy a hagyományos, a mindennapi és a magas kultúra hogyan teszi nemcsak tudás-, hanem kultúra-alapúvá is ezt a sok szempontból csodálni való országot.

Explicit és implicit állampolgári nevelés

Mint minden országban, de itt még inkább, Japánban is egyaránt van „explicite és implicate” állampolgári nevelés a kötelező kilencosztályos általános, jobban mondva alapiskolákban. Az explicit módja az állampolgári nevelésnek valójában egy kis részét alkotja a tananyagban, a „*koumin*”. Ez a tantárgy mintegy egyharmadát öleli fel a társadalmi ismereteknek a felső tagozatos alapiskola utolsó évfolyamában, rendszerint egy blokkban, a tanulók 14-15 éves korában. Ezt megelőzően csak a hatodik osztályban van állampolgári óra a társadalomtudományi tantárgyak részeként. Az *implicit* formája azonban a „civic” kompetencia korai

fejlesztése tudatosan jelen van más tantárgyakban, elsősorban a földrajzban, történelemben, az anyanyelvi és az idegen nyelvoktatásban, a zene- és énekoktatásban, az osztályfőnöki órákban, általában az erkölcsi nevelésben, a tanórán kívüli foglalkozások szinte valamennyi válfajában. *Valójában az jellemző, hogy a participációra, az együttműködésre, a multikulturalizmus tudatára, a demokráciára, az állampolgári jogokra való nevelés, annak léggörcsre, utalásai, példái átszövik az iskolai élet teljességét* (Parmenter 2004).

Az ázsiai együttélésre való nevelés az iskolákban

Japán egyre növekvőbb etnikai diverzifikáltsága nagy hatással van az oktatásra minden szinten. A más anyanyelvű, főképpen koreai gyerekek szinte váratlan berobbanása az iskolákba, akik más kultúrában, más környezetben nevelkedtek, mint a többi tanuló, új jelenség az eddig homogén japán társadalomban, az iskolák életében. A bevándoroltak, a kisebbségek gyerekei és a külföldi tanulók oktatása, szintén nagy szorgalma, versenyhelyzetet is teremtett, és elkezdődött egy nemes vetélkedés a hazaiak és az idegenek között. Így az ország valójában belekeveredett egy nemzetiségi vitába, hogyan cselekedjék ebben az új helyzetben. Az iskolára milyen feladatok várnak, törekedjenek-e az emigránsok gyermekeinek asszimilációjára vagy sem? Mindez az állampolgári nevelés revízióját, átalakítását is szükségessé tette. *A végső cél az, hogy az együttélés minél harmonikusabb és feszültségmentesebb legyen.* Uralkodóvá vált az a hivatalos vélemény, hogy a kisebbségeknek *segítséget kell nyújtani potenciáljuk kiteljesedéséhez, nemzeti identitástudatuk megőrzéséhez.*

Az asszimilációs törekvések, az etnikumokat szem elől tévesztő oktatás helyett, mindazonáltal az új szemlélet és annak realizálása egy meglehetősen hosszú, nagy türelmet igénylő folyamat, amelyben mind a tanulók, mind a tanárok előítéletes szemléletének változnia kell. Az egyik akadály, hogy a hagyományos japán nevelési gyakorlat arra készíteti a gyerekeket, egymással együttműködve empatikus, együtt érző, egynyelvű, egy nemzetiségű közösséget

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*. 2010. 4. évf. 3.

alkossanak. Ezért most a multikulturális gondolkodású pedagógusok egy *tradicionális közösségi „modellel”* találják szembe magukat, amely korlátozza az egyén szabadságát és a viselkedés sokféleségét. A probléma az, hogyan terjesszék ki ezt a hagyományos, és az évszázadok során kikristályosodott egymás iránti gondoskodási és viselkedési mentalitást más tanulókra, más kultúrával, más országokban született gyermekekre. Eddig ugyanis a homogenitásnak volt nagy értéke, és a gyermekek életéből hiányzott a diverzifikáltság tapasztalata. A pedagógusoknak, így a tanulóknak is, magukévá kell tenni most azt a tudatot, hogy a *kisebbség, az etnikai sokszínűség nem hátrányos, hanem előnyös* mindenki számára, mert ez lehetőséget ad arra, hogy a más-más kultúrában nevelkedett gyermekek tanuljanak egymástól, barátok legyenek, és ezzel fejlődjék közösségi érzésük is. Mind a gyermekek, mind a tanítók, tanárok részéről egy új felfogásra, magatartásra van tehát égetően szükség, amely harcol az előítéletek ellen. Jobban észreveszi az egyéni különbségeket az egyes japán gyermekek között és a személyi tulajdonságok hasonlóságát az itt és a máshol napvilágot látott gyermekcsoportok között.

A másik megoldandó gond, hogyan segítsék megőrizni az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekeket hagyományaik, kulturális örökségük megőrzésében, fejlesztésében. A koreai gyermekek tanórán kívüli foglalkozásait, nyári táborozásait a tanügyi hatóságok és az iskolák azzal a céllal rendezik, hogy a gyerekek megőrizzék nemzeti, kulturális hagyományaikat, ne felejtsek el népszokásaikat, amellyel megmarad, sőt erősödik nemzetiségi identitástudatuk. A programok célja az is, hogy eltüntessék azokat a stigmákat, szegyenbélyegeket, amelyekkel sok esetben az idegen tanulókat illetik. Valójában egy pozitív diszkriminációról van szó. Ennek az is oka, hogy napjainkban a japán és a koreai gyermeket kulturális mivoltukban alig lehet megkülönböztetni egymástól. Ezért az ilyen vegyes összetételű osztályokban tanító pedagógusok odahatnak, hogy *a gyermeknek a koreai nép egészével való politikai lojalitásuk, azonosság tudatuk fejlődjék* (Murphy-Shigematsu 2003).

A japán állampolgári nevelés két típusa

Első típus: a közösségért, a társadalomért végzett jobbító tevékenység. Megtestesítője a közösséggel összeforrott *„közösségi iskola”*. Minden községben, városban vannak megoldandó problémák. Az

iskolák oktató-nevelő munkája arra készíti a gyermekeket, hogy önkéntes munkával vegyék ki részüket ezek megoldásából, hogy a falu, a város lakói jobban éljenek. A felsőfokú középiskolák egyike-másika komoly kutatási tervet tervez és hajt végre a tanárok segítségével, amelyek feltárják a közösség politikai, gazdasági, egészségügyi, kulturális és művelődési helyzetét, amelynek alapján javaslatot tesznek a gondok megoldásához. Ezek az aktivitások tanulmányaik szerves részét képezik (pld. Kawaguchi község terve Saitima megyében és Hongo kisváros vizsgálata Hirosima megyében). Napjainkban ezeket a terveket mint állampolgári kezdeményezéseket támogatják.

Második típus: *az iskola oktató-nevelő munkájának egészét átszövő állampolgári nevelés* (ld. korábban), mely magában foglalja a tanórai tevékenységet, a tanórán kívüli erkölcsi nevelő aktivitásokat („dokuku”) és az iskolai rendezvényeket. Mindezek tartalma, módszerei tudatosan arra irányulnak, hogy a növendékeket jó állampolgárokká nevelje. Például a tanulók iskolatanácsot hoznak létre és működtetnek, amelyben önállóan tevékenykednek és döntenek, a lehető legkevesebb tanári tanácsadással, irányítással. Valamennyi tantárgy keretében a tanulók nemcsak állampolgári ismereteket szereznek, hanem gyakorlatokat hajtanak végre, leveleket írnak, felhívásokat készítenek, érvelnek, bizonyítanak, kérnek és cáfolnak az egymással folytatott párbeszédek során. A társadalmi ismeretek pedig az a tantárgy, amelynek célja: a tanulók minél szélesebben és alaposabban magukévá tegyék az állampolgári kompetencia képességét, készségét. E tekintetben országosan példaértékű az ún. „Narai terv” (a narai alapiskola a Narai Nőegyetemmel együttműködve összeállított társadalmi ismeretek tantárgyi terve). (Noriko Ikeno 2005).

Közösségi participáció: Ohya, kisváros Utsunomiya megyében

Ohya egy történelmi múltú előregedett kisváros az utsunomiyai iparvidéken. A város egyre fokozódó pusztulását felismerve, néhány városi építész-mérnökből, tervezőből és vállalkozóból álló érdekvérvényesítő csoport alakult, mivel a kormányzati bürokrácia hosszú évek múltán sem volt képes egy rekonstrukciós tervet megvalósítani. Tudatában voltak annak, hogy *a közöny oldásában csak a lakosság aktív közreműködése segíthet*. A folyamat azzal

kezdődött, hogy ismeretségeik révén egy harmincöt fiatalból és idősebbekből álló munkacsoportot sikerült létrehozniuk, akiket valamennyire érdekelt a város jövője. A következő lépés az volt, hogy a team tagjai bejárták a kérdéses körzeteket, fotókat készítettek, és a város különböző negyedeiben újabb 100 emberrel beszélgettek: hogy vannak megelégedve a várossal, milyen javaslatok vannak a környék és a város megújítására, fejlesztésére. Az ötletbörzébe a középiskolások is bekapcsolódtak. A város egyik főterén *lerajzolták, mit szeretnének látni és használni* Ohya városában: szórakoztató intézményeket, játszótereket, sportlétesítményeket, gyorséttermeket, parkokat, múzeumokat. Egy zsűri segítségével mintegy 100 szép rajz került kiválasztásra, amelyet megfelelő módon elhelyeztek a környék házainak falára (ld. fénykép az eredeti on-line szövegben). Ezt megelőzően a *pedagógusok felkészítették a gyerekeket*, hogy mit jelent a város jövője, így a szülőket is bevonták a közös gondolkodásba, mert a gyerekek otthon beszámoltak a rajzversenyről. A gyerekek rajzaiból, a fotókból és az interjúkból kirajzolódott a város lakossága által elképzelt *jövőkép*, amelyet rendszerbe foglaltak: üdülőkert gyermekek részére, sétáló utcák, a város történelmi ihletettséggű folyócskájának hozzáférhetővé tétele, stb. A lakossági érdekérvényesítés újabb mozzanata az volt, hogy a közeli Utsonomiya Egyetem építészmérnök hallgatóinak közreműködésével további tárgyalások kezdődtek a kiforratlan, nyers elképzelések *szakmai megalapozására, teljesebbé tételére*. Az eltervezett létesítmények között fontossági és időrendbeli sorrendet állítottak fel. A kampánynak a városon kívülre is kiterjedt a híre, és a *megmozdulásról a helyi sajtó, média is beszámolt*, amely újabb lendületet adott a civil kezdeményezésnek. Nagyon hasznosnak bizonyult az *idősek részvétele*, különös tekintettel a köztisztviselőben álló szenior polgárokra, azok bölcs tapasztalataira, tanácsaira. *Végül is elkészült Ohya polgárainak széles körű társadalmi mozgalmára épülő városfejlesztési terv*. Ezt eljuttatták az illetékes kormányzati, társadalmi és szakmai intézményekhez, elősegítve ezzel a hivatalos szervek gyorsabb és megalapozottabb intézkedését, az apátiába süllyedt város megújítását (Sannof 1998, 2002).

Japán: kultúrára és művészetekre épülő társadalom

A kultúra és művészetek fejlesztik a kreativitást, és forrása az ember társadalmi és gazdasági vitali-

tásának, mondja ki a japán Oktatási, Kulturális, Sport és Tudományügyi Minisztérium (MEXT) 2008-ban kiadott Fehér Könyve. A kultúra és a művészetek meghatározó szerepet töltenek be Japán múltjának, jelenének és jövőjének formálásában. Ez utóbbiban magasrendű lesz majd a produktivitás, az életminőség, és minden állampolgár teljességgel élvezheti a pihenést és a kényelmet. Napjainkban a növekvő urbanizáció, a népességfogyás, a születések számának csökkenése, a népesség elöregedése következményeként sokféle változás megy végbe a Japán társadalomban. Az emberek elidegenedése és magányosságérzete egyre növekszik, miközben a társadalom egészében a helyi közösségek is gyöngülni kezdenek, és egyes régiókban ennek következményeként nagy a lakosság kiáramlása, elerőtlenedik a szolidaritás érzése. Megfigyelhető, hogy jelenünk gazdasági bősége ellenére *az emberek nem szükségképpen érzik igazán bőséget lelki kényelemben és otthonosságban, sokkal inkább csak anyagiakban érzik magukat gazdagnak*. Egy 2005-ben végzett, az „Ember megelégedettsége” közvélemény-kutatásban 57.8 % volt azok aránya, akik az ún. „spirituális gazdagságot” keresik és hiányolják – és ezt az „Én már elértem a materiális gazdagságnak egy bizonyos fokát, ezért hogy jobban érezzem magam, a lelki gazdagságra és kényelemre jobban vágyom” magyarázattal indokolják.

Spirituális-kulturális és materiális aspirációk Japánban 1975-től 2006-ig

A művészetek, a hagyományos előadó-művészet, a mindennapi kultúra (Vitányi, 1983), a kulturális javak, a kultúra és művészetek más formái, az embereknek örömet, kellemes érzelmeket, mentális kényelmet, életörömet nyújtanak, és összességében gazdagítják az ember életét. Japánban és máshol is. A kultúra és a művészetek művelnek, erősítik a kreativitást, fejlesztik az érzelmeket. A másokkal való együttműködés és együttérzés képességének fejlesztése által a kultúra és a művészetek növelik a különbözőképpen gondolkodó emberek elismerésének képességét. Így a kultúra és a művészetek Japánban nemcsak a művészekért és szűk körű rajongóikért vannak, hanem valamennyi emberért. *Ez egy olyan társadalmi tőke a minőségi élet megvalósításában, amelyben minden ember otthonosan és jól érzi magát*, állapítja meg a „MEXT” 2006-ban megjelent Fehér Könyve a művelődésről, kultúráról, sportról, tudományról és technikáról. *Következésképpen a társadalom egé-*

széneket fokozott mértékben kell támogatnia a kultúrát és művészetet, az egyének, vállalatok, a helyi önkormányzatok, az állam, a társadalmi szervezetek szoros együttműködésével. A központi kormányzatnak figyelemmel kell lenni a helyi önkormányzatok, vállalatok, társadalmi szervezetek független, önálló kezdeményezéseire, proaktívnak kell lennie a kulturális és művészeti javak megőrzésében és terjesztésében, támogatnunk kell a kulturális, művészeti kreativitást és értékeket, beleértve a hagyományos kultúrát és művészetet, segítséget kell nyújtani a kimagasló kulturális és művészeti alkotások széleskörű elterjesztéséhez, biztosítani kell a kultúrában s a művészetekben tevékenykedő személyek megfelelő élet- és munkafeltételeit (Fehér Könyv 2006).

A nemzeti kulturális intézmények fejlesztése

2004-ben felépült, és megnyitotta kapuit az *Okinawai Nemzeti Színház*, mintegy alapvető kulcsintézménye a *kumiodori*, japán egyedül álló kulturális öröksége megőrzésének. A kumiodori egy többszázéves zenei táncdrámai unikum Okinawában és az egész kelet-ázsiai régióban. A kumiodoriban az okinawai hagyományos lírai költeményeket éneklük és táncoljuk, amelyet a *sanshin*, a szintén ősi hangszeres zene kísér. A több órán át tartó zenés, táncos irodalmi drámában a hagyományos viseletbe öltözött szereplők gondolataikat, érzéseiket fejezik ki, miközben a színészek a cselekményt geszturákkal és párbeszédekkel jelzik. Ezen kívül a színház felleleveníti Okinawa többi tradicionális műfaját, és csereintézménye lesz Kelet-Ázsia és a Csendes-óceáni régió hagyományos kultúrájának. Ugyanebben az évben megnyílt az *Osakai Népművészeti Múzeum* Nakanoshimában. 2005-ben felavatták az új Kyushui Nemzeti Múzeumot azzal a céllal, hogy megragadják és megjelenítsék a japán kultúrát az ázsiai társadalomtörténet és kultúrtörténet aspektusából. Továbbá 2007 januárjában szintén egy új igen jelentős képzőművészeti intézménnyel gazdagodott az ország amúgy is igen fejlett és élvonalbeli kulturális és művészeti intézményhálózata, a „*Toki-ói Nemzeti Művészeti Központ*”-tal, amely az egyik legnagyobb országos kiállítási csarnok az országban. Alapterülete 14,000 négyzetméter(!). *Mindez azt bizonyítja, hogy az ország nemcsak az anyagi és technikai kultúrában nagyhatalom és „versenyképes”, hanem a szellemi és humán kultúrában, a művészet s kultúraalkotásban, terjesztésben, befogadásában is.*

Így a két kultúra egymást kiegészíti, erősíti. Ezzel együtt az állam hatalmas mértékben támogatja a helyi kulturális életet, és számos intézkedést fogantat a helyi kultúra és művészet ápolására, befogadására, alkotására, a kis- és nagyvárosokban, a falvakban egyaránt. Azzal a határozott szándékkal, hogy a „kultúra erejével” megerősítse a helyi társadalmakat, közösségeket. A legnagyobb országos programok: a „*Kultúra Ereje: a Kansai Project által*”, „*A Kultúra ereje: a Marunouchi Project Által*” és a „*Kultúra ereje: a Kyushu és az Okinawa Project Által*” (Fehér Könyv 2006).

Művészeti nevelés az alapiskolákban és a középiskolákban

A hagyományos és az újabb japán pedagógiai elvek és gyakorlat szerint a fiatalok és felnőttek művészetek és a kultúra iránti érdeklődését, fogékonyságát már *kora gyermekkorban* meg kell alapozni, kialakítani a kultúra és a művészi értékek befogadásának és kreativitásának alapképességét. Ennek értelmében, a hatosztályos alapiskolában a *művészetek, a kézművesség, a zene- és énekóraszámok, mind tényleges, mind viszonylagos értelemben magasak.* Az első két osztályban, tehát a 6-7 éves korú gyerekek, mintegy másfélszer annyit foglalkoznak a művészetek s a kultúra alapjaival – rajzolnak, festenek, gyurmáznak, táncolnak, készítenek papírkivágásokat, énekelnek, hallgatnak zenét, és maguk zenélnék egyszerű eszközökkel –, mint amennyit foglalkoznak írással, olvasással, számolással, ismerkednek környezetükkel, sajátítják el mind tökéletesebben anyanyelvüket. Ez később valamivel kevesebb, de összességében még mindig több, mint a többi tárgyra fordított idő, mintegy száz óra egy tanévben. *Ez azt jelenti, hogy hetente közel három órát fordítanak az iskolában olyan manuális, kreatív tevékenységet a gyermekek, amely fejleszti ének, zene- és tánc-képességüket.* Az alsó fokú középiskolában, amikor a gyermekek 12-14 évesek lesznek, ez az arány valamivel csökken, de még mindig 90 illetve 70 óra egy évben, amelyek kiegészülnek a választott tantárgyakkal, és ebben még mindig van mód képzőművészeti, zenei tanulmányokra, ha van ez iránt tanulói érdeklődés. És van! A japán iskolákban, éppen úgy, mint nálunk is, az oktatás tananyagát, az egyes tantárgyak arányait, tartalmát a *Nemzeti Alaptanterv* határozza meg, összhangban a társadalomban végbemenő változásokkal, követelményekkel. Ezt tíz évenként adja ki a „MEXT”. A Nemzeti Alaptanterv elméleti, szakmai

alapját nemcsak a pedagógusok tapasztalatai, véleményei alkotják, hanem forrásai a neveléstudományi, pszichológiai, szociológiai elméletek, azok legújabb kutatási eredményei is, különös tekintettel a legújabb neuropszichológiai, agykutatásokra. Ezek a megközelítések, többek között, feltárják a tanulók művészeti appercepcióját, kreativitását. Mondunk egy példát: eddig az volt az általános tudományos vélemény, hogy a zene észlelése, appercepciója a jobb agyfélteke segítségével történik. A legújabb kutatások azonban egyértelműen kimutatták, hogy a zenei élmények befogadása mindkét agyfélteke útján történik. Ennek értelmében a zene egyaránt fejleszti a gondolkodást, az ítélőképességet és az érzelmi nevelést (Akiyama – Takasu 2006). Tekintve, hogy az Alaptanterv felhasználja a tanulásiélektan legújabb eredményeit, és mint végeredmény, levonja azt a következtetést, hogy a művészeti nevelés hozzájárul a tanulók holisztikus neveléséhez, egész jellemének, karakterének formálásához. Ennek értelmében az Oktatási, Kulturális, Sport, Tudományügyi és Technológiai Minisztérium (MEXT) által kiadott Alaptanterv szerint az iskolai művészeti nevelés célja a japán iskolában a következő:

Kialakítani és elmélyíteni a művészetek szeretetét (affinitás)

Kifejleszteni a művészeti befogadó képességet (appercepció)

Létrehozni az alapszintű művészeti alkotói képességet (kreativitás)

Fejleszteni az alapképességeket (transzferabilitás)

Gazdagítani az érzelmeket (affektivitás).

Amikor az Alaptanterv célul tűzi ki, hogy a művészeti nevelés fejlessze az alapképességeket, nemcsak az olvasási és íráskészségre gondol, hanem arra is, hogy a tanulók legyenek képesek választékosan kifejezni érzelmeiket, elképzeléseiket (szavakban, írásban, rajzban, az expresszivitás más formáiban), és fel tudják ismerni az esztétikai értékeket. A kreativitás fejlesztésében pedig nagy súlyt helyez arra, hogy ne utódjai legyenek a kultúrának, hanem váljanak a „*jövő kultúrájának alkotóivá*”. Másfelől az elmúlt évtizedekben a MEXT újraértékelte a hagyományos művészetekhez való viszonyt. Álláspontja az, hogy a hagyományos japán tradíciók még alaposabb megismerése, értékeinek kreatív megjelenítése elősegíti a japán nemzeti öntudat megerősítését, amely ugyanakkor megteremt egy olyan platformot, amelyről jobban megérthetővé válik más kultúrák értéke, minősége, ezért a népművészeti nevelésre nagyobb súlyt kell fordítani (Akiyama – Takasu 2006).

Művészeti e-learning központ

Most már evidencia, hogy Japán digitális nagyhatalom. Az internet penetráció behálózta az országot, minden kis sziget és völgy fedett. A széles sávú szolgáltatás és hozzáférhetőség teljes. Digitális kirekesztettség nincs, sem szociális, sem a funkcionális analfabétizmus értelmében. Az internetszolgáltatás állami támogatásban részesül, a hozzáférhetőségnek tudásbeli akadályai, a legidősebb korosztály kivételével, nincsenek. Személyek, csoportok és szervezetek virtuálisan kommunikálhatnak egymással az interneten keresztül. A hardver- és szoftvergyártás, forgalmazás világszínvonalú. Ugyanez elmondható a tartalomiparra is. A médiajogon belül az internet szabályozás és törvényhozás az egyik legkímunkáltabb a világon. Az ország gyors irammal halad előre az információs sztrádán, megelőzve olyan nagyhatalmat, mint az Amerikai Egyesült Államok, Németország és Anglia.

A kérdés most már az, hogy hogyan válhat az elektronika a művészeti és kulturális nevelés szolgálóleányává. Mondanunk sem kell, hogy a kultúra és művészetek az őket megillető helyet foglalják el az elektronika világában Japánban. A tanulás, művelődés lehetőségei szinte határtalanok, ennek csak az alvásból, munkából, tanulásból megmaradt idő szab határt. A kulturális és művészeti nevelésnek ebből a csodálatos média-kavalkádjából csak egy, úgy véljük, egyedül álló intézményt, a *Művészeti e-learning központot* (Art e-learning Center) emeljük ki. Ez egy viszonylag hatalmas művészeti nevelési programokat gyártó non-profit intézmény, amely csodálatosabbnál csodálatosabb projekteket készít, főleg a fiatal korosztály számára. Fő módszerre szimuláció és az interaktivitás. Az egyes epizódok a mindennapok világában, az otthon, munka, család témakörében játszódnak, jellemzően a japán művészet mindennapisággal kapcsolatos jellegére (pld. teaceremónia). A cél a fiatalok ízlésformálása, látáskultúrájuk növelése, a természeti és környezeti szép és érték feltárása, megszerettetése, fejlesztése, az interaktivitás módszereivel (pld. otthon, kert, park, erdő). Megkülönböztetett helyet kap a programokban a hagyomány, a népművészet jellemző tárgyainak, korszakainak, művészeinek megismertetése. A megközelítés módszere a komplexitás, a természeti szép, az irodalom, képzőművészet összekapcsolása (pl. szobrászat és fotóművészet, HAIKU computer-illusztrációval, virágok és irodalom, stb.). Az e-learning központ esztétikai nevelő projekteiben

az irodalmi és művészeti műfaj határai eltűnnek. A programok hatóköre igen széles, országhatárok nélkül, bár nyelvezte japán. A központ szorosan együttműködik az elit művészeti intézményekkel, állandó és alkalmi alkotógárdájában kiváló pedagógusok, művészek, média szakemberek vesznek részt (Art e-Learning Center 2010).

Összegezés

Ha egy mondatban kellene összefoglalni az állampolgári kompetenciára való nevelés és a japán kulturális tudatosság közös tanulságát, akkor ez a gyermekközpontúság lenne. Mindkét esetben ugyanis azt láthattuk, mennyire fontos a felnövekvő új nemzedéket demokráciára nevelni, a kultúra és a művészet birtokosává tenni. Megszívlelendő az a társadalmi szolidaritás, ahogy az állam, a társadalmi szervezetek, a helyi közösségek összefognak a gyermekek öntudatos állampolgárságra nevelése érdekében, és hogy a gyermekek minél hamarabb a kultúra és a művészetek alkotó befogadói legyenek. Az is példamutató, hogy mennyire kulcsszerepe van ebben a pedagógusoknak, felnőttoktatóknak. Mindez pontról-pontra megegyezik azzal, ahogy az Európai Unió a pedagógus személyét mindenfajta oktatás és nevelés alfájának és omegájának tartja. Tanulságos az állam és az önkormányzatok erkölcsi és anyagi felelősségvállalása mindkét esetben. Az állampolgári kompetencia fejlesztésében két fontos aspektus emelkedik ki. Az egyik a máság elismerése, és az ezt akadályozó előítéletek leküzdése. A másik: az aktív állampolgárságra való nevelés. A más etnikumokkal való együttélésben a japán kormánypolitika nemcsak az együttműködés elvét és gyakorlati végrehajtását hangsúlyozza, hanem figyelmre is kiterjed. Az aktív állampolgárságnak pedig meghatározó megnyilvánulási formája a lakosság minden rétegét megmozgató participáció a község és városok jobbítására, gyorsabb és megalapozottabb gazdasági, társadalmi fejlesztésére. Mint ahogy ezt a bemutatott Ohya kisvárosában láttuk. Itt is megfigyelhető volt a város minden rétegének részvétele.

A kulturális tudatosság témakörében szinte kártikus élmény volt, hogy Japán most már nemcsak egy tudásalapú, hanem kulturális alapú társadalom is. Eddig is tudtuk, hogy a Felkelő Nap Országában mennyire áthatja a társadalmat a művészet és kultúra, de hogy a kultúra, a művészeti befogadás, terjesztés és alkotás ennyire társadalomfejlesztő erő lenne,

arra nem számítottunk. Elgondolkodtató, hogy a japán emberek többségében a spirituális, kulturális gazdagság iránti vágy erősebb, mint a – mondjuk – a nagyobb lakás, korszerűbb autó és a messzebbre utazás iránti igény. Mindez a kultúra lélekformáló, érzelmeket gazdagító erejének tudatát bizonyítja. A kulturális tudatosság azt is jelenti, hogy az egyes emberben és a társadalmi közgondolkodásban mennyire egységben van a múlt, a hagyomány, a jelen művelődése, műveltsége, annak fejlesztése és a nemzet jövőjének a sorsa. Különösen példamutató, ahogyan féltő gonddal őrzik Nipponban a több mint ezeréves hagyományokat, és merítenek belőlük erőt a jelen számára, és gondolva a jövőre.

Új fejlemény, hogy az értékes tradíciókat a nemzeti öntudat, a hazafiság építőkövének tekintik, de nem olyannak, amely szétválaszt, hanem összeköt. A hagyomány magasabbra épített platformjáról, a japán felfogás szerint, jobban lehet széttekinteni, jobban lehet meglátni és megérteni más nemzetek kultúráját, értékeit, eredményeit. A koreai gyerekekben nemcsak őseik hagyományát akarják megerősíteni, hanem az anyaföldhöz való lojalitást is el akarják mélyíteni. Ugyanakkor az is figyelmeztetés, hogy a hagyomány megkövesedett merevsége ne legyen gátja a fejlődésnek. Azon munkálkodnak, hogy a nemzedékről-nemzedékre áthagyományozódott közösségi kultúrát, erkölcsi felfogást és annak szabályrendszerét hogyan lehet az egész társadalomra kiterjeszteni, kamatoztatni.

Ezekből támadt feszültségeket azonban a japán kultúra elméleti és gyakorlati szakemberei nagy türelemmel és sikeresen oldják meg. Utolsóként említjük meg, hogy Japánban a kultúra a mindennapok, a hétköznapi élet része. A kultúra nem válik szét magas- és mélykultúrára, hanem együtt van a családban, munkába az emberek egymás közötti érintkezésében. Ebből táplálkozik olthatatlan természetszeretetük, környezetvédelmük, viselkedéskultúrájuk. Nagy érték a mindennapok kultúrájának, a „magas kultúrának” és a hagyományokra épülő népi kultúrának ilyen egymásra épülése, amelynek nagy a kisugárzása nemcsak Japánban, Ázsiában, hanem az egész világon is.

Források

- Akiyama Kazue – Takasu Hajime 2006 *The Present State of Arts Education in Japan*. portal. UNESCO.org/culture/en. 8 p. On-line: <http://www.startlap.hu/web/?page=1&q=Akiyama+Kazue/Takasu+Hajime>
- Art e-Learning Center 2009 *New Internet art workshop as follows*. Art Lessons for free! Click the lesson to go to the page. On-line: <http://www5f.biglobe.ne.jp/~eLearning/epage.html>
- Chan, Jennifer ed. *Another Japan is Possible. New Social Movement and Global Citizenship Education*. Stanford University Press, 2008, 432 p. On-line: <http://www.org/book.cgi?id=10569>
- Cogan, J. J. – Derricott. R. ed. 1998 *Citizenship for 21st Century: An International perspectives on Education*. London. Kogan Page.
- Jones, Eric 2003 Culture and its Relationship to Economic Change. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*.
- Murphy-Shigenatsu, Stephen 2003 *Challenges for Multicultural Education in Japan*. New Horizons for Learning. 7 p. On-line: <http://www.newhorizons.org>
- Parmenter, Lynne (Waseda University): Asian (?) Citizenship and Identity in Japanese Education. *In Citizenship Teaching and Learning*. Vol 2. No. 2. December 2006: 35-55. On-line: <http://www.citized.info>
- Noriko Ikeno (Hirosima University) 2005 Citizenship Education In Japan After World War II. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. I.No.2. December 2005: 20-28. On-line: <http://www.citized.iinfo>
- MEXT 2006 *White Paper on Culture, Education, Sports, Science and Technology. Realization of Nation Based on Culture and Arts*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 10p. On-line: http://mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac20061/002/001.htm
- Parmenter, L. 2004 Solid Foundation: Citizenship Education in Japan. In Lee, W. – Grossman, D.L. – Kennedy, K.L. and airbrother, G.P ed. *Citizenship Education in Asia and the Pacific Concepts and Issues*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Sanof, Henry (North Carolina State University) 2002 *Community participation in Japan: A Research Based Design*. 17 p. On-line: <http://www.startlap.hu/web/?pagr=1&q=Henry+Sano+ff:+Communit...>
- Steiner-Khamsi G. – Torney-Purta, J. – Schwille. J. ed. 2002 *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship. An International Comparison*. Amsterdam, New-York etc. An Imprint on Elsevier Science.
- Tomie, Hahn 2007 *Embodied Cultural Knowledge and Traditional Japanese Dance*. (Új izgalmas könyv a japán kulturális kommunikációról). On-line: <http://news.rpi.edu/update.do?artcenterkey=2319>
- Vitányi Iván 1983 A kultúra fajai: tradicionális, autonóm, heteronóm kultúra, valamint az új generatív kultúra. In *Vitairat a mai magyar művelődésről*. Gondolat, Budapest, 24-25.
- White, James W. (University of North Carolina) 2002 *Civic Attitudes, Political Participation, and System Stability in Japan*. Sage Journal online. <http://www.cps.sagepub.content/14/2/371.abstarct>

Latvian National Opera and Ballet | Latvian National Theatre

MEISTRAS SOLNESAS

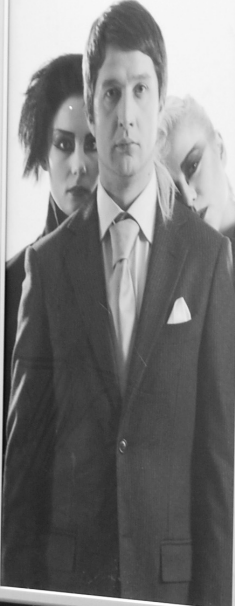
Henrik Ibsen

Il. norvegiski kalbos vertė Leonas PETRAVICIUS

Parasė – 2021 m. kovo 7 d.

Režisierė – Taina ROSS
Scenografė – Marijus JACOVSKIS
Kostiumų dizainerė – Taina ROSS ir Marijus JACOVSKIS
Kompozitorius – Faustas LATENAS

Vištinė: Algis GRADAUSKAS, Mija POLKVIČIŪTE,
Toma VASKEVIČIŪTE, Daria ANEVIČIŪTE, Jurga LAURAITIŪTE,
Remigijus RUCIUS, Robertas BALČIŪNAS, Donata KIELAITĖ



STEPANČIKOVO DVARAS

Fjodor Dostojevskij

Il. rusų kalba vertė Leonas ŽILINSKIS

Interpretacijos autorius ir režisierius – Jonas VAIKŪNAS
Scenografas – Arūnas ŠMIDKAS
Kostiumų dizaineris – Jonas STULGIŪNAS
Muzika kūrė ir parodė – Arūnas KATKUSKAS

Interpretacijos autorius – Jūlija ŠTALA
Parasė – 2021 m. kovo 7 d.

Vištinė: Algis GRADAUSKAS, Mija POLKVIČIŪTE,
Toma VASKEVIČIŪTE, Daria ANEVIČIŪTE, Jurga LAURAITIŪTE,
Remigijus RUCIUS, Robertas BALČIŪNAS, Donata KIELAITĖ



Harangi László

KOMINKAN. A JAPÁN MŰVELŐDÉSI OTTHON¹

A XXI. század egyik legfejlettebb gazdasági nagyhatalma Japán. A 128 milliós ország egy főre eső nemzeti jövedelme meghaladja az Amerikai Egyesült Államokét, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. Az Európai Tanács 2000-ben elfogadott lisszaboni határozata célul tűzte ki, hogy Európa 2010-re a legversenyképesebb földrészé váljék a világon, és amikor ezt eltervezte, azt tartotta szem előtt, hogy produktivitása, hatékonysága haladja meg Japánt és Amerikát. Azóta nyolc év telt el, de az elemzések azt mutatják, hogy a szakadék a kontinens és az elérendő célországok között nemhogy csökkent volna, hanem növekedett. A 90-es évek visszaesése ellenére a keleti szigetország most már a világegyetemért, annak megtartásáért verseng, és kompetitívítása nemcsak Európát múlja felül, hanem maga mögött tudja Ázsia többi „tigrisországát”, a recesszió ellenére is. Hiába minden szankció, korlátozás, politikai igyekezet. Mindemmel, vagy éppen ezért a japán társadalom egy tanulótársadalom, ahol a fiatal generáció majdnem teljességgel középiskolai végzettséggel rendelkezik, társadalmi méretű a felsőfokú oktatás, és az egész életen át tartó tanulás egy élő realitás.

A japán tanuló társadalom intézményei, szervezetei, művelődési mozgalmi

A felnőttkori tanulás, művelődés intézményei, módszerei, programkínálata a szigetországban hihetetlenül gazdag és rendkívül sokrétű, amelyben minden korú, nemű és előképzettséggű állampolgár, mindenhol és mindenkor megtalálja az igényének, érdeklődésének, ízlésének és nem utolsó sorban pénztárcájának megfelelő kielégítést. Nemcsak a nagyvárosokban, kisvárosokban, hanem a hegyek közé ékelte aprófalvakban, a szárazföldről távol eső sok száz kis szigeten is. Az önkormányzati közművelődési könyvtárak, múzeumok, ifjúsági házak, a gyermekintézmények sokasága, valamint a piacra orientált kulturális központok és képzési intézmények tízezrei terjesztik, mondhatnánk, ontják az ismereteket, gerjesztik és fejlesztik az általános és szakműveltséget, ötvözik egybe a több ezer éves

múltra visszatekintő hagyományos kultúrát a tudományok legújabb eredményeivel, teremtenek lehetőséget aktivitásra, bekapcsolódásra, alkotó közreműködésre.

A tanulás, művelődés, kultúraalkotás és terjesztés öntevékeny szervezeteinek, közösségeinek tíz- és százazrei, a szülők-pedagógusok egyesületeitől a rotary klubokig, átfogják a lakosság minden rétegét. Nagyvárosokban, községekben, távoli településeken egyaránt mint a non-formális felnőttoktatás, közművelődés társadalmi méretű mozgalmi. Ráadásul az ipari, kereskedelmi vállalatok, az egészségügyi és közlekedési szervezetek szintén felelősséget érznek a tanulás, művelődés, a kultúrafejlesztés iránt (Corporate for Social Responsibility), és tanfolyamaikkal, képzési programjaikkal, rendezvényeikkel, kiállításokkal, kiadványaikkal, nemcsak saját munkavállalóikra gondolnak, hanem részt vállalnak városuk, környékük, az egész ország általános és szakmai kultúrájának emeléséből, fejlesztéséből is.

Mivel Japán már egy információs társadalom, így az elektronikus tanulás, a távoktatás választéka is szinte kiapadhatatlan. Ilyen például az „Egyetem az Éteren át” intézményrendszere vagy a megszámlálhatatlan on-line iskola, amelyekkel interaktív módon bizonyítványt lehet szerezni, szakképesítéshez lehet jutni, vagy csak kedvtelésből is lehet tanulni. Így szinte mindenki az országban, saját otthonában, saját maga tervezheti meg és építheti fel tanulását, tudását, lépésről-lépésre előre haladva, saját képessége és ráérő ideje szerint. Ehhez a társadalmi méretű internetes tanúláshoz pedig a curriculumot és az előadókat a legkiválóbb szakintézmények és a legjobb minőségű specialisták nyújtják. Ennek a szinte áttekinthetetlen, lüktető, forrongó tanulási, képzési, művelődési kavalkádnak különleges, mással nem pótolható szereplői a kominkanok.

A kominkanok kialakulása, fejlődésük

Japánban a második világháború után az élet minden területét felölelő társadalmi reformokat hajtottak végre, melyek célja egy modern, polgári demokratikus állam megteremtésének elősegítése

¹ Másodközlés. *SZÍN, közösségi művelődés*, 2009. február, 68-75.

volt. Ennek szellemében alkották meg 1949-ben (!) a Közművelődési Törvényt (Social Education Law), mely az állam és az önkormányzatok felelősségévé tette a közösségi művelődés anyagi és erkölcsi támogatását, intézményeinek létrehozását, fenntartását. A jogszabály 20. paragrafusa rendelkezik a kominkanokról, amelyeknek megalapítása és működtetése szintén a kormányzat, illetve a helyhatóságok feladata, és céljuk, hogy városokban és községekben művelődési lehetőségeket nyújtsanak, és a lakosság aktív közreműködésével elégtételt adjanak a mindennapokhoz kapcsolódó igényeiket éppen úgy, mint tudományos, kulturális, művészeti érdeklődésüket. A dokumentumban nagy hangsúlyt kap, és ez a mai napig érvényes követelmény, hogy a kominkan olyan hely, ahol a látogatók egymást művelik, gondolataikat kicserélik, fejlesztve ezzel tudásukat, formálják magatartásukat, segítik társaikat egy egészségesebb, tartalmasabb életmód kialakításában.

A kominkanok napjainkban is a helyi közösségi élet fenntartásának, fejlesztésének és mindennapos életének szilárd alapintézményei Japánban. Jelenleg mintegy 18 ezer önkormányzati kominkant tart számon a statisztika, viszonylagosan arányos eloszlással, az északi Hokkaidótól a trópusi Okinawa-szigetecsoportig. Ez annyit jelent, hogy a mintegy 3000 municipalitás (törvényhatósági terület, város, városi kerület, községcsoport) 91%-ában van egy vagy több kominkan, mint az adott helységek társasművelődési, lokális intézményei. A mi általános iskoláinknak megfelelő ilyen japán oktatási intézménnyel összevetve a kominkanok számát, azt látjuk, hogy két japán művelődési otthon – nevezük így – jut a lakóhelyeken egy általános iskolára, amely jelentős mutató, és három egy közművelődési könyvtárra. Tehát a kominkan domináns közművelődési, „LLL” intézmény egy „már-már” posztmodern társadalomban is. A véges szabadidő és a mérhetetlen nagy rivalitás ellenére. Szinte hihetetlen, de igaz, hogy a látogatók száma is töretlenül növekszik, mert 2006-ban a „kominkant használók” száma meghaladta a 200 millió főt. Tehát egy japán férfi, nő, fiatal vagy idős, nagy átlagban minden évben legalább egyszer megfordul a kominkanban, hogy valamilyen okból felkeresse ezt a különleges „közösségi szintert”. A bőséges, főképpen internetes angol nyelvű forrásanyagokból az is kiolvasható, hogy a fejlődésnek csak az ott dolgozók korlátozott létszáma és megfelelő bérezése szab gátat. A városi intézmények egyike a központi vagy chuo kominkan.

Az intézmények finanszírozása az idők folyamán kétpólusúvá vált annyiban, hogy az önkormányzati támogatáson kívül a források egy bizonyos része a saját bevétel lett, amely főképpen bérleti díjből, az eszközök kölcsönzéséből és a viszonylagosan alacsony tanfolyami- és rendezvénydíjakból származik. E változások tudatában a Művelődési Minisztérium revízió alá vette az 1949-ben kiadott Közművelődési Törvényt, és engedélyezte, hogy a közművelődési intézmények, köztük a kominkanok is, egy nem túl magas profitra is szert tegyenek, ugyanakkor óvva intett attól, hogy a művelődés, a kultúra árucikké, kommoditássá váljék.

Az önkormányzati, mondhatnánk a „hivatalos” kominkanokon kívül az idők folyamán kialakult a közösségi művelődés intézményeinek egy másik típusa, az ún. „falusi kominkanok” rendszere, amelyek állampolgári, lakossági közadakozásból jönnek létre, és egyesületek, közösségek működtetnek, tartják fenn, jobbára községekben, melyre a nevük is utal. Épületeik kisebbek, de céljaik, törekvéseik ugyanazok, mint nagyobbik „testvéreiké”, csak szerényebben, mértékletesebben. A japán Művelődési Minisztérium 2004. novemberében végrehajtott felmérése szerint a falusi kominkanok száma 76.883 (!) volt, amely teljes ellátottságra utal, és egyben a közösségi művelődés egész társadalomra kiterjedő igényét is bizonyítja. „Igazából” a falusi kominkanok a hagyományos kominkanok fiókintézményei, velük együtt hálózatot alkotnak, rendezvényeik sokszor közösek, és ezáltal támogatásban is részesülnek.

A kominkanok karaktere

A japán kominkanok nem felnőttoktatási intézmények abban az értelemben, hogy valamilyen szakmára készítenek fel, vagy iskolarendszerű felnőttképzési feladatokat látnak el, hanem, kissé szimbolikusan, a közösségi művelődés olyan helyi tavainak, tavacskáinak tekinthetők, amelyet az adott város, városrész, község társadalmi életének, szervezeteinek, egyéneinek tiszta vízű folyócskái, erei táplálnak, amellyel, hogy saját forrásai is bőségesen buzognak. Ezek között a „bebíró” szervezetek, személyek között éppúgy lehetnek iskolák, népek barátsága társaságok, hagyományörző egyesületek, gyermekvédő szolgálatok, mint amatőr művészek, alkotók, kiállítók, környezetvédő csoportok, nyelvoktató tanárok, valamiben jeleskedő állampolgárok, akik produktumaikat akarják bemutatni, tudásukat

szándékoznak megosztani másokkal. A kominkan feladata, hogy az ilyen kulturális töltetű áramlatokat megfelelő mederben tartsa, biztosítsa hozzá a megfelelő helyiségeket, a szükséges eszközöket, tárgyi és feltételeket (miután ezeket az igényeket jó előre benyújtották). Továbbá a kominkanra tartozik az a tennivaló is, hogy gondoskodjon a programok, események, aktivitások népszerűsítéséről, azok nyilvánosságáról, legyen az plakát, helyi újságban megjelent hirdetés, vagy internetes üzenet, esetleg nemcsak japánul, hanem angolul is, ha vonzáskörzetében sok a külföldi kutató, ösztöndíjas tanuló. Környezetszennyeződés (cultural pollution), profitérdekeltség azonban minden esetben is kizárt! A kominkanok tehát valamiféleképpen olyanok, mint a kémiában az enzimek, amelyek sokféle vegyületet, illetve, esetünkben, társadalmi elemet vonzanak, és ezerféle szervezettel, intézménnyel építenek ki társadalmi, szakmai, „partneri” viszonyt, mindennek előtt az iskolákkal.

Fontos aspektus, hogy a tanultakból, minde- nekelőtt a kölcsönös tanulásból (mutual learning) ne csak az egyének profitáljanak, lássák annak hasznát mindennapi életükben, hanem valamilyen módon hasson az vissza a közösségre, legyen jótékony hatással a helyi kultúra fejlődésére, a hagyományok ápolására, a környezet megóvására, az egészségvédelemre. A tanulás, művelődés ilyen lokálpatriotizmusára jó példa, hogy sok falusi kominkanban elsősorban nem azért tanulnak honlapkészítést, hogy a résztvevőknek saját web-oldaluk legyen, hanem sokkal inkább, hogy elkészíthessék a község, az intézmény saját elektronikus híradóját, nyilvánosságát, fejlesszék internetes kultúráját.

Jellemző a japán kominkanokra – sokkal fokozottabban, mint más ország hasonló jellegű közösségi központjaira – az esélyegyenlőség, a hozzáférhetőség szociális aspektusa, felelősségvállalása. Ezt nemcsak az alacsony árakkal és az ingyenesség fenntartásával valósítják meg, hanem olyan, számunkra még csak a kezdeteknél járó eszközökkel is, mint rámpák kialakítása, liftek, toaettek beépítése a mozgáskorlátozottak számára. „Bár ez még nem mindenhol történt meg” – olvashatjuk az önkritikus hangvételű angol nyelvű dokumentumokban. Sok helyen tervezik, hogy az időseket, nehezen járókat autóbusszokkal szállítsák fesztiválokra, kulturális eseményekre, tekintettel arra, hogy az idős korosztály egy igen népes társadalmi réteg Japánban. A hozzáférhetőség kérdéskörébe tartozik a gyermek-

megőrzők, foglalkoztatók biztosítása a kisgyermekes anyák számára, amíg ők tanulnak, művelődnek.

A kominkanok önálló épületek, legfeljebb a bennük lévő könyvtárral, gyermekintézménnyel kell osztozkodniuk, amely azonban inkább segíti, mint zavarja működésüket. Az elmúlt harminc évben a kominkanok fejlesztésére egy nagy országos rekonstrukciós programot hajtottak végre, amely korszerűsítette, stabilizálta az intézmények működési feltételeit. Az épületadottságok igen széles skálán mozognak, attól függően, hogy egy falusi kominkanról van-e szó, amely esetleg csak három-négy szobából áll vagy egy többemeletes ún. „chuo-kominkanról”, ahol előadótermek, szakstúdiók sokasága elégíti ki az igényeket.

Egy tipikus városi kominkan általában három-négy nagyobb társalgóval, illetve néhány kisebb tanulószobával rendelkezik, továbbá van bennük olvasóterem egy kis házikönyvtárral a csendes olvasás, az elmélyült tanulás számára. Minden kominkanban megtalálható továbbá egy külön helyiség a teremsportok kedvelőinek, tekintve, hogy a tanulás és testedzés Japánban hagyományosan összefonódik egymással (röplabda, tollaslabda, judo, kendo, karate, stb.).

Az intézmények centrális helyei a többcélú auditóriumok, amelyek – éppen úgy, mint a templomok – helyt adnak olyan ünnepeknek, mint az Új Év Ünnepe (Shogatsu), a felnőtté válás napja (ezen a napon a 20. életévüket betöltött fiatalokat ünneplik), vagy a Tavasz Kezdeté (Setsubun). Elengedhetetlen részei az épületeknek a jól felszerelt konyhák, ahol nemcsak a főzőtanfolyamokat tartják, hanem többek között itt készítik el a speciális ételkülönlegességeket a Népek Barátsága estek vendégeinek. Az intézmény lelke, „kápolnája” az az egy vagy két helyiségből álló, gyékénypadlózatú japán stílusú épületrész, ahova csak cipő nélkül szabad belépni. Ez a térség olyan hagyományos aktusok színhelye, mint a teaszertartás vagy a „fehér nap”, a Valentin nap férfi megfelelője. A különböző kreatív aktivitások céljait szolgálják az erre a célra kialakított és berendezett stúdiók, úgymint a fazekas- és famegmunkáló műhelyek, zenezobák, az informatikai labor vagy a gyermekfoglalkoztatás helyiségei. Végül meg kell említenünk az épületek előcsarnokait, belépőjét, mint fontos találkozási, ismerkedési, fogadási színtereket.

A kominkanok programjainak tervezését, kivitelezését – együttműködve a partnerintézményekkel – külön erre a célra kiképzett, főiskolával rendelkező közművelődési szakemberek, a „shujik” irányítják. Törvényileg elírt követelmény, hogy legalább a vezetőnek legyen ilyen végzettsége. Ezt ugyan még nem sikerült megvalósítani mind a 18.000 önkormányzati kominkan esetében sem, de megengedett, hogy a hiányt egy ehhez hasonló, az „egész életen át tartó tanulás szakembere” akkreditációjával bíróról, nevelési munkatárs alkalmazásával pótolják. A shujik és a többi más közművelődési specialista továbbképzését a Művelődési Minisztériumhoz tartozó Közművelődési Továbbképző Intézet kiterjedt hálózata látja el. Tekintettel a kominkanok sokrétű, szerteágazó programjaira, az aktivitások technikai kivitelezése, felügyelete, a főhivatású munkatársakon kívül sok tízezer részfoglalkozású, óradíjas és önkéntes bevonásával történik. A főhivatású szakember állománybővítésének, fejlesztésének, amint erre már korábban is utaltunk, csak a véges anyagi, a szűkre szabott költségvetési lehetőségek szabnak határt.

Kominkanok Tsukuba városában, Japán „Szilícium Völgyében”

Tsukubát, a Tudomány és Tanulás Városát, egyrészt Tokió túlnépesedésének tehermentesítésére, másrészt az ország legnagyobb és legmodernebb kutató és oktató bázisának megvalósítására hozták létre. A település tervét 1963-ban fogadták el, és 1980-ra már felépült a világ egyik legfejlettebb, legmodernebb urbanisztikai alkotása! Ebben a magában egyedül álló városban 40 kutatóintézet tárja fel a tudomány és technika legújabb („cutting-edge”) eredményeit, és itt épült fel az ország egyik legnagyobb, legkorszerűbb egyeteme. Ma Tsukuba a globális világ egyik kiemelkedően jelentős tudományos és egyetemi központja, „zarándokhelye”. 1985-ben itt rendezték meg a Tudomány és Technika Világkiállítását, annak tiszteletére, hogy megszületett a tervezők álma: a „Humanizmus, Lakóhely, Környezet, a Tudomány és Technika Városa”, a 200 ezer lakosú Tsukuba. Az Expo sok tízezer látogatót vonzott a világ minden részéről, és nemzetközi tudományos metropolis ma is, a kutatók, tanulók jelentős része napjainkban is európai, amerikai, ázsiai.

A város esztétikus megjelenésében és harmonikus kivitelezésében is csodálatos látványt nyújt,

amelyben élni, alkotni és tanulni egyaránt kellemes és kiegyensúlyozott. Tsukubában 88 park és zöldterület ad megnyugtató természeti, emberi környezetet – szökőkutakkal, szobrokkal – célirányosan elhelyezve és megtervezve. Különlegessége a városnak, hogy a parkokat, középületeket, kereskedelmi, kulturális és oktatási létesítményeket 48 kilométer hosszú sétáló- és kerékpárutak kötik össze, mely megvéd a motorizáció zajártalmaitól, a légszennyeződés káros hatásaitól, bizonyítva ezzel, hogy a XXI. század felfokozott élettempója, rohanása ellenére is lehetséges emberi módon, egészséges viszonyok között élni és alkotni.

A várostervezők az itt dolgozó, kutató és tanulmányaikat végző soknemzetiségű fiatal, felnőtt és idős lakosság közösségi életének biztosítására, szabadidejének kulturált eltöltésére is gondoltak. Ezért nemcsak a munkahelyeket, a lakónegyedeket és az ezekhez kapcsolódó infrastrukturális létesítményeket tervezték meg nagy gonddal, hanem mintegy, húsz közösségi központ, azaz kominkan is szerepelt szcenáriójukban, mind megannyi ékszerdoboz a város különböző helyein (Azuma, Hirooka, Kasuga, Kukizaki, Namiki, Nishi, Onogawa, Sakura stb. kominkan). Ma ide tér be, aki a megfeszített szellemi munka vagy a tanulás után felüdülésre vágyik, és tornászni, röplabdázni, kosarazni, dzsúdózni, kendózni, tollaslabdázni vagy éppenséggel pingpongozni akar, amelynek a feltételei mindenhol adottak. De felkeresik a kominkanokat, ezeket az esztétikailag is vonzó intézményeket azok a hazai vagy külföldi tsukubaiak is, akik találkozni szeretnének barátaikkal, hobbitársaikkal, hogy kulturált körülmények között, a hely szellemétől áthatva megvitassák közös problémáikat, gondolataikat egymással kicseréljék. Ezek az összejövetelek lehetnek egyrészt általános jellegűek, másrészt specializálódhatnak a legkülönbözőbb érdeklődési körök szerint (pl. irodalom, művészetek, történelem, természettudományok, stb.). Megfigyelhető, hogy az elmúlt tíz évben a mintegy húsz tsukubai kominkan specializálódott a tekintetben, hogy nemcsak egy adott városnegyed, mondhatnánk, „lakóhelyi klubjának” szerepét töltik be, hanem végbement közöttük bizonyos szakosodás, munkamegosztás is. Így az egyikre inkább a kézművesség pártolása a jellemző, míg a másik a gyermek- és családvédelmi vitáknak, szolgáltatásoknak ad helyet, a harmadikra a társadalmi, jogi vitakörök a jellemzőek, a negyedik pedig legfőképpen a művészeti nevelés központja.

Talán még jobban, mint a többi kominkanokra, a tsukubai közösségi központokra is érvényes a multikulturalizmus szellemisége és hétköznapi gyakorlata. Ennek jegyében a város soknemzetiségű lakói, itt felszabadultabban, mint a munkahelyen vagy a tanteremben, rendszeresen összejöveteleket tartanak, ismerkednek egymás kultúrájával, értékeivel. Ezért a programok jelentős hányadát teszik ki a különböző típusú és műfajú „népek barátsága” estjei, amelyeknek repertoárjában nemcsak előadások, filmvetítése művészeti műsorok mutatják be egymás országainak életét, történelmét, sajtáságos értékeit, színeit, hanem a nemzeti ételkülönlegességeket is elkészítik, megkóstolják (pld. fülöp-szigeti főzőiskola, indiai ételek, stb.). A multikulturalizmus megtestesítői azok a nyelvtanfolyamok, társalgási klubok is, amelyeket szintén a kominkanok szerveznek a legkülönbözőbb nyelvekből, együttműködve a nyelviskolákkal, hogy a kölcsönös megértés és barátság még elmélyültebb legyen.

Végül, de nem utolsósorban, a tsukubai modernség, mondhatnánk kozmopolitizmus ellenpontjai a kominkanok sokféle hagyományörző és hagyománytisztelő eseményei, ceremoniális ünnepei, amelyet a hazaiak és a külföldiek egyaránt igényelnek. Amint erre már korábban utaltunk, ilyen az Újév Ünnepe, a Tavasz kezdete fesztivál vagy a Fehér nap, a férfiak ünnepe.

A kominkanok segítségével itt is megemlékeznek a „Két csillag ünnepéről”, amely az Altair és a Vega látszólagos közelségének megemlékezése, és a kívánságok beteljesülésének kellemes hiedelme. Ezekkel az aktivitásokkal a tsukubai kominkanok a tradicionális közösségi tudatot, az esztétikai nevelést, a nemzeti egyívé tartozás érzését erősítik a Tudomány és Technika Városában, és ezzel hézagpótló szerepet töltenek be a város életében.

A Shiraishi kominkan karnyújtása egy elöregedett falunak

A Kasaoka város municipalitásához tartozó Shiraishi-sziget, rajta a hasonló nevű községgel, Japán festői szépségű Seto beltengerében található, Okayama megyében. A falu lakossága mintegy 730 lélek, főképpen idegenforgalomból, zöldség- és gyümölcsstermesztésből, valamint halászatból élő idős ember. Elődeik több száz évvel ezelőtt telepedtek le ezen a lakatlan földön, hogy ott keser-

ves és fáradtságos munkával művelhetővé tegyék a lápos, mocsaras talajt, és ott rizst, zöldségfélét és gyümölcsöt termeljenek. Az iparosodás fejlődésének szomorú következményeként azonban a fiatalok mind jobban elhagyni kezdték apáik földjét, hogy az ország más városaiban vagy Tokióban keressenek reményteljesebb, sokat ígérőbb boldogulást. A falu ilyen arányú elszorvadása annál is inkább sajnálatos, mert a község sok értékes, megőrzendő hagyományt őriz, köztük a 17. században kivirágzott „shiraishi odori,” a hősi halottak kegyeleti táncát, amely védett nemzeti kulturális örökségnek számít.

A Shiraishi kominkan kettős missziót tölt be a szigeten. Az egyik egy értékmentő és átadó, tanító, tanulást segítő aktivitás. Ez átfogja a falu tárgyi és szellemi hagyományainak egészét, kezdve a shiraishi-odori néptánc-tanfolyamoktól, a szövés-fonás különleges, csak itt élő eljárásainak kézműves táborain át – fonalait abból a gyapotból készítették, amelyet a szigeten termeltek – egészen az öregek által még megszólaltatható különleges dobog (taiko) és annak felhangzó, ősi ritmusának megtanulásáig. A község történetéről, néprajzi hagyományairól szakértők bevonásával kiadványokat szerkesztenek és adnak ki, amelyek értékes dokumentumai egy letűnőben lévő világ még élő kultúrájának. E hagyományörző és átadó tevékenységükben szorosan együttműködnek a megye és az ország különböző oktatási intézményeivel, múzeumokkal, a hagyományok ápolásában érdekelt társadalmi szervezetekkel, médiákkal.

A másik szerepkör, hogy a kominkan, hozzáértésénél, kapcsolati tőkénél fogva, meghatározó segítséget nyújt a község mindenirányú fejlesztéséhez, hanyatlásának megakadályozásához, a megváltozott körülményekhez történő alkalmazkodásához. Ennek szervezeti kerete a falu reprezentáns társadalmi csoportjainak (idősek, halászok, nők, vendégfogadók, gyümölcsstermelők stb.) képviselőiből alakult községfejlesztési bizottság. E lényegében civil szervezet feladata, hogy javaslatokat tegyen azokra a gazdálkodási, környezetvédelmi, szociális, kulturális és informatikai tennivalókra, amelyek a község fennmaradásához, felemelkedéséhez szükségesek. A testület megalapozott és a helyi adottságokat minél konkrétan és sokoldalúbban feltáró munkája (amelyben kulcsszerepet tölt be a kominkan) azért is igen lényeges, mert a kasaokai városi önkormányzat, amelyhez a sziget tartozik, ennek alapján dönt a község revitalizációját célzó intézkedéseiről, a tá-

mogatásokról (pl. helyi termékek meghonosítása és eladásának segítése, a község idegenforgalmának további növelése, stb.).

Ilyen előzmények és partneri tapasztalatok után hozott létre a kominkan egy háromtagú konzorciumot, melynek az volt a célja, hogy elősegítse a sziget környezeti fenntarthatóságát, a fokozottabb természetvédelmet, tekintettel az idegenforgalom által sok éven át a sziget különböző részein felhalmozódott szemétre. Ezzel is hozzá kívánt járulni a kominkan a környezeti tudatosság erősítéséhez, a középiskolai oktatás környezetvédelmi nevelésének fejlesztéséhez, tekintettel arra, hogy az összefogás másik tagja a megye egyik neves középiskolája, a Yakage High School volt, amelynek nevelési tervébe, ökológiai tananyagfejlesztésébe jól beleillett a Shiriaishi projektben való részvétel. Hogy mindez hiteles és tudományosan is megalapozott legyen, került sor a 14 ezer hallgatói létszámú Okayama egyetem bevonására is, pontosabban annak környezettudományi oktatóinak és végzős hallgatóinak előadásaira, aktív közreműködésükre.

Az egyhónapos projekt, mondhatnánk, egy igen intenzív „olvasótábor” volt, melynek során a kominkan által bevont iskola növendékei prezentációkat hallgathattak meg a sziget jelenéről és múltjáról, vitakörökben vehettek részt a fenntartható természeti és társadalmi környezet szorongató kérdéseiről, és megtanulták a híres shiriaishi odori hagyományos táncot. A lelkes fiatalok a szemét- és hulladékgyűjtés nemegyszer kellemetlen és fáradtságos munkálatait is zokszó nélkül elvégezték, mind a tengerpart sodralékos vizében, mind turistaösvényeken. Egy egész életre szólóan megtanulva ezzel az érintetlen környezet és természet tiszteletét. Áldozatos munkájukat a kominkan tengeri kajakozás örömeivel jutalmazta. Izgalmas volt számukra továbbá az elhanyagolt öntözőberendezések újbóli működtetése is, amely külső erők híján, a falu elöregedése miatt, régóta nem volt lehetséges. A foglalkozásokat részben a kominkan, részben az iskola és az egyetem munkatársai, tanárai, hallgatói tartották, de e sokoldalú szakmai-tudományos és gyakorlati program megtervezésében és kivitelezésében az oroszánrész a kominkané volt, szorosan együttműködve az iskolával és az egyetemmel.

Egy kisvárosi kominkan aktivitásai

A 9200 lakosú *Takko-Machi*, az ezernél is több japán kisvárosok egyike, a fokhagymatermesztésről vált híressé, ezért mind Japánban, mind külföldön a „fokhagyma fővárosának” is nevezik. A városka kulturális és közösségi életére is a fokhagymakultusz nyomja rá a bélyegét, s e mozgalmas gazdasági és szellemi áramlatoknak meghatározó és nélkülözhetetlen, mindenirányú gerjesztője, segítője, ha kell robotosa a kominkan. A közösségi központ tevékenysége egyrészt összefonódik a városi önkormányzat oktatási részlegének kulturális szervező és irányító munkájával, másrészt valójában egy olyan művelődési és szabadidős intézménykomplexum, amelynek csak egyike a szoros értelemben vett kominkan.

A tetszetős, megjelenésében is vonzó közösségi ház magva, szíve-lelke az a két tágas és hagyományosan berendezett „tatami” terem, ahol az ünnepi összejöveteleket, megemlékezéseket tartják, van belőlük bőven, és ehhez csatlakoznak a kisebb-nagyobb auditóriumok, tanulószobák a különféle körök, klubok, egyesületek számára. Természetesen itt is megtalálható, mint minden kominkanban, a jól felszerelt „gymnázium”, azaz tornaterem, tekintve, hogy a takkomachiaknak is, főképpen a fiatalságnak szintén lételeme a testedzés, az izmok, csontok frissen tartása, legyen az a szokványos keep-fit csoporttorna vagy a tradicionális botvívás, karate, aikido vagy az újak közül röplabda, az asztalitenisz. Annak ellenére, hogy lényegében farmerekről van szó, akiknek a munka után, a mi fogalmaink szerint, „el kellene fáradniuk”.

Ami a kominkanban lezajló programokat, aktivitásokat illeti, háromféle irányultságot lehet megkülönböztetni. Egyrészt ide is beszüremkedik a fokhagyma-kultúra emeléséhez fűződő kiállítások, tapasztalatcserék sokasága amellest, hogy a városkában van egy erre a célra létrehozott „fokhagyma bemutató ház” a hozzákapcsolódó, a kaliforniai testvérvárosról elnevezett, Gilroy Café-val. Ugyancsak a szakmaiság része az intézmény nyelvvoktatási rendszere. A második vonulat az életminőséget, a jó egészséget megőrző tanácsadások, előadások, tanfolyamok sora, amelynek középpontjában a gyermek, a gyermekgondozás és gyermeknevelés áll. Ez az aggodó, gyermek iránti szeretet és felelősség például arra is kiterjed, hogyan kell elhelyezni a gyermekülést a gépkocsikban, tekintettel az ezzel kapcsola-

tos gyakori balesetekre, de ebbe a műfajba sorolható a szülő-gyermek főzőtanfolyam és a közös rajz és kalligrafiai gyakorlatok, gondolván a japán írás műves, artisztikus műfajára. A gyermekek és nagyszülők találkozási pontja pedig az intergenerációs kapcsolatok erősítését, a tradíciók szájhagyományok útján történő átadását segíti, szolgálja. A harmadik kategóriába tartoznak a „par excellence” kultúraalkotó és befogadást elmélyítő aktivitások, amelyből kiemelkedik a kominkan haiku klubja, e tizenhét szótagból és három sorból álló, hagyományos japán lírai vers kedvelőinek és művelőinek alkotó közössége. („Száras levél/Libben a sírkőre száll/És ott nyugtot talál” ld. Kosztolányi: *Idegen költők*). Ehhez kapcsolódóan említjük meg, hogy Japánban igen élénk és elterjedt az amatőr vers- és prózaíró mozgalom, japán nevén a „salátairodalom”, amelynek igen gyakran otthona és bátorítója, mint itt is, a kominkan. Az irodalmi, zenei és képzőművészeti (grafikai) jellegű programok sorából különös figyelmet érdemel az intézmény beszédművelő tanfolyama, mely a téma iránt érdeklődő fiatalokat és felnőtteket arra szándékozik megtanítani, hogyan beszéljünk szépen, értelmesen és hatékonyan otthon, munkahelyen és a különböző nyilvános összejöveteleken. A Takko-Machi művelődési és szabadidős intézménykomplexum kominkan néven nyilvántartott létesítményének másik objektuma a „*Tapcopian Plaza*”, egy futurista fémkupolás épület, amely egy 450 főt befogadó koncerttermet, egy több ezer kötetes könyvtárat és egy kábeltelevíziós stúdiót foglal magába. Amennyiben ugyanis a kominkan főépülete kicsinek bizonyul – a helyi, megyei és az országos társadalmi, gazdasági, kulturális szervezetekkel együttműködve – itt tartják a nagyobb érdeklődésre számot tartó színházi előadásokat, hangversenyeket, művészeti műsorokat, közéleti nagygyűléseket (pl. ifjúsági fúvószenekari fesztivál, kórushangverseny; ünnepi táncbemutató; az Idős Emberek Napjának megünneplése; nagygyűlés az emberi jogokról; Óvjuk a Természetet, Védjük Környezetünket konferencia; emlékműsor a háború áldozataiért stb.), valamint a jelentősebb várospolitikai és üzleti, szakmai találkozókat, tanácskozásokat. A kisvároska igazán reprezentatív létesítményét tágas, ligetes térség veszi körül, ahol a nyári hónapokban népi kirakodó vásárokat, szabadterei műsorokat szoktak rendezni, amelynek menedzselése szintén a kominkan feladata.

A Takko-Machi Cable Television, a „TCV”, 25 csatornán sugároz műsorokat, amelyből három a

helyi érdekeltségű. Ezek közül egy a közösségi műsor, amely a város életével, közügyeivel foglalkozik. Ezt követi egy piaci-üzleti csatorna, hogy a helyi vállalkozók, farmerek naprakész tájékoztatását kapjanak az őket érdeklő kereslet-kínálati viszonyokról, az árakról. A harmadik csatorna pedig a rövid, közép és hosszútávú várható helyi időjárás prognózist nyújt (az internet segítségével), mert az a vélemény, hogy a város gazdasági, társadalmi, kulturális életének kiszámíthatóságához ez hozzátartozik. A TCV éppen úgy, mint a Tapcopian Plaza, benne a könyvtárral, ismételten a kominkanhoz tartozik.

A japán tanulótársadalom történelmi gyökerei, összegezés

Japán egy kétszázötven éves elzárkózás után, a Tokugawa-korszak végén, az 1868-ban bekövetkezett nyitáskor már készen állt a modernizáció befogadására. Igazat adhatunk Bertrand Russelnek, korunk kiemelkedő filozófusának és Nobel-díjas tudósának, akinek definíciója szerint Japán a 19. század közepén csak gazdaságilag volt elmaradott, kulturálisan nem. A még mindig lényegében feudális ország a modernizáció küszöbén már egy több évszázados világi irodalomra tekinthetett vissza, szellemi életét egy új iránt fogékony, jól képzett értelmiség tette dinamikusá és adaptívvá. A műveltség és a tudás rangját, társadalmi méreteit mutatja, hogy a 17. század végén már kiépült egy modern könyvkiadási hálózat, és a könyvek, mint korabeli médiák, 10 ezres példányokban jelentek meg, ehhez kapcsolódóan a kereskedelmi alapon működő kölcsönkönyvtárak pedig a társadalom százazeireihez jutatták el az általános és szakmai tudást.

Ennek megfelelően általános volt az írástudás, és a közműveltség viszonylagosan magas szintje virágzott nemcsak a nemesek és samurájok körében, hanem jellemző volt ez az alsóbb néposztályok különböző csoportjaira is, elsősorban a kereskedőkre, kézművesekre és a tehetősebb paraszti rétegekre. Az iskoláztatás a fiúk 80, a lányoknak pedig több mint 20 százalékára terjedt ki, és a korszak végére 17.000 ezer alsó-, közép-, és felsőfokú oktatási intézmény szolgálta az iskolarendszerű oktatást és képzést, az elemi iskoláktól, terakoyáktól, a sógunátus (azaz a kormányzósági) akadémiáig. Edoban, Osakában és a többi nagyvárosban, egy értékekben gazdag fővárosi, nagyvárosi kultúra virágzott, ahol a legmaradandóbb tudományos és művészeti alkotások jöttek

napvilágra, és kisugárzó erejük messzire kihatott. A gyakorlati, technikai oktatás is polgárjogot kapott, a tanulási kedv a művészeti, műszaki képzés iránt is igen intenzív volt, és a praktikus ismeretek a népműveltség szerves részét alkották, készen állva a modernizációra. Ebben a mindennapisághoz közel álló forró és pezsgő művészeti, kulturális és tudományos életben a tanítók, tanárok, oktatók, mesterek, a falvak vándorelőadói mind a nép, mind a hatóságok részéről nagy közmegebecsülésnek örvendtek.

Összességében, e kétszázötven éves kései feudális korban, 1868 előtt egy sajátos tanulási kultúra szötte át a társadalmat, amely a feudális korlátok zárványain belül és a nemzeti elzárkózás határai között is önépítésre, tanulásra inspirált. A polgárháborúk megszűntével a samurájok harci érényeit felváltotta a tanulás és tudás megkövetelése, mint legmagasabb rendű erkölcsi magatartás, amely példát mutatott az egész társadalom számára, a közrangúak tanulását pedig a helyi közösségek vezetőinek felelősségtudata és tenni akarása ösztönözte. A tudás tisztelete vallási erőként hatott, amelynek megszerzéséért érdemes volt áldozatokat vállalni. A negyedévezredes izoláció ellenére a hatalom és a japán korabeli tudományos körök élénken érdeklődtek a nyugati civilizáció eredményei iránt, és ami hasznosnak ígérkezett, azt feltétel nélkül átvették és adaptálták. Ez szintén a korabeli japán társadalom pragmatikus tanulási magatartását és adaptivitását tükrözte, ennek alárendelve a vélt és valóságos nemzeti érdekeiket. Az önépítés eszmei alapját a konfucianizmus „Nagy Tanulás” elmélete alkotta, valamint hasznos kategóriái a természetfilozófia, a tapasztalati megismerés és a pozitívizmus számára.

1868 után a Meiji-korszak felvilágosult abszolutizmusa megszüntette a feudális kötöttségeket, és az eddig korlátok közé zárt tanulási attitűd és mentalitás szabad utat kapott. Az ország elindult a kapitalista iparosodás útján, és az 1970-es évekre megépült a mai japán oktatási modell. Mindez nem lett volna lehetséges a Tokugawa-korszak tanulási kultúrája nélkül. Meggyőződésünk, hogy napjaink japán tanuló társadalmának szilárd elkötelezettsége az egész életen át tartó tanulás iránt erőt merít a Tokugawa-kor spontán készítésre épülő és külső inspirációk által vezérelt tradicionális, de mégis modern tanulási kultúrájából. Számunkra ennek üzenete az, hogy tudásalapú, versenyképes társadalmunk felépítéséhez, a japán példához hasonlóan az egész társadalom által támogatott tanulási kultúra

szükséges, amelynek megtestesítői és szimbolikus gyöngyszemei, termékei, formálói a kominkanok, példaképek állítva az ázsai országok elé az UNESCO által.

Források

- Addiss, Stephen et al. 2006 *Traditional Japanese Arts and Culture. An Illustrated Sourcebook*. 0-8248-2887-X. 344 p.
- Cooper, Michael 2005 *The Japanese Mission to Europe, 1582–1590. The journey of Four Samurai*. Boys through Portugal, Spain and Italy. 1-901903-38-9. 282 p.
- CLC – Kominkan in Japan 2007 *Japanese National Kominkan Association*. Tokyo, 12 p. URL <http://kominkan.or.jp>
- Faludy György 2000 *Japán költészet*. Gondolat Kiadó. Budapest. 95 old.
- Farris, William Wayne 2006 *Japan's Medieval Population (1150–1600). Famine, Fertility and Warfare in a Transformative Age*. 0-8248-2973-5. 408 p.
- Ferenczy László 1981 *Japán iparművészet a XVII–XIX. században*. Corvina Kiadó. Budapest. 339 old.
- Handbook to the life in Medieval and Early Modern Japan*. 0-8160-56-22-6. Texts, maps, Facts on File, 2006. 460 p.
- Harangi László 1981 Három hétig tartó, Japánban tett előadói látogatás („A japán-magyar interkulturalizmus historikum” c. témában) alkalmával szerzett, kominkannal kapcsolatos tapasztalatok, megfigyelések, interjúk. 1981-ben.
- Harangi László 1982 Átrajzolt kép Japánról. Han Bengoro alias Benyovszky Mórictól Kobajashi Ken Icsiróig. *Magyarország*, 33:26-27.
- Harangi László 2006 Japán nevelés a Tokugawa korszakban (1603–1867). *Neveléstörténet*, 2006. 3–4:71-86.

- House, Edward H. 2006 *Japanese Episodes*. 1-905246-21-8. 248 p.
- Introduction to Tsukuba, Shiriashi, Takko-Machi, Soka, Sakuragi, Takasaki etc. *Kominkan 2008*. (Internet, web sites)
- Loden, Torbjorn 2005 *Rediscovering Confucianism. A major philosophy of life in East Asia*. 1-901903-53-2. 224 p.
- Lu, David J. 1996 *Japan: A Documentary History*. 1-56324-906-5.; 686 p.
- Nobuo, Ito – Taiji, Maeda – Torao, Miyagawa – Chu, Yoshizawa 1980 *Japán művészet*. Corvina Kiadó. Budapest. 263 p.
- Passin, Herbert 1982 *Society and Education in Japan*. Kondansha International LTD. Tokyo, New York and San Francisco. 342 p.
- Plutschow, Herbert 2005 *A Reader in Edo Period Travel*. 1-901903-23-0. 352 p.
- Plutschow, Herbert 2006 *Fillip Franz von Siebold and the Opening of Japan: A reevaluation*. 1-905246-20-X. 192 p.
- Shibata, Tsutomu ed. 2005 *Japan, moving toward a more advanced knowledge economy*. Vol. 1-2. World Bank Publications 0-8213-6672. 560 p.
- Tamocu, Kokubu 1985 *A japán színház*. Gondolat Kiadó. Budapest. 185 p.
- The Illustrated London News* complete, Record of the opening and modernizing of Japan, 1853–1899. Compiled by Terry Bennett. 1-901903-26-5. 2006. 496 p.
- Thunberg, C.P. 2005 *Japan Extolled and Decried. Carl Peter Thunberg's Travel in Japan, 1775–1776*. 0-7007-1719-6. 2005. 352 p.
- Titsingh, Isaac 2005 *Private Memoirs of the Shoguns. Isaac Titsingh's Travels in Japan 1780–1794*. 0-7007-1720-X. 256 p.
- Totman, Conrad 2006 *Japán története*. Osiris. Budapest. 540 p.
- Turnbull, Stephen 2000 *Japan's Hidden Christians 1549–1999. Volume I: Open Christianity 1549–1639; Volume II. Closed Christianity in Japan 1639–1999*. 1-873410-51-4. 624 p.



Harangi László

MATEMATIKAI-TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ÉS A MEGTANULNI TANULNI KULCSKOMPETENCIA JAPÁNBAN

Ezt megelőző számainkban /Felnőttképzés/ bemutattuk, hogy az Európai Unió által elvárt kulcskompetenciák vajon tetten érhetőek-e az egész életen át tartó tanulásban, Japánban, és ha igen, milyen módon, milyen tanulságokkal. Ennek során foglalkoztunk az anyanyelvi neveléssel, az angol nyelvtanulás örömeivel és gondjaival. Rácsodálkoztunk a digitális kompetencia kimagasló eredményeire, megpróbáltuk bemutatni, hogy a hagyományos szokásrend és a vállalászási készség hogyan férnek össze egymással. Legutóbb pedig a szociális és az együttélés készségeinek érdekességeivel ismerkedtünk, valamint megtudhattuk, hogy a Felkelő Nap Országá nemcsak már egy tudásalapú társadalom, hanem a kulturális hagyományoknak és mai értékeinek is milyen nagy az egyéni és társadalomformáló ereje. A kimeríthetetlen „japán csoda” titkainak feltárását egyelőre most a nyolc brüsszeli „kulcskompetencia” két utolsó párosának: a természettudományos és matematikai, valamint a tanulásnak, mint a tanulás tárgyának birtokba vétele ismertetésével zárjuk.

Japán matematikai oktatás és nevelés közelebről

A japán iskolák matematika tananyaga mennyiségben és minőségben nagymértékben különbözik az átlagos európai iskolák matematikai oktatásától. Az algebra és a geometria kulcsfontosságú tananyag a japán általános iskola felső tagozatában. Jellemző, hogy minden matematikai anyagrész egy évvel korábban tanítanak Japánban, mint ahogy ez szokás Európában és különösen Amerikában (Mastrull 2002). Tanulnak valószínűség-számítást (probability), statisztikát, ábrázoló geometriát (solid geometry). A matematikai fogalmak és eljárások megtanulása nagyobb mértékben kreatívabb, mint az európai matematikai oktatásban. TIMSS kutatók videofelvételeket készítettek matematikai órákról az Amerikai Egyesült Államokban és Japánban, amely kimutatta, hogy míg Japánban a tanulók 44 százaléka saját maga fogalmazta meg az eljárásokat, addig ez Amerikában 1 százalék volt. Az új fogalmak megismertetésében és a példákon keresztül általában a deduktív módszert alkalmazzák.

International educational scores (latest, 2007)

(8th graders average score, TIMSS International Math and Science Study, 2007)

Countries: (sample)	Global rank	Maths	Science		
Rank	Score	Rank	Score		
Singapore	1	3	593	1	567
Taiwan	2	1	598	2	561
South Korea	3	2	597	4	553
Japan	4	5	570	3	554
Hong Kong	5	4	572	9	530
Hungary	6	6	517	6	539
England	7	7	513	5	542
Czech Republic	8	11	504	7	539
Russia	9	8	512	10	530
Slovenia	10	12	501	8	538
United States	11	9	508	11	520
Lithuania	12	10	506	12	519
Australia	13	14	496	13	515
Sweden	14	15	491	14	511
Armenia	15	13	499	17	488
Italy	18	19	480	16	495

Maths Highlights from TIMSS 2007 Science Highlights from TIMSS 2007

Egyik osztályból a másikba, egyik iskolatípusból a másikba, az alapiskolától a foglalkoztatásba történő belépésig és váltásig különböző szintű és jellegű matematikai, informatikai vizsgákon mérik a tanuló, a jelölt, pályázó matematikai és informatikai tudását, készségét.

A japán iskolákban (éppen úgy, mint nálunk is) a matematikai óra az első foglalkozás. A tipikus japán matematikai óráról Becker és társai készítettek 1990-ben videofelvételeket a következők szerint:

- + A tanulók felállnak és meghajolnak
- + Az előző órában tanultak áttekintése vagy új problémák bevezetése
- + *A tanulók probléma-megoldási aktivitása, párokban vagy csoportosan*
- + Megoldási eljárások összehasonlítása
- + A tanár exponálja és összefoglalja a főbb pontokat
- + Házi feladat ismertetése (kettőtől négy feladattig)
- + Az óra végétét jelentő gong elhangzása
- + A tanulók felállnak és meghajolnak.

A japán közoktatás a tanárok, szülők és a tanulók szoros együttműködésére épül, amely különösen intenzív a matematika oktatásában. Amerikai matematika tanárok egyöntetű megállapítása (Skiba 2010), hogy a japán szülők, elsősorban a több szabadidővel rendelkező anyák, milyen nagymértékben nyújtanak gyermekeiknek konzultációs, ellenőrző segítséget a matematikai oktatásban („Parents work with children every night”). Amennyiben krónikus akadályok merülnek fel a gyermek tanulásában, üzleti alapon működő korrepetáló intézményekbe küldik gyermeküket, a „gakushu-juku”-ba vagy a súlykóló iskolákba, „cram schools”-okba.

A japán közoktatás egységes, így a matematikaoktatás is. Vannak azonban elit iskolák, ahonnan elit egyetemre vezet az út, majd innen a legjobb vállalatokhoz, amelynek tananyagában meghatározó szerepet kap az alacsonyabb, majd a magasabb rendű matematikai és informatikai tudás. A tanulók jelentős hányada azonban csak a középiskolát és az erre épülő alsó vagy középszintű szakiskolát végzi el. Ez sem könnyű azonban.

Sudo (1990) interjút készített Naohiko Hirata 18 éves yokohamai fiatalal. Hirata megkezdte már a kemény tanulást az alsó fokú középiskola ötö-

dik osztályában, 11 éves korában, hogy sikeresen feleljen meg a felsőfokú középiskola (gimnázium) felvételi vizsgáján. Van, aki ezt már negyedik osztályban megkezdte, és négy órát tanul naponta, főképpen matematikát. „Tanulni, tanulni, tanulni, mindig csak erre gondolok” – mondja Hirata.

A természettudományos nevelés és oktatás kulcskérdései

A természettudományos oktatás és nevelés mind kiterjedtségében, mind minőségében messze meghaladja az európai és amerikai természettudományos nevelés színvonalát, kiterjedtségét, amint erről az országba látogató szakemberek is elragadtatással nyilatkoznak. Ha össze kellene foglalni a japán természettudományos nevelés pozitívumait, Takeuchi Yositora a Kanagawai Egyetem Természettudományi fakultása professzorára kell hivatkoznunk, aki az alábbi három pontban foglalta össze a Szigetország természettudományos nevelésének lényegét:

1/A tanárok mélyes elhivatottsága szakmájuk iránt

Már a második világháború óta, de különösen a jelenben, a tudomány és technika soha nem látott fejlődésének idején a tanárképzés mennyisége és minősége kulcskérdés lett, különös tekintettel a természettudományi, technikai és informatikai tanárképzésre. Túlnyomó többségük, ha nem összeségük kivételesen magasan motivált, és megfelelő felkészítést kapnak feladataik ellátására a természettudományok különböző területein.

2/A tanulók és szüleik kimondhatatlanul nagy elszántsága a tanulás iránt

Egy jó egyetemre való bekerülés, mint amilyen a Tokiói Egyetem, tényleges garanciája egy ragyogó karriernek. Ezeknek tananyagában pedig megkülönböztetett helyet foglal el a matematika. A tanulók minden iskolai fokozatban megfeszített erővel tanulnak, hogy elérjék végső céljukat, és sikeresek legyenek az egyetemi felvételi vizsgán. Ennek érdekében a szülők minden anyagi és erkölcsi segítséget megadnak, hogy teljesüljön fiuk, lányuk, az egész család vágya és célja.

3/Szakmailag, pedagógiailag megalapozott magas kvalitású tananyag és metodika

A természettudományos oktatás és nevelés már a kezdetektől fogva, azaz az alapiskolától a felsőfo-

kú oktatásig, mind a tanulásra fordított idő, mind a tananyag mennyisége és minősége tekintetében megkülönböztetetten magas színvonalú és effektív, összehasonlítva a vonatkozó paramétereket más országokéval, beleértve a legfejlettebb ázsiai országokat is.

A természettudományos nevelés és oktatás nem mentes feszültségektől, ingadozásoktól Japánban sem. Ezt állandó folyamatellenőrzéssel, monitorizálással igyekeznek feltárni és intézkedésekkel kiküszöbölni. Előfordul, hogy a kötelező alaptanterven (ld. course of study, rövid. COS) és az egységes tankönyveken (school textbook screening system, rövid. STSS), időközben javítani kell. A természettudományos nevelés, mint az oktatás minden területe és szintje Japánban központilag irányított. Ennek legfelsőbb kormányzati szerve: az Oktatási, Kulturális, Tudományos és Technológiai Minisztérium, a MEXT (Ministry of Education, Culture, Science and Technology), amely folyamatosan ad ki orientáló jellegű Fehér Könyveket, irányelveket valamely probléma megoldására, innováció bevezetésére. A demográfiai hullámvölgy következményeként továbbá gondot jelent, hogy a kelleténél kevesebb fiatal jelentkezik a természettudományi tanári pályára, pedig az oktatás színvonalának emelésére, a tanulócsoporthoz létszámának csökkentése érdekében erre nagy szükség volna (Takeuchi).

Összegezés

Januártól decemberig tartó, Japánban töltött tanulmányutunk után kikívánczozik belőlünk, hogy a „látottakból”, „hallottakból” levonjunk néhány tanulságot a mi felnőttképzésünkre, egész életen át tartó tanulásunkra némiképp vonatkozathat.

Furcsán hangzik, de ami a legjobban megragadott bennünket, az a *szülőknek, pedagógusoknak és a gyerekeknek az a példátlan összefogása*, amely „ércnél maradandóbb” építőköve a japán társadalomnak. A „Parents’ Teachers Association”, benne a gyermekekkel, önmagában véve is egy nagy család, amelyben minden egyes családtag mélyszéges felelősséget érez a gyermek szellemi, erkölcsi, testi nevelése iránt, és ennek érdekében mindent megtesz, ami tőle telhetik. Ebben a szilárd közösségben a szülő, a pedagógus és a gyermek mindent

tudnak egymásról, és mint ahogy este a vacsora mellett a család megbeszéli, hogy mi történt aznap, úgy a Japánban a tanárok, szülők és a diákok szoros személyes és szervezeti kapcsolatban vannak egymással, hogy megbeszéljék közös teendőiket.

A másik követésre méltó tanulság a gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek, időseknek az a szinte egyedül álló elszántsága és kitartása, ahogyan az ismereteknek, készségeknek, erkölcsi követelményeknek megszerzése iránt törekednek. A japán társadalom olyan *„tanulástudatos társadalom”*, amelyben hisznek az emberek, a tanulás egyént és társadalmat gazdagító, erősítő erejében. Ez a tanulás céltudatos, egymásra épülő és tervszerű. A szülő, korán felismerve a gyermek képességeit és a jövő követelményeit, elkezd a gyermeknek a karrierépítését, de ugyanezt teszi a felnőtt is, amikor új pályát választ vagy beiratkozik valamilyen tanfolyamra. Ez a tanulástudatosság kimeríthetetlen erőt merít a japán kései középkor, a Tokugawa-korszak (1603–1868) békés két és fél évszázadából, amikor virágzott a művészet, a kultúra, és a samurájok harci erejüket felváltotta a tanulás megkövetelése, amely példa értékűvé vált az egész társadalom számára. *A japán társadalomban a pedagógusnak, oktatónak, tanácsadónak igen nagy a presztízse.*

A harmadik üzenete Japánban tett látogatásunknak egy kissé idegen, de meggondolandó körülmény. Ez pedig az, hogy a japán oktatás, legalább is a közoktatás nem liberális, hanem centralisztikus, kevésbé demokratikus, hanem sokkal inkább autokratikus. Félreértés ne essék azonban, mert ez az elmarasztalónak számító megállítást nem vonatkozik a japán társadalomra, politikára és gazdaságra. A japán közoktatást mindazonáltal tíz évenként kiadott alaptantervek tartják rendben, amelyek kötelező érvényűek, de egységesek a tankönyvek is Hokkaidótól Okinawáig, minden tantárgyban, amelyet megkövetelnek. A „MEXT” rendszeresen ad ki „Fehér Könyv”-eket, dokumentumokat, hogy mi a jó, mi a helyes, amelyet az iskoláknak, iskola tanácsoknak, „PTÁ”-knak javasolt megszívlelniük.

A fentiek alapján a nyolc európai nevelés kulcskompetenciáról bizonyítványunk a következő:

Kommunikációs és anyanyelvi készség.....	kitűnő
Idegen nyelvtudási készség.....	jeles
Matematikai, természettudományos és technikai készség	kitűnő
Digitális kompetencia.....	kitűnő*
Megtanulni tanulni kompetencia.....	kitűnő*
Interperszonális és állampolgári kompetencia.....	kitűnő
Vállalkozói készség.....	jeles
Kulturális tudatosság	kitűnő*

Kövessük a japán példát!

Források

- Becker, J. P et al. 1990 Some observation of mathematics teaching in Japanese elementary and junior high schools. *Arithmetic Teacher*, 28:12-21.
- Hadley, Gregory et al 2000 *Culture of Learning and the Good Teacher in Japan. An Analysis of Student Views*. Niigata University of Information. 5 p.
- Harangi László 2006 Japán nevelés a Tokugawa korszakban (1603–1867). In *Neveléstörténet*, 3. évf. 3-4. sz. On-line: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart...
- Harangi László 2009 Kominkan. A japán művelődési otthon. *SZÍN. Közösségi Művelődés*, február, 68-75.
- Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanulás-hoz*. Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása (2006. december 18.)
- Mastruli, Sarah 2002 *The Mathematics Education of Students in Japan: A Comparison with United States Mathematics Programs*. Bristol Township School District, MIC 8 Training, 10 p.
- OECD Matematikai és Természettudományos mérések. On-line: <http://timss.bc.edu/timms2007/index.html>
- Passin, Herbert 1982 *Society and Education in Japan*. Kondansha International LTD. Tokyo, New York and San Francisco. 342 p.
- PISA 2006. <http://oecd-pisa.hu/english/PISA2006-HungarianReport-English.pdf>
- Sado, Phil. 1989 Life after 'Exam Hell. *Scholastic Update*, 122, 13.
- Skiba, Aurelia E. 2010 *The Impact of Culture on Japanese Mathematics Education*, National Council of Teacher of Mathematics. <http://www.nctm.org/resources/content.aspx?id=1556>
- Yoshito, Takeuchi 2002 *Primary and Secondary Science Education in Japan at a Crisis Point*. Kanagawa University, Faculty of Science. On-line: <http://old.iupac.org/publication/cei/vol3/0301xOan2.html>

Harangi László

A MŰVELŐDÉSI ÖNSZERVEZŐDÉS SVÉD MODELLJE¹

Az első tanulókört, mint amely a svéd felnőttkori tanulásra jellemző önszervező művelődési paradigma előfutárának tekinthető, Oscar Olsson (1877–1950) egyetemi hallgató hozta létre a Malmöhöz közeli Lundban 1902-ben, építve a korábbi népi olvasókori hagyományokra. Nem véletlen, hogy az iskolázatlan felnőttek megsegítéséért, felemeléséért felelősséget érző fiatal ember tagja volt az antialkoholista mozgalomnak (n.b. a telepések a favágókat pálinkával fizették) és, hogy szimpatizált az egyre erősödő munkásmozgalommal. Célja nemcsak a hiányzó alapismeretek pótlásának közösségi úton történő elősegítése volt, hanem ehhez kapcsolódóan feladatának tekintette a szegénysorsú emberek önbizalom-erősítését, hogy saját erejükkel képesek legyenek változtatni helyzetükön. A társadalmi igazságosság andragógiai megközelítésével foglalkozó szakemberek a svéd Paulo Freirenek (1921–1977) is nevezik, mert Oscar Olsson szintén az öntudatosítás, a felszabadítás pedagógiai elvét (ld. *Pedagogy of Oppressed*) vallotta magáénak, jóval örven évvel korábban, mint ahogy a kritikai pedagógia braziliai nevelésfilozófusának és forradalmárának eszméje valósággá vált. Ezek az évek jelentették a tanulóköri mozgalom elindítását, amely a második világháború óta a skandináv felnőttkori tanulás szimbólumává vált.

Mi a tanulókör?

Olof Palme (született 1927-ben, merénylet áldozata lett 1986-ban), Svédország egykori miniszterelnöke igen nagyra értékelte a tanulóköröket, és szállóigévé vált az a mondása, hogy „Svédország valójában egy tanulóköri demokrácia”. Ezt a megállapítását arra alapozta, hogy a tanulókörök tagjai javaslataikkal, észrevételeikkel a társadalom megváltoztatására törekednek, és jellemző rájuk egy fejleszítő, jobbító szándékú kritikai attitűd. Szervezeti formájukat tekintve olyan baráti társaságok, amelyek egy általuk választott közérdekű probléma tanulmányozása céljából rendszeres időnként találkoznak egymással, hogy az adott témában minél több ismeretet szerezzenek a maguk hasznára, a társadalom javára. A tanulóköri együttlétek hangulatosak

és oldottak, számukra a tanulás valóban „öröm, érték, felelősség”. A tanulóköri tagok létszáma, a csoportdinamika szabályai szerint öttől húsz főig terjed, a támogatást is eszerint kapják. A tanulóköröknek valójában vezetőjük nincs, teljes mértékben önirányított tanulócsoportok, közösségek, amelyek saját maguk határozzák meg tanulásuk tárgyát, célját, módszereit, és az értékelést is önmaguk végzik. Egyikük a koordinátor, aki az adminisztrációs feladatokat látja el, mint annak a tanulóköri szövetségnek képviselője, amelyhez a csoport kötődik, de ő is csak mint egyenrangú fél vesz részt a munkában. Az ismeret- és készségfejlesztés elsődleges módszere egymás tapasztalatainak, ismereteinek kicserélése, de amennyiben szükséges, külső segítséget is igénybe vesznek, előadót hívnak meg, kulturális alkalmakon vesznek részt.

A tanulókör általában az alacsonyabb iskolai végzettségű egyének, csoportok tanulási formája, ugyanakkor valamennyien gazdag munka- és élettapasztalatokkal rendelkeznek, amely igen gyakran felér az iskolában szerzett tudással. A tanulóköri találkozások azonban még sem egyszerű beszélgetések, okoskodások, mint ez gyakran előfordul a „pubban”, hanem sokkal inkább „plebejus irodalmi szalonok”, amelyeknek a hétköznapiaságból kiemelkedve rangjuk, értelmük van. Megkülönböztetett értéke a tanulóköröknek, hogy a bennük résztvevők tudatosabban fejezik ki gondolataikat és érvelnek, mint a szokványos élethelyzetekben, jobban tekintettel vannak mások véleményére, és meg hasonlottság nélkül tudják elviselni a vereséget is. A tanulókörben nagy az egymás iránti felelősségérzés és szolidaritás. A mozgalom megszületése óta a tanulókörök népszerűsége egyre növekszik, és valójában átfogja az egész svéd társadalmat, legalább is annak egy részét. Az ország lakossága 9.2 millió, és ebből minden évben 2 millió férfi vagy nő látogatja a mintegy negyedmillió tanulócsoportot. Ez még akkor is sok, ha egy ember egy évben többször is kapcsolatba kerül a tanulásnak ezzel a mindennapisághoz közel álló formájával, de mindenképpen annyit jelent, hogy a svéd népesség egy részének a tanulókör természetes életformájává vált. Hasonlatos ez ahhoz, mint ahogy az angol vagy az amerikai középosztálybeli polgárnak szinte

¹ Másodközlés. *SZÍN*, 2010. február, 32-36.

lételemévé vált, hogy rendszeresen eljárjon abba a klubba, ahova rangjánál fogva tartozik, és gyakran elfordul, ha megbetegszik, munkából hiányozhat, de ha egészsége megengedi, klubjából nem maradhat el. A különbség csak annyi, hogy a tanulókör egyértelműen fejlesztő, „kognitív” szabadidős elfoglaltság.

A tanulókör, a mi értelmezésünk szerint, a közművelődésnek olyan kerete, amely sokféle művelődési aktivitást ölel fel. Helyet kaphat benne tanfolyam, öntevékeny művészeti csoport éppen úgy, mint szakirányú képzés. A résztvevőknek arra is van módjuk, ha úgy tetszik, hogy az általános művelődést kombinálhatják szakismeretekkel. Választhatnak lazább és intenzívebb formákat is, akár a hét minden munkanapján is összejöhetnek. Ami a tandíjat illeti, a támogatás egy meghatározott ideig tart és fix összegre vonatkozik (előadói tiszteletdíjra, könyvvásárlásra, utazásra, tanulmányi anyagokra, stb). Mindez a kiadásoknak körülbelül az 50%-át fedezi, amelyet a vonatkozó tanulóköri szövetségek helyi szervei folyósítanak.

Ezen kívül a helyi önkormányzat is segít, a többit a résztvevőknek kell állniuk. A „tananyag” meglehetősen művészeti és társadalomtudományi irányú. Ez utóbbiban legtöbbször napjaink hazai, nemzetközi és világproblémái kerülnek terítékre. Az előbbi pedig felöleli a művészeti kreativitást, ismerkedést a komoly és könnyű műfajokkal, a tradicionális népművészettel, valamint a modern audiovizuális kultúra kifejezési formáival. Mindezeket kiscsoportos, tanulóköri keretek között, mert a kórusok, zenekarok, táncgyüttesek nem a tanulókörök „kompetenciájába” tartoznak.

A tanulókörök és a tanulóköri szövetségek

A tanulóköri szövetségek megalakulása a 20. század elejére nyúlik vissza, amikor különböző társadalmi, gazdasági, művelődési mozgalmakhoz tartozó tanulókörök idővel kifejlesztették szakmai, érdekvédelmi hálózatukat, amelyek később tanulóköri szövetségekké kristályosodtak ki. Ezek az úgynevezett „studieförbund”-ok, amelyek többféle ideológiai, szakmai irányzatot képviselnek. Így beszélhetünk baloldali, konzervatív, államegyházi, szabadegyházi, szövetkezeti irányzatú tanulóköri szövetségekről. Manapság ezek a különbségek kevésbé markánsak, sokkal inkább a sokszínűs-

get fejezik ki, és bővebb választékot nyújtanak. Az egyes „studieförbund”-ok között szoros az együttműködés, akár úgy is, hogy egymás helyiségeit, épületeit használhatják. Mint ahogy a többi társadalmi szervezet, így a tanulóköri szövetségek is az államtól független, autonóm állampolgári társulások, bár bevételeiknek mintegy felét az államtól kapják az *Országos Svéd Felnőttoktatási Tanács*on (The Swedish National Council of Adult Education) keresztül. Míg költségvetésük fennmaradó részét saját maguknak kell előteremteniük (tandíj, rendezvények bevétele, a tanulóköri tagok hozzájárulása stb.). A felsőbb szervekkel a viszony egyenértékű, partnerségi kapcsolat, elsősorban az Oktatási Minisztériummal, más minisztériumokkal és az egyház legfelsőbb szerveivel. A tanulóköri szövetségek platformja a *Svéd Népművelési Szövetség* (*Svenska Folkbildning Förbundet, SFF*), amely a mediátor szerepet tölt be a szövetségek összessége és az állam között. Fontos küldetése, hogy növelje a mozgalmak társadalmi presztízsét, és befolyásolja a döntéshozók szövetségbarát magatartását. Az SFF ezen kívül a szövetségek vitafóruma, kezdeményezője közös megállapodásoknak.

Korábban tizenkét tanulóköri szövetség töltötte be a tanulókörök érdekképviselőit, de napjainkban ez a szám racionális okok miatt lecsökkent kilencre. A szövetségeknek egyéni tagságuk nincs, de szervezeti annál több, mintegy 300 jogilag regisztrált tagszervezet. A tartósan együttműködő intézmények, vállalatok, hivatalok száma még ennél is népesebb, amely a tanulóköri mozgalom széleskörű és stabil társadalmi, gazdasági és kulturális beágyazottságát mutatja. Ez a partnerség különösen lent a munka „frontvonalában” a legintenzívebb.

Egy példa. Az *ABF* (Munkásművelődési Szövetség) helyi szervezete a Mozgáskorlátozottak Országos Szövetségének szintén helyi egységével közösen, az önkormányzat által is támogatott, számítógépes tanfolyamot indított Umea városában. A tagszervezetek gyakran mint „megrendelő” fordulnak ahhoz a tanulóköri szövetséghez, amelyhez tartoznak. A tanulókörök tárgyi és személyi apparátusa többekévé kiépített, a fővárostól, Stockholmtól, a vidéki városkörzetekig (ld. municipalitás), az ennek megfelelő épületekkel, infrastruktúrákkal, személyi állománnyal. A legjelentősebbeknek Stockholmban viszonylag nagy, többemeletes színházuk van színház- és előadótérmekekkel, kiállítási helyiségek-

kel, míg a kisebbeknek csak néhány irodahelyisége. A 21 megyében is megtalálható azonban mind a kilenc szövetség kirendeltsége, kinek jobb, kinek szerényebb személyi és tárgyi adottságokkal. A 290 városkörzetben nincs mindegyik országos szervezetnek épülete, tanterme, így az erősebbeknek segíteni kell a gyengébbeket.

Ami összességében a személyi állományt illeti, a főállású menedzsment munkatársakon kívül mintegy százhuszezer tanulóör-vezető tevékenykedik az országban, akik közül háromezer a főállású. Ez első pillanatra soknak tűnik, de mégsem az, mert évente közel 300.000 tanulóörrel van dolga a szövetségeknek.

A tanulóörök országos szövetségei és helyi szervezetei egyfelől módszertani, szervezeti, anyagi támogatást nyújtanak a tanulóöröknek, amely elsődlegesen a főállású vagy önkéntes tanulóör-vezetőkön keresztül történik, akik jelenlétükkel a csoportokban sok szervezési teendőt levesznek a tényleges tanulóör tagok válláról. Hogy ez a mentori munka minél eredményesebb legyen, a körvezetők számára konferenciákat, konzultációkat tartanak, rövid szakképzéseket szerveznek. Másfelől a helyi szervezetek műsorfüzetekben, plakátokon és a helyi médiákon keresztül nagyszámú tanulóöri programot hirdetnek meg, amely iránt várható az érdeklődés. A svéd kollégák ugyanis azt tartják, hogy ez nem sérti a spontaneitás elvét, mert a bő választékból szabad a választás. A szövetségek és megyei szervezeteik, profiljuknak megfelelően, nagy számmal rendeznek színházi előadásokat, irodalmi műsorokat, hangversenyeket, kiállításokat. Nemegyszer más szellemiségben, mint ahogy ezt a hivatásos kulturális intézmények teszik, de feltétlenül olcsóbban és közelebb a tanulóöri élethez. Szinte hihetetlen, de igaz, hogy a szövetségek égisze alatt évente 250.000 kulturális programot rendeznek, mintegy 15 millió látogatóval. Ez több mint a mozilátogatók száma országosan. A kulturális programoknak ez a sokasága szintén a tanulóöri munkát segíti. Némely szövetségen belül jó minőségű amatőr kórusok, zenekarok, drámai csoportok is megtalálhatók, de amint ezt korábban is említettük, ezek magas taglétszámuk miatt nem minősülnek tanulóöröknek. Az utóbbi években azonban – részben anyagi okok miatt, részben azért, mert csökkent irántuk az érdeklődés – sok csoport megszűnt vagy visszaminősült tanulóörre.

A tanulóöri szövetségek arcultai

A *Munkás Művelődési Szövetség* (Arbetarnas Bildningförbundet, ABF) 1912-ben alakult, a svéd közművelődés, népművelés, meghatározó, domináns társadalmi szervezete. Múltja és jelene szorosan összefonódik a hazai és a nemzetközi munkásmozgalommal. 60 tagszervezetet tömörít magába, köztük a Szakszervezetek Svéd Föderációját (2.200.000 taggal), a Szövetkezeti Uniót (1.905.000 taggal), valamint a svéd Szociáldemokrata Pártot (1.240.000 taggal). Az SZDP és a szakszervezetek aktivistáinak képzése az ABF tanulóörökében történik.

Az egész országot behálózó tanulóörökében több mint egy millió, a társadalmi haladás iránt érdeklődő fiatal és idős felnőtt ember vesz részt. Több helyen az országban „Szénior Akadémiákat” működtet. Nyelvtanfolyamain több mint 30 nyelvből választhatnak az érdeklődők, köztük magyar nyelvet is. Kiadási tevékenysége széles körű és jól kiépített. Nemzetközi tevékenysége átfogja az öt világrészt, támogatási programjai vannak Ázsiában, Afrikában, Dél-Amerikában. Tagja a Munkásművelődési Szövetségek Nemzetközi Föderációjának, az egyik legtekintélyesebb munkásművelődési szövetség Európában és a tengeren túl. Az 1960-as években Kéthly Anna (1889–1976), mint az emigráns Magyar Szociáldemokrata Párt vezetője meglátogatta a szervezetet belgiumi székhelyéről. Ott jártunkkor erről jogos büszkeséggel számolt be az ABF egyik magyar munkatársa.

Szabadegyházak Tanulóöri Szövetsége (Frikyrliga Studieförbundet, FS). A nagy hagyományú szabadegyházi mozgalom művelődési szervezete, amely az ökumenikus egyházak tanulóörökét is segíti, mintegy 45 tagszervezettel.

Svéd Népi Egyetem (Svenska Folkeuniversitetet, SF). A stockholmi, uppsalai, göteborgi, lundi és az umeai egyetem extra-murális (falakon kívüli) tanszékeinek társult szövetsége, érdekképviseleti szerve. Valójában nem tanulóöri szövetség, hanem szakmai, módszertani központja az egyetemeken felnőttoktatási tanszékeinek. Politikailag független intézmény.

Tanulóöri Szövetség a Felnőttoktatás Megsegítésére (Studieförbundet). A művelődési indítékú szabadidő-mozgalom el nem kötelezett tanulóöri szövetsége 50 társult tagszervezeti szövetséggel. Az egyik legjelentősebb tanulóöri szervezet, a tudó-

mányos és művészeti ismeretterjesztés széles körét öleli fel. Fő profilja a természettudományok, környezetvédelem, zene, dráma, kézművesség és számítógépes ismeretek. Jellege a TIT-re emlékeztet.

Felnőttiskolák Tanulóköri szövetsége (Studieförbundet Vuxenskolan, SV). Hatókörét tekintve a harmadik legnagyobb tanulóköri szövetség. Tevékenysége valamennyi témakörre kiterjed, különös hangsúllyal a zenére, valamint a szellemileg és fizikailag hátrányos helyzetű rétegek bevonására. Az ország háromszáz helyén van tanulóköri, művelődési központja. A Centrum Párthoz és a Liberális Párthoz áll közel.

Az Antialkoholizmus és a Mértékletesség Tanulóköri Szövetsége (Nykterherstörelhens Bildningsverksamhet, NBV). Tizenöt absztinens szervezet társulása. Megkülönböztetett értékei a demokrácia, béke, a népek közötti szolidaritás, az egészséges élet. A legintenzívebben az alkoholizmus, a kábítószeres, a dohányzás és a közlekedés ártalmaival foglalkozik.

A Svéd Egyház Tanulóköri Szövetsége (Sveriges Kyrkliga Studieförbund, SKS). Az uralkodó svéd lutheránus egyház tanulóköri szövetsége 40 csatlakozó egyesülettel. Többek között az SKS-hez csatlakozik a cserkészmozgalom és sok nőszervezet. Fő erőssége a zene és a művészeti ismeretterjesztés. Bibliatudománnyal tanulóköreinek húsz százaléka ismerkedik. Módszertani tanácsokat nyújt a parókiákhoz kapcsolódó tanulóköröknek, művelődési közösségeknek.

Polgárok Tanulóköreinek Szövetsége (Meborgarskolan) A mérsékelt konzervatívok művelődési szövetsége. Az ABF után a második legjelentősebb művelődési szövetség, elsősorban a tehetősebb, középső- és felsőosztálybeli polgárok számára. Minden városban önálló épületekkel rendelkező iskolákat tart fenn, ahol tanfolyamok, képzések százait szervezi az ápolónőképzéstől a legkülönfélébb posztsekunderis képzésig. Csak Stockholmban évente 150 tanfolyamot hirdet meg és indít. Hasonlóan az ABF-hez, kiterjedt nemzetközi kapcsolatai vannak Európában és a fejlődő országokban. Tanulóköreiben – bár profilját tekintve nem ez az elsődleges aktivitásuk – első helyen állnak a művészetek, a kézművesség, zene, irodalom és a nyelvoktatás. Esménye az otthon és iskola, az egyház és a társadalom, mint az európai kulturális örökség biztosítója és megújítója.

Fizetésből Élő Alkalmazottak Tanulóköri Szövetsége (Tjajstemanens Bildningsverksamhet, TBV). Ami az ABF a „kékgallérosoknak” az a TBV az irodai dolgozók számára. Alapszervezetei minden hivatalban, intézményben megtalálhatók. Tizenkilenc szakszervezet tömörülése, amelyek a vonatkozó testületben a munkahelyi művelődést, szakképzést megoldják (például Rendőrök Szakszervezete). A szövetség súlya a közéletben és az egyén számára egyaránt jelentős.

Összegezés

A tanulókörök és a tanulóköri szövetségek, mint „svéd modell”, egy nagy hagyományra visszatekintő non-formális felnőttoktatási paradigma. Lényege, hogy a társadalmi, vallási, művelődési mozgalmak és annak – a több tudás által öntevékeny úton felemelkedni kívánó – csoportjai, tanulókörei, létrehozták országos szintű, segítő, szakmai érdekvédő szerveiket, a tanulóköri szövetségeket. Ennél fogva a szisztéma a legteljesebb mértékben demokratikus, a „lent” és „fent” harmonikus összhangban vannak egymással. A rövidebb, hosszabb ideig fennálló tanulókörök az önrányított tanulás andragógiai elve és gyakorlata alapján működnek; alakulásukban, adminisztratív teendőiknek intézésében, a tanulóköri szövetségek főállású és önkéntes tanulókörvezetői segítik.

A rendszer ideológiailag és tematikailag nagymértékben diverzifikált, amelyben a különböző nemű, korú, iskolai végzettségű és érdeklődésű felnőttek, úgyszólván minden településen megtalálják tanulási igényeik, szükségleteik kielégítését. A modell által nyújtott szolgáltatás, a felnőttnevelés non-formális kategóriájába tartozik, bár egyes elemei kvalifikációt is nyújtanak. A tanulóköri mozgalmon kívül a svéd iskolán kívüli felnőttoktatás másik ágazata a népfőiskolák hálózata (148 intézmény), de hatókörük az előbbieknél szűkebb. A svéd tanulókörök elsősorban az alacsonyabb státuszú néprétegek tanulási formája, a lakosság egy részének természetes életvitele, amelyben az ismeretszerzés, a jobbító szándékú, változtatni akaró társadalmi kritikával is párosul. *Olof Palme*: „Svédország valójában egy tanulóköri demokrácia”. A tanulókörök és a tanulóköri szövetségek pluralisztikus jellegűek, amely pártok és művelődési felfogások szerint differenciálódik. A mozgalom az államtól független, de állami és önkormányzati támogatásban részesül. Az

országos tanulóköri szövetségek profiljuknak megfelelően igen széleskörű kulturális ellátást is nyújtanak.

A kérdés az, hogy hogyan alkalmazható a svéd modell a magyar valóságra. „Egy az egybe” biztos nem vehetjük át, de egyes elemei és szellemisége adaptálható. Vannak-e nálunk tanulókörök? Igen, vannak, csak nem úgy hívjuk őket és nem is teljesen olyanok, mint északi megfelelőik, és nem is annyian. A bejegyzett kulturális és közművelődési egyesületek, a kertbarát klubok, honismereti szakkörök, a 60 ezer bejegyzett „non-profit szervezetből” jó néhány. És a nem regisztrált, „illegitim” társulásokból legalább ugyanennyi. A művelődéssel is kacérkodó ifjúsági klubok, nyugdíjasok zárandok társulásai, a plébániák és parókiák köré csoportosuló csoportok, közösségek, az olvasókörök, közsegfejlesztő egyesületek, a különböző ismeretszerzéssel is párosuló hobby klubok szintén ideszámítandók. Még a kisközségekben is akad ilyen egy-két kvázi tanuló kör.

A legnevesebb a bódvalenkei. Hol van Bódvalenke? Észak-Borsodban, a valaha Abaúj vármegye déli részén. Az ország egyik leghátrányosabb helyzetű, mélyszegénységgel sújtott faluja akar itt talpra állni. A 181 lakosának 30-40 százaléka cigány. Itt a művészi hajlamú roma emberek egy freskófalut szándékoznak léte hozni. Az elhagyott házak falára művészeti alkotásokat fognak festeni *Horvát János* miskolci festőművész segítségével. A képeket szinte az egész falu festi. A projektet *Pásztor Eszter*, az Európai Műhely kulturális és Közművelődési Társaság munkatársa vezeti. Tanulókör ez? Úgy gondoljuk: a javából. De hátha van még ilyen.

Vannak-e tanulóköri szövetségek Magyarországon? Vannak, de nem olyan koherensek, mint Svédországban. A legnagyobb a TIT és a Népfőiskolai Társaság, amelynek helyi tagszervezetei is léteznek. Továbbá a különböző közművelődési szakszövetségek, mint a témával foglalkozó egyesületeknek az ernyőszerve. Például a Magyar Kórusok Szövetsége, a Honismereti Szövetség, amely a honismereti szakköröket támogatja, valamint a Kertbarát Körök Szövetsége, amely a kertbarát körök szerény, ámde hatékony „ernyőszerve”, és folytathatnánk a sort tovább.

Talán megyénként kellene felmérni a terepet, községről-községre, városról-városra, és megkérdez-

ni az egyes csoportoktól, közösségektől, hogy nem szeretnék-e társulni a hasonlóakkal? Lesz, aki szívesen elfogadja a segítséget, mások inkább csendben akarnak dolgozni. Milyen segítségről lehet szó? Módszertani tanácsadásról, pályázati figyelésről, tapasztalatcsere lehetőségekről, érdekképviselétről, kisebb-nagyobb anyagi támogatásról, mentori tevékenységről, dicséretéről, elismerésről, nagyobb nyilvánosságról, hírlevelekről, honlapok elkészítéséről, képzésekről, közös projektekről, utazásokról.

Mindehhez egy lelkes, innovatív csapat szükséges, akik elszántak és felelősséget éreznek a közművelődési, felnőttoktatási civil társadalom megerősítése iránt, és ehhez alkotó módon alkalmazzák a „svéd modell” módszereit, szellemiségét.

Források

- A megyaszói Hankó Zoltán Olvasókör.* In: <http://www.megyaszo.hu>
- A Mértékletesség Mozgalmának Tanulóköri Szövetsége* (Study Association of Sobriety movement, NBV), In: <http://www.nbv.se/templates/SimplePage.aspx?id=11276>
- Baráti kör Tornabarakonyért Alapítvány. *Elbűvölő, de kiháló falu? Tennünk kell!* <http://www.freeweb.hu/fbarakony/index.html>
- Bódvalenke, a freskófalu.* In: <http://www.bodvalenke.eu/index.php?page=bodvalenke>
- Engberg, Peter 1998 A svédországi felnőttoktatási rendszer. In Harangi László–Kelner Gitta szerk. *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái.* MMI. Bp. 7-18.
- Harangi László 1991 A művelődési önszerveződés nyugati és keleti modelljei. In Harangi László *Egyesületek, közművelődés, társadalomfejlesztés.* Vita. Bp. 8-21.
- Nine study associations in Sweden.* In: www.folkbildng.se/page/492/english.htm
- Munkásművelődési Szövetség (Arbetarnas Bildningförbundet, ABF). In: <http://www.abf.se/?PortalPageld=6422>

Polgárok Tanulókörainek Szövetsége (Study Association of Citizens' Study Circles, Medborgar-Skolan), In: <http://.mogul.se/en/Clients/Medborgarskolan>

Vadász István 2007 A hazai nonprofit szektor területi szerkezete. *Szolnoki Tudományos Közlemények*, XI. Szolnok, 1-13.



Harangi László

A DÁN FELNŐTTOKTATÁS RENDSZERE*

A dán felnőttoktatás történelmi, társadalmi háttere

Dánia kis észak-európai ország Skandinávia többi része és Közép-Európa között. Lakossága 5 millió, területe 43.000 négyzetkilométer, nem számítva Grönlandot és a Feröer-szigeteket, amelyek szintén a Dán Királyság fennhatósága alá tartoznak. A Németországgal határos Jylland-félsziget kivételével az ország több, kisebb-nagyobb balti-tengeri szigetből áll /Sjælland, Fyn, Falster, Lolland, Langeland, Bornholm/.¹

Az ország ezeréves fejlődésére a többé-kevésbé kiegyensúlyozott növekedés, gyarapodás volt a jellemző, amelyet csak időnként zavartak meg kisebb-nagyobb megrázkódtatások. Ez a szerves fejlődés különösen a múlt század közepétől volt jellemző az ország történelmére, amikor a belső reformok nyomán a szegényparasztok gazdag farmerekké váltak. Ebben azonban nagy szerepe volt az oktatásnak, művelődésnek, elsősorban Grundtvig püspök népfőiskolái mozgalmának.

Dánia, mint tengeri nagyhatalom, hosszú időn át ellenőrizte a tengeri utakat az Északi-tenger partjainál és Nyugat-Európában, valamint a Balti-tengeren, ennek minden politikai, gazdasági és kulturális összefüggésével együtt. Emiatt összeütközésbe került Angliával, a német hercegséggel, valamint a norvég és a svéd királysággal. A terjeszkedés korszaka volt ez, amely a XVII. század elejéig tartott, ezután a hatalmi egyensúly áttevéődött Svédországba, fokozatosan elvesztve vezető szerepét Európának ebben a régiójában.

A középkorban, hasonlóan a kontinens többi országaihoz, vallási küzdelmek dúltak a király és az egyház között. Amint azonban a magas rangú

egyházi méltóságok és földbirtokok egyre inkább az egyházi tisztségeket viselő nemesség kezébe kerültek, 1520 körül kibontakozott a reformáció mozgalma, mely elősegítette a feudális kötöttségek lazulását, a nemzeti irodalom és nyelv előtérbe kerülését. A polgárok és parasztok elszánt akaratának eredményeként győzött az új hit és a lutheránus vallás államvallássá lett, élén az abszolutista királlyal.

A felvilágosodás is viszonylag hamar eljutott az országba, s 1788-ban megtörtént a jobbágyság felszabadítása. Dánia a francia forradalom és a napóleoni háborúk idején meg akarta őrizni függetlenségét, de Anglia megtámadta és ezért a francia táborhoz csatlakozott. A Bécsi Kongresszus értelmében az ország súlya tovább csökkent, mert kénytelen volt lemondani Norvégiáról. 1848–1849-ben a schleswig-holsteini kérdés miatt háborúba keveredett Poroszországgal, és 1864-ben elvesztette a két hercegségét, amelyeket csak az első világháború után kapott vissza.

Az első világháború idején, ha sok nehézség ellenére is, az ország meg tudta őrizni semlegességét. 1924-ben uralomra jutott a Szociáldemokrata Párt a Liberális Demokrata Párt ellenében, amely azóta is meghatározza az ország bel- és külpolitikáját. Az 1933-as válság idején a liberális demokratákkal és a radikális liberálisokkal rendkívüli intézkedéseket vezettek be, amellyel csökkentették a munkanélküliséget és megoldást kerestek a bajba jutott parasztság számára. Leértékeltek az ország valutáját, csökkentették az államadósságot, betiltották a sztrájkokat, garantálták a mezőgazdasági árakat.

Annak ellenére, hogy a skandináv országok nyilvánították függetlenségüket, 1940. április 9-én a náci Németország megtámadta Dániát. A német megszállás idején széles körű ellenállási mozgalom bontakozott ki, amelyet a Szabadság Tanács illegális szervezete irányított. A szabotázs-csoportok 2.500 ipari akciót és 2.000 vasúti rongálást hajtottak végre, így, mire a háború véget ért, Dánia a győztes nagyhatalmak elismert szövetségesevé vált.

A háború után Dánia nyugat-európai mértékkel is szinte példátlan fejlődésnek indult. A nemzetközi

* Megjelent az MTA OTKA-keret támogatásával „Összehasonlító felnőttoktatás” c. kutatás keretében. Az ELTE Tanárképző Főiskola Művelődésszervezési Tanszéki Szakcsoportjának és a Nyitott Képzések Egyesületének közös kiadványa. Sorozatszerkesztő: Maróti Andor, Budapest, 1995.

¹ *Denmark. An Official Handbook.* Ministry of Foreign Affairs. Koppenhága, 1970:799.

piaci verseny hatására az ipar szerkezetét átalakították, technikai színvonalát korszerűsítették, és az ország alig egy évtized alatt Európa egyik legfejlettebb ipari országává vált a produktivitás, a munkaerő-foglalkoztatás és az életszínvonal emelése tekintetében. Az exportban átvették a szerepet az ipari termékek, míg a farmgazdálkodásban egy radikális modernizáció ment végbe, drasztikusan csökkent a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma. Ugyanakkor növekedett a szolgáltatás és az infrastruktúrális ágazatok szerepe az ország gazdasági és társadalmi életében.

A könnyörtelen piaci verseny ellenére Dánia jelenleg is fokozni tudja exportját, növelni képes gazdasági potenciálját, noha nyersanyagban szegény ország és energia-behozatalra szorul. A termelésben és az exportban elsősorban a késztermékek kapják a prioritást, főleg olyan áruk, amelyek nem anyagigényesek, annál inkább igényelnek emberi beruházást, magas szintű műveltséget, mérnöki tudást /pl. elektronikai termékek, mérőműszerek stb./. A híres dán hajóipar is ennek megfelelően módosult. A második legnagyobb ipari ágazat, de jóval a gépipar mögött /kb. 12% részesedési aránnyal/ az élelmiszeripar, amelynek termékei az Észak-Amerikai Egyesült Államokba is eljutnak.²

Az országban ennek megfelelően az életszínvonal igen magas. Az OECD-statisztikák szerint, az egy főre eső termelés tekintetében Dánia a világranglistán az ötödik helyen áll Svájc, Amerika, Svédország és Németország mögött. Ami az egy főre jutó fogyasztást illeti, Európában a második, Svédország mögött. A fogyasztási struktúrában belül is igen magas a lakáskultúra, a lakások gépesítése /„álomkonyha”/ és otthonos, kényelmes berendezése. A lakásvizonyokra a családi házak a jellemzőek, tágas, világos terekkel, ellátva a legkorszerűbb családi és szórakoztató elektronikai eszközökkel, házi számítógépekkel, telefonon hívható központi adatbankokkal.

A háztartások 89-90%-a rendelkezik gépkocsival, amely annyit jelent, hogy Svédország és Franciaország után a legjobban motorizált ország. A legtöbb családban két gépkocsi van, egyik a garázsban, a másik az utcán. Az újabb tömeges igény a hétféle házak vásárlására irányul, amely jellegzetesen skan-

dináv jelenség. A becslések szerint a városi lakosság mintegy negyedének, harmadának van már hétféle nyaralója. Ugyancsak általános a belföldi és külföldi turizmus. Az utóbbinak különösen kedvelt célországa Dél-Európa, nem kis mértékben hazánk. Az utazások kétharmada saját gépkocsival történik. Átlagosan egy dán állampolgár egy évben kétszer utazik külföldre.³

Míg 1901-ben a lakosság háromötöde falun élt, addig ma az emberek négyötöde városi lakos. A népsűrűség az országban meglehetősen egyenletlen, a legnépesebb az ország keleti része, elsősorban Sjælland szigete, ahol Koppenhága is van. Itt a lakosság 35%-a koncentrálódik. Viszonylag ritkábban lakott az ország nyugati része. Az átlagos népsűrűség az országban 117 fő négyzetkilométerenként. A közlekedés az országban fejlett, a szigeteket korszerű hidak és kompok kötik össze.

A dán oktatási rendszer néhány jellemzője

A dán oktatási rendszer kialakulása és fejlődése megegyezik a többi nyugat-európai ország iskola-történetével, annak változásaival, összhangban a dán társadalom és kultúra nemzeti sajátosságaival. Az első iskolák Dániában a római katolikus plébániák és a kolostorok grammatikai iskolái voltak, amelyeket azonban a reformáció uralomra jutásával 1536-ban már átvett a kincstár, illetve az állam.

A felvilágosult abszolutizmus és a mindinkább kibontakozó polgári fejlődés az ország művelődésére, szellemi életére is jótékonyan hatott. Az alapfokú népoktatás a XVIII. században már minden néposztályra kiterjedt, és iskolák százai keltek életre a falvakban és a városokban. Az oktatóhiány olyan nagy volt, hogy 1791-ben megalapították az első tanárképző főiskolát. Ezt a fejlődést tetézte be az 1814. július 29-én kiadott Oktatási Törvény, amelynek egyes elemei a dán közoktatás mai gyakorlatában is megtalálhatók. A törvény kötelezővé tette a gyermekek 7-től 14 éves korig tartó oktatását és elrendelte a szülők megbírságolását, ha a gyermekeiket nem járatták iskolába. A tantárgyak bővítését is előírta, és az iskolafejlesztés érdekében elrendelte, hogy két kilométernél nem nagyobb távolságra minden tanuló számára legyen iskola.⁴

² *Denmark. History.* Coda Group Dk – Bent Ryng eds. Royal Danish Ministry of Foreign Affairs. Koppenhága, 1988:416.

³ *Ibid.* 1.

⁴ *Denmark. Description of the educational system.* Ministry of Education, Koppenhága, 1991:20.

Az oktatás szabad választhatósága mindig vézrlölve volt és maradt a dán oktatásnak. Ez tette lehetővé a nagyszámú magán- és független iskola születését, a múlt század 30-as éveiben, amikor N.F.S. Grundtvig, a híres költő, egyházi ember és filozófus élesen bírálta korának iskolai gyakorlatát, különösen a gimnáziumokat, amelyeket skolasztikus jellegük miatt fejlődésre alkalmatlanoknak bélyegezett. Eleinte a szabadiskolák bizony meglehetősen szegényesek voltak, beleértve a tanítók fizetését is. Később azonban ez a spontán szülői, állampolgári iskolaépítés és fenntartás egy pedagógiai mozgalommá szélesedett, és az ország minden részében elterjedt, megszületett egy olyan iskola, ahová a gyerekek örömmel jártak és a tanulást áthatotta az őszinte lelkesedés, a buzgalom jótékony szelleme. 1886-ban megalakult a Dán Szabadiskolai Szövetség, amelybe a mozgalom pedagógusai és a szülők tömörültek, hogy a közvélemény és a hatóság előtt kivívják a szabadiskoláik a jelentőségükhöz méltó anyagi és erkölcsi elismerést. A szabad iskolaválasztás, iskolaépítés gondolata és gyakorlata a mai dán oktatásnak is egyik jellemző vonása.

A dán oktatás másik fundamentális elve a gyakorlatiasság, az étellel való szoros kapcsolat. Ezt már N.F.S. Grundtvig és tanítványa, Christen Kold is hangsúlyozta, de valójában csak az 1903-ban kiadott Oktatási Törvény mondta ki, amelynek lényege, hogy a túlzott teoretikus képzést fel kell váltania egy „praktikus” iskolának, amely elsődlegesen a gyakorlati élet kielégítését tartja szem előtt. Ennek az elvnek kell alárendelni a vizsgáztatást is, és olyan vizsgarendszert kell bevezetni – mondja ki a törvény –, hogy az a nagy emancipáció lehetőségét hordozza magában és ne a vizsgaőrület szellemét. A mai dán közoktatás, beleértve most a felnőttoktatást is, koncepcióját, szervezetrendszerét és módszereit tekintve az egyik legfejlettebb közoktatási szisztéma Európában, sőt globális méretekben is, és ez is egyik alapvető magyarázata a dán társadalom igen magas anyagi, szellemi fejlettségének.

Dániában az oktatás 7-től 16 éves korig kötelező, úgy, mint Magyarországon, de a tanulást már 5 vagy 6 éves korban is el lehet kezdeni az ún. iskola-előkészítő osztályokban. Az alap- és középfokú oktatás, valamint a szakképzés általános érvényűen ingyenes, csak egyes magániskolákban kell fizetni minimális tandíjat, illetve az egyetemeken, ahol ösztöndíjak kompenzálják az erre rászoruló hallga-

tók terheit. A tankönyveket és az alapvető oktatási segédeszközöket is ingyen kapják a tanulók.

Az oktatás irányítására, működési mechanizmusára a demokrácia, a teljes tanszabadság elve és gyakorlata a jellemző. Központilag elrendelt, egységes tananyag egyik iskolatípusban sincs. Az irányítás decentralizált a városokig, az iskoláig, a szabályozó jellegű irányelvek kiadása a városi oktatási szervek hatókörébe tartozik. A tanszabadság a tankönyvírásra és tankönyvhasználatra is érvényes. Az oktatásban minden tankönyv felhasználható, ami az oktatási piacon hozzáférhető. A minisztériumnak nincs beleszólása a tankönyvírásba, javaslatot sem tesz használatukra. Az oktatók tetszés szerint választhatják az oktatás tartalmát és módszereit.

Dániában minden állampolgár, szülők közössége, társadalmi szervezetek alapíthatnak iskolát. A magániskolák támogatást kaphatnak az államtól, akár költségvetésük 80%-ig. Bizonyos feltételek mellett az állam hitelek folyósításával is megkönnyíti az új magániskolák alapítását. E mögött a gyakorlat mögött az az alapelv húzódik meg, hogy minden állampolgár, közösség, egyesület, szervezet olyan iskolát hozhat létre gyermekei számára, amely törekvéseiknek, igényeiknek a legjobban megfelel, tekintet nélkül ideológiai, politikai, nevelési vagy vallási nézeteikre.

A dán oktatási rendszerre az elmondottakkal összefüggésben az alulról építkezés, a helyi kezdeményezés a jellemző. Ennek következménye egy igen összetett pluralizmus, amelyben különböző szervezettípusok, koncepciók, pedagógiai elvek élnek egymás mellett. Ezért tulajdonképpen pár excellence „oktatási rendszerről” nem is beszélhetünk, ami mégsem igaz így, mert a sokszínű diverzifikáltság, éppen azáltal, hogy minden érdek, törekvés, tartalom képviselve van benne, egy entitást alkot. Megerősíti ezt a tény is, hogy a teljesítményt állami normatívák szabályozzák, betartásukat az oktatási hatóságok ellenőrzik. A módszer, a részek tartalma tehát teljesen szabadon választott, de az „output”, a teljesítmény, legalábbis a jelentősebb szakaszok végén, államilag megkövetelt, ellenőrzött, sőt, bizonyos mértékig standardizált.

A szülők befolyása az iskolára Dániában igen erős. Ez két módon érvényesül. Egyfelől minden helyi oktatási hatóság mellett működik egy társadalmi testület, amely a „hivatal” felé közvetíti az

igényeket felfelé és lefelé. Ez a testület általában 11 tagú és ebből 5 szülő. A másik formája a szülői érdekvégyesítésnek, és ez a fontosabb, hogy minden iskolában van iskolatanács, amely az igazgatósággal együttműködve az iskola életét irányítja /tananyag, fizetések, bérek, személyi ügyek stb./. Ebben a testületben, a tanárok mellett már nagy létszámmal vannak képviseltetve a szülők. Ezenkívül minden iskolában van Szülők-Tanárok Szövetsége, amely szintén részt vesz – az iskolatanács mellett – az iskolák irányításában.⁵

A dán felnőttoktatás koncepcionális kérdései

A dán közművelődés, felnőttoktatás legfőbb vezérlő elve a szabadság és demokrácia. Az elmúlt 150 évben – Grundtvig hazájában és a népfőiskolák országában – a felnőttoktatásnak rendkívül gazdag és differenciált mozgalma, rendszere alakult ki. Nemcsak azért, hogy általában az emberek tanultabbak legyenek, és a munkavállalók munkakompetenciáját erősítsék, hanem azért is, hogy az állampolgárok jobban lássák helyüket a társadalomban és annak tudatos formálói legyenek. Az embert a szó elsődleges értelmében nem szabad ellenőrizni, nem szabad „felvilágosítani” – vallja a dán felnőttoktatás –, hanem arra kell alkalmassá tenni, hogy önmaga ellenőrizze saját magát, önállóan legyen képes gondolkodni, felvilágosítani önmagát. Ezért is öntudatosodott oly hamar a dán parasztság, és ennek is köszönhető, hogy 1901-ben már Európa egyik legjobban működő parlamentje volt a dán parlament, és a kormány ezer szállal kötődött a parasztsághoz.

A múlt század utolsó évtizedének vége felé a munkásság öntudatosodása és a társadalomra gyakorolt befolyása ugyanúgy összefonódott a felnőttoktatással, mint a parasztság felemelkedésével. A munkásmozgalom megerősítésében a Szociáldemokrata Párt szervezőerején kívül sokat tettek a tanulókörök is, és 1924-ben hivatalába léphetett az első munkáskormány. A munkásság öntudatra ébredésében, befolyásának növelésében nagy szerepet játszott a Munkás Művelődési Szövetség, amely azóta is az ország legerősebb művelődési mozgalma. Amint a szervezet megerősödött, megalakult az első munkás népfőiskola, amely újabb lépést jelentett a művelődés demokratizálásában, a jogérvényesítésben.

⁵ *Education in Denmark. A brief outline.* Ministry of Education. Kopenhagen, 1990:11.

Dánia, napjainkban – mint a többi igen fejlett nyugat-európai ország – az ipari társadalomból egy fejlett technológiai, informatikai társadalommá alakul át, melynek jelei a mindennapi életben tapasztalhatók már. Ezzel összefüggésben új minőséget ölt a demokrácia is, megváltoznak a munkaviszonyok, az élet minősége, az élet egzisztenciális feltételei. A dán társadalomnak ebben az élet minden területére kiható változásában a felnőttoktatás, népművelés jelentősége még inkább megnövekszik. Nemcsak új számítástechnikai kultúrára, hanem új emberre is szükség van. Ezért vezető politikusoknak, államférfiaknak mindig visszatérő témája az emberi beruházás ügye, a felnőttoktatás megújítása, fejlesztése. Ezek a viták, eszmecserek azonban nem rekednek meg a pusztá tények felsorolásánál, hanem a törvényalkotásban, segítő szándékú intézkedésekben is nyomon követhetők.

Tulajdonképpen nem beszélhetünk arról, hogy az országban egy szervezeten és tartalmilag összefüggő felnőttoktatási rendszer létezik a kifejezés szó szerinti értelmében. Sokkal inkább hasonlatos – szimbolikusan – a dán felnőttoktatás és közművelődés egy olyan zsákhoz, amelybe bele vannak dobálva a dolgok, de amelyben minden megtalálható, a gombostűtől a zsebszámológépig.⁶ Ez a heterogenitás és pluralizmus egyaránt vonatkozik az ideológiai sokszínűsége, a formák és módszerek gazdagságára, a tartalmi választék kimeríthetlenségére, az intézményesültség többféle változataira, a magánvállalkozástól az állami monopóliumig, az igénybe vevők tarkaságára, a motívumok kifinomultságára. Más megközelítésben a dán felnőttoktatás és népművelés a tanulási, művelődési lehetőségeknek egy olyan vására és kínálata, amelyben mindenki kénye kedve szerint válogathat. E forrongó, nyüzsgő kavalkádban talán csak az a „rend”, hogy valamennyi alkotóeleme a művelődéssel, a tanulóval, az ilyen vagy olyan ismeretátadással van összefüggésben, és e tengernyi aktivitási lehetőségéből messze kimagaslik a népfőiskola.

Ha mégis valamilyen elhatárolást kellene tennünk ebben az igen gazdag választék-együttesben, akkor az alábbi főbb területeket, szervezetrendszeret lehetne megkülönböztetni:

1./ *ifjúsági népművelés és felnőttnevelés:* ifjúsági iskolák, háziipari iskolák, mezőgazdasági iskolák, ifjúsági klubok, ifjúsági szervezetek, sportszervezetek stb.

⁶ *Adult Education in Denmark.* Per Hirnrlsírurp. ed. The Danish Cultural Institute. Kopenhagen. 1985:81.

2.1 *általános felnőttoktatás és népművelés:* népfőiskolák, esti iskolák, tanulókörök, esti népfőiskolák, szabadegyetemek, művelődési szövetségek, HF-tanfolyamok, előadások, tanfolyamok, közösségi központok stb.

3.1 *munkaerőpiac, szakképzés:* vállalaton belüli ipari, kereskedelmi képzés, termelő iskolák, vállalkozói tanfolyamok, feltalálók tanfolyama, oktatási tanácsadás, szakszervezeti tanfolyamok stb.

4.1 *médiák, távoktatás:* rádió és televízió oktatási tanfolyamai, levelező kurzusok, távoktatási tanfolyamok, könyvtárak információs központjai, oktatási programok videotárai stb.

A dán felnőttoktatásnak azonban nemcsak a kínálata, hanem a kereslete is nagy. Mint általában a skandináv országokra, úgy Dániára is jellemző, hogy évről évre a lakosságnak jelentős hányada vesz részt a felnőttoktatás, népművelés különféle szolgáltatásaiban. Milyen nagy ez az arány? A legutóbbi statisztikai adatok szerint a 20 éven felüli lakosságnak mintegy egyharmada kapcsolódott be a felnőttoktatás valamilyen formájába. Ezen belül az ágazatok szerinti megoszlás a következő; a felnőtt lakosságnak mintegy egynegyede kerül kapcsolatba a felnőttoktatás általános műveltséget fejlesztő tanfolyamaival, előadásaival, mintegy hetede azoknak az aránya, akik évente valamilyen szakmai tanfolyamon vesznek részt, s közülük 20%-os arányban szereznek évente valamilyen képesítést a bizonyítványt adó tanfolyamokon. Feltűnő tehát az általános, műveltség emelésére irányuló felnőttképzés nagyobb aránya a szakmai előrehaladást közvetlenül is elősegítő szakmai tanfolyamokkal szemben.⁷

A felnőttoktatás társadalmi hátterét, szociális hatókörét illetően azonban viták is folynak a szakemberek körében. A vita kiindulópontja az, hogy Dániában is, mint más országban, így nálunk is, a kultúra és a műveltség elosztása a különböző társadalmi csoportok között meglehetősen egyenetlen. A legkevésbé részesülnek a kultúra javaiból az idősebb korosztályok és az alacsonyabb státuszú, valamint a bevándoroltak és a kulturális centrumokból távol élők. Így Dániában is létezik egy műveltségi szakadék generációk és társadalmi rétegek között, amelyet a felnőttoktatás nem hogy kiegyenlítene, hanem tovább mélyít. Empirikusan igazolható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező lakossági csoportok életük későbbi szakaszában is

több indíttatást éreznek a továbbtanulásra, mint akik már eleve ilyen hiányokkal indultak. Ennek az ellentmondásnak a feloldására a dán felnőttoktatási szakemberek különleges eljárásokat és módszereket kívánnak alkalmazni.

A dán felnőttoktatás a múlt század derekán a parasztok művelését indult, később terjedt el városokban, a munkásság körében. Napjainkban a felnőttoktatással foglalkozó szervezetek és intézmények igyekeznek átfogni a lakosság minden rétegét, korra, nemre, társadalmi hovatartozásra való tekintet nélkül, de különösen intenzív és differenciált a fiatalok körében folyó általános, szakmai és szabadidős tevékenység és a munkanélküliekkel való foglalkozás. A fiatalok számára fenntartott intézmények és a nekik szóló programok olyan nagy volumenűek, hogy az már önálló ágazata a dán felnőttoktatásnak. Ezenkívül a dán felnőttoktatás megkülönböztetett figyelmet fordít a bevándoroltakra, rokkantakra, a társadalom perifériájára szorult rétegek ellátására, hogy az előbb elmondottak szerint ne következzen be ezeknek a rétegeknek a műveltségtől, az iskolázottabb csoportoktól való leszakadása.

Az alulról való építkezés, az önszerveződés is jellemző sajátossága a dán felnőttoktatásnak, amelyet az állam a megfelelő anyagi eszközökkel támogat. Ez például a népfőiskolákkal kapcsolatosan úgy mutatkozik meg, hogy bár az országban száz ilyen intézmény van, a legutóbbi időkben nem kevesebb, mint 50 új népfőiskola létesítésére nyújtottak be kérelmet a különböző lakossági csoportok, egyesületek, magánszemélyek. Az államnak a társadalmi szervezetek, egyesületek által végzett művelődésbe beleszólása nincs, azt a szervezetek önállóan, csak saját önkormányzatuknak alárendelve végzik. A felnőttoktatás irányításában nagymértékben érvényesül a decentralizáció, a döntések helyben születnek, minden helyi felnőttoktatási intézmény, szervezet önálló, autonóm egység. Nyilvánvalóan a lokalitás és az alulról való építkezés másképpen érvényesül a munkaerőpiaccal kapcsolatos képzésben és átképzésben, mint a felnőttképzés egyéb területein, ahol a piacnak és a profitorientáltságnak kisebb a befolyása. Dániában a felnőttoktatásnak több mint kétharmadát nem az állam, hanem társadalmi szervezetek végzik.

Ami a felnőttoktatás pedagógiai elveit illeti, éppen úgy, mint a közoktatás, de annál még nagyobb mértékben, nem „akadémikus”, hanem igen nagy-

⁷ Ibid. 6.

mértékben praktikus. A cél nem elvont, önmagának való ismeretek, információk közlése és elsajátíttatása, hanem a „mindennapok tudományának” ápolása, elmélyítése, az életmód mindennapos újratermelésében való aktív részvétel segítése. Ezért a képzés probléma-centrikus és kevésbé szétszabdalt tantárgyak szerint. Ahol erre lehetőség van, a „hallgatók” tapasztalata integráns része a tananyagnak. Az oktatási folyamat minden szakaszában és minden tárgykörében nagy szerepe van a konkrét, szinte manuális gyakorlatnak, a kreativitásnak.

A dán felnőttoktatás egyik fő jelszava: „a résztvevők egymást nevelik, egymástól tanulnak”. Ilyen értelemben a tanár maga is csak egyik tagja a tanulócsoporthoz, és csak akkor avatkozik bele a dolgok menetébe, amikor ez feltétlenül szükséges, illetve optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy egy önfejlesztő csoport jöjjön létre. Ez sajátos skandináv és egyben dán jelensége a tanár-diák kapcsolatnak, amely a felnőttnevelés és a népművelés minden szektorában érvényesül, de leginkább a népfőiskolákon. A tanárok és a diákok tegezik egymást.

Városi ifjúsági iskolák

A tradíciók szerint Dániában azt az önkéntes ifjúsági művelődést, amelynek színhelye az ún. városi ifjúsági iskola /ungdomsskolar/ a felnőttnevelés fogalomkörébe sorolják, jóllehet a közoktatás elemei is fellelhetők benne, de ugyanakkor ez a tevékenység mégis az Önkéntes Művelődés Törvénye hatálya alá is tartozik. A városi ifjúsági iskola a 14-18 éves korosztálynak egy olyan komplex intézménye, amelynek célja, hogy „bővítse és mélyítse a fiatalok ismereteit, növelje önbizalmukat, segítse a munkába, társadalomba történő beilleszkedésüket”. A 60-as évek elején jöttek létre, és rövid időn belül nagyon népszerűek lettek, amelyeket napjainkban a népiskolai tanulóknak mintegy 60 %-a látogatja rendszeresen, évente mintegy 160 ezer növendék. Az intézmény sajátos dán felnőttoktatási, közművelődési intézmény, amellyel a korosztály iskolán kívüli, szabadidős foglalkoztatása igen nagymértékben kitágult.

A városi ifjúsági iskolák tevékenysége, funkciója nagy vonalakban ötféle, egymástól meglehetősen jól elkülönülő csoportban foglalható össze, amelyek majdnem minden intézményben megtalálhatók:

a./ speciális, praktikus tanfolyamok: csecsemő-ápolás-gyermeknevelés, idegen nyelvek, hímzés, horgolás, kézimunka, fa- és fémmegmunkálás stb.

b./ iskolai jellegű tanfolyamok, amelyek az alsó fokú középiskola záróvizsgáira készítik elő,

c./ alsó fokú betanított szakmunkásképzés biztosítása olyan fiatalok számára, akik tanoncképző iskolába nem járnak,

d./ fizikailag és szellemileg fogyatékos, valamint visszamaradt fejlődésű gyermekek kiegészítő oktatása és képzése,

e./ a korosztály klub- és társas igényeinek kielégítése, kreatív foglalkozások szervezése /pl. „Túlélés a vadonban” foglalkozások/.

Az 1975-ben érvénybe lépett Népiskolai Törvény értelmében a népiskoláknak és a városi ifjúsági iskoláknak szorosan együtt kell működniük, különös tekintettel a praktikus tanfolyamokra és az oktatási programokra, annak ellenére is, hogy mindkét intézmény egymástól független, önálló szervezet. Ennek értelmében a népiskola bizonyos tanulási nehézségekkel küzdő, fáradékonyabb tanulói az utolsó két osztályt nappali tagozatos tanulókként a városi ifjúsági iskolákban is elvégezhetik, ahol a tananyag kevésbé kötött, és több lehetőség nyílik a gyermekek érdeklődésének, értelmi szintjének figyelembevételére. Arra is van lehetőség, hogy a 9 illetve 10 osztályos alsó fokú középiskola záróvizsgáit a tanulók itt tehessék le. A kiegészítő szakmunkásképzés korhatára 25 év, amelynek célja, hogy olyan szakmát adjon a fiatalok kezébe, amellyel lakóhelyük körzetében viszonylag könnyen el tudnak helyezkedni. Sok iskolában továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadó is működik.⁸

Az iskolák városi intézmények, de a Dán Esti Iskolák Szövetsége és az Ifjúsági Iskolák Igazgatóinak Országos Szövetsége működteti. Fenntartási és működési költségeiről az állam gondoskodik, valamennyi szolgáltatása ingyenes. Az esetek többségében a 9 osztályos alsó fokú középiskolák egyik épületszárnyában vannak elhelyezve, de vannak önálló épülettel rendelkező városi ifjúsági iskolák is. Mindent összevéve, ezek az intézmények a volt úttörő- és ifjúsági házakra emlékeztetnek bennünket.

⁸ Ibid. 6.

Kiegészítő iskolák (Efterskolar)

N.F.S. Grundtvignak, az írónak, filozófusnak, politikusnak a „Szabad Iskola” eszméjéből táplálkozik és gyökerei a XIX. századba nyúlnak vissza. Korosztályi értelemben a 14-18 éves korú fiatalok népfőiskolája, szabad iskolája. Ami a 18 éven felülieknek a népfőiskola, az ennek a korosztálynak a kiegészítő /folytatódó/ iskola, dán nevén: efterskola, vagyis: „asztán iskola”. /Megjegyzés: magyarra igen nehéz lefordítani ennek az iskolatípusnak a nevét, az angol fordítás talán megfelelőbb, mert a „continuation school” használja/.

Grundtvig alapeszméje az „életismeret” és a „kimondott szó”. Ennek szellemében jött létre 1844-ben az első népfőiskola az idősebb fiatalok és a felnőttek részére, és 1851-ben a fiatalabb fiatalok számára ez a fajta szabadiskola, hogy tanítson alapismeretekre, az élet legfontosabb értékeire, hogy „feléleljkítse a lelket és az értelmet, hogy élővé tegye a fiatalokban rejlő erőket”. Tradicionális jellemzője a kiegészítő iskoláknak az otthonosság, családiasság, olyan hely, ahol a diákok és a tanárok, mint közösség élnek együtt egymással, miközben egymást tanítják. A kiegészítő iskolák száma az országban 200, behálózva az ország minden vidékét, szigetét, az évenként beiratkozó tanulók száma mintegy 16 ezer. Vannak kisebb iskolák és nagyobb iskolák, a kisebbekben 30-40 fiatal nyer elhelyezést, míg a nagyobbakban 150-160 fő tanul. Az iskolák irányultsága, szellemisége, az alkalmazott pedagógiai módszerek – az általános alapelvek szem előtt tartásával – különbözőek. Az egyikben nagyobb hangsúlyt kap a történelmi látásmód, a másikban a gyakorlati foglalkozások, míg a harmadikban a sport kapja a prioritást.

Úgy, mint általában a népfőiskolák, a kiegészítő iskolák is bentlakásosak, a tanulmányi idő általában egy év, vagyis 10 hónap, de több iskolában vannak két-három éves kurzusok is. Az „asztán” iskolák azonban nemcsak tanulmányi intézetek, hanem szabadidő-közösségek is, ahol a közösség tagjai megosztják egymással a mindennapi élet örömeit és bosszúságait. Fontos alapelv, hogy a tanulók vegyenek részt az intézmény fenntartásában, működtetésében, a konyhai szolgálatban.

Az iskolák tulajdonképpen alternatív változatai a népiskolák 8. és 9. osztályainak, a tanulók nagy része a kötelező általános iskola utolsó két osztályát

itt végzi el, főképp olyanok, akik nem érzik jól magukat a formális oktatás kötöttségében, és a napi beosztás tekintetében is változatosságra vágnak. Ezért a kiegészítő iskolákban tanítandó törzsanyag megegyezik az alsó fokú középiskolák utolsó két évének tananyagával, és a tanulóknak itt is van lehetőségük arra, hogy az év végi osztályozó vizsgát letehessék.

A tananyag kötelező és választható tantárgyakból áll. Az iskolák a választható tantárgyak tekintetében különböznek egymástól, ezek adják meg az iskolák karakterét. De még a kötelező tantárgyak megközelítési módja is változik attól függően, hogy az iskola milyen irányzathoz tartozik. Bizonyos fajta pluralizmus itt is érvényesül. Ha jogérvényes vizsgát nem is tesz le minden tanuló, mert ilyenkor már rendelkezik, mindenki kap „diplomát” és referenciát egész éves tanulmányi, emberi magatartásáról.

Az iskolák jól felszereltek, lehetőséget adnak a tanulók kreativitására, aktivitására. /Műhelyek, stúdiók, zenetermek stb./. Nagy arányokban a tanulmányi idő felét tantermi, felét gyakorlati foglalkozásokra fordítják, amelybe a hangszeres zenetanulás éppen úgy beletartozik, mint a kertészkedés vagy a konyhai munka, illetve a helyi újság kinyomtatása. Gyakoriak a kirándulások, természetjárások, természetvédelmi aktivitások, a külföldi tanulmányutak.

A kiegészítő iskolák nem állami, hanem magánintézmények, különböző mozgalmakhoz, szervezetekhez, egyesületekhez tartoznak. E szerint változik a tananyag politikai, pedagógiai tartalma is. Ezért, amikor a szülők, illetve a fiatalok kiválasztanak egy intézményt, ezt is fontolóra veszik. Minden évben egy vaskos brosúra jelenik meg a folytatódó iskolák programjairól, annak tananyagáról, elhelyezési körülményeiről, amelynek alapján el lehet dönteni, hogy ki melyik iskolát választja és miért. Változó az iskolák történelmi, társadalmi háttere is, s különböznek környezeti, földrajzi elhelyezkedésükben is. Munkásmozgalmi, egyházi, szakszervezeti szervezeteknek éppen úgy vannak ilyen iskoláik, mint a szövetkezeteknek.

A kiegészítő iskolák igen vonzó és népszerű intézmények, s a tanulólétszám ezekben az iskolákban Dániában évről-évre növekszik. A tanulók többsége olyan fiatal, akik a töretlen 8 vagy 9 éves tanulás után életmód- és tanulási változatosságra vágnak.

A tandíj iskolánként változik, s általában az extra foglalkozásokért külön kell fizetni /pl. tanulmányi kirándulások/. Minden dán tanuló azonban bizonyos állami ösztöndíjban részesül, ezenkívül a városi oktatási hatóságtól is kapnak segítyt. Ez a kiadások nagy részét fedezi. A nem dán fiatalok attól függően kapnak segítyt, hogy külföldiek vagy Dániában élő menekültek, bevándoroltak.

A kiegészítő iskolákkal kapcsolatosan is meg kell jegyeznünk azt, hogy beiskolázásukban, programjuk kialakításában fontos szempont a munkanélküli fiatalok segítése, valamint olyan fiatalok felkarolása, akik beilleszkedési zavarokkal terheltek.

A kiegészítő iskolához hasonló bentlakásos szakosított ifjúságképző intézmények a *háztartási és mezőgazdasági iskolák*. A háztartás-gazdaságtani iskolák tanulói 16 éves vagy annál idősebb fiatalok, főképpen lányok, akik ebben a kötelező 9 osztályra épülő iskolatípusban a háztartás elméleti, gazdaságtan(!), gyakorlati kérdéseivel ismerkednek, de emellett közismereti tárgyakat is tanulnak. Az iskolák azonban, hasonlóan, mint az „efterskolák”, igen sokfélék. Míg az egyik iskola a varrásra, kézimunkára, horgolásra specializált, addig a másikkban olyan élelmiszeripari ismereteket oktatnak, amelynek tanulói üzemi konyhákban lesznek asszisztensek, felügyelők. A tanulmányi idő általában 5 hónap. Néhány iskolában vannak továbbképző tanfolyamok is, ezeknek az időtartama 20 hét.⁹

Jelenleg Dániában 21 háziipari és 4 varró, illetve kézimunka iskola áll az érdeklődő fiatalok rendelkezésére, a tanulók létszáma évenként megközelíti a 3 ezret. Az iskolák magániskolák, a tanfolyamokat a Háztartási Ismeretek és Kézimunka Szövetség szervezi.

Másik típusa a szakirányú ifjúsági szabadiskoláknak a *mezőgazdasági iskola*. Ez annyiban különbözik az előzőektől és a folytatódó iskoláktól, hogy itt EFG tanfolyamok is vannak, tehát szakmunkás bizonyítványt is lehet szerezni különböző mezőgazdasági szakmákból. Annyiban tartozik a felnőttoktatás rendszeréhez, hogy annak idején ezeknek a kezdeményezője is Grundtvig volt, tehát a népfőiskoláknak mezőgazdasági megfelelője. A tananyag a Farmerek Szövetsége, a mezőgazdasági iskolák és az Oktatásügyi Minisztérium által kidolgozott „zöld program” része. Jelenleg a 32 mezőgazdasági isko-

⁹ Ibid. 9.

lának 4 ezer tanulója van. A tanfolyamok 5 és 9 hónaposak.

Az ifjúsági népművelés egyéb szervezetei, intézményei

A városi ifjúsági iskolák klubjain kívül, amelyek kizárólagosan csak az ifjúsági iskola látogatói számára nyitottak, számos ifjúsági klub áll a fiatalok rendelkezésére. Ezek a klubok a helyi népjóléti és egészségügyi hatóságok intézményei, amelyeknek célja az, hogy főképpen a fiataloknak olyan csoportjait vonják be, akik sehova sem tartoznak, nem tagjai semmilyen szervezetnek, például sportkluboknak vagy politikai jellegű szervezeteknek, és „nem tudnak magukkal mit kezdeni”. Nagy a kockázata ugyanis annak, hogy ezek a fiatalok tehetetlen, sokszor szembeszegülő magatartásukkal a bűnözés áldozataivá válnak. Ezek az intézmények sokat tesznek a társadalom perifériájára szorult fiatalok nevelése, szocializációja érdekében.

Az intézményi nevelésen kívül meghatározó szerepük van az ifjúság művelésében Dániában a *sportegyesületeknek* és az öntevékeny ifjúsági szervezeteknek. A gyermekeknek és fiataloknak több mint kétharmada tagja ezeknek a szervezeteknek, és ha munkaórában számítjuk a szervezetek keretében eltöltött aktivitások időtartamát, akkor az eredmény az, hogy a 7-től 17 éves korig terjedő korosztály egynegyed idejét fordítja az ilyen szervezeti életre, mint amennyit az iskolában tölt.

Napjainkban Dániában az összlakosság 20%-a vesz részt egy vagy több sportegyesület életében, akiknek túlnyomó része fiatal. A helyi sportegyesületek nemcsak a fiatalok egészségnevelésének fontos színterei, hanem az általános szocio-kulturális fejlesztésnek is nélkülözhetetlen intézményei. Fontos megjegyezni, hogy a XVII.(!) század vége óta ezek a klubok fontos szerepet töltek be a falvak kulturális életében, a fiatalok közösségi nevelésében.

A sportklubokon kívül több mint *ötven ifjúsági egyesület*, öntevékeny szervezet gondoskodik a fiatalok és gyermekek műveléséről, szabadidejük tartalmas eltöltéséről az országban, amelyek szintén nagy nevelőerővel rendelkeznek. Ezenkívül majdnem mindegyik egyesületnek, társadalmi szervezetnek van ifjúsági programja, amelyekhez sokezer fiatal

csatlakozik. A legtöbb öntevékeny ifjúsági szervezet valamilyen politikai áramlathoz, vallási eszméhez kapcsolódik.

Azon túlmenően, hogy valamennyi ifjúsági szervezet nagyon megalapozott és sokrétű programot kínál tagjai és az ifjúság szélesebb rétegei számára, egy alulról-felfelé építkező demokratikus struktúrával rendelkeznek, s tagjaik aktívan részt vesznek a döntések előkészítésében és meghozatalában, s mindez elősegíti – már a gyermek illetve ifjúkorban – az állampolgári, a citoyen-tudat kialakulását. Az ifjúsági egyesületeknek az ereje és értéke Dániában éppen az, hogy ezekben a részvétel teljesen önkéntes és a tagok teljesen szabadon alakíthatják ki programjaikat, abba semmilyen állami vagy más szervezet, hatóság nem szól bele. Az ifjúsági szervezetek nagy száma éppen arra ad lehetőséget a fiatalok számára, hogy mindenki megtalálja az érdeklődésének, beállítódásának legjobban megfelelőt, és abban maximálisan kifejthesse aktivitását. Mind a felnőtt, mind az ifjúsági egyesületekben, klubokban, társaságokban a „mi”-tudat, a közösségi szellem igen erős, amely szintén visszahat személyiségükre, magatartásukra. Ez is egyik építőköve lehet a dán demokrácia építésének, gyakorlásának már az ifjú korban.¹⁰

Változó idők, változó népfőiskolák

Dániát általában három dolgról ismerik. Andersénról, a meseíróról, Kierkegaardról, a filozófusról, és a népfőiskoláiról. Ha van is ebben nagyfokú túlzás és leegyszerűsítés, tény, hogy a dán népfőiskolák nemcsak a dán társadalomra voltak nagy hatással, hanem a felnőttoktatás elmúlt száz évének fejlődésére is rányomták a bélyegüket, nemcsak Európában, hanem szerte a világon.

Nikotej Frederik Severin Grundtvig /1783–1872/ nemcsak költő, egyházi személyiség, a „Skandináv mitológia” írója volt, hanem mindig élénken érdeklődött korának társadalmi kérdései iránt is, és már a XIX. század elején foglalkozott naplójában és publikációiban azzal, hogy mit lehetne tenni a nép felemelése érdekében, hogyan lehetne javítani a parasztnak művelésén. Ez a vonzalma a 30-as években vált tettekké, amikor elszánt meggyőződésévé vált egy gyökeres pedagógiai reform szükségessége az országban. Az említett *Skandináv mitológia* című

művének előszavában ezt írja: „Ha az iskolát nem reformáljuk meg gyökeresen, akkor az a gyermek temetőjévé válik, ahelyett, hogy világító fátyla és a tudás szülőhelye lenne”.¹¹

Felismeréséhez az egyik indítékot az akkoriiban fellángolt schleswig-holsteini konfliktus adta. Ennek lényege, hogy az ország déli részén, a polgárháborúk után, egy új német állam volt megszületőben, amely nem maradhatott következmények nélkül Dániára nézve sem. A dán király papíron Schleswig-Holsteinnek is uralkodója volt az 1460-ban megkötött Holsteini Paktum értelmében, de csak mint herceg, amit a német konföderáció nem akart elismerni. Ekkor vált időszerűvé a két tartományban élő dán nép nemzeti öntudatra ébresztése, az ország militarizálása helyett, amelynek eszközt Grundtvig a népfőiskolában látta leginkább megvalósíthatónak. Ezt nyilvánvalóan a németek nem nézték jó szemmel.

Annál több inspirációt kapott az angoloktól, az angol szellemiségtől. 1851-ben Grundtvig harmadszor járt tanulmányúton Angliában, és így jutott el Cambridgebe, a Trinity College-ba. Nem túlzás azt állítani, hogy az itt kapott élmény volt az a mag, amelyből kisarjadzott a népfőiskolák gondolata. Naplójában elragadtatással írt a kollégiumok szabad légköréről, a tanárok és diákok közötti családi kapcsolatról. „Csak az abszolút szabadság teszi a lelket gazdaggá” – vonja le a végső tanulságot. Ez merőben ellentétes volt a koppenhágai egyetem vasalkalapos szellemével.

A harmadik késztetést akkor kapta, amikor Angliából hazatérve szembe találta magát az akkori felvilágosult uralkodó, VI. Frigyes alkotmányjogi reformjaival. Ennek értelmében városi, községi önkormányzatokat kellett létrehozni, amelyekben a parasztnak és a polgárokat egyaránt képviseltetni kellett. A parasztság azonban erre még nem volt kellőképpen érett. Ezért Grundtvig úgy látta, hogy fel kell vértetni őket tudással, mert csak így tudják megfelelően képviselni érdekeiket az ún. Tartományi Tanácsadó Bizottságokban. Erre is a népfőiskola látszott a legalkalmasabbnak.¹²

¹¹ N.F.S. Grundtvig: *Tradition and Renewal*. Christen Thodberg – Anders Pontopiddan Thyssen eds. The Danish Cultural Institute. Koppenhága. 1983:428.

¹² Kaj Thaning: N.F.S. *Grundtvig*. The Danish Cultural Institute, Koppenhága. 1972:177.

¹⁰ Ibid. 6.

Ilyen előzmények után alakult meg 1844. november 7-én Reddingban, Észak-Schleswigben az első népfőiskola. A későbbiekben a mestertanítványa, Christen Kold /1816–1870/ iskolatanító ültette át a gyakorlatba a grundtvigi eszméket, aki méltó örökösévé vált példaképének. Christen Kold kiváló mestere volt a szónak, és szintén prófétai nagysággá nőtt, nemcsak tanítványai körében, hanem azáltal is, hogy felnevelte a népfőiskolai tanárok első generációját.

A népfőiskolák 1865 utáni fejlődése megegyezik a farmerek mozgalmi törekvéseivel, különös tekintettel a szövetkezetek megalapítására, valamint a munkásság fokozatos térnyerésére, amikor 1871-ben létrehozták a Szociáldemokrata Pártot. A népfőiskolák növekvő politikai szerepvállalására jellemző, hogy amikor a gazdák százai eljöttek az őszi foglalkozásokra, nemcsak történelemről, mitológiáról, s gyakorlati tudnivalókról hallottak, hanem politikai témákat is megvitattak, amelyek nem veszték el nyomtalanul. Ezt az állami szervek is tudták, és nem meglepő, hogy az ilyen népfőiskoláktól megvonták a támogatást.

A munkásmozgalom a század végén mindjebban behatolt a népfőiskolákba, és 1905-ben megalakult az első olyan népfőiskola, amely kereskedősegedeknek és fiataloknak szólt, majd 1910-ben az esbjergi Munkás Népfőiskolát már kifejezetten munkások alapították. Később a munkás-népfőiskolák teljesen elkülönültek a grundtvigi-koldi hagyományos népfőiskoláktól. Újabb szakadás következett be 1890-ben, amikor a Hazai Misszió vallásos mozgalom is elérte a népfőiskolákat azzal a céllal, hogy felébreszse és táplálja a kereszténység érzését a fiatalokban. 1887-ben alakult meg az első Hazai Misszió Népfőiskola, majd 10 év múlva újabb öt népfőiskolával bővült a mozgalom.

A népfőiskolák korai gyakorlata, amely a patriarchális családi formára épült, a század végére már nagy átalakuláson ment át. A darwinizmus fejlődéseméletének és az új radikális, realista irodalom megszületésének évtizedei voltak ezek, amelyek a régi tradíciók nagy részét megszüntették, a romantikus történelemszemléletet megkérdőjelezték. Sokszor éppen a diákok voltak azok, akik a népfőiskolai összejöveteleken a progresszív vitákat kezdeményezték.¹³

¹³ Thornas Rordam: *The Danish Folk High Schools*. The Danish Cultural Institute. Kopenhága, 1980:198.

Az I. világháború kitörésekor, az akkor 70 népfőiskolából álló mozgalom már eleve nem volt egységes, és ez a differenciálódás tovább folytatódott a háború után. Először is a mozgalom társadalmi súlya is alábbhagyott azáltal, hogy az intézmények száma 1920-ban 58-ra csökkent, és húsz évvel később sem lett több 54-nél. Másodsorban a népfőiskolai mozgalomnak egyik inspiráló történelmi oka, a schleswigi kérdés, megoldódott oly módon, hogy 1920-ban népszavazást tartottak, amelynek értelmében Schleswigt megkapta Dánia, Holstein pedig Németországhoz maradt. Ezzel a nagy nemzeti kérdés, amely segítette összetartani a népfőiskolákat, megszűnt.

A háború élménye, annak ellenére is, hogy az ország semleges maradt, nagy hatással volt a dán népre, és ez megmutatkozott a népfőiskolák programjában is. Alkalmazkodtak a néphangulathoz, az általános közérzethez, többet kezdtek foglalkozni a nemzetközi kérdésekkel, a külpolitikával, és az előadásokat élénk viták követték. A „ne legyen többé háború”, a Népszövetség és a pacifizmus kérdése, állandóan visszatérő témája volt a népfőiskolai foglalkozásoknak ezekben az években.

A népfőiskolák humanisztikus vonásai is tovább erősödtek. Ezt az irányzatot képviselte Hohannes Novtrup, aki Albert Schweitzernek is jó barátja volt, és könyveit is lefordította dán nyelvre. Ő maga a Nemzetközi Népfőiskolának, majd az askovi népfőiskolának volt a tanára. A felnőttoktatásról írott könyvében ő képviseli a legjobban a két világháború közötti népfőiskolákat. Ebben meghatározó érték a humanitás és a tolerancia volt. Ekkor váltja fel tulajdonképpen a szónoklatot, az előadást a csoportmunka, a tanulókör.

A népfőiskolák jelenlegi rendszere

Az elmúlt két évtizedben a népfőiskolák száma tovább gyarapodott, társadalmi, pedagógiai, szociális jelentőségük növekedett, amellet, hogy jellegük is változott, összhangban a dán társadalomban végbemenő változásokkal. A népfőiskola ma is egyik meghatározója nemcsak a dán felnőttoktatásnak, hanem a dán társadalomnak is, tükrö a mai dán valóságnak, s vissza is hat annak fejlődésére, segíti az ország előtt álló feladatokat, gondok megoldását.

Jelenleg a népfőiskolák száma 105 illetve 165, ha a 28 háztartás-gazdaságtani és a 32 mezőgazda-

sági népfőiskolát is hozzászámítjuk. A 105 népfőiskolából 10 a testnevelési, 4 a nyugdíjas és 2 az ifjúsági. Ez utóbbiban a hallgatók életkora 17-19 év. Az általános, azaz a grundtvigi népfőiskoláknak is sajátos arculatuk, tematikai irányultságuk van, attól függően, hogy milyen társadalomtudományi, művészeti, praktikus vagy természettudományi témák, foglalkozások szerepelnek nagyobb arányban programjukban, szellemiségükben azonban ezek a népfőiskolák nem elkötelezettek. Ezenkívül azonban vannak olyan népfőiskolák, amelyek valamilyen politikai párthoz, mozgalomhoz tartoznak, például a munkásmozgalomhoz, szövetkezeti mozgalomhoz, vallási áramlathoz – tematikailag azonban ezek a főiskolák is differenciáltak.

Az oktatás szervezeti kerete a népfőiskolákon az ún. hosszú- és rövid tanfolyamok rendszere. A hosszú tanfolyamok 1-10 hónaposak, a rövid tanfolyamok egy-három hetesek. A hosszú tanfolyamok a népfőiskolai tradíció örökösei, időtartamuk általában 3-4 hónap, rendszerint a téli hónapokban, egymás után váltakozva. A rövid tanfolyamok az elmúlt 3 évtized termékei, amelyek az emberek nyári szabadságára, szünidejére épülnek. A legtöbb rövid tanfolyam általában egy vagy két hetes. A rövid tanfolyamok iránt az érdeklődés szinte robbanásszerűen növekszik, az elmúlt 20 évben a számunk megítézés szerint. Ugyanezen idő alatt a hosszú tanfolyamok hallgatóinak száma „csak” 76%-kal növekedett. Mindenesetre a tendencia a korábbi, tartós pedagógiai folyamatok széttöröttségére utal.

A hosszú tanfolyamok hallgatóinak száma évenként mintegy 13 ezer, a rövid tanfolyamoké pedig 45 ezer. Ez összesen 58 ezer tanuló, ami annyit jelent, hogy évente az ország 5 millió lakosságából 1% részesül a népfőiskolák nevelő, személyiségformáló hatásából. Ha ennek nagyobbik része nem is tartós folyamat, mégis jelentős tényező, mert ez a szám évenként kumulálódik, s így a dán nép nagy része élete során így vagy úgy, de találkozik a népfőiskolák szellemiségével. Egy-egy intézmény általában 2-3 hosszú tanfolyamot szervez, amelyek egymást követik a téli hónapokban, és nyári tanfolyamok sokaságát rendezik meg júniustól augusztusig.¹⁴

A főiskolák teljesen szabadon állítják össze tematikájukat, az egyedüli feltétele az állami elismerésnek, hogy a tanfolyamok az általános műveltség

emelését elősegítő oktatást nyújtanak, ne vegyék át a szakképzés funkcióját. Természetesen ez alól is számtalan kivétel van. A leggyakoribb tantárgyak a történelem, dán irodalom, társadalmi ismeretek, nemzetközi kérdések, idegen nyelvek, pszichológia és zeneélmény. A tananyag másik, talán nagyobbik felét a kreatív tárgyak és a gyakorlati ismeretek alkotják, amelyek a képző- és iparművészetek és a mindennapi kultúra széles körét fogják át /festés, rajzolás, grafika, kerámia, szobrászat, textilmunkálás, kollázs-készítés, fotózás stb./.

A rövid tanfolyamok három kategóriába oszthatók: tanfolyamok nyugdíjasok számára /kb. 46%/, családi tanfolyamok, amelyre a résztvevők elhozhatják gyermekeiket is vagy unokáikat /18%/ és az „általános” rövid tanfolyamok a legkülönbözőbb tárgyakból /36%/. A rövid tanfolyamok témagazdagsága még fokozottabb, mint a hosszú tanfolyamoké, amelyből mindenki, aki az üdülésnek, pihenésnek ezt a formáját választja, kielégítheti érdeklődését a modern életfilozófiától az akvarellfestészetig.

A népfőiskolák többsége ún. „közönséges” népfőiskola, amely annyit jelent, hogy nem elkötelezettjei semmiféle ideológiának vagy politikai pártnak, amint erre már korábban is utaltunk. Általánosságban érvényes az a tétel, hogy a népfőiskolák hű tükröi a dán társadalomnak, ami a tanfolyami programjaikban is megmutatkozik, így a 60-as, 70-es években prioritást kaptak a pszichológiai és a pedagógiai témák, és jellemző volt a hallgatóság részéről egy analitikus, kritikai attitűd, tekintet nélkül arra, hogy milyen témáról volt szó. Jellemző volt erre az időszakra a hallgatóság nagyobb közéleti aktivitása, a népfőiskolák döntési folyamataiba és a vezetés demokratizálásába való aktívabb bekapcsolódás. Az oktatásban elterjedt a projekt módszer, váltakozó eredménnyel. A tanárok egyrészt próbáltak ellenállni ezeknek a törekvéseknek, másrészt az újat összehangolták az iskolák szellemével, tradícióival.

Az 1980-as évek ismételt új változásokat hoztak az iskolák tartalmi jegyeiben, tananyagában. Az általános gazdasági, társadalmi válság Dániát is elérte, és az emberek keserűen vették tudomásul, hogy a 10-20 évvel korábbi lehetőségek mind jobban összezsugorodtak. Ez életérzés alól nem lehetek mentesek sem a főiskolai tanárok, sem az a sokezer fiatal és felnőtt, akik az iskolákba beáramlottak. Mind több ember tapasztalta, hogy még olyan kicsi

¹⁴ *The Danish Folkhøjskole Today*. The Folkehøjskole Information Office. Koppenhága, 1991:42.

országban is, mint Dánia, vannak olyan struktúrák és rendszerek, amelyek az egyszerű földi halandó számára nehezen érthetőek. Ezt az életérzést erősítették azok a nagy szervezetek is, amelyeknek Dánia tagja /NATO, Európai Gazdasági Közösség/.¹⁵

Ez a valóságtudat többféleképpen manifesztálódik a népfőiskolák tevékenységében. Először is úgy, hogy programjukban mind nagyobb helyet kapnak a kreatív művészetek és a praktikus tárgyak. Miért? Azért, mert az emberek így akarják tehetségüket és kilátásaikat bizonyítani maguk előtt, ha már nem képesek befolyásolni azokat az erőket, amelyek életük nagyobbik felét irányítják. A másik nagy életélménye a 80-as éveknek a tradíciók újraélesztése, felfedezése volt. Úgy tűnt, hogy mindent újra kell kezdeni, és ha egy életfilozófiát akar a 80-as évek dán embere a maga számára megalkotni, akkor úgy kell eljárni, mint a póknak, amely a fészkeből kezdi el szőni a hálóját. Ezért fontos tantárgyak a népfőiskolákon a kulturális antropológia, a történelem, a filozófia, a valláselmélet. Végül jellemző a jelen dániai népfőiskolákra egy új alternatív szemlélet, egy szembenállás a „hivatalos dán politikával”. Ez a „másság” éppen úgy megmutatkozik az atomerőművek elleni tiltakozásban, a gazdaságpolitika bírálatában, mint a bio-étkezésben vagy a nukleáris családminta elsődlegességének hangoztatásában.

A kérdés az, hogy a népfőiskoláknak ez a mai eszmeisége és értékállapota csak átmeneti jelenség-e, vagy pedig beilleszthető történetiségének folyamatába. Úgy gondoljuk, hogy ez igenis olyan, a jelen társadalmi változásain nyugvó valóság, amely nem átmeneti divat, hanem a népfőiskolák hagyományában gyökerező gyakorlat.

A XIX. század első felében ugyanis a népfőiskolát azért „találták ki”, hogy a parasztságnak öntudatot adjon, segítse elismerni lehetőségeit jogainak, öngazgatásának gyakorlásában. Ugyanakkor a ma népfőiskoláit szintén az a törekvés hatja át, hogy a XX. század végének hasonlóan kevésbé privilegizált embereit és közösségeit – amely bizonytalanságában és a helyzetét áttekinteni nem tudásában valamilyen módon hasonló a XIX. század dán parasztságához – alkalmassá tegye képességeinek megvalósítására, önmagába vetett hitének megerősítésében, amely szükséges a nemzet iránt érzett felelősség elmélyítéséhez, a XXI. századba való sikeres átmenethez.

¹⁵ Ibid. 14.

Általánosságban szólva, a népfőiskoláknak a jelenben és még inkább a jövőben az a fő feladatuk, hogy teljes egységében láttassák az életet és megértessék hallgatóikkal saját személyük jelentőségét egy demokratikus társadalomban, hogy érett, felnőtt, Önmagukban bízó emberek legyenek. A gyakorlatban – nyilvánvalóan – ez a cél és emberi magatartás nem mindig talál meghallgatásra, és az ilyen emberek szembekerülnek a valósággal, a népfőiskolán kívüli élet ridegségével, értetlenségével. Ezért érvényes még ma is Grundtvig „lándzsahegy” hasonlata a nemes, előbbre vivő szándék megvalósításához.

A népfőiskolák andragógiai, módszertani aspektusai

Dánia az újkori pedagógia történetében új utakat nyitott a népfőiskola megalkotásával. A jelenség lényege valójában azzal van összefüggésben, hogy a demokráciát nem tanulni, hanem élni kell. A hallgatók a népfőiskolán önkéntesen, szabadon választott módon tagjai egy életközösségnek, amely optimális lehetőséget ad a szabad önkifejezésnek, a vélemények és gondolatok szabad áramlásának, kicserélésének. A népfőiskola valójában egy találkozóhelye a különböző korú és társadalmi helyzetű felnőtteknek és fiataloknak. Itt az „oktatási folyamatban” résztvevők szabadon fejleszthetik tudásukat, szerezhetnek ismereteket anélkül, hogy korlátozva és feszélyezve lennének a hagyományos oktatási gyakorlat kötöttsége és kényszere által.

A népfőiskolák egyik fő sajátossága, hogy a hagyományos, formális oktatási-képzési struktúrával szemben itt alternatív, humanizált tanulási környezetben történik az oktatás, nevelés. A népfőiskolákon nincsenek kényszermotivációk, vizsgapánik, ez nem olyan intézmény, mint az iskolarendszerben a gimnáziumok vagy a 9 osztályos népiskolák, ahol a társadalomról, a világról szóló ismeretek tantárgyakra vannak szabdalva. Ebben az „iskolában” a növényedékek csak olyan dolgokkal foglalkoznak, amiket szeretnek, csak olyannal ismerkednek, ami iránt érdeklődnek. Ugyanakkor a népfőiskolai együttlét esélyeket is teremt, hogy a hallgatók érdeklődése olyan területre is kiterjedjen, amivel kapcsolatban korábban semmilyen tapasztalatuk nem volt, amivel korábban egyáltalán nem foglalkoztak.

A népfőiskolák egyik nevelésfilozófiai alapelve az, hogy tanuljunk valamit önmagáért, pusztán a

tudás gyönyörűségéért, amely gazdagabbá, sokoldalúbbá teszi a személyiséget. A népfőiskola hallgatója, amikor beiratkozik egy hosszú vagy egy rövid tanfolyamra, egy kínálattal találja magát szembe, és saját maga állítja össze órarendjét, tanulmányi programját, eszerint vesz részt tanulókörökben, kreatív foglalkozásokon, vagy éppenséggel vendégelőadó előadását hallgatja meg. Érdeklődésének bővítését, ismereteinek gyarapítását saját maga kormányozza. Ehhez, ha a helyzet úgy kívánja, segítséget is kér társaitól, tanáraitól. A 105 népfőiskola Dániában az ismereteknek mérhetetlen gazdagságát kínálja, amelyből a hallgató szabadon választ életterveinek megfelelően. Nincs két egyforma népfőiskola az országban, „mindegyik mást kínál” módon vezérelve az alapeszme által, azonban ez másképpen ölt testet az egyik és a másik helyen. Az oktatás kereteit egy szakemberekből és a társadalom képviselőiből álló bizottság állítja össze, összhangban az iskola tradícióival, eszmeiségével.

A struktúra lehet különböző, a tartalom is változhat, azonban az alapeszme és a módszertani irányzat közös, minden intézményben egyöntetűen érvényesül. Ez pedig abban fogalmazható meg: készíttetést adni a személyiségnek a benne rejlő értékek megtalálásához, és felszínre hozatalához, indirekt úton megteremteni a lehetőségét a jellemfejlődésnek. Ennek egyik módozata például az, hogy a népfőiskola hallgatósága 8-10 fős tanulókörökre oszlik, és saját maguk dolgozzák fel az önmaguk által kiválasztott témát. Ez beszélgetés, vita formájában történik, amelynek keretében a csoport minden tagja kifejti véleményét, és a különböző nézőpontokat egyeztetik, vetik össze.

Szerves része a közös népfőiskolai tevékenységeknek az üzemekbe, társadalmi és kulturális intézményekbe tett látogatások sora. Újabban egyre több népfőiskolán találkozhatunk az ún. „projekt-csoportokkal”. Ezekben a közösségekben nincs intézményesített ismeretátadás, a szó hagyományos értelmében, hanem a diákok és a szakember tanárok közösen tevékenykednek, minden hallgató a saját témájában önállóan dolgozik, illetve együtt a csoporttal. Előadás, mint oktatási módszer, ma is létezik a népfőiskolákon, de korántsem olyan jelentőséggel, mint eddig. Manapság az előadás sokkal inkább egy szakember személyes vallomása egy témáról, és nem egy teljességre törekvő prezentálása egy problémakörnek, mint ahogy ez korábban történt.

A népfőiskola nemcsak oktatási szituáció, hanem hosszabb-rövidebb ideig tartó közösség is, amelynek tagjai a nap 24 óráját együtt töltik, közösen tanulnak, dolgoznak, szórakoznak. A népfőiskola közösségében az önkifejezésnek számtalan formája lehetséges, amelyben mindenki megtalálhatja a képességének, érdeklődésének legmegfelelőbbet. Vitatkozhat, konyhai munkákban vehet részt, segíthet a telefonkezelésben, élménybeszámolót, kiselőadást tarthat, de versírásra, zenélésre, sportolásra éppen úgy lehetősége van, mint egy külföldi tanulmányút megszervezésére. A közösségben nyilvánvalóan összeütközések is lehetségesek, de a népfőiskolák kiegyensúlyozott légkörében ezek is átalakíthatóak, az egyént fejleszthetik, miközben az egyén világa így szembe találja magát a közösséggel, így leépülhetnek a rossz beidegződések, kevesebb lesz a szerepjáték, az álarc lekerül az arcra, a közösség átsegíti az egyént a nehézségeken. Nagyon fontos ebben a formában, hogy nem az egyéni vagy a csoportos aktivitás hierarchikus értéke, hanem személyiségfejlesztő haszna, praktikus jelentősége a fontos a népfőiskolai együttlétnek.¹⁶

Egy tipikus dán népfőiskolán 10 tanár foglalkozik 80 hallgatóval két héttől 8 hónapig, úgy, hogy mindegyik tanárnak van egy csoportja, amelynek ő segítője, tanácsadója, lelki és szakmai támasza, de ezenkívül minden tanár saját tantárgyából más csoportnak is tart foglalkozásokat. Az iskolák gerincét általában egy három hónapos őszi és egy öthónapos téli-tavaszi tanfolyam alkotja. A tanároknak egy része a főiskolán, másik része saját családi házában lakik, a főiskolán kívül. Akár így van azonban, akár úgy, a tanárok együtt élnek, együtt étkeznek, együtt dolgoznak, együtt bosszankodnak és örvendeznek a diákokkal. Ez alapvető belső igénye mind a hallgatóknak, mind az oktatóknak.

Az oktatás módszere, legyen az csoportmunka, egyéni tanulás, projektmunka, tanulókör, gyakorlatok vagy elméleti előadások, a tanulók érdeklődése, igénye szerint csoportonként változhat. Ugyanez vonatkozik a tartalomra is. A modern dán költészettel, Brecht színházával, a fejlődő országok problémájával, fazekekassággal, zenével éppen úgy lehet foglalkozni, mint művészettörténettel, a társadalom alternatív mozgalmával, Kierkegaard filozófiájával,

¹⁶ Magyar népfőiskolai tanárok és szervezők tanfolyama a Roddingban /Dánia/ a dán felnőttek oktatásáról, közművelődésről. 1991. április 29.–május 11-ig. Előadások, tanulmányi látogatások, információs anyagok.

vagy gimnasztikával – a csoport összetételétől, kívánóságától függően. Nem a tantárgy a fontos, hanem a csoport növekedése, fejlődése, amit elő kell segíteni ily módon is.

A dán felnőttoktatásnak, de legfőképpen a népfőiskolának, közművelődésnek a filozófiáját Grundtvig a „folkelighed”-ben foglalta össze, mely ma is iránymutató az európai felnőttnevelés számára. A folkelighed az egyén, a közösség, az etnikum, a nemzet, az egész emberiség identitását, önazonosságát jelenti, amely mindenekelőtt a hagyományokra, a népköltészetre, a népdalokra és az anyanyelvre épül. A folkelighed nem jelent kirekesztést, a nemzeti, etnikai érdekek kizárólagosságát, hanem éppenséggel az egyenlőség felé haladást, „az egyenlőség rejtélyének és enigmájának/titkának/megtalálását”.

A népfőiskolák hallgatói és tanárai

A hosszú tanfolyamok tanulóinak átlagos életkora 21 év, noha a skála 18 évtől 60 évig terjed. A résztvevők 75%-a 20-25 éves, és a fiatalok minden társadalmi rétegeből verbuválódnak. Nagy általánosságban a tipikus népfőiskolai tanuló a hosszú tanfolyamokon az a 20-21 éves fiatal, aki 19 éves korában elvégezte a gimnáziumot, ott leérettségizett, és most néhány éves szünetet tart tanulmányai folytatásában, amelynek érdemi részét egy több hónapos népfőiskolai tanfolyam tölti ki, hogy megerősítést, felkészítést kapjon további tanulmányaihoz.

Tanulmányi szempontból a népfőiskolások összetétele meglehetősen homogén, mert mintegy csak 20%-uk nem végzett középiskolát, de a kötelező 9 osztályt ők is elvégezték. Egyetemet végzett csak az idősebb felnőttek között van, de ez nem jellemző. Így inkább hasonlatosak a hallgatói színvonal tekintetében a népfőiskolák a középiskolákhoz, mint az egyetemekhez, főiskolákhoz. A nemek aránya 5%-kal a nők, illetve a lányok javára billen.

Új jelenség a hallgatók összetételében a munkanélküliek növekvő aránya. Számuk meglehetősen nagy – a hosszú tanfolyamokon – megközelíti a 20%-ot. Ezek a fiatalok már dolgoztak valahol és munkanélküli segélyre jogosultak, amelyet az újabb törvények értelmében népfőiskolái tanulmányaik idején is megkapnak. A munkanélküliek száma azonban talán még a 20%-nál is magasabb, mert

ez a szám nem foglalja magában azokat a hallgatókat, akik a helyi szociálpolitikai hatóságoktól kapnak munkanélküli segélyt. Ha a munkanélküli fiatal tanulmányai alatt kedvező munkaaajánlatot kap, minden következmény nélkül abbahagyhatja a népfőiskolai tanfolyamot.

Egy másik nagy csoportját a hallgatóknak a bevándoroltak és a külföldiek alkotják, az arányuk mintegy 8%, több mint ezer hallgató. Nagy részük külföldi vendéghallgató, akik nemcsak a helsingőri nemzetközi népfőiskolán tanulnak, hanem minden intézményben megtalálhatók. A nyelvi hasonlóságok miatt a legtöbben jönnek a skandináv országokból, valamint Németországból és Európa többi országaiból. Csak a tengerentúli országokból mintegy félezeren jönnek Dániába tanulni évente.

Az ország 105 népfőiskolájában az igazgatók, főállású és részfoglalkozású pedagógusok száma csaknem 1000. 58%-uk főállásban, 31%-uk mellékállásban végzi munkáját, 11%-uk igazgató. A férfi pedagógusok száma 62%, a nőké 38%. A népfőiskolák nagysága különböző, de átlagosan egy tantestület összetétele olyan, hogy a 6 főállású tanár mellett négy mellékállású dolgozik. A mellékállásúak többsége nő, akik családi kötelezettségeik mellett tanítanak. A főállású tanároknak csak kisebb hányada lakik a főiskola területén, de az igazgatóknak kötelező a bentlakás.

A népfőiskolai tanárok többsége tanárképző főiskolát végzett, az igazgatóknak több mint 50%-a, a főállású tanároknak 42%-a, a részfoglalkozású oktatóknak 20%-a ilyen végzettségű. Viszonylag alacsony az egyetemi tanulmányi háttér. Igazgatóknál mintegy 32%, főállású tanároknál 25%, részfoglalkozásúaknál 15%. Ez is azt bizonyítja, hogy a népfőiskolák elsősorban nem az „akadémikus képzés” intézményei, ahol a helytálláshoz és az eredményes munkához elsődlegesen nem a magasabb tudományos kvalifikáció szükséges, hanem a pedagógiai készség és rátermettség. Elég magas azoknak az oktatóknak az aránya, akik valamilyen más szakmai képesítéssel rendelkeznek, amelyek a népfőiskolákra oly jellemző praktikus foglalkozások vezetéséhez szükségesek.¹⁷

¹⁷ *Dialogus a dán és a magyar felnőttoktatásról.* Budapest, KULTURINNOV, 1990. január 12-16. Előadások, csoportmunka, információanyagok.

A népfőiskolák anyagi, igazgatási, szervezési kérdései

A népfőiskolák bentlakásos felnőttoktatási, ifjúsági intézmények, működésüket törvények, rendeletek szabályozzák, amelyek általános érvényűek és ennek alapján jogosultak az állami támogatás megnyerésére. A népfőiskolai törvény értelmében az állam /az Oktatásügyi Minisztérium Felnőttoktatási Igazgatósága/ hagyja jóvá a népfőiskolák alapítását, az igazgató kinevezését, a tananyag körvonalait, az oktatás épület-adottságát. Az állam a népfőiskolák költségvetésének 85 %-át központosítva biztosítja. Ez magába foglalja az oktatók és a személyzet fizetését, az intézmény fenntartási költségeit, a fűtés, a világítás, a takarítás és az egyéb szolgáltatások költségeit, kiadásait, az adókat és a biztosítást, a földbérleti díjat, a kamatok díjait és az oktatással kapcsolatos egyéb kiadásokat /pl. előadók tiszteletdíját, utazási költségeket, taneszközök vásárlását stb./.

Egy hallgató egyhavi részvételi díja 4,200 Dkr, amely magába foglalja az ellátás és elszállásolás teljes költségeit, valamint a tandíjat. Az extra szolgáltatásokért /pl. 1 hét tanulmányút külföldön/ általában külön kell fizetni. Az egy-két hetes rövid tanfolyamokon 1 hét teljes részvételi díja: 1.600-1.700 Dkr. A népfőiskola tehát nem teljesen ingyenes oktatási intézmény, a legtöbb hallgató azonban állami ösztöndíjban részesül – anyagi helyzetétől függően. Ezenkívül a lakóhely szerinti illetékes városi Önkormányzat is hozzájárul a költségekhez. A munkanélküliek a tanulás időtartamára a munkanélküli segélyt megkapják.

A népfőiskolai törvény előírja, hogy a népfőiskoláknak bentlakásosoknak kell lenniük. A legrövidebb tanfolyam, amit a népfőiskolák szervezhetnek, az egyhetes tanfolyamok. Az anyagi támogatásra való jogosultság is sok feltételhez van kötve. Ilyen például az, hogy minden népfőiskolának legalább egy 20 hetes tanfolyama, illetve 2 tizenkét hetes tanfolyama kell, hogy legyen minden évben. Ezzel az állam, illetve az Oktatásügyi Minisztérium a népfőiskolai oktatás további széttöröttségét akarja megakadályozni. Ahhoz, hogy egy népfőiskola állami támogatást kapjon, a minimális létszám 18 „egész éves hallgató”, vagyis 18 olyan fiktív hallgatónak a feltételezése, aki 40 héten át vesz részt a tanfolyamokon. Az is előírás, hogy az intézményeknek egy évben 32 héten át kell „üzemelni”, és a befogadó kapacitást legalább 75%-ban kell kihasználni.¹⁸

¹⁸ Ibid. 17.

A népfőiskolák általános irányításának legfelsőbb szerve az Igazgatói Tanács, amelynek tagjait a támogató csoportok és a társadalmi szervezetek képviselőiből választják. Ugyancsak tagja lehet a Tanácsnak az a városi vagy megyei helyi önkormányzat, ahol a főiskola van, ha fenntartásában részt vesznek. Nem tagjai a Tanácsnak a főiskola tanárai, sem a kiszolgáló személyzet tagjai. Az intézet igazgatója részt vesz ugyan a testület ülésén, de szavazati joggal nem rendelkezik. Ilyen módon valósul meg a népfőiskolák felett a társadalmi ellenőrzés, különösképpen a gazdálkodás, a fenntartás kérdéseiben.

A főállású tanárok kötelező óraszámja 600 óra egy évben, 32 hét szorgalmi időt számítva. Ez hozzávetőlegesen megfelel annak a kötelező óraszám mennyiségnek, ami Magyarországon érvényes. Ennél azonban sokkal többet vannak együtt a tanárok a diákokkal. A tanárokat az igazgató, az igazgatót az Igazgatói Tanács nevezi ki.

A legmagasabb fizetésben az egyetemi végzettséggel rendelkezők részesülnek, az erre vonatkozó nomenklatúra szerint. A főiskolai végzettségű tanárok fizetése megegyezik a 9 osztályos iskolában tanító pedagógusok fizetésével. Ha azonban a főiskolai diplomával bíró tanárnak már van 6 éves vagy ennél több gyakorlata a felnőttoktatásban, az egyetemi diplomásokkal egyenrangú csoportba sorolható. Tehát a szakmai tapasztalatokat megfelelőképpen honorálják. A nomenklatúráknál magasabb fizetéseket az állam nem támogatja, ezt az iskoláknak kell kigazdálkodniuk, ha ennek szüksége felmerül.

A főállású oktatókon kívül a főiskolák korlátozott létszámú részfoglalkozású tanárt is alkalmazhatnak, a minisztérium által megadott kvóta szerint. Ők is jogosultak a társadalombiztosításra és a nyugdíjra. Kötelező óraszámuk: 150 óra egy évben, fele a főállású tanárokénak. Ezenkívül tagjai még a tantestületeknek az óraadó tanárok, akik bizonyos alkalmakkor meghatározott foglalkozásokat vezetnek. Az ő óradíjuk megfelel a felnőttoktatásban általában alkalmazott óradíjaknak.

A módszerekkel foglalkozó fejezetekben már utaltunk arra, hogy a dán népfőiskolák teljesen függetlenek, olyan „lebegő” intézmények, amelyek sehová sem tartoznak. Az intézmények valóságos gyakorlatában talán ez így van, de mégsem teljesen szabadok a szó ad absurdum értelmében, mert bi-

zonyos formásoknak, kötıtségeknek eleget kell tenniük. A népfőiskolák jogilag ugyan magánintézmények, de a felügyeletet az Oktatásügyi Minisztérium Felnőttoktatási és Ifjúsági Igazgatósága látja el. Ez a kapcsolat azonban nem egy ránehezető, túlsúlyos viszony, hanem sokkal inkább partneri és segítő. Miben mutatkozik meg ez a „felügyeleti” kapcsolat azon túlmenően, hogy az állam, vagyis a minisztérium 8%-os mértékben támogatja a népfőiskolákat? Jelentős mértékben abban, hogy minden évben be kell nyújtani a népfőiskola vázlatos tantervét a minisztérium Felnőttoktatási és Ifjúsági igazgatóságának, amelyet az jóváhagy. Kérésre az Igazgatóság bőségesebb információt is kérhet, továbbá kiküldhet egy pártatlan inspektort az intézménybe az oktatás tartalmi és módszertani megvizsgálása céljából, azonban ez nem sértheti az iskolák tananyagelosztásának, a módszerek megválasztásának szabadságát. Sokkal inkább az a lényeg, hogy minden tanfolyamon érvényesüljön az iskola általános karaktere. A népfőiskolai igazgatók és tanárok rendszeresen vesznek részt szakmai továbbképzéseken, diplomatanfolyamokon. A továbbképzés időtartamára az érdekeltek egy évig terjedően fizetett tanulmányi szabadságot kapnak, vagy órákedvezményt. A legáltalánosabb továbbképzési forma a népfőiskolai tanárok számára a tanárképző főiskola egyéves posztgraduális tanfolyama – Koppenhágában.

A népfőiskolák Információs Központja az 1950-ben alakult Népfőiskolai Információs Iroda /Hjkskolernes Sekretariat/, amely 5 főhivatású munkatárssal Koppenhágában működik. Feladata a népfőiskolák publicitásának maximális elősegítése. Az információs iroda minden évben kiadja a dán népfőiskolák egyéves programfüzetét, mely tartalmazza valamennyi intézmény valamennyi tanfolyamának témáját és időpontját. A kiadvány csaknem 200.000 példányban jelenik meg, és lényegében mindenhová eljut, ahol feltehetően érdeklődés várható a népfőiskolák tanfolyamai iránt. Ezen kívül minden népfőiskola – több tízezer példányban – készít saját broszúrákat és plakátokat is programjairól, amelyeket szintén az iroda terjeszt.

Néhány nép főiskolai portré

A grundtvigi, azaz a hagyományos népfőiskolák egyike a **Vestbrík népfőiskola** a Jylland-félszigeten. 1884-ben alapították és azóta azon népfőiskolák körébe tartozik, amelyek zenei irányultságúak. Be-

fogadó képessége 90 fő, a tanári karában zeneakadémiai végzettségű tanárok is vannak. A téli tanfolyamuk októberben kezdődik és júniusban fejeződik be, nyáron pedig kéthetente rövid tanfolyamok sokaságát ajánlják nyugdíjasoknak, családoknak, amatőr csoportoknak.

A hosszú tanfolyam négy csoportra oszlik, akik időnként közös foglalkozásokon vesznek részt, amikor irodalommal, társadalmi ismeretekkel foglalkoznak. A zenei csoport a legnépesebb, 60 hallgatóval. Tagjai olyan fiatalok, akik szeretik a zenét, és esetleg zenei tanulmányaikat akarják tovább folytatni. A nyolc hónap során hangszeres zenéléssel, zeneelmélettel, népzenevel, kórusénekléssel, klasszikus muzsikával, rockzenével, rajzzal foglalkoznak egyénileg és csoportosan a megadott lehetőségek és az általuk összeállított tanulmányi terv alapján. A másik három csoport kisebb létszámú, 12-en foglalkoznak fazekassággal, 10-en szövással és megint 10-en fotózással, filmezéssel. A közös foglalkozások heti óraszámja 12 óra.

A hosszú tanfolyamon 8.45-kor a napirend énekléssel kezdődik, s utána minden csoport elkezd a foglalkozást, kivéve a hét két napját, amikor 9-12-ig közös előadás, vita-délelőtt van általánosabb témákból. Az ebéd 12-kor van, utána 2 óra szünet. A diákok részt vesznek a konyhai munkálatokban is, az épület rendben tartásában, külön beosztás és jelentkezés szerint. A délutáni foglalkozások 5 óráig tartanak. A legnépszerűbb szabadidősport a főiskolán az úszás, a labdarúgás és a röplabda. Az átlagéletkor: 22 év.

A nyári tanfolyamok teljesen más jellegűek. Ezek kéthetes tanfolyamok, főképpen művészeti témakörökben gyerekeknek, időseknek, amatőr művészeknek. 1989-ben a következő tanfolyamokat rendezték, részben egymással párhuzamosan, részben egymást követően: operettek /időseknek/, helyi irodalom, helyi szerzők /időseknek/, népzene, videó és rock muzsika és kultúra, családтанfolyam, filmnapok. Ezek a tanfolyamokon is vannak gyakorlati foglalkozások, előadások, tanulmányi kirándulások.¹⁹

Az iskolát az iskolatanács irányítja, amelyben képviselve van a tanári kar és a tanszemélyzet. A tanári karban nagyon jó a kollektív szellem. Leg-

¹⁹ *Kiállítás a dán felnőttoktatásról*. Népfőiskolák, művelődési szövetségek, felnőttzsakképzés. Rendezte: Dán Kulturális Intézet. 1990. KULTURINNOV.

nagyobb gondjuk, hogy a feladatok sokaságához képest kevesen vannak. Az iskola jellegének megfelelően szorosan együttműködnek a zeneiskolákkal. A zeneoktatás a népfőiskolán meglehetősen magas színvonalú, de diplomát nem adnak. Az államtól 85%-os támogatást kapnak.

A négy munkás-népfőiskola egyike az **Esbjerg népfőiskola**. 1910-ben alakult és azóta a dán szakszervezeti képzés központja. Az egész év folyamán 1-2 hetes tanfolyamokat rendeznek – a szakszervezeti szövetséggel közösen – bizalmiak, szakszervezeti aktivisták részére. Ezen kívül az iskola helyet ad különböző szakszervezeti gyűlések, kongresszusok számára. Néhány éve nyílt meg a főiskola „Média Főiskolája”, amely ahhoz kíván hozzásegíteni, hogyan lehet a tömegmédiákat felhasználni a helyi közösségek, a társadalom fejlesztése érdekében. Ezek a tanfolyamok kétévesek, külön programok szerint.

A **négy nyugdíjas népfőiskola** egyike a Marielyst népfőiskola. Az első nyugdíjas népfőiskola 1971-ben nyílt meg, a Jyllandi Nyugdíjas Népfőiskola. Az iskola létrehozását pedagógusok és szociális gondozó társadalmi szervezetek kezdeményezték. Általában az volt a gyakorlat, hogy a nyugdíjas önkéntes egyesületek üdülőket, panziókat vettek meg tengerpartokon, szép természeti környezetben, így alakult meg a Marielysti főiskola is 1969-ben.

A tanfolyamok kéthetenként váltogatják egymást. A részvételi díj 2.500-3.000 Dkr. Az átlagéletkor 74 év. Tíz „tanulóból” csak kettő férfi. Az előadások, beszélgetések és viták a humántudományok, művészetek és a politikai ismeretek széles körét ölelik fel /pl. irodalom, helytörténet, zene-történet stb./. A program szerinti tanulmányi munka óraszámja egy héten 24 óra. A testi kondíció megtartását tornagyakorlatok, séták, kirándulások szolgálják. A négy nyugdíjas népfőiskolán kívül valamennyi népfőiskola szervez tanfolyamot az idős emberek részére, a rövid tanfolyamok több mint 50%-a tartozik ebbe a műfajba.²⁰

A gerievi népfőiskola **sportnevelési népfőiskola**. Arra ad lehetőséget, hogy aki erre igényt tart, kipróbálja ügyességét, erejét és állóképességét a sportpályán, a tornateremben és az uszodában. Az elméleti foglalkozások, viták, tanulókörök a sport történelmi, etikai, művészeti, irodalmi, történelmi vonatkozásaival foglalkoznak. A téli tanfolyamok

²⁰ Ibid. 20.

általában 30 hetesek, novembertől júniusig. Itt is a hallgatók saját maguk állítják össze heti és hosszabb távú munkaprogramjukat, figyelembe véve a felajánlott adottságokat és érdeklődésüket.

Felnőttoktatási központok, iskolarendszerű felnőttoktatás

A felnőttoktatási központokat az 1978-as Oktatási Törvény értelmében hozták létre saját épülettel és tanári karral, amelyből 70 van az országban, 90 ezer hallgatóval. Megyei fenntartású intézmények, amelyek az elemi iskola 9-10 osztályának pótlására hivatottak és gimnáziumi képzést nyújtanak a felnőttoktatás keretei között. Ezek az ún. „egyszakos előkészítő tanfolyamok”, illetve a gimnáziumi tanfolyam hivatalos neve: „magasabb vizgára előkészítő tanfolyam”, más néven „HF tanfolyam”. Ez utóbbi tanulási forrma hallgatóinak létszáma 40 ezer. Hozzávetőlegesen ugyanennyien vesznek részt az alsóbb fokú iskolapótló tanfolyamokon is, ami viszonylag igen magas arányszám, összesen 2%-a a lakosságnak.

A HF tanfolyamok kétévesek, amelyre bárki jelentkezhet, ha betöltötte a 18. évét, tekintet nélkül arra, hogy milyen iskolai előképzettsége van. A vizsgát részletekben, hosszabb ideig is le lehet tenni bizonyos pontrendszer alapján /kredit szisztéma/. A hallgatók a tanfolyamok sokaságából válogathatnak és időbeosztásuktól, érdeklődésüktől függően állítják össze tanulmányi rendjüket, hogy hosszabb vagy rövidebb idő alatt megszerezhessék a szükséges pontszámot. A részkurzusok lehetnek három-, hathónaposak, illetve egy- és kétévesek, váltakozó kezdetekkel a tanulmányi évben, augusztustól júniusig. Saját tankönyvvel dolgoznak, amelyek kizárólag a felnőttoktatás számára készülnek, amelyeket a hallgatók kölcsönkapják az iskolától. Jelentkezésnél a hallgatók 200 Dkr tandíjat fizetnek, ezen kívül azonban ingyenes az oktatás.

A hallgatók többsége két tárgyat tanul a délutáni, vagy az esti órákban, illetve vannak teljes jogú nappali tagozatosok, főképpen a teljes munkanélküliek. A vizsgák nem kötelezőek, de a tanulók 90%-a levizsgál. Tanulmányaikhoz szakszervezeti segítséget kapnak, illetve ha nem szakszervezeti tagok, az önkormányzat részesíti őket szociális támogatásban. A felnőttoktatási központokban étkezésre is lehetőség van, saját költségen.

A tananyag fő- és melléktárgyakból áll. Kizárólagosan főtárgyak a dán nyelv és irodalom, a történelem, a matematika, az angol és német nyelv, a földrajz, a vallástudomány, a biológia, a társadalomtudomány. Kiegészítő illetve választható tárgyak: zene, kreatív művészetek, atlétika, francia, orosz, spanyol, fizika, kémia, pszichológia, számítógép-ismeretek stb. Ha a tanulmányi idő elnyújtott, fel lehet venni film- és televízió-ismereteket és egyéb exkluzív tárgyakat is. Ennek megfelelően a felnőttoktatási központok el vannak látva a szükséges eszközökkel és berendezésekkel, stúdiókkal, s rendelkezésre állnak a megfelelő tanárok az iskolán belül és részfoglalkozású munkaviszonyban. A hallgatók többségét olyan 18-25 éves korú fiatal felnőttek alkotják, akik a kötelező 9 vagy 10 osztályos elemi iskola után tanulmányaikat nem folytatták és ennél fogva nem tudnak kellőképpen érvényesülni a munkaerőpiacon, valamint továbbtanulásukhoz is szükséges a HF vizsga letétele. A tanulók többsége fiatal nő, akik gyermeküket egyedül nevelik, és ez a tanulási forma a legkedvezőbb számukra. Mások a már megszerzett érettségi tárgyaikat akarják kiegészíteni újakkal, pusztán a több tudás kedvéért, de Ők vannak kisebbségben.²¹

Összességében a felnőttoktatásnak ez a tanulási formája elsődlegesen a szociális és személyiségproblémáktól terhelte, de sorsukba bele nem nyugvó fiatal felnőttek számára nyújt alkalmas, alaposabb tanulási lehetőséget, beleértve az igényesebb nyelvtanulást is.

Művelődési szövetségek

A dán terminológia szerint a magyar népművelés, közművelődés megfelelője a népfelvilágosítás, a „folkeoplysning”. Szó szerint azonban nem volna helyes lefordítani, mert semmiféleképpen nem tartalmazza az „Aufklärung” fogalmát, hanem sokkal inkább jelenti az önkifejezést, a „néptudatosodást”. A fogalom-magyarozatnál ismételtelen vissza kell mennünk Grundtvighoz, aki a népfelvilágosítás, illetve a népfelvilágosodás szellemi atyja volt, és ennek legfőbb módszerét „az életre fényt derítő beszélgetésekben” látta, amely cselekvésre készítet és megerősíti az embert önbecsülésében. A népfelvilágosítás volt az, amely a XIX. század végén, 100 évvel a jobbágy-ság felszabadítása után a parasztság öntudatosodásához vezetett, és amikor a parasztság hazatért az

népfőiskolákról, megalapították az első tejjgazdasági szervezeteket. A folkeoplysning a munkások körében sem ment el nyomtalanul, mert ez olyan erő volt, amely hozzásegítette őket ahhoz, hogy teljes jogú embernek tekintsék magukat, fokozta önbizalmukat és cselekvőképességüket.

A dán közművelődésnek, népművelésnek 150 éves a tradíciója, amelyet az Öntevékeny Művelődés Törvénye is megerősít. A helyi, közösségi közművelődésben primátusa van az öntevékeny kezdeményezésnek, a művelődési szövetségeknek, a magánszemélyeknek. A helyi hatóságok csak akkor vesznek részt a lakosság kulturális ellátásában, ha valahol nincs lakossági, társadalmi kezdeményezés, ha hiátust kell betölteni. Ez azonban ritkán fordul elő, ugyanis a helyi közművelődés négyötödét az öntevékeny szervezetek valósítják meg, a fennmaradó feladatok nagy részét pedig magánszemélyek, privát kezdeményezésként oldják meg.

A művelődési szövetségek érdekképviseleti, konzultatív szerve a Közművelődés Országos Tanácsa, amely összefogja, egyezteteti a közművelődés területén tevékenykedő legnagyobb művelődési szövetségeket, összesen 34 országos szervezetet (Dansk Folkeoplysning Sarnroad). A Tanácsba tömörülő szövetségek rendezvényeinek látogatói létszáma évenként mintegy 1 millió fő /75%-uk nő, 40%-uk 45 évnél idősebb/, ami a lakosság egyötöde.²²

A konzervatív Néppárt alapította meg 1947-ben a Népi Közművelődési Szövetséget /Folkeligt Oplysnings Forbund/, a FOF-ot. Az egyik legnagyobb közművelődési szövetség az országban, politikai beállítódását tekintve polgári irányzatú. Alapgondolata a humánus, demokratikus, keresztyén értékek terjesztése, és különösképpen a kereskedőkhöz, iparosokhoz, hivatalnokokhoz fordul. Célkitűzéseit tanulókörök, esti iskolák, levelezőoktatás és előadás-sorozatok útján valósítja meg. A Népi Közművelődési Szövetség kezdeményezte 1952-ben a Dán Népi Színpad megalakulását, amely később az ún. Dán Színházzá fejlődött. Ez a legnagyobb utazó színház Dániában, amely eljut az ország minden részébe.

Az 1947. évi szerény kezdet óta a FOF sokat fejlődött, ma már 150 helyi tagozata van, amelyek az 1987/88-as évadban pl. 14.715 tanfolyamot bonyolítottak le, több mint 600 ezer oktatási órával

²¹ Ibid. 6.

²² Ibid. 17.

és kb. 180 ezer résztvevővel. Ugyanebben az időszakban az előadás-sorozatok látogatóinak száma 44 ezer hallgató volt. Ezen kívül a Szövetség hangversenyeket, konferenciákat, színházi előadásokat és képzőművészeti kiállításokat is rendez. A FOF-rendezvények látogatóinak száma évenként mintegy negyedmillió.²³

Szociális, liberális közművelődési szövetség a **Szabad Művelődési Szövetség** /Frit Oplysningsforbund/, amely a Radikális-Liberális Párthoz áll a legközelebb, 1952-ben alapították, amikor még kedvező lehetőségek nyíltak a közművelődés anyagi támogatására, különösen, ha újításokról, kísérletezésekről volt szó.

A szövetség egyik akciója Dániának sajátos földrajzi viszonyaival állt összefüggésben. Az országnak ugyanis kb. 400 kisebb-nagyobb szigete van, amely tény nemcsak a közlekedést és a szállítást állítja nagy nehézségek elé, hanem a kulturális ellátásban is nagy gondot jelent. Ráadásul a sok kis sziget lakossága erősen fogyóban van, amely még külön demográfiai problémát is jelent. Az itt lakóknak hosszú hajóutat kell megtenniük, hogy a központokba, városokba eljuthassanak. A kulturális és művelődési lehetőségek a szigeteken csekélyek. A sok kis szigetnek összesen még 100 lakója sincs.

Ilyen körülmények készítettek 27 kis szigetet, annak lakosságát arra, hogy szövetségbe tömörüljenek helyzetük önerőből történő javítására, érdekeik védelmére. Ezzel a szövetséggel lépett kapcsolatba a Szabad Művelődési Szövetség és a 27 kis szigeten kísérletet végzett a népművelési munka megszervezése érdekében. A munka igen nehéznek bizonyult, sok helyen még oktatásra alkalmas helyiségek sem voltak. Végül is 37 különböző tantárgyból sikerült tanfolyamot indítani /pl. főzés, számítástechnika, történelem, népi tánc, idegen nyelvek, kerámia, motorszerezés stb./ . A szigetek lakosságának 32,9%-a vett részt ezeken a rendezvényeken, a 17%-os országos átlaggal szemben. Az oktatók utazási költségeit a Szövetség fedezte.²⁴

Szocio-kulturális mozgalom a „**Mit csinál a nép**” elnevezésű öntevékeny szervezet, dán néven

²³ FOF *Folkeligt Oplysnings Forbund. Kurser, foredragsraekker, kulturelle aktiviteter.* Alsund-området 1990–1991. Sonderborg, 1990:40.

²⁴ *Frit oplysningsforbund, 1990–1991.* Sonderborg, 1990:18.

„Folkevirke”. Erőteljesen kötődik a nőmozgalomhoz, nőaktivisták alapították 1944-ben. Hátterében ma is kilenc nőmozgalmi szervezet áll, többek között a Dán Nemzeti Nőszövetség, a Háziasszonyok Egyesülete, a Dán Ápolónők Szakszervezete stb. A Szövetség célja: nyílt politikai párbeszéd kezdeményezése és támogatása aktuális politikai, szociális, vallási kérdésekről, elsősorban tanulóköri formában. A mozgalom fel tud ajánlani egy-egyhetes tanulási lehetőséget a vele együttműködő népfőiskolákon, valamint előadás-sorozatokat, tanulókörvezetői foglalkozásokat, vitanapokat, nyári, őszi táborok szervezését gyerekek illetve nagyszülők és unokáik részére. Továbbá bel- és külföldi tanulmányi kirándulásokat kezdeményez politikailag érdekes helyszínekre, országokba, A szövetségnek van egy folyóirata is, amelyik négyszer jelenik meg egy évben, tematikus összeállítással /pl. demokrácia, a nép befolyása az ország kormányzására stb./.

A **Háziasszonyok Művelődési Szövetsége** /Det Danske Husnoderforeninger/ 1920-ban alakult, taglétszáma 22 ezer fő. Célja a családdal kapcsolatos művelődés segítése, szervezése. Jelszava: „Vegyél részt annak a helyi közösségnek a formálásában, amelyben élsz”. A szövetségnek tagja lehet minden alkalmazásban lévő, illetve „nem dolgozó” háziasszony, akiknek egyben érdekvédelmi szervezete is. Formai tekintetben tevékenysége minden szinten változatos, mert lakással, táplálkozással kapcsolatos bemutatókat éppúgy szervez, mint előadásokat, tanfolyamokat, külföldi utakat.

A „DDH” konkrét akcióprogramokkal is dolgozik. Társadalmi téren például irányítja, és jó irányba igyekszik terelni a néptáplálkozást. Érdekvédelmi tevékenységének homlokterében áll a kisgyermekes családok társadalmi helyzete, a nők egyenjogúsításának kérdései, a nemi erőszak megelőzésével kapcsolatos intézkedések. Foglalkozik ezen kívül még olyan kérdésekkel is, mint a családok lakáshelyzete, a környezetvédelem, a mellrák megelőzésével kapcsolatos vizsgálatok szorgalmazása, a hulladékanyagok, a házi szemét körforgalmába való visszahelyezéseinek propagálása stb.

1873 óta működik a **Dán Háziipari Társaság** /Dansk Husflidsselskab/ mint az egész országot átfogó háziipari mozgalom. Célja a népi háziipar és a népi kismesterségek megőrzése, minőségének emelése. A szövetség szakoktatókat képez a háziipar különböző ágazataiban, szabadidős tanfolyamokat

szervez gyermekek és felnőttek részére, s általában szószólója a népi iparművészet méltó anyagi és erkölcsi megbecsülésének.

A Dán Háziipari Társaság tulajdonképpen ernyőszervezet, amelynek az országban mindenhol megtalálható helyi háziipari egyesületek a tagjai, így a szövetség „alulról” építkezik oly módon, hogy a helyi aktivistákhoz a megyei bizottság, illetve a központ ad segítséget. A szövetségbe a garantált minőségű népi iparművészeti termékeket árusító üzletek is felvételüket kérhetik.

Az országban működő népi egyetemeket fogja össze a **Népi Egyetemek Tanácsa** /Folkeuniversitetsudvalget/. Ma ez a mozgalom szintén az egész országra kiterjed oly módon, hogy önálló tagozatai vannak az öt egyetemi városban /Koppenhágában, Aarhusban, Odenseben stb./, s mintegy 100 helyen működik önálló népi egyetemi bizottság, s ezek szoros kapcsolatot tartanak a vonatkozó egyetemekkel, kutatóintézetekkel. A „falakon kívüli” szokványos formák mellett – előadások, előadás-sorozatok, tanfolyamok, tanulmányi kirándulások stb. – a távoktatást is alkalmazzák munkájukban. Rendezvényeiket minden réteg arányosan látogatja, a hallgatók száma évenként 90 ezer körül van. A közvetített ismereteknek mintegy fele társadalmi, történelmi tárgyú.

A felsoroltakon kívül számos nagy országos közművelődési szervezet van még, amelyekre szintén az a jellemző, hogy széles társadalmi bázisuk van és tartalmukat, politikai céljaikat tekintve valamelyik kisebb vagy nagyobb párthoz csatlakoznak. Az egyik legrégebbi és legnagyobb befolyású ilyen öntevékeny művelődési szervezet a **Munkás Művelődési Szövetség**, amely 1924-ben alakult, és mint ilyen, a Szociáldemokrata Párt és a szakszervezetek közművelődési egyesülete. De ugyanígy megvan a Liberális Pártnak, a Szocialista Néppártnak, illetve az egyháznak is a művelődési szövetsége.

A közművelődési társadalmi „infrastruktúra” azonban nemcsak politikai érdekek szerint tagozódik, hanem a jelentősebb ágazatoknak is megvan a maguk szakmai, mozgalmi szövetségük, amelyek ellátják a terület érdekképviseletét, oktatási, metodikai feladatait.²⁵

²⁵ Ibid. 17.

Az egyik legerősebb szakmai érdekelttségű öntevékeny szervezet az **Amatőr Színházak Dán Szövetsége** /Dansk Amatør Teater Samvirke/. Ez is összefoglaló „ernyőszervezet”, amelynek 700 (!) amatőr színpad és csoport a tagja, 1988-ban ünnepelte 40. éves évfordulóját fennállásának. Célja, hogy minél többet tegyen „a jobb és szebb élet” érdekében /életminőség/, fokozza a társadalom-kritikát, a vélemények szabad áramlását, építsen a közösségi értékekre, adjon biztatást az embereknek az önbizalom növeléséhez, segítsen kibontakoztatni a mindenkiben meglévő alkotóképességet, adjon minél több alkalmat az egyének és csoportok közötti társas kapcsolatok kiépítéséhez, szorosabbra fűzéséhez.

A szövetség azt is fontos feladatának tekinti, hogy az amatőr színházi mozgalom minél szélesebb körű kibontakoztatásával ellensúlyozza a mindent egyre jobban elárasztó komercianizmust, a versenyszerűséget a kultúra területén. Ugyanígy felemeli szavát mindenfajta diszkrimináció ellen, ösztönzést ad a művészi kísérletezéshez, az országok közötti interkulturális cserékhez. Formai eszköztára szinte kimeríthetetlen, mert foglalkozik a könnyű és komoly műfajok minden válfájával /pl. álarcos színházzal, utcaszínházzal, revükkel, kabarékkal, hagyományos színházzal, zenés színházzal, gyermekszínjátszással stb./. Alapvető feladatához tartozik az amatőr rendezők és színészek képzése, továbbképzése tanfolyamok formájában. „Rivaldafény” címmel szakmódszertani lapot is megjelentet.

Érdekes és figyelmet érdemlő műfaja a dán amatőrszínjátszásnak és így az Amatőr Színházak Dán Szövetségének is a tájjátékok és táji színházak műfaja. Ezen azonban nem az együttesek „tájolását”, turnézását kell érteni, hanem a tájhoz, egy adott városhoz kötődő, annak hagyományait felelevenítő színjátszást. Más megközelítésben ezt helytörténeti, lokálpatrióta színjátszásnak is nevezhetnénk, amely a szülőföld jobb megismerésére, megszerettetésére nevel. Dániában ezek sokszereplős, látványos rendezvények, amelyeket hivatásos rendezők és dramaturgok készítenek elő és bonyolítanak le. Ilyen volt legutóbb a jobbjárfelszabadítás 200 éves évfordulójának megünneplése 1988-ban, amelyet 150 színelőadásban ünnepeltek az együttesek, 9000 fellépő részvételével, 170 ezer néző előtt. Az ilyen nagyobb akciókat szintén a szövetség fogja össze és szakmailag segíti.²⁶

²⁶ Ibid. 20.

Esti iskolák, felnőttnevelés és a művelődési szövetségek

A legátfogóbb felnőttnevelési tevékenység Dániában – legalább is a résztvevők körét tekintve – az a szabadidős helyi közművelődési tevékenység, amelyet a közművelődési szövetségekkel karöltve az ún. esti iskola /aftenskoler/ valósítanak meg. Az esti iskolák tulajdonképpen – a mi fogalmaink szerint – a tanfolyamos ismeretterjesztés szervezeti formája, intézménye, amelyben minden ötödik dán ember így vagy úgy, hosszabb vagy rövidebb ideig egy év leforgása alatt részt vesz. Az esti iskolák lényegében behálózják az országot, mindenütt megtalálhatók a nagyobb településeken több is van belőlük. Számuk jelenleg meghaladja a 3000-ret.

Az esti iskolák lehetséges tanfolyamai a témák és aktivitások igen széles körét ölelik fel az egészségnevelési gyakorlatoktól és ismeretköröktől /joga, testnevelési gyakorlatok, relaxációs tréningek stb./ a kreatív tárgyakig /szabás-varrás, csináld magad, zene/ és az idegen nyelv oktatásáig. Az anyagi támogatás elnyeréséhez szükséges feltételek igen liberálisak. Ha például legkevesebb 12 ember meg akar ismerkedni egy témával, az esti iskolának a tanfolyamot el kell indítania, és központi költségvetésből, illetve helyi hatósági hozzájárulásból fedezni kell a személyi kiadásokat, az egyéb adminisztrációs költségeket, így a résztvevőknek csak a fennmaradó egyharmad részt kell megtéríteniük. Valójában csak néhány olyan tanfolyamtípus és aktivitásforma van, amelyet az „Öntevékeny Művelődés Törvénye” értelmében nem támogat anyagilag az állam, illetve a városi önkormányzat /pl. sportolás, terem- és szabadterei játékok, táncolás, házi sörkészítés stb./. A testi kondíciót elősegítő tanfolyamok támogatottak, de a nagytermi táncos összejövetelek már nem, ugyanígy a jazz-balet és a bridzstanfolyam sem. Ahhoz, hogy valaki tanfolyamot vezessen, kvalifikáció nem szükséges, de az „Öntevékeny Művelődés Törvénye” értelmében rendelkeznie kell egy 48 órás szakkörvezetői tanfolyami végzettséggel. Általában a helyi közművelődés feltételeit ez a törvény /Lovóm Friiidsunder-visning/ szabályozza – meglehetősen nagy precizitással.

Az esti iskolák méretei, nagysága igen különböző lehet. Vannak egészen kis esti iskolák, amelyben csak öt csoport foglalatoskodik, és nincs is saját épületük, helyiségük, hanem foglalkozásaikat más intézményben, iskolában tartják, s vannak közepes

méretűek, amelyeknek „irodái” az esti iskolai igazgató lakásán vannak, és van 60-80 egészen nagy intézmény, amelyeknek szervező részlege a város központjában van, az alkalmazottak száma pedig 5-től 10 főig is terjedhet.

Az iskolák többsége valamilyen művelődési szövetséghez tartozik /pl. Munkás Művelődési Szövetség, Népi Közművelődési Szövetség, Szabad Művelődési Szövetség/, míg mások a függetlenségüket hangsúlyozzák és semmilyen irányban nem kötelezik el magukat, illetve ezek az intézmények nem politikai, hanem szakmai szervezetekhez kapcsolódnak, pl. a Dán Felnőttoktatási Szövetséghez. Mindazonáltal az intézmények tartalmára, az oktatókra és a hallgatókra nézve nem meghatározó tényező ideológiai, politikai hátterük, ez kézzelfoghatóan nem tükröződik tevékenységükben. Annál is inkább így van, mert a dán társadalomban az érdekek nagymértékben polarizálódnak, amelyet nehéz nyomon követni. A gyakorlat a valóságban az, hogy az esti iskolák a tanfolyamok igen gazdag választékát nyújtják mindenhol, az igényektől függően. A tanfolyami hallgatók megoszlása a következő:

kondicionáló /torna/ tanfolyamok	18%
zenei tanfolyamok	12%
praktikus tanfolyamok /szövés, festés, textilnyomás, rajzolás, kerámia, porcelánfestés stb./	1%
szabás-varrás	10%
idegen nyelv	10%
dán nyelv beándoroltaknak	10%
főzés, háztartási ismeretek	6%
EDP /számítógépes tanfolyamok/	2%
egyéb	22%

A foglalkozásokat az esti iskolák, mint szervezetek az esetek többségében iskolákban /a 9-10 osztályos alsó fokú középiskolában/, annak a délutáni és esti órákban nem használt termeiben tartják. A „Folkeskola”-k kötelesek felszereléseiket és eszközeiket, úgymint videomagnókat, epidiaszkópokat, számítógépeket, filmvetítőket stb. az esti iskolák tanfolyamainak rendelkezésére bocsátani. Az erre vonatkozó szabályok és rendeletek értelmében, ha az esti iskola délelőtti tanfolyamait, és ez egyre gyakrabban fordul elő, nem az iskolában, hanem más, nem állami intézményben tartja, a bérleti díjat központi keretből megtérítik. Az elv az, hogy az emberek találkozhassanak és szabadon megvitathassák közös gondjaikat.

Külön rendelkezések szólnak a rokkantak és a bevándoroltak szabadidős művelődésének támogatásáról. Ennek értelmében bizonyos fajta mozgássérültek pénzügyi segítyt is kapnak tanfolyami részvételiükhöz, és ők már akkor is anyagi támogatást kapnak, ha öt fő jelentkezik csak egy szakkörbe, így tanulásuk teljesen ingyenes. Megint más szabályok vonatkoznak a bevándoroltak megsegítésére.²⁷

Munkaerőpiac-képzés: AMU

A munkaerőpiac-képzés /arbejdsmarkedsuddannelserne/ dán nevén AMU, összefoglaló fogalom, amely mindazokat az iskola utáni képzési formákat foglalja magába, amelyek a munkaadók és munkavállalók rendelkezésére állnak a munkaerő növelése, a produktivitás fokozása érdekében. Ezek a képzési tevékenységek fontos elemei a társadalom munkapiac-politikai tevékenységének. A képzés mintegy 50 szakágazatra terjed ki, és főként a magánszektor igényeit elégíti ki. Az AMU átfogó rendszere keretében a tanfolyamok száma évenként mintegy 1.400, amely a hosszabb tartamú, a gazdasági életbe bevezető tanfolyamoktól kezdve, a rövidebb, az új technológiai eljárásokat ismertető tanfolyamokig terjed.

Milyen az AMU szisztéma módszere? Lehetséges egyes tanfolyamokat elvégezni, de lehet kombinálni és egymásra is építeni a képzési formákat, hogy azok egységes egészet alkossanak, a résztvevők tapasztalatainak, szakmai háttérének figyelembevételével. A tanfolyamok tartalmának meghatározása a munkaerőpiac szervezeteinek és a vállalatok igazgatóságainak együttműködésével történik a Munkaügyi Minisztérium irányításával. A képzések tartalma, szervezete és módszere állandóan változik a munkaerőpiac változásainak megfelelően. 1986 júliusában új törvény lépett életbe, amely biztosítja, hogy az AMU állandóan összhangban legyen a munkaerőpiac szükségleteivel.

A munkaerőpiaci képzés a következő tanfolyami formákat foglalja magába: rövid speciális tanfolyamok, szakmunkások és betanított szakmunkások képzése, munkavezetők, műszaki rajzoló, asszisztensek stb. képzése, bevezető és átképző tanfolyamok, megrendelt vállalati tanfolyamok stb.

²⁷ Ibid. 18. 2S Ibid. 4.

A felnőtt betanított és szakmunkásképzés rendszere

1960-ban lépett életbe, az AMU-n belül, a felnőttek munkára orientált, rövid lejáratú, betanított- és szakmunkásképzés rendszere a Munkaügyi Minisztérium hatáskörében azzal a céllal, hogy maradéktalanabban megteremtődjen az egyensúly a munkaerő felkészültsége, valamint az ipar és a kereskedelem munkaerő-igénye között. 1965 óta a felnőttképzésnek ez a speciális rendszere jelentős mértékben hozzájárult a dán gazdaság növekvő produktivitásához, ezen belül is a munkaerő konvertálásához, adaptációs készségének növeléséhez.

A szisztéma eredményességének újabb lendületet adott az 1985-ben elfogadott törvény a felnőtt szakmunkásképzésről, amely jogalapot teremtett a képzési rendszer állandó megújítására, fejlesztésére. A törvény azt is kimondja, hogyan lehet hatályát kiterjeszteni a munkanélküliek képzésére, és állást foglal a szisztéma még fokozottabb állami támogatása kérdésében is, különösen olyan esetekben, ahol a résztvevőknek eddig még anyagi kötelezettségei voltak. Ezt követően, 1986-ban a Parlament határozatot fogadott el egy Képzési Alap létrehozására, amelynek a rendeltetése az, hogy a vállalaton és a résztvevőkön keresztül minden évben rendelkezésre álljon a rendszer működésének anyagi fedezete. Az összeget minden évben a Munkaügyi Minisztérium biztosítja, amely megegyezik a Pénzügyi Törvényben lefektetett összegekkel.²⁸

Jelenleg a szisztéma 800 tanfolyami szolgáltatást foglal magába, amelyet az ipari és kereskedelmi képzési intézmények, valamint a helyi gazdasági és társadalmi szervezetek realizálnak a speciális helyi igények kielégítésére. A szisztéma volumenét mutatja, hogy 1984-ben több mint 168 ezer résztvevője volt a tanfolyamoknak, amely megfelel a munkavállalói állomány 6%-ának, s a rendszer költségvetése 1,5 milliárd dán korona volt, amely az össznemzeti jövedelem /GDP/ 0,3%-át alkotta. Némelykor a képzés – a betanított- és szakmunkásokon kívül – a művezetőkre és a fiatal technikusokra is kiterjed, valamint magába foglalja a képzési tanácsadást is.

A szisztéma tartalmára a modulrendszer a jellemző, amelyek lényege, hogy az egyes tanfolyamok

²⁸ *The Adult Vocational Training System*. The Danish National Association of Trade Unions Köpenhága, 1986:22.

tananyaga a központok által elkészített és a helyileg megtervezett és összeállított tartalmak kombinációja. Erre azért van szükség, hogy ezáltal az általános érvényű szakmai hitelesség és a helyi érdekelttség intézményesen biztosított legyen. A rendszeren belül nyilvánvalóan az üzemek saját hatáskörükben is szervezhetnek speciális tanfolyamokat önálló tematikával, melyre szerződést kötnek, de az ilyen esetekben az állami támogatás kisebb mértékű.

Mind a helyi, mind a magasabb szinteken a képzés megtervezésében és kivitelezésében az érdekelt szervek szorosan együttműködnek, figyelembe véve a rendelkezésre álló anyagi kereteket, amelyeket az Alap biztosított és biztosít. Miután a képzési intézmények tanfolyami formáikat, szolgáltatási kereteiket közreadták, a munkaerőpiac szervezetei, a helyi kereskedelmi és ipari vállalatok, valamint a szakszervezetek együttesen hozzák meg döntéseiket.

Általában az állami támogatás fedezi a tanfolyamok megszervezésével kapcsolatos összes költségeket, és a fő programokban a hallgatók – ha bizonyos feltételeknek eleget tesznek – jogot formálhatnak arra, hogy segílyt kapjanak kiesett keresetük megtérítésére, illetve keresethez jussanak, amely megegyezik a munkanélküli alap egy napra eső összegével. Ha a tanfolyami hallgató keresete magasabb volt, mint az előbbiekné alapján számfejtett összeg, a munkanélküli segíly egy napra eső összegét 125%-kal meg lehet emelni.

A képzési szisztémában megkülönböztetett helyet foglalnak el az ún. „különleges tanfolyamok”, amelyek célcsoportjai olyan munkavállalói rétegek, amelyek igen nehezen vagy egyáltalán nem tudnak részt venni a munkaerőpiacon, illetve, ha kapnak is munkát, nem tudják azt állandó jelleggel megtartani. Ezek a tanfolyamok főképpen speciális szakmákra képzik át az érdekelteket, illetve bevezetést adnak a munkaerőpiacba való bekapcsolódáshoz, vagy pedig nem is egy megadott szakmára készítik fel, hanem további szakmakeresésre, továbbtanulásra ösztönöznék.

E különleges képzés költségeit teljes egészében közalapról fedezik. Az átképzés idejére a résztvevők segílyben részesülnek, és ha bizonyos feltételeknek eleget tesznek, a vállalatoknál fizetés-kiegészítést kapnak a képzés időtartamára. Az EIFU tanfolyamok /EIFU = fiatalok részére szervezett bevezető tanfolyamok/ szintén kapnak ennél kisebb segílyt tanulmányaik időtartamára.

A felnőtt betanított- és szakmunkásképzés szükségzerű koordinálásával és konzultatív feladataival a Munkaügyi Minisztérium mellett működő Egyesült Képzési Tanács foglalkozik, amelynek tagjai az érdekelt képzési intézmények és termelési ágazatok képviselői. E mellett működik három képzési tanács, amelyek a három fő tanfolyami forma speciális kérdéseivel foglalkoznak, és állást foglalnak a képzési formák tematikai elveit illetően. A három bizottság a következő: Betanított Szakmunkások Képzési Bizottsága, Szakmunkások Képzési Bizottsága, Bevezető Tanfolyamok Bizottsága. A három testület egymásnak nincs alárendelve.

A képzési rendszer működésének illusztrálására a betanított szakmunkások képzési rendszerét ismertetjük. A betanított szakmunkások képzésének célja, hogy szakismeretük mindenkor lépést tudjon tartani a munkaerőpiac követelményeivel, a szakma állandó fejlődésével. E cél megvalósítása is modulrendszerben történik, amelybe a hallgatók különböző szinteken kapcsolódhatnak be, szakmai felkészültségüktől, üzemi gyakorlati tapasztalataiktól függően. Ennek megfelelően a legalacsonyabb szinten a képzés alapfokon történik és nincs elvárás az előzetes ismereteket illetően. Másfelől pedig magasabb szintű tanfolyamok is lehetségesek, melyek bonyolultabb munkafeladatokra készítik fel.

Alapvető rendeltetése a tanfolyamoknak, hogy mindenkor vegyék figyelembe a munkaerőpiac változó követelményeit, és olyan új munkamódszereket, eljárásokat ismertessen meg, amelyeket a szakma fejlődése megkövetel. A tanfolyamok időtartama 1-8 hétig terjedhet. Az átlagos időtartam 2,5 hét. Speciális modulszerkezetek lehetővé teszik hosszabb tanfolyamok szervezését is, amennyiben ezt a bonyolultabb feladatok és a nagyobb specializáció megkívánja. Az ilyen tanfolyamok 2-7 hónaposak is lehetnek. A tanfolyamok a gyakorlatra orientáltak és az elméleti elemek is szorosan kapcsolódnak a gyakorlathoz.

A felnőtt betanított szakmunkások célcsoportjai olyan 18 éven felüli betanított szakmunkások, akik alkalmazásban vannak, vagy munkát keresnek, főként a magánszektorban dolgoznak. De a tanfolyamok nyitva állnak az állami szektorban dolgozó betanított és szakmunkások számára is, valamint jelentkezhetnek elvégzésükre művezetők, szakmunkások, kisiparosok és kivételesen 18 éven aluliak is. Általában a résztvevők 66%-a betanított munkás, 13%-a szakmunkás.

A tananyag központi részét a Munkaügyi Minisztérium Felnőtt Szakképzési Igazgatósága és a Betanított Szakmunkások Képzési Bizottsága hagyja jóvá, a speciális ágazati és helyi vonatkozású témareszeket pedig a munkaadókból és a munkavállalókból álló helyi szakbizottságok. Magukat a tanfolyamokat szervezhetik a műszaki és kereskedelmi iskolák, műszaki intézetek, a nappali tagozatos szakmunkásképző iskolák, illetve a nagyvállalatok oktatási osztályai, vagy a magánalapon működő képzési intézmények. A munkát megint csak a helyi szakoktatási bizottságok koordinálják és szorosan együttműködnek a képzési intézményekkel, hogy a helyi igények és szükségletek a képzés során maximsan érvényesüljenek.

Az esetek többségében a betanított szakmunkások számára rendezett tanfolyam egy vagy két hetes. 1984-ben a megtartott hetek száma 7.868 volt, amelyből 24% volt kereskedelmi és adminisztratív jellegű és 76% kapcsolódott különböző ipari szakmákhoz. Ugyancsak ebben az évben 66.477-en kezdték el tanulmányaikat a tanfolyamokon és 96%-uk be is fejezte a képzést. Az ipari jellegű tanfolyamokon az 1984-es évben 33.000 szakmunkás vett részt. Ennek a tanfolyamtípusnak a célcsoportja 250-300 ezer fő. Ez azt jelenti, hogy Dániában, a szakmunkás kategóriában minden nyolcadik évben kerül sor a munkavállalók továbbképzésére.

A résztvevők túlnyomó többsége fiatal, 37%-uk 25 éven alul. A felnőtt szakképzés nyilvánvalóan mindkét nem számára nyitott. De, mivel a betanított szakmunkások tanfolyamai munka-centrikusak, a nőhallgatók részvétele nagymértékben attól függ, van-e realitása annak, hogy a tanfolyamok elvégzése után alkalmazást kapjanak.

A munka melletti szakoktatás intézményei

A kötelező 9 osztályra épülő szakoktatás két meghatározó intézménye Dániában a hagyományos tanoncképzés és az EFG, „az intézményesített alapfokú szakoktatás és képzés”. Ez alkalommal most azokat a képzési intézményeket tekintjük át, amelyek a munkaerőpiacba még be nem kapcsolódott fiatalok kiképzése mellett a felnőttek, illetve a már munkavállalók kiképzésében, átképzésében is részt vesznek, jóllehet a kettő között sok az összefonódás, átfedés.

Az egyik legátfogóbb, legnépesebb önálló szakoktatási intézményrendszer az ún. „**kereskedelmi iskolák**” rendszere /Handelskolen/ hálózata, amelyek a kereskedelem és a szolgáltatás szférájában adnak szakmunkás-képesítést, részben az alapfokú középiskolából kikerülő fiatalok számára, részben a már termelőmunkát végző felnőtteknek. A kereskedelmi iskolákban a 16-18 éves korosztálynak mintegy 25%-a vesz részt a tanulásban, a képzés időtartama hároméves.

Minden egyes iskolának olyan kiépített tanfolyami rendszere is van, amely a munka mellett ad alapképzést, továbbképzést. Ezek a tanfolyamok a kereskedelmi ismeretek széles körét fogják át az udvarias kiszolgálásra való oktatástól kezdve a boltok, kereskedelmi vállalatok vezetésére való kiképzésig. A tanfolyamok egy részét „megrendelésre” szervezik meg a vállalatok számára, míg másokat az iskolák kezdeményeznek és hirdetnek meg körzetükben, a kereskedelmi, szolgáltatási szervek feltételezett igényei és szükségletei szerint, amelyre a hallgatók egyénileg vagy csoportosan iratkoznak be. Az iskolák tantervének kidolgozásában részt vesznek a munkaadók és a munkavállalók szervezetei is. A résztvevők a tanfolyam elvégzéséről jogérvényes bizonyítványt kapnak.

A kereskedelmi iskolákon belül a kereskedelmi felnőtt-szakképzés egyik legalapvetőbb formája az ún. **Merkonom tanfolyamok**. Ebben a képzésben évenként mintegy 100 ezren vesznek részt. Az esti tanfolyamokon a tanulmányi idő 3 év. Az oktatás modulrendszerben történik. A képzés költségeinek a 80%-át az állam, 20%-át a hallgató fizeti, amelyet legtöbb esetben a munkaadó átvállal. A 14 fő modul a következő:

- üzletvezetés
- ingatlanközvetítés
- adatkezelési technika
- üzemvezetés
- külkereskedelmi ismeretek
- gazdálkodási ismeretek
- árurendelés, beszerzés
- marketing és piacmegmunkálás
- szervezési ismeretek
- személyzeti ügyek kezelése és nyilvántartása
- számvetési ismeretek
- revízió, ellenőrzés
- szállítmányozás
- nemzetközi piackutatás és piacmegmunkálás.

Az ishoji kereskedelmi iskola Dánia 57 kereskedelmi iskolájának egyike. Független önkormányzati intézmény, ügyeit saját választott vezetősége intézi, amelyben egyenlő arányban vannak képviselve a munkaadók és a munkavállalók.

A technikus- és mérnöktovábbképzés alapvető intézménye a Dán Technikai Intézet /Danske Teknologisk Institute/. Szolgáltatásain évente mintegy 20 ezren vesznek részt, tanfolyamaik száma évenként meghaladja az 1500-at, amelyek általában egy-öt naposak. Az intézmény képzési lehetőségeit vállalatvezetők, mérnökök, technikusok veszik igénybe az üzleti élet legkülönbözőbb területeiről. Az intézet képzési programja szorosan kapcsolódik a különböző termelési ágazatok vállalati irányításának mindennapi gyakorlatához, műszaki feladatainak megoldásához. A képzés főbb területei a következők:

- vállalatok fejlesztése és irányítása
- elektronika és automatizálás
- építéstervezés és kivitelezés
- környezetvédelem és laboratóriumi technika
- elektronikus adatkezelés
- energetika
- termékfejlesztés és tervezés.

A tanfolyamok legnagyobb része ún. nyílt kurzus, amelyre a hallgatók egyénileg iratkoznak be a különböző vállalatoktól. A tanfolyamok nagyobbik része azonban „mértékre szabott” tanfolyam, vagyis egy bizonyos vállalat speciális képzési szükségleteit elégíti ki. Az intézet alkalmassági elemzéseket is készít, ha egyes cégek, szakmák ilyen kéréssel fordulnak az intézethez.

A Dán Technikai Intézet 1100 dolgozójával fontos része a dán technikai infrastruktúrának. Iparfejlesztési tanácsadásával, tanfolyami tevékenységével, műszaki felvilágosító munkájával az összekötő kapocs szerepét tölti be a kutatás és a gyakorlat között, ezáltal elősegíti a vállalatok műszaki színvonalának megemelését.

Míg a Dán Technikai Intézet a munka melletti szakképzés közép- és felsőfokú intézménye, addig a **Technikai Iskolák** (Technisk skola) olyan szakmunkásképző intézmények, amelyek egy-egy körzet szakmunkásképzési és továbbképzési igényeit elégítik ki. Az egyes iskolák között bizonyos munkamegosztás van, amelynek értelmében a ritkább szakmákból bizonyos intézmények országos hatókörrel rendelkeznek.

A képzés két részből áll. Egyéves alapképzésből, majd két-három éves specializált szakképzésből a választott szakmának megfelelően. Az egyéves bázisképzés során a növendékek kipróbálnak minden szakterületet és közismereti képzésben is részesülnek /dán és idegen nyelvek, társadalmi ismeretek stb./. A tanfolyamok egyes tárgyai kötelezőek, amelyekből vizsgát kell tenni, míg mások fakultatívak. Az alaptanfolyam 36 órás intenzív elfoglaltsággal jár. Minden iskolában működik egy tanácsadó iroda, amely segíti a hallgatókat a tanterv összeállításában, és tanácsokat ad a megfelelő munkahely megválasztásához a kiképzés gyakorlati idejére.

A technikai iskolák másik feladatköre a szakmai továbbképzés, ezenkívül munka melletti műszaki gimnáziumi kiképzést is nyújt. Néhány példa a szakmai továbbképzés tanfolyamaira: motorelektromosság és hibaelhárítás, számítógépkezelés és raktárirányítás. Az iskolák komplex vállalati igényeket is kielégítenek.²⁹

Munkanélküliek és a felnőttoktatás

A teljes foglalkoztatottság hosszú évtizedei után, 1974-től újból szembe kellett néznie Dániának a munkanélküliség nehézségeivel. Úgy tűnik, hogy a munkanélküliek száma 1983-ban érte el a tetőfokát 9%-kal. Az arány azóta némiképpen csökkent, és megállapodott a 6-7%-nál, ez a szám azonban még mindig elég magas, és a munkanélküliség leküzdése, kompenzálása az országnak az egyik legégetőbb gazdasági, társadalmi, oktatási feladata.

Összehasonlítva a többi nyugat-európai országgal, Dániában a munkanélküli segély viszonylag magas: az utolsó 3 hónap átlagbérenek 90%-a, de nem haladhatja meg a 125 ezer dán koronát. Egy szakmunkás évi összkeresete nagy átlagban 180.000 dán korona. Tehát a munkanélküliség annál nagyobb anyagi és erkölcsi veszteség, minél magasabban kvalifikált munkavállaló válik munkanélkülivé. Aki – tételezzük fel – 10.000 koronát keres egy hónapban, annál a veszteség „csak” 1.000 korona havonta, de aki 20.000 koronát keres, annál 5.000.

Munkanélküli segélyre a munkanélküliek maximum 30 hónapon át jogosultak, amely után „jár” még támogatott munka, 7 hónapig az állami szektorban, 9 hónapig a magánszektorban. A támoga-

²⁹ Ibid. 18.

tott munka után a munkanélküli személy ismételen jogosult a 30 hónapos munkanélküli segélyre. A tapasztalat azonban az, hogy az első 30 hónapos periódus nem vezet állandó munkaviszonyhoz, és ismét bekövetkezik egy újabb 30 hónapos várakozási idő, ami egyre elviselhetlenebbé teszi ezt az állapotot, s ez a törvényhozók szándékával sem tállkozik.

Ezt a tarthatatlan helyzetet felismerve válik szükségessé a munkanélküliek képzése, átképzése. Mivel a munkanélküliek túlnyomó többsége szakképzetlen, egy bizonyos potenciális szakma megszerzése mind az egyén, mind a társadalom szempontjából feltétlenül szükséges. A lehetőségek sokfélék. Egy rövidített tanfolyamon meg lehet szerezni egy szakmai képesítést, be lehet fejezni a hiányzó három gimnáziumi osztályt, vagy be lehet iratkozni az „EDP” számítógépes tanfolyamra, hogy csak néhány kiragadott példát említsünk. Általában a munkanélküliek képzése két, egymással összefüggő úton halad. Az egyik típusa a munkanélküliekkel való foglalkozásnak az, amikor ennek meghatározott célja van, amikor valamilyen képesítést szerez meg a potenciális munkavállaló. Ide sorolhatók a szakosító tanfolyamok stb. A másik típusú képzésnek azonban ilyen konkrét célja nincs, hanem azt tűzi maga elé, hogy a munkanélküli elvesztett önbizalmát adja vissza, segítse felismerni képességeit, további tanulmányainak, hivatásának, szakmájának megválasztását. Ebbe a kategóriába tulajdonképpen valamennyi felnőttoktatási intézmény beletartozik, de különösképpen a népfőiskolák, az egész napos népfőiskolák, a termelő iskolák, a kreatív művelődés házai stb.

A dán állam a munkanélküliek képzését, átképzését, egyáltalán oktatását, művelődését sokféle eszközzel, anyagilag is támogatja. 1988 őszén a dán parlament 1,8 milliárd korona összeget hagyott jóvá az elkövetkező 4 év támogatott oktatására. Ennek értelmében 3-6 hónapig kap a munkanélküli személy a munkanélküli segéllyel egyenértékű tanulmányi segélyt. Ez a rendelkezés különösen a legveszélyeztetettebb réteg számára nyújt nagy segítséget. A tanulmányi segély legfeljebb két éven át folyósítható.

A munkanélküliek képzésének egyik típusához tartoznak azok a bevezető szaktanfolyamok, amelyeknek a korhatára 15-25 év /EIFU tanfolyamok/. A célcsoportok olyan 9-10 osztályt elvégzett fiatalok,

akik tartósan elhelyezkedni még nem tudtak, de esetleg valamilyen képzésben már részesültek. A cél elsősorban az, hogy a munkakereső fiatalok orientálást kapjanak, és megismerkedjenek a munkaerőpiac számukra lehetséges szakmaival, területeivel. Ide tartoznak azok a tanfolyamok is, amelyeket a résztvevők a munkaközvetítő irodák javaslatára végeznek el bizonyos munkára való előkészítésként.

A tanfolyamok első része egy 7-10 hétből álló időszak, amely 5-7 modult ölel fel. Az utóbbiakból 3-4 ún. foglalkozási modul, mindegyik egy-egy foglalkozási területet, illetve ipartípust mutat be, míg 2-3 modul egy-egy alapkérdést ismertet a munkavállalással kapcsolatban /a munkaerőpiac helyzetét, az oktatási, képzési lehetőségeket, az álláskereső technikát stb./. Jelenleg a kérdéskörben 30 féle modul van forgalomban. A tanfolyamokat a munkaközvetítő irodák, a munkaerőpiac szervezetei, a helyi gazdasági kamarák, valamint a megyei, városi önkormányzatok közösen tervezik meg és alkalmazzák, hogy azok valóban kapcsolódjanak a helyi igényekhez.

A tanfolyamok operatív kivitelezése a szakképzési iskolák szakmunkás tagozatain történik. Napjainkban 45 szakoktatási központ működik az országban, amelyek ellátják a tanfolyamok mindennapi adminisztrációját, míg országosan az oktatásért a Munkaügyi Minisztérium Felnőtt-szakképzési Igazgatósága a felelős. A működési költségek 100%-át az állam fedezi. Minden EIFU-tanfolyam hallgatója jogosult segélyre mind a tantermi, mind a terepen történő foglalkozások, gyakorlatok idejére. 1986-ban ez a segély napi 130 dán korona volt egy napra /kb. 1.300 Ft/ a 18 éven felüli és 90 dán korona a 18 éven aluli hallgatók számára, heti öt munkanappal számítva. Azok a hallgatók, akik ezen idő alatt munkanélküli segélyben is részesültek, ezt a juttatást is megkaphatták a munkanélküliekre vonatkozó szociális rendelkezések értelmében.

Az utóbbi időben vizsgálatot folytattak azzal kapcsolatban, hogy a tanfolyamtípus milyen mértékben tudja valóra váltani a hozzáfűzött reményeket. Úgy találták, hogy az EIFU-tanfolyamok hallgatóinak 50%-a a tanfolyamok elvégzése után elhelyezkedik vagy továbbtanul, és bizonyítható, hogy ez a tanfolyamon szerzett ismeretek, tapasztalatok, kialakított kapcsolatok eredménye.

A másik típushoz tartoznak a munkanélküliek bevezető tanfolyamai közül a tartósan munkanélküliek számára szervezett tanfolyamok, különös tekintettel a nőkre és a bevándoroltakra /EIFL-tanfolyamok/. A tanfolyamok háttérében a tartósan munkanélküliek mind nagyobb száma áll. A munkanélkülieknek ez a csoportja az előzőeknél idősebb, bizonyos munkatapasztalattal is rendelkezik, mert korábban esetleg hosszabb-rövidebb ideig már volt alkalmazásban, s koruknál fogva bőségebb életismeretekkel is rendelkeznek. Ugyanakkor hiányzik belőlük a kellő motiváltság és önbizalom, hogy ismét vissza tudjanak térni a munkához, vagy tanulmányaikat tovább tudják folytatni, mert már olyan régen vannak munka nélkül. Ezért a tanfolyamok célja az érdeklődés-felkeltés, a motiváció megerősítése, hogy ismét megerősödjenek, talpra tudjanak állni, esetleg a megfelelő munka felkutatása számukra. A nők esetében különösen fontos, hogy meg tudjanak barátkozni olyan foglalkozásokkal, amelyek addig idegenek voltak számukra.

Az EIFL-tanfolyamok keretében 1980 óta indítanak intézményesen tanfolyamokat bevándorolt munkanélküliek számára, különös tekintettel a dán nyelv elsajátítására. Ebben a tanfolyamtípusban kétféle oktatás ismeretes: 17 gyakorlati dán nyelvtanfolyam – összekapcsolva társadalmi ismeretekkel, beleértve a munkaviszonyokkal kapcsolatos tudnivalókat is, 21 nyelvoktatással kapcsolatos bevezető szakképzés, amely már egy adott foglalkozási csoporthoz kapcsolódik. A kombinált tanfolyamokon már modulokat is alkalmaznak.

Az EIFL-tanfolyamokat szintén a szakoktatási intézmények szervezik, azzal a különbséggel, hogy ebben a tanfolyamtípusban kihelyezett gyakorlati képzés nincs. Az oktatás tartalmában és módszerében nagymértékben érvényesülnek a helyi igények és a hallgatók elvárásai. A résztvevők, eltérően az EIFU tanfolyamoktól, külön oktatási segélyben nem részesülnek, hanem továbbra is jogosultak a munkanélküli segélyre, illetve a bevándoroltakat megillető szociális segélyre.

1985-től került bevezetésre a 24 évnél idősebb, tartósan munkanélküliek számára rendszeresített tanfolyamok rendszere /LAMU-tanfolyamok/. A résztvevők ebben az esetben speciális tanulmányi segélyben részesülnek. A LAMU-tanfolyamoknak az a célja, hogy új termelési technológiák, módszerek elsajátításával növeljék a munkanélküliek

újrabekapcsolódási esélyeit. Ebben az esetben a célcsoportok olyan 24 évnél idősebb munkanélküliek, akiknek már volt korábban tartósabb munkájuk, mégsem tudnak a munkapiaci versenyben részt venni. A résztvevők tanulmányi segélye megegyezik a munkanélküli segély mértékével.

A tanfolyamok szakmai jellege az előzőeknél erősebb, főbb tartalmi elemei a következők:

1./ **elhelyezkedést előkészítő modulok**, amelyeknek célja, hogy a résztvevők érdeklődését fenn tartásuk és megfelelő választási készségét fejlesszék az egész tanfolyami időszak alatt annak érdekében, hogy eredményes legyen munkahelykeresésük:

2./ **szakképzési modulok** a betanított szakmunkásképzés és a szakmunkás-továbbképzés moduljaiból.

Az általános követelmény az, hogy a modulok ne csak egy szakmát képviseljenek, hanem adjanak betekintést más speciális foglalkozásba is. A képzési idő 15-26 hét, azzal a kivétellel, amikor a jelölt az adott szakmában előzetes tapasztalatokkal rendelkezik, és a tanfolyam időtartama lerövidíthető.

Ami a tartósan munkanélküli bevándoroltakat illeti, ha az előzetes szakmai tapasztalataiknál fogva bizonyosnak látszik, hogy a bevezető tanfolyamot el tudják végezni, de a dán nyelvvel nehézségeik vannak, olyan szakmai tanfolyamon vesznek részt, amelyet a betanított szakmunkások számára szerveznek, de a tanfolyam tananyagában helyet kap a dán nyelv tanítása is. Így meggyorsul a kiképzésük folyamata. Amikor ezeket és más hasonló tanfolyamokat a helyi bizottságok megtervezik és összeállítják, illetve kiválasztják a megfelelő modulokat, figyelembe vesznek olyan tényezőket, mint a nők és férfiak aránya, a résztvevők tudásszintje, valamint a munkanélküliek elhelyezkedési lehetőségei. A tanfolyamok szervezéséért és lebonyolításáért a legfelsőbb szinten megint csak a Munkaügyi Minisztérium Felnőttszakképzési Igazgatósága a felelős. A tervezés a betanított szakmunkások képzéséért felelős kereskedelmi bizottságok és az ipari továbbképzési bizottságok közös együttműködésében történik, míg a kivitelezés a szakképzési iskolák és intézetek feladatkörébe tartozik.³⁰

Aarhus megye Dánia 14 megyéjének egyike. A munkanélküliség trendjei az elmúlt húsz évben itt is megegyeztek az országos állapotokkal. A 70-es években viszonylag alacsony volt a szint, majd

³⁰ Ibid. 30.

terőzött a 80-as évek elején 9-10%-kal, hogy stabilizálódjék a mai 7%-os rátával, amely megfelel a nyugat-európai átlagnak. Ez azonban valamivel, mintegy 0,5%-kal magasabb mint az országos.

Aarhus, megyeszékhely, egyetemi és iskolaváros, amely nagyszámú kvalifikált szakembert ad az országnak. Ezt a szellemi potenciált a város és a megye azonban nem tudja megfelelően foglalkoztatni, s ennek „eredményeképpen” értelmiségi körökben is szembe kell nézni a munkanélküliség problémájával, különösen sok a fiatal szakemberek száma, akik nem tudnak sehol sem elhelyezkedni.

Az országos állapotokkal megegyezően a megyében is a nők foglalkoztatási gondjai a legégetőbbek, és ez összefüggésben van a nők kirobbanó munkavállalói igényeivel, amelyeknek a munkaerőpiac nem tud eleget tenni. A munkanélküliség leginkább a fiatal, teljesen szakképzetlen nőket sújtja, akik jóformán egyáltalán nem találnak munkalehetőséget. Napjainkban a nőknek mintegy 74%-a már alkalmazásban van a 10-15 évvel ezelőtti 50%-kal szemben. Tehát a munkaerőpiac már nem képes több női munkaerőt foglalkoztatni, felvenni.

A munkanélküliek kiképzésével és átképzésével, mint irányító és tanácsadó szervezet, a Városi Munkaerőgazdálkodási Iroda foglalkozik, míg a konkrét megvalósítás a szakoktatási intézményeknek és a felnőttoktatási szerveknek egyaránt feladata. A főbb képzési formák a következők: speciális tanfolyam vállalkozók részére /fiataloknak, bevándoroltaknak, nőknek/, termelési iskolák, napközi népfőiskolák, számítógépes tanfolyamok, konzultációs műszaki tanfolyamok stb.³¹

Napközi népfőiskolák

A dán felnőttnevelés egyik új intézménye a napközi népfőiskola, amely tradícióját tekintve a grundtvigi eszmékből táplálkozik, de mégis a jelen dán valóság szülötte, mert hallgatóinak 80%-a a 20 év körüli munkanélküli nő. A napközi népfőiskola a szabad felnőtt nevelésen belül a munkanélküliek képzésének ahhoz a válfajához tartozik, amelynek elsődlegesen nem az a feladata, hogy konkrét szakmát adjon, hanem hogy a benne résztvevők önbizalmát, aktivitását erősítse.

A napközi népfőiskolák mozgalma a 70-es években indult újra, s napjainkban már mintegy 100 ilyen intézmény található az országban. Az intézmények rendszerint önálló épülettel, kis szervezői és tanári apparátussal rendelkeznek, akik részben vezetik, részben szervezik a foglalkozásokat. Mint a hagyományos népfőiskolákon, úgy itt is ki vannak zárva a nagy rendezvények, az oktatás, illetve tananyag-elsajátítás kiscsoportos formában történik, ahol a tanár csak az ösztönző moderátor szerepét tölti be. Mivel a hallgatók többsége munkanélküli, az összejövetelek nem délután és az esti órákban vannak, hanem reggel 8-tól 4-ig, és így az elfoglaltság értékes tartalommal tölti ki a munkanélküliek, munkára várók szinte korlátlan szabadidejét.

A tantárgyak megegyeznek a népfőiskolák tananyagával, tehát nem szakmai jellegűek, hanem az általános műveltség és kitekintés emelését, szélesítését segítik. A közismereti tantárgyak közül is kiemelkedik az irodalom és a társadalmi ismeretek. Egy-egy tanfolyam időtartama általában 3 hónap, amelynek elvégzése után a résztvevők egyharmada rendszerint el is helyezkedik a munkaerőpiacon, míg a hallgatók másik harmada eredményes motivációt kap a tanfolyamon ahhoz, hogy aktív állampolgárrá váljék, és bekapcsolódik különböző mozgalmakba, öntevékeny szervezetekbe, a politikai pártok tevékenységébe.

Egyelőre a napközi népfőiskolák státusza és helye a felnőttnevelésben törvényileg nincs rendezve, de anyagi támogatást kapnak a Munkaerőképzés Alapjától, a városi Önkormányzatoktól és az Oktatásügyi Minisztérium kutatási alapjától. Utóbbi rendeltetése az, hogy megfelelő pénzeszközöket biztosítson az új felnőttnevelési intézmények vizsgálatához. A többéves intenzív megfigyelés ugyanis tudományosan megalapozott iránymutatást fog nyújtani ahhoz, hogy megállapíthassák, milyen irányban kell a napközi népfőiskolákat továbbfejleszteni, min kell változtatni.

E helyen teszünk említést a nem bentlakásos népfőiskolák másik formájáról, az esti népfőiskolákról, amelyek ugyan nem elsősorban a munkanélküliek képzéséhez kapcsolódnak, de mégis figyelmet érdemelnek. A grundtvigi eszméket annyiban őrzik, hogy a társadalomról és az emberi életéről alkotott nézetek és vélemények kicserélését, megvitatását tekintik elsődleges feladatuknak. Az 1968-ban megjelent „Szabadidős Művelődés Törvénye” szerint az

³¹ Ibid. 18.

esti népfőiskolai előadás-sorozatnak legalább négy előadásból kell állnia és valamilyen humán, társadalmi, természettudományos kérdés feldolgozására kell koncentrálnia ahhoz, hogy támogatást kapjon működéséhez az államtól.

A helyi önkormányzatokon kívül politikai pártok, társadalmi szervezetek indítanak esti népfőiskolai sorozatokat, amikor ez a forma látszik a legcélravezetőbbnek. Az előadók között nemcsak pedagógusok, lelkészek, orvosok találhatók, hanem olyan köztisztviselőben álló farmerek, munkások is, akiknek van mondanivalójuk emberről, társadalomról.³²

Termelő iskolák

Az ún. „Termelő iskolák” /Produktionskoler/ nagymértékben különböznek a többi dán oktatási intézménytől. Messze nem olyan alapokra épülnek, mint a 9, illetve 10 osztályos alsó-középfokú iskolák. Ez a részben felnőttoktatási, részben ifjúságoktatási forma olyan munkanélküli fiatalok számára nyújt képzést, akik nem fejezték be általános iskolai, illetve középiskolai tanulmányaikat, de ugyanakkor kevésbé vannak motiválva arra, hogy hiányzó iskolai végzettségüket bármilyen módon is pótolják.

A fiataloknak erre az elég nagyszámú rétegére általában az a jellemző, hogy ellenszenv él bennük az alsó fokú középiskolával, a középiskolákkal szemben. Ezen kíván segíteni a termelő iskola, és egy olyan képzést akar megvalósítani, amely elsődlegesen a gyakorlatra, a fizikai munkára épül, és ezen keresztül próbál hatást gyakorolni értelemre, magatartásra, viselkedésre. Az oktatást ebben az iskolatípusban sokkal szélesebben kell értelmezni, mint azt hagyományosan szokás. Itt az oktatás nem tananyag- és elméletközpontú, hanem munkára és gyakorlatra orientált, és így próbál eljutni az általánosítás, az elmélet szintjére, különösen, ha a tanulóknak valamilyen gyakorlati kérdéssel kapcsolatosan kételyei, vagy éppenséggel ötletei támadnak.

De amellett, hogy az iskola tulajdonképpen munkahely, mégsem szakiskola, hanem nevelő intézmény és a tanuló önmegvalósítása, önbizalmának erősítése a cél, valamint az aktív tevékenységre, folyamatos munkára való szoktatás. Ez további

³² Péter Manniche: *Rural Development in Denmark*. Borgen, Kopenhagen, 1986:22.

készítést és kitartást ad későbbi tanulásukhoz, munkájukhoz. Nem elhanyagolható az sem, hogy a tanulók az iskolában a munkafolyamatok minden fázisában részt vesznek a nyersanyag-előkészítéstől a késztermékek előállításáig, amely elősegíti, hogy jobban lássák helyüket az egyre jobban szétszabduló modern munkamegosztásban.

Az iskolák a helyi vállalatokkal kötött szerződések értelmében piacra termelnek és termékeiket eladják. A magyar fogalmak szerint ezek az intézmények nevelő indíttatású „védett” munkahelyek. A munkában való részvétel választásos alapon történik, egy iskola többféle tevékenységgel is foglalkozik. A leggyakrabban előforduló ipari és mezőgazdasági iparágak: gépjavító műhelyek, asztalos üzemek, halfeldolgozók, varrodák és szövőüzemek, állattenyésztés, zöldség- és gyümölcsstermelés stb. Néhány iskolában, az igényektől függően, közismereti tantárgyakat is tanítanak, pl. dán nyelvet és irodalmat, matematikát, idegen nyelveket.

A tanulók munkájuk után megfelelő bért kapnak, a 18 év alatti fiúk és lányok esetében ez kb. 500-600 dán korona egy hétre, a 18 és 30 év közöttiek heti bére pedig kb. 670-870 dán korona. Emellett a résztvevők szociális segélyüket is fenntarthatják.

A termelő iskolák jogi státusza olyan magánalapítvány, amelyet a városi, illetve a megyei önkormányzatok hoznak létre és támogatnak az ifjúsági munkanélküliek alapján. 1978 és 1988 között 65 munkaiskola létesült és a tanulók létszáma, akik részt vettek az iskolák termelési gyakorlatában és oktatási programjában, 2000 fő volt. Az iskolákban nincs tanévkezdés és befejezés, bármikor be lehet kapcsolódni a munkába, és el lehet hagyni az intézetet, ha a résztvevőknek elhelyezkedési lehetőségük adódik. Az iskoláknak egy részében van már ifjúsági szállás és teljes ellátási lehetőség, míg más termelő iskolák más, már korábban tárgyalt ifjúsági iskolákkal alkotnak egy intézményt.³³

A stenderupí termelési iskolát az igazgató, a felesége és barátjuk hozta létre. Az intézmény finanszírozása többforrású: kulturális minisztérium, megye, a fiatalokat küldő települési önkormányzatok és az iskola saját vállalkozásai. Ez utóbbi a bevétel 20%-át alkotja. Az intézményben 31 hallgatót tud

³³ Jagasics Béla jelentése a magyar népfőiskolai tanárok és szervezők dániai tanulmányútjáról, 1991.

nak elhelyezni, egy-két ágyas szobákban. A fiatalokat az önkormányzati hivatalok szociális osztályai irányítják az iskolába. Ha a fiatalok nem vállalják az iskolában való dolgozást, tanulást, akkor a család nem kap segílyt. A beiskolázás elve tehát a kényszerű önkéntesség. Az állami szabályozás értelmében a résztvevők maximálisan egy évig lehetnek az intézményben, de gyakorlatilag sokkal tovább nyújtanak számukra otthont és értelmes életet. Aki idejön, nem tudja, mit akar, és mit tud. Az iskola azonban ráveszi őket arra, hogy sokféle területen tegyék próbára magukat, alakítsák ki képességeiket. Ehhez számos különböző műhelyük van: varró- és szövő műhely, állattelep, melegház és a szántóföldek. Az iskolától távolabb, külön épületben található a szerelőműhely és a számítógépes blokk, ahol a műholdakról hívnak le információkat és azt továbbítják. Hetente egyszer közös programot szerveznek, például múzeumlátogatást, kirándulást, valamint van egy vita nap, amelynek témáját a hallgatók maguk döntenek el. Ha valaki a tanulmányi idő alatt abbahagyja a tanulást, a munkát, hazamegy, akkor utána mennek, próbálnak vele beszélni és a szüleiével is. A szülőkkal az iskolának egyéb kapcsolata nincs, hiszen jelentős részük deviáns családi környezethez tartozik /italozás, kábítószer stb./. Ez az örökség gyakran felbukkan a fiatalok körében is. Nem tiltással harcolnak ellene, hanem meggyőzéssel, mintaadással, egy számukra teljesen új világ felmutatásával.³⁴

HK Modul Data számítógépes tanfolyamok

A HK Modul Data egy dán oktatási szervezet, amely alap- és haladó számítógépes és adatfeldolgozó tanfolyami szolgáltatások ellátásával foglalkozik. A HK Modul Data a HK /Kereskedelmi és Adminisztratív Alkalmazottak Szakszervezete/ kebelén belül működik, amely a második legnagyobb szakszervezet Dániában, 320 ezer embert tömörít magába az állami és a magánszektorból. A HK egyik célja, hogy korszerű képzési lehetőséget biztosítson tagjai és a szélesebb nyilvánosság számára a számítógépes ismeretek körében.

A HK Modul Data teljesen új szervezet, 1986-ban jött létre, amikor teljes mértékben bizonyossá vált, hogy a dán oktatási rendszer képtelen megoldani a komputerképzés feladatait. Eredendően

³⁴ *New Approaches to Adult Education in Denmark*. Danish Research and Development Centre for Adult Education. Kopenhága, 1988:25.

a HK-tanfolyamokat csak a szakszervezet keretein belül akarták megvalósítani, később azonban szükségesnek látszott a szolgáltatás kiterjesztése az egész dán ipari, szolgáltatási, mezőgazdasági szférára.

A tanfolyami rendszer négy éves, tapasztalatai pozitívak, és megbízható alternatív képzésnek bizonyult. A résztvevők köre változó. Csatlakoznak speciális csoportok, máshol a képzés kiterjed egy egész vállalatra, így került sor tanfolyamok szervezésére például a dán Külügyminisztériumban is. Az országot 22 HK Modul Data oktatási központ hálózta be. Valamennyi intézet ugyanazzal a hardware és software-állománnyal és képzési anyaggal rendelkezik. A képzési koncepció általános, de az oktatás a munkavállalók helyszínein történik. A módszertani alapelvek is ugyanazok, de nagyfokú flexibilitás érvényesül a különböző oktatási folyamatokban az igényektől függően.

A tanfolyamok számítógépes alapismereteket adnak és megismertetnek a data processing elvével és gyakorlatával. Ez sokféle tanfolyami formában és szinten történhet, adaptálva a vállalatok jellegéhez, szükségleteihez. Öt témakörben, három nehézségi fokozatban lehet elsajátítani a számítógépes elméletet és gyakorlatot. Az öt problémakör a következő: komputerismeretek, komputereszközök és alkalmazásuk, komputerprogramozás, komputertervezés és analízis, komputerfejlesztés. Az oktatás nagymértékben épül esettanulmányokra, amikor is a hallgatók konkrét feladatokat oldanak meg /például egy szervezet számítógépre vitt könyvelései/, melynek lényege a célszerűség és az alkalmazott ismeretek. A szervezet kialakította saját tananyag-arszenálját, amely a tanfolyam elvégzése után is hasznos eszköze a hallgatónak. A HK-oktatás ingyenes és a munkahelyi körülményektől függően munkaidőben, az esti órákban, vagy hétvégeken kerül lebonyolításra.

A HK Modul Data rendszeren kívül a felnőttoktatási intézményekben is szép számmal szerveznek számítógépes tanfolyamokat. Ezek közül egyet említünk meg, mint a felnőttoktatási projektek egyikét. Kopenhága egyik külvárosában, Bailerupban, az ottani egyik ifjúsági iskolában létesítettek egy 12 számítógépes műhelyt, amely mindenki számára nyitva áll, beleértve diákokat, pedagógusokat, nyugdíjasokat éppen úgy, mint felnőtt-oktatókat. A géppark azonban elsősorban mégiscsak az ifjúság oktatását szolgálja. Itt bárki megoldhat programozó gyakorlatokat és játékeladatokat szakértő ok-

tató segítségével. A gyakorlatok általában párosan történnek. A műhelyben haladó számítógépesek is gyakorolhatnak, s megoldhatnak olyan feladatokat, amelyekre otthon, egyedül nem képesek, összekombinálva saját gépüket az oktatóműhely gépeivel.

A létesítmény „betéréses” alapon működik, de tanfolyamot is feljárnának kisebb üzemek, valamint egyesületek részére a tagnyilvántartás, a könyvelés gépesítése céljából. A gépszobákhoz könyvtár, tanulószoba és kávézó is csatlakozik.

A Mezőgazdasági Ismeretterjesztő és Tanfolyamszervezési Szövetség

Dániában mintegy 100 ezer farmer van az országban, ami a keresőképességű lakosságnak kb. 0,5%-át alkotja, illetve ennyien foglalkoznak részben vagy egész munkaidőben mezőgazdasággal. 50 ezren ugyanis csak részfoglalkozásként üznek farmertevékenységet, például úgy, hogy valaki tanár, de amellet van egy kis gazdasága. A dán mezőgazdaság az egyik legfejlettebb mezőgazdaság a világon, produktivitását, tudományos-technikai fejlettségét tekintve, annak ellenére, hogy a talaj- és éghajlati viszonyok nem a legkedvezőbbek. Lényegében egy farmer ezer nem mezőgazdasággal foglalkozó embert lát el jó minőségű kenyérrel, hússal, tejjel. A fő termelési ág az állattenyésztés, azon belül is a sertésenyésztés. Egy gazdaságban több száz, illetve ezer sertést is tenyésztnek. Ennek megfelelően a mezőgazdasági szakműveltség az országban, elsődlegesen a farmerek körében igen magas. A mezőgazdasági export az államháztartásban változatlanul jelentős /pl. sonka-export az Amerikai Egyesült Államokba/. A mezőgazdaság szervezettsége, érdekvédelme, feldolgozó és értékesítő szövetkezetbe való tömörülése széles körű és magasan fejlett. Az első tejfeldolgozó szövetkezetek Dániában alakultak meg a múlt század második felében. Érthető, hogy a népi írók mozgalma nagy érdeklődéssel fordult Dánia felé a 30-as évek elején, Magyarországon is, élükön Móricz Zsigmonddal, és a dán mezőgazdaságot követendő példának tekintették. Minden bizonnyal megszívlelendő tanulsággal szolgál számunkra a dán farmergazdálkodás napjainkban is.

A farmerszintű mezőgazdasági szaktudás fenntartása és állandó fejlesztése Dániában nem állami, hanem társadalmi, pontosabban egyesületi feladat.

A mezőgazdák körében folyó szakmai képzés és továbbképzés, ismeretterjesztés, tanácsadás tennivalóit a farmerek autonóm társadalmi szervezete, a **Mezőgazdasági Ismeretterjesztő és Tanfolyamszervezési Szövetség**, közismert néven a LOK látja el /Landbrugets Oplysnings- og Kursusvirksomhed/. A LOK nagytekintélyű, megfelelő erkölcsi és anyagi súllyal bíró szervezet, amelyet mi sem bizonyít jobban, hogy – többek között – 30 mezőgazdasági szakiskolával rendelkezik, ahol évente mintegy ezer fiatal kiképzésére kerül sor.

A Szövetség egyik igen fontos feladata a farmermozgalomban tevékenykedő helyi vezetők és tisztségviselők képzése, továbbképzése. Ezeket a tanfolyamokon olyan farmerek és hozzátartozók vesznek részt – évente mintegy 10 ezren –, akiket a Szövetség alapszervezeteibe, vagy egyéb más gazdaszervezetbe beválasztottak. A képzés célja egyfelől a szakmai hozzáértés növelése, másfelől a farmerszervezetek hatékonyságának fokozása, az érdekvédelem fejlesztése, a produktívabb termelés növelése.

A LOK az előbbihez hasonlóan, kizárólag saját aktivistái számára olyan tanfolyamokat is szervez, amelyeken az önszervezés, az egyesületigazgatás legalapvetőbb tudnivalóit oktatják, tudatában annak, hogy a demokráciát is tanulni kell. A főbb témakörök ezeken a tanfolyamokon a következők: az egyesületek feladata és vezetési tudnivalói, a szónoklattartás technikája, az értekezletek levezetésének módszertana, tárgyalástechnikai ismeretek, vezetői készségfejlesztés, egyesületgazdálkodás, általános agrárpolitikai ismeretek stb.

A farmerek alap- és középfokú szakképzése a mezőgazdasági iskolákban történik, összekapcsolva a vezetőképzéssel, ahol „szakképzett mezőgazda” képesítést, „zöld bizonyítványt” és „zöld diploma” képesítést lehet szerezni. Ennek megfelelően a képzés négy szintre, modulra tagozódik, amelyek egymásra épülnek ugyan, de az előképzettségtől, a szakmai gyakorlattól függően bárki, bármelyik tagozatba bekapcsolódhat. Egy-egy fokozat elvégzéséhez általában másfél-két év szükséges oly módon, hogy a bentlakásos iskolai és az otthoni gyakorlati szakaszok váltogatják egymást. A tanfolyamot alapképzéssel indítják /1. számú modul/, amely egy kéthónapos alapiskolából áll, majd ezt egy 12 hónapos gyakorlat követi és a képzés egy 4 hónapos szakelméleti szakasszal zárul /2. sz. modul/. A „zöld bizonyítvány” megszerzéséhez egyéves bentlakásos

tanfolyam, valamint 6 hónapos gyakorlat és egy 4 hónapos vezetői iskola szükséges /3. sz. modul/. „Zöld diplomát” az kap, aki a korábbi fokozatok birtokában sikerrel elvégezte az „öthónapos kibővített vezetői iskolát” /4. sz. modul/.

A Szövetség által gondozott mezőgazdasági továbbképzésben évente mintegy 6 ezer farmer vesz részt – férfiak és nők egyaránt. Az utóbbi években nagyon népszerűeknek bizonyultak az egyhetes téli tanfolyamok, amelyeket a mezőgazdasági iskolákban tartanak. Ezeken nincsenek előadások, hanem a mezőgazdasági tanácsadók a hallgatók konkrét termelési problémáit beszélnek meg. Mindazonáltal a tanfolyamok között tervszerű megosztottság van, hogy ki-ki az őt legjobban érdeklő témakörökhöz kapcsolódhasson. /Föld, farmer-gazdaságtani ismeretek, sertés- és szarvasmarha-tenyésztés, takarmány-termesztés stb./.

A Szövetség eszköztárában is megtalálhatók a skandináv felnőttoktatás sajátos formái, a tanulókörök. Ezeken a farmerek a termelés és értékesítés legaktuálisabb kérdéseit vitatják meg kötetlen, baráti megbeszélés formájában. Az összejöveleket maguk a farmerek kezdeményezik, levezetésükről is ők gondoskodnak, egymás között megosztva a feladatokat. Ha a szükség úgy kívánja, szakembert is meghívnak a találkozásokra, de ez nem feltétlenül előírás. A LOK kívánságra kiadványokkal, dokumentumok rendelkezésre bocsátásával segíti a tanulóköröket, amellett, hogy a résztvevők maguk is gondoskodnak napilapokból, folyóiratokból vett cikkekről, videoanyagokról, amelyek a beszélgetésekhez érvanyagul szolgálhatnak. A Szövetség által támogatott tanulókörökben évente mintegy kétezren vesznek részt.

Hasonló spontán tanulási forma a Szövetségen belül az ún. helyi vitaest. Ez alkalommal is valamilyen aktuális téma kerül terítékre, de határozottabb cél az, hogy a benne résztvevők vitakészsége, meggyőzőségi képessége gyarapodjék, gyakoroltassék. Általános tapasztalat az, hogy egy-egy vitaest-sorozat 3-4 összejvetelből áll, hetenkénti ismétlődéssel. A helyi vitaestekre a LOK segédanyagokat is kidolgozott, s amennyiben erre igény van, szakembert is biztosít. Néhány példa a helyi vitaestek témájára: szövetkezeti vállalatok, van-e más lehetőség? – Demokrácia és részvétel a közügyek intézésében – a felelősségtudó „kisember”.

A LOK kidolgozta a helyi vitaesték megrendezésének módját, amely meglehetősen formalizált: „a LOK-nak van egy megrendelőlapja, amelyen meg kell jelölni a választott tárgyat, az időpontot és a foglalkozás helyszínét. Ezután meg kell hívnia résztvevőket, kb. 15 személyt és el kell küldeni a résztvevők névsorát a LOK-hoz stb.”.

A felnőttoktatás igazgatása

Az általános felnőttoktatás felügyelete kormány szinten a **Közoktatási Minisztérium** /Undervisningsministeriet/ hatáskörébe tartozik. Ellátja a felnőttoktatással kapcsolatos törvényelőkészítői feladatokat, az ágazat adminisztratív irányítását és egyben feljebbviteli testülete is a területnek. A szakirányú felnőttnevelés a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozik. A Felnőttnevelési és Közművelődési Igazgatóság /Directoratet for voksenundervisning og folkeoplysning/ 1982-ben alakult meg a minisztériumban, amely az irányítás konkrét feladatait végzi a korábban kiadott Szabadidős Oktatás Törvénye és a Népfőiskolai Törvény szellemében. Az Igazgatósághoz tartozik még a testi és szellemi fogyatékosok speciális nevelésének ügye is, valamint a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatással való foglalkozás, együttműködve a minisztérium Felsőfokú Középfokú Igazgatóságával. A kormány négy ágazati testületet állított fel az oktatás területén, valamint egy központi tanácsot /CUR/. 1984-ben alakult meg a **Közművelődési és Felnőttoktatási Bizottság**, a felnőttoktatás tanácsadó testülete.

Közigazgatásilag az ország 14 megyéből és Koppenhága városából áll. A megyén belül egy néhány szakemberből /tanácsadóból/ álló részleg működik, akik tanácsadással, átfogó felügyelettel segítik a hozzájuk tartozó működési területeken a munkát, jóváhagyják az oktatók képesítését. A részleg élén a „megyei tanácsos” áll, akit a megyei képviselő testület választ meg. A megyéhez az alábbi felnőttoktatási intézmények és aktivitások tartoznak: önálló esti iskolák, esti népfőiskolák, testi és szellemi fogyatékosok nevelés, **VUC-felnőttoktatási központok** /Voksennuddan nelsescentre/, **VPC-felnőttoktatók központjai** /Vok-senpaedagogiske Centre/, felnőttoktatási AV eszközök /Arnstcentral/, ezen kívül még egy külön munkatárs foglalkozik a bevándoroltak és a menekültek oktatási, képzési ügyeivel. A megyei szakapparátus általában 4-5 főből áll.

A városi municipalitások és önkormányzatok száma Dániában 277, ahol tulajdonképpen a konkrét közművelődési, felnőttoktatási tevékenység folyik. Ennek értelmében az önkormányzatok hagyják jóvá azokat a tanfolyamokat és aktivitásokat, amelyeket a különböző társadalmi szervezetek a Szabadidős Oktatási Törvény értelmében anyagi támogatás végett a helyi önkormányzatokhoz benyújtottak. A helyi hatóságok feladata az is, hogy térítésmentesen helyiségeket biztosítsanak a felnőttoktatási rendezvények számára. Ezen a legsős, végrehajtói szinten egy szakalkalmazott látja el a felnőttnevelés képviselőtét.

Minden városi, községkörzeti önkormányzat köteles egy **5 tagból álló felnőttoktatási bizottságot** felállítani, akik közül négy a körzetben legaktívabb társadalmi szervezetet képviseli, egy fő pedig magát a városi, községi körzeti önkormányzatot. A felnőttoktatási bizottság egyfelől közvetíti a területről érkező javaslatokat, kéréseket a városi önkormányzat számára, másfelől a városi, városkörzeti közművelődés konzultatív, koordinációs fóruma. Feladata, hogy javaslatokat tegyen arra vonatkozólag, hogy a városi oktatási, közművelődési intézmények hogyan egészítsék ki az egyesületek, társadalmi szervezetek által végzett tevékenységet. A felnőttnevelési rendezvények költségeinek egyharmadát általában a helyi önkormányzat fedezi, illetve az állami támogatás a helyi önkormányzatok útján kerül szétosztásra. A városnak és az államnak a szükségletek szerint kell a felnőttnevelést támogatni a „költségvetési keretek korlátozása nélkül”.³⁵

Finanszírozási kérdések

Az oktatásra, művelődésre fordított közköltség, állami támogatás Dániában évenként kb. 4 milliárd dán korona, ami 8%-a az állami, önkormányzati költségvetésnek. Ebben nincs benne a szakoktatásra fordított állami támogatás, amely hozzávetőlegesen újabb 1,8 milliárd dán koronát jelent.

Az újabb jogi reformok, illetve az utóbbi években végbemenő decentralizáció következtében ennek a hatalmas összegnek mintegy kétharmadát a megyék és a városi körzetek által nyújtott támogatás teszi ki. Az oktatás, művelődés iránt megnyilvánuló anyagi felelősség az oktatás szintjei szerint is differenciálódik oly módon, hogy az alapfokú oktatás

finanszírozásának feladata a municipalitásoké, a középfokú oktatás anyagi gondja a megyékre hárul, míg a szakoktatás támogatása, beleértve a felsőfokú képzést is, az állam feladata.

Ami mármost a felnőttoktatást, a közművelődést illeti, a municipalitások feladata az ún. szabadidős közművelődés finanszírozása /ld. esti iskolák, tanuló körök stb./, a megyékhez tartoznak az iskolarendszerű felnőttoktatási intézmények és tanfolyamok /pld. érettségire előkészítő tanfolyamok/, s az állam felelős a szakképzésért.

Mint arra már utaltunk, a HF-tanfolyamok különböző fokozatú vizsgák letételére készítik fel, a hiányzó alapfokú osztályok letételétől az érettségig. Ez a tanulási forma a hallgatókra nézve úgyszólván teljesen ingyenes, csupán csekély beiratkozási díjat kell fizetni. 1988-ban az általános vizsgákra előkészítő tanfolyamok költsége 575 millió dán korona volt, 80 ezer hallgató számára!

Az ún. speciális felnőttoktatás, amin a dán terminológia szerint a bevándoroltak és a testi és szellemi fogyatékosok körében folyó kompenzáló felnőttoktatást kell érteni, szintén regionális feladat. Ez országos méretekben évente hozzávetőlegesen 670 millió dán koronát tesz ki.

Ez a szintek szerinti hármas tagozódása a felnőttoktatás állami, önkormányzati támogatásának továbbra is fennmarad, de némiképp módosulni fog a közeljövőben, így pl. az iskolarendszerű felnőttoktatásból különállóan kezelik majd az alapfokú felnőttoktatást, amint ezt már a Parlament is jóváhagyta, megtartva, mint megyei feladatot. Várható, hogy a népművelés finanszírozási rendszere is módosulni fog, mihelyt az új népművelési törvényt /Act of Folkeoplysning/ a parlament jóváhagyja.

1988-ban a Parlament két felnőttoktatással kapcsolatos törvényt hagyott jóvá. Mindkettő a tanuláshoz való jogot garantálta. A törvények kimondták, hogy a fizetett tanulmányi szabadság biztosítása közkötelesség, állami feladat. Mindkét törvény jogi garanciát adott az állampolgárnak, a kiegészítő oktatás biztosításához azáltal, hogy rendezte a tanulmányi szabadsághoz való jogot, és garantálta a tanulás céljából abbahagyott munka folytatását. A törvény értelmében prioritást kell kapniuk az alacsony iskolai végzettséget meghaladni kívánóknak, valamint az is hangsúlyt kapott, hogy a fizetett ta-

³⁵ Ibid. 17.

nulmányi szabadságot általános és szakképzés céljából egyaránt igénybe lehet venni.

Általános politikai konszenzus van Dániában abban, hogy a felnőttoktatás nagyon fontos feladat lesz az elkövetkezendő években, de véleménykülönbségek vannak a finanszírozás módját illetően. Állami feladat legyen-e vagy pedig magánügy, illetve kollektív alku tárgyát képezze-e a támogatás mértéke? Mindez azért is került be a köztudatba, mert amikor a jogok lekerültek az állami szintről a helyi önkormányzatokhoz, a megyékhez, olyan tendencia is tapasztalható volt, hogy még tovább kell decentralizálni a jogokat, le egészen az egyedi intézményekig, iskoláig, illetve meg kell keresni az erre legalkalmasabb önmeghatározásokat, autonómiákat. Ez a folyamat vonatkozik a finanszírozás módjára is.

A dán társadalom széles köre egyetért a támogatás teljes decentralizációjával és elveivel, ugyanakkor ezzel kapcsolatosan vannak fenntartásai, amelyek újabb megfontolásra várnak:

1./ amikor mindenki egyetért abban, hogy az adók már eddig is túrhetetlenül magasak, van-e az országnak elegendő anyagi ereje arra, hogy az emberek fizetett tanulmányi szabadságot kapjanak általános műveltségük emeléséhez, ami nem kapcsolódik szorosan munkájukhoz, bár az élet minőségét növeli?

2./ valójában mit jelent az oktatás decentralizációja? Nagyobb hatókört a pedagógusoknak? A helyi politikai szintérnek? Vagy éppenséggel a tanulóknak?

3./ végül tapasztalható még egy finanszírozásra vonatkozó megjegyzés: az intézmények teljes gazdasági önállósága ezekben a nehéz időkben vajon nem a felelősség áthárítását jelenti-e az intézményvezetőkre és tanárookra, mondván, végezzék el ők a költségvetések megnyirbálását, harcoljanak egymás között, költségre addig, ameddig a takaró ér?³⁶

Parlamenti határozat a felnőttoktatás támogatásáról

1984-ben a dán parlament, a Folketinget, egy tíz pontból álló határozatot és állásfoglalást fogadott el a közművelődés, felnőttoktatás helyzetéről és fejlesztéséről, amely hosszú időre meghatározta e két terület jelenét és jövőjét, s állandó hivatkozási alap a szakemberek, művelődéspolitikusok körében. Az

³⁶ Ibid. 5.

állásfoglalásban ugyanis a dán parlament arra kérte a kormányt, hogy tegyen lépéseket a közművelődés és felnőttnevelés kereteinek bővítésére, a lakosság nagyobb részvételének előmozdítására. A határozat főbb irányelvei a következők:

1./ A felnőttnevelést és közművelődést a **decentralizáció** irányába kell fejleszteni: a résztvevők, oktatók és a közművelődés, felnőttoktatás kezdeményezői kapjanak még nagyobb szabadságot a tartalom és forma megválasztásában. Az állami szervek bővítsék még nagyobb mértékben az általuk nyújtott szabadidős, iskolarendszerű és szakképzési lehetőségeket, és nyújtsanak anyagi támogatást az állampolgároknak ahhoz, hogy még nagyobb mértékben vegyenek részt ezekben a felnőttoktatási és közművelődési programokban.

2./ Az **általános művelődési** tevékenységeknek és a népfőiskoláknak a jövőben prioritást kell kapniuk, függetlenségüket tovább kell fokozni az állami szervekkel való együttműködésükben.

3./ Az **iskolarendszerű egytantárgyas tanfolyamok** /úm. a 9 és 10 osztályra előkészítő vizsgatanfolyamok, a Magasabb Előkészítő Vizsga; HF-tanfolyam/ jobban épüljenek be a felnőttoktatásba, meghagyva az általános és középiskolai vizsgakövetelményeket.

4./ A felnőttoktatási szaktanfolyamok legyenek még **rugalmasabbak**.

5./ A felnőttoktatás **anyagi támogatásában** kapjanak prioritást azok a felnőttek, akik a tanulás sokféle lehetőségeiből eddig csak kismértékben részesültek.

6./ A tanulni vágyó egyének nagyobb anyagi támogatásának biztosítására speciális anyagi alapot kell létrehozni. Amikor a pályázó anyagi támogatásban részesül, választását tiszteletben kell tartani, legyen az népfőiskola, bizonyítvány megszerzéséhez vizsga-előkészítő tanfolyam, vagy szakképzés.

7./ A **tanulmányi szabadságban** részesülők körét teljessé kell tenni, kiterjesztve az önálló alkalmazottakra, különösen azokra, akik kisebb vállalatoknál tartanak fenn munkaviszonyt.

8./ A **közművelődési kutatómunkát** és fejlesztést tovább kell erősíteni a már folyamatban lévő területeken, s teljesen új projekteket is kell indítani.

9./ Biztosítani kell, hogy a népművelők és felnőttoktatók szakmai felkészültségét felhasználva még inkább legyenek tudatában a résztvevők élet- és munkakörülményeinek, s a felnőttoktatók munkába állításánál a valóságos szakmai felkészültség és pedagógiai végzettség nagyobb előnyben részesüljön, mint a formális végzettség.

10./ A felnőttoktatásban résztvevőket tényleges képességük és készségük szerint kell elbírálni és értékelni, tekintet nélkül arra, hogy általános és szakműveltségüket milyen körülmények között szerezték meg.

A dán parlament, amikor 1984. május 30-án elfogadta ezt a határozatot, új utat nyitott meg a felnőttoktatásban. Rá egy évvel, 1985-ben a Folketinget 100 millió dán korona külön összeget szavazott meg a program végrehajtására.³⁷

A Dán Felnőttoktatás Kutatási és Fejlesztési Központja

A dán felnőttoktatás szakemberei még a 70-es évektől kezdődően egyértelműen kinyilvánították egy fejlesztési és kutatási központ létesítésének szükségességét az országban. Ezt azzal indokolták, hogy a dán társadalom olyan változásokon megy át, amelyet a felnőttoktatás csak úgy tud nyomon követni, ha elméletileg is megalapozottabbá válik a munkája. Ezt az igényt a Parlament is megtárgyalta, és 1983-ban határozatot fogadott el a Dán Felnőttoktatás Kutatási és Fejlesztési Központjának /Udviklin-gscenteret fór folkeoplysning og volksenundervisning/ létrehozására, mintegy olyan intézményre, amelynek segítségével lehetőség nyílik a változások prognosztizálására és az azokhoz való eredményesebb alkalmazkodásra.

A központ, amelynek finanszírozására a Költségvetési Felhasználási Törvény ad biztosítékot, jogilag, magánalapítványként működik, hármas funkcióval:

1./ **Tanácsot** ad mindazon magánszemélyeknek, művelődési szövetségeknek, helyi önkormányzati szervezeteknek, minisztériumoknak és egyéb állami intézményeknek, amelyek új kísérleteket akarnak indítani a közművelődésben és a felnőttoktatásban.

2./ **Információs és dokumentációs központot** hoz létre és működtet azokról a tapasztalatokról, amelyeket a közművelődési kutatások és fejlesztő projektek szolgáltatnak az elmélet és a gyakorlat számára. Ezzel összefüggésben adatbankot hoz létre, amely tartalmazza a projektek összes adatait.

3./ Országos alapon összeveti, elemzi és általánosításokat von le a **projektek** tapasztalataiból.

A három fő funkció kivül a központ saját maga is végez elemzéseket és kísérleteket a közművelődés, felnőttoktatás különböző területein.

Az egyik nagy érdeklődést kiváltó ilyen projekt az „**Összefüggések projektje**” /Projekt Overgang/. A kísérlet a kulturális aktivitások, a társadalomfejlesztés és a nevelés kapcsolatának vizsgálatára irányult azzal a céllal, hogy segítsen eltüntetni az e területek között meglévő hagyományos határokat.

Ez a projekt része volt annak az információs kampánynak, amely 300 helyi kezdeményezésről, kísérletről nyújtott információt. Ez úgy történt, hogy egy emeletes autóbusz járta az országot, amely egy vándorkiállítás tartalmazott, ugyanakkor az autóbust a helyi rádió és televízió stábjai, valamint újságírók is követték, hogy vitát provokáljanak a közművelődés különböző kérdéseiről a nyilvánosság előtt. Hogy a nyilvánosság még nagyobb legyen, az útvonalon színjátzó-csoportok, zenei és táncgyüttesek is felléptek utcai produkciókkal.

A kampány egy nagy záró kiállítással fejeződött be, amelyet a legméltóbb helyen, a **Parlament nagy előcsarnokában rendeztek meg, a Chriansborg palotában**, Koppenhága kormányzati negyedében. A Parlamentet eddig még ilyen célra nem használták fel, de most ez is megtörtént, ami bizonyítja a közművelődés presztízsének növekedését. A 30 projektről számot adó tablók, kiállítási anyagok teljesen megtöltötték az egyik díszes üléstermet. A padlóra egy nagy térkép volt felragasztva Dániáról, és erre volt ráhelyezve a projektek eredményeit ábrázoló tablók sora. A kiállítás nagyon érdekesnek és mozgalmasnak bizonyult, amelyet több mint ezer művelődési szakember, politikus, apparátusi munkatárs tekintett meg. A szakemberek szerint a Parlament méltó hely volt a népi kezdeményezések bemutatására.

Fontos feladata a Központnak az is, hogy ellássa megfelelő információkkal, **helyzetelemzésekkel** az újonnan megalakult országos Közművelődési és Felnőttoktatási Bizottságot, melynek tagjait az oktatási miniszter és a művelődési szövetségek nevezik ki. A bizottság fontos feladata, hogy előkészítse az új Szabadidős Közművelődést Törvényt. Az eddigiekből kitűnik, hogy a dán felnőttoktatás Kutatási és Fejlesztési Központja tevékenységének homlokterében a felnőttoktatást fejlesztő projektek segítése, értékelése, tapasztalatainak terjesztése áll. Ezzel kapcsolatosan a kutatási és fejlesztési munka mozzanatai a következők:

1./ A vállalkozni szándékozó helyi közösségek pályázati anyagukat közvetlenül beküldik az Okta-

³⁷ Ibid. 37.

tási Minisztériumnak, elemzően leírva annak részleteit is, hogy megvalósításukhoz milyen pénzügyi támogatást kérnek.

2./ Ha a minisztérium a pályázatot jóváhagyta, felszólítja a vállalkozókat, hogy forduljanak a Központhoz, ahonnan megkapják a projektek szakmai támogatását, valamint értékelését.

3./ A projekt az eltervezett időtartammal végbemegy és a helyi közösség elkészíti a jelentését, amelyet benyújt a Központnak.

4./ A Központban szakértő csoportok elvégzik a jelentések értékelését és azt átnyújtják a Közművelődési és Felnőttoktatási Bizottságnak, amely azt felhasználja törvényelőkészítő munkájában.

A vállalkozások, kísérletek, projektek tartalmát, témáját illetően nincs semmiféle előzetes korlátozás, megkötöttség. A fejlesztési, kutatási munka meghatározó elve az, hogy a helyi kezdeményezések alapvető jelentőségűek legyenek a felnőttnevelés fejlesztésében, amelyeket minél szélesebb körben kell nyilvánosságra hozni.³⁸

A felnőttoktatók képzése, továbbképzése

Amint arra már korábban utaltunk, a népfőiskolai tanárok rendszeresen vesznek részt hosszabb-rövidebb posztgraduális képzésen, néhány hetes, féléves, egyéves időtartamban, amelyhez teljes felmentést illetve órakedvezményt kapnak. Ez leginkább a **Királyi Tanárképző Főiskola tanárképző szakán** történik. Mindazonáltal az egyetemi felnőttoktató-képzésnek a tanárképző főiskolákon és az egyetemeken nincs olyan kiépített rendszere, mint Magyarországon, Angliában vagy Svédországban, a Linköpingi Egyetemen, ahol egy évfolyamos Főiskolai tanárképző Intézet van. Általában az a jellemző, hogy a népfőiskolai tanárok, a főhivatású felnőttoktatók és irányító szakemberek a praxis közben bővítik szakmai ismereteiket az önművelés, önképzés útján, a sokféle pedagógiai intézmény, anyagközpont, a szakajó segítségével. Ismételten szeretnénk a figyelmet felhívni arra, hogy a dán közgondolkodás, sőt maga a dán ember, ahogy ezt magukról is bevallják, nagyon gyakorlati, célirányos, sőt pragmatikus és ez megmutatkozik az oktatásban, a felnőttoktatásban, felnőttoktatók képzésében is. A grundtvigi eszme hangsúlyozásától eltekintve, tulajdonképpen nem létezik pár excellence felnőttoktatási elmélet, rendszertan, amit oktatni,

³⁸ Ibid. 37.

tanítani lehetne. Ennek ellenére, vagy talán éppen ezért, a gyakorlat az, ami fejleszt, illetve az **elmélet szorosan kötődik a gyakorlathoz**. A visszacsatolás rövidre zárt. Egy 1978-as népfőiskolai statisztika szerint a népfőiskolai tanárok 42%-ának van tanárképző főiskolai, 25%-ának egyetemi és 33%-ának más szakmai képesítése.

A bentlakásos felnőttoktatásban, közművelődésben tevékenykedő oktatók, tanfolyamvezetők száma mintegy 30 ezer, akiknek hozzávetőlegesen negyötöde nem rendelkezik népművelési szakképesítéssel. Az Oktatásügyi Minisztériumnak egy 1969-ben kiadott javaslata értelmében a felnőttoktatási szakképesítéssel nem rendelkező oktatóknak, tanároknak ajánlatos elvégezni egy **180 óras felnőttoktatási alaptanfolyamot**. Azóta az eredeti terv sokat módosult és változott, és lényegében napjainkban sokféle tanfolyam áll a felnőttoktatók rendelkezésére, amelyeknek időtartama 80-200 óráig terjed. Ezeket a képzéseket a művelődési szövetségek, a megyei felnőttoktatási központok, a megyei önkormányzatok felnőttoktatási tanácsadói útján a pedagógiai társaságok, az Oktatásügyi Minisztérium Felnőttoktatási és Közművelődési Igazgatósága, a tanárképző főiskolák stb. szervezik.

A legjelentősebb és legátfogóbb képzési intézmény a felnőttoktatók kiegészítő képzése számára a Felnőttoktatók Képzési Központjai, közzismerten a „VPC” /Voksenpaedagogiske Centre/, nyolc helyén az országnak, regionális jelleggel. A VPC hármast funkciókat lát el:³⁹

1./ **Szaktanfolyamokat szervez tanfolyam vezetőik, szakkörvezetők számára**, szakmai /tartalmi/ ismereteik naprakész állapotban tartása céljából /pl. szabó-varró tanfolyamvezetőknek a legújabb divatszabászati formákról, zenetanároknak a karibi zenéről, pl. nyelvtanároknak tolmácsszintű beszélgetéseket stb./.

2./ **Metodikai tanfolyamok**, amelyek azzal foglalkoznak, hogy „mit és hogyan?” tanítsunk.

3./ **Általános tanfolyamok** a nevelélmélet és gyakorlat köréből.

A központok igyekeznek lépést tartani a felnőttoktatásban végbemenő változásokkal és nemcsak a tantermi munkára, hanem az **animátori, tanácsadói feladatokra is felkészítik a hallgatóikat**. Újabbban a VPC-k nemcsak oktatói tevékenységgel foglalkoznak, hanem körzetükben szaktanácsokkal látják el

³⁹ Ibid. 6.

a kísérleti és fejlesztési feladatokra vállalkozó népművelőket.

A felnőttoktatók kapcsolatot tartanak fenn a közelükben lévő minden olyan oktatási és képzési intézménnyel, amelytől segítséget remélhetnek, legyen az egy képzőművészeti vagy iparművészeti iskola, háziipari szövetség, tanárképző főiskola, vagy zenei konzervatórium. **Fontos szerepük van továbbképzésben a művelődési szövetségeknek**, amelyek a maguk keretein belül szintén konferenciát, tanfolyamot szerveznek és folyóiratokat adnak ki. Ezenkívül a különböző társadalmi, ifjúsági szervezeteknek is van képzési intézményük és oktatási programjuk /pl. Fiúcserkészek Szövetsége, Leánycserkészek Szervezete, Ifjúsági Gyűrű Mozgalom stb./. Azokban a megyékben, ahol nincsenek VPC-k, a megyei tanácsadó látja el a felnőttoktatók továbbképzését. A fentiekből ismételtelen az a kép alakulhat ki bennünk, hogy mint ahogyan az oktatás és felnőttoktatás, úgy a felnőttoktatók képzési rendszere és infrastruktúrája is **nagymértékben diverzifikált, heterogén, kimeríthetetlen választékot nyújt az érdeklődők számára**, és megint csak érvényes az alulról építkezés, a társadalmi jelleg, amelyet csak kiegészít az állami ellátás és szolgáltatás.

Fontos szerepet töltenek be a felnőttoktatás hatékonyságának növelésében a különböző **információs és anyagközpontok**. Minden megyében van pedagógiai könyvtár és eszköztár /Amtscentralerforundersningsmidler/, ahonnan könyveken kívül videofilmeket, oktatófilmeket és egyéb eszközöket lehet kölcsönözni, térítésmentesen. Az anyagközpontok időnként bemutatókat és egynapos konferenciákat is tartanak legújabb szerzeményeikről. A megyei eszköztárakat az országos Oktatási Anyagközpont /Landscentralen för undervisningsmidler/ látja el eszközökkel.⁴⁰

Tanulmányok

Az első, és talán a legkimagaslóbb tanulmány számunkra a dán felnőttoktatási rendszer tapasztalatai alapján az, hogy a *dán társadalom tanuló társadalom*, amely által az ország az európai fejlődés élvonalában áll és úrrá tudott lenni a 70-es, 80-as évek válságán is. Az ország kicsi, természeti adottságai kedvezőtlenek, de az elmúlt 150 év folyamán olyan közoktatási, közművelődési szisztémát tudott

fejlesztetni, amivel ellensúlyozni tudta kedvezőtlen természeti körülményeit. Dánia legjelentősebb energiaforrása, nyersanyaga az emberi tőke, annak minden professzionális, humánus, morális konzekvenciáival együtt.

Dániában minden harmadik ember tanul

Válsághelyzetben vagyunk, tartalékaink kimerülöbön! *A dán tapasztalatok azonban mégis arra intenek minket, hogy az emberi beruházás ügye, a kulturáltság, a közművelődés, a felnőttoktatás fejlesztése életbe vágóan fontos megmaradásunk, a válság leküzdése érdekében. Dániában – sokkal inkább, mint Svédországban vagy Finnországban – a piacgazdaság könyörtelen törvényei érvényesülnek, mégis a kultúra, a művelődés, az iskoláztatás és felnőttnevelés védeltségét, prioritási élvez és bőkezű állami támogatásban részesül. Dániában tőkeerős civil társadalom létezik, az állampolgárok képesek lennének megfizetni művelődésüket, az állam mégsem vonul ki a kultúrából. Mindez érvényes a kulturális szféra minden szektorára és óvodától az egyetemig, az iskolaépítéstől a népfőiskolák támogatásáig.*

Megszívlelendő tanulságul szolgál a dán példa az állam, a társadalom /a civil társadalom/ és a művelődés, a felnőttnevelés vonatkozásában is. Dániában már kezdettől fogva, de még inkább napjainkban, egy optimális teremtő, kulturális, oktatási, *felnőttoktatási demokrácia van, amely maximális lehetőséget teremt a társadalom alkotó erőinek kibontakoztatására, az állampolgári aktivitásra, kezdeményezésre*. Ha ez a közoktatásra kevésbé is érvényes gyakorlat, de az iskolán kívüli művelődésben primátusa van a civil társadalomnak, az alulról jövő kezdeményezéseknek, az önszerveződésnek. Nemcsak arra gondolunk, hogy milyen nagy súlya van a szabadidős művelődésben a közművelődési egyesületeknek, társadalmi szervezeteknek, hanem arra is, hogy mennyire jellemző a közoktatás, felnőttoktatás minden szférájára a társadalom beleszólása, a közösség kontrollja és a visszajelzés.

A dán példa is felhívja a figyelmüket a közművelődés, felnőttoktatás sokszínűségének, diverzifikáltságának hatékonyságára, mind tartalmi, mind intézményi, szervezeti, metodikai viszonylatban. *Csak egy rugalmas, dinamikus, az egyén és a társadalom változó igényeihez gyorsan alkalmazkodó felnőttnevelési, közművelődési intézményrendszer ké-*

⁴⁰ Ibid. 18.

pes eleget tenni a társadalom kihívásainak. A művelődéshez való jog alapkövetelménye ez, hogy minden művelődni akaró állampolgár, fiatal és felnőtt, férfi és nő találja meg az érdeklődésének, életvitelének, időbeosztásának legmegfelelőbb tanulási, művelődési formákat.

Fontos tanulság a dán felnőttoktatás pragmatizmusa, a legjobb értelemben. A germán és részben az orosz pedagógiai elmélettől és gyakorlattól megszabadulva a dán felnőttoktatás a legnagyobb mértékben haszonelvű, *azonnal konvertálható ismereteket, készségeket, magatartásmintákat közvetít.* Érvényes ez a szakképzéstől a felnőttoktatók képzéséig. A szó pedagógiai értelmében a dán felnőttoktatás

piacelvű, azaz a kereslet-kínálat cserekapcsolata és egyensúlya alapján működik. Ennek elméleti háttere magában a gyakorlatban van. Talán az egyetlen elméleti és gyakorlati referencia, de ez is áttételesen és alkalmazottan, a grundtvigi gondolat.

Amellett, hogy a dán felnőttoktatás alapvetően demokratikus, pluralisztikus és gyakorlati, az egyik leghumanistább és szocialisztikusabb felnőttoktatás Európában, sőt globális méretekben is. *A bizalomra épül, a segítségre szorulókat felkarolja – a bábáskodás és a leereszkedő, ezáltal megalázó gesztusok nélkül – az esélytelenek, a vesztesek egalitáriánus művelése.* Mindezt halmozottan szimbolizálja a dán népfőiskolai mozgalom.

Harangi László

ÖT NAP A FINN LAPPFÖLDÖN¹

Jó egynapig utaztam észak felé egy finn fekete vonaton húsvétra hazatérő munkásokkal. A hangulat az „abszolút vodkától” egyre magasabbra hágott. Feltűnt a magányos utas, egyedül ülve, hallgatagon. Végre megtudták, hogy magyar vagyok. „Oh, teme olet unkaralainan”. Én lettem a kupé központi figurája. Etettek, itattak, nem tudták hogyan járjanak kedvemre. Észre sem vettem, hogy egyre hidegebb lett, és ugyancsak fel kellett vennem a Tamperében, Jukkától (Jóskától) kapott halina-csizmát és rókaszőr kucsmát. A rovaniemi állomáson már várt Heikki Vaattovaara, a rovaniemi népfőiskola igazgatója. Az ő vendégszeretetét élveztem öt napon át, hamarosan jó barátok lettünk, népes családjával együtt. (Mj.: ez a barátság aztán évtizedekig folytatódott, mígnem a természet örök törvényei szerint el nem kellett válnunk egymástól. Kari, a kollégám fia, mint neves középkorú lantművész a legutóbbi években látogatott meg feleségével együtt mostani otthonomban Budakalászon. Mind a ketten elég jól beszélnek magyarul. A finnek rokonként szeretik a magyarokat. H. L.) Rovaniemiben és környékén tett látogatás nemcsak kellemes, személyes élményekkel járt, mert közelebb kerülhettem a finn családok mindennapi életéhez, hanem azért is érdekes és hasznos volt, mert megismerhettem e nagy kiterjedésű, ritkán lakott, zord éghajlatú országrész magas színvonalú oktatási, jól szervezett felnőttoktatási rendszerét.

A finn kormány sokat tesz Lappföld gazdasági, társadalmi, kulturális felzárkóztatásáért. A finn Lappföld, mint közigazgatási egység, az ország egyharmadát alkotja, területe 305.474 km², tehát háromszor akkora, mint Magyarország, lakossága 221 ezer fő, alig több mint Finnország lakosságának 5 százaléka. A megyeszékhely a 30 ezer lakosú Rovaniemi. A települések a folyók mentén, de

még inkább a tavak partján helyezkednek el, 200-300 lakosú nyitott települések, 20-30 ház halmazai, hasonlatosak a mi Őrségünkhöz. Van néhány nagyközség, ezek a járási székhelyek. A települések közötti távolság 20-25 kilométer. A lakosság 40-50 százalékban a mezőgazdaságban, főképpen az állattenyésztésben és az erdőgazdaságban dolgozik. A „Lappföld” hagyományos elnevezés, úgy mint nálunk a Kiskunság, ahol már nem laknak kunok. A lappok, samik (ejtsd számik) a régió északi részén élnek, számuk 2500 fő. Rénszarvas-tenyésztéssel, halászáttal foglalkoznak, valamennyien letelepedtek és aktív tagjai a finn társadalomnak, a helyi közösségeknek. Nyelvüket, hagyományait, szokásaikat megőrizték, és az átlag falun élő finnek civilizációs viszonyainak megfelelően élnek. A lapp romantika már a múlté, télen nem kutyaszánnal, hanem motoros szánkóval közlekednek. Főfoglalkozásuk a rénszarvasenyésztés.

Iskolahálózat és könyvtárak

Az iskolahálózat a szétszórt települések és a nagy távolságok ellenére a finn Lappföldön fejlett. *A kilenc osztályos általános iskola bevezetése előbbre tart, mint az ország többi részén.* Minden községben van alacsony csoportlétszámú négy osztályos alsó tagozatos elemi iskola, amelyet a gyerekek gyalog megközelíthetnek. A nagyobb távolságokban lévő felső tagozatos iskolákba iskolabusz viszi a gyerekeket, s akik így sem tudnak beutazni, kollégiumokban laknak. Minden nagyobb településen van *fiókkönyvtár* (pld. a rovaniemi járásban 43 db.). A távolabbi házcsoportok könyvellátása a közeli alsó tagozatos iskolán keresztül történik vagy magánháznaknál elhelyezett 50-100 kötetes könyvcsomagok segítségével. Könyvszállítás céljára a járási könyvtárak saját gépkocsival rendelkeznek, de kölcsönző bibliobuszok fenntartása a nagy távolságok és a kedvezőtlen éghajlati viszonyok miatt nem célszerű. Televíziója, rádiója minden családnak van, s a televízió főadójának közvetítőláncai ki vannak építve. (Megj.: jelenleg majdnem minden házban van internet. H. L. 2010)

¹ Másodközlés. In *Felnőttoktatás, népművelőképzés Finnországban, Svédországban, Angliában. Három hónapos UNESCO tanulmányút.* Népművelési Intézet. 1974. 131 p. (soksz); Népművelés külföldön: Svédországban, Finnországban, Angliában. *Népművelés*, 1975. 3. sz. 18-21; 4. sz. 16-18; Felnőttoktatás Finnországban, Svédországban, Angliában. *Módszertani Műhely*, TIT 1981/1:59-86. / Szemelvények/ (1974. április 12-17.)

Művelődési otthonok, ismeretterjesztés, regionális könyvtár és lappkutató központ

A lappföldi régióban a felnőttoktatási intézményekkel való ellátottság eléri vagy meghaladja az országos szintet /5 népfőiskola, 17 (!) művelődési otthon/. Az 1972–73. tanévben az 1384 tanfolyamnak 16.766 hallgatója volt. Legnépszerűbbek a közhasznú és szakmai tanfolyamok, a keep fit tanfolyamok voltak, azután következnek sorrendben a nyelvtanfolyamok, művészeti csoportok, legvégül pedig vannak a társadalmi és tudományos kérdésekkel foglalkozó képzések. A községekben a tanfolyamokat az *iskolákban* és a *magánházaknál* tartják. A jelentősebb rendezvényekre a távoli települések lakóit *különbusszal* szállítják a járási székhelyekre, melynek költségeit az önkormányzat fizeti. A művelődési otthonok körzeti feladatokat is ellátnak, a tanfolyamok előadóirol ők gondoskodnak. Az előadók a központok különböző szervezeteinek szakemberei, akik ezt a feladatukat óradíjasként látják el, és saját gépkocsijaikkal közlekednek. A nagy kiterjedésű régió kulturális központja Rovaniemi. Legnagyobb büszkesége az *Alvar Aalto által tervezett, nagyméretű, impozáns, modern könyvtára*. A beiratkozott olvasók száma 10.438 fiatal és felnőtt, a lakosságnak több mint 30%-a. Ottlétem idején a könyvtár mindig nagyon népes volt. A könyvtár bemutató csarnokában folyamatosan rendeznek állandó és időszakos kiállításokat, amelyek igen látogatottak (pld. gyermekrajz, madártani, közetani, irodalmi, képzőművészeti, amatőrírók kiállítása, stb.). A maga nemében egyetlen a világon a könyvtár *Lapptudományi Kutató Központja*, amely az arktikus régióban élő lappok (samik) kultúrájának, szellemi és anyagi kultúrájának levéltári és dokumentum-gyűjteménye. Az intézmény valójában három részlegből áll. A *Laponica Collection* a lappok történetével és mai életével kapcsolatos bárhol, bármely nyelven megjelenő cikkeket, tanulmányokat, könyveket tartalmazza, összesen mintegy 100.000 tételt. A második osztály a „Sami Library”, amely a lapp nyelvű prózai és verses irodalmi és drámai műveket tartalmazza, amely 8.000 művet foglal magába. A harmadik részleg az úgynevezett Laponica Hall, amely valójában egy tudományos és attraktív lapp képzőművészeti, népművészeti és néprajzi kiállítási csarnok a hozzákapcsolódó helyiségekkel, feldolgozó stúdiókkal, raktárakkal.

Művészeti intézmények

A város – a mi szolnoki vagy kaposvári színházainkhoz hasonló méretű – új, architekturális szempontból is kiemelkedő színházépületét, a „*Lappia House*”-t szintén Alvar Aalto (1898–1976) külföldön is elismert, iskolateremtő építőművész tervezte. Az állandó társulatnak 20 főhivatású színművész és 100 amatőr művész (!) tagja van. Négy, egész estét betöltő nagyelőadást tartanak egy héten az „anyaépületben”, a többi napokon pedig mikrobuszokon utazva kamaraelőadásokkal, irodalmi színpadi összeállításokkal tájolóznak a mi Dunántúlnunk nagyságú területen, Lappföld kisebb-nagyobb településein. Egy színházi évadban több premiert is bemutatnak a hazai és nemzetközi drámairodalomból, főképpen olyanokat, amelyek közel állnak az északi népek mentalitásához, szelemiségéhez (Ibsen, Strindberg, Lennart Vallén, etc).

A város amatőr művészeti élete széles körű, a kezdő csoportoktól a félamatőrismuszisig terjed. A fiatalok és idősek iskolán kívüli művészeti nevelését három különépületben működő, szakképzett tanári karral rendelkező, művészetoktatási intézményhálózat szolgálja. A szintén új építésű zeneiskola a „*Lapland College of Music*” (amellett, hogy az alap- és középfokú iskolákban is van zenei tagozat) alap-, közép- és felsőfokú zenei képzést nyújt. Az intézményben a különböző tagozatokon 60 zenetanár tanít, a hallgatók létszáma mintegy 400 gyerek, fiatal és felnőtt. A zeneiskola tanáraiból alakult vonósnégyes országos hírű. Az iskola jó hírét bizonyítja, hogy vendéglátóm fia Kari Vattovaara nemcsak tehetségének, hanem az iskolában szerzett tudásának is köszönheti, hogy neves lantművész lett. A táncművészeti iskolában „*The Dance Art Institute*”-ban, ahol néptáncot, klasszikus táncot és modern táncot oktatnak, 300 hallgató tanul, míg a város „*Vizuális Művészetek Iskolájának*” stúdióiban mintegy 180-an vesznek részt. Mindhárom iskolának fontos célja a művészeti előképzés.

A város 30 ezer lakosából, beleértve a csecsemőket és a magatehetetlen betegeket is, mintegy ezer ember vesz részt művészeti csoportokban. Van három amatőr írócsoport, a több részlegből álló Rovala színjátszó együttes, grafikai, festő és rajz szakosztály, filmművészeti kör, fotó klub. Az iskolákban, művelődési intézményekben, társadalmi szervezetekben mintegy 60 ifjúsági és gyermek-klub működik. A legáltalánosabb aktivitásforma az ifjúsági közös-

ségekben a játék és a testnevelés. Rovaniemiben minden évben nyári szabadegyetemet rendeznek a finnül tanuló külföldiek számára.

A népfőiskola

A *népfőiskola* két egyemeletes épületből áll, nem messze a város központjától. Az intézmény a Rovala keresztyén-szociális settlement szervezethez tartozik, melynek Rovaniemiben külön irodája és lapja van. A főiskola 270 ezer márka állami támogatást kap évente, ezen kívül a város 20 ezer márkával árul hozzá a költségekhez. Kis népfőiskola. A hallgatók létszáma 74; ebből első éves 46, második éves 15 fő és az egyéves szociális munkás tagozatra jár 13 fiatal. Az első két évfolyamon vizsgatárgyak a filozófia, történelem, művészettörténet, szociálpolitika, szociológia, ifjúságpolitika, irodalom, pedagógia, pszichológia, szociálpszichológia, matematika, s lehet tanulni angol és svéd nyelvet, valamint testnevelést. Ez a két évfolyam tulajdonképpen középiskolai végzettséget nyújt. A szociális munkás tagozaton, amelynek hallgatói ifjúsági és gyermekvédelmi felelősök lesznek, főtantárgyak a csoportlélektan, társadalompolitika, kriminológia, közegészségügy stb. A hallgatók átlagéletkora itt is 20–22 év, valamennyien rendelkeznek a 9 osztályos iskolai végzettséggel, javarészt fizikai dolgozók gyermekei, akik az általános iskola elvégzése után nem tanultak tovább. Sok közöttük a falusi fiatal is, akik így akarnak középiskolai végzettséghez jutni. Nyáron a népfőiskolán egyhetes ifjúsági, irodalmi, könnyűzenei és képzőművészeti úgynevezett rövid tanfolyamok vannak. A tantestület az igazgatóból és egy ötfős tantestületből áll. A hallgatók teljes ellátást kapnak, de csak egy részük lakik az iskola kollégiumában, a többiek a városban. Az intézmény el látva egy 16 személyes nyelvoktató laboratóriummal is.

A művelődési központ

A *rovaniemi lapp művelődési központ* szintén a Rovala intézménye. Hasonló objektum, mint a népfőiskola, annak ikerintézménye, éppen úgy, mint az orivesi népfőiskola és az orivesi művelődési ház, ki egészítik egymás munkáját. A központ az államtól 300.000, a várostól 70 ezer márka támogatást kap a helyi és a körzeti feladatok ellátására. A népfőiskola és a művelődési ház között tulajdonképpen éles határvonal nincsen, tanfolyamaikat egymás helyisége-

iben tartják. A művelődési ház jelentős mértékben körzeti feladatokat lát el, 162 tanfolyamából 90 a városi, 72 a vidéki kihelyezett kurzus, 50–60 kilométeres sugarú körzetben, a 3 ezer hallgató aránya is így oszlik meg a központ és a kihelyezett tanfolyamok között. *Mindez azt mutatja, hogy a finn felnőttoktatás-politikában fontos cél a hátrányos helyzetű területek ellátása a központból kihelyezett rendezvényekkel, annak minden szolgáltatásával.*

Legnépszerűbbek, itt is, mint mindenhol, a gyakorlati jellegű tanfolyamok (fémmegmunkálás, bútorkészítés, ruhakészítés, szövés, könyvkötészet, gép- és gyorsírás stb.), amelyet bizonyos tekintetben a *szolgáltatási önellátás motívuma* magyaráz. A másik irány az idegennyelv-oktatás széles spektruma, amelynek hátterében az *ország köztes helyzete magyaráz kelet és nyugat között*, még az ország északi régióiban is, amely szoros kapcsolatot tart a külvilággal /lásd 23 angol, 10 svéd, 5 francia, 5 olasz, 4 német, 4 orosz (!) 2 spanyol, 1 finn, 1 eszperantó és 1 lapp tanfolyam/. A tanulók középkorúak, kétharmaduk nő. A tanfolyami foglalkozásokat vidéken iskolai tantermekben, családoknál tartják. *Finnországban a családban, az otthonban helye van a kultúrának, a művelődésnek, és nyitottak a nyilvánosság felé.* Az idegent is szívesen befogadják, leginkább a messze délen élő rokonaikat, a magyarokat. Ezt lehetővé teszik fejlett lakáskultúrájuk is. A központ több mint 100 oktatót és 40 előadót foglalkoztat szerződéses alapon, mint óradíjasokat a város különböző intézményeiből.

Ezt a szerteágazó tartalmi és szervezői munkát az igazgató és két főállású tanár irányítja, sokszor ők maguk az előadók. A hatókörzetükbe tartozó 20 ezer ember közül mintegy 12 ezer fiatal és idős ember, férfi és nő vesz részt tanfolyamaikon, és igényli a felnőttkori tanuláshoz ezt a formáját, ami figyelemre méltó eredménynek. Legnagyobb gondjuk a nagy távolságok leküzdése, a helyiséggondok és a szakemberhiány, a meglévők túlterheltsége. Télen a hallgatók gyakran sítálpakon, motoros szánkókon közelítik meg az iskolákat, ahol a foglalkozásokat tartják. Mindez a mi tanyai népművelésünkre emlékeztet.

Életviszonyok

Az egyik napon finn barátaim egy kis faluba is elvittek, ahol érzékletes képet kaphattam a távoli

települések életviszonyairól, művelődési helyzetéről. A lakásviszonyok, mind tágasságban, mind kényelemben magas színvonalúak, urbanizáltak. A művelődés hozzáférhetősége a televízióra, rádióra, könyvekre, folyóiratokra épül (mj.: napjainkban át-törést jelent az Internet). Ezt teszi teljessé a „házhoz szállított” kulturális ellátás a közművelődési intézmények segítségével. A fiatalabb és középkorú emberek életmódja, mentalitása a finn átlagállampolgár szellemi és anyagi színvonalával, európaiságával egyenlő. Ugyanakkor megfigyelhető a fiatalok és az idősek közötti meglehetősen nagy műveltségi és mentalitásbeli különbség, amely az 50-60-as években bekövetkezett igen gyors technikai, anyagi és kulturális fejlődéssel magyarázható. Ehhez az idősebb generáció már nem tudott annyira adaptálódni, mint a fiatalabbak. Vendéglátó kollégám megmutatta azt a szerény, tradicionális paraszt faházat, ahol szülei laktak és ő gyerekeskedett. Azóta az élet nagyot változott Finnországban, különösen északon, talán nagyobb, mint más országban. (Mj.: Azóta a fejlődés még inkább felgyorsult és Finnország, benne Lappföld, Európa élvonalába került. 2010. H.L.)

Irodalom

Provincial University of Lapland Enhancing Human Capital and Supporting Innovation in a Sparsely Populated Remote Region: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/61/39553013.pdf>

Arctic Centre – Arktinen Keskus: <http://www.arcticcentre.org/InEnglis/Contacts.iw3>

Distance Learning Network in Finnish Lapland: <http://www.startlap.hu/web/?page=1c=adult+education+in+Lapland>

Lapland Vocational College : <http://www.lav.fi/?depid=11878>

Rovaniemen kansalaisopisto (Rovaniemi népfőiskola): <http://www.rovala.fi/pages/fi/rovaniemen-kansalaisopisto.php>

Harangi László

AZ LLL IZLANDON¹

Az utóbbi néhány évben a társadalom- és gazdaságpolitikusok megkülönböztetett figyelmé irányult Izlandra, erre a ritkán lakott, zord éghajlatú országra. A felfokozott érdeklődést az okozta, hogy a korábban is jómódú ország – a globalizációs folyamat ellenére is – tovább gazdagodott, az egy főre eső nemzeti jövedelme az egyik legmagasabb lett a világon (30.200 dollár!), infrastruktúrája kimagaslóan korszerű. A háztartások csaknem 90 százaléka rendelkezik számítógéppel, 80 százalékuk internet hozzáféréssel. 2000-ben az ICT iparágban 4900 munkavállaló dolgozott, 400-zal többen, mint az előző évben, ami 9 százalékos növekedésnek felel meg, s ez egyben az elektronikai exporttevékenységének páratlan növekedését is mutatja. Izlandon a fejlett ipari-mezőgazdasági társadalomból (bár a halászat és halfeldolgozás ezentúl is jelentős exportágazat maradt) az információs társadalomba való paradigmaváltásnak lehetünk tanúi, hogy fokozódik az állam versenyképessége, és minden eddiginél magasabb életszínvonalat biztosítson polgárai számára, miközben a társadalom megőrzi különleges, a népvándorlás-korabeli forrásokból táplálkozó kultúráját, szellemiségét.

Szívesen időznénk még Európa legnagyobb szigetországának gejzirjeinél, vulkánjainál is, baranbolhatnánk szél és havas eső verte fátlan tájain, bele-bele lapozgatnánk Halldor Laxness (1902–1998) Nobel-díjas izlandi regényíró remekműveibe, de izgalmas volna bepillantani az ősgermán nép megpróbáltatásokkal terhes történetébe is. Mégsem ezt tesszük, hanem visszatérünk a jelenbe, mert minket most elsősorban az érdekel, az izlandi egész életen át tartó tanulás rendszere, stílusa, benne a felnőttkori tanulás, mennyiben oka és gerjesztője az ország páratlan fejlődésének, melyek azok a módszerek és eszközök, amelyek elősegítik a tudásalapú társadalom minél gyorsabb megteremtését.

Felnőtt felsőfokú középiskolák

A szigetország egész életen át tartó tanulásának egyik támpillére a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás. Bár Izland nem tagja az Európai

Uniónak, mégis célul tűzte ki, hogy 2010-re a minimálisra csökkentse azok számát, akik fiatal felnőttkorukig nem rendelkeznek a munkaerőpiacba való bekapcsolódáshoz szükséges, a továbbtanulás által megkövetelt középfokú végzettséggel, illetve az ott megszerzett tudást garantáló érettségivel. Történjék ez rendes korban vagy azután, de nem nagyon későn. A négyosztályos felsőfokú középiskolák Izlandon négy irányban nyújtanak képzést, úgymint gimnáziumi (academic), általános (comprehensive), valamint szakmai, illetve művészeti (!) tagozatokon. Közöttük biztosított az átjárás, és valamennyi nyitott a felsőfokú oktatás, illetve a posztsekunder képzés felé. Ez a szisztéma a felnőtt felsőfokú középiskolákra is érvényes. 1999-ben egy tanügyi reformot léptettek életbe, amelynek célja volt, hogy még alaposabban felkészítsék a tanulókat a tudásalapú gazdaságra. Ennek értelmében a középiskolák tantervében, így a felnőttek középiskoláiban is, prioritást kaptak a természettudományok, a matematika, az információs technológia, az életképességismeretek és az idegen nyelvek, elsősorban az angol. Valamennyi ifjúsági felsőfokú középiskolának van felnőttoktatási tagozata azok számára is, akik a 16 éves korig kötelező oktatást befejezve nem tanulnak tovább vagy egy-két osztály elvégzése után elhagyták az iskolát. Az általános jellegű és a szakmai középiskolák hosszabb-rövidebb tanfolyamokkal a munkaerőpiaci képzésben is részt vesznek profiljuknak és a foglalkoztatási igényeknek megfelelően. A rendeskorúak középiskoláinak fejlettsége és diverzifikáltsága ellenére az izlandi közoktatásnak az első látásra megmagyarázhatatlan és különös sajátossága azonban az, hogy a tanulóknak mintegy 30 százaléka lemorzsolódik, kimarad a felső-középfokú oktatásból, amely arány a legmagasabbak közé tartozik az OECD országokban. A szervezett és folyamatos tanulásnak ilyen viszonylag tömeges abbahagyása azonban mégsem jelent „ad insequendum tardort”, azaz teljes leszakadást, mert nem sokkal később éppenséggel Izland vezet a felnőtt-kori tanulásban való részvételt illetően, amely magasabb, mint 20 százalék. Az esetek túlnyomó többségében tehát nem motivációhiányról, kudarcról van szó, hanem sokkal inkább a tanulás felfüggesztéséről, ha úgy tetszik „lebegtetéséről”, amelyhez a látszólag hozzá hűtlen, de még mindig fiatal korosztály visszatér. És

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*, 2006. 2-3:28-31.

hogyan ez az egymásra találás még vonzóbb és örömtelibb legyen, az izlandi oktatáspolitikát mindent megtesz módszerben, tartalomban, flexibilitásban, hozzáférhetőségben egyaránt, így a leszakadás intenzív felzárkózássá válik.

De miért ez a kilengés, megtorpanás? Az okok az izlandi társadalomban, hagyományokban, szokásokban keresendők. A helyzet ugyanis az, hogy mivel a szigetországban lényegében munkanélküliség nincs, és a 16-18 éves fiatalok a kulcskompetenciák tekintetében igen jó felkészítést kaptak az alapiskolákban (ld. OECD literacy vizsgálatát), és egy-két középiskolai osztályt is kijártak, elmennek néhány évre hazájukban, majd külföldre dolgozni, tapasztalatokat szerezni. Ezt csak erősíti az az íratlan szabály, hogy a felnőtt tanulónak illik magát fenntartani, a tandíjat megkeresni, hogy még jobban magáénak érezze a megszerzett tudást. Sokuknál a korai családalapítás is kitalja a végbizonyítvány megszerzését. A tanulás, a munka és a társadalmi, világlátási tapasztalatok, valamint a családalapítás gondja egymást kiegészítve így épülnek egymásra, harmonikus egységet alkotva, amely fejleszti a tudást, gazdagítja a személyiséget, és az egész életen át tartó tanulás attitűdjét, adaptivitását alakítja ki.

Ehhez a tanulási kultúrához jól illeszkedik a felnőtt tanulók élet- és munkakörülményeit, az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő kredit rendszer. Ennek lényege az, hogy a curriculum tantárgyai szemeszterek szerint modulokra vannak osztva, és minden egyes modul egy-egy kredit pontot ér, amelyet külön-külön is meg lehet tanulni és vizsgálni is lehet belőlük. A végzettség megszerzéséhez meghatározott időn belül és szabályok szerint, bizonyos pontszámot, azaz kreditet kell „összegyűjteni”, de ennek ütemezése, a tananyag-egységek kiválasztása a tanulóktól függ. Ugyanez vonatkozik a fakultatív tárgyakra is, amelyekből szintén lehet érettségit tenni. Az általános és a szakirányú felnőtt felsőfokú középiskolák tananyaga sokirányú, de ha ez mégsem elégíti ki az igényeket, a fiatalkorú a rendeskorúak óráit is látogathatják. A nappali és esti tagozatok nem különülnek el egymástól.

A felnőtt felsőfokú középiskolák fenntartási és távoktatási költségeit az állam finanszírozza. Az intézmények támogatása minden évben a parlament által jóváhagyott, elkülönített („címkézett”) költségvetésben kap helyet. A Tandíjak kétharmadát is az állam vállalja magára, és csak egyharmad marad

a tanulóra, amelyet, mint láttuk, többnyire saját kezesükből teremtenek elő. 2002-ben az iskolarendszerű felnőttoktatásnak 3800 tanulója volt, amely az ország 300 ezres lakosságához viszonyítva figyelemre méltóan magas szám.

Lifelong learning központok

Míg az általános iskolarendszerű felnőttoktatás alapintézményei a felnőtt felsőfokú középiskolák, addig az iskolautáni képzés és továbbképzés bázisai az úgynevezett „egész életen át tartó tanulási központok”. Kilenc ilyen nagy kapacitású, technikailag jól felszerelt képzési intézmény van a fővárosban és a régiók székhelyein, 4-5 körzeti kirendeltséggel és mozgó szolgáltatásokkal, tekintettel a nagy távolságokra és az ország sajátos földrajzi viszonyaira.

Az LLL tanulási központok feladata végső soron az, hogy az alapképzéstől a posztsekunder szinten át részben a felsőoktatásig biztosítsák a fiatal, középkorú és idősebb munkavállalók képzését, tanácsadását, szem előtt tartva az ország versenyképességének növelését, a tudásalapú gazdaság megteremtésének követelményeit. Ebben az igen szerteágazó, tartalmilag, szervezeten, jogilag is (ld. akkreditáció) rendkívül összetett munkában szorosan együttműködnek az iskolákkal, főiskolákkal, vállalatokkal, állami (önkormányzati) és társadalmi szervezetekkel, minden érdekelt hazai, külföldi partnerrel, hogy az anyagi és szellemi erők felhasználása gazdaságos és minél jobb minőségű legyen.

Képzési feladataik jelentős részét e-learning alkalmazásával, a hagyományos tantermi és távoktatási módszerek kombinációjával oldják meg, amelyhez rendelkeznek a legmodernebb digitális infrastruktúrával, szakemberállománnyal, tartalomfejlesztési programokkal, amelyet a jogi feltételek garantálnak. Kimagasló ICT kompetenciájuknak köszönhetően segítik és koordinálják a közép- és felsőfokú oktatási intézmények elektronikus úton történő távoktatási szolgáltatásait, videokonferenciákat rendeznek, szakmai bemutatókat tartanak.

Az internetalapú oktatással lehetővé válik, hogy a felnőtt tanulók saját maguk készítsék el képzési programjukat, amelyhez segítséget nyújtanak. A teljesítmények értékelése is nagyobb részt számítógépen történik, s a tanuló nem mehet tovább, amíg a feladatot meg nem oldotta, fokozva az is-

meretszerzés sikerélményét. A kínálat növelését eredményezi, hogy az egyes központok között bizonyos specializálódás van érvényben és az elektronikus „szigetháló” segítségével az ország bármely távoli pontján minden tanfolyam hozzáférhető (pl. spanyolul lehet tanulni a reykjavíki weboldalról a legészakibb Akureyriben).

Kiterjedt hálózatuknak, eredményes hozzáférhetőségi törekvéseiknek köszönhetően az LLL központok kurzusait a felnőtt, munkaképes lakosságnak mintegy 10-15 százaléka (!) látogatja, ami évenként mintegy 7900 főt tesz ki. Ez egyben az izlandi emberek erős tanulási motiváltságát is mutatja, amely szerencsésen találkozhat a bőséges és vonzó kínálattal a kedvezőtlen természeti és földrajzi viszonyok ellenére is. Az attraktivitást növeli az LLL központok széleskörű tanácsadási tevékenysége, amelyet szintén sokan vesznek igénybe. A központok egy korábban kiadott oktatási törvény értelmében részben állami, önkormányzati, részben vállalati és egyéb forrásokból jöttek létre, de állami intézmények, jelenlegi fenntartásukról az állam gondoskodik, amelynek fedezete az állami költségvetésben van előirányozva. A képzésekért a résztvevők mérsékelt tandíjat fizetnek, ezt is a szakszervezet vagy a vállalat, illetve a munkaadó átvállalja.

A közelmúltban az Izlandi Munkaadók Szövetsége és az Izlandi Szakszervezeti Föderáció egy hároméves közös programot indított el a munkahelyi képzés fejlesztésére, amelyet az LLL központok valósítanak meg, együttműködve a vállalatokkal. Ehhez az állam mintegy 200 millió forintnak megfelelő összegű támogatást nyújt. A szakszervezeti tagok külön is képzési támogatásban részesülnek mintegy évi 87 ezer forintnak megfelelő összeggel, amely szintén ösztönzőleg hat a tanulásra. A munkanélküliek, ha egyáltalán vannak ilyenek, teljes támogatást élvezhetnek.

A törvények arra is kitérnek, hogy az országba vándoroltaknak és a letelepedni szándékozókknak 150 órás tanfolyamon kell részt venniük az izlandi nyelv elsajátítására, amelyet szintén a központok biztosítanak.

Második esély iskolák

Hangnemben, stílusban az eddigiektől eltérő intézmények a „második esély” iskolák. Céljuk

nem egy konkrét kompetencia elsajátítása, hanem a bátorítás, az önbizalom erősítése azok számára, akik híjával vannak az izlandi emberekre általában jellemző tettekkészségnek, a vállalkozói szellemnek. A hangsúly ez alkalommal nem a számonkérésen, a követelésen van, hanem empatikus, együtt érző bánásmódban. A tanfolyamok többnyire 3-4 hónaposak, heti egy-két esti foglalkozással vagy háromhetesek intenzívebb jelenléttel. A második esély iskolákon azok vesznek részt, akik úgy érzik, hogy egyedül vannak, és segítségre szorulnak.

Ebben a kötetben, szórakoztatva nevelési felnőttoktatási formában a részvétel ingyenes, nincs iskolai végzettséghez kötve. A foglalkozások fő módszere a beszélgetés, a kifejező készség fejlesztése, de van helye a műhelymunkának, a kreativitásnak, a versmondásnak, a kultúra aktív elsajátításának. Az izlandi felnőttoktatásnak ez kötetlen, a mi közművelődésünkre emlékeztető formája főképpen azok felé az asszonyok felé irányul, akik valamilyen oknál fogva kimaradtak a tanulásból, a munkából. Sok helyen még a nevük is nőklub vagy asszonykör, és hasonlatosak a mi nőklubjainkhoz, csak a vezetőjük tudatosabb.

A felmérések azt bizonyítják, hogy a második esély iskolákban kapott ösztönzések, bátorítások hatására a klubtagok többsége féleven belül munkát talál vagy továbbtanul, esetleg mindkettőbe bekapcsolódik.

Zárszó helyett

A rendelkezésre álló források felhasználásával az izlandi felnőttoktatásnak és képzésnek csak azokat az elemeit emeltük ki, amelyekről úgy gondoltuk, hogy különösképpen tanulságosak lehetnek számunkra. Nem tértünk ki a kis északi ország egyetemi és főiskolai felnőttképzésére, a piaci jellegű felnőtt-iskolákra, de nem foglalkoztunk a nőklubon túlmenően a még kötetlenebb jellegű közösségi művelődéssel sem, amelyeknek színhelyei a kilencosztályos alapiskolák. Megérdemelt volna néhány elismerő mondatot az irányítás, amely összehangolt és integratív. Beszámolóinkból azonban így is levonhatunk néhány tanulságot. Mindenekelőtt azt, hogy Izland már most egy tanuló társadalom, ahol minden negyedik felnőtt valamilyen formában tanul, és ezzel még a többi északi országot is maga mögött hagyja. Ennek többféle oka lehet, mindenekfelett

valamilyen olthatatlan tudásvágy az új ismeretek iránt, az egész életen át tartó tanulás minőségi attitűdje. Ennek gerjesztője lehet az a tanulási környezet és kultúra, amely körülveszi az izlandi embert az ország legtávolabbi vidékein is. Abszolút hozzáférhetőség, az igények „testre szabott” kielégítése. Megerősít bennünket az izlandi példa abban, anélkül, hogy a kizárólagosság hibájába esnénk, hogy a távoktatás, benne az elektronika, mennyire nélkülözhetetlen eszköze a felnőttoktatásnak, képzésnek. Ehhez azonban megfelelő infrastruktúra, hozzáértő szakemberek és jó minőségű tartalom szükséges. Izlandon egy kormány szintű információs stratégia ad iránymutatást az elektronikus eszközöknek az élet minden területére kiterjedő felhasználásához, amelyben kulcsszerepet kap a felnőttképzés és hatékony alkalmazását biztosítja is. A kimagasló eredmények nélkül elérhetetlenek is lennének. Némi büszkeséggel állapíthatjuk meg, hogy e vonatkozásban mi is jó úton haladunk, de izlandi kollégáinktól van mit tanulnunk.

Megszívlelendő, hogy még olyan jóléti állapotban is, mint amilyen Izland, mennyire fontosnak tartják a lemaradottak felzárkóztatását, bevonását. Tanulságos, hogy ezt a munkát nem a direkt szak-

mai alapképzéssel kezdik, hanem a ráhangolással, az önbizalom erősítésével. Nálunk erre – megítélésünk szerint – jó alkalmat teremtenek a közművelődés különböző megnyilvánulásai. Vannak is erre jó példák, csak nem eléggé elterjedtek.

Végső tanulságként pedig levonható az a következtetés, hogy még olyan mostoha természeti viszonyok között is, amilyenben Izland él, tudással és az egész életen át tartó tanulással jólétet és versenyképességet lehet teremteni.

Irodalom

Adult Education in Iceland. In: *Motivating Student for Lifelong Learning*. OECD. 2000. Paris. 65-108.

Adult Education in Iceland. The Ministry of Education, Science and Culture. Reykjavik 2000:6.

Hoffmann Nóra: Az információs társadalom stratégiája Izlandon. 30-34 p. *e-Világ*, 2003. szeptember.

Harangi László

AZ ANGOL FELNŐTTKÉPZÉS INTÉZMÉNYRENDSZERE¹ (*The Institutional System of English Adult Education*)

A mai értelemben vett felnőttoktatás bölcsőjét – kissé költőien – Angliában ringatták. A 19. század elején jöttek létre, majd az egész országra kiterjedő rendszerré formálódtak a gépészek iskolái (Mechanics' Institutes), ahol a földjüket vesztett, városokba költözött parasztok voltak kénytelenek megszerezni az ipari forradalom által megkövetelt tudást. Dickens is megemlékezik ezekről az új intézményekről, ahol nagyon jól érezte magát, és elragadtatással ír az okos, tanulni vágyó munkásokról *Pickwick klub* című regényében. Azóta kétszáz év telt el, és a brit felnőttkori tanulás intézményrendszere rendkívüli módon kiterjedésedett, megváltozott, alkalmazkodva az új idők követelményeihez, a társadalmi, gazdasági kihívásokhoz. A régiek eltűntek, vagy megőrizve, megtartva megmaradtak, megváltoztak, újak jöttek létre. Ezekből a – napjaink formális és non-formális – felnőttoktatási, felnőttképzési intézményeiből, „szolgáltatókból” (providerek) mutatunk be néhányat.

Továbbképzési kollégiumok (further education college)

Ha valaki Angliában a felnőttkori tanulásra, továbbképzésre gondol, általában „a” kollégiumokról, azaz a „kalidzsokról” beszél, legyen az szakmasító tanfolyam, nyelvoktatás, de akár még üzemi továbbképzés is. A felnőttoktatás, felnőttképzés fogalma így szinte eggyé vált a felnőttoktatási kollégium szóhasználatával, mindennapi gyakorlatával, legalább is ami a komolyabb, nagyobb felkészültséget igénylő képzéseket illeti. Nem véletlenül. A közel 400, az egész országra kiterjedő továbbképzési kollégiumok hálózata, évente mintegy két millió fiatal, középkorú és idős felnőtt számára nyújt szakmai előkészítő, alap- és középfokú képzést, továbbképzést, amellyel, hogy a 16 éves kori tankötelezettség után, a 16-19 éves fiatalok rendes korú, iskolarendszerű szakképzését is ellátja. Egy-egy továbbképzési kollégium valósággal mindmennyi szakképzési kombinát, jól felszerelt műhelyekkel, stúdiókkal, előadótermekkel, tantermek sokaságával, informatikai központokkal, tananyaggyártó részlegekkel, a fiatal és felnőtt hallgatók ellátását biztosító infrastrukturális

létesítményekkel. A többemeletes épületcsoportok, a központon kívül, mintegy 50 kilométeres körzetben két-három, esetleg négy campust is alkotnak, amelyek egy adott képzési irány színhelyei. Ezenkívül a kollégiumoknak vannak kirendeltségei felnőttoktatási központokban, nagyobb üzemekben, iskolákban, szükség szerint működtetve. Minden intézménykomplexumnak van valamilyen sajátos arculata, amellyel, hogy a mezőgazdasági, kertészeti és művészeti (különös tekintettel a dráma- és táncművészetekre) posztszekunderi felnőttképzés igényeit külön erre a célra hivatott speciális felnőttképzési kollégiumok elégítik ki. A továbbképzési kollégiumok valójában a munkahelyi képzés hátterét nyújtják oly módon, hogy a munkáltatók, a korábban megkötött szerződések alapján, a kollégiumoktól kapják meg a kívánt tanfolyamokat. Az üzemek, a továbbképzésekre rászoruló intézmények és a „kalidzsok” szorosan együttműködnek, tanárai, oktatóik és a munkahelyek képzési felelősei együttesen állítják össze a tanulmányi programokat.

A „Képezz, hogy nyerj” (Train to Grain), a kormány által támogatott nagyszabású szakképzési terv, évenként mintegy 900 millió Font költségvetéssel, szintén a továbbképzési kollégiumok révén valósul meg. Ebben a kétoldalú adok-veszek folyamatban működnek közre az erre a feladatra speciálisan képzett ún. tudásszakértők, a „skill brokerek”, valamint az állami tanácsadó hatóság (National Employer Service) munkatársai, hogy az innovációt leginkább generáló képzési programok jöjjenek létre. Ugyanakkor a kollégiumok sokrétű feladatai közt prioritást élveznek a felzárkóztatást elősegítő „Skill for Life” (Tudás az élet számára) elnevezésű, a funkcionális analfabetizmus felszámolását célzó tanfolyamok is. E továbbképző hálózat finanszírozását és szakmai ellenőrzését a kormány alá tartozó Tanulás és Tudás Tanácsa (Council of Learning and Skills) látja el a megyei hatóságokon keresztül. A kollégium tanárainak, oktatóinak az államilag előírt „Tanulás és Készség Tanári Képesítése” (Qualified Teacher Learning and Skills, QTLS) végzettséggel kell rendelkezniük. Tehát nem elég az, ha valaki jó mérnök vagy közgazdász! Ahhoz, hogy tudását eredményesen tudja átadni, az ehhez szükséges

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*, 2009. 4:17-19.

pedagógiai, andragógiai ismereteknek és készségeknek is birtokában kell lennie. Ennek első állomása a „belépés az oktatásba” (passport to teaching module) képzettség, amelynek elsajátításával az illető szakember már taníthat. A teljes diploma megszerzéséhez azonban ötéves (!) munka melletti tanulás és gyakorlat szükséges valamelyik erre a célra berendezkedett tanárképző főiskola esti vagy levelező tagozatán, például a boltoni műszaki tanárképző főiskolán. (UNESCO tanulmányutam során volt alkalmam meglátogatni.) És hogy az oktatás és képzés módszere ténylegesen naprakész legyen, a tanárok és oktatók részére évente egy 30 órás továbbképzés is kötelező. A minőségre való ösztönzést továbbá segíti a „Kiváló Oktató” cím elnyeréséért tanúsított jó munka és az ezzel járó megemelt díjazás, valamint a tanfolyamok, képzések állandó és rendszeres szakfelügyelete.

Egyetemek a felnőttek tanulásáért

A 19. század végén, a múlt század elején az egyetemek extramurális tanszékei azzal a céllal jöttek létre, hogy a kultúrából kirekesztett munkások és nők számára nyújtsanak művelődési lehetőséget, szoros együttműködésben a Munkásművelődési Szövetséggel (Workers' Educational Association). Az univerzitásoknak ez a szociális aspektusa máig is megmaradt, és az ország 168 felsőfokú intézményében a 2,4 millió hallgatónak több mint a fele felnőtt, abban a tekintetben, hogy munka mellett végzi egyetemi, főiskolai tanulmányait, illetve nem közvetlenül az érettségi után kapcsolódott be a felsőfokú oktatásba, képzésbe. Az egyetemek és főiskolák Felnőtt és Folyamatos Oktatási Tanszékei (Department of Adult and Continuing Education) legtöbbször külön épületekben, campusokban működnek, a nappali tagozatoktól elkülönített apparátussal és munkarenddel, de az általuk nyújtott programok és tananyagok teljes értékű tükörképei a „rendes korúak” oktatásának, képzésének, megfelelően alkalmazkodva a fiatal-, közép- és időskori tanulók élet- és munkakörülményeihez, különös tekintettel az e-learningre. A felnőtt tagozatok képzési kínálatában a „normális” oktatás valamennyi fakultása, szintje és típusa megtalálható az előkészítő tanfolyamoktól a posztgraduális képzésig. Másrészt a felnőttképzési tanszékek igyekeznek kielégíteni a magasabb rendű, általános műveltséget gyarapító elvárásokat, érdeklődést is, tekintve, hogy az adott téma legkiválóbb szakembereivel való találkozások

az elektronika korában is nagy vonzerejűek (ld. a TIT Minden Tudás Egyeteme). A Londoni Egyetem 200 ilyen tanfolyamot indít minden évben, mintegy 50.000 hallgató részére. A walesi Swansea Egyetem, mint ahogy ezt más egyetem is teszi, mozgássérültek, az etnikai kisebbségek számára tart fenn esti, levelező és távoktatást. Az egyetemeket, éppen úgy, mint a továbbképzési kollégiumokat, az állam az úgynevezett „támogatási tanácsokon” (Funding Councils) keresztül szponzorálja, amelyek valójában regionális elosztó és felügyeleti hatóságok. Igen nagy összegek felett diszponálnak, és lényegében autonóm szervezetek, noha tagjaikat a kormány nevezi ki. Tőlük függ a felnőttoktatási programok támogatása is. A hivatalok minden évben irányelveket kapnak az Oktatási Minisztériumtól, mely megjelöli a legfontosabb prioritásokat, benne a felnőttképzés követelményeit is.

A Nyílt Egyetem (Open University)

1971-ben az angol kormány azzal a céllal alapította meg a Nyílt Egyetemet, hogy a legfejlettebb informatikai eszközök felhasználásával a lehető legnagyobb mértékben hangolja össze az egyetemi oktatás tömegességének és tudományos-oktatási színvonala emelésének szükségességét. A több mint három évtizedes tapasztalatok és az ezt vizsgáló tudományos kutatások eredményei azt bizonyítják, hogy a várakozások és célkitűzések a legteljesebb mértékben beváltak a hozzájuk fűzött reményeket. Napjainkban az Open University az oxfordi és a cambridge-i egyetemekkel egyenrangú felsőoktatási intézménye Nagy-Britanniának, és példaként szolgál a világ számára, hogyan lehet a legfejlettebb technikát a tudás, az oktatás számára a legeredményesebben, a leghatékonyabban felhasználni. A Nyílt Egyetem a hallgatói megelégedettség tekintetében is legmagasabb az összes egyetem közül. 180.000-es (!) hallgatói létszámával, beleértve a több mint 25.000 külföldi diákot, Írországtól Hongkongig, az „OU” a legnagyobb egyeteme Angliának. Az alapítástól kezdve a mai napig közel 4 millió tanuló szerzett diplomát vagy oklevelet e gigantikus szervezet különböző tanfolyamain, tehát már is jelentős értelmiségfejlesztő tényező, nem csak a Szigetországban, hanem szerte a világon. E virtuális egyetemet az angol állam tarja fenn és működteti, nem kis összeggel, csekély tandíj ellenében. A hallgatóknak több mint 70%-a foglalkoztatott, aki munkája mellett végzi a napi 5-6 órát igénylő tanulást. Több mint 50 ezer

résztevő kap munkaadói támogatást, ami szintén az eredményességet dicséri. A felvétel nincs iskolai végzettséghez kötve, a hallgatók egyharmada nem rendelkezik középiskolai végzettséggel. A hiányzó és általában megkövetelt iskolai végzettséget azonban maradéktalanul betölti a nagyon erős motiváltság, a hatékony tanítási módszerek, a korábban szerzett tapasztalatok, a tanulásra fordított idő, azaz évek, mert általában a tanulók hat-hét év alatt szereznek diplomát. Az Open University a bolognai értelmezés szerint egyetemi diplomát, posztgraduális végzettséget (PhD), valamint különböző felsőfokú szakkvalifikációkat nyújt. A doktorandusz kurzusoknak évente mintegy 11.000 hallgatója van. Az egyetemen minden fakultás megtalálható, kivéve az orvosit (School of Medicine). Vannak művészeti, neveléstudományi, egészségügyi, jogi, matematikai, műszaki éppen úgy, mint közgazdasági, informatikai, természettudományi, szociális gondozói, társadalomtudományi és nyelvtudományi szakok. Az egyetem tudományos és irányító központja a Londonhoz közeli Milton Keynes-i épülethyűttesben, Buckinghamshire-ben van, meglehetősen nagy szakmai és menedzsment apparátussal, de a közel 200 ezer fő felsőfokú oktatása még így is költségkímélőbb, mint ugyanennyi létszámú populáció megfelelő minőségű képzése hagyományos úton. Az Open University az adott egyetemekhez kapcsolódóan kiterjedt hálózatot tart fenn Skóciától Cornwallig és vannak központjai a legfrekvenciáltabb európai országokban, sőt azokon túli is. A tanulmányi útmutatót jó előre, a papíralapú, hangzó, disc lemezből, internet dokumentumokból, DVD anyagokból álló tanulmányi csomagokat pedig folyamatosan, illetve elektronikus úton kapják meg a hallgatók, kisebb részüket pedig maguknak a jelölteknek kell beszerezniük. 2006 decemberével a tanfolyamokhoz kapcsolódó, 1971-től sugárzott BBC adásokat, túlhaladott voltakra való tekintettel, megszüntették. (Pedig annak idején ez milyen nagy vívmánynak számított!). A tanulmányi anyagok egy jelentős része eredeti produktum, amelyet az OU belső és külső munkatársai készítenek, másik részük pedig átvétel illetve átszerkesztés a képzés számára a már megjelent könyvekből, kiadványokból, médiaanyagokból. Az egyes szakok alaptanfolyamaihoz kapcsolódóan a tanulókat tutorok (Associate Lectures) segítik, akik visszajelzést nyújtanak teljesítményükre telefonon, interneten vagy személyesen. A rövidebb kurzusok esetében, ahol nem áll rendelkezésre tutor, on-line konferenciákon kaphatnak tanácsadást az érdeklődők. Az egyes szakok

legfontosabb stúdiumaiból a regionális központokban évente egy vagy két alkalommal egy-egynapos szemináriumra is sor kerül, amelyen a részvétel kötelező. A célja ezeknek a személyes foglalkozásoknak a vitatott kérdések megbeszélése, a témával kapcsolatos kommunikációs készség fejlesztése, a hallgatók magányérzésének oldása, de a rövidebb tananyagokból ilyen egynapos foglalkozások nincsenek. Ezen kívül azonban az egyetem, illetve regionális központjai, sok tanfolyamból egyhetes nyári összejöveteleket is rendez, de ezeken a részvétel nem kötelező. Az elsajátított tudás ellenőrzése, egyenlő súllyal alkalmazott, úgynevezett tanfolyami munkával (coursework) és vizsgákkal történik. A tanfolyami munka, mint a folyamatos tudásmérés módszere, három-négy esetleg hat, a tanfolyami tutor által osztályozott és kijavított dolgozathoz áll (tutor marked assignments, TMAs), amelyet a számítógéppel értékelhető tesztek eredményei egészítenek ki (computer marked assignments, CMAs). A „vizsga” a regionális központokban lebonyolított zárthelyi dolgozatok megírásából áll. Részben ezek eredményeitől, valamint az év közben tanúsított teljesítményből áll a kreditek összességének megállapítása. Egy alapfokú diploma elnyeréséhez 300 kredit megszerzése szükséges, amelyet csak igen kitartó, nagy erőfeszítéseket kívánó tanulással lehet elérni. A Gazdaság és Társadalomkutatási Tanács (Economic and Social Research Council) az oktatás jövőjét vizsgálva nagy elismeréssel méltatja az Open University társadalomban betöltött szerepét, mert kimagasló a tudományossága, hatékonyak oktatási módszerei, amely hozzásegíti az embereket, hogy sikeresek legyenek.

Felnőttoktatási központok és a közösségi művelődés intézményei

A formális, „nehézsúlyú” felnőttoktatás intézményei mellett Angliában is megtalálhatók a non-formális, hobbi igényeket kielégítő felnőttkori tanulás központjai, színhelyei. Városokban a felnőttoktatási központok, a kisebb településeken a közösségi házak, falusi kollégiumok. Népszerűek a különböző kézműves foglalkozások a fazekasságtól a könyvkötészetekig. A legtöbb intézményt – úgy, mint nálunk – az önkormányzatok tartják fenn és működtetik, de van intézményhálózata a Munkásművelődési Szövetségnek, az asszonyok, nők szervezeteinek is. A látogatók között szép számmal vannak az etnikai kisebbségek, bevándoroltak egymást

kereső tagjai, akik közösségi életének, közhasznú tanfolyamainak (pl. ruhakészítés) szintén a helyi művelődési klubok, a társastanulás intézményei adnak keretet. A reprezentatív, nagy városi felnőttoktatási központok munkatársai professzionális képzést kapnak, a kis falusi létesítmények vezetőit a tagság maga választja, például Filton Community Centres, Bristolban.

Források

CONFINTEA VI. National Report, DIUS, London. 2008. 60 p.

www.open.ac.uk/about/ou

www.nocn.org.uk/about-us

Filton Community Association – Bristol –
Community Centres – Qype

www.kentadulthoodeducation.co.uk



Harangi László

AZ ANGOL FELNŐTTKÉPZÉS FEJLESZTÉSE¹ (*Innovations of English Adult Education*)

Fejlesztésen ezúttal azokat a kezdeményezéseket, innovációkat, „jó gyakorlatokat” értjük, amelyek a felnőttképzés hatékonyságát megerősítik, minőségét növelik. Az angol felnőttképzés világa bővelkedik ezekben a kormány által bevezetett vagy a gyakorlatban kikristályosodott aktivitásokban, amelyek idővel szervesen beépülnek a felnőttkori tanulás folyamatába, és teljes értékű elemeivé válnak a felnőttképzés rendszerének. Elfogadottságukat erősítik, hogy gyakran nevet is kapnak és hamarosan intézményesülnek, míg némelyek, ha idejük lejárt, megszűnnek. Az Egyesült Királyság LLL-jének ilyenfajta „kemény valutáiból” mutatunk be néhányat okulásul, megfontolásra.

Felvilágosítás, tanácsadás, tanulásirányítás

Tekintve, hogy a brit társadalom és gazdaság nagymértékben összetett és állandóan változik, az állampogárok egy jelentős részének több ízben is vissza-vissza kell térniük a tanuláshoz, hogy meg tudjanak birkózni a foglalkoztatásukban, a személyi körülményeikben és az életkorukban bekövetkezett új helyzetekkel. Az egyéneknek ilyenkor megfelelő módon és mértékben élniük kell a szinte számtalan tanulási lehetőséggel, amelyet a különböző szervezetek nyújtanak. Ez azonban igazán csak akkor válik realitássá, ha szakszerű és alapos tájékoztatás, útmutatás, vezérlés formájában ehhez segítséget kapnak, olyan tanulási mód kialakításához és megvalósításához, amely egyéni szükségleteiknek, képességeiknek és nem utolsósorban vágyaiknak a legjobban megfelel.

Az 1980-as évek elejétől az angol kormány és az erre hivatott szakemberek folyamatosan keresték a megoldást az „Információ, tanácsadás és tanulásirányítás” koherens rendszerének kidolgozására. Ennek egyik eredménye lett a *Learndirect*, a technikai úton történő tanácsadás átfogó szisztémája. A szolgáltatás mintegy 900.000, egész országra kiterjedő tanulási lehetőségről, tanfolyamról nyújt naprakész, személyre szóló információt, útmutatást ingyenes telefonon (helpline) keresztül vagy internet segítségével. Egy átlagos hétköznap mintegy 4.500-6.000

hívás érkezik a központokba, hogy hol, milyen képzések vannak, és az igényeknek, szükségleteknek megfelelően, milyen tanulmányi tervet lehet összeállítani a szakember-operátorok segítségével. Hétfő-keken és vasárnap a megkeresések száma valamivel kevesebb, mintegy 3000 érdeklődés. A tanácsadás kilenc nyelven történik.

Míg a *Learndirect* intézménye technikai technikai eszközök közbeiktatásával nyújt tanulmányi tanácsadást – bár kivételes esetekben a speciális problémákkal terhelt vagy a fogyatékkal élők személyesen is felkereshetik a 800 hálózati központot – addig a szintén állami *Nextsteps* szolgálat élő, személyes (face to face) karrierépítő feladatokat lát el. A viszonylag könnyen elérhető központokban több tanácsadó szakember lát el szolgálatot, akik barátságos beszélgetések formájában adnak segítséget az odafordulók számára életvitelük javításához, jövőjük megalapozásához, személyiségük gazdagításához, amelybe a munkában történő előrehaladás, a tanulás, a családi problémák megvitatása egyaránt beletartozik. Mentori munkájuk olyan részletekre is kiterjed, mint az önéletrajzírás, a megfelelő magatartás és viselkedés a felvételi interjúk alkalmával.

A harmadik állami tanácsadói hálózattal rendelkező intézmény a *Jobcentre Plus*. Vezérlő elve a foglalkoztatás segítése, azt hangsúlyozva, hogy a munka a legfőbb biztosítéka a jólétnek. Ezért elsődleges feladatának tekinti, hogy a személyes bátorítás, önbizalom erősítés, a szükséges kiegészítő képzés eszközeivel járuljon hozzá ahhoz, hogy a munkanélküliek, a gazdaságilag inaktívak minél nagyobb számban kapcsolódjanak be a munkába. Ugyanakkor segítse a munkáltatókat munkaerőhiányuk pótlására, vegye figyelembe az etnikai esélyegyenlőséget.

Noha a *Learndirect* és a *Nextsteps* a legáltalánosabb tanácsadó szolgálat, és a legnagyobb állami támogatást élvező tanulásvezérlő intézmény Angliában, számos üzleti és társadalmi szervezet lát el még feladatokat ezen a területen. A kormány arra törekszik, hogy tovább folytassa e sokrétű és igen fontos felnőttképzési innováció fejlesztését, ösz-

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*, 2009. 2:16-19.

szehangoltabb működését, mert úgy látja, hogy ez jelentős mértékben feltétele a versenyképes tudás általánossá tételének, a foglalkoztatás bővítésének. A cél az, hogy 2010-re az ország eddig ellátatlan vidékein is elérhető legyen a megfelelő színvonalú felnőttképzési tanácsadás, a tanulásvezérlés. Erre a célra a kormányzat, nem kis összeget, évente – a recesszió ellenére is – 50 millió £-ot irányoz elő.

E-learning fejlesztések a felnőttképzésben

Miközben az Egyesült Királyság gyors iramban halad az információs sztrádán, a vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy az új elektronikus eszközök nem épülnek be kellő hatékonysággal az egész életen át tartó tanulás folyamatába, így a felnőttoktatásba és képzésbe sem. Ezért az oktatási kormányzat és annak különböző szervezetei számos kezdeményezést és innovációt honosítottak meg a probléma orvoslására, megszüntetésére.

Az első programok e tekintetben a National Learning Network (Nemzeti Tanulási Hálózat) néven meghirdetett intézkedések voltak az évtized első éveiben, amelyek a több száz továbbképzési kollégium (further education colleges) médiapedagógiáján kívántak javítani. Egyfelől szakmai és anyagi segítséget nyújtottak az intézmények infrastrukturális fejlesztéséhez, másfelől a JANET alprogram keretében nagyszámú e-learning tartalom készült el, nem utolsósorban példamutatás céljára, a további helyi tananyagok tökéletesítésére. A harmadik akció az iskolák tanárainak e-learninges képzése volt, amelynek eredményeként létrejött a legkiválóbb e-learning teljesítményeket felmutató tanárok, igazgatók országos tapasztalat-cserehálózata, a jó tapasztalatok információ-áramlására.

Mivel a felnőttképzési iskolákban lefolytatott kezdeményezések eredményesnek bizonyultak, jónéhány kísérleti csoport tapasztalata alapján, az „NLN” programot kiterjesztették a felnőttoktatás és képzés egyéb területeire, elsősorban a közösségi művelődésre, a munkahelyi képzésre és újabban a börtönoktatásra is.

Figyelembe véve az iskolarendszerű felnőttképzéstől eltérő, kevésbé kötött képzési körülményeket, ennek az általánosabb érvényű e-learning fejlesztésnek a középpontjában az *e-mentorok* kiképzése állt. E-mentoron értendő olyan taná-

rok, közösségi vezetők, akik speciális „e-learning kompetenciával” is rendelkeznek, és tanácsadással, mentori munkával segítik kollégáik és közvetlen környezetük hatékonyabb, a helyi adottságokhoz jobban illeszkedő e-learning kultúráját. 2008-ra az oktatási kormányzat mintegy 2000 ilyen e-mentort képeztetett ki, akik mára egy újabb 14.000, újabb „e-andragógust” vontak be a hálózatba. Úgy tűnik, hogy a speciális felnőttképzési szakembereknek ez a közössége jól működik, és hatékonyan segíti az e-learning fejlesztését az LLL legkülönbözőbb területein.

A legfejlettebb technikai eszközök oktatásban történő hasznosítását elősegítő kormányzati szerv, a British Educational Communication and Technology Agency (BECTA) a közelmúltban jelentette meg egy új verzióját az e-learning országos politikájának „*A technika megzabolázása*” címmel (Harnessing Technology). Az állásfoglalás szerint – az elszánt törekvések ellenére – az oktatási intézményeknek egy jelentős része, beleértve a felnőttképzési szervezeteket is, elektronikusan nem érett („not e-matured”), ami azt jelenti, hogy az elektronikus eszközök felnőttképzésbe történő integrálása sem felel meg mindenhol és minden esetben a legkorszerűbb követelményeknek. Éppen ezért az előzőekben ismertetett programok és innovációk nagyon jelentősek és szükségesek, mert alkalmasnak látszanak arra, hogy felszámolják a BECT által felrögt kifogásokat.

Unionlearn, a szakszervezetek által inspirált és vezérelt felnőttképzés

Az angol felnőttoktatás és képzés elmúlt tíz évének egyik legjelentősebb innovációja a szakszervezetek és a kormányzat összefogása az egész életen át tartó tanulás támogatására. Az egymásra találás legfőbb motívuma az a felismerés volt, hogy mind a több mint hét millió tagot számláló TUC-nak (Trade Union Congress), mind az államnak közös érdeke a munkavállalók szakmai kompetenciájának emelése, tudásának növelése, az ezt akadályozó hiányok felszámolása. A szakszervezeteknek, mint a dolgozók érdekvédelmi szervezetének azért fontos, hogy a munkások minél műveltebbek legyenek, mert ez nagyobb biztonságot nyújt a foglalkoztatásban és növeli az esélyegyenlőséget, és az államnak (így a munkáltatóknak is) azért, mert múlhatatlanul szükséges a felnőttkori tanulás minél szélesebb körű

kiterjesztése, az elmaradott rétegek felzárkóztatása, hisz ez előfeltétele a produktivitás emelésének, a versenyképesség fokozásának.

A szakszervezetek érdekvédelmi harcának és a művelődésben, a felnőttképzésben betöltött szerepének összefonódása hosszú és progresszív tapasztalatokban gazdag múltra tekinthet vissza Angliában. A 19. század végén alakultak meg a munkáskollégiumok, és nem sokkal később a Munkásművelődési Szövetség (Workers' Educational Association), mint a munkásművelődés klasszikus hagyománya. Erre a dicsőséges múltra építve és a globalizáció kihívásainak eleget téve tűzte ki célul a TUC a 90-es évek végén, hogy UNIONLEARN néven, a szakszervezeteket „tanulószerzetekké” fejleszti, melyben az egyik legfőbb érték a tudás lesz, és a tagság körében általánossá válik a tanulás. Ezt a kormányzat nagy elismeréssel fogadta és a grandiózus terv támogatására a Tanulás kora (Learning Age) elnevezésű, hosszútávú stratégiai koncepcióban egy nagy volumenű „Szakszervezeti Tanulási Alapot (Union Learning Fund) hozott létre, amely máig is érvényben van, s folyamatosan feltöltődik.

Az Unionlearn véghezvitelében kulcs-szerepet töltenek be az úgynevezett „szakszervezeti tanulási képviselők” (Union Learning Representatives, rövidítve: ULRs), a TUC munkahelyi tanulási önkéntesei, akik bátorítják kollégáikat, hogy szánják rá magukat a tanulásra, mert az egyénileg és társadalmilag egyaránt hasznos cselekedet. Valójában tehát olyan művelődési, tanulási „bizalmiakról” és ezek mozgalmáról van szó, akik felelősséget éreznek munkatársaik tanulás útján történő előremenetelért, fejlesztésért, és erre hajlandók időt és energiát is áldozni. Másfelől a szakszervezeti tanulási képviselők államilag engedélyezett fizetett munkaidőt, eltávozási lehetőséget is kapnak képzésükhöz, feladataik elvégzéséhez, amelyet a 2002-ben kiadott Foglalkoztatási Törvény (Employment Act) is garantál. Jelenleg 18.000 ilyen „ULRs” hálózza be az országot, és a stratégiai terv az, hogy 2010-re számuk elérje és haladja meg a 22 ezret, biztosítva ezzel, hogy a TUC valóban tanuló szervezetté váljék. Annál is inkább nagyhorderejű ez a célkitűzés, mert ezzel évenként mintegy 250 ezer fővel bővül a tanulók köre az országban, beleértve Skóciát is, még hozzá a társadalom nehezen elérhető, művelődésben passzív rétegeiből. Az Unionlearn ezzel bizonyos mértékig át is alakítja, kibővíti az angol szakszervezeti mozgalom szerepét és jellegét – állapítja meg a VI. Confinteára

elkészített hivatalos országjelentés („refining the role and nature of trade unionism”).

Az ULRs-ek aktivitása rendkívül sokrétű és kiterjedt. Nemcsak a tanulási igényeket és szükségleteket törekednek felmérni, és egyénekre szabott tanulási terveket készíteni, hanem igyekeznek elhárítani a tanulás útjába tornyosuló akadályokat is. Akár úgy is, hogy a képző szervekkel együttműködve, kihelyezett tanfolyamokat, konzultációkat szerveznek a munkahelyeken, ez ügyben „eljárnak” a munkaadónál. Magatartásukra jellemző a segítőkész gondoskodás, figyelem, az együttérzés és a kölcsönös bizalom. Általában szorosan együttműködnek a továbbképzési kollégiumokkal, tanárokkal, közbenjárnak a tapasztalatlan, gátlásos tanulók beiskolázásához. Segítséget nyújtanak a tanulmányi segélyek megszerzéséhez. Különös figyelmet fordítanak a szociálisan, etnikailag, fizikailag hátrányokkal terhelt egyénekre, népességcsoportokra. A rászorultakat felkeresik, meglátogatják, hozzájuk elmennek.

Az ULR-sek tevékenysége jól szervezett, intézményesített és szakmailag megalapozott, a szakszervezeti és képzési mechanizmusba szervesen beilleszkedik. Államilag akkreditált, társadalmi aktivitás, amelyhez egy ötnapos, majd egy háromnapos tanfolyam elvégzése szükséges. A cél az, hogy a laikus, amatőr tanulmányi önkéntesből alapfokú andragógiai ismeretekkel felvértezett felnőttoktatási animátor legyen, aki rendelkezik megfelelő ismeretekkel a tanácsadás, munkaerőfejlesztés, alapképzés, az egyenlőség és sokféleség elméleti és gyakorlati kérdéseiben. A továbbképzést és tájékoztatást regionális konferenciák és rövid tanfolyamok biztosítják, ezenkívül megjelent egy kézikönyv, mely tartalmazza mindazokat a módszertani, szervezeti, jogi ismereteket, amelyeket az ULR-seknek tudni kell.

Tanulói önszerveződések a felnőttképzés fejlesztéséért

Az angol felnőttképzés szíve-lelke a felnőtt tanuló, az a fiatal, középkorú, idős férfi és nő, aki legyőzve a tanulás elé tornyosuló külső és belső korlátokat, vállalja a tanulás nemegyszer gyötrelmes erőfeszítéseit. Ezt a messzemenően tanulóközpontú andragógiai felfogást és gyakorlatot mi sem bizonyítja jobban, hogy az 1992-ben meghonosított, és azóta világméretűvé vált „Felnőtt Tanulók Hete”

(Adult Learners' Week) jegyében, minden évben, egy adott héten át, szerte az országban a felnőtt tanulót ünneplik. Kirakodóvásárokkal, rádió és televízió-műsorokkal, és előadótermekben a legjobb eredményt felmutató felnőtt tanulók népes közönség előtt számolnak be arról, miért jó és hasznos dolog tanulni. (Amint erről e sorok írója is tanúbizonyságot nyert Glasgowban, mint a nemzetközi „monitorizáló” bizottság tagja). A kampány mottója „A felnőttkori tanulás öröm, érték, felelősség”.

Jellemző, hogy ennek az egyre jobban kibontakozó tanulási kultúrának a népszerűsítésében helyell-közzel maguk a felnőtt tanulók is részt vesznek, melynek egyik formája a sikeres felnőtt tanulók, az úgynevezett „*tanulási bajnokok*” (Learning Champions) mozgalma (más néven tanulási nagykövetek, képviselők, ügynökök). Önkéntes aktivitásuk vagy csekély anyagi ellenszolgáltatás fejében végzett tevékenységük célja, hogy saját példájuk alapján, családjuk, rokonságuk, barátaik és kollégáik körében minél több embert nyervek meg a tanulásnak, akár olyan konkrétsággal is, hogy tanfolyamokat ajánlanak, amelyre érdemes beiratkozni. „*Szerepmodell*” hatásuk különösen különösen a nehezen megközelíthető, a tanulástól idegenkedő rétegek körében eredményes. A tanulási bajnokok mozgalmának kisvolumenű, de nagyszámú helyi projektek adnak keretet, amelyet az 1998-ban megnyitott „Felnőttoktatási és közművelődési alap” finanszírozott. 2004-ben azonban az alap megszűnt, de a „tanulási bajnokok” áldásos tevékenysége tovább folytatódik.

2006 novemberében hozta létre az angol oktatási kormányzat, szintén tanulói kezdeményezésre és igényre támaszkodva a „Nemzeti Tanulói Panel” (National Learner Panel) intézményét. A részben állami és részben társadalmi szervezet célja, hogy véleményt nyilvánítson és javaslatokat tegyen azokról felnőttképzéssel kapcsolatos intézkedésekről, változtatásokról, amelyek a felnőtt tanulóokra hatással lehetnek. A panel 18 önkéntes alapon delegált 17-től 67 éves korú felnőtt tanulókból áll, akik képviselik a felnőttképzés és továbbképzés valamennyi jelentősebb területét és intézményét. Az „NLP”, előzetes felmérések és vizsgálódások alapján, négyszer tart ülést egy évben, hogy megtárgyalja a tanulók helyzetét, legeredményesebb aktivitását, és javaslatokat tegyen az észlelt problémák orvoslására. Megalakulása óta a Panel különösképpen eredményesen segítette a kormányt a bevezetendő reformok társadal-

mi és tanulói érdekeket egyaránt figyelembe vevő alkalmazásában. 2007-ben a Panel, együttműködve az érdekelt szakhatóságokkal, elkészítette a felnőttképzés „Tanulói érdekeltségű stratégiáját” (Learner Involvement Strategy).

Az időskori tanulás britannikumai

2007-ben Angliában a 65 év fölötti lakosság aránya (16%) meghaladta a 16 év alatti lakosságot, és a 85 év felettiak részesedése évenként több mint 5 %-kal emelkedik. Mindez azt mutatja, hogy a brit társadalom nagy mértékben előregedő népesség, amelynek gazdasági, társadalmi következményeire jó előre fel kell készülni. 2005-ben „A lehetőségek életkora” (Opportunity Age) címmel a kormányzat kiadott egy irányelvet, amelyben megpróbálta feltárni mindazokat a gazdasági, társadalmi problémákat, amelyeket ez a trend a legkülönbözőbb területeken az országgal szemben támaszt. Így jött létre egy átfogó, de ugyanakkor a lehetőségek szerint operatív Partnerségi Csoport, amely magába foglalta valamennyi érdekelt minisztérium és kormányzati főhatóság képviselőit. A stratégia-alkotó vezető politikusok azonban az öregedő társadalom oktatással, neveléssel kapcsolatos távlati tennivalóira is gondoltak, és a gréniumon belül megalkották az *Oktatási és Képzési Bizottságot* (Education and Training Committee). A tudósokból, andragógusokból és vezető kormányzati szakemberekből álló testület feladata, hogy megvizsgálja az egész életen át tartó tanulás feladatait, beleértve az időskori tanúlással kapcsolatos törvénykezést, a kialakítandó felnőttképzési politikát és mindazokat a kutatásokat, vizsgálatokat, amelyek az időskori tanulás várható alakulásával mulhatatlanul fontosak. Például, várhatóan, mennyien maradnak meg a munkaerőpiacon az idősebb korosztályból, milyen arányban vonulnak végleg vissza, és ennek mi lesz a gazdasági, oktatási-nevelési vonzata.

A skót önkormányzat távlati, idősödő társadalommal számító távlati tervezése – amennyiben lehetséges – még kézzelfoghatóbb és részletekbe menőbb, amelyet a 2008-ban kiadott „*Skócia idősödő népességének terve*” című stratégia irányoz elő. A dokumentum, többek között, tartalmazza, milyen szakmai és általános művelődési lehetőségeket, szolgáltatásokat kell biztosítani az idős emberek számára, amely segíti aktivitásukat, kreativitásukat, és hozzájárul tevékeny részvételükhöz mind a társadal-

mi, mind a gazdasági életben. A program feladatul tűzi ki a „*Korosodás Nemzeti Fórumának*” nevű terület felállítását (National Forum on Ageing), amely segíti és nyomon követi a stratégia végrehajtását.

A Harmadik Kor Egyeteme

A 80-as években, számos országban, az időskori tanuláshoz egy széleskörű mozgalma idült el, amelynek eredménye lett a *Harmadik Kor Egyetemeinek* (Universities of the Third Age, röv.: „U3A”) megalakulása. Angliában is hamarosan visszhangra talált az egész életen át tartó tanuláshoz ez a modellje, és napjainkban több mint 600 (!) U3A ad lehetőséget az igényes tanulásra, művelődésre mintegy 170 ezer 50 éven felüli férfi és nő számára, szerte az országban. A fejlődés azonban nem állt meg, számuk évenként mintegy 12%-kal gyarapszik.

Valamennyi egyetem önálló jogi személyiség, egyéni arculattal és küldetéssel, de abban közösek, hogy az idős vagy idősödő emberek tudását, személyiségét akarják gyarapítani különféle kurzusokkal. Az „egyetemek” tanárai, professzorai legtöbbször saját maguk a tagok és a „tanulás” nagymértékben a tapasztalt és bölcs emberek gondolat- és véleménycseréinek útján történik. Az előadók szereplésükért honoráriumban nem részesülnek.

Az utóbbi évtizedben a mozgalom némiképp strukturálódott és differenciálódott, amelynek élén, valamelyik egyetemhez kötődő, „*Harmadik Kor Tröszt*” (Third Age Trust) áll. Ő osztja szét a korlátozott állami és az egyéb támogatásokat, módszertani tanácsokat ad a szervezéshez és működéshez, anélkül, hogy megsértené az egyes tag egyesületek autonómiáját, függetlenségét. Rendelkezik oktatói segédanyagokkal, kiadványokkal és a hazai és a nemzetközi U3A mozgalomra kiterjedő adatbázissal, lehetőséget adva kapcsolatteremtésre is.

Összegezés

Az angol felnőttképzés néhány innovációját, „jó gyakorlatát” mutattuk be. Idő és hely hiányában, többek között, sajnos le kellett mondanunk a kvalifikációs reform, a gyakornok-képzés, a nemzeti egészségügyi szolgálat egyeteme és az informális tanulás új formáinak ismertetéséről. Mindazonáltal e néhány kiragadott és számunkra a legfontosabb-

nak tartott példák is rávilágítanak az angol egész életen át tartó tanulás fejlesztésének néhány közös vonására, amely számunkra is meggondolandó és tanulmányos lehet.

1.) *Az esélyegyenlőség, az igazságosság és felzárkóztatás elősegítése*

Ez a felnőttoktatás-politikai cél szinte valamennyi felvillantott fejlesztési törekvésben fellelhető. Közülük is csak az UNIONLEARN szakszervezeti tanulási képviselőire szeretnénk emlékeztetni, akiknek mozgalma elsődlegesen a kevésbé érdeklődő, passzív munkásrétegek bevonására irányul.

2.) *A tanulók bevonása a programtervezésbe, a tanulók partnerként való részvétele*

Szinte az összes innovációra ez a tanulókörponti attitűd jellemző. Ennek talán legkézzelfoghatóbb megjelenési formái a „tanulás bajnokai” és a „Nemzeti Tanulói Modell” elnevezésű kezdeményezések, amelyeknek keretében maguk a tanulók vesznek részt a felnőttképzés fejlesztésében, a programok kidolgozásában.

3.) *A személyre szóló, „testre-szabott” felnőttképzés elősegítése*

Ez az andragógiai megközelítés is nyomonkövethető majdnem mindegyik újító szándékban. Talán a legplasztikusabban a Nextstep tanulmányi tanácsadásban figyelhetjük ezt meg leginkább, ahol a tanulmányi problémáikkal odaforduló érdeklődőknek adnak személyre szóló segítséget szakavatott szakemberek. De ez jellemző az e-learning mentori intézményére is.

4.) *A stratégiák ágazatközi, partnerségi koherenciája*

A legtöbb fejlesztésre, amelyekben ez elengedhetetlenül szükséges, a szűk szakterületből való kilépés a tágabb horizontú problémamegoldás a jellemző. Ennek az átfogó szemléletnek a jegyében jött létre az öregedő társadalom társadalmi, gazdasági problémáinak megoldására a „szektoriális”, több minisztérium képviselőiből álló partnerségi csoport.

5.) *A megrögzött beidegződésekkel, elavult hagyományokkal való bátor szakítás*

Ez az innovatív filozófia és fejlesztési elv két stratégiai innovációban a legplasztikusabb. Az egyik, hogy a szakszervezet és az állam a munkavállalók tudásának fejlesztésében nem egymással szemben álló felek, hanem szövetségesek. A másik, hogy az idős kor a lehetőségek életkora, amelynek realitássá váltásához az időskori tanulás stratégiája szükséges.

Források

CONFINTEA VI United Kingdom. National Report. UNESCO, NIACE, Department for Innovation, Universities & Skills. London. 2008. 60 p.

About Unionlearn. www.unionlearn.org.uk
(History, The union learning path, Union Learning Reps, ULRs activities in the workplace, Learning Centres, Handbook for ULRs)

British Educational Communication and Technology.
www.becta.org.uk (Harnessing Technology)

About Learndirect. www.learndirect.co.uk
Information, advice and guidance for Adults. The National Policy Framework and Action Plan. (www.lifelong.co.uk/iag)

Learning Champions. www.learningchampions.com

Opportunity and security throughout life. <http://www.dwp.gov.uk/publications/corporate-publications/DWP-Five-Year-Strategy.shtml/>

University of Third Age www.u3a.org.uk



Harangi László – Kelner Gitta

MUNKAERŐPIACI APL ÍRORSZÁGBAN¹

Egyszer megkérdeztem Durkó Mátyás tanár urat, a 2005-ben elhunyt, az „illegitim andragógia” megteremtőjét, hogy véleménye szerint, mi a lényege az andragógiának. Azt válaszolta: a tapasztalati tudás elismerése, amelyre mindenkor építeni kell. Ennek értelmében a felnőttek oktatásának, tanulásának fontos követelménye a tapasztalatok beépítése az oktatási tanulási folyamatba, a rejtett tudás összekapcsolása az új ismeretekkel. A munkában, szabadidőben, az előzetes tanulás során szerzett tapasztalatok, ismeretek és készségek megkönnyítik az új tudnivalók elsajátítását, könnyebbé teszik a tanulást. A tapasztalati tudás, az önálló tanulás, a bizonyítványt nem nyújtó oktatások és képzések fontos kiegészítői, nem egy esetben egyenrangú elemei a formális, iskolai úton szerzett, ismereteknek, amelyet hasznosítani kell. A tapasztalati tudás ugyanakkor lehet részleges, nem egyszer szubjektív.

Illúziók és dilemmák az APL körül

Sok ország próbálkozik is már az „APL” (accreditation of prior learning), az előzetes tanulás elismerésének bevezetésével, a non-formális tanulás, a munka- és élettapasztalatok útján szerzett tudás hitelesítésével. Az eljárást az oktatásban történő előbbre jutásban és a munkaerőpiac területén egyaránt alkalmazzák. Ki bátran kísérletezik, míg mások óvatosabbak. Az eddig feltáratlan készségek, ismeretek kinyilvánításának és elfogadásának nyeresége ugyanis szemben áll a minőség, a kvalitás védelmével. Kétségtelen, hogy a nagy hozzáértéssel és lelkiismeretesen végzett munka nagy motiváló erő, és a következetesen alkalmazott APL csökkenti a képzési költségeket. Másfelől a tudományos-technikai fejlődés hatására az egyes szakmák és foglalkozások olyan magas szintű tudást követelnek meg, amelynek csak a formális képzés útján, professzionális módon megalkotott tananyaggal, folyamatos teljesítmény-értékeléssel lehet megfelelni. Hollandiában egy külön intézetet (Kenniscentrum EVC) hoztak létre a probléma tanulmányozására, az APL hazai és nemzetközi tapasztalatainak összegyűjtésére, vizsgálatára. A központ szorosan együttműködik az APL-ben érdekelt valamennyi állami, üzleti és

társadalmi partnerrel, az érdekelt minisztériumokkal, a munkaadók és a munkáltatók szervezeteivel. Tevékenységének vezérlő elve a non-formális és informális tanulás útján megszerzett tudás objektív értékelési módszereinek és rendszerének kidolgozása, átláthatóságának biztosítása, az Európai Unió erre vonatkozó előírásainak figyelembevételével. Az Európai Bizottságon, a CEDEFOP-on kívül a központ szorosan együttműködik az ERDI-vel, a felnőttoktatás európai kutatási és fejlesztési intézetével. Az intézetet az oktatási, kulturális, szociális és a foglalkoztatási minisztérium finanszírozza. Nálunk, Magyarországon, egy-két képzési vállalat kezdeményezéseitől eltekintve, egyelőre csak a gondolat felvetéséig jutottunk el. Ennek ellenére úgy véljük, hogy az előzetes és tapasztalati tudás elismerése, megfelelő értékelési szisztéma kidolgozásával és alkalmazásával, bizonyára nálunk is elősegítené az egész életen át tartó tanulásra való nagyobb ösztönzést, egyes szakmákban a munkaerőpiaci gondok enyhítését, a képzési költségek megtakarítását. APL azonban Magyarországon mégiscsak létezik annyiban, hogy a Népi Iparművészet Tanács „Népművészet Mestere” címet adományoz mindazoknak a népi iparművészeknek (fazekasoknak, fafaragóknak stb.), akik a generációközi spontán tanulás eredményeként autentikus népi iparművészeti termékeket készítenek és ezt forgalomba is hozhatják. Van „Népművészet Ifjú Mestere” cím is, amely a fiatal és idős népművészek generációközi kötetlen tanulásának hiteles elismerése.

APL az írországi foglalkoztatási és társadalmi szervezetekben

Az előzetes tanulás elismerése Írországbán a Kvalifikációs Bizottság által 2003-ban létrehozott új Országos Kvalifikációs Rendszer segítségével történik. Ez egy olyan egységes, koherens értékelési keret, amely nemzeti és nemzetközi tekintetben egyaránt elfogadott. Segítségével minden tanulási teljesítmény a legnagyobb hitelességgel mérhető, egymással összehasonlítható. Különös értéke, hogy meghatározza az összefüggéseket a különböző szintű és típusú jogérvényes oktatási és képzési elismerések között. Az új Országos Kvalifikációs

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*, 2007. 2:30-36.

Rendszer egyaránt elismerést biztosít a formális, valamint a non-formális és informális tanulás számára. A „kelta tigris” országában már számos olyan társadalmi szervezet és intézmény van, amely eredményesen alkalmazza az APL-t, a munkavállaló és a munkaadó javára. A „FAS”, az Országos Képzési és Foglalkoztatási Központ, 1988-ban létesült az 1987-ben megjelent Képzési Törvény értelmében. Feladata, hogy az egész országra kiterjedően teljes körű munkaerőpiaci szolgáltatásokat nyújtson, illetve kezdeményezzen ilyen szakmai képző, átképző és továbbképző tanfolyamokat, együttműködve a képzési vállalatokkal, intézményekkel, a szakmai kamarákkal, valamint a munkahelyekkel, elsősorban a nagyvállalatokkal.

A központ regionális szervezetei arányosan helyezkednek el az országban, és helyi kirendeltségeivel földrajzilag is lényegében mindenütt hozzáférhetővé teszik az egész életen át tartó tanulást, sok irányban és minden korosztály számára. A FAS 1992 óta sikeresen alkalmazza munkaerőpiaci stratégiájában és gyakorlatában az APL rendszerét, Akkreditációs és Szabványügyi Osztálya kidolgozta az előzetes tanuláson alapuló elismeréshez jutás koherens folyamatát. A processzus magába foglalja a tanácsadás feladatait, a szakmaelemzés eljárásait, a bizonyítékokkal szemben támasztott követelményeket, tartalmazza a szükséges referencia-anyag összegyűjtésének módjait. A cél az, hogy ezeknek eredményeként egy ténylegesen hiteles, a pályázó tudását meggyőzően bizonyító portfólió készüljön el, amelynek alapján a FAS meghozza döntését.

A portfóliónak az alábbi adatokat, anyagokat kell tartalmaznia:

- A korábbi tanulás és képzés diplomái és bizonyítványai;
- Az elvégzett szaktanfolyamok tananyaga;
- A hivatalos és nem hivatalos vizsgák, tesztek eredményei (munkahelyen vagy azon kívül);
- A munkaadó igazolása az országos szakmai követelmények érvényességéről;
- A munkaadó referenciája az APL-re pályázó személyről;
- Munkaleírások;
- Támogató személyek ajánlásai;
- A pályázó által elkészített munkatermékek példányai, illetve az ezekről készített fotók;
- További referenciák, melyek a jelölt elvárt szakmai és emberi kompetenciáját bizonyítják.

Az APL folyamatában, amely esetleg egy több hétig, esetleg hónapokig tartó és szerteágazó procedúra, mentorok, tanácsadók segítik a jelöltet, hogy megfelelő portfólióval deklarálja tudását, amelynek során esetleg kiegészítő képzésre is sor kerülhet. További kulcsszereplői a rendszernek a hivatalos vizsgáztatók, illetve az értékelők személyiségei, akik a dokumentumok alapján, esetleg interjúk beiktatásával, a pályázók alkalmasságát bírálják el, figyelembe véve az adott szakmával szemben támasztott standardokat. Mind a mentorok, mind az értékelők kimagasló tudású szakemberek, speciális jogosítvánnyal, képzettséggel. A FAS APL innovációja a kiskereskedelem, húsiparban, gyermekgondozásban, a villanyszerelő szakmában, az építőiparban dolgozók, és munkanélküliek számára nyújt segítséget, előbbre jutást. Általában a nagy tapasztalatokkal rendelkező, hosszabb ideje ugyanazon szakmában dolgozó betanított munkások szereznek így iskolai rendszerű képzéssel egyenértékű képesítést. A folyamatellenőrzésben és az elbírálásokban a szakszervezet is részt vesz. Az írországi nemzeti foglalkoztatási és képzési hatóság az előzetes tanulás értékelésének intézményesítésével, koherens rendszerének kidolgozásával nemzetközi hírnevet is kivívott magának. Az Unió Leonardo programján belül számos országgal működik együtt egy közös európai APL modell kidolgozásában, amelyhez az alapot a FAS eddigi tapasztalatai nyújtják. Kapcsolatai azonban messze kiterjednek. Így Nemzetközi Osztálya a Dél-Afrikai Köztársaság számára kidolgozta az APL alkalmazását az építőiparban, együtt az építőipari kamarával.

Failte Ireland (Üdvözlünk Írországbán), az Ír Nemzeti Turizmusfejlesztési Ügynökség, a szálloda- és vendéglátóipar alsó- és középszintjén intenzíven alkalmazza az APL módszereket, a munkaerőhiány pótlására, a szolgáltatások minőségének emelésére. Az előzetes tudás bizonyításának és elismerésének eljárásai a FAS modellt követik és szintén alaposan kidolgozottak, megbízhatóak. A turizmust kiszolgáló munkaerő-fejlesztés háttere az, hogy az ország jövedelmének jelentős bevételi forrása az idegenforgalom, az alig 3 milliós országot évenként több mint 7 millió turista keresi fel, hogy élvezze a „Zöld sziget” természeti szépségeit, műemlékeit, kulturális eseményeit. Különösen a Szent Patrik napján rendezett karneválokban, ünnepségeken vesznek részt több százezren, amikor arra emlékeznek, hogy a jóságos szerzetes a legenda szerint megszabadította az országot a kígyóktól. Az idegeneket a hazaiak ilyenkor,

barátságuk jeléül, „I’m Irish, kiss me” (Ír vagyok, csókolj meg), szavakkal köszöntik. Mindez azonban mérhetetlen nagy terhelést ró a szállodákra, panziókra, éttermekre, bárókra, pubokra. A személyzet nagy része – a hirtelen megnövekedett igények kielégítésére – iskolán kívüli képzéseken szerzett alsóbb rendű végzettséget, de most a Failte Ireland elérkezettnek látta az időt, hogy a begyakorlott és kiváló minőségű teljesítményt nyújtó munkavállalók magasabb minősítést kapjanak, a többiek ösztönzésére, a megérdemelt jó munka elismerésére. Ezért széles körű APL-t hirdetett. A megmérettetésben a szállodák és panziók szobaasszonyai és szállásfelügyelői, pincérek, szakácsok, a pubok és bárók kiszolgálói, bárpultosai, valamint éttermi-, pub- és bárfelügyelők vehetnek részt, akik, ha munkatapasztalataik által elismerésre méltóan megnövekedett tudásukat megfelelő módon bizonyítani tudják, az iskolai végzettséggel egyenrangú akkreditációt kapnak, kiki a maga szakmájában és beosztásában. Az akciót a munkahelyeken, szórólapokon, a szaksajtóban és a szakszervezetek útján hirdették meg, amelyre sok százan jelentkeztek és jelentkeznek. Az érv az, hogy a magasabb minősítés nemcsak béremelkedést eredményez, hanem megemeli birtokosának szakmai és erkölcsi státusát, a végzettség az EU által is elismert akkreditáció, amellyel bárhol kontinensen és Amerikában nagyobb biztonsággal lehet elhelyezkedni. Megnyitja a kapukat a még magasabb kvalifikációk megszerzése felé, bizonyítja, hogy birtokosa mind szakmailag, mind emberileg megfelel a magasabb követelményeknek. További érv, hogy nem kell írásban vizsgáznia, a papírmunka csak annyi, hogy sokéves munka tapasztalatai, és az előzetes tanulás alapján elismerést váró munkavállalóknak egy pályázatot kell beadniük, amely bizonyítja, hogy az alapkövetelményeknek megfelelnek. Az is nyomós indok a hírverésben, hogy a költségek minimálisak, és jelölt személyes tanácsadásban részesül a teendők elvégzéséhez. Ennek értelmében mind a magasabb minősítésre váró szállodai és vendéglátó-ipari munkafelügyelőknek, mind a szobaasszisztenseknek (ld. szobaasszonyok), pincéreknek, szakácsoknak, stb. egy kérvényt, pontosabban egy pályázatot kell benyújtaniuk a Failte Ireland Ügynökség Igazgatóságának, amelyben nagy vonalakban beszámolnak eddigi munkájukról, tanulmányaikról, elért eredményeikről. Ez még nem az a bizonyos „portofólió”, csak egy előzetes bejelentkezés, amelynek alapján az ügynökség eldönti, hogy a pályázó megfelel-e az alapvető követelményeknek, például rendelkezik-e a megkívánt iskolai végzettséggel, alacsonyabb szín-

tű szakképesítéssel és az ennek megfelelő hivatalos és nem hivatalos tanulmányokkal, mi a kérvényező jelenlegi munkahelye, mi a munkafeladata, hol dolgozott korábban, milyen beosztásban. A munkafelügyelők esetében az APL folyamatában való részvétel alsó korhatára 22, fizikai dolgozóknál pedig 20 év. Ha mindezek alapján az aspiránsok megütik a standardizált mértéket, megtörténik a regisztráció, és részt vehetnek a Failte Ireland intézményesített, több év óta működtetett speciális, az előzetes tanulás akkreditációjára hivatott rendszerében. A benevezési díj mindkét szint esetében 85 Euro, magyar pénzre átszámítva 21 ezer forint, amely fedezi a procedura személyi és anyagi költségeit. Meg kell jegyeznünk, hogyha valaki formális úton kívánna az APL által nyújtott akkreditációhoz jutni, ennél többszörösen többet kellene fizetnie.

Az APL folyamat lényege a pályázó előzetes tanulásának, tudásának, megnövekedtetett munkatapasztalatainak bizonyítása, az esetleges hiányzó ismereteinek és készségeinek pótlása. A séma egy meglehetősen hosszan tartó, aprólékos dokumentáló, adminisztratív tudásbizonyító tevékenység, amelyhez a pályázó személyes, mentori segítséget is kap. A „hitellevelet” végül is a banki gyakorlatból átvett, úgynevezett portfóliókban kell összegyűjteni, majd átadni az erre a célra hivatott bíráló bizottságnak. A Failte Ireland APL portfóliójának az alábbi információkat kell tartalmaznia:

- A pályázó jelenlegi s korábbi munkáinak leírása, jelenlegi tennivalóinak feladatjegyzéke;
- A vállalat hivatalos ill. nem hivatalos minőségi kategóriája; (megj.: A pályázó munkahelyének jó ill. rossz hírneve fontos esélynövelő ill. esélycsökkentő tényező);
- Egy tipikus nap, hét munkanaplója, munkatükre;
- A vállalat, munkahely szervezeti felépítése, benne a jelölt helye;
- A jelenlegi és korábbi munkaadók referenciái a pályázó munkájáról, személyiségéről;
- Jelenlegi és korábbi kiválóan jó munkájának, tanulmányainak elismerései;
- Munkájához milyen közvetlenül vagy részlegesen kapcsoló tanfolyamokat végzett, képzésekben vett részt (pl. munkahelyi képzés, távoktatás, munkahelyen kívüli képzések). A bizonyítványokat vagy azok másolatait mellékelni kell;
- Az elvégzett tanfolyamok, képzések tananyagvázlata;
- Az esetleges külföldi munkatapasztalatok leírása;

- Fotók a munkahelyről, munkadarabokról (pl. pincérek, szakácsok vonatkozásában);
- Társadalmi, szakmai szervezetek tagsága;
- A vállalathoz, a pályázó személyéhez kapcsolódó, elismerő újságvivágások.

Az APL procedúra fontos mozzanata, hogy a pályázó megkapja a munkaköréhez kapcsolódó vállalati követelmény felsorolást (Skills Audit Checklist), azoknak a feladatoknak az együttesét, amely majd a kérvényezőnek az adott vállalatnál tevékenységi körét alkotja majd. Ezt neki, a mentor segítségével, korrektül ki kell töltenie, számba véve eddigi tapasztalatait, tudását. A válaszadás alapos megfontolást, önvizsgálatot igényel, és előfordulhatnak hézagok, különbségek a pályázó eddigi munkatapasztalata, tanulmányai és a Failte Ireland által megkövetelt feladatok között. Ha ez a meg nem-felelés nem túlságosan jelentős és viszonylag nem nagy idő- és erőráfordítással áthidalható, a pályázó megkapja a mentortól a szükséges könyveket, szakanyagokat, amelyből a hiány pótolható, az elfejtett tudás felfrissíthető.

A hosszabb-rövidebb APL folyamat utolsó aktausa, hogy a pályázó megjelenik az előzetes tudást és munkatapasztalatot elismerő Failte Ireland bizottsága előtt. A bemutatkozó beszélgetés alakalmával a testület egy összbenyomást szerez az aspiráns tudásáról, személyiségéről, és a szakácsoknak, pincéreknek, szobaasszisztenseknek stb. egy gyakorlati tesztnek is eleget kell tenniük. Ezt követően, ha a bizottság megfelelőnek tartja a pályázó felkészültségét bizonyító dokumentumokat, és elégedett a vele folytatott találkozás tapasztalataival valamint a gyakorlati tesztek eredményeivel, a Failte Ireland kiadja a formális végzettséggel egyenértékű akkreditációt mindkét rendű pályázóknak.

Az NCVA (National Council for Vocational Awards), a Szakmai Értékelések Nemzeti Tanácsa, éppen úgy mint a FAS, „APEAL” néven, szintén kidolgozott egy APL rendszert, mely hasonlóan lehetővé teszi az erre igényt tartó munkavállalóknak, hogy non-formális és informális úton szerzett munkatapasztalataikért hivatalos érvényű elismerést kapjanak. A modellt már több helyen ki is próbálták jó eredménnyel. Jellemzője a sémának, hogy egy célirányosan strukturált, de kevésbé részletekbe menő portfóliót alkalmaz, amelyhez azonban egy igen részletes módszertani útmutatás párosul. A DIT/OMNA Childcare (Dublin Institute of

Technology/OMNA Gyermekgondozás), a Dublini Műszaki Főiskola és a Gyermekgondozás-fejlesztési Mozgalom közös APL programjának is az egyik főszereplője az NCVA volt, mint a dokumentumokat elbíráló hivatalos testület, valamint a Tanács tervezte meg, és bonyolította le az értékelés folyamatát is. A DIT/OMNA Gyermekgondozási APL project modellje kilenc stációból állt. Úgymint: megkeresés, regisztráció, kölcsönös bemutatkozás, mentor kijelölése és bemutatkozása, a mentori munka elkezdése, a portfólió alapjainak kialakítása, a gyűjtemény elkészítése, értékelés és elismerés. Az akcióhoz tájékoztató anyagok is készültek, valamint módszertani eligazításokat is tartottak. A rendszerben esetenként kiegészítő képzés is helyet kap. A gyermekgondozási APL program háttérében az áll, hogy Írorszáiban, a fővárosban és vidéken sok a képesítés nélküli gyermekgondozó és óvónő a különböző gyermekgondozó és -nevelő intézményekben, amely már-már elviselhetetlen feszültségeket teremtett, mind az intézményekben, mind a közvéleményben. Az ezzel kapcsolatos elégedetlenség és tiltakozás oly nagy port vert fel, hogy az üggyel már a „Tánaiste” (miniszterelnök-helyettes, speciális, nagy népszerűségnek örvendő közjogi méltóság Írorszáiban) egy országos konferencián is foglalkozott a témával, és a következőket mondta: „Sok gyermekgondozó és nevelő foglalkozik hat éven aluli gyermekeinkkel, akik kiváló gyakorlati és részben már önművelés útján szerzett elméleti gondozási és nevelői képességekkel, készségekkel is rendelkeznek, noha nincs akkreditált végzettségük, és akadályba ütköznek, ha hivatalos képzésben akarnak részt venni, vagy ha munkaidő-kedvezményeket kérnek tanulási célokból. Ezért örömmel üdvözljük az OMNA (lat. „Mindenkéért”) projektet, amely az APL alkalmazásának, az előzetes tanulás elismerésének egy hatékony, költségkímélő és rugalmas módszere, mert szem előtt tartja az országosan előírt követelményeket, és megfelelően beilleszkedik az intézmények munkarendjébe. Az APL keretében történő, kiegészítő munkahelyi képzés, amelynek most, szerte az országban tanúii lehetünk” – folytatta tovább a projekt jelentőségét méltató beszédét az ország miniszterelnök-helyettese (!) – „egy pótolhatatlan alternatívája az egyébként kívánatos nappali képzésnek, és így teljessé teszi a tapasztalati úton szerzett tudást. A kísérlet tehát bevált! A feladat most az, hogy az előzetes tanulásnak és a kiegészítő képzésnek ez a kombinációja gyökeret verjen; a munkahelyek vezetői, az oktatók, az akkreditációs bizottságok és maguk a tanulók megbarátkozzanak

az új módszerrel, és a szisztéma a gyermekgondozó- és nevelőképzésünknek legitim, széles körben alkalmazott intézményévé váljék”. Megítélésünk szerint az eljárás nem teljesen új, de példamutató. Valójában munkahelyi gyakornokképzésről van szó, amelyben nagy szerep jut az előzetes tanulás elismerésének, az „APL”-nek.

A *Community Women's Education Initiatives* (Nők Közösségi Művelődési Kezdeményezései) APL programja az eddigiektől teljesen eltérő. Míg ugyanis a korábban ismertett akkreditációi az előzetes és tapasztalati tudásnak valamilyen szakmához kapcsolódtak, és végső soron a munkaerőpiaci előbbre jutást segítették elő, addig itt egészen másféle ismeret és élettapasztalat értékeléséről, jutalmazásáról van szó. Ezúttal ugyanis a cél az ír társadalom egy kisebbségének, egy többé-kevésbé kirekesztett népességszociális csoportjának, az alig százezres létszámú „vándoroknak” (travellers) megsegítése, önbecsülésük növelése. De kik a „vándorok”? A közhiedelemtől eltérően – még Írországból is – nem a romák, vagyis a cigányok, hanem egy kelta idők előtti megmaradt népkövület, akik bár elvesztették nyelvüket – éppen úgy, mint az írek a gaelt –, de megtartották régi hagyományait, szokásaikat, identitásukat. A „vándorok” színes echós szekerekkel járnak az országot, és szociális segélyből, házalásból, mesemondásból élnek. Tehát ezúttal, ha úgy tetszik, egy „multikulturális APL”-l van dolgunk, amely része az Európai Unió Szokratész-Grundtvig ADEPT programjának is, minősítve ezzel e speciális APL kezdeményezés jelentőségét, európai érdekeltiségét is. A program szintén portfólióval dolgozott, amelyben a közösség erre vállalkozó egyes asszonyainak hagyományörző történeteit, meséit, elbeszéléseit gyűjtötték egybe, minél gazdagabban bemutatva az etnikum szellemi és anyagi kultúráját. A mentorok igyekeztek arra készíteni riportálanyait, hogy egy felrajzolt családfa alapján minél régebbre nyúljanak vissza elmondott történeteikkel, visszaemlékezéseikkel. Az orális anyag átírása papírformában is megtörtént, kiegészülve fotókkal, dokumentumokkal, egyéb illusztrációkkal. A cél ismételt az volt, hogy az adatgyűjtő folyamat végén egy olyan kollázs, lapozgató készüljön el, amelynek alapján, az ADEPT projektbe bevont, a közösség ilyen irányú képességekkel és készségekkel rendelkező asszonyait a hagyományörzés és átadás mestereivé lehessen avatni, nagymértékben növelve ezzel önbizalmukat, önbecsülésüket. A motiváció növelésére a mentorok az interjúk csoportos változatát is alkalmazták.

Összegezés

Az APL írországi munkaerőpiaci alkalmazásának e vázlatos áttekintése alapján is talán megkísérelhetünk néhány következtetést levonni:

1. Az előzetes tanulás és a tapasztalati tudás elismerése elsődlegesen a már szakmájukban dolgozó betanított, alacsonyabb képzéssel rendelkező munkavállalókat juttatja magasabb szintű kvalifikáció megszerzéséhez, pótolva ezzel a formális, iskolai rendszerű képzést.

2. Az akkreditáció nem egyszeri aktus, hanem hosszabb folyamat, amelynek célja a bizonyító anyag összegyűjtése, a portfólió elkészítése. A regisztrált pályázót az anyag összegyűjtésében mentorok segítik.

3. A felkészülés folyamatában gyakran előfordul, hogy a pályázó tudása hézagos, nem felel meg hiánytalanul az adott szakma, vállalat követelményeinek. Ilyenkor a processzusba rövid képzések, tananyagrészek megtanulása is beiktatható.

4. Az APL alkalmazásának fontos követelménye a jogszabályi törvényi beágyazottsága.

5. A non-formális és informális tanulás elismerése növeli a munkavállaló önbizalmát, fokozza motiváltságát, az APL presztízse nagy, a gyakorlatra épülő, bizonyított tudás akkreditációja.

6. Az APL költséghatékony eszköze a tudás validációjának, amelyet számos európai és tengerentúli országban alkalmaznak a munkaerő kvalitásának növelésére.

A non-formális és informális tudás: „kincs a fűben”! Érdemes benne kutatni nekünk is!

Irodalom

Barker, Kathryn 1995 *Prior Learning Assessment: Issues and Opportunities for Canadian Labour Force Development Board*. Sections include: Introducing PLA; Background: What we know about PLA; PLA in Canada today; International Experience with PLA; Developing a National Strategy for Canada; References; CAEL standards for assessing learning; Sample glossary of terms; Shedding light on term Standards. Ottawa. 47 pages.

- Bjornavold, John 2001 *Assesment and Recognition of Non-formal Learning in Europe: Main Tendencies and Challenges*. Communication prepared for the OECD-KRIVET International Conference on Adult Policies. 5-7 December, Seoul, Korea. 56 pages.
- Blower, Deborah 1996 An Overview of PLAR Practices in Canada. Examined professional training models, workplace partnerships, advocacy groups, and PLAR programs to address the needs of aboriginal and minority learners. Ottawa, Human Resources Development. 140 p.
- Day, Malcolm 2002 *Assesment of Prior Learning*. London. 110 pages.
- Freynt, Pierre 1992 Validation des acquis et des competences. In P. Federighi ed. *Glossary of Adult Learning in Europe*. UNESCO. Institute for Education. Hamburg. 101.
- Recognition of informal and formal learning. In *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and practices*. OECD. Paris. 81-82.
- Gilbert Jessup 1998 *Accreditation of prior learning int the context of National Qualifications*. London. 14 pages.
- Gorringe, Robert 1989 *Accreditation of prior learning achievements developments in Britain and lessons from the USA*. Bristol. Further Education College. 16 p.
- Konrad, John 2004 *An European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Ireland. ECOTEC. Research & Consulting Limited. Birmingham. 18 p.
- Simisko, Susan 1991 *APL: A practical guide for professionals*. London. Kogan Page. 220 p.
- Thomas, Alan M. – Klaiman, Roslyn 1992 The Utilization of Prior Learning Assessment in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, Nr. 18:7-26.
- Tót Éva 2005 *A nem-formális tanulás elismerése. Szemlélet és módszerek*. Oktatókutató Intézet. Bp. 20 p.

Harangi László

TANULÓ VÁROSOK AUSZTRÁLIÁBAN¹

Ahány város annyi szín, hangulat, mentalitás. A belső és külső erők hatására más-más arculatú városok születnek: iskolavárosok, bányavárosok, mezővárosok. Korunk kihívására most egy új vonással gazdagodott a városok karaktere. Tanuló városok, tanuló régiók jönnek létre, olyan lakóhelyhez, településhez kötődő virtuális közösségek, amelynek étosza a tanulás és tudás. Pontosabban globalizációs stratégiájukban kulcsszerepet kap az innováció, az intézményes és egyéni ismeret- és készségfejlesztés. Napjainkban már több mint kétszáz kis- és nagyváros vallja magáról meggyőződéssel, hogy tanuló város, vagy az akar lenni, Angliától Japánig és Spanyolországtól Finnorszáig. Közülük is kiemelkednek az ausztráliai tanuló városok, elszántságukkal, hitelességükkel, társadalmi és gazdasági felelősségvállalásukkal.

Ausztrália: földrésnyi állam, a világverseny élvonalában

A hazánknál csak kétszer népesebb Ausztrália területe 7,682.557 négyzetkilométer, tehát közel Európa nagyságú. Természeti csodái, végtelen térségei, tengerpartjai, bokros sivatagjai egyedülállók a világon. Ellentmondásosan Ausztrália mégis az egyik legurbanizáltabb ország a Földön, népességének több mint kilencven százaléka modern, kozmopolita megjelenésű, esztétikus városokban él: Sydney-ben, Melbourne-ben, és a fővárosban, Canberrában, miközben maroknyi nomád kövületnépek az ország belsejében háborítatlanul élnek.

Ausztrália gazdaságilag, társadalmilag és kulturálisan a világ egyik legfejlettebb országa. Az egy főre eső nemzeti jövedelme 32,900 dollár, magasabb, mint Amerikáé, Kanadáé és Hollandiáé. Posztindusztriális ország annyiban, hogy a munkaerőnek 75.1%-a szolgáltatásban érdekelt és csak 20.2% dolgozik az iparban (mezőgazdaságban 3.6% és a bányászatban 1.1%). Az infláció 2.1%-os és a munkanélküliség is igen alacsony. Gazdasági orientációja egyre inkább elfordul Európától és Amerika, Japán valamint a kelet-ázsiai piacok felé irányul. Fejlett, jóléti állam, amely magas életmi-

nőséget és biztonságot nyújt állampolgárai számára. Az ország a Brit Nemzetközösség tagja annak minden külsőségeivel és érzelmi, nyelvi hagyományaival együtt, államfője a mindenkor angol uralkodó.

E távoli földrészen, az egész életen át tanulás intenzitása és társadalmi mérete a skandináv országokéval és Japánnal vetekszik. A munkaképes lakosság tanulásban való részvétele az OECD országok közül az egyik legmagasabb, amelyhez jó motivációs alapot nyújt, hogy kiterjedt a középiskolai végzettség, és a posztsekunder diplomával rendelkezők aránya 34%. Az angol mintára kiépült felnőttképzési hálózata széleskörű, és a nagy távolságok ellenére is minden korú és érdeklődésű állampolgár számára hozzáférhető. A hagyományos oktatás, a távtanulás és az e-learning egymást kiegészítik, felerősítik, amely a legtávolabbi helyeken is lehetővé teszi a művelődést, az otthoni tanulást. A földrajzi akadályok leküzdésében nagy szerep jut a légitörekedésnek, mert a közel 500 repülőtérrel viszonylag könnyen el lehet jutni a központokba, így a tanulási centrumokba is. A felnőttképzés törvénykezési beágyazottsága példamutató. Az ország a nemzetközi felnőttképzési kutatásokban, mozgalmakban, kampányokban, konferenciákban aktívan részt vesz, azoknak egyik fő kezdeményezője. Kezdve a felnőttképzés törvénykezési problémáinak kutatásától, (amelynek tudományos megalapozottságáról az 1994-ban, az UNESCO hamburgi oktatási intézetében megtartott záróértékelésén magam is tanúja lehettem, mert az egyik „resource person” Rob Mason volt, a Melbourne-i Felnőttoktatási Tanács tagja), a Felnőtt Tanulók Hetén át a Tanuló Városok – Tanuló Régiók mozgalmáig (ld. 2007. szeptember 23-27, pécsi nemzetközi konferencia).

Mik a tanuló városok?

A tanuló városok koncepciója már az 1970-es évek óta ismert fogalom volt, de csak az OECD 1992-ben, Göteborgban megrendezett konferenciája adott egy döntő lökést elterjedéséhez azzal, hogy nyomatékosan hangsúlyozta a városoknak, mint eszközöknek a jelentőségét az egész életen át tartó tanulás megerősítésében. A meggyőző érvelés

¹ Másodközlés. *Felnőttképzés*, 2008.1:33-37.

Donald Hirsch nevéhez fűződik, aki a göteborgi konferenciáról írott tanulmányában a kétkedők számára is hihetővé tette, hogy a városok létező, noha széttöredezett anyagi és szellemi erőforrásainak összefogásával mennyire fel lehet vértetni az egész életen át tartó tanulást, és ezzel elősegíteni a városok gazdasági és társadalmi fejlődését. Állítását azzal bizonyította, hogy a város több okból egy különleges léttér, amelynek lakói ezer szállal kötődnek ahhoz a helyhez ahol élnek, dolgoznak, és ez erőt ad, valamilyen felelősségvállalást alakít ki. Ezért a városok sokat ígérően tudnak betölteni egy fejlesztő, szellemeket és anyagiakat gyarapító kötődést, ha ezt felismerik és megfelelően élnek vele.

Valójában nincs egységes definíciója a tanulóvárosoknak és régióknak, noha az egységes felfogásra irányuló törekvések sokat merítenek az innováció elméletéből, rendszeréből, amely segíti az innováció megvalósulását a gyakorlatban is. A különféle meghatározásokban ezért közös az a meggyőződés, hogy a városok gazdasági és társadalmi fejlődésében meghatározó jelentősége van a tanulásnak, az innovációnak, a kreativitásnak. A városok, így a tanuló városok különösképpen, ugyanakkor gyűjtőhelyei a sokirányú tanulási lehetőségeknek, és azáltal, hogy kapcsolni tudják a nemzeti, ösztársadalmi törekvéseket az emberek életéhez, még inkább képesek felerősíteni, elmélyíteni a tudást, az egész életen át tartó tanulást. Ennek az integratív funkciónak elsősorban az iskola utáni nevelés, a felnőttoktatás összehangolásában van nagy jelentősége, amely a leginkább széteső és polarizált.

A tanulás kifejezés a „tanuló városokban”, amely éppen úgy lehet iskolai, mint iskolán kívüli, egyaránt jelent egyéni és intézményi tanulást. Az egyéni tanuláson értendő az egyes emberek ismeret- és készségfejlesztése, tudásának gyarapítása. Tanulás által az egyes emberek nagyobb jövedelemre tesznek szert, foglalkoztatási lehetőségeik növekednek, de ez ugyanakkor a társadalomnak, a városnak is hasznára válik azáltal, hogy flexibilisebb és tudásban egy naprakészebb munkaerejük lesz. Az intézményi tanulás pedig az, hogy az egyéni tanulás összekapcsolódik a tágabb környezettel, azaz a várossal, ahol a fiatalok és felnőttek élnek, amelynek intézményei, üzemei, szolgáltató szervei és irányító apparátusa szintén tudatában van az innováció és a tanulás szükségességének. Hasonlóan az egyénekhez tehát a tanuló városok intézményei is „tanulnak”, mint közösség, ha saját maguk és városuk versenyképességét

meg akarják őrizni. A kettő nem zárja ki egymást. A tanuló városok hatóságai, vállalatai, oktatási és kutató intézményei tudatában vannak a közös célnak és azonos értékek vezérlik aktivitásukat, amely nagy húzóerő és társadalmi tőke. A tanuló városok léte azonban nem egy egyszeri aktus, hanem egy hosszabb, több évig tartó folyamat eredménye, amelyben a „kezdők” és a „haladók” tanulnak egymástól, egymás tapasztalatait kicserélik.

Ausztráliában a városok, legalább is közülük néhányan, 1997 óta foglalkoznak a tanuló városok gondolatával. Victoria államban, nem véletlen, először a felnőttoktatási intézmények kezdték megnyerni a hatóságokat, az üzleti köröket és a társadalmi szervezeteket a tanuló városok eszméjének és városfejlesztési hasznának, amelynek eredménye az lett, hogy 1998-ban Wodonga város tanuló városnak nyilvánította magát. Napjainkban Victoria államban, hosszas előkészítés után, az állam kormányzatával együttműködve, kilenc város tervezi, hogy tanuló várossá deklarálja magát. Valamennyi városra a gazdasági, oktatási, szakképzési és a hivatalos szervek összefogása a jellemző a városi tudásalapú és tanulásközpontú társadalom- és gazdaságfejlesztés közös céljainak a megvalósítására.

A tanuló várossá válás motívumai

A tanuló várossá válás készítése nagyon gyakran a város megújításának egyetemes szándékára vezethető vissza, méghozzá viszonylagosan rövid idő alatt. Attól, hogy egy városból tanuló város lesz, többek között azt várják, hogy ez ösztönzőleg hat az egyébként visszamaradt gazdaságfejlesztésre, bővíti a foglalkoztatottságot. Vagy éppenséggel azt remélik, hogy a tanuló város módszerével a város minden lakója számára lehetőség nyílik a tanulásra, művelődésre, ha úgy tapasztalják, hogy ebből a város egyes népességcsoportjai kimaradtak. Általános az a vélemény és tapasztalat, hogy a város élete tartalmasabb, értékesebb lesz, és a kultúra alkotási, terjesztési és befogadási dimenziója egyaránt gazdagodik, növekszik.

A tanuló városok születésének ez a pragmatizmusa sok esetben azonban a problémamegoldás eszköze is, amelynek megszüntetéséhez sok segítséget nyújthat a tudás, az egész életen át tartó tanulás intenzitásának növelése. Ilyen például, ha az ipar strukturális átalakulása gondot okoz, vagy környe-

zeti problémák nehezdednek a városra, nehézségek adódnak a várostervezéssel kapcsolatosan, de ilyen, ha gyors technológiai váltásra van szükség. Ezekben az ausztráliai módon előálló „válságokban” a követhető példa az ipari forradalom jegyeit itt-ott még mindig magán hordozó skóciai Glasgow városa, ahol elhatározták, hogy az egész életen át tartó tanulást útján, belátható időn belül, megteremtik a város flexibilis, tudásalapú gazdaságát, biztosítva ezzel egyben a teljes foglalkoztatottságot is.

A tanuló városok – a szélesebb értelemben vett ausztráliai urbanológusok szerint – olyan virtuális, szellemi közösségek, amelyek tudatában vannak a jövőformálás szükséges kényszerének, tudván, hogy ez egy hosszabb-rövidebb folyamat és a végeredménye, ez nagyon fontos megállapítás, mindenféleképpen inkluzív. Hivatalos, társadalmi rangra emelkedett Ausztráliában a tanuló városok mozgalma azáltal, hogy a kezdeményezést a kormányzat, pontosabban az összövetségi és a tagállamok oktatási és foglalkoztatási minisztériumai (Department for Education and Employment) erkölcsileg, deklarációkkal, de kevésbé anyagiilag, messzemenően támogatják, figyelemmel kísérik. „A megújulás, a regeneráció állapotában lévő városoknak tanulniuk kell, de nem pusztán a városok polgárainak a tudását kell fejleszteni, hanem azt is meg kell érteni és meg kell valósítani, hogy a városok különböző erőit, a társadalmi, kulturális és politikai potenciálokat, éppen úgy, mint a gazdaságiakat, hogyan kell hatékonyan összekötni, hogy fennmaradjon a város jóléte a jövőben” (DFEE, 1998).

Sokféleség és differenciáltság

Ahogy a tanuló városok létrejöttének okai is helyről-helyre változnak, úgy a célok és azok megvalósításának módozatai is különbözőek. Tekintettel arra, hogy az egyes városok infrastrukturális különbségei igen eltérőek, ezért más-más húzóerők és kulcsszereplők állnak a tanuló várossá válás különböző fokozatain álló közösségek hátterében. Fontos tudni ezt a diverzifikáltságot, mert nincs kizárólagos modellje a tanuló várossá válás folyamatának. Így a gondolat lényegét ismerve, minden városnak saját magának kell kidolgoznia saját stratégiáját, amelyet bejárva eléri a kitűzött célt.

Egyes városok, a magisztrátus vezetőtestületének vagy egy társadalmi szervezet javaslatára pél-

dául, az érdekelt partnerek egy bizottságát hozzák létre, amely elkészíti a megítélt cím elnyerésének többéves „haditervét”. Mások a már meglévő hálózatokra építenek, és azt próbálják szövetséggé kovacsolni. A tanuló várossá fejlődés azonban semmiféleképpen nem „királyi út”, hanem akadályokkal terhes folyamat, amelyben az anyagiak előteremtése éppen úgy gondot jelenthet, mint az eredmények értékelése, az új erők bevonása, de fel kell készülni a váratlan nehézségek leküzdésére is.

Amint erre már korábban is rámutattunk, a tanuló városok legfőbb módszertani forrása, hogy tanulnak egymástól, folyamatos köztük a tapasztalatcsere, egymás kezdeményezéseinek, ismereteinek átadása. Egyes városok ugyanis már több éves múltra tekinthetnek vissza, mint tanuló városok, míg mások a felkészülés stádiumában vannak, de vannak olyanok is, „akik” csak érdeklődnek a probléma iránt, és mohón akarnak többet tudni erről a számukra eddig ismeretlen fogalomról, jelenségről. Úgy gondoljuk, közéjük tartozunk mi is.

De ha egy tanuló város ösztönözni akarja lakóit, hogy tanuljanak, fejlesszék tudásukat egész életükön át, a szervezeteket pedig inspirálni szeretné, hogy azoknak is minden elemükben és minden aktivitásukban, tehát „vérükben” legyen a tanulás, hogyan lehet ezt valósággá varázsolni? A tanuló városok ausztráliai szakértői, Liz Henderson, Rachel Castles, Majella Mcgrath és Tony Brown a glasgowi Vállalati Szövetség (Scottish Enterprise, Glasgow) gondolatait hívják segítségül, amely az egyén egész életén át tartó tanulásáról így hangzik: „Az egész életén át tartó tanulás nem korlátozódhat csak a munkahelyi képzésre, sem a különböző tanító, művelő szándékú tanfolyamokra, előadásokra, hatásokra. Ez több és általánosabb érvényű ennél. A tanuláshoz egy szakadatlan, tudatos folyamatnak kell lenni, természetességénél, állandóságánál és szükségességénél fogva olyan, mint a lélegzés, mely folyamatosan szélesíti és elmélyíti az egyén tudását, gazdagítja személyiségét”.

Tapasztalatok, „jó gyakorlatok”

Az eddigiekben a tanuló városok általános tudnivalóit próbáltuk közelebb hozni olvasóinkhoz, és megkíséreltük azt megérteni és megértetni, hogy ezek olyan városok, ahol a város gazdasági- és társadalomfejlesztésben megkülönböztetett szerepe van

az egyéni és kollektív tanulásnak, tudásnak, az egész életen át tartó tanulásnak. A számunkra sokszor fellegekben járó, de mindenképpen követésre méltó gondolatokat, most megpróbáljuk „aprópénzre” váltani, és bemutatni, hogyan történik ez a gyakorlatban.

Albury-Wodonga

Az első tanuló város Ausztráliában Wodonga volt, amikor 1998-ban tanuló várossá nyilvánította magát. Nem sokkal ezután az öt kilométerre lévő Albury is csatlakozott hozzá, és azóta szilárd és megbonthatatlan partnerségi kapcsolatok jöttek létre a két város tanácsa, oktatási és képzési szervezetei, egyetemei, üzemei, iskolái és társadalmi szervezetei között. A tanuló város tervezési bizottsága először Wodongában alakult, amely később kibővült Albury képviselőivel. Az ikerváros már korábban is nagy elismerést vívott ki magának, amelyet az is bizonyít, hogy 2000-ben itt rendezték meg az ausztráliai tanuló városok avató ünnepségét.

Albury-Wodonga a tanulásra és a tudásra úgy tekint, mint amely a prosperitás fejlesztésének egyik nélkülözhetetlen varázsszerére. Ebben nagy szerepe van a tanuló város intéző és tervező bizottságának, amely meg tudta győzni a két város tanácsát az egész életen át tartó tanulás támogatásának gazdasági és társadalmi hasznáról. Ennek kézzelfogható eredménye a két város ipari parkjának bővülése szoftvergyártó cégekkel, akiket vonzott a jól képzett munkaerő. A foglalkoztatás ezáltal újabb 250 munkahellyel bővült. A tanuló város szellemiségétől áthatva, a 2000-ben életbe léptetett munkaerő-fejlesztési program keretében, a vállalatok munkatársaiknak nemcsak szakmai továbbképzését finanszírozzák, hanem nyitottabb szemléletű gondolkodásuk kiterjed munkavállalóik általános műveltségének, kulturális nevelésének támogatására is. Mindez nem a Memorandum szellemében, hanem a távoli Ausztráliában! Egy másik anticipált hozadéka ennek a tanulás- és tudáscentrikus szemléletnek, hogy egyénileg és társadalmi méretekben toleránssá, adaptívabbá tette a várost az új kihívásokkal szemben.

Nincs kizárólagos intézmény, amely a város valamennyi korú és érdeklődési körű lakosának kielégíthetné művelődési, kulturális igényét. A tanuló város rádöbentette az érdekeltek figyelmét arra, hogy vannak kicsi elszigetelt csoportjai a két város-

nak, amelyek kimaradnak a tanulásból, a város közösségi életéből. Ezért a tanuló város koncepciójának szellemében valamennyi szervezett összefogott, az óvodától az iskolákon, egyetemeken, szakképzési központokon, a felnőttoktatási intézményeken, a közösségi házakon át a harmadik kor egyeteméig, hogy mindenki számára hozzáférhetővé váljon a tanulás, a művelődés, és lehetőleg ne legyenek kirekesztett egyénei és csoportjai a két városnak. Ez meg is valósult.

A tanuló város gondolata Wodongában és Alburyben, Ausztrália Victoria államának ebben a két városában, most már teljesen gyökeret vert, lakói és intézményei teljesen magukévá tették ezt, amelyre lehet építeni, biztonsággal tovább lehet fejleszteni. Reményteljes a két város kisugárzó szerepe környezetére, amelynek hatásaként a szomszédos községek, város-körzetek is foglalkoznak „tanuló községek”, „tanuló városkörzetek” létesítésének terével.

Ballarat, a tanuló város

Ballarat Ausztrália második tanuló városa, amely 2000-ben vette fel ezt az önként vállalt rangot. Nem ment könnyen, a hivatalos elismerést kétéves szívós munka előzte meg. A város víziója az, hogy 2010-re a Tanuló Városok Nemzetközi Szövetségétől globálisan is elnyerje a „Tanuló Város” címet. Az elvárt indikátorok teljesítésére már most készülnek.

A város polgármestere, John Barnes, erről így vall: „Hogy agyunkat a maximálisan kihasználjuk, az szükséges, hogy lépésről-lépésre fejlesszük önmagunkat. Mindenekelőtt az a feladatunk, hogy Ballarat minden lakója magáévá tegye a tanuló város koncepcióját. Ez semmiféleképpen nem azt jelenti, hogy ellátjuk magunkat peccséttel, piaci célokért, hanem radikális fordulatot tennünk, hogy az egész életen át tartó tanuló embernek tekintsük magunkat. Ne gondoljunk azonban arra, hogy most már mindannyian egyetemre fogunk járni, szakképzési központban tanulunk, vagy magasabb diplomát szerzünk. Mit jelent hát akkor? Azt, hogy képesek legyünk minden cselekvésünkön keresztül tudatosan tanulni”.

1998 júniusában, az európai tanuló városok első, Southamptonban megtartott konferenciája után, Philip Candy, a ballarati egyetem professzora, előadást tartott a ballarati városháza dísztermében.

A rendezvényt a ballarati vállalatok és oktatási intézmények egyaránt támogatták, és nyomban megalkult egy öt főből álló agytrósz, hogy elkészítse a tanuló várossá válás stratégiai tervét. Kezdetben az elgondolás nem talált kellő visszhangra, de végül is a bölcsek tanácsának érvelése a tanuló város céljáról, előnyeiről, az erről szóló közösségi fórumok, újságcikkek és a témáról megjelent weboldal meggyőzték a kételkedőket.

Mit tud felmutatni Ballarat, mint tanuló város, a hároméves küzdelmes erőfeszítések után? Megerősödött a város munkavállalóinak szakmai tudása, kompetenciája. Bátorabbá vált a város műszaki és egyéb értelmiségének innovatív készsége, vállalkozó szelleme. Szorosabb lett a vállalatok és a képzési intézmények együttműködése, ezáltal reszponzívebb és célra irányítottabb lett a képzés. Eredményesebbé vált a marginalizált rétegek bevonása az oktatásba, elsődlegesen a „tanulás előtti attitűdök” kialakításával. Érezhetően tovább fejlődött az elektronikai kommunikációs készség szintje a város valamennyi népességcsoportjában. Végül, de nem utolsósorban, sikerült általánossá tenni egy pozitív jövőképet a város valamennyi polgára körében.

A ballarati „Tanuló Város Tanácsa” szintén elkészítette rövid és hosszú távú tervét, hogyan kívánja a várost továbbfejleszteni, ha úgy tetszik „még tanulóbba” tenni. Ebben, többek között megkülönböztetett helyet kap az üzemek még intenzívebb bevonása, akár úgy is, hogy az oktatási intézmények az ipar kultúrájának fejlesztéséhez támogatást nyújtanak.

Mawson Lakes (Dél-Ausztrália)

Ez a város jellegében, külsőségeiben, tartalmában teljesen eltér az eddigiektől. Mawson Lakes Adelaidétől 12 kilométerre északra egy 620 hektáron elterülő XXI. századbeli mintaváros, nemzetközi szóhasználatban „master planned city”. A koncepciója az 1980-as évek végén született meg, azzal a céllal, hogy létre kell hozni a jövő városát, egy „high tech city”-t, annak minden építészeti, futurista dizájnival, de legfőképpen modern, magas értékeket hordozó életminőségével, életviteli stílusával. Ezzel a várossal a kormányzat és a dél-ausztráliai állam egy olyan várost akart megalkotni, amely mintául szolgálhat nemcsak az ország, de az egész világ számára. A tervezésben és annak megvalósulásában különös helyet kapott az információs

technológia, amely nemcsak a produktív szférában, szolgáltatásban és a közigazgatásban hozott új minőséget, hanem megteremtette, hogy Mawson Lakes egy páratlan, egész életen át tartó tanulás városa is legyen.

Mawson Lakes egyelőre nem nagy város, állandó lakosainak száma mintegy 10.000 fő, de egyben egyetemi város is, ahol a hallgatók száma 5.000, amelyhez 6.000 főnyi tanszemélyzet és kiszolgáló apparátus tartozik. Tehát amolyan „szilícium völgyi” létesítmény. A várost a dél-ausztráliai kormányzat és a Delfin Lend Lease Consortium (haszonbérleti kölcsön konzorcium) fejlesztette ki, építi tovább, és működteti. Tehát a város ilyen értelemben egyedül álló városépítési és fenntartási „project” (ld. Candy 1999).

Hosszas kutatómunka és az érdekeltekkel való konzultáció után megszületett Mawson Lakes egész életen át tartó tanulás városának stratégiája, felölelve annak minden irányú vonatkozását, kapcsolatait a tanulással, az innovációval. Főbb területei a következők: a gazdaság versenyképességének megőrzése, fokozása; a környezeti egyensúly fenntarthatósága (nota bene: még Ausztráliában is, ahol a legkevésbé veszélyeztetett a környezet és a természet károsodása); a legújabb információs technológia és telekommunikáció megfelelő alkalmazása; a folyamatos fejlesztés kultúrájának elmélyítése; közösségi élményekkel, ünnepekkel, az egymástól gyakran elkülönülő lakó, tanuló, munkavégzési és szabadidő-tevékenységek közelebb hozása, összekapcsolása, a tanuló város megalkotása közvetlen módon is.

A szokványos várospolitikai gyakorlattól eltérően Mawson Lakes-ben a tanuló város stratégiai céljainak megvalósításán, illetve a valójában városépítő és fenntartó üzleti vállalkozás, azaz a „projekt” további munkálataiban, a konzorcium fizetett menedzserei és a vonatkozó szakintézmények képviselői együttesen dolgoznak, amely az eredményesség szempontjából, úgy tűnik, teljesen közömbös. Tehát Ausztráliában várost teremteni és fenntartani, ráadásul tanuló várost, üzleti alapon is lehetséges.

Salisbury West (Dél Ausztrália)

Míg Mawson Lake jogállása egy kissé eltért a mi igazgatási rendünktől, addig Salisbury West sok tekintetben emlékeztet a mi városainkra, községeinkre

re, elsősorban gazdasági, társadalmi vonatkozásban. Ez a 115 ezer lakosú konglomerátum, a tagállam fővárosától, Adelaidetől 25 kilométerre északra terül el. A 2,1%-os országos átlagnál itt a munkanélküliség jóval magasabb, és az iparban foglalkoztatottak aránya is jelentős. Az is ismerős probléma, hogy míg a felnőttképzési intézmények hálózata viszonylag jól kiépített, és egyetemek, főiskolák is vannak a városban, addig a munkaképes lakosságnak egy jelentős része passzív, nem mutat különösebb érdeklődést a tanulás iránt. Ennek oka, hogy e nagyobb részt vendégmunkásokból álló, a melanéziai szigetvilágból ideáramlott emberek alapismeretei hiányosak, olvasási és számolási nehézségekkel küszködnek, ami visszatartja őket a tanulástól, de egyáltalán attól is, hogy problémáikkal azokhoz a csoportokhoz, szervezetekhez forduljanak, akik gondjaikon segíteni tudnának.

A Salisbury West ebből a realitásból kiindulva készítette el tanuló várossá válásának tervét „Tanulás és munka az új Milleneumban” címmel, melynek középpontjában egy több éves foglalkoztatási stratégia állt. A dokumentumot egy szakértői bizottság hitelesítette, akik önkéntes alapon vállalták, hogy tudásukkal, befolyásukkal folyamatosan segítik a terv valóra váltását. Az átfogó és mindenre kiterjedő projekt társadalmi támogatottsága elejétől végig fenn is maradt, és ez nagymértékben elősegítette, hogy a város végül is elnyerte a „tanuló város” címet. A város értelmiségi elitjének ezt a más városok számára is példamutató társadalmi felelősséget az állam kormányzósága is megköszönte és igen nagyra értékelte.

A másik jelentős eredménye e több éves kitarató munkának az volt, hogy sikerült a város eddig nem tanuló lakosságának többségét megbarátkoztatni a tanulással, bevonni őket a képességüknek, helyzetüknek legjobban megfelelő tanulási formákba, elősegítve ezzel anyagi és társadalmi előrehaladásukat, boldogulásukat, minden szinten, minden életkorban. Az Oktatási, Képzési és Foglalkoztatási Minisztérium erről így számolt be: „Az oktatási és képzési intézményeknek, társadalmi szervezeteknek, önkénteseknek eltökélt szándékuk volt, hogy új utakat, megoldásokat találjanak és alkalmazzanak, mikor a hagyományos eljárások már nem vezettek eredményre. Mint a zenekarban a vonósok és fúvósok, vagy az ütősök, úgy dolgoztak együtt a projekt partnerei, a legnagyobb diverzifikáltsággal, innovációval és felelősséggel. Meg is lett az ered-

ménye” (*Turning on learning communities: assisting communities to grow. 2000*).

Launceston, a tanuló város. Tasmania

Az Ausztrália délkeleti csücske alatt elterülő, Dunántúl nagyságú sziget, nem a világ vége! Itt őshonos a jégkorszak előttről itt rekedt tapír és a kacsacsőrű emlős. De bennünket most nem ez érdekel!

1999 őszén, a Launcestoni Városi Tanács egy tudósokból és az egyes ágazatok elitjeiből egy kutatói teamet hozott létre, „Kutatási konferencia” címmel, hogy máshol is bevált gyakorlatként dolgozza ki: hogyan válhat tanuló várossá Launceston, Tasmania fővárosa. A „think tank” (gondolattartály) filozófiája a következő volt: Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan (Think globally, act locally). Legyen koherens és integratív, azaz minden ágazatot képviseljen. Széles alapokról induljon el, és a jövőre „fókuszáljon”. A team a lehető legnagyobb felelősséggel és elfogulatlansággal végezze munkáját. Minden gondolata legyen érvényes és átlátható. Kerülje el a konfliktusokat és a szembenállást!

A kutatói teammel párhuzamosan a Városi Tanács a város lakosságának részvételével társadalmi bizottságokat is létrehozott, hogy a tudományos, szakmai szempontok mellett az állampolgárok beleszólási joga, javaslatai is érvényesüljenek. A 80 lehetséges helyre több száz, a város iránt érdeklődő, érte felelősséget érző férfi és nő jelentkezett. Belőlük alakultak meg az állampolgári szakcsoportok a következő témakörökben: oktatás, szolgáltatás, gazdaság, szabadidő és kultúra, idősek, fiatalok és városigazgatás. A bizottságok szintén elkészítették a tanuló város stratégiai tervét, amely beépült a „Kutatási konferencia” által elkészített hivatalos dokumentumba.

Azóta a program valóra váltása évenként halad előre, és termékenyítő hatása a város szellemiségében, kultúrájában már is tetten érhető. Egy optimista, derülátó érzés alakult ki a lakosság körében város jövőjéről, amely jelentős mozgatóerő. A Városi Tanács honlapja „látogatókat” is fogad a következő üdvözléssel: „Tanuló és innovatív városunk nyitott a világra” (Our city of learning and innovation open to the world).

Nemzetközi tapasztalatok

A városok, szerte a világon keresik az utat, hogy a tanulás, a tudás útján hogyan tudnák regenerálni gazdaságukat, fejleszteni társadalmukat. Különösen arra keresik a választ, hogyan adhatnának választ a globalizáció, a jövő kihívására. Miközben ezt teszik, egyikük-másikuk, bizonyára a legeredményesebbek, „tanuló várossá” nyilvánítják magukat. A városi közösségeknek ezt a mozgalmát az OECD és az Európai Unió, valamint annak szakmai szervezete, a Felnőttoktatás Európai Szövetsége erkölcsileg és politikailag is támogatja.

Angliában azok a városok, akiket megragadott a „tanuló városok” gondolata, számos akciót, projektet hajtanak végre, amelyben összekapcsolják a városok megújítását a neveléssel, készségfejlesztéssel. Így Liverpoolban a legfejlettebb technológia és elektronika segítségével eredményesen kapcsolták össze az oktatási, képzési intézményeket a fiatal és felnőtt tanulók otthonaival. Sheffieldben létrehozták a tanulási központok városi hálózatát, a „Citinetet”, amelynek láncszemei az otthonok, iskolák, vállalatok és a közösségi központok. A jel-szava: „a világ az ujjad hegyén van”. Glasgowban, a tanuló város jegyében, egy tanulási szövetséget alapítottak, a „Glasgow Learning Alliance”-et, amely „lelke” és „motorja” mindazon vállalkozásoknak és kísérleteknek, amelyek a peremre szorult fiatalokat és felnőtteket akarják újra bekapcsolni a tanulásba és munkába. A mintegy húsz tanuló várost a Tanuló Városok Hálózata fogja össze, megteremtve ezzel az intenzív tapasztalatcserét és találkozási lehetőséget. Kulcsszavai: tanulás, gazdasági növekedés, szociális kohézió, személyiségfejlesztés.

Németország is eljegyezte magát a tanuló városok eszméjével, amely hajtóereje a városok megújításának, 21. századbeli versenyképességének, a tudás, műveltség, kreatív-készség mindent legyőző töltetével. Erre jó példa Jena. A város a német újraegyesítés előtt már nemcsak egy tradicionális „NDK”-beli város volt, hanem a Karl Zeiss optika és eszközgyártás korábban is jelentős ipari komplexuma. Ez a technológiai bázis lett azonban ma a katalizátora Jena tanuló várossá válásának. Akkor a város 68 ezres lakosságából 23 ezren dolgoztak a gyárban, de napjainkban ez a szám lecsökkent 4.500-ra. De most egy új tudományos-tanulási-gazdaságfejlesztési stratégia segíti Jenát, mint high-tech régiót, és már is 200 multinacionális vállalat alapított telephelyet, a ked-

vező objektív és szubjektív feltételek hatására. Önmagában csak az új biotechnológiai szektor 1.000 embert foglalkoztat, és még mindig növekszik a tőkebeáramlás. A változások lenyűgözőek, s mindez az elmúlt hat év alatt. Ennek megfelelően gyökeres változások mentek végbe mind az alap-, közép- és felsőoktatásban, mind a felnőttképzésben, az egész életen át tartó tanulás minden spektrumában.

Hasonló változások mennek végbe a városok revitalizációjában, a világ minden táján. Az USA-ban, Pittsburghban, az összeomlott acélipar egy radikális és tömeges átképzési programot vont maga után. Kagawaban, *Japánban*, a lakosság tudásának „tőkésítése” a város „vérátömlesztésébe” egy új gyorsvasutat eredményezett, mely új lökést adott a hazai beruházásoknak. A *franciaországi* tudásrégiók közül csak Poitiers-t említjük, ahol a magasan képzett munkaerő a kommunikációs technológián és a multimédián keresztül csodát teremtett, és megalakította a „Futuroscope” tematikus ipari parkot, amely 70 vállalatot csábított ide 13.500 munkahellyel. Ez egyben turista látványosság is, érdeklődőket vonzza a világ minden tájáról.

A kérdés az, hogy hol tartunk mi a városok, régiók fejlődésének, a tanuló városok születésének ebben a szédítő forgatagában? Tanuló városunk még nincsen, de a gondolat meghonosításával jól haladunk. A talajelőkészítő munkálatok „zászlós hajója” Pécs város önkormányzata és a Janus Pannonius Egyetem Felnőttképzési Kara, élén Dr. Német Balázs tanszékvezető-helyettessel, az EU Regionális Bizottságának képviselőjével. Jelentős állomása volt ennek a 2007. szeptember 23-25-én „Az egész életen át tartó tanulás városokban – régiókban” Pécsen, megrendezett nemzetközi konferencia, amelyen tizenkét ország 150 szakértője vett részt.

Úttörő munkát fejt ki a tanuló régiók, tanuló városok meggyökereztetésében a Magyar Népfőiskolai Társaság, és 2006 tavaszán már műhelymunka-megbeszélést is rendeztek a tanuló régiók európai gyakorlatáról. Az ország minden tájáról összesereglett érdeklődők először ismerkedtek meg ezzel a globális kezdeményezéssel, várva a gyakorlati példákat, hogy Magyarországon ne csak álom, hanem valóság is legyen a közösségi tanulásnak ez a formája.

Irodalom

- Candy, Janet H. 1999 *Learning to plan; planning to learn: Learning cities and town planning for the 21st century*. Unpublished Honours thesis, Brisbane, University of Queensland.
- Castles, Rachel – McGrath, Majella – Brown Tony 2000 *Learning around town: learning communities in Australia*. ALA Community Learning Leaders Program. Albury-Wodonga. 2000 p.
- IAEC *Charter of Educating Cities*. <http://www.edcities.bcn.es/angles/carta/icartac.htm>
- International Association of Educating Cities*. (IAEC). <http://www.edcities.bcn.es>
- Larsen, Kurt 1999 *Learning cities. The new recipe in regional development*. OECD Observer. 73 p.
- Németh Balázs 2005 Tanulási régiók szerepe az élethosszig tartó tanulásban. MNT. *A Magyar Népfőiskolai Társaság negyedéves folyóirata*. Őszi szám.
- Sara, Sue – Ranson, Stuart *Learning Towns, Learning Cities. Department for Education and Employment*. Sudbury. 80 p.
- Tanuló régiók – EU gyakorlat. Magyar álom vagy valóság? MNT. *A Magyar Népfőiskolai Társaság negyedéves folyóirata*. 2006. nyár.
- Tanuló régiók és városok*. Pécsi Televízió. 2006. szeptember 11. Interjú a szept. 11-én, Pécsen megrendezett „Tanuló régiók és városok az aktív állampolgárság fejlesztéséért” c. nemzetközi konferenciáról.

Harangi László

CIGÁNYOK MAGYARORSZÁGON: ETNIKAI KONFLIKTUSOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS*

Amíg ezt a tanulmányt írjuk, csak 200 kilométerre innen egy polgárháború tombol, Jugoszláviában a szerbek és a horvátok közt, melynek kirobantója egy nagyon kíméletlen etnikai, nemzetiségi konfliktus volt. A szerbek mérhetetlenül patrioták voltak, mivel 500 éven át harcoltak létükért, függetlenségükért a megszálló ottomán hadak ellen, míg a horvátok arra voltak büszkék és érzékenyek, hogy a nyugati civilizációhoz és a római katolikus kereszténységhez tartoztak. Ennek tragikus következményei felperzselt falvak, kegyetlen légitámadások, otthonukat veszített menekültek lettek, és ártatlan állampolgárok, rendőrök, katonák váltak áldozataivá az összecsapásoknak. Keletre innen, szintén alig 250 kilométerre, a félfasiszta Ceausescu diktátorsága alól felszabadult Romániában, közel 2 milliónyi magyar kisebbség, a korábban Magyarországhoz tartozó országgrészben, Erdélyben követeli a hagyományos magyar középiskolák és a magyar egyetem visszaállítását. Nagyon közel, Csehszlovákiában pedig egy igen erős szeparatista mozgalomnak lehetünk tanúi a szlovákok részéről, amely egy régóta tartó nemzetiségi konfliktus beteljesülése a két nemzetalkotó nép, a csehek és a szlovákok között, ahol szintén közel félmillió magyar nemzetiség él. Szintén a feszültségokok között kell megemlítenünk a szétesett Szovjetuniót, amely robbanással fenyegető kazánja több mint 400 nemzetnek, nemzetiségnek, néptörredéknek.

Tudnunk kell, hogy ezeket az etnikai tragédiákat és konfliktusokat eltakarta és elrejtette a „szocialista” országok túlhajszolt osztályszemlélete, deklarálva, hogy egy boldog, az internacionalizmus elvén nyugvó, soknemzetiségű szocialista társadalom épül. Mindez már a múlté, és hibái, tévedései lelepleződtek. Most azonban egy másik veszély fenyeget. Az, hogy az újonnan született demokráciák gyengesége, az állampolgári tudat hiánya maga alá fogja temetni az eddig elfojtott indulatokat, érzelmeket, és nem jön létre vagy nehezen születik meg a soknemzetiségű polgári demokratikus állam, ahol a nemzetiségek

egyenjogúságot élveznek, kultúrájukat, nyelvüket ápolhatják, és a nemzetiségek civil társadalmi és állammal szorosan együttműködnek.

Magyarországon (lakossága 10.000.000, területe 93.000 km²) napjainkban egy igen súlyos gazdasági válságot kell elszenvednünk – az államadósság 22 milliárd dollár, az infláció éves átlagban 35 százalékos, és gyorsan növekszik a munkanélküliség – mindazonáltal az etnikai állapotok kiegyensúlyozottak, nyugodtak. Azt lehet mondani, hogy Magyarország egy békességes sziget az etnikai küzdelmek és konfliktusok tengerében. Ennek két oka van. Az egyik, hogy az emberi jogok – a Helsinkii egyezmény értelmében – megfelelően érvényesülnek. A másik ennél nyomósabb érv, hogy a szó konkrét értelmében Magyarország nem egy soknemzetiségű ország, összehasonlítva a szomszédos államokkal és a Szovjetunióval. Az etnikailag viszonylag homogén országnak a történelmi magyarzata az, hogy a Kárpát-medence nemzetiségi térképét radikálisan megváltoztatta az 1920-ban megkötött Versailles-i Békeszerződés, amelynek következményeként Magyarország elvesztette területének kétharmadát, és több mint három millió korábbi magyar állampolgár került kisebbségi státuszba a szomszédos országokban (Romániában, Csehszlovákiában, a Szovjetunióban, Jugoszláviában és Ausztriában).

Ha Magyarország nem is olyan soknemzetiségű állam, mint Belgium, Svájc Nyugat-Európában vagy az Amerikai Egyesült Államok és Kanada Észak-Amerikában, Magyarországon is találhatók nemzetiségek, és előfordulnak etnikai feszültségek, amelyet a kormány igyekszik megoldani, de e tekintetben még sok a tennivaló, mind országos, mind helyi viszonylatban. A nemzetiségi szövetségek becslései szerint az országban 200-220 ezer német, 110 ezer szlovák, 90 ezer horvát, 25 ezer román, 5 ezer szerb, 5 ezer szlovén, 2.500 bolgár (valamikor kertészek), 6 ezer görög (a második világháború után idemenekült ellenállók és leszármazottak), 3000 örmény, 10-15 ezer lengyel (a náci megszállás elől menedékképet kapott katonák és gyermekeik, unokáik, dédunokáik) és napjainkban mintegy 10 ezer kínai kiskereskedő a Vörös Kínából él együtt.^{1/}

* The Gypsies in Hungary: Ethnic Conflict and Cooperation. 352-358 p. In: *Ethnicity: Conflict and Cooperation*. Volume one. (ed. Otto Feinstein), Wayne University of Detroit, Michigan Ethnic Heritage Centre. 1992. 553 p.

A zsidók száma 80 ezerre tehető, akiknek többsége – borzalmas körülmények között, a náci kormány által létrehozott budapesti gettóba tömörítetten – túlélte a holokausztot vagy nem emigrált Izraelbe. Mindazonáltal Budapest és annak egyik belvárosi kerülete Közép-Európa kimagasló kulturális, szellemi és hebrológiai központja, annál is inkább, mert az államszocializmus negyven éve alatt itt Budapesten volt az izraelita hitközségek vezetői számára Kelet-Európa és a Szovjetunió egyetlen rabbiképző intézete, Budapesttől a szibériai Haba-rovszkig.

A kisebbségekhez soroljuk ezúttal a szabadegyházakat is, mert szokásrendszerük, közösségiségük, megítélésünk szerint hasonlatos az etnikai kisebbségekhez, számuk 100 ezerre tehető, az igen sokféle, hitközségben a metodistáktól a pünkösdistákig. És mi a helyzet a cigányokkal? Ők a legnagyobb nemzetiség vagy kisebbség, számuk 500 ezertől 700 ezerre tehető.

Történelmi háttér

A cigányok Észak-Indiából származnak, amelyt az 5–10. században hagytak el. Magyarországra a 15. században érkeztek, de néhány évtizeddel később Európa minden részében megtalálhatók voltak. A rövid türelmi időszakot a 15. század végétől mindenhol felváltotta a zaklatás és üldöztetés, különösen Angliában és Franciaországban./2/

Magyarországon sem nyilvánult meg tolerancia a cigánysággal szemben, különösen a vándorcigányok voltak háborgatásoknak kitéve, akiknek ideiglenes letelepedésüket, magatartásukat a falvak előljárói szabályozták. A korlátozó intézkedések és a kilátásba helyezett büntetések különösen megnövekedtek a 18. század második harmadában, amikor Mária Terézia királynő és utódja, II. József rendeletben írták elő letelepedésüket, kevés sikerrel. A cigányság minden rétegére kiterjedő vándorlás lényegében az 1930-as, 40-es években szűnt meg. A második világháború idején a kelet- és közép-európai cigányság helyzete válságossá vált, ahonnan mintegy 80.000 cigány vesztette életét a náci koncentrációs táborokban./3/ 1945-ben a náci Németország fölött aratott győzelem felszabadulást hozott a megmaradt cigányság számára. Napjainkban mintegy 7-8 millió roma él a Föld szinte valamennyi országában, kivéve Japánt.

A szerző néhai nagybátyja, a Baldwin Wallace College volt professzora, az 1960-as években, magyar nyelven beszélő cigányközösséggel találkozott Ohio államban, az USA-ban. Románia lakosságának gyors növekedése nagyrészt a roma lakosság magas születési arányának tudható be az 1980-as években./4/

Az 1949-ben uralomra jutott államszocialista kormányzat a roma problémát szociális kérdésnek, a lakosság egy részére vonatkoztatott sajátos életmódnak tekintette. A cigányságot nem ismerte el nemzetiségnek, amely a történelem során kialakult saját kultúrával, hagyományokkal, nyelvvel rendelkezik, de nagymértékben támogatta. Ennek értelmében az eltervezett és végrehajtott intézkedések részben direkt, részben indirekt módon szándékoztak javítani a cigányság helyzetén.

A cigányság jelenlegi helyzete Magyarországon

Az összes nemzetiség közül a cigányság helyzete a legproblematikusabb, tekintve, hogy túlnyomó többségük a lakosság legszegényebb rétegéhez tartozik./5/ A kormány tudatában van annak, hogy a cigányság életkörülményeinek fejlesztése nélkül az ország előrehaladása nem valósítható meg a kívánt módon és formában./6/ Az is nyilvánvaló, hogy a piacgazdaság bevezetésének folyamatában a cigányság gazdasági és társadalmi integrációja akadályokba ütközik. Ez a folyamat napjainkban, 1992-ben már elkezdődött. A romáknak csak kevesebb mint 15 százaléka rendelkezik szakmunkás-képesítéssel, és 5 százaléka sem tölt be értelmiségi, alkalmazotti munkakört. Munkaerőpiaci versenyképtelenségük oka a szakképzettség hiánya, az alacsony iskolai végzettség, a sajátos életmód, kultúra és attitűd, amely jelentősen eltér a nem-cigány lakosság jellemzőitől, még az azonos társadalmi rétegen belül is. A romák születéskor várható életkora tizenöt évvel alacsonyabb az országos átlagnál. A közvéleményben él az a hiedelem, hogy a cigányság egységes népcsoport. Ez nem igaz, mert a romák nyelvek, foglalkozási kasztok, klánok, kereseti viszonyok szerint sokféleképpen tagolódnak, annak ellenére, mint ahogy erre korábban utaltunk, többségük a magyar társadalom legalacsonyabb rétegeihez tartozik. Nyelvi, etnikai szempontból főbb csoportjaik: magyarcigányok, oláh-cigányok, beások. Szociális szempontból megkülönböztethetünk a szegény

cigányokon kívül középosztálybeli, jómódú, sőt gazdag romafamiliákat is. A különböző foglalkozások kasztokat tükröznek a megfelelő társadalmi státusszal és szerepekkel. A muzikusok, azaz a „cigányzenészek” például a vályogvető és a kosárfonók felett helyezkednek el, ha azonos közösséghez vagy klánhoz is tartoznak.^{7/} Vitathatatlan, hogy a házalók, kereskedők, ószeresek magasabban vannak, mint a segéd munkások ugyanabban a társadalmi közegben. Századokon át hagyományos cigánymesterségek jöttek léte, úgymint szegkovácsok, kézműves-kohászok, teknővájók, vályogvetők, fafaragók, akik részben magukat látták el, részben az egyes falvak igényeit elégítették ki. Ez a viszonylagos stabilitás már a 19. század végén fenyegetetté vált, és véglegesen összeomlott a második világháború után a szocialista nagyipar következményeként. Másfelől sokaknak sikerült feltörni közösségükből és a civilizációnak egy magasabb szintjére emelkedni, ugyanakkor ezek az értelmiséggé vált romaférfiak és nők hajlamosak voltak arra, és többségüknek ma is ez a magatartásuk, hogy megtagadják származásukat, hangsúlyozva ezzel azonosságukat az azonos szinten élő nemcigányokkal ^{8/}, megnehezítve ezzel a saját értelmiség széleskörű társadalmi hatékonyságát saját népükre.

A konfliktusok és problémák ellenére előfordulnak jó tapasztalatok, amikor a helyi hatóságok jó megértése és a cigányközösségek együttműködési szándéka találkozik egymással a foglalkoztatási és a felemelkedési tennivalók megoldására. Erre követhető példa Nógrád megye, ahol a cigánylakosság aránya összességében meghaladja a 12 százalékot. Itt az történt, hogy a munkaügyi szervezetek, a helyi önkormányzatok és a társadalmi szervezetek összefogtak, operatív tervet dolgoztak ki, és igen tudatos tanácsadó, felvilágosító és szervező munkájuk eredményeként a cigányférfiak 70 és a nők 30 százalékának sikerült állandó munkahelyet biztosítani. Ezen belül Nógrád megyerén, ahol a lakosság egyharmada cigány, a vállalkozóknak – támaszkodva a helyi romaközösség tettekrekszségére – sikerült egy szövetségi öntödét létrehozni, amely 240 cigányembert foglalkoztat, közülük hárman tagjai a község képviselőtestületének. Hasonló kezdeményezések történtek Baranya megye 15 ezres cigányok lakta bányavidékén. Szívós munkával és rövid, de hatékony képzéssel elérték, hogy a cigánylakosság többsége kenyérkereseti lehetőséget kapott a bányában és itt is, mint sok helyen, tagjai a környező községek tanácsadó testületeinek, ^{9/} különösen a

kisebbségi községekben, ahol a falu lakóinak a többsége cigány.

Az elmúlt huszonöt év kormánypolitikája Magyarországon kidolgozott egy többszoros intézkedési tervet a cigányok számára, úgymint lakástámogatás, családi pótlék, szülés előtti és utáni segélyezés, ingyenes vagy nagyon olcsó intézményhasználat, szociális juttatások, stb. Ezeknek az intervenciók intézkedéseknek eredményeként a hagyományos cigány nyomornegyedek fokozatosan megszűnnek. 1961-ben a cigánylakosság 70 százaléka élt ezekben az úgynevezett „pérókban”, míg az 1980-as évekre a cigányputrik száma lecsökkent 8 ezerre, amelyben a romalakságnak mintegy 5-6 százaléka él.^{10/} A végső célja a cigányokra vonatkoztatott lakáspolitikának az, hogy lehetővé tegye a roma népesség életmódjának gyökeres megváltoztatását. Éppen ezért a terv az, hogy a romákat, a pérók megszüntetésével, a magyar lakossági környezetbe telepítsék ^{11/}, megszüntetve ezzel az embertelen cigánygettókat. Másfelől azonban ez azzal a káros hatással is jár, hogy felbomlanak a hagyományos cigánykommunák és megszűnik a közösség történelmileg kialakult morális kontrollja. A politika a szociális, humanisztikus megoldás mellett döntött, a hagyományos közösségek felbomlásának kárára. Úgy tűnik, hogy a két szempont összeegyeztetésére, főleg materiális okok miatt, nem volt lehetőség. Az iskoláztatás és az általános műveltség emelése életbevágóan fontos kérdés a cigányság felemelkedése szempontjából, mind Magyarországon, mind szerte a világban. Az 1960-as évek elején csak minden tizenharmadik cigánygyermek végezte el a kötelező általános iskolát. Ez az arány 1985-re 50 százalékra emelkedett, meghosszabbítva az iskolában eltöltött időt 16 éves korig. Míg egy másik 25-30 százalék a hiányzó osztályokat a katonai szolgálat ideje alatt, illetve a dolgozók iskolájában pótolta.^{12/} Ami a középiskolákat illeti, szintén áttörés történt, mert a nyolc általánost végzett cigánygyerekek egyharmada továbbfolytatja tanulmányait, 85 százalékuk az egyszerűbb szakmákra előkészítő szakmunkásképző intézetbe jár. Ez a roma fiatalok oktatásának jelentős változását mutatja, ugyanakkor a lemaradás a nem-roma fiatalokhoz képest még mindig nagy.

Az 1960-as évekig a romahagyományok, a roma kultúraápolás és az anyanyelv használata majdnem kizárólagosan a cigányközösségekben, a családokon belül történt. Az 1970-es évektől kezdődően azonban számos cigány népi együttes alakult, és számuk

jelenleg 150-200 csoportra tehető. Gyakran rendeznek cigány kulturális napokat, kiállítással egybekötve a művelődési központokban és a cigányszervezetekben. Minden évben úgynevezett „nyári táborokat” és népfőiskolákat is indítanak a roma fiatalok számára. A rádió és a televízió romák által szerkesztett romaműsorokat sugároz roma hallgatók és nézők számára, amelyeket a lakosság nagy része szívesen megnéz. 1986 óta cigányújságok és folyóiratok jelennek meg. 1989–1990-ben, amikor a rendszerváltás megtörtént, a cigányság mozgalmi és politikai képviselői formája is megváltozott. Napjainkban – 1992-ben – 50 öntevékeny cigányszervezet képviseli a roma társadalom érdekeit, amelynek fele országos hatókörű, fele „ernyőszervezet. A legjelentősebb két cigányszervezet a „Roma Parlament”, amely 18 romaszövetséget tömörít, számuk egyre gyarapszik, és a „Cigányok Érdekvédelmi Szövetsége”, amelynek 11 tagszervezete van. A magyar kormány a cigány öntevékeny szervezeteket 1 millió dollár értékű magyar forint összeggel támogatja./13/ Az 1990-ben megtartott választások után két cigány képviselő jutott be a parlamentbe. Parlamenti határozat értelmében megalakult a Minisztertanács felügyeletéhez tartozó Kisebbségi Hivatal, mely kisebbségi ügyekkel foglalkozik, a probléma jelentőségéhez megfelelő súllyal, a cigányság problémáival is. Minden minisztériumban van speciális roma referens, lehetőleg roma származású személyek, akik a cigánysággal kapcsolatos ügyeket intézik.

Konfliktusok és együttműködés

Amit eddig elmondottunk a magyarországi cigányság gazdasági és társadalmi helyzetéről, fejlődéséről, jelentős eredmény, mindazonáltal vannak ezzel kapcsolatosan Magyarországon is feszültségek, problémák, mert a roma társadalom még mindig nagyon lemaradott a nem-roma lakossághoz képest. A „cigány probléma” megoldását nehezíti, hogy rendkívül összetett demográfiai, szociális, politikai, oktatási, felnőttoktatási és képzési, kulturális, egészségügyi, pszichológiai, nyelvi, lakásügyi kérdések, amelyek szorosan összefüggnek egymással. A fejlődés legnagyobb akadálya és visszahúzó ereje azonban az intolerancia, gyanakvás, félreértés, túlérzékenység, továbbá az önmérséklet-, önismeret-, az együttműködési készség, az empátia, a felelősségtudat hiánya, ugyanakkor nehezíti a helyzetet a rosszindulat, elfogultság, gyűlölködés, korlátoltság

mindkét fél részéről, röviden, hogy a demokrácia még sok kívánni valót hagy maga után.

Az elmúlt tíz év alatt a magyar kormány, az önkormányzatok és a társadalmi szervezetek sokat tettek a cigányság lakásügyi, foglalkoztatási, oktatási és kulturális problémáinak megoldása érdekében, és legutóbb megalakultak a cigányság önvédelmi szervezetei. Ennek ellenére mégis van feszültség, és előfordulnak konfliktusok a cigányok és a nem cigányok között a magyar társadalomban. Léteznek bőrféjűek csoportjai, akik alkalmanként összecsapnak a cigányokkal, bár ez nagyon korlátozott, szűk körű „mozgalom”. Kétségtelen az is, hogy az emberek nagy részében, az iskolázottságtól függően, élnek előítéletek a cigánysággal szemben. Nagyon nehéz ennek mértékét megbecsülni, de megítélésünk szerint ez érvényes a lakosság több mint egynegyedére. Ugyanilyen mértékben fennáll ez a cigányság körében is. Az egyik oka az előítéleteknek a nem-roma lakosság körében a „cigány bűnözés”. Tény, hogy a bűnözés a cigányság körében legalább kétszerese a nem cigány lakosság bűnözésének./14/ Ha azonban összehasonlítjuk a társadalom legalsóbb nem-roma rétegeinek bűnözési statisztikáját a cigányokéval, az eredmények ugyanazok, bár ezt nem könnyű megérteni. A másik ellenérzést tápláló tényező valamilyen „pozitív diszkrimináció” feltételezése, amelyet nem néznek jó szemmel a szegénység által sújtott nem-cigány rétegei a társadalomnak.

Amit mi tehetünk a cigányprobléma megoldására Magyarországon és a többi európai országban, az nem lehet más, mint megfontolni és alkalmazni az Európa Tanács alábbi irányelveit és javaslatait./15/ Abból kell kiindulni, hogy a cigánysággal szemben tanúsított diszkriminatív magatartásnak és attitűdnek az oka az előítélet, téves felfogás a cigányság helyzetéről, viselkedéséről. Ennek pedig magyarázata, hogy az átlag magyar ember valójában nem ismeri, hogy kik azok a cigányok. Ezért az előítéletek „lebontásának” inter alia, egyik módja a többségi társadalom felvilágosítása a cigányság eredetéről, kultúrájáról, életviszonyairól, aspirációiról. A másik követendő nagyon fontos elv és gyakorlat az összefogás és együttműködés. Ezért fokozni kell a romák bevonását a cigányokra vonatkozó intézkedések előkészítésébe és végrehajtásába, a vonatkozó törvények szellemében. Harmadsorban: fel kell tárni és be kell mutatni a cigányság kulturális örökségét, ezzel növelni a cigányság identitástudatát, anélkül, hogy ezt mindent megváltó megoldásnak

tekintենek. Ennek főbb módszerei: klubok, népi hagyományok bemutatása, romaművészek kiállítási, fesztiválok.

Ezeken túlmenően támaszkodni kell a cigányság társadalmi aktivitására és belső dinamizmusára. Fontos követelmény, hogy el kell ismerni képességeiket és jogukat saját életvitelük és jövőjük meghatározására, figyelembe véve tradicionális és kulturális viselkedésüket, szokásukat. Mindezeket úgy kell megvalósítani, hogy a cigányokat és képviselőiket egyenrangú feleknek, felelős partnereknek kell tekinteni, nem pedig mint a többségi társadalom politikájának alárendelt személyeit, eszközeit. Az egyik legfontosabb alapelv a kölcsönös érdekekre irányuló állandó konzultáció, kommunikáció a roma és nem roma társadalom szervezetei között. Ennek az állandó párbeszédnek meg kell jelennie a családban, helyben, valamint közép- és országos szinten.

A többségnek és az erősebbnek segíteni kell a kisebbséget és a gyöngébbet. Ebben a kiegyensúlyozott kapcsolatban minden esetben tiszteletben kell tartani az emberi méltóságot és az egymástól való függőségi viszonyt. A kisebbségi közösségnek nyújtott segítség szükséges, de el kell kerülni az asszimilációs törekvéseket. Ennek „technikai” (semleges, politikamentes, nem vallási) segítségnek kell lenni, ellentétben a paternalisztikus megközelítésekkel. A segítség legyen sokkal inkább „eszköz” a főzéshez, semmint készen adott étel.

(Fordította: Harangi László)

Források

- 1./ *National and ethnic minorities in Hungary. Fact Sheets on Hungary*, 9. 1991. Ministry of Foreign Affairs, Budapest, 4 p.
- 2./ Kósa László 1977 Cigányok. *Magyar Néprajzi Lexikon*. MTA, Bp. 1. köt. 426. p.
- 3./ Kozak, Mra. I. 1984 Historian and Witnesses: A Symposium. *The Hungarian Quarterly*, XXX. no 96. /winter/, 90; and B. Saback 1970 Problematika cikanskehoobyvatelstva. Brno, 2 p.
- 4./ Puxon, Grattan 1987 Roma: *Europe's Gypsies*. The Minority Rights Group. Report No. 14. Minority Rights Group LTD, London 15 p.
- 5./ Nemzeti Kisebbségi Hivatal. *A cigányok helyzete Magyarországon*. /xerox/ Budapest, 1991. 8 p.
- 6./ Nemzeti Kisebbségi Hivatal. *A magyar kormány kisebbségi politikai programja*. /xerox/ Budapest, 11 p.
- 7./ Wagner, Francis S. 1987 The Gypsy Problem in Postwar Hungary. *Hungarian Studies Review*, Vol XIV. No. 1:33-43.
- 8./ Idézett mű /7. tétel/
- 9./ Idézett mű /4. tétel/
- 10./ Idézett mű /5. tétel/
- 11./ Idézett mű /5. tétel/
- 12./ Idézett mű /6. tétel/
- 13./ Idézett mű /5. tétel/
- 14./ Idézett mű /7. tétel/
- 15./ Liégeois, Jean-Pierre 1967 *Gypsies and Travellers. Socio-cultural data, social-political data*. Council of Europe. Strassbourg. 218 p.



Harangi László – Kelner Gitta

A KIREKESZTÉS LEGYŐZÉSE A FELNŐTTOKTATÁS ÉS A KÖZMŰVELŐDÉS MÓDSZEREIVEL
PORTUGÁLIÁBAN¹

A hátrányos helyzetű rétegek kirekesztődése elleni küzdelem egyik fontos eszköze a veszélyeztetett, hátránnyal küzdő csoportok oktatásba, közművelődésbe és az ehhez kapcsolódó közösségfejlesztési akciókba történő bevonása. A tanulmány portugáliai példákon mutatja be, hogy a speciális tantervekkel folyó második esély jellegű, a munkaerő-piaci esélyeket növelő oktatás hogyan kapcsolható össze az általános műveltséget, a közösségi beilleszkedést segítő programokkal s a hiányos közösségi szocializáció pótlásával.

Az ingyenc európai s amerikai turisták egyik kedvenc nyaralóhelye Portugália, az egykori Luzitánia. Tengerpartja vetekszik a Costa Bravával, ha nem azúrosabb, Lisszabon egy festői barokk város, de Estoril, a gyönyörű üdülőparadicsom még a francia Saint-Tropez-n is túlsz. Na és a portugál ételek és italok! A portói bikavér, aztán Vasco da Gama országának olyan nyálcsordító különlegességei, mint a sardínhas assadas (sült szardínia) vagy a pastéis de bacalhau (halastészta). Ráadásul oklevelet is kaphatsz, ha meglátogatsz Európa legdélibb csücskét, kikapcsolódhatsz a Las Vegas-i kaszinókban, és kedvedre vásárolhatsz a pompás szuvenírüzletekben portugál csempéket és egyéb csecsebecskéket. A régi, hangulatos Alfama negyedbe is érdemes elszállni, körülnézni. (Lásd Kiss Róbert Richárd, *Vasárnapi Hírek*, 2004. június).

De van Portugáliának egy másik, kevésbé látható arca is, mint ahogy nálunk sem kizárólag a Halászbástya, a Citadella és Bugac egyenlő Magyarországgal. 1974-ben a reformista katonatisztek megdöntötték ugyan Salazar diktatúráját, de a forradalom egy lepusztult, félféudális világot örökölt. Kétségtelen, hogy az ország 1986 óta, amikor belépett az Európai Unióba, sokat fejlődött, de még mindig a legszegényebb a korábbi tizenöt tagállam közösségében. Az egyes régiók között nagyok a gazdasági, társadalmi különbségek, ha csökkenő mértékben is, a tengerparti síkságok javára és a belső dimbes-dombos, majd egyre hegvesebb vidékek rovására. Még mindig tart a nagyvárosokba áramlás, bár lassúbb ütemben, mint azelőtt, és folytatódik a falvak előregedése, elnéptelenedése. Ugyanakkor

Lisszabonban szegénynegyedek jöttek létre, melyek felszámolása gondot okoz a hatóságoknak. A közel tízmillió országban 1986 óta a mezőgazdasági munkahelyek fele megszűnt, de az iparba és a szolgáltatásba átáramló munkaerő jelentős része képzésre, átképzésre szorul, amihez nincs meg minden esetben a kellő motiváltság, elszántság.

A kilencosztályos alapoktatásból még most is sokan kimaradnak, amit csak súlyosbít, hogy a második esély iskoláiból, tanfolyamaiból a tanulók fele-harmada lemorzsolódik, sokszor azért is, mert a portugál férfiúi büszkeséggel nem fér össze az iskolapad koptatása, a nőknek pedig hagyományosan a „családban van a helyük”, gyakran ezért nem tanulnak. A teljes képhez az is hozzátartozik, hogy akik régen nem jártak iskolában, számosan elvesztették olvasási készségüket, és ez megakadályozza őket abban, hogy bekapcsolódjanak az új projektekbe, modernizációs kezdeményezésekbe. Jellemző a lakosság műveltségi viszonyaira, hogy a 25–64 éves felnőtt népességnek csak mintegy ötöde rendelkezik középszintű végzettséggel, ami alatta marad az európai átlagnak. Mindezt bonyolítja a volt gyarmatokról, a Fekete-Afrikából bevándorolt színes bőrűek és arabok integrálódása, etnikai önzonosságuk megőrzése. Van cigánykérdés is, épp úgy, mint bárhol Nyugat-Európában, és az elmondottakon kívül a kábítószer-fogyasztás is nagymértékű, ami szintén növeli a megosztottságot, kirekesztettséget.

Esélyegyenlőséget támogató kormánypolitika

A forradalom után, a demokratikusan megválasztott parlament új kormánya már harminc évvel ezelőtt meghirdette az élethosszig tartó tanulás eszméjét és politikáját, egyben elkötelezettségét a felnőttoktatás, a közművelődés kiterjesztése mellett. Első lépésként egy tíz évre szóló nemzeti alfabetizációs és alapoktatási tervet hirdettek meg azzal az ambiciózus céllal, hogy tíz év alatt 384 ezer felnőttet fognak beiskolázni 400 millió escudós költséggel. Pedagógusok ezrei kapcsolódtak be a kampányba, és kis fiókkönyvtárakat hoztak létre a legtávolabbi helyeken. Az elgondolás az volt, hogy

¹ Másodközlés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 4:113-119.

ebből a nagyszabású kulturális és oktatási mozgalomból minden rászorult részesül majd, és gyökereken megváltozik az ország műveltségi arculata.

A terv azonban nem vált valóra. Olyan szegény országban, mint amilyen akkor Portugália volt, ez nem volt lehetséges. Az anyagi erőik elfogytak, a lendület is alábbhagyott. Azt azonban sikerült elérni, és ez nagy eredmény, hogy a rendes korúak iskoláiba beiratkozottak száma rövid idő alatt megkétszereződött, túlnyomó többségük most már lány volt. Az agyonzsúfolt iskolákban reggeltől estig folyt a tanítás, és a szétszórt településekre „telescola” szolgáltatva az oktatást. A kirekesztés elleni jelenlegi stratégia elsősorban a kötelező alapiskolából kimaradt több tízezer fiatal felnőtt felé irányul, akik hiányzó ismereteik miatt sem a munkaerőpiacon nem tudnak érvényesülni, sem tovább tanulni nem képesek. Figyelmet érdemel az a megoldás, hogy speciális tantervekkel, tananyagokkal összhangot igyekeznek teremteni az általános műveltségi elemek, az élet- és munkatapasztalatok, valamint a szigorúan vett szakmai követelmények között. Az iskolák e tekintetben nagyfokú autonómiát élveznek, és az úgynevezett „művelődési kerekasztal” formájában szorosan együttműködnek a környék üzemeivel, közművelődési intézményeivel, társadalmi szervezeteivel. Hogy a passzív rétegeket még inkább tanulásra készítsék, a garantált minimálbér jóvoltából az alacsony fizetésűek megkapják ezt az összeget, amennyiben rászánják magukat, hogy valamilyen iskolai vagy iskolán kívüli képzésben részt vesznek, amelybe a családi művelődés, a közösségi tanulás is beletartozik.

A portugál kormány tehát a lehető legnagyobb mértékben elkötelezte magát a kirekesztés, az esélyegyenlőtlenség felszámolása mellett. Ebben kulcsszerepet vállalt José Manuel Durao Barroso miniszterelnök, aki a múlt év őszétől már az Európai Bizottság új főtitkára. Ez biztató jel számukra, mert reményük lehet arra, hogy az Európai Unió még nagyobb mértékben fogja támogatni integrációs politikájukat.

Tapasztalatok, módszerek, projektek

A nemzeti stratégia alatt számos kezdeményezés, projekt, kísérletezés húzódik meg, amelyek a célok valóra váltásának a feltételei. A portugál felnőttoktatási és közművelődési gyakorlatra éppenséggel

az jellemző, hogy a legjobb értelemben társadalmi jellegű, és az ügy iránt elkötelezett emberek mások iránt érzett szolidaritásból vesznek részt benne nemre, korra, iskolai végzettségre való tekintet nélkül. Mint minden közösségfejlesztés, úgy ez is sokirányú, a problémák megoldása komplex módon történik, amelynek csak egyik aspektusa a nevelés, oktatás, felvilágosítás, jóllehet vezető szerepük van benne a pedagógusoknak, a közösségi művelődés szakembereinek. Ennek a nagyon speciális, nálunk sem ismeretlen szociokulturális munkának az alfája és ómegája a portugál felfogás – és tegyük hozzá a legmodernebb andragógia értelmezése – szerint is az egyének és közösségek önbizalom- (self-confidence) és önbecsülés- (self-esteem) erősítése, amelyet az Európai Bizottság és az OECD egyaránt nagyra értékel és támogat.

A Campolide-projekt

Campolide Lisszabon egyik régi, leromlott városnegyede szűk utcákkal, kis boltokkal, telítve az élet ellehetetlenülésének minden gondjával. Lakóinak többségét a volt gyarmatokról bevándorolt arab és színes bőrű családok, valamint romacsoportok alkották, de itt kötött ki a falujukat otthagyo, a városban szerencsét próbálni akaró hazai bevándoroltak nagy része is. Valamennyien magukon viselték az ős-lisszaboniak által rájuk ragasztott jöttmentek stigmáját, még akkor is, ha portugálok voltak, mert az ország elmaradott, kevésbé ismert tájairól érkeztek, és így valahogyan lenézettek lettek ők is. A munka azzal kezdődött, és lényegében ez volt a projekt módszere, hogy személyesen felkerestek minél több családot, és a közvetlen ráhatás meggyőző erejével próbálták habitust változtatni, cselekvésre ösztönözni. Az egész vállalkozás célja és értelme – így ezeknek az igen emberi, valóban empatikus beszélgetéseknek is – az volt, hogy felszabadítsák az eddig szunnyadó erőket, tudatosítva a rejtett, ki nem használt képességeket, készségeket, ismereteket. Fontos szempont volt, hogy a közösségükből kiszakadt embereket, a szülőföldjüket otthagyo fiatalokat és időseket emlékeztessék történelmükre, sajátos kultúrájukra, rámutatva azok értékeire, amelyeket érdemes még jobban megismerni, és mások számára is közkinccsé tenni. De voltak beszélgetések a közeli és távoli migráció mozgatóerőiről, a szegénység és kirekesztettség társadalmi, gazdasági okairól általában és konkrétan az adott csoportra vonatkoztatva, hogy lássák helyzetük tágabb összefüggéseit, a kivezető utakat.

A projekt munkacsoportja a szakértők legszélesebb körét ölelte fel, akik alkalmasak voltak arra, hogy a társadalom perifériájára szorult egyének és közösségek problémáit a maguk összetettségében vizsgálják és próbálják orvosolni. Volt közöttük pénzügyi szakértő, jogi tanácsadó, iskolai pedagógus, felnőttképzési, közművelődési és közösségfejlesztő szakember, közigazász és pszichológus. A szaktudományi ismereteket azonban a gyakorlatban kellett alkalmazni, divatos szóval élve: „testre szabottan”. A helyzetfeltárásban, a programok előkészítésében és levezetésében részt vettek közigazász, szociológia, pedagógia és pszichológia szakos egyetemi hallgatók is, számukra ez tanulmányi munkának, vizsgagyakorlatnak számított. A következő lépés a szociális kompetenciára nevelés, az érvényesülésre való felkészítés volt, valamiféle speciális vállalkozóképzés – különböző módszerekkel, intézmények közreműködésével. Így került sor például az azonos összetételű virtuális közösségek havonkénti társas összejöveteleinek megrendezésére, ahol a születésnapjukat abban a hónapban ünneplő személyeket köszöntötték a csoport többi tagjai. A pszichológusok és a közösségfejlesztők ugyanis azt tapasztalták, hogy ezek az igen rossz sorban lévő emberek, különösen a fiatalok, elszigetelten élnek egymástól, nincsenek közösségi élményeik. Mások számára alapoktatást szerveztek, mert híjával voltak azoknak a matematikai és egyéb funkcionális ismereteknek, amelyek a hasznosabb élethez, a kiemeléshez feltétlenül kellett.

A marketinges képzés és tanácsadás olyan hagyományos tudáshoz, megszerzett tapasztalatok köréhez kapcsolódott, mint a kézművesség, sütés-főzés, népi tánc, és érdekes módon még az információs technológia is előkerült. A Cape Verde-i (volt portugál gyarmat, sziget az Atlanti-óceánon, Dakartól 300 km-re nyugatra) fiatalok, akik eddig csak kedvükre táncolták igen érdekes és értékes törzsi táncukat, most bátorságot kaptak, és nyilvános előadásokat tartottak nagy sikerrel. A hagyományos ételek és italok elkészítésében jártas asszonyok pedig olyan alapkészségeket és vállalkozási ismereteket sajátítottak el (pl. adóismeretek, szavatosság, könyvelés), amelyek egy afrikai étterem megnyitáshoz elengedhetetlenül szükségesek voltak.

Tekintettel a Campolidében élő volt falusiak, romaközösségek és a bevándoroltak népes családjára, a felnőttoktatási, közművelődési team megszervezte a formális óvónőképzésben nem részesült, de a gyermekgondozásban jártas és erre vállalkozó nők

óvónővé képzését, hogy az asszonyokat munkavégzésük idején tehermentesítsék családi lekööttségük alól. Ez alkalommal is, de más vonatkozásban is, az önismeret-fejlesztésnek és önbizalom-erősítésnek eredményes módszere volt az élettörténetek, életutak feltárása szóban és írásban, amelyre lehetett építeni, amelyből ki lehetett indulni. A projektet hazai, de főképpen európai forrásokból támogatták. Ezekből az alapokból németországi és finnországi tanulmányi látogatásokra is futotta, hogy elsősorban a fiatalok tapasztalatokat szerezhessenek más kultúrkörökből, megismerkedhessenek különböző szerepmodellekkel, stílusokkal, viselkedésmóddal. Emellett az Európai Unió fedezte a teljesen új ügyviteli és számítógéppel támogatott design-tanfolyamokat, amelyek a vállalkozás-alapításhoz nyújtottak segítséget.

Bairo Padre Cruz

Lisszabon másik hátrányos helyzetű városrésze a Bairo Padre Cruz volt, mintegy 10-12 ezer lakossal, nyílt területen, a külső kerületeken kívül, közel a vasútvonalakhoz és autópályákhoz, meglehetősen gettószerűen. Először az autópályák építése miatt az itt létrehozott tanácsi szükséglakásokba való beköltözés okozott gondot, majd az újonnan kialakított bérlakásokba érkezett mintegy nyolcezer, főképpen afrikai és falusi bevándorló növelte a problémákat. Legutóbb romákat is telepítettek az igen heterogén barakk-komplexumba, a korábban meglévő katonai raktárakból átalakított lakásokba. A települési és környezeti viszonyok tehát nem voltak a legkedvezőbbek egy radikális közösségfejlesztéshez. Az első és lényeges tudati sajátossága volt a településnek, hogy az itt lakókat nem jellemezte az a nyomasztó kiközösítettség, kirekesztettség érzés, mint ahogy ez Campolidében tapasztalható volt. „Nem igazán” voltak elégedetlenek életükkel, körülményeikkel, ami eleve negatívan hatott felemelkedésükre, kitörésükre. Leginkább csak a cigányközösség reagált pozitívan a kirekesztettségre, azaz nehezen tűrte az őket ért megbélyegző ítélezéseket, a stigmatizálást. Ez a kísérlet valójában egy második esély oktatási projekt volt, kipróbálva, hogy mennyire lehet bevonni az alapiskolából kimaradt, hátrányos helyzetű felnőtteket az iskolarendszerű felnőttoktatásba. A megközelítés itt is a személyes beszélgetés volt, amelynek rá kellett ébresztenie ezt az iskolai kudarcoktól megterhelt „célcsoportot” a tanulás hasznára, életsegély jelentőségére, ami egyáltalán nem volt előttük nyilvánvaló. A korábban már említett

minimálbér lehetőségét is megcsillantották előttük, ha beiratkoznak az esti iskolába. A próbálkozás közepes eredménnyel zárult, ami pozitívum, ha a terep nehézségét vesszük alapul, negatívum, ha az alkalmazott módszereket, eljárásokat vizsgáljuk. A település méreteihez képest csak kevesen iratkoztak be a szokványos esti tanfolyamokra, kizárólag olyanok, akiknek ez különösen érdekükben állott, például jogosítvány megszerzéséhez szükségük volt a kötelező kilencosztályos alapiskola elvégzésére. Míg másoknál ez nem volt ennyire nyilvánvaló. A nagyon alapfokú tanfolyamok még visszhangra találtak, például egy számítógépes kurzus, de a magasabb szintű képzésre már nem volt elég jelentkező. Akadályozta a részvételt a telepen elterjedt illegális feketemunka, amelyről egzisztenciális okokból nehezen lehetett lemondani egy bizonytalan hasznú tanulás érdekében. Visszahúzó akadály volt az általános kábítószer-fogyasztás is.

A program tanulsága, hogy túlságosan egysíkú volt (formális oktatás), nem „játszott olyan sok hangszeren”, mint a campolidei, és a team sem volt olyan sokoldalú. A tanárok pedig – általános iskolai nevelők – nem voltak felkészülve a felnőttek oktatására.

Sabrosa

Európa kevés régióját sújtja a falvak elnéptelenedése annyira, mint Sabrosa hegyes, elszigetelt vidékét Portugália északkeleti részén. A körzet központja a nyolcezer lakosú Sabrosa mezőváros, körülveve apró, szegényes településekkel. A mezőgazdaság az országnak ezen a táján már hosszú idő óta fejlődésképtelen, és a munkaképes lakosság Portugália, sőt Európa más részén próbál munkát találni több-kevesebb sikerrel. Az idősebbek véglegesen visszatérnek, de a fiatalok többsége örökre elhagyja szülőföldjét.

A folyamat azonban Sabrosa esetében megállt a tíz éven át szívós munkával kifejlesztett turizmusnak köszönhetően. Az ötlet egy városáért felelősséget érző és tenni akaró közösségfejlesztő munkatárs agyában született meg, aki kidolgozta ennek megvalósítási tervét is. A javaslatot – mint a közösségfejlesztő egyesület kezdeményezését – hamarosan magáévá tette a város, és megindult a pályáztatás, forrásgyűjtés, amely eljutott a kormányig, sőt egészen az Európai Unióig. A példaértékű kezdeményezés a Gazdasági Modernizáció Nemzeti Stratégi-

ájában is helyet kapott, és központi segítséggel egy nemzetközi színvonalú szálloda épült a városban.

Az elmúlt tíz év lázas munkával és tanulással telt el, amelyből a város apraja-nagyja kivette a részét, hogy valóban vonzóvá tegyék Sabrosát a hazaiak és a külföldiek előtt. Helyrehozták a szép és különleges hangulatot árasztó tradicionális épületeket, miközben az arra alkalmas magánházakat is fogadóképesé tették külső segítséggel és saját erőből. Különböző látványos bemutatókat elevenítettek fel és fejlesztettek ki, amelyek a kívülállók érdeklődésére tarthattak számot. Ilyen volt a népi táncműsorok megkomponálása, valamint a birkaúztatás és -fűrésztés felelevenítése, amellyel a férgektől szabadítják meg az állatokat. Ezeket a „produkciókat” mint művelődési teljesítményeket az Oktatási Minisztérium támogatta.

A munkával azonban lépést kellett tartania a tanulásnak, tudásnak is, mert a lakosságot egy kicsit idegenforgalmi szakemberekké, vállalkozókká kellett képezni, és fejleszteni kellett a tradicionális gazdálkodás szintjén is. A szükséges ismereteket és készségeket, az újfajta gondolkodásmódot különböző tanfolyamokon és olvasmányok segítségével sajátították el az abban érdekelt fiatalok és idősek. Így sor került többek között általános műveltségi, idegennyelv-, amatőr művészeti, turisztikai, sütőfőző és gazdatanfolyamokra. A főképpen fiatalok számára szervezett különböző szakipari képzéseket (vízvezeték- és villanyszerelés, asztalos- és ácsmunkák, belső és külső díszítések stb.) az Európai Unió támogatta.

A városka hozzáértően és bátran élt az Unió adta lehetőségekkel, és azokat maximálisan ki is használta. Ennek során nagyon szoros együttműködés jött létre Sabrosa és Belgium flandriai régiója között, amelynek különösen a művelődési tanfolyamok látta hasznát. A tanulmányi látogatások és az e-mail levelezések a két ország közösségi életéről, tevékenységéről igen értékesnek bizonyultak, és további tanulásra ösztönöztek, nem beszélve a nyelvyakorlás lehetőségéről, hasznáról.

A munka során a közösségfejlesztő egyesület – az uniós alapok segítségével – olyan magas szakmai szintre emelkedett, hogy jogosultságot szerzett akkreditált tanfolyamok szervezésére önkéntes munkatársak számára. A tíz év folyamán a portugáliai, belgiumi, dán és spanyol önkormányzatok között,

beleértve természetesen a sabrosait is, egy internetes hálózat jött létre a falusi közösségek szakképzési-művelődési, társadalmi és innovációs tapasztalatainak kicserélésére, fejlesztésére. Az Európai Unió „új lehetőségek a nők számára” (EU New Opportunities for Women) programja egy 800 órás vállalkozásfejlesztési tanfolyamot is szervezett 24 sabrosai nő számára, és indítótőkét (start up cash) biztosított azoknak, akik megfelelő üzleti tervet készítettek.

A kitartó és szívós társadalmi kezdeményezés eredményeképpen, a méltán megérdemelt hazai és európai uniós támogatások segítségével megváltozott az élet Sabrosában. Nemcsak a foglalkoztatási gondok oldódtak meg, és a családok gyarapodtak anyagilag, hanem a közösség kulturális arculata az elmaradott falusi létből európai színvonalra emelkedett. Ezt csak mint eszközt kiegészítette és teljessé tette a „digitális analfabetizmus” felszámolása, a legalapvetőbb technikai és információs kompetenciák megszerzése – mindez a turizmus lehetőségeinek célirányos felhasználásával.

Sabrosa-Garganta

Néhány évvel ezelőtt a lapok címlapjára került egy zenei és drámai előadás bemutatása a portugáliai köztársasági elnök előtt, amely szinte szenzációszámra ment az egész országban. Az előadás bámulatos tehetségű szereplői a Sabrosától mintegy 15 kilométerre lévő, 200 lelket számláló Garganta falucskából érkeztek. Az együttes az elnök szakácsát környékezte meg, aki szintén a falujukból való volt. Az esemény azt szimbolizálta, hogy egy község az egyik napról a másikra élés állapotából hogyan válhat a saját ügyeit intéző, prosperáló, öntudatos közösséggé. Mikor a közösségfejlesztők rádöbbenek a község tarthatatlan állapotára, itt az iskolára helyezték a hangsúlyt, és megalapították a szülői munkaközösséget. A cél az volt, hogy a szülőket és nagyszülőket érdekeltté tegyék az iskola munkájában és ezen keresztül az egész község életében. A lelkes csoport nemcsak a pedagógusoknak nyújtott segítséget, hanem elősegítette a régi hagyományok – elsősorban a fafaragás és a díszítőművészeti tradíciók – újraélesztését, átadását a fiataloknak és a pedagógusoknak egyaránt. Az eredmény meglepő volt, mert a falu lakói kimondhatatlanul büszkékké lettek múltjukra, alkotásaikra, és ez további erőt adott a cselekvésre. Tanulmányi kirándulásokat szerveztek az ország más vidékeire, így ellátogattak a tengerpartra is, ahol egy más világgal talál-

koztak. Mindez tágította horizontjukat, növelte aktivitásukat. Az érzelmi előkészítés, az öntudatra ébresztés után, amivel sikerült felrázni a falu lakóit a tespedtségből, a közösségfejlesztők egyesülete különböző „testre szabott” tanfolyamokat szervezett. Ezek főképpen a gazdaságosabb juhtenyésztéshez igyekeztek segítséget nyújtani, amely a fő termelési ágazat volt a községben. Óvodát is létesítettek, és annak vezetésére megválasztottak egy falubeli nőt, akinek képzéséről is gondoskodtak. Nagy hatással volt a községre egy külső csoport által előadott oktatási drámasorozat, amely a hasonló körülmények között élő községek lehetőségeit, a megoldásokat mutatta be. Ennek példájára saját együttesüket is megalapították a helyi problémák, a kivezető utak tudatosítására. Ennek a csoportnak a nevéhez fűződik később a nevezetes bemutató is az államfő előtt. A közösségi és művelődési tevékenység évről évre szélesedett, és a gargantaiakban megérlelődött egy közösségi központ gondolata, majd elkezdtek pénzt gyűjteni rá. Mivel a község eredményeit mind szélesebb körben ismerték, különböző helyekről érkeztek adományok, beleértve az elvándoroltakat is, míg végül is összegyűlt 50 000 escudo. A legutóbbi vállalkozásuk a község régi tárgyait, történelmi emlékeit, a kézműves hagyományokat őrző helytörténelmi múzeum létrehozása volt. Garganta közössége a helyi lokálpatriotizmus páratlan erejű feleledéséről, annak kisugárzó erejéről adott tanúbizonyságot, amely a már említett országos elismerésben tetőződött, és az elszármazottak széles körű támogatási kedvét váltotta ki. Hasonlóképpen jelentős volt a fellángolás művelődési hozadéka. A négy évig tartó felnőttoktatás után sikerült elérni, hogy az 50 éven felüliek is bekapcsolódtak a tanulásba, és teljes mértékben felszámolták az analfabetizmust.

A fiatal generáció tagjai közül is, akik eddig vonakodtak részt venni a művelődésben, jelentkeztek a hívó szóra. A közösségfejlesztő egyesület pedig annyira megerősödött, hogy minden külső segítség nélkül megáll a saját lábán.

Összegzés

Portugália drámai változásokon megy át, mint hazánk, beleértve a felnőttoktatást és a közösségi művelődést is. Ebben az átalakulásban nagy jelentőségűek a projektek, kísérletek, az egyének és közösségek jó kezdeményezései, tapasztalatai. A kihívások azonban nagyok, mert a gazdasági verseny

velejárájaként a lakosság egynegyede, egyharmada alulmarad ebben a megmérettetésben, és lemarad, kirekesztődik. A hátrányos helyzet leküzdésében jelentős erejük van az integrált megközelítéseknek, és ebben kulcsszerepük van a közösségfejlesztőknek, a helyi közművelődésben dolgozó hivatásos munkatársaknak és önkénteseknek. Csoportjaik és közösségeik felismerik a problémát, a helyi lehetőségeket; össze tudják hangolni az „alulról jövő” kezdeményezéseket a felülről jövő támogatásokkal; a helyi hagyományok feltárásával és ápolásával pedig erősítik az egyének és közösségek önbecsülését, önbizalmát.

Portugáliában a nemzeti befogadó, felzárkóztató stratégia jól átgondolt, átfogó és az ország kimagasló szellemi elitjére épít, amelyből minden minisztérium és országos szervezet kiveszi a részét. A helyi és az országos erőforrásokon kívül az esélyegyenlőség támogatásában nagy szerepe van az Európai Uniónak, amely nagy összegeket biztosít a helyi projektek, kezdeményezések megvalósítására. Az öntevékeny civil szervezetek igen aktívak ezek megszervezésében, a külső és belső források feltárásában, felhasználásában.

Irodalom

- Overcoming exclusion.* Portugal. OECD, Paris, 2000, 178.
- Conselho Nacional de Educacao. A Educacao de adultos em Portugal.* CNE. 1999. Lisboa, 1999, 117.
- Melo, A. et al.: *Uma Aposta Educativa na Participacao de Todos.* Ministerio da Educacao. Lisboa, 2000, 114.
- Lima, L. C.: *Educacao de Adultos e Construcao da Cidadania Democratica Invacaco.* 2000, No. 9. 238–297.

ÖSSZEFOGLALÓ

Harangi László – a művelődéskutatás és az andragógia mindenese

A XIX. század híres reformnemzedékének egyik meghatározó egyéniségét, Fáy Andrást a „haza mindenésének” nevezték. Ez az analógia kapcsolódik Harangi László, két év híján hat évtizedes művelődéskutatói és andragógiai munkásságához, amely kiterjed a magyar művelődéskutatás és az andragógia majd minden területére – a hiánypótlásra vagy az új és még újabb szempontokra váró területeire bizonyosan. Munkásságának kiemelkedő eredménye a magyar összehasonlító művelődéskutatás és -andragógia megalapozása, valamint az önálló – 568 oldalon 288 szerzőtől 1862 címszót és 1740 enciklopédikus, átfogó, magyarázó, definitív és kistanulmány jellegű szócikket tartalmazó – fel-

nőttoktatás és felnőttképzési lexikon megalkotásának kezdeményezése, és egyik főszerkesztőjeként a lexikonalkotás irányítása. A lexikon jelentőségéhez tartozik, hogy következetesen együtt alkalmazta a művelődélmélet és az andragógia szempontjait, amely szakmai konszenzuson alapult. Mindkét sajátossága fontos lépés a magyar művelődéskutatás és andragógia történetében. A Harangi László munkásságát szemelvényekként illusztráló, itt közölt tanulmányok előtt, a Szerzőt bemutató tömör bevezető – az előbbieket kiemelve – az életműről vázlatos áttekintést adhat, amely csupán érzékeltetni igyekszik Harangi László személyes jelentőségét.

SUMMARY

László Harangi, General Factotum of Research for Culture and Andragogy

András Fáy one of the decisive character of the Hungarian reform generation in the 19 century was called „General Factotum of the Country”. This analogy can be applied to László Harangi’s for two years are missing six decades research activity for culture and andragogy, which has been included almost all of the fields of the Hungarian research for culture and andragogy, as well as more exactly domains waiting for newer and newer approaches.

Outstanding success of his lifework is laying the foundation the comparative research for culture and andragogy, as well as to take the initiative in creation the Encyclopaedia of Adult Education and Training comprising 1862 entries and 1740 encyclopaedic, comprehensive, explanatory, defini-

tive and of minor essay character articles and as one of the chief editors to manage encyclopaedia creation. It is to take an account of the importance of lexicon that he systematically adopted jointly the view points of theory and culture and andragogy and it was further on based on professional consensus. Both of his attributions are important steps in the history of the research of culture and andragogy. Prior to the present studies illustrating as selections from László Harangi’s lifework, the brief introduction to author – emphasizing above mentioned – can give only an outlined survey on the life creation, which endeavours to give an idea László Harangi’s personal importance.

