
Sz. Tóth János

**Európai kihívások – magyar lehetőségek
A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai**

Budapest, 2006

Európai kihívások – magyar lehetőségek A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai

*A felnőttképzés nemzetközi cél- és feladatrendszerének változásáról
a korszerű piacgazdaság és a tanuló társadalom létrehozásának tükrében*

©Készítette a Magyar Népfőiskolai Társaság
és az Európai Felnőttképzési Társaság
budapesti kapcsolati irodájának munkacsoportja

Budapest, 2006

Sorozatszerkesztő: Lada László
Szerkesztette: Horváth Cz. János

Borítóterv: Duboczky Illés

**A tanulmányt a Magyar Népfőiskolai Társaság
kutatási munkacsoportja készítette.**

A munkacsoport vezetője:

Sz. Tóth János PhD, az Európai Felnőttképzési Társaság elnöke,
az Országos Felnőttképzési Tanács tagja

Közreműködők:

A IV–V. kutatási keretprogram eredményeiről szóló fejezeteket részben
Dr. Kárpáti Zoltán szociológus, tudományos kutató,
részben Németh Balázs, Filó Csilla és Kékkő Orsolya,
a Pécsi Egyetem kutató munkatársai készítették,
a transznacionális programok fejlesztéséről szóló rész Mihályfi Márta,
a vidékfejlesztésről szóló rész Ács Sándorné,
az interkulturális tanulásról szóló rész Vinnai Márta
a tanulmány többi része Sz. Tóth János munkája.

A tanulmány szerkesztésében közreműködtek még
Varga Katalin, Trencsényi Imre, Opoczky Ira,
Fesztbaum Zsófia, Kertész András, Tóth András.

Kiadja: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
Felelős kiadó: Zachár László igazgató



A kutatást a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium támogatta
a Munkaerő-piaci Alap felnőttképzési célú keretéből

Bevezető	9
I. A Lisszaboni Stratégia és az oktatási-képzési célkitűzések munkaprogram	12
II. Az oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában	26
III. Az élethosszig tartó tanulás egyes kulcsterületei	36
III.1. Alapkészség-fejlesztés felnőttkorban.....	36
III.1.1. Az alapvető készségek egyenlősége.....	36
III.1.2. Az alapkészségek egyenlőségéhez való jog.....	37
III.2. A demokratikus állampolgárságra képzésnek az oktatáspolitikai reformok középpontjában kell állnia	39
III.2.1. Az EU Bizottság szakértői csoportjának prioritásai a demokratikusállampolgár-képzésről	40
III.3. A nem-formális és informális tanulás elismerése	41
III.4. A tanulás megtanulásának értékelése	43
III.5. Az élethosszig tartó tanácsadás Európában	47
III.5.1. Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás (TT) céljai	48
III.5.2. Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás hangsúlyai:	49
IV. A Világbank ajánlásai az élethosszig tartó tanulás fejlesztéséről	50
IV.1. A hatékony tanulási környezet jellemzői	51
IV.2. Az agy megértése: útban egy új tanulástudomány felé	55
IV.3. Eddigi agymítoszok megdöntése	56
V. A posztmodern piacgazdaság és az élethosszig tartó tanulás	63
V.1. Az európai gazdasági versenyképesség növelése és az élvonalbeli felnőttképzési törekvések.....	63
V.2. Tanulás a munkahelyen: a kompetenciák megszerzése a változó munkaszervezetben	69
V.3. Az üzleti élet változásai és a kompetenciák fontossága.....	71
V.4. Tanuló szervezet, tanuló társadalom	72
V.5. Az aktív foglalkoztatáspolitikát átváltása aktív felnőttképzési politikává	74

VI. Kutatások – a IV-V. kutatási keretprogram néhány fontos felnőttképzéssel foglalkozó kutatása és azok következtetései	78
VI.1. Aktív részvétel és iskolarendszeren kívüli képzésben a fiatal felnőttek munkaerő-piaci belépésekor	78
VI.2. Az európai integráció és bővítés folyamata során felerősödő, az oktatás- és képzés-politika, valamint a kutatások területére vonatkozó kihívások	81
VI.3. Élethosszig tartó tanulás az idősebb munkavállalókért.....	83
VI.4. Alacsony szintű szakképzettség: európai probléma	87
VI.5. Tanulási szervezeti modellek kifejlesztése a kis- és középvállalkozások (SME) számára	90
VI.6. Szakoktatás és gyakorlati képzés egy európai kutatás tükrében	93
VI.7. Fenntartható foglalkoztathatóság a folyamatos szakoktatásban és gyakorlati képzésben való részvétel segítségével.....	95
VI.8. Kompetencia-értékelés és -tréning Európában	97
VI.9. Munka-identitások Európában	99
VI.10. A munkanélküli fiatalok munkához segítése.....	102
VI.11. Új megközelítések a munkában szerzett tapasztalatról	105
VII. Vidékfejlesztés, a rurális társadalom fejlesztése Európában, tapasztalatok, kihívások feladatok Magyarországon	109
VII.1. A vidékfejlesztéssel foglalkozó legfrissebb európai alapidokumentumok, ajánlások, elvárások, programok, módszerek.....	109
VIII. A tanuló társadalom gyakorlatba ültetése	115
VIII.1. Tanuló városok és régiók – OECD – a társadalmi tőke jelentősége	115
VIII.1.1 A társadalmi és emberi tőke a tudás-társadalomban	118
VIII.1.2 A társadalmi tőke hat dimenziója – a Világbank koncepciója	120
VIII.2. Kutatások – a IV–V. kutatási keretprogram néhány fontos felnőttképzéssel foglalkozó kutatása és azok következtetései	121
VIII.2.1 A felsőoktatás reformja az egész életen át tartó tanulásért és az Európai Unió kibővítéséért	121
VIII.2.2. Élethosszig tartó tanulás: Értelmezések az Európai Unióban működő egyetemek számára.	123
VIII.2.3 Az új kormányzat és a modern oktatási irányvonalak törvényes keretei Európában	127
VIII.2.4. Kettős állampolgárság, kormányzás és oktatás	129

VIII.2.5. Átfogó kerettanulmány a hatékony iskolai beruházásokról	130
VIII.2.6. A problémamegoldást érintő fejlesztések	130
VIII.2.7. A kormányzás–önkormányzás, a társadalmi integráció és a kirekesztés Európában	132
VIII.2.8 Szabályozás és egyenlőtlenségek az európai oktatási rendszerekben	134
IX. Az interkulturális tanulás jelentősége Európában, kihívások és fejlesztések Magyarországon	138
IX.1. Kultúrák párbeszéde – nemzetközi konferencia	138
IX.2. Deklaráció a kulturális különbségekről	140
IX.3. Az Európa Tanács minisztereinek strasbourgi konferenciája az interkulturális tanulásról, 2003. április 11.	141
IX.4. New Delhi deklaráció	141
IX.5. Az európai kulturális miniszterek konferenciája	142
IX.6. A sokféleség kezelése, a demokrácia hangsúlyozása	144
IX.7. Az Európai Oktatási Miniszterek deklarációja az interkulturális tanulásról az új európai kontextusban	145
IX.8. Az interkulturális tanulás hálózata Európában	147
X. A nemzetközi oktatási és képzési programok Európában 2006 után	150
XI. Ajánlások a magyar élethosszig tartó tanulási politika számára	162
XI.1. A „nyitott koordináció” magyarországi gyakorlatának szükségessége	163
XI.2. Az élethosszig tartó tanulás rendszerszerű elterjesztése	163
XI.2.1. A kompetencia alapú képzés kialakításának sürgőssége	163
XI.2.2 Mindegyik munkaerő-piaci szereplő, külön kudarc pályán fut	165
XI.3. Felnőttkori alapkészség fejlesztés:	166
XI.4. Az egész kormányra kiterjedő tanulás - fejlesztési politika	167
XI.5. Intézményreformok	168
XI.6. A kutatás-fejlesztés támogatása az élethosszig tartó tanulásban	169
XI.7. A tanuló szervezetek koncepció gyakorlatba ültetése	170
XI.8. Az innovációk támogatása	170
XI.9. Tanulás kultúrája	171
Melléklet	173

Bevezető

„Nekem nem térkép e táj...”

A tapasztalatok szerint az élethosszig tartó tanulás európai uniós célkitűzéseinek a tagországok körében a 90-es évek közepétől máig, három jellegzetes megközelítése érvényesült. A tagországok egyik csoportjában a kezdeti tünet a politikai jelszavak szintjén történő megjelenítés, a figyelemfelhívás volt. A működő és létező oktatási képzési rendszerek egy-egy meghatározó és/vagy kezdeményező szektorának problémáiból és megközelítésmódjából elindított interpretáció és a reform megkezdése, vagy éppen a védekező mechanizmusok ilyen szellemben történő működtetése és a pozíciók megtartására törekvés. Ezzel a vegyes, ellentmondásos képpel jellemezhető a második ország csoport és *jelenségkör*. Egy harmadik ország csoportban – amelyek a legfejlettebbek – az élethosszig tartó tanulás koherens stratégiájának kidolgozása és a konkrét megvalósítási programok létrehozása és kivitelezése vált a jellemzővé.

Magyarország az eltelt közel tíz év alatt az első csoportból a másodikba való átmenet útját járta. Sürgető követelmény, hogy felzárkózzunk a harmadik ország csoport felfogásához és cselekvési gyakorlatához. Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatának tényleges megvalósítása célkitűzés mögött, nem egy országok és intézményrendszerek közötti ún. „szépségverseny” zajlik, hanem abban a nemzetek jövőbeli társadalmi és gazdasági sikeressége rejtőzik. Mielőbb szükség van, a kormányzati periódusokon átívelő, távlati, nemzeti érdekeken, társadalmi részvételen és konszenzuson alapuló, koherens stratégia kialakítására, az intézményi és szervezeti reformok konzekvens megkezdésére és gyakorlati cselekvési programok kivitelezésére. Nem fordulhat elő, hogy a megosztottság országon belüli, sokféle sáncrendszere közé zártan, a különböző érdekpozíciók védekezéseinek, az elavult gondolkodásmódok közötti küzdelmek feloldásával kössük le a figyelmünket, energiáinkat. A külvilág egy napot sem fog ránk várni! Magunknak kell követnünk a jövő szempontjából fontos elképzelések kialakítását és a feladatok megoldásának bátor megkezdését, néhol csak folytatását.

A tanulmány egy általános térkép felrajzolására vállalkozik, egy Európa térkép lakomuszpapírra terítésével. Olyan térképet rajzol meg a tanulmány, amely mozaikszerűen, de rendszerezetten, inkább átfogó rajz, a közelképekben való elmélyedés helyett. Még akkor is, ha a ceruzát mindig Radnóti Miklós „térképész” felfogása vezette.

A kutatás céljai: az Európai Unió, az OECD és más fontos nemzetközi, a felnőttképzésben szerepet játszó szervezetek 2000 után megfogalmazott legfontosabb felnőttképzés-fejlesztési törekvéseinek feltárása és ismertetése, különös tekintettel a magyar kormány élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos stratégiájára és az ezzel összefüggő kormányzati dokumentumokra. Áttekinthető kép kialakítása a magyar felnőttképzés nemzetközi megfelelésének javítását célzó kormányzati és nem-kormányzati törekvések számára.

A tanulmány négy fejezetre tagolódik.

Az első fejezetben az Európai Unió Lisszaboni Stratégiája köré csoportosítható legfontosabb témákkal, ezen belül pedig a lisszaboni folyamat oktatásra–képzésre és felnőttképzésre vonatkozó fejlesztéseinek áttekintésével foglalkozik, majd részletesebben kitér néhány kulcsterület fejleményeinek ismertetésére, úgymint: a felnőttkori alapkészségek fejlesztése, a demokratikus állampolgárságra képzés, a nem-formális tanulás elismerése, a tanulás megtanulásának kérdése és az élethosszig tartó tanácsadás témája.

E fejezetben rövid összefoglaló ismerteti a Világbank élethosszig tartó tanulással foglalkozó kutatásának ajánlásait, valamint az OECD egy új kutatási programjának: az agykutatás és a tanulástudomány közötti párbeszéd eddigi eredményeit és a következő évek terveit.

Az első fejezet olyan általános és fontos trendek és kezdeményezések bemutatására szorítkozik, amelyek a modern piacgazdaság és a tanuló társadalom létrehozásának követelményei szempontjából egyaránt érvényesek. Vizsgálódásunk két fő szempont köré csoportosult: az egyikben azt vettük tekintetbe, melyek azok a legfontosabb törekvések az európai és nemzetközi felnőttképzés terén, amelyek a posztmodern, globalizálódó piacgazdaság kihívásaira adott válaszlehetőségek lehetnek a felnőttkori tanulás megújítása, fejlesztése terén. Röviden a posztmodern piacgazdasági versenyképesség és a felnőttkori tanulás kapcsolata áll a középpontban. A másik szempont – a tanuló társadalom létrehozása – egyrészt tágabb kérdéskör, s nem csak a gazdaság és foglalkoztatás, hanem a tanulás oldaláról közelít, másrészt a hangsúly a gazdaságon túli területekre esik, s magába foglalja a társadalmi kohézió, az esélyegyenlőség, a felzárkóztatás és a felnőttkori tanulás és felnőttképzés kapcsolatát.

A második fejezet a posztmodern piacgazdaság és az élethosszig tartó tanulás kérdésével foglalkozik részletesebben. Itt a politikai szintű ajánlásokon túl, néhány kiemelkedően fontos nemzeti kezdeményezést ismertetünk, majd az EU kutatási keretprogramjában e témával foglalkozó kutatási eredmények rövid szemléje következik. Ebben a fejezetben tárgyaljuk a piacgazdaság egyik fontos metszetét: a vidék kérdéseit és a vidékfejlesztés európai törekvéseit. A területi nézőpont átvezet bennünket a harmadik fejezet fő témájához, a tanuló régiók és a társadalmi tőke kérdéséhez.

A harmadik fejezetben a tanuló társadalom gyakorlatba ültetésének legfontosabb kezdeményezéseit veszi sorra a tanulmány, összpontosítva a tanuló régió és a társadalmi tőke kérdésre. E részben az EU-n túl az OECD és a Világbank nézeteinek és törekvéseinek ismertetésére is kitérünk. Ezt követi a kutatási keretprogramban támogatott, felnőttképzéssel foglalkozó kutatásoknak témánkba vágó szemléje, majd két további fontos területet tárgyal a tanulmány: a nemzetköziesedő, sokkultúrájú társadalom erősödése és az interkulturális tanulás, valamint a felnőttképzés megújításában legjelentősebb innovációs szerepet játszó nemzetközi projekt-együttműködési

programok helyzetét és a 2007–2013 közötti, új generációjára készülő Bizottság és tagországok törekvéseit és szempontjait.

A negyedik fejezet szembesítés a magyar élethosszig tartó tanulás politika szakmai törekvéseivel, hiányaival, továbbá ajánlások a magyar szakmapolitikai fejlesztés döntéshozói és szakértői számára.

Sz. Tóth János (PhD)

a tanulmány munkacsoportjának vezetője

I.

A Lisszaboni Stratégia és az oktatási-képzési célkitűzések munkaprogram

A 2004 novemberében kiadott Wim Kok jelentés aggódik, hogy az EU-15-ök által meghatározott Lisszaboni Stratégiát (2000) 2004-től az EU-25-ök valósítják meg, ami kétségesebbé teszi az esélyeket. A Lisszaboni Stratégia gyakorlati megvalósításának ellentmondásosságával és eddigi részleges eredménytelenségével foglalkozva két fontos megállapítást szögez le a jelentés: noha a kitűzött célok meglehetősen ambiciózusak, azokat sem föladni, sem elhalasztani nem lehet. Másrészt a 2010-es határidő nem végleges pont, hanem göngyölítve, a lisszaboni folyamat folytatódni fog. Kétségtelen, hogy a tagországok versenyében a messze előbbre tartó „referenciakör” teljesíteni fog és újabb célkitűzések fogalmazódnak meg, másokat átigazítanak, s így a lemaradás csak felhalmozódik azok körében, akik a teljesítést nem veszik komolyan. Politikailag ez csak látszólag ún. publicitás-verseny. Lényegileg nem arról van szó, hogy amely tagország rossz bizonyítványt állít ki magáról, annak nem lesz olyan jó az imázsa, hanem ténylegesen arról, hogy lemarad a gazdasági-társadalmi és életminőség-versenyben.

A Wim Kok jelentés megállapítja: Európában az egész népesség csökkenésére lehet számítani 2020-ig. 2050-re a 15–54 éves korosztály, vagyis a munkaképes korúak aránya 18%-kal csökken, miközben a 65 év felettiek aránya 60%-kal fog nőni, s a jelenleg nyugdíjas korúak átlagos aránya a jelenleg foglalkoztatott személyek számához képest 24%-ról 50%-ra fog nőni 2050-re. Ez országonként váltakozó lesz a dán 36%-tól az olasz 61%-ig. A potenciális gazdasági növekedési arány a jelenlegi 2–2,5% körüliről 2040-re 1,2%-ra csökken. A halmozott hatás az egy főre eső GDP 20%-os csökkenését fogja jelenteni. Már 2015-re a potenciális gazdasági növekedés 1,5%-ra csökken, amennyiben a jelenlegi, foglalkoztatható munkaerő tekintetében nem lesz változás. A nyugdíjas korúak fenti növekvő aránya növekedést fog eredményezni.

A TAT és a CEDEFOP, az Európai Szakképzés-fejlesztési Intézet közvélemény-kutatást végzett. A sokat emlegetett *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* dokumentumban megnevezett *tanulóközpontúság(ra)* mint ajánlásra egyfajta válasz volt, hogy az állampolgárok véleményét is megkérdezték a tanulás-képzés fontosságáról. Ennek a közvélemény-kutatásnak az eredményeit ismertetjük.

Maga az Unió is az úgynevezett globalizálódó világfejlődés egyik szereplője, és rá is hatnak külső erők. Hogy ez jó vagy nem jó, az más kérdés. Olyan szervezetek, mint az OECD, vagy a Világbank váltak az oktatás-képzés fejlesztésének globális, meghatározó tényezőivé. Ma már nem lehet azt mondani, hogy ez vagy az a kormány, vagy nem kormányzati szervezet progresszív a képzés terén, az előző meg rosszabb volt, s a következő talán jobb lesz. A képlet összetettebbé és gyorsan változóvá vált.

Kérdéses lett, hogy az oktatáskutatók, az egyetemek képviselik-e a progressziót az oktatás-képzés fejlesztésében, vagy a vállalatok, az üzlet, egyáltalán kik. A szereplők közötti funkciómegosztás változásával új helyzet alakult ki. Mindenesetre igen progresszív elképzelések elemeivel lehet találkozni az OECD és a Világbank anyagaiban is.

Állampolgári vélemények az élethosszig tartó tanulásról

Hozzávetőleg 18 ezer állampolgár anyanyelven történt megkérdezésével, a szokásos Unió Eurostat és Eurobarometer felmérések alapján készült a vizsgálat. Az állampolgárok az Európai Unió tagállamaiban meg vannak győződve arról: az élethosszig tartó tanulás fontos, vagy legalábbis bizonyos mértékig fontos. 10-ből 8 polgár az élethosszig tartó tanulás úgynevezett integrált megközelítését pártolja, amely egyesíti magában a foglalkoztathatóságot, a személyes fejlődést, az aktívállampolgár-képzést és a társadalmi kohézió erősítését szolgáló tanulási formákat. Mit gondolnak az állampolgárok, hogy milyen tudásra és készségekre van szükségük? Ha felosztjuk a különböző életszférákat és készségeket, az állampolgárok a hagyományos készségekre, tehát az olvasásra, írásra, kommunikációs készségre és számolásra, valamint másodsorban a társadalmi készségekre teszik a hangsúlyt. A harmadik helyre sorolják csak az úgynevezett instrumentális készségeket (számítógép, idegen nyelv stb.). Azt látjuk, hogy miközben a munkaerő-piaci szereplők, a vállalatok, vagy adott esetben a hatóságok és a kormányok az eszközjellegű (instrumentális) készségeket részesítik előnyben, az állampolgárok véleménye pontosan fordított. Utóbbiak egyrészt meg vannak győződve arról, hogy van egy ún. készségzszakadék az alapkészségek birtoklásában, és nagyon fontosnak tartják a társadalmi készségek fejlesztésére vonatkozó tanulást és képzést, és csak legutolsó sorban tartják fontosnak a számítógép-használat, az internet-használat, a természettudományi és technikai, az idegen nyelvi stb. képzéseket. Hogy ez baj, vagy nem baj, jó vagy nem jó, külön vitatéma. Miközben az állampolgárok tisztában vannak a saját készséghiányaikkal, vajon mi a véleményük arról, hogy a tanulási helyzetek sokféleségében saját maguk szerint az emberek maguk hol és mit tanulnak? Előre sorolják az otthon tartózkodást, ami visszhangozza a Memorandum azon ajánlását, hogy közelebb kell vinni a tanulást az otthonokhoz. Tehát ez az „otthon tartózkodással járó tanulás” nem afféle „hétvégi terpeszkedést” jelent, hanem abba a család, az olvasás, a tv-nézés mint a tanulási környezet is beleértendő. A válaszolók 69%-a gondolja úgy, hogy ez a legfontosabb tanulási tér. A munkavégzés közbeni informális tanulás, vagy pl. a helyi könyvtárakban folyó tanulás a válaszolók 30%-a szerint a második legfontosabb helyszín. Egy tanulságos példa az adatsorból: az iskolában, főiskolán, egyetemen tanulás jelentőségéről. Miközben az emberek 70%-a vélekedik úgy, hogy otthon és a társasági élet keretében lehet a legtöbbet tanulni, addig mindössze 17%-uk nevezi meg az iskolát mint tanulási helyszínt. Egy másik tábla azt mutatja, hogy aki tanul, szerinte miért teszi és mi a haszna? Az adatok a megkérdezést megelőző 12 hónap során valamely rendszeres képzésben való részvételére vonatkoznak. Az Unió 15-ök átlaga azt mutatja, hogy az elmúlt 12 hónapban a felnőttek 30%-a részt vett valamilyen oktatásban, 70%-a pedig nem. A legmagasabb, 50% körüli részvétel

Dániában, Svédországban, Finnországban volt. Azzal kapcsolatban, hogy nem vesz részt az oktatásban és nem is érdeklődik iránta, két országot említenék a legrosszabb válaszadók közül: Portugáliát és Spanyolországot. Arra vonatkozó véleményeket is összegyűjtöttek, hogy milyen az állampolgárok fizetési készsége a képzési–tanulási szolgáltatásokért. A sok szám részletes elemzése nélkül azt lehet mondani: a felnőttek fele úgy válaszolt, hogy részben kész, vagy teljes egészében kész hozzájárulni a saját képzéséhez, fele pedig úgy, hogy nem hajlandó hozzájárulni ahhoz. Az elsőrendű cél, amiért az emberek áldozni hajlandók, 51%-ban a jobb minőségű magánélet. Az egész közvélemény-kutatásnak nagyon fontos mondandója, hogy az úgynevezett „személyes boldogulás” érdekeit szolgáló képzés és tanulás a legmagasabb szintű érdek és viszonylag alacsony a munkaerő-piaci, vagy a munkával összefüggő képzési, fizetési elkötelezettség. Ez 23%. Érdekes, és elemzésre méltó pont, hogy pl. az egyéni tanulási számla, az SZJA-csökkentés, az egyéb fizetési kedvezmények, ösztönzési rendszerek mennyiben növelik a résztvevői hozzájárulási motiváltságot. Nem fizetné a költségeket a felnőttek fele még akkor sem, ha jelenlegi állásának a megtartásáról, előreléptetés megszerzéséről, vagy fizetésemelkedésről lenne szó. Mindezek részletes, további elemzésre váró kérdések, amelyek szorosan összefüggenek azzal a nagy politikafejlesztési céllal, hogy a felnőttképzésnek tanulóközpontúvá kell válnia, amiben az állampolgárok véleménynyilvánítása is fontos.

Az alábbiakban a közvélemény-kutatás néhány fontos táblázatát mutatjuk be.

A közvélemény-kutatás összefoglaló táblázata érzékelteti, hogy az első vizsgálati elemzés alapján a felnőttek a hagyományos készségeket és a társadalmi készségeket igen fontosnak tartják az életükben.

Készség	Kezdeti elemzésben alkalmazott kategória	Jelen elemzésünkben alkalmazott kategória
Írás-olvasási készség	Hagyományos készség	Hagyományos készség
Számolási készség	Hagyományos készség	Hagyományos készség
Általános ismeretek	Hagyományos készség	Hagyományos készség
Jó önkifejező-készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Helyzetfelmérő készség és problémamegoldó készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Kezdeményező-készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Szervező-készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Irányító-készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Tanulástechnikai készség	Társadalmi készség	Társadalmi készség
Eltérő kultúrákból/országokból származó emberekkel való boldogulás készsége	Társadalmi készség	Interkulturális készség
Együttműködési készség	Társadalmi készség	Interkulturális készség
Idegennyelvi készség	Instrumentális készségek	Interkulturális készség
Számítógépes ismeretek	Instrumentális készségek	'Informatikai készség'
Internet-használat	Instrumentális készségek	'Informatikai készség'
Tudományos/technikai eszközök, berendezések alkalmazásának készsége	Instrumentális készségek	Tudományos/technikai készség

1. táblázat

Lifelong Learning citizens's view

ISBN 92-896-0151-5

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003

The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

	Közéletben	Magánéletben	Mindkét szférában
Jó önkifejező készség	92.2	88.9	85.4
Helyzetfelmérő és problémamegoldó készség	88.8	88.2	82.8
Kezdeményező-készség	87.7	86.8	81.6
Szervező-készség	85.2	82.5	76.9
Irányító-készség	66.3	53.7	48.5
Tanulástechnikai készség	87.6	84.8	80.9

2. táblázat:

A társadalmi készségeket nagyon hasznosnak tartó válaszadók aránya %-ban

A felmérésből megállapítható, hogy az EU 15-ök körében a felnőttek közel 60%-a tud számítógépet használni, 40%-a nem, ami országonként eltér. Például Portugáliában csak 33%, vagyis közel az EU-átlag fele tudja használni, s 66%-nem. Ugyanez az arány Svédországban: tudja használni 80%, nem tudja 19%.

	EU-15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L
Számítógéphasználat										
Tudok számítógépet használni	58.3	55.5	78.7	60.0	36.0	49.8	57.1	57.9	54.3	67.9
Nem tudok számítógépet használni	40.6	43.1	20.9	37.6	62.8	49.6	42.4	40.6	45.0	30.4
Nem tudom	1.1	1.4	0.4	2.4	1.2	0.6	0.5	1.5	0.7	1.8
Internethasználat										
Tudom az Internetet használni	48.7	51.5	25.0	45.5	71.2	55.7	54.1	45.5	52.3	38.1
Nem tudom az Internetet használni	49.6	46.3	74.2	51.4	27.0	43.6	45.0	52.0	46.0	59.9
Nem tudom	1.7	2.2	0.8	3.1	1.8	0.7	0.9	2.5	1.7	1.9

	NL	A	P	FIN	S	UK	IS	N
Számítógéphasználat								
Tudok számítógépet használni	75.7	62.2	33.2	63.0	80.1	64.6	83.3	68.2
Nem tudok számítógépet használni	23.8	36.7	66.6	35.8	19.2	34.8	13.9	30.4
Nem tudom	0.5	1.2	0.2	1.2	0.7	0.6	2.9	1.5
Internethasználat								
Tudom az Internetet használni	30.9	43.4	75.2	39.2	22.7	43.7	18.0	38.0
Nem tudom az Internetet használni	68.0	55.0	24.7	59.1	76.0	55.0	79.6	59.7
Nem tudom	1.1	1.6	0.1	1.7	1.3	1.2	2.4	2.3

3. táblázat:

Informatikai készségek megléte ill. hiánya önbevallás alapján, országonként, %-ban

Az EU 15-ök átlagában a felnőtt lakosság 40% rendelkezik idegennyelv-ismerettel, 60% nem. Spanyolországban az idegennyelv-ismerettel rendelkezők aránya csak 26%, Svédországban 82%, míg az idegen nyelvet nem használók Spanyolországban 73%-ot tesznek ki, Svédországban csak 17%-ot.

	EU-15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L
Rendelkezem idegennyelvi ismerettel	40.4	50.0	80.9	43.5	49.6	26.1	41.2	28.3	37.4	96.6
... és ezt konkrét bizonyítékokkal alá tudom támasztani	86.6	82.8	90.5	90.1	74.0	83.1	88.3	80.1	90.3	95.3
Nem használok idegen nyelvet	57.5	48.9	18.2	52.6	49.6	72.9	57.6	68.7	60.1	2.9
Nem tudom	2.0	1.0	1.0	3.9	0.8	1.1	1.2	3.0	2.4	0.5

	NL	A	P	FIN	S	UK	IS	N
Rendelkezem idegennyelvi ismerettel	73.0	53.4	31.9	50.4	82.4	25.8	83.0	65.8
... és ezt konkrét bizonyítékokkal alá tudom támasztani	85.6	73.7	80.0	89.6	94.1	79.1	97.7	75.5
Nem használok idegennyelvet	25.9	43.5	67.9	47.5	16.7	72.8	14.0	30.4
Nem tudom	1.1	3.1	0.3	2.1	0.9	1.4	3.0	3.8

4. táblázat:

Idegen nyelv használata és ezen kompetencia bizonyítása önbevallás alapján, országonként, %-ban

A százalékarányok azokra a válaszadókra vonatkoznak, akik az adott készséggel rendelkezőnek vallották magukat.

Mélyebb további elemzés szükséges a tanulási környezet preferálásáról. A jelenlegi vizsgálatból csak az tűnt ki, hogy a férfiak jobban kedvelik a munkahelyhez kötődő tanulást, míg a nők a nem munkához kötődő tanulási környezetet, továbbá az életkor növekedésével (főként 55 felett) sokkal kevésbé értékelik a munkához kötődő tanulási környezetet, mint a fiatalabb korban lévő foglalkoztatottak.

Korcsoport	Iskolarendszerű oktatásban való részvétel befejezése							
Életkor	15-24	25-39	40-54	55+	15 éves korig	16-19	20+	Még mindig tanul
Munkához kötődő környezet	39.1	44.4	43.6	28.8	35.5	44.7	42.9	31.9
Nem munkához kötődő környezet	51.7	46.1	41.3	28.3	31.2	41.3	48.0	60.2
Munkahelyi tanulás	21.4	28.8	30.3	21.9	24.8	31.0	27.4	13.4
Egyéb	9.2	9.5	15.0	43.0	33.3	13.9	9.1	7.9

5. táblázat:

A szakmai ismereteket eltérő környezetben szívesen korszerűsítő válaszadók aránya, kor és képzettségi szint szerint, %-ban

Figyelemre méltó összefüggést állapított meg a vizsgálat arról, hogy a megkérdezettek a formális, nem-formális és informális környezetben tanultak-e inkább valamit a kérdezést megelőző 12 hónapban. Míg a megkérdezetteknek kevesebb, mint 1%-a tanult valamit csak formális keretek között, s 90%-a nem-formális és informális környezetben (csak nem-formális és informális környezetben ez 25%), továbbá közel 40% úgy gondolja, hogy tanult a formális, nem-formális és informális környezetet egyaránt magába foglaló helyzetben.

	EU-15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I
Nem formális/ informális környezetben	90.3	85.0	95.0	88.6	93.6	89.8	92.9	86.0	94.9
Kizárólag nem formális/ informális környezetben	24.8	16.9	17.2	21.3	35.3	18.6	23.4	31.8	25.8
Formális környezetben	38.8	37.5	65.9	37.9	25.0	37.7	33.5	41.3	40.0
Kizárólag formális környezetben	0.6	0.5	0.4	0.8	0.4	0.4	0.3	1.3	0.1

	L	NL	A	P	FIN	S	UK	IS	N
Nem formális/ informális környezetben	93.5	92.2	78.4	83.9	97.4	97.9	87.1	97.1	90.9
Kizárólag nem formális/ informális környezetben	25.1	28.6	26.6	33.2	22.5	14.1	32.8	20.2	26.5
Formális környezetben	41.7	44.4	41.4	21.4	57.9	62.3	40.9	75.8	53.1
Kizárólag formális környezetben	0.6	0.2	2.2	0.3	0.3	0.5	1.2	0.2	0.2

6. táblázat:

Előző évben eltérő környezetben tanuló válaszadók aránya, országok szerint, %-ban

Az EU 15-ök átlaga szerint a megkérdezettek 30%-a részt vett az előző évben valamely képzésben s közel 70%-a nem, ami igen nagy eltéréseket mutat országonként, pl. a dán 52%-os részvétel és 48%-os nem részvétellel szemben Portugáliában csak 10% körüli arányban vettek részt és 89%-a nem.

	EU-15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I
Részt vett oktatásban– képzésben	27.9	25.6	51.9	31.4	13.7	22.3	18.9	27.7	21.9
Nem vett részt oktatásban-- képzésben	70.9	71.5	47.7	67.5	84.8	77.0	79.5	70.3	77.6
Nem tudja	1.2	2.9	0.4	1.1	1.5	0.7	1.7	2.0	0.5
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	L	NL	A	P	FIN	S	UK	IS	N
Részt vett oktatásban– képzésben	30.6	37.8	33.0	10.3	48.9	47.3	35.9	44.0	37.4
Nem vett részt oktatásban-- képzésben	66.4	61.0	63.4	89.0	50.4	51.3	63.0	48.9	58.9
Nem tudja	3.0	1.2	3.6	0.6	0.7	1.5	1.0	7.0	3.7
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100

7. táblázat:

A válaszadók előző évben oktatásban és képzésben való részvételének aránya,
a 25 év alatti tanulók nélkül, országok szerint, %-ban

A tanulási fő motivációk eloszlását tekintve megállapítható, hogy a képzésben-oktatásban részt vettek motivációi nagyjából arányosan négyfelé oszlanak el, amely megoszlásban vezet a jobb munkavégzés biztosítása, majd a bizonyítványszerzés, s kicsit alacsonyabb a két másik motivációs tényező aránya, mégpedig a személyes elégedettség és az általános műveltség növelése.

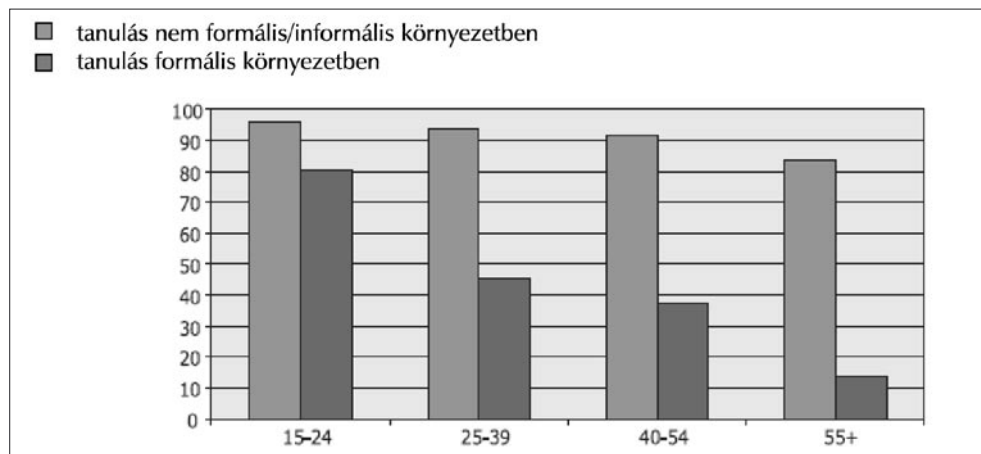
	EU-15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I
Jobb munkavégzés	13.6	12.5	27.8	16.1	9.9	9.2	9.9	12.6	11.0
Bizonyítvány/oklevél/ képesítés megszerzése	11.5	10.1	23.6	7.6	7.8	11.6	11.7	14.7	9.0
Személyes elégedettség növelése	8.5	7.0	23.9	7.0	2.6	6.6	5.7	12.8	9.4
Általános műveltség növelése	9.4	9.8	20.3	7.8	5.5	10.3	6.0	11.0	9.9
Részt vett oktatásban- képzésben	31.4	28.7	56.2	32.0	17.7	28.2	24.2	35.0	26.8

	L	NL	A	P	FIN	S	UK	IS	N
Jobb munkavégzés	17.2	16.8	13.7	5.4	23.8	22.2	16.8	24.0	20.2
Bizonyítvány/oklevél/ képesítés megszerzése	12.9	16.0	8.1	4.0	20.7	17.0	17.9	19.1	13.3
Személyes elégedettség növelése	9.3	9.7	7.7	2.4	10.3	17.3	12.7	15.4	11.6
Általános műveltség növelése	13.1	17.0	10.3	2.1	16.1	18.7	10.5	22.3	18.9
Részt vett oktatásban- képzésben	33.3	41.5	35.5	11.9	53.3	51.9	39.6	48.9	41.7

8. táblázat:

Az oktatásban-képzésben való múltbeli részvétel fő indoka, országonként, %-ban

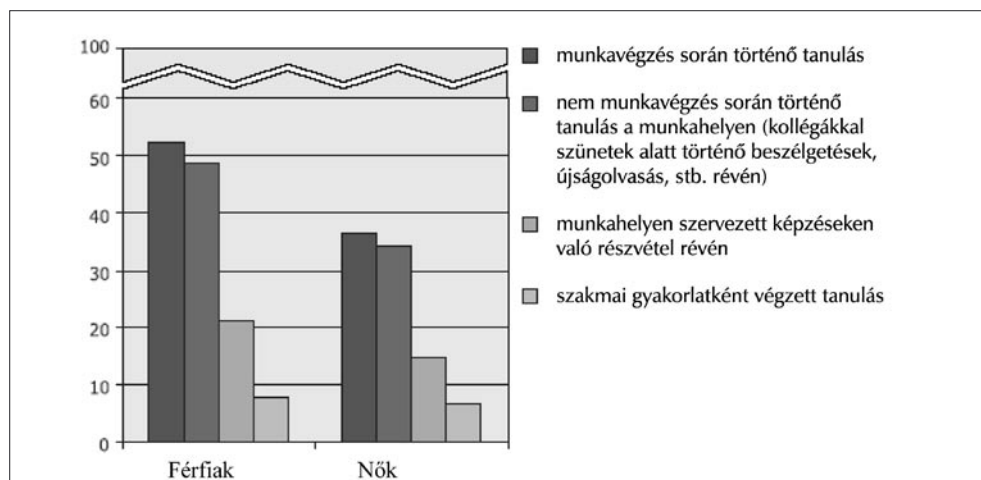
Az ábra mutatja, hogy a korcsoportok életkorának növekedésével a formális tanulási környezetben tanulók aránya rohamosan csökken a 80%-ról a 13% körüli arányra, ugyanez nem ilyen meredek csökkenés a nem-formális környezetben: a korábbi 90% fölötti arány az 55 év feletti korcsoportban is megmarad 80% fölött.



1. ábra:

Azon válaszadók aránya, akik az előző évben tanultak, tanulási környezet és korcsoport szerint, %-ban

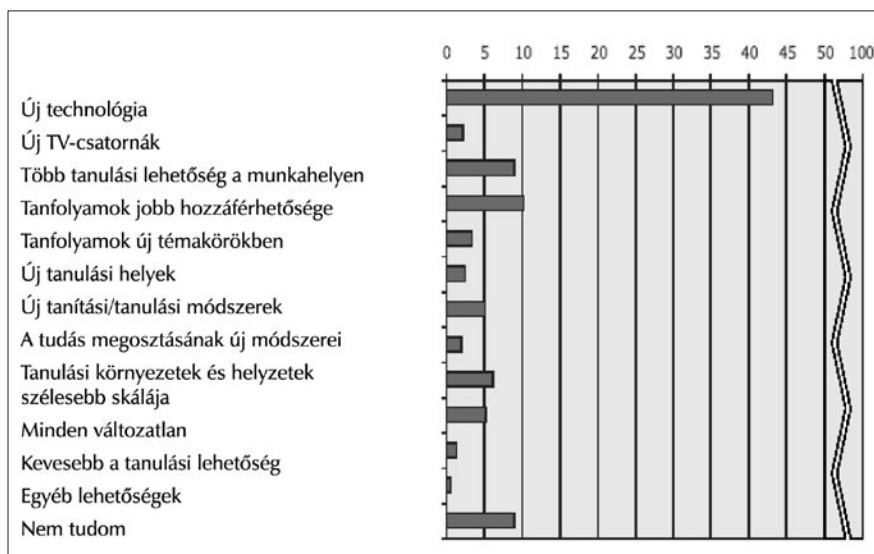
A különböző munkahelyi tanulási formák közötti preferencia-sorból az tárul elénk, hogy a munkavégzés közbeni tanulás a legerőteljesebb, s az más formákban csökken a férfiak és a nők közötti különbségek szerint, vagyis a nők kisebb arányban tartották fontosnak a munkahelyi tanulás valamennyi formáját.



2. ábra:

Munkahelyen történő tanulás módjai: előző évben tanulásban részt vevő válaszadók aránya, nemek szerint, %-ban

A tanulási lehetőségek rangsorolásából kiemelkedik az új technológiák által biztosított tanulási lehetőség, valamint a munkahelyi tanulás lehetősége, a tanfolyamok jobb hozzáférhetősége és a tanulási helyzetek és lehetőségek szélesebb skálája.

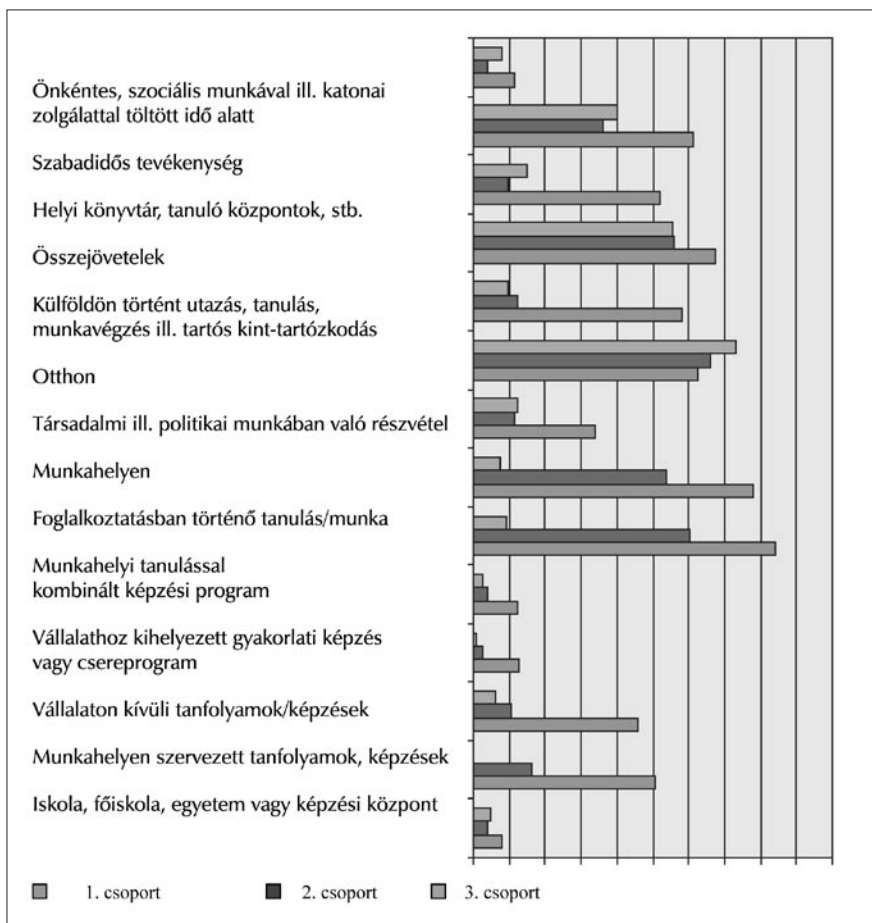


3. ábra:

A válaszadók véleménye szerint az elmúlt 5 évben a legjelentősebb tanulási lehetőség, %-ban

Megjegyzés: A válaszadóknak kilenc különböző válaszadási lehetőség közül kellett egyet kiválasztaniuk. A spontán válaszok három kategóriába voltak sorolhatók: minden változatlan; kevesebb a tanulási lehetőség; egyéb/nem tudom.

A magasabb végzettségűek 3 legpreferáltabb tanulási módja sorrendben: a foglalkoztatással kombinált képzés, a munkahelyi tanulás és a szabadidős tevékenység. A közepes végzettségűek és alacsony szintű foglalkoztatottak körében: az otthon tartózkodás közbeni tanulás, a foglalkoztatással kombinált tanulás és a társadalmi összefüggések. Az állás nélküli és alacsony végzettségű csoportok esetében különös jelentősége van az otthon tartózkodásnak és tanulásnak, a szabadidős tevékenységeknek és a társadalmi összefüggéseknek.



4. ábra:

Előző évben történő tanulás módjai a válaszadók véleménye alapján, társadalmi-gazdasági csoport szerint, %-ban

Megjegyzés:

1. csoport = magas végzettségű személyek, magas szintű állásban
2. csoport = alacsony végzettségű személyek, alacsony szintű állásban
3. csoport = állás nélküli, alacsony végzettségű személyek

Következtetések a politikai döntéshozók számára:

Átlagosan az EU-polgárok kétharmada jelenleg nem vesz részt oktatásban–képzésben, miközben 10-ből egy nem motivált. Ez két kérdést vet föl:

- A tudás Európájában alacsonyabbak lesznek-e ezek a számok?
- Mi lenne a hatékony ösztönzés, kik és milyen céllal kell hogy eszközöljék ezt az ösztönzést?

A vizsgálati eredmények világos választ adnak arra, hogy elsősorban az egyéni/társadalmi haszonra kell összpontosítani az emberek részvételi motiválásában. A tanulási lehetőségek sokféleségének és egyéni igényeknek való megfelelése mellett, a nem-formális tanulás és informális tanulás tudatos támogatása és ösztönzése kulcsfontosságú az előrelépésben.

A vizsgálat leírása

Az EU tagállamok (15) és Izland, Norvégia 15 éves és afeletti polgárait fogta át. Reprezentatív minta: a 15 év feletti népességre, nemekre, korosztályokra, régiókra és urbanizáltsági szintre.

Az átlagosan meginterjúvált népesség országonként 1000 volt.

Összesen 18 227 interjú készült, amelyből 15 567 az EU tagállamokban.

Személyes beszélgetés keretében készültek az interjúk a megkérdezettek otthonában, nemzeti nyelven. A 15 fő kérdés a szokásos Eurobarometer forma szerint készült. A kérdés-típusok: több választási lehetőség, egy vagy több meghatározott válasz adható – formát jelentettek. Témalisták voltak, amelyekre választ kellett adni. Minden esetben lehetőségük volt kifejezésre juttatni, hogy az adott kérdésről nincs elképzelésük.

A felvétel 2003. január–februárban készült.¹

¹ Lifelong Learning citizens's view. ISBN 92-896-0151-5
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities,
2003 The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

II. Az oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában

„Az oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában” program az oktatási és képzési intézményrendszer egészét érintő politika-fejlesztési harmonizációt jelent. Miről van szó? A Maastrichti Szerződés alapján az egyes tagországok oktatási és képzési rendszerei a teljes szuverenitás jegyében az egyes kormányok hatáskörébe tartoznak. Felrúgja-e az Európai Unió ezt az alapelvet? Erre egyelőre nem lehet válaszolni, de azt meg lehet kockáztatni, hogy a tagállami autonómia részben kérdésessé válik. A gazdaság területén megindult és kifejlődött a politika-fejlesztési harmonizáció, s az alkalmazásra került a szociális politikában, majd a foglalkoztatáspolitikában, s 2001–2002-től a csúcserkezetek határozatai alapján kitűzött program szerint az oktatási és képzési rendszerek politika-fejlesztésének a harmonizálása kezdődött meg. Milyen messze megyünk el? Nem lehet tudni. E politikafejlesztés egyik eszköze az úgynevezett nyitott koordinációs módszer. Ennek egyik aspektusa a multiszektoralitás, a vitába a tagországok kormányzatai mellett a társadalmi szervezetek, az úgynevezett társadalmi partnerek is beleszólnak. Úgynevezett „puha kormányzás”, amely nem jogi eszközökkel és szankciókkal igyekszik majd az Európai Unióban előírni, hogy az oktatás és képzés ilyen és ilyen területén, ez és ez legyen az elvárható, hanem az úgynevezett nyitott koordináció módszerével. Az indikátorok, mérőeszközök rendszerének a megteremtésével, és az úgynevezett zsinórmértékek, tehát elérendő célok tekintetében létrejött konszenzus alapján.

A Lisszaboni Stratégia és az oktatási-képzési célkitűzések munkaprogram

A Lisszaboni Stratégia azt a fő stratégiai célt tűzte ki, hogy az Uniónak 2010-re „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell válnia, amely képes tartós gazdasági növekedésre, a munkahelyek minőségi és mennyiségi javítására és a nagyobb társadalmi kohézió megteremtésére”. Az Európai Tanács korábban sosem tulajdonított ekkora jelentőséget az oktatási és képzési rendszerek szerepének az Unió jövőjével kapcsolatos gazdasági és társadalmi stratégiában.

Egyre erősödik a szakmapolitikai együttműködés az oktatás és a képzés területén, miután 2002. február 14-én elfogadták az oktatási és képzési rendszerek jövőbeli célkitűzéseihez kapcsolódó munkaprogramot. A középpontban az alábbi három stratégiai célkitűzés áll, amely további 13 kapcsolódó célkitűzésre oszlik:

- Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása;
- Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés biztosítása mindenki számára;
- Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé.

Egy évvel később a fent említett célkitűzések megvalósítása érdekében elfogadták a részletes munkaprogramot, és támogatást nyert az oktatási minisztereknek azon törekvése, hogy „az európai oktatási és képzési rendszerek világszintű minőségi referenciává váljanak 2010-re”.

A Bizottság 2003 elején nyolc szakértői munkacsoportot hozott létre a 13 célkitűzés prioritásainak meghatározására, a jó gyakorlat kölcsönös cseréjére és az ajánlások, teendők kialakítására. A nyolc (illetve az alcsoportokat is beleszámítva több) munkacsoport a következő fő témák köré szerveződött:

- A tanárok és oktatók képzése (A)
- Alapkészségek, kulcskompetenciák (B1)
- Idegen nyelvek tanítása (B2)
- Információs és kommunikációs technológia az oktatásban és képzésben (C)
- A matematikai és a természettudományi tanulmányokban való részvétel növelése (D)
- Az erőforrások legjobb kihasználása (E)
- Mobilitás és európai együttműködés (F)
- Nyitott tanulási környezet, aktív állampolgárság, társadalmi befogadás (G)
- A tanulás vonzóvá tétele, a munka világával, a kutatással és a társadalom egészével való kapcsolat erősítése (H)
- Indikátorok (külön, ún. állandó munkacsoport)

A szakértői csoportok munkájuk során az ún. *nyitott koordinációs módszert* alkalmazták, amelynek elemei:

- A célok közös meghatározása
- A jó gyakorlatok terjesztése, szakmapolitikai ajánlások megfogalmazása a folyamatban részt vevő országok számára
- Mennyiségi és minőségi indikátorok kidolgozása
- A nemzeti politikákra való alkalmazás lehetőségének vizsgálata, monitorozás, közös értékelés, kölcsönös tanulási folyamat biztosítása

A nyitott koordináció módszerének alkalmazása a kormányzati szakértők bevonásán túl a szociális partnerek és a civil társadalom bevonását is magában foglalja.

A Bizottság 2003 végén az egész munkafolyamat nagyobb átláthatósága és a folyamat eredményeinek megismertetése érdekében külön internet-portált nyitott, ezen *Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzései* munkaprogram figyelemmel kísérhető:

The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

A Tanács 2010-ig öt konkrét teljesítménymutatót határozott meg:

1. 10%-ra kell csökkenteni az iskolából idő előtt kilépők számarányát.
2. Legalább 15%-kal kell emelni a középfokú matematikai, természettudományi és műszaki végzettséget szerzők számát, s csökkenteni kell a nemek közötti egyenlőtlen eloszlást.
3. A 22 évesek legalább 85%-a szerezzen felső-középfokú végzettséget.
4. 2000-hez viszonyítva 20%-kal kell csökkenteni az alacsony olvasási-írási készségekkel rendelkező 15 évesek számát.
5. El kell érni, hogy a 25–65 éves korosztály körében 12,5%-os legyen az élethosszig tartó tanulásban való részvétel aránya.

A nem formális tanulás

Nemzetközi szakmai körökben a legnagyobb várakozások a nem-formális tanulás térnyerésével kapcsolatban fogalmazódtak meg. A legdinamikusabb előrelépés a munkahelyi tanulás vizsgálata terén kezdődött el, de összességében egyes nemzeti eredmények jelentősebbek, mint az európai szinten eddig elért konszenzus ebben a szerteágazó, új problematikában. Az első kísérleti években inkább a szektoronkénti kisajátítás volt a jellemzőbb (pl. az informális tanulás egyenlő az e-tanulással stb.) a koherens megközelítés helyett. A bizottsági munkában gyakorlatilag alig történt előrelépés az Európai Szakképzés-fejlesztési Intézet 2001-ben közzétett *Szakképzettségek és kompetenciák meghatározása* c. elméleti anyagához képest, amit láthatunk a „konkrét célkitűzések” munkaprogram keretében megszületett elvi ajánlással összehasonlítva: *A nem-formális és informális tanulás elismerése* (2003).

Foglalkoztatáspolitikai és felnőttképzési

A következő években két szakterület lesz különösen fontos a munkaerő-piaci, valamint a szakképzésben, de általánosságban is a felnőttképzésben: az ún. kompetencia alapú képzés az egyik, a másik a szakmai végzettségek meghatározása és a nem-formális kompetenciák elismerésének kérdése.

A Nyitott Koordinációs Módszer alkalmazása az oktatás és képzés területén

A Nyitott Koordinációs Módszert alkalmazzák a minden részletre kiterjedő oktatási/képzési stratégia kialakításához az Európai Unió létrehozásáról szóló szerződés 149. és 150. cikkelye értelmében. A Lisszaboni Konklúziók meghatározása szerint a Nyitott Koordinációs Módszer a legjobb gyakorlat elterjesztésének és az EU főbb céljai irányában történő konvergencia elérésének az eszköze. A Konklúziók szerint a módszer teljes mértékben decentralizált, a különféle partneri kapcsolatokra építő megközelítési mód. Célja a tagállamokat segíteni abban, hogy progresszív módon fejlesszék saját politikáikat.

A Nyitott Koordinációs Módszer eszközei többek között előrelépések mérésére szolgáló indikátorok, a tapasztalatok és a legjobb gyakorlat cseréje, a rendszeres

monitorozás, valamint a társak általi ellenőrzés (peer review), amelyek kölcsönös tanulási folyamatokat alkotnak.

Az alapkészségek fejlesztése

A program szándéka szerint meg kell határozni az új alapismereteket, illetve azt, hogy ezek az ismeretek és a hagyományos alapkészségek hogyan építhetők be a tantervekbe, hogyan sajátíthatók el, illetve hogyan tarthatók fenn egy életen át.

Az alapismereteket valóban mindenki számára elérhetővé kell tenni, ideértve a hátrányos helyzetűeket, a speciális szükségletekkel élőket, az iskolából kimaradt emberek és a felnőtt tanulók csoportjait is.

Támogatni kell az alapismeretek hivatalos érvényesítését a folyamatos oktatás és képzés, illetve a foglalkoztathatóság megkönnyítése érdekében.

A munkacsoportok egyike a polgárok tudástársadalomban megkövetelt alapkészségeinek meghatározásával foglalkozott. A szakértői kör konszenzusra jutott a nyolc alapkészség listáját és azok tartalmi körülhatárolását illetően.

A nyolc elfogadott kulcskompetencia a következő:

- Kommunikáció anyanyelven
- Kommunikáció idegen nyelveken
- Matematikai műveltség és alapkompenciák a természettudomány és a technológia területén
- Információs–kommunikációs technológiával (ICT) kapcsolatos készségek
- Tanulni tanulás
- Személyközi és állampolgári (civic) kompetenciák
- Vállalkozói szellem (entrepreneurship)
- Kulturális tudatosság

A kulcskompetenciák „csomagjainak” érvényessége egyaránt kiterjed az alapoktatásra és a felnőttoktatásra.

Nyitott tanulási környezet

Információs szolgáltatással, tanácsadással, útmutatással kell bővíteni a hozzáférést az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulási lehetőségek minél szélesebb skáláján. Az oktatást és képzést úgy kell szervezni, hogy a felnőttek is hatékonyan részt vehessenek benne, és összeegyeztethessék a tanulást egyéb feladataikkal és tevékenységeikkel.

A tudás-alapú társadalom kihívásainak való minél jobb megfelelés érdekében biztosítani kell, hogy a tanulás mindenki számára hozzáférhető legyen.

Mindenkit ösztönözni kell a rugalmas tanulási módszerek használatára.

Ösztönözni kell a különböző szintű oktatási és képzőintézmények hálózatiépítését az élethosszig tartó tanulás jegyében

A tanulás vonzóbbá tétele

Ösztönözni kell a fiatalokat arra, hogy a kötelező tanulmányok befejezése után is vegyenek részt oktatásban vagy képzésben; valamint motiválni kell a felnőtteket, és lehetőséget kell biztosítani számukra, hogy későbbi életük során is tanuljanak.

Ki kell dolgozni a nem iskolarendszerben szerzett tudás hivatalos érvényesítésének módszereit. Meg kell keresni azokat a módszereket, amelyekkel vonzóbbá tehető a tanulás, mind az iskolarendszerű, mind az iskolán kívüli oktatási és képzési rendszerek keretében.

Mindenkiben ápolni kell a tanulás kultúráját, a potenciális tanulókban pedig tudatosítani kell a tanulás társadalmi és gazdasági előnyeit.

Az idegennyelv-tanulás fejlesztése

Mindenkit arra kell ösztönözni, hogy anyanyelvén kívül két, vagy ahol szükséges, több nyelvet elsajátítson; minden korosztályban tudatosítani kell a nyelvtanulás fontosságát! Ösztönözni kell az iskolákat és a képzőintézményeket a hatékony tanítási és képzési módszerek alkalmazására; motiválni kell a nyelvtanulás folytatását idősebb korban is.

A megkezdett munka első szakaszának értékelése

2003 végén a Bizottság összefoglaló jelentést készített „A reformok sürgőssége a Lisszaboni Stratégia sikeréért” címmel, amelyben elemezte a haladás lassúságának okait.

A dokumentum kifejezésre juttatja, hogy „Az összes forrásból ugyanazt az aggasztó következtetést vonhatjuk le: valamennyi európai tagállam jelentős erőfeszítéseket tesz az oktatási és képzési rendszereknek a tudásalapú társadalom és gazdaság kihívásaihoz való adaptálására, de a megkezdett reformok megvalósulása nem kielégítő, és az előrehaladás jelenlegi mértéke nem teszi lehetővé, hogy az Unió elérje kitűzött céljait.

Külön kritikus kitétel foglalkozott a szakképzés minőségének nem kielégítő voltával:

„a gyenge vonzóerőnek és minőségnek köszönhetően – a szakképzés jelenleg nem képes megfelelni a tudásalapú gazdaság és az európai munkaerő-piac újfajta szükségleteinek”

Miközben átfogó reformokat sürgetnek, azt ajánlják, hogy országonként, a helyzetnek megfelelően más és más kulcsterületeket kell a középpontba állítani:

„minden országban a kulcsterületekre kell koncentrálni a reformokat, szem előtt tartva az adott tagország helyzetét és a közös célkitűzéseket; ez közösségi szinten strukturált és folyamatos együttműködést igényel az emberi erőforrások fejlesztése, értéknövelése, valamint a végrehajtott befektetések maximális hatékonysága érdekében.

- Ténylegesen koherens és átfogó élethosszig tartó tanulási-stratégiákat kell kidolgozni, biztosítva a hatékony interakciót az oktatási lánc valamennyi eleme között és európai kontextusba helyezve a nemzeti reformokat.
- Létre kell végre hozni az oktatás és a képzés Európáját, nevezetesen a felsőoktatási és szakmai képesítések terén egyfajta európai oktatási és képzési referenciakeret kialakításával; egy ilyen keret nélkülözhetetlen a valódi európai munkaerőpiac létrehozásához, a mobilitás előmozdításához és Európa világszínvonalra emeléséhez.
- Valódi helyére kell illeszteni az „Oktatás és Képzés 2010” programot, melynek – ezen az évtizeden is túlnyúlva – hatékony eszközzé kell válnia a nemzeti és közösségi politikák alakításában és ellenőrzésében; az előttünk álló kihívások sürgőssége minden területen megköveteli a nyitott koordinációs módszer használatát, a szubszidiaritás elvének teljes tiszteletben tartása mellett. A Bizottság különösen fontosnak tartja egy olyan monitoring-rendszer bevezetését, mely 2004-től a tagállamok által a Bizottsághoz benyújtott éves jelentésekre alapozva képes mérni az előrehaladást”.

A tanulási befektetések és a gazdasági növekedés

A zárójelentés szerint: „Egyes becslések szerint a lakosság átlagos iskolázottságának egy évvel való növelése rövid távon 5%-os, hosszú távon pedig 2,5%-os gazdasági növekedést jelent.

A tény, hogy az Unió a tudásalapú gazdaságban jelenleg főbb vetélytársaihoz képest alulteljesít, az emberi erőforrásokba irányuló alacsony befektetési hajlandóságnak tudható be. Ez a megállapítás annál is aggasztóbb, mivel a tudásalapú gazdaság és társadalom által támasztott követelmények a következő években csak növekedni fognak. Az aktív életkor várható további kitolódása és az egyre gyorsabb gazdasági és technológiai változások tükrében az állampolgárok kénytelenek lesznek egyre gyakrabban továbbfejleszteni tudásukat és képzettségüket. Ezzel párhuzamosan a tudásalapú társadalom újabb és újabb igényeket generál a társadalmi kohézió, az aktív állampolgárság és a személyes fejlődés terén, amely igényekre csak az oktatás és a képzés képes választ adni.”

A tanulási politika koherenciája

„Számos országban nem eléggé erősek az élethosszig tartó tanulás folyamatának láncszemei. A pótlásra váró hiányosságok gyakran abból erednek, hogy a szemléletmód túlságosan a foglalkoztathatóság követelményeire összpontosul, illetve, hogy a hangsúly túlnyomórészt az alapképzés hálóján kicsúszók visszaterelésére helyeződik. Ezek a szempontok érthetőek, de nem kizárólag ezek adják az egész életen át tartó, valóban integrált, koherens és mindenki számára elérhető tanulási stratégia egészét.”

Alacsony befektetési szint az emberi erőforrások terén

A lisszaboni Európai Csúcs felszólította a tagállamokat, hogy „minden évben számottevően növeljék az emberi erőforrásokra fordított összegeknek egy lakosra jutó mértékét”. 2000-ben a GDP-arányos költségvetési oktatási ráfordítások az Unióban 4,9%-ot tettek ki, ami gyakorlatilag megegyezik az Egyesült Államok mutatójával (4,8%) és meghaladja Japánét (3,6%). Az 1995-től 2000-ig terjedő időszakban az ilyen irányú költségvetési erőfeszítések a legtöbb tagállamban csökkentek. Ráadásul Európa számára komoly hátrányt jelent a magánszektor alacsony ráfordítási hajlandósága, különösen a felsőoktatásban és a folyamatos képzési rendszerben. Az Unióhoz képest az Egyesült Államokban ötször akkora a magánszektor részesedése (a GDP 2,2%-a 0,4% helyett), Japánban pedig háromszor akkora (1,2%). A hallgatónkénti ráfordítás az Egyesült Államokban egyébként az oktatási rendszer valamennyi szintjén meghaladja csaknem valamennyi EU-tagállam adatát. A legnagyobb különbség a felsőoktatásban mutatkozik: az Egyesült Államok kétszer-ötször annyit költ tanulónként, mint az Unió országai.”

Módszerek a sikerhez

A vészjelzések mellett a dokumentum felhívja a figyelmet a fő szempontokra is: „Eltökéltebb reformok és jelentősebb ráfordítások nélkül a ma tapasztalt hiányosságok ahelyett, hogy eltűnnének, kétséget kizáróan növekedni fognak, és meg fogják akadályozni az Uniót a maga számára kitűzött célok elérésében, nehézséget jelentve az oktatási és képzési felelős vezetők és maga a Tanács számára is.

Annak érdekében, hogy támogassuk a tagállamok erőfeszítéseit, a Bizottság az alábbi négy módszert javasolja, melyeknek együttes és időben való alkalmazása még lehetővé teszi a sikert:

a reformok és beruházások kulcspontokra történő koncentrációja

- Az élethosszig tartó tanulás realitássá tétele
- Az oktatás és a képzés Európájának létrehozása
- Az „Oktatás és Képzés 2010” program valódi helyének biztosítása.”

A nemzetközi szervezetek (például az OECD) által végzett tanulmányokat és vizsgálatokat szintén teljes mértékben fel kell használni ahhoz, hogy az Unió a nemzetközi szinten fellelhető legeredményesebb gyakorlatokból meríthessen.

A szükséges források hatékony mozgósítása

„A jelenlegi gazdasági és költségvetési helyzetben minden eddiginél érvényesebb az Európai Tanács Lisszabonban megfogalmazott kívánsága az emberi erőforrásokra szánt összegek számottevő növeléséről, nevezetesen azért, mert ez a jövőbeli növekedés feltétele. A 2003–2005 közötti periódusra megfogalmazott gazdaságpolitikai irányelveknek és főbb foglalkoztatási irányvonalaknak megfelelően, a tagállamoknak aktív intézkedéseket kell hozniuk a tudásba történő befektetés támogatására, ideértve az oktatási és képzési rendszerek minőségét és hatékonyságát. A tagállamok

új foglalkoztatáspolitikai irányvonalaiban a humán-tőkének és az élethosszig tartó tanulásnak biztosított figyelem is ebbe az irányba mutat². A szükséges növekedésnek több forrás kombinálásából kell létrejönnie.

Magasabb állami ráfordítások bizonyos kulcsterületeken: a Bizottság már hangsúlyozta, hogy a célzott állami ráfordítás-emelések megvalósíthatók a jelenlegi költségvetési kötelek között is; nemzeti szinten ez a nem hatékony támogatások csökkentésével és a jelenleg korlátozottabb gazdasági és társadalmi költséghatékonysággal működő szektorok támogatásának az oktatás és a képzés felé történő átirányításával érhető el.

A magánszektor jelentősebb hozzájárulása szükséges, különösen a felsőoktatás, a felnőttképzés és a folyamatos szakképzés területén, ahol a közhatalomnak meg kell őriznie szerepét, de a magánszféra hozzájárulására nagyobb szükség van (tekintettel a tudásalapú társadalom követelményeire és az állami költségvetés korlátaira), mint a kötelező oktatási rendszerekben; ennek értelmében szükségessé vált nagyobb mértékben támogatni a vállalatok (különösen a kis- és középvállalatok) valamint a magánszemélyek ez irányú befektetéseit.

Közösségi szinten a Strukturális Alapokat és az Európai Befektetési Bankot egyaránt mozgósították és azok készek az emberi tőke fejlesztésének támogatására. A tagállamok az oktatási és képzési ráfordítások esetében ezeket is igénybe vehetnék.

A ráfordítások növelése természetesen reálértéken értendő, méghozzá a haszonélvezők számának, képzettségének és tanulmányaik minőségének növelésével. Ezek, a megkezdett akciók hatékonyságához kapcsolódó faktorok legalább annyira fontosak, mint a befektetések tényleges szintje.”

Az élethosszig tartó tanulást kézzelfogható realitássá kell tenni

Átfogó, koherens és összehangolt stratégiák kidolgozása

Az élethosszig tartó tanulás újfajta kihívásai radikális reformokat és valóban átfogó, koherens és összehangolt nemzeti stratégiákat követlenek meg, melyek az európai kontextussal is harmonizálnak. A Bizottság ráirányította a figyelmet azokra az e témában meghatározott igen konkrét irányvonalakra, amelyeket a 2001. novemberi közlemény és az Oktatási Tanács 2002. júniusi határozata tartalmaz. Legkésőbb 2005-ig – az érintett partnerek bevonásával – valamennyi tagállamnak meg kell fogalmaznia ez irányú stratégiáját, valamint össze kell állítania egy akciótervet a stratégia végrehajtására, a rendszerek valamennyi (formális és informális) dimenziójára vonatkozóan.

2 A Tanács 2003. július 22-i határozata a tagállamok foglalkoztatáspolitikájának irányvonalait illetően (JO L 197 – 2003. augusztus 5.)

Az erőfeszítések koncentrálása a hátrányos helyzetű csoportokra

A fiatal felnőtteknek, a magasan képzett dolgozóknak és az aktív munkavállalóknak van a legtöbb lehetőségük az élethosszig tartó tanulásra. Ők tisztában vannak tudásuk naprakészen tartásának előnyeivel, ezáltal motiváltabbak is.

Ezzel ellenkezően az alacsonyabb képzettségűek, az idősebb munkavállalók, a perifériára szorultak, a hátrányos helyzetű negyedekben vagy elszigetelt régiókban élők és a tanulási nehézségekkel küzdők kevés információval rendelkeznek a tanulási és képzési lehetőségekről. Igényeikhez nem találnak megfelelő intézményeket és programokat. A legnagyobb kihívások egyike lesz felhívni a hátrányos helyzetű csoportok figyelmét az oktatás és képzés előnyeire, valamint vonzóbbá, elérhetőbbé és használhatóbbá tenni számukra a rendszereket. Az élethosszig tartó tanulásra és képzésre vonatkozó nemzeti stratégiák közösségi ellenőrzésekor különös figyelmet fordítanak majd erre a szempontra.

Az „Oktatás és Képzés 2010” megillető helyének biztosítása

„...elengedhetetlen, hogy az oktatás és a képzés stratégiai szerepe az Európai Tanács záródokumentumában ismét hangsúlyt kapjon. Kiemelkedő fontosságú az is, hogy az „Oktatás és Képzés 2010” valóban a nemzeti politikák megfogalmazásának központi elemévé váljék.

A jövőben a tagországoknak – energiáik ideális kihasználása érdekében – az érintett partnerek és általánosságban a civil társadalom bevonásához kapcsolódóan csökkenteniük kell a hiányokat, végül pedig nemzeti szinten növelniük kell az európai munkaprogram láthatóságát és hatásait. Folyamatos információs és értéknövelő akciókra lesz szükség nemzeti és közösségi szinten is.”

A 2003 novemberében keletkezett köztes, összefoglaló jelentés teljes terjedelemben olvasható a Felnőttképzés az Európai Unióban c. kötetben.³

3 Kiadja: a Nemzeti Felnőttképzési Intézet és a Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest 2004.

III.

Az élethosszig tartó tanulás egyes kulcsterületei

III.1. Alapkészség-fejlesztés felnőttkorban

III.1.1. Az alapvető készségek egyenlősége

Kjell Rubenson az alapkészségekhez való hozzáférés alapvető érték dilemmáival és etikájával foglalkozik egyik írásában. Az egész téma bevezetéseként fontosnak tartjuk néhány megállapítása közreadását.

Rubenson fő problémának látja: az élethosszig tartó tanulás gondolata harmadik generációs felvetésének egyik lényeges, új jellemvonása az, hogy az az egyént állítja a középpontba. A három fontos alrendszer az állam, a piac és a civil társadalom viszonylatában vizsgálja az élethosszig tartó tanulás három generációját. Az első generációs felvetés, amit az UNESCO indított el, a non-profit szervezeteket állította a középpontba, míg a második leértékelte az állam szerepét, s a piac került a fősze-repre, szinte kizárva a szereplők közül a civil társadalmat.

Az élethosszig tartó tanulás harmadik generációs dokumentuma a *Memorandum* (2000) a hármasság „közös felelősség”-ét hangsúlyozza. De vajon hogyan kell értelmezni, hogy az élethosszig tartó tanulás jelenlegi koncepciója az egyén saját felelősségét hangsúlyozza a tanulás tekintetében? Ahogy Rubenson idézi: az ajánlás szerint „a tanulás egy egyéni projekt”, „saját személyes vállalkozás”. Az a veszély fenyeget szerinte, hogy az élethosszig tartó tanulás mint társadalmi közjó mellőzést szenved, illetve a társadalmi szükségletekkel kapcsolatos morális elvárást az egyéni választási lehetőség fogja helyettesíteni és szentesíteni. A kutatók a társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata során egyre gyakrabban használják az „alapvető képességek egyenlősége” kifejezést. Lélektanilag azt tartják a legnagyobb gondnak, hogy a népesség különböző csoportjai, melyek meghatározott feltételek között élnek, „sorsszerűnek” fogadják el a feltételeket azért, mert nincs elképzelésük méltányos, elfogadható alternatíváról.

Az élethosszig tartó tanulást szerinte három igen fontos tulajdonság jellemzi:

1. Az élethosszig tartó tanulás vonatkozik minden tanulásra a bölcsőtől a sírig.
2. Az élet egészére kiterjedő tanulás (life-wide learning) annak elismerése, hogy a tanulás a legkülönbözőbb helyszíneken és tereken zajlik.
3. Az élethosszig tartó tanulás a tanulást állítja a középpontba az oktatás hagyományos felfogása helyett. Mindezt kopernikuszi fordulatnak tartja Rubenson, mert az oktatás körül leszűkült gondolkodást felváltja a tanulással foglalkozó stratégia.

III.1.2. Az alapkészségek egyenlőségéhez való jog

Rubenson megdöbbenőnek tartja, hogy az IALS⁴ kutatás szerint a fejlett országokban, amelyek jól megalapozott oktatási képzési rendszereket működtetnek, a felnőtt lakosság közel egynegyede nem éri el a kívánatos olvasás-írás-számolás képesség szintjét (ún. 3. szint, az érettségi megszerzésével). A szerző szerint fontos összefüggés állapítható meg az írás-olvasás-számolás képességében megmutatkozó különbségek és a gazdasági különbségek hasonlósága között. Rubenson szerint egy másik aspektust is érdemes vizsgálni: a társadalmi különbségek nagyságrendjét az egyes országokban.

Az adatok alapján három kategóriát állít föl:

- Az észak-európai országok, ahol ezek a különbségek a legkisebbek
- Németország, Hollandia, Belgium, ahol ez a különbség nagyobb
- És a harmadik, ahol ez a legnagyobb: az angolszász országok

Feltételezése szerint az alapkészségekben mutatkozó egyenlőtlenségek a nemzeti szinten kialakított struktúra jellemző részét alkotják és összefüggnek a jóléti társadalom kormányzati kurzusaival. A liberális jóléti kormányzás a különbséget úgy kezeli, mint a népesség csökkent jóléti szintjét, és az alapképzésben való részvétel növelését a piac feladatának tartja. A szociáldemokrata kormányzat jobban értékeli és ösztönzi az állam és a piac együttműködését, és több feladatot hárít az államra a részvétel növelésében. Az IALS kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a munkaadók az alacsonyabb képzettségi szinttel rendelkezők általános alapképzését alig támogatják. Az IALS vizsgálat az egyetemi végzettségűek és az alapiskolánál megállók között az USA-ban 16-szoros, Új-Zélandon 22-szeres különbséget talált, míg Svédországban és Hollandiában ez 5–6-szoros különbség. Ennek okát Rubenson abban látja, hogy az utóbbi országokban, de különösen Svédországban az állam nagyobb mértékben részesíti közfinanszírozásban a civil szektort, és olyan alapokat is biztosít, amelyeknek célja az alacsony iskolázottságuk motiválása a képzésre. Az országok nagy részében a képzési kínálatok lényegében a képzettebb rétegek igényei és motivációi szerint épülnek fel. Két tendencia figyelhető meg: az ellátás piaci alapon működő hatékonyságának növelése és az ún. kimeneti finanszírozás. Ezek alapján egyre nagyobb figyelem irányul az ún. nehezen megközelíthető rétegek bevonásának kérdésére. Az oktatásban való részvétel lényegében a „család meghosszabbított” karja. A másik „meghosszabbított kar” a munka világa.

A munkahelyen és általában a munkán sokkal több múlik, mint feltételeznénk. Elsősorban a finanszírozás tekintetében jelentős a munkahelyek szerepe. Az ILAS-ban megkérdezettek 40%-a jelezte, hogy a munkahely részben támogatja a képzést.

4 A kutató a felnőttkori írás-olvasás kutatásra utal. Literacy in Information Age, OECD, 2000

A jövőben egyes támogatási formák külön-külön történő fönntartása Rubenson szerint képtelenségnek tűnik. Az egyik ilyen a közszféra és a magánszektor hosszútávú szétválasztottsága. A másik a munkavégzésre irányuló képzés és a személyiségfejlesztés szétválasztottsága. Megnőtt az informális tanulás jelentősége. Egy kanadai vizsgálat (NALL) foglalkozott a felnőtt lakosság informális tanulásban való részvételével. Kimutatták, hogy a kanadai felnőttek 97%-a részt vesz valamilyen explicit informális tanulásban. Az informális tanulásban való részvételi időtartama messze meghaladja a formális tanulásét (formális: 1 óra/hét, informális: 15 óra/hét). Az összes kutatás egybehangzóan összefüggést mutat ki a társadalmi háttér és az életkor, valamint a formális tanulás között. Az informális tanulás esetén a történet más. A NALL adatai szerint az egyetemi diploma nélküliek és alacsonyabb iskolai végzettségűek több időt fordítanak informális tanulásra. A szervezett tanulási formákhoz viszonyítva a középkorosztály és az idősebbek részvételi aránya sem csökken olyan erőteljesen.

Számos kutató az informális tanulást azonosítja a vállalati munkával és tanulással. Ugyanakkor a civil szervezetekben való részvétel, a képzési részvétel lehetősége egyik erőteljes motiválója a tanulásnak

A befogadó „tudás-társadalomban” a tanulás nem válhat az individuumok közötti versengés kérdésévé. – szögezi le Rubenson.⁵

Kétségtelen, hogy az EU-s szakértői munkacsoport alapkészségfejlesztéssel foglalkozó ajánlása (2003. november) a közoktatás kritikus helyzetének szenteli a fő figyelmet, de felnőttképzésre vonatkozó részében megállapítja:

„Minden felnőttet – de különösen a hátrányos helyzetűeket – képessé kell tenni arra, hogy kulcskompetenciáikat fejlesszék és fenntartsák egész életükön keresztül. A kulcskompetenciák területén sikeres jó gyakorlat jellegzetességeit az alábbiak szerint írhatjuk le:

1. Az egyes célcsoportok megközelítésében a szükséglet-kutatás és a világos célok megfogalmazása az egyik előfeltétele az eredményes kimenetnek.
2. A felnőttkori alapkészségek (számolás, írás, olvasás stb.) értékelése terén sürgős kutatások szükségesek, mivel a PISA módszerei a felnőttek körében nem adekvát módszerek.
3. A siker előfeltételének látszik a kulcspartnereket és a kormányzati intézményeket bevonó, olyan egységes felnőttoktatási infrastruktúra megteremtése, amely a régiós sajátosságokon alapszik. Lehetővé kell tenni, hogy a felnőttek a munkát és a tanulást kombinálják, munka-alapú képzést kell kínálni, s biztosítani kell a tanulmányok alatt pl. a gyermekfelügyeleti ellátást, s a képzés lehetőségét szabadidőben is.

5 Kjell Rubenson: Challenges and Limitastions of Public Policy, 2001

4. A leghátrányosabb helyzetűek motiválását szolgáló kiút-keresési tevékenységekben biztosítani kell a tájékoztatást a formális és nem-formális hálózatok igénybevételeével egyaránt – pl. klubokban, szakszervezeti összejöveteleken keresztül, a vállalatoknál, a bevásárló-központokban, az interneten, az utcaszínházakban, a helyi újságban történő hirdetésekben, a háztól-házig terjedő telefonhíváson és tájékoztatáson át.
5. A tanuló-központúság a tanuló igényeinek mint első számú szempontnak a figyelembevételét jelenti valamennyi oktatási tevékenységben. A tananyag kialakításában a felnőtt tanulókkal történő megegyezés, a tanulási stílusok különbözőségének tudomásulvétele és a képzés megvalósítás módja a legbiztosabb stratégiák, hogy a képzési kínálat találkozzon a tanulók igényeivel, és a motiváció fenntartható legyen.
6. A tanulók mentorizálása, egyéni tanácsadó tájékoztatása kulcsszerepet játszik elsősorban a marginalizált csoportok esetében. Ez bizonyítottan hatékony gyakorlat az alapkészségekben nehézségekkel küszködő felnőttek képzésbe toborzásában. A szegényes oktatási tapasztalatokkal bíró és más marginalizált felnőttek, mint pl. némely etnikai csoportok tagjai feltételezhetőleg pozitívan viszonyulnak ahhoz a lehetőséghez, hogy „biztonságos” környezetben, bizalmasan lehet szót váltani nehézségeikről.
7. Nagyobb beruházás szükséges a tanácsadási és tájékoztatási szolgáltatásokba, hogy segítsék a tanulókat megtalálni és kialakítani a saját, személyes tanulási programjukat, és hogy megteremthető legyen az a támogatási struktúra, amely elősegíti a részvételt.
8. A képzési segélyekkel kapcsolatos kezdeményezések kulcsszerepet játszhatnak a részvétel és a fenntartható motiváltság elősegítésében.
9. Létre kell hozni egy országos szintű bizonyítványszerzési rendszert – biztosítva az alapkészségek értékelésének sokféle módját, beleértve a kreditrendszert és az előzetes tanulás beszámítását is.”⁶

III.2. A demokratikus állampolgárságra képzésnek az oktatáspolitikai reformok középpontjában kell állnia

Meg kell teremteni a feltételeket ahhoz, hogy a demokratikus állampolgár-képzés lényegét tekintve kihalt, elszórtan mégis jelen lévő magyarországi gyakorlatát át lehessen tekinteni és értékelni abból a szempontból, hogy az mennyiben felel meg saját demokrácia jövőképünknek, a globalizáció és az Unió 2010-ig kitűzött oktatás és képzés fejlesztési céljainak, s hogyan lehet a szisztematikus fejlesztés programját kialakítani az Unió tagság és a nemzeti érdekek összefüggésében. Az EU 15-ök körében a demokratikus állampolgár-képzés terén nagyfokú különbségek tapasztalhatók, ugyanakkor könnyen feltárható azon országok és kormányzatok, szakmai szervezetek köre, amelyek a társadalmi-gazdasági élet más területein is, de a demokratikus állampolgár-képzésben

6 Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme Working Group „Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages” Progress Report November 2003

is az élen járnak, s amelyeknek tapasztalatai a magyar hagyományok figyelembe vételével a jövő sikeresség érdekében hasznosíthatók.

Rövid ismertetőnkben az Unió legfontosabb törekvései összefoglalójával hívjuk fel a figyelmet a demokratikus állampolgárképzés fontosságára.

„A Miniszterek Bizottsága megállapítja:

- A demokratikus állampolgárságra való képzés magában foglal bármilyen formális, nem formális és informális tanulási tevékenységet – ideértve a családi környezetet is –, amely képessé teszi az egyént arra, hogy élete során aktív és felelősségteljes állampolgárként cselekedhessen – mások jogainak tiszteletben tartásával;
- A demokratikus állampolgárságra képzés jentős tényező a társadalmi kohézió, a kölcsönös megértés, az interkulturális és vallások közötti párbeszéd, valamint a szolidaritás tekintetében, mivel támogatja a nemek közötti egyenlőség elvét, ösztönzi az emberek közötti harmonikus és békés kapcsolatok kialakulását, továbbá a demokratikus társadalom és kultúra védelmét és fejlődését szolgálja;
- A lehető legtágabb értelemben vett demokratikus állampolgárságra képzésnek az oktatáspolitikai reformok és azok megvalósításának középpontjában kell állnia;

A demokratikus állampolgárságra képzés innovációs tényező az oktatási rendszerek szervezése és menedzselése, a tantervek és tanítási módszerek alakítása szempontjából.”⁷

III.2.1. Az EU Bizottság szakértői csoportjának prioritásai^a a demokratikus állampolgár-képzésről

- Koherens megközelítés kialakítása
- A társadalmi befogadás szolgálata
- Küzdelem a diszkrimináció, a rasszizmus, az idegengyűlölet ellen
- A nemek közötti egyenlőség megvalósítása
- Hozzájárulás a tudás-gazdaságban játszott szerep növeléséhez
- Az oktatási intézmények működésének demokratikus modellje (részvétel, intézményvezetési átalakítás)
- Megfelelő metodológiai és didaktikai eljárások léte
- A helyi, regionális, országos, európai és globális dimenzió azonos figyelembevétele
- Monitorizálás, értékelés, minőségbiztosítás
- Fejleszteni kell a tevékenységbe fektetett beruházásokat

⁷ Közzétették az Adopted texts on education for democratic citizenship and human rights/Elfogadott meghatározások a demokratikus állampolgárságra és az emberi jogokra való képzés területén (átdolgozott változat, 2003)

⁸ ‘Supporting active citizenship, equal opportunities and social cohesion’. DG Education Culture, 2004

III.3. A nem-formális és informális tanulás elismerése

A tevékenység általános célja:

Az egyének kompetenciái validációjának (értékesítésének-elismerésének) célja láthatóvá tenni a tudás, a készségek és a tapasztalatok széles körét, amit az egyén formális, nem-formális vagy informális tanulás keretében megszerzett

A validáció szolgálhat ún. alakító jellegű célt, mint a tanulás további folyamatának segítése, amely később formális bizonyítványszerzéshez, vagy ún. összefoglaló jellegű célt, amely közvetlenül formális bizonyítvány kiállításához vezet.

Elismerés a formális oktatás és képzés összefüggésében ⁹	Elismerés (validáció) a munkaerőpiac összefüggésében	Elismerés az önkéntes (társadalmi) tevékenység és a szabadidős tevékenység összefüggésben
Egyéni jogok	Egyéni jogok	Egyéni jogok
Az intézmények kötelezettségei: Az oktatási és képzési rendszernek gyakorlati megvalósítási kereteket és jogi alapokat kell teremtenie ahhoz, hogy az egyének akaratuktól függően képesek legyenek kompetenciáik elismertetésére. A kompetencia-validációt társítani kell tanácsadó, tájékoztatási szolgáltatással	A tevékenység az alkalmazott egyén és a vállalat, szervezet közötti szervezett párbeszéden kell, alapuljon. A validáció eredménye az egyén saját tulajdona. Ha bármilyen más megegyezés történik, biztosítani kell az egyén személyes adatokhoz fűződő jogait. Az egyének joga annak előnyeit élvezni, hogy láthatóvá tegyék a validációt és az a folyamat kezdetétől fogva átlátható legyen.	Az egyén joga eldönteni részt kíván e venni ebben vagy sem. A validáció eredménye az egyén saját tulajdona. Az egyének joga annak előnyeit élvezni, hogy láthatóvá tegyék a validációt és az a folyamat kezdetétől fogva átlátható legyen.
A validáció minősége A folyamat átláthatósága	A validáció minősége A folyamat átláthatósága	A validáció minősége A folyamat átláthatósága
		A validációs folyamat minden tekintetben bizalmi kérdés, és a megnevezett személyt kompetensnek kell tekinteni, hogy képes különböző feladatokat ellátni és rendelkezik egyéb speciális kompetenciákkal is. A validációt úgy kell megtervezni, hogy a potenciális használók – legyenek azok intézmények, személyek – képesek legyenek a folyamatot megfigyelni és maguk is elbírálni. A validáció metodikáját világos formában kell meghirdetni. (írásos vizsga, gyakorlati teszt, részvétel különböző speciális feladatok elvégzésében)

⁹ Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Validation on Non-formal and Informal Learning. Contribution of the Commission Expert Group. Progress Report November 2003

Minőség-érvényesítés Átláthatósági kritériumok	Minőség-érvényesítés Átláthatósági kritériumok	Minőség-érvényesítés Átláthatósági kritériumok
		A követelményekről és kritériumokról tájékoztatást kell adni oly módon, hogy az átlátható legyen minden érintett részére, beleértve az érintett egyéneket. A követelményeket, melyeknek az egyén meg kell hogy feleljen, olyan pontosan kell körülírni, hogy akár két különböző validációs testület egymástól függetlenül is hasonló következtetésre jusson. A validációt végzők, amikor „súlyoznak” – mint a formális oktatásban az érdemjegyadás –, a kompetenciák valamennyi aspektusát világosan be kell, foglalják értékelésükbe.
A kompetencia-érvényesítők (szakemberek) képzése		A kompetencia-érvényesítők (szakemberek) képzése
		A validációt végző szakembereket rendszeres alap- és állandó továbbképzésben szükséges részesíteni, s ahol csak lehetséges, a helyi, regionális és nemzeti hálózatok keretében az átfogó gyakorlat frissítésére van szükség
A validáció hitelessége, a részt vevő szereplők bevonása	A validáció hitelessége, a részt vevő szereplők bevonása	A validáció hitelessége, a részt vevő szereplők bevonása
		A validáció fejlesztése (szabványok, referenciák) során minden érintettet be kell vonni, beleértve a szociális partnereket is. A validációs testületeknek pártatlanoknak kell lenniük. A validáció rendszerét úgy kell kialakítani, hogy az minden szinten biztosítsa a pártatlanságot, és lehetővé tegye minden érintett részvételét.
A validáció összehasonlíthatósága, az európai dimenzió	A validáció összehasonlíthatósága, az európai dimenzió	A validáció összehasonlíthatósága, az európai dimenzió
		A validációs megközelítések kialakításában a fenti elveket követve, azoknak nemzetközi és európai összefüggésben is értelmezhetőnek kell lenniük. Ahol lehetséges, közös európai elemeket kell érvényesíteni (mint az EUROPASS, Európai CV) és más, a kompetenciák átláthatóságát támogató eljárások.

9. táblázat

III.4. A tanulás megtanulásának értékelése

A finn oktatáspolitikai tervezésben a '90-es évek közepe óta szisztematikusan foglalkoznak az oktatási rendszer eredményesség-központú továbbfejlesztésével. E tevékenység fő területe a tanulás értékelése és a minőségbiztosítás. Ezen belül az élethosszig tartó tanulás követelményeinek való megfelelés elemeként kialakult a tanulók egyik legfontosabb kulcskompetenciájának, a tanulás megtanulásának értékelésével foglalkozó kutatási-fejlesztési projekt, amely az Oktatási Minisztérium támogatásával és a Helsinki Egyetem, valamint az Oktatási Értékelési Központ együttműködésében folyik. Noha a tanulás megtanulásnak értékelésére vonatkozó keretelképzelés a formális iskolai oktatásra és a fiatal korosztály tanulmányaira vonatkozik, fontos lépést jelent az élethosszig tartó tanulás elvárásainak bevezetésére és érvényesítésére vonatkozóan. Így az oktatáspolitikai döntéshozókon és a közoktatási intézmények vezetőin és tanárain kívül a felnőttképzés szakembereit is érdekelheti. A tanulás megtanulása a felnőttek számára is kulcskompetencia, hiszen a felnőttkori képzésbe történő bekapcsolódás és hatékony tanulás egyik legfontosabb előfeltétele.

A különböző iskolák és képzések eredményességének méréséhez, s az oktatáspolitikai ún. kimeneti tervezéshez elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulás egyik kulcskompetenciájának, a „tanulás megtanulásának” mérése. A tanulás megtanulása az iskola eredményességének egyik kifejezője, s azt mutatja, hogy a tanulók mennyiben lesznek képesek részt venni az élethosszig tartó tanulásban.

Az oktatást akkor nevezhetjük hatékonnak, ha eléri, hogy hozzájáruljon a személyes fejlődéshez, a képességfejlesztéshez és a társadalom, a kultúra, a munka világának fejlődéséhez.

A tanulás megtanulásának értékelési módszere nem váltja fel a régi értékelési módszereket, csak kiegészíti azokat, mégpedig átfogó vizsgálati módszerként feltérképezi az egyes tanulók teljesítménye mögött álló sokféle tényezőt. A tanulás megtanulása értékelésének alkalmassá kell válnia az egyes iskolákat, az egyes településeket érintő, és az országos szintű értékeléshez. A korábbi tantárgy- vagy tárgyspecifikus tudásmegközelítéstől eltávolodva, a tanulás megtanulásának mai értékelése a kognitív és affektív tényezők széles körét veszi figyelembe, mindazokat, amelyek a tanulók tanulmányi tevékenységét és iskolai életét kísérik. Nem csak egy-egy adott tárgy tanulásának értékeléséről van szó, hanem általánosan a tanulás megtanulása képességének alkalmazásáról bármely rutin- vagy újszerű tanulási feladat esetében.

A tanulás megtanulását segítő képességek fejlesztését nem az egyes tantárgyak szerint kell az oktatásba építeni, hanem az oktatás egészében kell megjelennie. Az értékelés-fejlesztési tevékenység kettős célt szolgál: megalapozni azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák az iskolai sikert és azok változatait az egyes tantárgyak vagy tantárgytípusok és tanulók szerint. A másik feladat: mérlegelni a különböző tényezők relatív fontosságát az egyes hallgatók tanulási sikereiben. A feltételek két elméletileg

különálló, de szorosan egybetartozó tényező együttesén alapulnak, mint az ún. kognitív kompetenciák és az affektív attitűdök és hitek. A kutatás hármas irányultsága:

1. A kompetenciák meghatározására és azonosítása,
2. Az ún. metakogníció és a tanulás megtanulása,
3. A problémamegoldás vizsgálata.

A kérdésfelvetés összefügg azzal, hogy a formális oktatás keretei között az azonos korosztályt képviselő csoportoknak egyformán kell képzési útmutatást kapniuk, függetlenül egyénileg, előzetesen megszerzett képességeiktől. Amennyiben a szabvány tantárgyi követelmények elég magasak, a tantárgyi eredményesség elérése bonyolult feladattá válik, mivel nem lehet tekintetbe venni a korosztály, -csoport egyénileg eltérő sajátosságait. Az oktathatóság javításában és fenntartásában, a jövő generációk tekintetében egyaránt fontos cél a tanulók adaptációs képességének fejlesztése és a lelki egyensúly biztosítása. Két mérő elvről beszélhetünk: az illető korosztály részvételi aránya, ami elvileg a modern iskolában 100%; s a lemorzsolódás arányáról, amely a hatékonyság-problémával áll összefüggésben, amennyiben pl. a meghatározott korosztály 10–25%-a problematikusává válik vagy lemorzsolódik.

Metaforikus megközelítésben különböző iskolatípusokról beszélhetünk:

- Adaptív iskoláról,
- Nyitott iskoláról,
- Humanisztikus iskoláról
- Gondolkodó iskoláról.

Az első két elnevezés elsősorban az iskola menedzsmentjére és szervezeti rendjére vonatkozik. Az adaptív iskola: a tanulóktól az iskola és a tanárok által kialakított követelményekhez elvárt alkalmazkodást hangsúlyozza. A nyitott iskola vonatkoztatási kerete az iskola és más intézmények viszonyának a „nyitottsága”, mint pl. a család, a társadalmi szolgáltatások, a rendőrség, a munka világa felé. A tartalmi vonatkozású megközelítés már közelebbről érinti a tanulás megtanulása kérdéskörét. Az iskola fő célja a gondolkodási és az intellektuális folyamatok kiformalását garantálni: ez a jelentése a gondolkodó iskolának. A humanisztikus iskola a morál és az értékközpontúság jegyében működik. Ez az utóbbi az a két aspektus, amit a modern iskolában a tanulás megtanulása középponti kérdésének tarthatunk: az okszerű gondolkodás és a morális képességek, vagy az elkötelezettség elsajátítása a gondolkodás mellett, továbbá a remény perspektívájának kialakulása.

A tanulás megtanulásának elemei:

Ezek a következő fő területekre oszthatók:

- Kognitív készségek és képességek,
- Affektív kontroll készségek és képességek.
- További ún. tantárgyközi kompetenciák is léteznek – amely fogalmakat a finn értékelésben is használtak –, ezek a társadalmi készségek és az ún. tanulmányi készségek.

A tanulási kompetenciák:

Négy fő kategóriára oszthatók:

- a. a tanulási fő terület,
- b. az érvelési terület,
- c. a tanulás menedzsmentje,
- d. az affektív önszabályozás.

Ezek további alterületekre oszlanak:

a) A tanulási fő terület:

- A **verbális-argumentációs felfogás** készsége a hierarchikus szövegfelfogásra vonatkozik. A feladat a szövegelemzési képességet jelenti.
- **Mennyiség és viszonyrendszer felfogás**, ami a matematikai, analitikus műköedésre vonatkozik
- A **kulturális tudás** egyfajta általános tudás, amely segíti a tanulót és a későbbi állampolgárt saját, kulturálisan fontos témákra és tevékenységekre irányultságában, s képessé teszi az egyéni és nemzeti tapasztalatokhoz való viszonyulásra, valamint az európai és globális tapasztalatokhoz és kulturális örökséghez való viszonyulás kialakítására, fenntartására és fejlesztésére.

b) Érvelési terület:

Két típusa létezik: a **logikai érvelés** és az ún. **reflektív általánosítás**, amely a formális, operacionális sémák használatára épül. A logikai érvelés magába foglal verbális, számolási és képi érvelést, amely többféle induktív és deduktív érvelési eljárásból áll.

A formális logikai általánosítás a formál logika szabályainak használatát jelenti, mint: osztályozás, változók ellenőrzése és kizárása, a változók arányainak és arányeloszlásának megállapítása stb. Létezik továbbá egy ún. integrált érvelési feladatrendszer, ami nem valamiféle egyszerű gondolkodási feladat, hanem a gondolkodási készségek változatos, együttes alkalmazásának vizsgálata.

c) A tanulás menedzselése

A tanulmányi képességekre vonatkozik, arra, hogy a tanuló miképpen tervezi meg saját tanulmányi tevékenységét. Ennek a mérése egy önértékelési beszámolóra épül arról, hogy a tanulók a folyamatot milyen mélységben (illetve mennyire felszínesen) tervezik meg.

d) Affektív önszabályozás:

A tanulási tevékenység során fellépő rövid és hosszabb távú érzelmi állapot ellenőrzésére és szabályozására vonatkozik. A tanulók hogyan viszonyulnak saját aspirációs szintjükhöz, reményeikhez – a tanulási kudarcral vagy sikerrel összefüggésben –, mennyire állhatatosak, milyen fokú a megismerési rugalmasságuk, milyen a saját hanglejtésváltoztatásra való készség, vagy a feladattal való megbirkózás szabályozása.

Társadalmi készségek:

Ezeket a tanulók a saját önjellemzésükkel mutatják be, amely vonatkozik az együttműködési készségekre, a rámenősségre, az odaadó viszonyulásra, a kivonulási hajlamra, a csoportban jelen lévő feladatorientáltságra, a verbális agresszió szintjére.

Beállítódások, hit és önkép:

Önkitöltős kérdőívvel válaszolnak a tanulók.

Tanulási motiváció:

Skálát tartalmaz a célra orientáltságról, a tevékenységnek tulajdonított értékről, a kudarcból való félelemről, az ún. intellektuális lemondásról, és ide tartozik a motiváltság önellenőrzésének kérdése is.

Feladat-elfogadás és megbízatás (vagy feladat-elutasítás):

A különböző feladat-helyzeteket értékelő skála, a feladatok vállalására és az azonosulás, vagy az elutasítás szintjére vonatkozik.

Cselekvés-ellenőrzési hitek, beállítódások:

A végeredménnyel (tanulási kimenttel) kapcsolatos hitek és elvárások, illetve annak az ellenőrzési igénye, hogy milyen módon végződhet egy-egy cselekedet pozitív eredménnyel, vagy hogyan akadályozható meg a negatív eredmény.

A tanult én az iskolában:

A tanult én minőség-önképe, amely konkrét készségekhez kötődik, mint olvasás, írás, matematikai gondolkodás, tanulmányi készségek, a tanulási lehetőségek felfogása, értelmezése.

Önértékelés:

Az önbizalom különböző formáit foglalja magába, mint a társadalmi én-konceptió, a fontosnak tartott „másoktól” kapott támogatás tapasztalatai, a jó tanuló morális értékeinek szerepe és az ezzel kapcsolatos öntudatosság.

Jövőorientáltság:

A tanuló hogyan látja a jövőt. Mint ígéreteset, vagy olyasmit, ami önmegtagadásokat hozhat majd számára a tanulással összefüggésben.

Helyzetfüggő (kontextuális) hitek és beállítódások

Olyan hitek, amelyek segítik, értelmezik és közvetítik a tanuló különböző társadalmi helyzetekhez való viszonyulását, valamint az adott helyzetben segítik a különböző jelenségek értelmezését fontosságuk és értékük szerint.

Az oktatás felfogott értéke:

A tanuló általánosabb társadalmi–kulturális viszonyulása a tanuláshoz. A lehetséges skálák a következőket tartalmazzák: a tanulásnak tulajdonított érték, a gondolkodás és intellektuális

erőfeszítés nehézsége vagy könnyedsége, a morális elkötelezettség és képesség értéke, a tanuló elképzelése a jövőbeli tanulásról és munkáról. A tanulók felfogását itt abból a szempontból értékelik, hogy személyes szinten ez a felfogás segíti vagy hátráltatja az adott tanulási tevékenységet.

A tanulás támogatottságának felfogása:

A tanuló véleménye arról, hogy a közvetlen környezete mennyire értékeli a tanulást és mennyire támogatja az ő tevékenységét, s ez a támogatás összhangban van-e az iskolával. A támogató háló magába foglalja az otthont, a szülőket, az iskolát, a tanárokat, az iskolatársakat és más barátokat.¹⁰

III.5. Az élethosszig tartó tanácsadás Európában

A 2000-ben kiadott *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* c. ajánlás egyik fontos megállapítása volt, hogy a fiatalok és felnőttek számára – a tudás-társadalomban növekvő és áttekinthetetlen tanulási és munkavállalási lehetőség, esély és ellentmondás közötti eligazodás és a zökkenőmentesség biztosítására – a képzés minden formájában, azokkal egyenrangú kiegészítő szakmai szolgáltatásként, tanulási és pályaaorientációs tanácsadó-tájékoztatási tevékenységet kell kifejleszteni. Az *európai oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései* munkaprogram kiemelte a tanulási tanácsadó-tájékoztatás fontosságát, s külön szakértői csoport foglalkozott a tapasztalatok rendszerezésével és ajánlások megfogalmazásával. Az Európai Unió Tanácsa 2004 májusában határozattervezetet fogadott el a témakörben. Alább a határozattervezet legfontosabb elemeit adjuk közre, hogy a hazai pályaaorientációs és egyéb tanácsadó tevékenységek átgondolásához és továbbfejlesztéséhez támpontokat adjunk.

A tevékenység fogalmi körülhatárolása:

Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás a tagországi gyakorlat sokfélesége szerint kiterjed:

- Tájékoztatásra és tanácsadásra
- Az ún. counselling-re
- A kompetencia-kiértékelésre
- A mentorizálásra
- A közbenjárói, szószólói tevékenységre, lobbizásra (advocacy)
- A döntéshozatal tanítására
- A pálya- és hivatás-irányítási készségek fejlesztésére
- A tagállamokban használatos néhány, a tevékenységre vonatkozó megnevezés:
- Oktatási, szakmai és pályaaorientációs tanácsadás
- Tanácsadás és counselling
- Foglalkozási tanácsadás, counselling szolgálat

10 Assessing Learning – to Learn A framework Centre, for Educational Assessment Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland. Helsinki, Finland 2002

A határozattervezetben használt „élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás” fogalma kiterjed a felsoroltakra, s a tagállamok a maguk belátása és gyakorlata szerint interpretálhatják annak lényegi tartalmát.

III.5.1. Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás (TT) céljai:¹¹

„Képessé tenni a polgárokat bármely korban és életük bármely szakaszában, hogy felismerhessék képességeiket és kompetenciáikat, valamint érdekeltségüket, és az oktatással, képzéssel és foglalkozással kapcsolatban döntéseket hozzanak, irányítani legyenek képesek egyéni életükben a tanulást, a munkát és más színtereket, amelyeknek keretében ezek a képességek és kompetenciák használhatók, tanulhatók, fejleszthetők.”

Részletesebben:

- Segíti az egyéni pálya- és foglalkozási döntéshozatalt.
- Segíti az egyént, hogy tanulását és szakmai pályáját hatékonyan maga irányíthassa.
- Kulcsfontosságú a képzési intézmények számára, hogy a TT által fejlesszék a tanulási kínálat és ellátás minőségi követelményeit.
- Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás elősegíti az oktatásba és képzésbe, az élethosszig tartó tanulás minden formájába történő beruházások hatékonyabbá tételét.
- Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás kulcsszerepet játszik a társadalmi befogadás, a társadalmi és a nemek közötti egyenlőség és az aktív állampolgárság megvalósításában azáltal, hogy segíti az egyéneknek a tanulásban, oktatásban való részvételét.
- Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás kiemelkedő segítséget nyújthat az ún. átmeneti helyzetekben, mint a különböző oktatási-képzési szektorok közötti átmenet, az iskolából a munkába állás közötti átmenetek. Vagy amikor pl. a képzést a megfelelő befejezés előtt otthagyó fiatalok oktatásba történő újra bevonásáról van szó, amikor a felnőttek az önkéntes vagy kényszerű munkanélküliség után újra képezni szeretnék magukat, vagy amikor a gazdasági szektor átstrukturálása folytán megváltozik a foglalkoztatás módja. Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás igen hasznos az idősebb munkások és a bevándorlók körében.

Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás terén az intézmények közötti együttműködés a szervezetek minden szintjén szükséges, s indokolt, hogy arra az élethosszig tartó tanulás perspektívájában kerüljön sor, s így a jelenleg rendelkezésre álló sokféle rendszer teljes kapacitását kiaknázhassák, s túllépjenek az ellátás- és intézményrendszer szétszakadozottságán. Az európai **élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás**-politika és gyakorlat áttekintésének eredménye (CEDEFOP, ETF, OECD, Világbank) egyfajta felszólítássá vált a szakpolitikai fejlesztés reformjára és a gyakorlat újragondolására.

12 N0. Prev doc. 8448/04 EDUC 89 SOC 179 Az Európai Unió Tanácsa Határozattervezet. A szakpolitikai fejlesztés, a rendszerek, és gyakorlat megerősítése az élethosszig tartó tájékoztató tanácsadás területén Európában

III.5.2. Az élethosszig tartó tájékoztató-tanácsadás hangsúlyai:

- Minden európai polgár számára hozzáférést kell biztosítani a tanácsadáshoz.
- A tanácsadás elősegíti a gazdasági és társadalmi integrációt a képzéshez és munkavégzéshez való hozzáférés által.
- Különösen fontos szerepet játszik a „nehezen elérhető” fiatalok és felnőttek megközelítésében a földrajzi és gazdasági hátrányok leküzdése terén.
- Minden lehetséges szereplő bevonására szükség van – beleértve a társadalmi partnereket is – a szolgáltatás elérhetőségének növelésében s az oktatási–képzési intézmények ezzel kapcsolatos erőfeszítéseinek támogatásában, hogy az egyéneket munkatapasztalathoz, gyakornoki munkahelyekhez juttassák

Néhány prioritás:

- Ahol csak lehet, a polgárok élethosszig tartó tanulási, és az élet egészére kiterjedő tanulási tanácsadásának fejlesztése az oktatási és képzési programok integráns részévé kell hogy váljon.
- Fejleszteni kell a TT szolgáltatások minőségbiztosítási mechanizmusát.
- Az iskolákat és más képző intézményeket bátorítani kell, hogy segítsék elő az ún. reflektív és autonóm tanulást, hogy képessé tegyék a fiatalokat és felnőtteket, hogy saját tanulásukat és szakmai pályájukat maguk tudják hatékonyan irányítani.

IV.

A Világbank ajánlásai az élethosszig tartó tanulás fejlesztéséről

A Világbank 2003-ban kiadott kutatásának egyik legfontosabb üzenete, hogy a politikai döntéshozóknak alapvető változásokat kell elérniük a tanulás általános elősegítésében. Miben áll ez? Hagyományosan a közszféra és a kormányok gondozták az oktatás-képzés ügyét, és ebben jelentős változás megy végbe. Mondhatná valaki cinikusan, hogy igen, mert a kormányok egyre kevesebbet fizetnek az oktatás, képzés egész költségéből. Ez az elem is szerepet játszhat, de leginkább az a meghatározó, hogy az oktatás és képzés egyre jelentősebb társadalmi, egyéni, vállalati, kormányzati beruházást igényel, s ehhez mérten a kormányzati támogatás egymagában egyre kevésbé képes biztosítani a feladatok ellátását.

Finnországban a felnőttek száma a továbbképzés felsőoktatási fokozatában meghaladja a hagyományosan, fokozatszerzésre beiratkozó fiatalokét. 1999-ben az USA-ban a nagyvállalatok 92%-a kezdett Web-alapú képzési programot kialakítani. A legjelentősebb fejlődés a privát szektor növekvő oktatási és képzési beruházásaiban tapasztalható világszerte. Az elmúlt öt év alatt 1997-től 2002-ig ezek a kiadások 18 milliárd dollárról 28 milliárdra nőttek. A Világbank egyik legfontosabb ajánlása ebben a tekintetben az, hogy új típusú partnerségre van szükség a kormányzati, nem kormányzati és a privát szféra finanszírozás-megosztásában és fejlesztésében. Ez persze nem a közkiadások csökkenését jelentené, hanem a források általános és dinamikus növekedésén belüli közkiadások mérsékeltebb emelkedését. A kormányzati szerepkör tehát igen fontos a társadalmi, egyéni és privát szféra hatékony, ösztönző szabályozásában.¹³

Az egyes világtérsegek oktatási helyzetének jellemzéséből itt a Magyarországra érvényes részt emelnénk ki, ami az európai átmeneti gazdaságok képzési viszonyaira többé-kevésbé általánosan jellemző. A világbanki kutatás szerint ebben a térségben problematikus az oktatás minősége, az oktatási rendszer merev, a magoló tanulás, a vizsgavezérelte iskolázás és a szárnyaló privát oktatási költségek jellemzik a térség oktatási rendszerét. Az ismert közhelyek közé tartozik, hogy a hagyományos oktatási rendszerek nem felelnek meg a népesség készségigényeinek, s további fejlesztésének. A dokumentum a minőségbiztosítás növekvő fontosságát hangsúlyozza. Az eddigi beemelési szabályozáshoz képest az úgynevezett kimeneti szabályozás érvényre juttatását szorgalmazza, vagy másként az úgynevezett „ellátó-centrikus” támogatással szemben az „egyéni tanulóra irányuló” finanszírozási rendszernek az előnyben részesítését és kívánatos kifejtését. A világbanki kutatás szerint a tanulóközpontúság, a hatékony tanulás jellemzői a következők:

13 Forrás: Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries
ISBN 0-8213-5475-2 Washington, 2003

IV.1. A hatékony tanulási környezet jellemzői

1. Tanulóközpontúság

A tanulóközpontú környezet elismeri, hogy a tanuló akkor szerez a legjobban új tudást, ha azt ahhoz tudja illeszteni, amit már tud. A magolós tanulásban a tanár az egyetlen forrás, és a tanuló passzív befogadó. Ez a mód képessé teszi arra, hogy a tanultakat emlékezetből visszahívja, s azokról információkat írjon le olyan korlátozott helyzetben, mint a vizsga, de nem teszi lehetővé, hogy mindezt integrálja ahhoz, amit már tud. A tanulóközpontú környezetben a tanultak rendelkezésére állnak az új helyzetekben történő alkalmazáshoz.

2. Tudás-gazdagság

Előnyben részesíti a kevesebb tárgy mélyebb tanítását a több tárgy kevésbé mély elsajátításával szemben. Ilyen stratégia kifejlesztése a legsikeresebben akkor valósul meg, ha a tanuló számára olyan probléma-helyzeteket teremtünk, amelyekben alkalmaznia kell a tudását és készségeit. Tanulás cselekvés által.

3. Értékelés vezette tanulás

Azt jelenti, hogy világos szabványokat határozzunk meg, rögzítjük, hogy a hallgató a kezdőpontról honnan indul, meg tudjuk határozni a haladást, és elismerjük, amikor elérte a kívánt szintet.

4. Közösséghez kapcsolódó tanulás

Meghatározó a tanulás környezete, amelyben e tanulás zajlik. Igen fontos, hogy a tanulók képesek legyenek egymástól tanulni. Biztosítani kell a lehetőséget, hogy közösen dolgozzanak egy-egy projekten. Az implicit tanulás szorosan kapcsolódik a társadalmi interakcióban való részesedéshez és részvételhez.

A tényleges életproblémákon és témákon dolgozva, a résztvevők érdeklődése és motiváltsága megnő, és elősegíti a tudás-transzfert. Az intézményen belüli tanulás összekötése tényleges munkahelyzetben folyó tevékenységgel.

A tanuló akkor szerzi meg a legjobban a tudást, ha ahhoz tudja illeszteni, amit már tud. Itt jelentkezik az előzetes tudásfelmérés, igényfelmérés, a tanulási tanácsadás és tájékoztatás fontossága. Maga a képzési folyamat mint olyan veszít a jelentőségéből, és mindennek, ami azt megelőzi, majd követi, a jelentősége nő. Tehát az igénykutatás, az úgynevezett előzetes tudásfelmérés, a tájékoztatás, tanácsadás és azt követően a tanulmányok után, a tanuló további tanulmányi útjainak a figyelemmel kísérése, segítése fontos elemmé válik. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósítása azt jelentené, hogy a tanulás és munkavégzés folyamatos rotálásával (váltásával) lényegében rendszeresen visszatérő, cikkcakkot leíró, de folyamatos tanulási tevékenység zajlik.

A tudásgazdaság megjelenése

A tudásgazdaság jelenségét a világbanki anyag a középpontba helyezi. A képzésre lefordítva ez kevesebb tárgy mélyebb elsajátítását jelenti a sok tárgy felszíneesebb tanítása helyett. Másként úgy is lehet mondani, hogy a szakmai részletezettség és elaprózottság félrevezető tanulást eredményezhet. Tudjuk, hogy a magyar OKJ rendszerben még mindig 1000-et megközelítő szakma van, az Európai Unió-s átlag 200–300, de vannak EU-s tagállamok mindössze 80 szakmával. Ez azt jelenti, hogy a szélesebb tudás és készség-, vagy kompetenciarendszer több szakmát fog át. Ebben Magyarországon is radikális fejlesztésre van szükség. A tanulóközpontúság másik eleme az értékelés vezette tanulás, mint a hatékony tanulási környezet jellemzője (modulrendszer, flexibilitás). Ha a tanulás jellegét meghatározza a környezete, vajon oktatási–képzési intézményeink milyen tanulási környezetet biztosítanak? Másik fontos aspektus a tanulás közösségi jellege, hogy a tanulók egymástól is képesek legyenek tanulni, és felerősíteni, egyes elemeket, mivel a tanulás a társadalmi interakció fontos tényezője.

Politika terület	Jelenlegi szerepkör	Szerepkör a tudás-gazdaságban
Integráció/koordináció nemzeti szinten	Elfogadja a részekre szabdalt, szektorális megközelítést	Koordinálja a multiszektorális megközelítést
Koordináció kormányzati szinteken	Egyirányú ellenőrzés és szabályozás	Kétoldalú, kölcsönös támogatás és partnerség
A kormány, mint valamire képessé tevő	Ellenőriz és szabályoz	Lehetőségeket hoz létre, ellát információval és ösztönzésekkel, elősegíti az együttműködést és ellátást
Az oktatás/munkaerőpiac/társadalom kapcsolatrendszere	Az ellátás intézmény-irányultságú	Az igény tanuló-vezérelt
Minőségbiztosítási rendszer	Nemzeti szabványok, a tananyaghoz és a tanulók értékeléséhez kötve	Sokszínű rendszer a minőség elismerésére és ellenőrzésére
Adminisztráció és menedzsment	Ellát előírásokkal és szabályokkal	Ösztönzéseket hoz létre, elősegíti a széleskörű ellátókör létrejöttét és fejlődését

10. táblázat

A kormányok hagyományos és új szerepe a tudás-gazdaságban

A világbanki anyag szerint a kormányok eddigi szerepvállalása – hogy ellenőriznek és szabályoznak – kevés, ehelyett a lehetőségek létrehozása, az ehhez szükséges információkkal való ellátás, és az ösztönzésekkel való segítség lenne fontosabb. Az oktatás, munkaerőpiac és társadalom kapcsolatrendszerénél az intézmény-irányultsággal szemben a tanuló-központúság által vezérelt irányítás lenne az előrelépés. A tanulás egész rendszerének ilyen típusú átalakítása óriási ellenállásba ütközik.

A különbség elsősorban az, hogy egyes országokban a jól megalapozott intézményrendszerek inerciája akadályozza, hogy ez a változás végbemenjen, másutt a hiányos és rosszul működik az intézményrendszer. A változtatást mégis ki fogja kényszeríteni az élet, s azok lesznek az első, akik először lesznek képesek áttörni az akadályozó sorompókat.

Koncepció ¹⁴	Mérés/indikátor	Példák (országokból)
I. A tanulás átalakulása		
1. Új kompetenciák és készségek meghatározása	A nemzeti szabványok és akkreditációs rendszer adoptálása. Részvétel és tanuló fejlődés Felnőttek teljesítése az új készségek értékelése során	Részvétel az IALS (OECD) kutatásban, PISA kutatásban
2. Változás a tanulási folyamatban	A tanulóközpontú oktatási gyakorlat megvalósítása Felsorakozás olyan minőségbiztosítási rendszerekkel, amelyek alkalmazzák a tanulóközpontú pedagógiát (andragógiát). Változtatások a tanárképzésben a tanulóközpontú pedagógiai gyakorlat szemszögéből A rugalmas tanulási lehetőségek növelése. A minőségbiztosítási mechanizmusok megváltoztatása	
II. Irányítás		
1. Kimenet-irányítású igazgatás	Fejlődés a különböző tanulástípusok artikulálódásában és az informális tanulás elismerése Kompetencia-alapú értékelés és kvalifikáció Politikai szintű kapcsolat az oktatás- és a munkaerőpiacpolitika között	
2. Képessé tevő irányítás, igazgatás	Az adminisztratív és pénzügyi decentralizáció növelése, a résztvevő szereplők számának növelése a döntéshozatali folyamatokban. A nyitottság növelése az országon belül és a nemzetközi közösség irányában	

14 Élethosszig tartó tanulás a globális tudás gazdaságban Kihívások a fejlődő országok számára. ISBN 0-8213-5475-2 Washington, 2003 Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries. ISBN 0-8213-5475-2 Washington, 2003

3. Befogadó és hatékony igazgatás	Fokozni a politikai eredményeket az egyenlőtlenség csökkentése érdekében az országon belül és az országok között (szegénypolitika stb.) Megfelelő oktatás-menedzsment adoptálása (pl. információhasználat az igazgatásban, kimeneti eredményekre fókuszálás, monitoring- és értékelési rendszerek működtetése)	
4. Válaszképes igazgatás	A felelősség és átláthatóság növelése–fejlesztése. Olyan jogi keretek létrehozása, amelyek játékeretet biztosítanak a köz- és privát ellátók együttes fellépésére, amelyek biztosítják az intézményi teljesítmények áttekintését.	
III. Finanszírozási opciók		
1. Növekvő kiadások az élethosszig tartó tanulás terén	A teljes oktatási forrásbázis növekvő megosztása	
2. Az szereplők közötti költségmegosztás	Hagyományos kölcsönök, tanulási voucherek, emberi erőforrás szerződések, végzettségi adó, visszafizetendő jövedelem-kontingens kölcsönök létrehozása	
3. Célzott támogatások az egyenlő esély elősegítésére	Voucherek, feljogosítások, egyéni tanulási bankszámlák, oktatási takarékszámlák, tanulási adóhitelek alkalmazása	
4. A kormány változó szerepe	A direkt adminisztratív irányítás csökkentése, a tanulás meghatározott formáiban a támogatások növelése	

11. táblázat

Az ország-előrelépés mérése az élethosszig tartó tanulás megvalósításában

IV.2. Az agy megértése: útban egy új tanulástudomány felé

Az OECD nemzetközi tudományos projektje

A projekt második fázisa kezdődött a 2002–2006 közötti időszakban, amelyben a fő kutatási témák: az írás-olvasás, a számolás és az élethosszig tartó tanulás kérdései. Az interdiszciplináris nemzetközi hálózat munkáját az OECD/CERI-n kívül három intézmény koordinálja, az amerikai Sacklet Intézet, a francia INSERM és a japán RIKEB Agytudományi Intézet.

Az eddigi igen kezdeti eredményekből még nem sok következtetést vonhatnak le az oktatás–képzés–tanulás terén dolgozók, de az agykutatók és az oktatási szakemberek közötti párbeszéd a résztvevők szerint ígéretes. A párbeszéd-körön belül a három fő téma közül az egyik kifejezetten a felnőttképzési szakemberek érdeklődésére tarthat számot. Ez az ún. egészséges öregedés, a felnőttkori agyműködés és a tanulás problematikája, az élethosszig tartó tanulás szempontjából. Az eddigi kutatási dokumentáció és a nemzetközi fórumok áttekintése arra mutat, hogy a vizsgálatok főként a kora gyermekkorra (0–3 éves kor), valamint a serdülőkorú fiatalok (14–23 év) agyi működésére, s annak a tanulással, ténylegesen a családi, a bölcsődei–óvodai neveléssel, valamint az iskolai oktatással való összefüggéseire irányulnak. Sokkal kisebb mértékben foglalkoznak jelenleg mindkét oldalon (tanulás és agykutatás) a felnőtt kori agyműködés helyzetével és annak a tanulással való összefüggésével. Meglátásunk szerint a felnőttképzés szakemberei részéről is sokkal kisebb méretű a párbeszédben való eddigi részvétel. Néhány kezdeti megállapítás ismertetésével hívjuk fel a figyelmet e kutatási irány fontosságára.

Tanulási stílusok és hatékony tanulás

A tanulás akkor a legsikeresebb, ha a tanuló számára kialakult

- a) a bizalmi helyzet, s megfelelő önbecsüléssel rendelkezik,
- b) erősen motivált a tanulásra,
- c) és olyan tanulási környezet veszi körül, amelyben a „nagyfokú kihívás” és az „alacsony szintű fenyegetettség érzése” párosul

Amennyiben a „nagyfokú kihívás” és az „alacsony fenyegetettség” kombinációja ideális – ennek fordítottja pedig nyilvánvalóan ártalmas –, úgy az alábbi mátrix mutatja az összes lehetséges kombinációt és a tanulóra (felnőttre vagy gyerekre) gyakorolható hatásokat:

	Nagyfokú kihívás	Alacsony kihívás
Nagyfokú fenyegetettség	„szorongó”	„tompagyú”
Alacsony fenyegetettség	„éles eszű”	„elkényeztetett” vagy „közömbös”

12. táblázat

Jó oktatás, hatékony képzés és sikeres tanulás a fenti ábra bal alsó sarkában történik.

Mindez olyan éles eszű (talpraesett, magabiztos, önbizalommal telt, jól motivált és boldog) gyermekeket és felnőtteket produkál, akik *független tanulók*. Azok viszont, akiknek az élete és tanulása a másik három „rubrikában” zajlik, *függő tanulók* lesznek és kíváncsaink, motivációjuk és önbecsülésük tekintetében mindig másokra hagyatkoznak.

IV.3. Eddigi agymítoszok megdöntése

Jobb és bal agyfélteke-dominancia vagy specializáció

Korábbi felfogásban a bal és jobb agyfélteke szembeállítására történt, mely szerint a bal félteke a logikai gondolkodás és a verbális információk irányítója, míg a jobb félteke funkciója a vizuális információk kezelése és a kreativitás. Az újabb kutatások alapján ez összetettebb és bonyolultabb munkamegosztás szerint működik a két félteke között.

A szinapszis (speciális csomópontok kialakulása, ahol a neuron egy másik idegsejttel kommunikál) kialakulására vonatkozó elképzelések is változtak. A korábbi felfogás szerint a szinapszisok száma a születéskor alacsony szintű, s a korral nő, az exponenciális növekedés pár hónapos korban megindul, s lényegében 10 éves korban lezárul, s attól kezdve egész életen át szinte hanyatlik. Ez a korábbi meggyőződés nem bizonyult helytállónak. Leegyszerűsítőnek minősült a képlet, hogy a kora gyermekkorban gyors a növekedés, majd stagnálás következik és az öregkorban csökkenés, hanyatlás jön.

Kísérletek igazolták az ún. információ-gazdag és komplex környezeti tényezők szerepét, amelyben – szemben az információszegény és izolált helyzettel – fennáll a szinapszis-növekedés. Az újabb kutatásokból leszűrhető javaslat, hogy szülők és tanárok a tanulók számára színes, érdekes, érzéketlen és értelemmel teljes környezetet kell hogy biztosítsanak, ha valóban jó eszű tanulókat akarunk nyerni.

Fogékonyság-periódusok

A másik problematika, amivel a kutatók több évtizeden keresztül foglalkoztak, a biológiai fejlődés „fogékony periódusai”-nak felhasználása megfelelő tanulási helyzetként. A korábban kialakult felfogás szerint a „kritikus periódus” azt jelenti, hogy

ha a biológiai fejlődésnek egy adott fogékonysági szakaszában a tanulási helyzetet nem használják ki, akkor az elvész. A „fogékonysági periódus” azt jelenti, hogy adott biológiai fejlődési szakaszban kedvező az adottság a megfelelő készség megtanulására, de nem feltétlenül vész el, csak nehezebbé válhat, ha ez kimarad és egy későbbi időkeretben kerül sorra. A fogékonysági periódusokhoz kötődik az ún. „tapasztalat-elvárás” jelenség (ilyen például a nyelvtan megtanulása egy bizonyos korban), vagyis a tapasztalat megszerzésének az adott időszakban meg kell történnie, s akkor a tanulás eredményesebb, gyorsabb. A másik a „tapasztalat-függőség” jelenség, vagyis olyan nem fogékonysági periódusokhoz kötődő tanulás (ilyen pl. a lexikontanulás), amely nem korlátozódik időkerethez és az egész emberi élettartam alatt nyitott és lehetséges. Tehát a kutatások szerint valóban szükséges az oktatási rendszer további átszervezése a fogékonysági periódusokhoz kötődően, amikor a kora gyermekkori tanuláshoz nagy a jelentősége. Pl. a korai nyelv- és zenetanulásban ez már régóta elismert tény. Ugyanakkor az agy egyes funkció-moduljai és keretei, a neuronhálózatok közötti kapcsolatrendszer plaszticitása következtében is rendelkezünk „fogékonysági periódusokkal”. A korai gyermekkori tanulási fogékonyság kizárólagosságára épülő elgondolás a jelenlegi kutatások tükrében részben felülvizsgálandó, mivel a jelenlegi adatok azt mutatják, hogy bizonyos tanulási formák az egész életcikluson keresztül fejleszthetők. Az új tudományos eredmények rövidülő szavatossági idejét számításba véve a felnőtteknek is tanulniuk kell, és többet kell tanulniuk a jövőben. Ugyanakkor a plaszticitás nyitott mindkét irányban (időben előre és visszafelé) s a régen tanultak zavarhatják az új tanulást, így a felnőtteknek „visszafelé tanulniuk” is kell.

Az agytudomány művelői már régóta tudatában vannak, hogy az emberi agy az egész élettartam alatt jelentős változásokon megy keresztül részben a tanulási tapasztalatokra történő reagálások részeként. Az agy plaszticitása és rugalmassága, amely a környezeti kihívásokra történő reagálásként jön létre, a kutatókat a szinaptogenezis szerepének jobb megértésére biztatja (szinaptogenezis: a szinaptikus kapcsolatok kialakulása, illetve új kapcsolatok formálódása az agy egyes cellái között). Mi több, a hosszú távú tanulás magát az agyat fizikai értelemben is módosítja, mivel az a neuronok közötti új kapcsolódások növekedését hozza magával.

Az agyfejlődés és az élethosszig tartó tanulás

A kutatás első fázisának egyik legfontosabb felismerése – a tudományos közösség egybehangzó konszenzusa alapján – annak leszögezése, hogy az emberi agy plaszticitása élethosszig tartó folyamat.

Az eddigi kutatások a korábbihoz képest minden eddiginél erőteljesebben elismerték az agy plaszticitását, egész életen át tartó tanulási, újratanulási és „visszafelé tanulási” képességét.

A kutatók szerint az agyműködés ún. „fogékony periódusai”-ra vonatkozó kérdések további tanulmányozást igényelnek. Ez a téma nemcsak az egyéni tanulási stílusok azonosítása miatt

fontos, hanem alapvető az oktatáspolitikának az élethosszig tartó tanulás jegyében történő fejlesztése érdekében, s azért is, hogy gondoskodni lehessen a természetes öregedés folyamatában az agyműködés és tanulás megfelelő, kölcsönös, pozitív egymásra hatásáról. Az utóbbira vonatkozó kutatás arra irányul, hogy feltárja, hogyan lassítható az agyműködésnek a természetes életkori öregedéssel együtt járó hanyatlása, valamint a betegségek során fellépő agyi hanyatlás. Hogyan lehet ennek az eredményeit a laboratóriumi felismerésekből hasznosítani a felnőttek formális és informális tanulásában, ami az oktatáspolitikai és a gyakorlat kulcskérdése.

A kutatások iránya a következő szakaszban:

- az életkor-függő képességek kérdései, s hogy azok miképp viszonyulnak az értelmi és felfogási képességekhez;
- a képességek vizsgálata a kora gyermekkorban, külön figyelemmel a „fogékonysági periódusokra”, a stresszre, az anyai behatásokra és a gyerekek beszédhang utáni tanulására;
- a tanulás értelmi mechanizmusai a gyermek- és serdülőkorban, különös tekintettel az érzelmek értelmi ellenőrzésének kérdésére, a szenzomotoros funkciók fejlődésére, a művészeti és zenei tanulásra, valamint a személyiség önformálására;
- értelmi mechanizmusok a felnőttkori tanulásban valamint az öregedés során (ideértve a agysérültek funkcionális újraélesztését, gyógyítását is). Hogyan lehet tanulni egy információ-alapú, ugyanakkor öregedő társadalomban, s miként lehet késleltetni az öregedés során fellépő hanyatlás folyamatát?
- a tanulás értelmi mechanizmusai, s annak egyéni különbségei, tekintettel az életkorra és az implicit és explicit tanulásra.

A tanulás megtanulható

Ez volt a szlogenje az amerikai Granadában megrendezett agykutatás–tanulástudomány konferenciának. Az előadók azonban az ellenkezőjére is felhívták a figyelmet: „a tanulás gátlásokat hoz létre.” A serdülőkori tanulás problémáival foglalkozó granadai fórum egyik fontos konklúziója a sikeres tanulás megvalósítása szempontjából az volt, hogy a „hogyan tanulunk” fontosabb, mint az, hogy „mit tanulunk”. Mindennek messzeszemelő következményei vannak az oktatás–képzés számára, vagyis a kormányoknak és szakembereknek arra kell törekedniük, hogy a „tantárgy-centrikus” gondolkodásból áttérjenek a „pedagógia-centrikus” gondolkodásra. Leegyszerűsítve: amikor a tanulók élvezik a tanulást, nagyon hatékonyan és jól tanulnak. Újra rá kell irányítani a figyelmet az érzelmi intelligencia kérdéseire, és bekapcsolva a hagyományos IQ szemléletet is, ki kell fejleszteni egy holisztikus intelligencia-szemléletet a tudományban és a gyakorlatban. A granadai fórum ráirányította a figyelmet egy másik feszültségre is, amely a formális oktatás megosztott céljában rejlik. Az egyik, hogy az iskola felruházza a hallgatókat a megfelelő készségekkel, tudással, a másik, hogy válogassa ki és minősítse őket a képességük, rátermettségük alapján, mégpedig a munkaerő-piac szükségletei szerint. Az oktatás sosem látta el ezt a két funkciót jól és a „munkaerő-piaci minősítési szempont” ellentmond a másik célnak, a „készségfejlesztési célnak”.

Néhányan azt mondják, ez egyszerű feladat, az iskola mindkettőt el tudja látni, olyan ez, akár a birkatenyésztésben, egyszerre jön létre gyapjú is és birkahús is.

Gyapjú vagy birkahús

Ám a legegyszerűbb birkatartó gazda is tudja – mondta *Sir Christopher Ball* –, hogy ha a célod az, hogy gyapjú legyen, akkor nem lesz birkahús, s ha a birkahús termelése a célod, akkor nem lesz gyapjúd.

A felnőttkori agykutatás és tanulás összefüggéséről az egyik legfontosabb felismerés az volt, hogy a közvéleményt és a kormányokat tájékoztatni kell a természetes öregedéssel és agyműködéssel kapcsolatos kutatások eredményeiről. A kutatók javaslata: a felnőttek és idősek körében az „önsegítés” tanácsadásként való ösztönzése, a korhoz és személyhez illő testedzés és agy-tréning bevezetése. (Népszerű megfogalmazásban: gyalogolj naponta egy kilométert és oldj meg naponta egy keresztrejtvényt!) A tanulási csekk bevezetésével az időseknek az igényeik szerinti tanulási lehetőségeket kell ajánlani, hogy az életkorral járó kognitív hanyatlás lassítható legyen. A rendszeres egészségügyi rutinvizsgálatokhoz hasonlóan (mint tüdőszűrés, vérnyomásmérés stb.) általános teljesítőképességünket is – ezen belül az agy „erőnléti” állapotát – rendszeresen ellenőrizni szükséges.

Az érzelmi intelligencia és a tanulás

Az agy egyik központja, az amygdala a félelemmel és az érzelmekkel kapcsolatos funkciókat látja el, amelyeknek nagy a jelentőségük a félelem és a tanulási stresszek kezelésében. Egy másik aspektus olyan környezeti tényezőknek a szerepével foglalkozik, mint az alvás és a táplálkozás, azaz arról szól, hogy a különböző tudatos programok hogyan teszik lehetővé az agy nagyobb nyitottságát és tanulásra motiváltságát. Della Chiesa kutató megállapítása szerint az érzelmek szerepe azért kiemelkedő, mert azok közvetlenül összefüggnek a tanulási motiváltsággal, s tézise szerint, ha valakiben valaki motivált, akkor képes is lesz azt végigvinni. A tanulási öröm, élvezet szorosan és pozitívan kapcsolódik a motiváltsághoz, szemben a félelemmel és szorongással, amelyek hátráltatják a tanulási motiváltságot, s magát a tanulást. Rimmele szerint az agyban az amygdala rendszer felelős az öntudatlan érzelmi (félelem) memóriáért, míg a hippocampal rendszer a tudatos érzelmiállapot-émlékezetért. Servan-Schreiber három fontos aspektust hangsúlyoz az agy számára szükséges fizikai feltételek javítását illetően. Először is a testmozgást és a megfelelő táplálkozást. Figyelmet kell fordítani az érzelmi oldalra is, ami azt jelenti: meg kell tanulni, hogy miként ellenőrizzük az agyműködéshez optimális érzelmi állapotunkat. A harmadik a társadalmi aspektus, amely azt jelenti, hogy kezelni tudjuk a társadalmi összefüggéseket, vagy a felmerült konfliktusokat. Arra a következtetésre jut, hogy a tantárgyfejlesztésbe be kell vonni a táplálkozás, az érzélemkezelés és a konfliktus-kezelés és -megoldás kérdéseit. Az iskolák működésében foglalkozni kell az iskolaigazgatásra vonatkozó készségfejlesztéssel. (pl. az erőszakmentes konfliktuskezelés módszereinek elsajátítása), amely jócskán növeli az iskola társadalmi kohézióját, s pozitív befolyást gyakorol a tanulásra. A dán kutatók szerint az érzelmi tanulást úgy kell értelmezni, mint ami közvetítő szerepet játszik az emberi szervezet elsődleges és magasabb szükségletei között (táplálkozás,

szexuális szükséglet stb.), és megerősíti mindazokat a magasabb rendű szükségletek iránti vágyakat, amelyek a szervezet számára még hasznosak lehetnek. Tézisük szerint az érzelmekben fogalmazódnak meg a célok az értelemhez, az észhez, s a magasabb rendű érzelmek a tanulás elősegítői, így maga az érzelmi hozzáállás az ész, az értelem részét képezi. A „Test és a Tudás” angol kutatási projekt célja, hogy az oktatás minden szereplőjében tudatosítsák az emberi test szerepének fontosságát, s a testgyakorlatokat beépítsék valamennyi más tantárgyba, ami elősegíti a tanulói részvételt és új tanulási módszerek kialakítását. Manfred Spitzer német professzor kutatásai az iskolai stresszhelyzet és a tanulás összefüggésével foglalkoznak. Megkülönbözteti azt, amikor a stressz- és félelemhelyzetekről beszélünk (tudatosítjuk és verbálisan megjelenítjük, s ez által megéljük), a másik helyzettől, amikor hallgatunk róla, de a test (és az agy) ténylegesen stresszhelyzetet érzelt, élt át. (A vizsgálatok ilyen jelenséget dokumentáltak pl. akkor, amikor az utasok „teste” és „agya” veszélyhelyzetet érzelt, a peronra befutó vonat fizikai közelsége miatt). Ez alapján Spitzer azt az összefüggést vizsgálta, hogy az egész napot iskolában töltő diákok ténylegesen mikor éreznek negatív, vagy stresszhelyzetet, s mi az, amiről beszélnek, hogy szerintük mikor érezték ezt a helyzetet. A kettő különbözik egymástól. (A vizsgálatok azt igazolták, hogy a diákok a délutáni iskola-befejezés előtti időszokról beszéltek, mint stresszes negatív helyzetről, miközben kimutatták, hogy valójában „agyilag” már reggel, a kezdéskor jelen volt a szindróma, csak nem tudatosult. Ettől természetesen még az egész iskolanapon ez a rejtett negatív attitűd nyomta rá a bélyegét az iskolai teljesítményre.

Egy másik kérdéssel is foglalkozik Spitzer, azzal, hogy az érzelmek miként befolyásolják az emlékezet működését. Az alvás-funkció fontos szerepet játszik pl. a félelemélmények feldolgozásában, minthogy az alvás egésze igen fontos a „felelősségteljes működésen kívüli” folyamatszabályozásban. A negatív emlékek az alváskor történő agyi folyamatok során végül is megérkeznek és rendeződnek az ún. amygdala (tudattalan félelem memória) központban. Pl. amikor sétálunk és egy utat keresztezve hirtelen egy kígyó tűnik fel, akkor egyfajta tudatos, kognitív magatartásváltás következik be, megijedünk, menekülni kezdünk. Spitzer szerint ez történik a tanuláshoz kötődő negatív emlék-elemekkel is. Az agyi cortex funkciója, hogy a megtörtént eseményekből szabályokat képezzen le, ezért a szakértő szerint az lenne célszerű, hogy helyes példákat, vagy fontos szabályokat mutassunk be és tanítsunk. Az iskolában számtalan tényrt tanulunk meg, amit később elfelejtünk, ehelyett Spitzer szerint ún. meta-kognitív kompetenciák elsajátítására kellene összpontosítani.

Az „érzelmi ABC” elsajátítása nevű Egyesült Királyságbeli programban a megfelelő érzelmi magatartásformák alapjait gyakoroltatják, s elősegítik, hogy nőjön az eredményesség, s az iskolai érzelmi stressz-csökkentési készségek fejlettebbek legyenek. Vizsgálatok foglalkoztak pl. azzal, hogy viszonylag egyszerű matematikai feladatok megoldása során a szívritmus zaklatottá és zavarttá vált, s ilyen helyzetekben az agyműködés olyan állapotba kerülhet, amely csökkenti vagy megbénítja az emlékezést és az értelmi cselekvést. Gyakorlatokat végeztek, hogy az ilyen esetekben folytatott

ritmikus mélylélegzéssel hogyan lehet ezt a blokkolt állapotot oldani, csökkenteni, illetve megszüntetni. *Watkins* tézise szerint először muszáj a fiziológiai aspektussal foglalkozni, s csak azt követően lehet és kell az érzelmi állapot megváltoztatásával is törődni. Az érzelmi állapottal abból a célból, hogy létrejöjjön egyfajta optimális és feltétel nélküli tanulási készség, amelyben aztán az egyéb magatartási és értelmi funkciók is hatékonyabbá válhatnak. Az érzelmi intelligenciának igen fontos szerep jut abban, hogy az egyén képessé váljék az érzelmek megtapasztalására, kezelni és irányítani tudására, a saját érzelmi energiáikkal való gazdálkodásra. *Kelly* szerint olyan oktatási módszerek kifejlesztése szükséges, amelyek eseményekhez (esetekhez, példákhoz, jó gyakorlathoz) kötődő oktatási módszereken alapulnak, amelyek lehetővé teszik szabályok leszűrését azokból, miáltal a tanuló jobban összpontosít a problémamegoldásra.

Az agykutatási projekt első fázisában készült összefoglalót az OECD több nyelven közzé tette 2002-ben, így magyarul is.¹⁵

15 Understanding the Brain, OECD, Towards the learning science 2002 ISBN 92-64-19734-6 és az OECD-CERI tudományos fórumainak 2002-2004 közötti jelentései

V.

A posztmodern piacgazdaság és az élethosszig tartó tanulás

Szembenézve a kihívással – amely a következő években
az európai politikai aréna középpontjában lesz

V.1. Az európai gazdasági versenyképesség növelése és az élvonalbeli felnőttképzési törekvések

Bevezető

A Wim Kok jelentés következtetései és ajánlásai

Prodi elnök magas szintű szakértői bizottságot hozott létre az európai gazdasági versenyképesség javítását célzó elemzés és javaslat kidolgozására, melyet *André Sapir* vezetett. A Bizottság 2003-ban tette közé tanulmányát. (Agenda for the Growing Europe. Making the EU Economic System Deliver Chairman of the Group: André Sapir July, 2003-10-18) Nincs terünk ennek részletes ismertetésére, ehelyett az azóta keletkezett hasonló vállalkozás, a *Wim Kok*-jelentés ismertetésére szorítkozunk, amely nemcsak a szűkebben vett gazdaság, hanem az általános társadalompolitika szemszögéből és politikai megközelítésben foglalkozik ugyanezzel a kérdéssel, miközben a lisszaboni stratégia megvalósításában elért eredményeket értékeli és a további teendőkre, tesz javaslatot. *Wim Kok* jelentése 2004 novemberében látott napvilágot.

A *Wim Kok*-dokumentum szerint a csalódást okozó teljesítményt okai a túlméretezett napirend, a szegényes koordináció, az egymással konfliktusban álló prioritások. Még mindig a határozott politikai cselekvés hiánya a kulcsprobléma. Komolyabb eredmény az európai intézményektől, a tagállamoktól, a nagyobb fokú politikai elkötelezettség, s az európai polgárok szélesebb körű és mélyebbre ható bevonásán keresztül várható abban a felismerésben, hogy az európai népek és országok együttműködése Európa valamennyi polgárának a hasznára válik.

A Lisszaboni stratégia sikere valamennyi elemének figyelembe vételén alapszik. Ezek:

- a javuló gazdasági növekedés,
- a növekvő foglalkoztatás,
- amely fenntartja a társadalmi kohéziót,
- és a környezeti fenntarthatóság elve.

A lényegét tekintve a kezdeményezések szorosan összefüggnek egymással, és strukturális változtatásokat céloznak meg. Az új hangsúlyok kialakítása három dolgot igényel. Ezek:

- Az összefüggésrendszer jobb kezelése és a nagyobb következetesség a politikafejlesztés és a résztvevők között.
- A teljesítés folyamatában jobban be kell vonni a nemzeti parlamenteket és a szociális partnereket.
- Világosabb kommunikáció szükséges a célkitűzésekről és az elért eredményekről

Az európai gazdasági és szociális modell magába foglalja:

- a termelékenység növelését,
- a társadalmi kohézió fenntartását, s a
- környezetvédelmi fenntarthatóság melletti nagyobb elkötelezettséget

Az európai tudásipar erőssége és Európa képessége alapvető fontosságú lesz annak érdekében, hogy gondoskodjon a tudás kíváncsú elterjedéséről a gazdaság egészében, és meghatározó legyen abban a sikerben, hogy a csökkenő tendenciájú népesedési folyamat kompenzálásaként növelni képes a termelékenységet, valamint képes lesz fenntartani társadalmi modelljét.

A közsférában és a privát-szektorban egyaránt, a megnövelt kutatási kapacitással növelni kell a tudományos eredmények, a technológiai és az intellektuális tőke létrejöttét és elterjesztését. Javítani kell a vállalkozások és az üzleti élet számára kedvező klímát, megcélozva a munkaerőpiac növekvő rugalmasságát és alkalmazkodóképességét, s biztatás szükséges ahhoz, hogy az európai jóléti államok elősegítsék, és ne aláássák a növekedést, a foglalkoztatást és a termelékenységet.

Némelykor bírálták a lisszaboni stratégiát, mint ami a '90-es évek végi tudás-gazdasághoz kapcsolódó túlzott optimizmust képviselte, s mintha a stratégia lebecsülné az ipar hagyományos szerepét. Ellenkezőleg, a virágzó tudás-gazdaság először is magas szintű technológián alapuló ipari szektort kíván meg, olyan high-tech termékek előállítását, amelyek közvetlenül a tudomány és technika vívmányain alapulnak.

Régi irányítási módszerét – a jogi szabályozást – a Közösség felváltotta egy újjal, a nyitott koordináció módszerével, amelyben a Bizottság felelős a koordinációért, s a tagországok teljes körű információval rendelkeznek egymás politikájáról és fejlődéséről, miközben a Bizottság maga közvetlenül az egyszerűsített piac- és a versenypolitika megvalósításáért dolgozik közvetlen módon. Természetesen a Bizottság monitoring- és ösztönző tevékenysége a társak általi nyomásgyakorlás módszere azáltal, hogy közzéteszi az egyes tagországok eredményeit. Most, a 2010-ig vezető félúton, elengedhetetlenül szükséges megakadályozni, hogy a lisszaboni stratégia az eltévesztett célkitűzések és az elfelejtett ígérek szinonimájává váljon.

Jelenleg mindössze három ország éri el a kutatás-fejlesztésben a GDP kívánatos 3%-os arányát, s ugyanebben a két országban az üzleti szektor elérte a kutatás-fejlesztés, támogatásának 2%-os GDP-arányos szintjét. A többiek e mögött vannak. Például a tanárok digitális képzéssel való ellátottsága csalódást keltő mértékű. A legtöbb ország elmarad a Kyoto-i céloktól a gázkibocsátás csökkentését illetően, s 1999 óta mindössze három ország CO₂-kibocsátáscsökkentése mutatható ki eredményként. Miközben az EU-kibővítés igen üdvözlendő folyamat, a lisszaboni stratégia céljainak elérését nehezebbé tette. Az új tagállamok foglalkoztatási szintje, termelékenységi szintje, a kutatás és fejlesztési célok elérhetősége sokkal alacsonyabb, így alacsonyabb szintről a 15-ök lisszaboni elkötelezettségét elérni még keményebb feladat. Világos, hogy nincs ok az önelégültségre, sok cél elérésének esélye jelentős mértékben hiányzik, s Európa elveszítheti a talajt mind az USA, mind Ázsia viszonylatában.

A várható emberi élettartam, a gyermekkori elhalálozás arányát tekintve, a jövedelmi különbségek arányosságában, vagy a szegénység terén Európa sokkal jobb eredményeket mutat, mint az USA. Lehetséges, hogy el kell halasztanunk a 2010-re kitűzött további célokat? Nem. Egy folyamat soha nem ér véget egy meghatározott dátummal, inkább az állandó megújítás, értékelés és újra elkötelezettség folyamatosságát jelenti. A Lisszaboni Stratégia nem lehet USA-másolás, sokkal inkább Európa saját jövőképe kell hogy legyen a növekvő globális versenyben, a népesség elöregedésével, s a bővítési kihívással együtt is.

Európa kettős kihívással néz szembe, ez az USA és Ázsia. A kínai gazdaság nem csak új versenytársa Európának, egyben hatalmas és növekvő piac is. Miközben a kínai fizetések az európainak a töredékét teszik ki, a kínai gazdasággal folyó verseny nem csak az alacsony hozzáadott értékű termékek, hanem a magas hozzáadott értékűek terén is elkezdődött. Egyre világosabb, hogy az egyes kínai és európai termékek közötti minőségi különbség folyvást csökken.

Jelenleg a világban a 300 vezető információs technológiai (IT) vállalat 74%-át az USA adja, a kutatás-fejlesztésre legtöbbet fordító 300 vállalat 46%-a szintén amerikai.

Európában az egész népesség csökkenésére lehet számítani 2020-ig. 2050-re a 15–54 éves korosztály – a munkaképes korúak – aránya 18%-ra csökken, miközben a 65 év felettieké 60%-ra fog emelkedni, a ma nyugdíjas korúak átlagos aránya a jelenleg foglalkoztatott személyek számához képest 24%-ról 50%-ra fog nőni 2050-re. A ráta váltakozó lesz a dán 36%-tól az olasz 61%-ig. A potenciális növekedési arány a jelenlegi 2–2,5% körüliről 2040-re 1,2%-ra csökken. A halmozott hatás az egy főre eső GDP 20%-os csökkenését fogja jelenteni. Már 2015-re a potenciális gazdasági növekedés 1,5%-ra csökken amennyiben a jelenlegi foglalkoztatható munkaerő tekintetében nem lesz változás. A nyugdíjas korúak fenti növekvő aránya növekedést fog eredményezni a nyugdíj- és az egészségügyi ellátás kiadásában, ami a GDP 4–8%-a

közöttire nő. Már 2020-ban a nyugdíj- és egészségügyi ellátás a GDP 2, míg 2030-ra 4–5%-ára fog nőni.

A bővítés kihívásai

A bővítés még láthatóbbá tette a különbségeket és egyenlőtlenségeket. Miközben az EU népessége 20%-kal nőtt, a GDP aránya csak 5%-kal, ami a fejenkénti GDP/fő mértékében 12,5%-os csökkenést eredményezett. Azon népesség aránya, amely kevesebb jövedelemmel rendelkezik, mint az EU 75%-a, 73 milliőről 123 millióra nőtt. Az átlagos foglalkoztatási arány 1,5%-kal csökkent az EU 25-ök körében. A tartós munkanélküliek aránya az EU 15 országokban 3,3% volt, az EU-25-ökben ez 4%-ra emelkedett. A kibővített EU-ban számos környezetvédelmi cél elérése szintén kétségessé vált.

A csatlakozók körében tapasztalható nagyobb gazdasági növekedés, valamint az új tagok termelékenység-növekedése Kelet-Európát a dinamikus gazdasági növekedés térségévé teszi. Mindamellet, hogy az alacsony adó és jövedelmi arányok vonzzák a külföldi befektetéseket, a régió a növekedés dinamizálója. A konvergencia látható elemei mellett a feszültségek hosszabb távon fenn fognak maradni. A '90-es évek közepén az EU-s munkaerő hanyatló termelékenysége többé-kevésbé a foglalkoztatottakra eső beruházások csökkenésének tulajdonítható, ami lassította a technológiai fejlődés mértékét. Az EU pozitív oldala a sikeresség a munkanélküliség csökkentésében, ugyanakkor ennek látható egy másik oldala, hogy tudniillik az újonnan létrehozott munkahelyek alacsony termelékenységet képviselő állások voltak. Ami az ICT-nek a gazdasági növekedéshez való hozzájárulását illeti, az USA-ban a növekedésnek legalább felét ez biztosítja. Európa e vonatkozásban kevésbé eredményes képe azt is jelenti, hogy az ipari struktúrára inkább az alacsonyabb, illetve közepes szintű technológiai szint a jellemző, amely nem rendelkezik az ICT vezérelte, húzó ágazathoz hasonló magas szintű növekedés perspektívával.

1983 óta nem csak az egy főre eső átlagos munkaórák száma csökkent jobban, mint az USA-ban és Japánban, hanem a heti kisebb munkaóraszám is jellemzővé vált az öreg kontinensen. Az európai értékek kifejeződnek a jóléti intézményekben, szabályozásokban, ami igen drága egy olyan világban, ahol a régi renddel szemben az alacsony költségek és a hatékony termelők jelentenek kihívást.

Ha Európa nem tud ezekhez alkalmazkodni, nem tudja rendszerét modernizálni, ha nem tudja növelni elég gyorsan a foglalkoztatást és a gazdasági növekedést, akkor lehetetlen lesz ezeket a jóléti adottságokat fenntartani.

A Bizottság megállapította, hogy az irány helyes, a feladat sürgető, és sokkal nagyobb gyorsaságra van szükség a megvalósításban. Több kritikus hang kifejezésre juttatja: Lisszabon mindenről szól, ezért semmiről; mindenki felelős érte, ezért senki se felelős. Igen ám, csak ezzel nem tussolhatjuk el, hogy a fájdalmas reformok bevezetése szükséges, s mindenkinek tudnia kell, ki a felelős ezek megvalósításáért. A

Bizottságnak fel kell készülnie arra, hogy megnevezze és elmarasztalja azokat, akik nem teljesítenek, és kiemelve azokat, akik sikert könyveltek el.

A középpontban öt prioritás-terület áll:

1. A tudás-társadalom megvalósítása
2. A belső piac létrehozásának befejezése és a versenyképesség növelésének támogatása
3. A vállalkozások és az üzlet számára kedvező környezet megteremtése
4. Alkalmazkodóképes és befogadó munkaerőpiac létrehozása
5. A „mindenki jól jár” megoldásra építő környezetvédelmi gazdasági stratégia, amely képes biztosítani a növekedést és a magasabb termelékenység elérését.

Kutatások igazolják, hogy a munkatermelékenység 40%-át a kutatás-fejlesztésre költött beruházások eredményezik, továbbá a kutatás-fejlesztés erőteljes további hatást gyakorol a gazdaság más területeire is, a ráköltött pénzügyi eszközök módjától és hatékonyságától függően. A tudás-társadalom átfogóbb koncepció, mint a kutatás-fejlesztésre költött összegek növelése. A tudás-társadalom átfogja a jelenlegi gazdaság minden aspektusát, ahol a hozzáadott érték megjelenésében a tudás a központi szereplő. A következő években a becslések szerint a foglalkoztatott népesség 30%-a fog dolgozni a fentiekre jellemző tudás-vezérelte ágazatokban, így a tudás létrehozásában és terjesztésében a gyártás, a szolgáltatás, a pénzügyi és az ún. kreatív ipari szektorokban. A jövő sikeres vállalatai hálózatszerűen működnek, s fogyasztóközpontúság jellemzi őket. Az eddigiekhez viszonyítva az értékképzés, ami a hagyományos termék előállításától függött, majd a terjesztés-elosztás, a pénzügyi menedzselés, a marketing tevékenység és szolgáltatás játssza a döntő szerepet.

Európa az USA nyomában van. A világméretű szabványok, minták létrehozása viszont tartósan nem marad a jelen pozícióban. Az európai IT szektor az európai GDP 6%-át képviseli, míg az USA-ban 7,3%-ot, miközben az ICT szektorba történő befektetés az EU-ban folyamatosan hátrébb tart, mint az USA-ban, s jelenleg a GDP 1,6%-a körüli. Bizonyos területeken, mint a polgári repülés, a mobiltelefonok, az energiatechnika, Európa igen erős, az amerikai technológiai előny túlságosan a védelmi és a védelemhez kapcsolódó szektorokra épül.

Európának erőteljesen növelnie kell a kutatók iránti érdeklődést, mert még mindig számos fiatal kutató elhagyja Európát, hogy fokozatát többnyire az USA-ban szerezze meg. A nemzeti minőségbiztosítási rendszerek kialakítására és az akkreditációs folyamat fejlesztésére és a kölcsönös elismerések rendszerére lenne szükség, helyes irányú és sürgős lépésekhez. A tagállamoknak mielőbb foglalkozniuk kell az egyetemek finanszírozásának a kérdésével. Számos egyértelmű bizonyíték mutat arra, hogy az egymásra ható technológiai láncok létrejötte a kutatás-fejlesztés és az ipar kapcsolatára épül. Olyan „ideopolisok”, mint Helsinki, München, vagy Cambridge jó példák erre. Az egyetem és a kutatás, valamint az ipar és kereskedelem közvetlen

egymáshoz kapcsolódása, ami mozgatja a technológia- és innováció-transzfert, mind az egyetemi kapacitásokhoz való fizikai közelségen alapulnak.

Néhány kiemelkedő feladat

A szélessávú internet-elérés 50%-ra növelését kell megvalósítani 2010-ig a tagállamokban. Az intellektuális tulajdon védelme terén a leegyszerűsített és gyors eljárások alkalmazására van szükség.

El kell érni a korrekt, egységes versenyszabályok kialakítását az állami támogatások szabályaiban, a köztámogatás módjának és mértékének egyfajta egységesítését, s csökkenteni kell az állami támogatásokat a GDP 1%-os arányára.

Az egységes európai piac hatását tekintve – noha más hatások is beszámítandók – szakértők úgy becsülik, hogy az elmúlt 10 év alatt a GDP 1,8%-kal lett magasabb, mint az egységes közös piac nélkül lenne, s a kitágult európai munkaerőpiac 2,5 millióval több munkahely létrehozását tette lehetővé.

Foglalkoztatás: 1999–2001 között jelentős fejlődés zajlott le e téren, de a négy évvel ezelőtti helyzethez viszonyítva, 2003-ban több mint 6 millióan voltak féléllásban, vagy ún. alacsony minőséget jelentő állásokban foglalkoztatottak.

Jelenetős további feladat megtalálni az egyensúlyt a rugalmasság és a biztonság között.

A foglalkoztatottak körében biztosítani kell, hogy birtokolják és folyamatosan frissítsék készségeiket. Olyan társadalmi környezetet kell teremteni, amelyben a munkakötelezettségek és a munkával össze nem függő felelőségek jobban összeegyeztethetők. Olyan munkaerő-piaci képzésre van szükség, amely a magas szintű technológiai termelés követelményeihez igazodó készségeket, alakít ki. Az eddigi tanulságokból világos, hogy a Lisszaboni Stratégia egyaránt sérült a koherenciahiány és a következtelenség miatt, akár a benne részt vevők felől, akár a politikafejlesztés oldaláról nézzük.

Amíg a nemzeti parlamenteket és magukat az állampolgárokat nem leszünk képesek hatékonyabban bevonni ebben a folyamatba, addig kisebb lesz a nyomás a kormányokon, mint amennyire szükséges lenne. A jelentés javasolja, hogy az Európai Parlament hozzon létre egy állandó bizottságot, amely a Lisszaboni Stratégia, a gazdasági növekedés és foglalkoztatás kérdéseivel foglalkozik.¹⁶

¹⁶ Facing the challenge (The Lisbon strategy for growth and employment Report from the High Level Group chaired by Wim Kok, November 2004.

V.2. Tanulás a munkahelyen: a kompetenciák megszerzése a változó munkaszervezetben

2010-ig nyilván számos politikai szintű és más átfogó elemzés születik még évente a Lisszaboni Stratégia megvalósulásáról, amelyben folyamatosan előkelő helyet foglal majd el a gazdasági versenyképesség kérdése. Ám a tanulás, képzés és a gazdasági versenyképesség fejlesztés összefüggésének jobb megértésére törekedve, részletesebb szakmai tanulmányozást igényel a versenyképes gazdaságszervezeti átalakulás természete és annak következményei a munkavállalók ismereteire, készségeire vonatkozóan. Ezeket vesszük szemügyre a következőkben, majd néhány követendő nemzeti törekvést – a finn munkahelyi innovációs programot és a svéd felnőttképzés fejlesztési politikát – állítjuk ide példaként.

A régi taylorista modellel szemben, különösen a foglalkoztatási viszony szempontjából a következő változások a jellemzők az új gazdasági munkaszervezetre:

- Kevés a vertikális mozgás, szemben az intenzív horizontális munkahelyi, munkakör-változást jelentő mozgással
- Rugalmasabb bérezési rendszer, amely nem annyira hierarchia-függő és nem annyira a munkahelyen eltöltött idő függvénye
- A vállalat intenzív és folyamatos tanuló szervezet, s nem jellemző a korábbi, munkavégzéssel közvetlenül összefüggő tanulás

Az új munkaszervezet-típus kialakulása során jelentkező tudás, készségek és munkavégzési irányultságok:

- Az elméleti tudás jelentősége nő, mégpedig a problémamegoldás folyamataival összefüggésben.
- Nő a technikai és ún. digitális tudás jelentősége a modern Információs és Kommunikációs Technológiák (ICT) bevezetése és felhasználása következtében.
- Nő az emelkedő bizonytalansággal, valamint a technikai integrációs problémák okozta kockázati helyzetek kezelésével összefüggő gyakorlati és a munkafolyamattal kapcsolatos tudás jelentősége. A hagyományos és formális kompetenciák egyre jobban kiegészülnek, illetve helyettesítődnek más, új kompetenciákkal.
- A feladatok integrálása, valamint a csoportmunka keretében folyó tevékenységhez szükséges despecializáció növekedésével összefüggésben a szakmai készségek terén nő a készség-sokoldalúság jelentősége.
- Nő az ún. nemzetközi készségek fontossága a termékek és piacok növekvő globalizációjával összefüggésben.
- Nő a társadalmi készségek szerepe, amelyek a munkahelyen belüli, különböző munkacsoportok közötti, valamint kifelé a fogyasztókkal és ellátókkal fenntartott interakciókhoz szükségesek.
- Nő a menedzsment-kompetenciáknak a jelentősége, amelyek az egyre rugalmasabbá váló munkahelyi hierarchiával, a munkaszervezeti decentralizációval és az információcsere növekvő igényével vannak összefüggésben.

A munkavégzési irányultság terén a hagyományos viselkedési normák fokozatos változását és cseréjét látni, vagyis:

- A minőség-tudatosság és megbízhatóság igénye fontosabbá válik, mivel a minőség és az időtényező válik a globális versenyképesség kulcstényezőjévé.
- Kiemelkedővé válik a kreativitás és a vállalkozószellem szerepe, amelyek az innovációs képesség legfontosabb elemét képezik.
- Fontosabbá válik a vezetési készség, amely képes az autonóm munkacsoportok közötti folyamatos összhang biztosítására.
- Nő számos új munkavégzési tulajdonság szerepe, mint az elkötelezettség, a bizalom, az ún. „ipari állampolgárság”, amelyek mind a munkával való azonosulásra és munka új emancipációjára utalnak.

A taylorista munkaszervezeti modellben a kompetenciáknak egyfajta redukcionista felfogása volt jelen, amely egy meghatározott és specifikus kompetencia-igényre épült, míg az új munkaszervezet az egyéni lehetőségekre épül, arra, hogy a munkaszervezet a munkatevékenység fejlesztése során ezeket a lehetőségeket és képességeket hogyan tudja kiaknázni.

A munkaadók elvárásainak antagonizmusa

- Olyan munkaerőre van szükség, amely a különböző munkahelyzetek szempontjából erősen alkalmazkodóképes
- Ugyanakkor a munkahelyre való belépéssel egy időben, azonnal működképes is.

Az új kihívásokra válaszolva a szakképzési intézmények tevékenységében (VET)¹⁷ a munkavállalókat sokkal szélesebb körű technikai, metodológiai, szervezeti és tanulási kompetenciákkal kell, hogy ellássák. A munkahelyi tanulásnak ugyanakkor olyan tudást kell biztosítania, amely lehetővé teszi a kevésbé specifikus feladatellátást, folyamatosan fejleszti az alkalmazkodóképességet és a problémamegoldó-képességet a változó munkahelyzetek összefüggésében.

A korábbi rendszer előre definiálható, viszonylag rögzített helyzetre való felkészítés volt, mégpedig egy speciális munkavégzési körben. Ezzel szemben most meghatározhatatlan, vagy számos tekintetben előre nem látható helyzetekre történik a felkészítés.

A VET akár formális, akár munkahelyi képzés, két feladata van:

- Csökkenteni kell a foglalkoztatási elvárások és képzés által biztosított készségek közötti különbséget vagy „szakadékat”.
- Integrált tanulási folyamat-rendszerből álló kínálatot kell teremtenie, amely képes összhangba hozni a legkülönbözőbb tanulási formákat, időket és helyszíneket.

17 Vocational Education and Training. Szakmai oktatás és képzés

Három alaptípust különböztethetünk meg:

- Közvetlenül a munkához kapcsolódó tanulás (learning tied to work) – a tanulás és a munka helyszíne azonos)
- Munkával összefüggő tanulás (learning connected with work): a munka és tanulás elválasztódik egymástól, ugyanakkor térben és időben összehangoltak (minőségekörök, szemináriumok, csoportfoglalkozások, tanfolyamok)
- Munkairányultságú tanulás (work oriented learning): központi helyen történik, egy vagy több vállalati csoport együtt szervezi meg. Ebben az esetben nem a munkahelyi kérdések állnak első helyen, hanem általánosabb és nem cég-specifikusak.

Hogyan tanulunk?

A munkafolyamat két tanulási alaptípust foglal magába attól függően, melyik a hangsúlyos. A tanulás a munkavégzés szerves része: a munka tartalma válik a tanulás tartalmává. A munka és a tanulás külön és együtt a spirális előrelépési folyamat egybefüggő elemeivé válnak.

A váltás lényege, hogy a korábbi ún. konstruktivista tanulás helyett a nem-konstruktivista tanulásra helyeződik a hangsúly. Ebben az összefüggésben a tanulás kontextuális, meghatározott társadalmi környezetben épül föl, mégpedig az interakció, a kölcsönös gazdagodás és a probléma-megoldás egyéni és közös erőfeszítései közepette.¹⁸

V.3. Az üzleti élet változásai és a kompetenciák fontossága

A gyorsan változó, team-orientált és virtuális gazdasági szervezetek megjelenése azt jelenti, hogy a hagyományos foglalkozás-meghatározás egyre ritkábbá válik. Lehet, hogy az emberek ugyanabban a foglalkozásban csak hónapokat töltenek el, vagy számos teamben dolgoznak ugyanabban az időben, mindegyikben más-más szerepet játsza. Ilyen körülmények között helyesebb megközelítés a foglalkozás-meghatározást a kompetenciáknak egy, az adott szerepeket meghatározó csoportja szerint rögzíteni.

A szervezetek kisebb fokú rétegzettségére kevesebb előmeneteli lehetőséget foglal magába, ezért a vertikális előmeneteli döntések fontosabbá válnak, és növekvő felelősséget vonnak maguk után. Szűkíteni kell a hibák elkövetésének kockázatát, mert minden szervezeti döntés kritikusan érintheti a működőképességet. A szervezetekben nagyobb szükség van a horizontális jellegű kiválasztásra. Ugyanazokat az embereket új pozíciókra, projektekre, speciális megbízásokra kell kiválasztani, ami növeli annak a szükségességét, hogy meghatározzuk és felhasználjuk a kompetenciák széles skáláját a szükséges továbblépés szolgálatában.

¹⁸ Manfred Tessaring, CEDEFOP Learning at the workplace: acquisition of competence in a changing work organisation

A vertikális előmenetel bonyolultabb, mivel a korábbi „megpróbálni kitalálni” pozíciók, mint például a segíteni ezt vagy azt a folyamatot, s más személyzeti foglalkozások szerepei csökkennek. A döntésválasztás és így a kompetenciák ezért egyre fontosabbá váltak.

A dinamikus munkahely a személyes karriertervezést összetettebbé teszi. Korábban bárki számíthatott arra, hogy vezető beosztásúvá lép elő, s ez a jövőbeli szereplehetőség adott volt. Most az előmeneteli lehetőség kevésbé világos. A jól meghatározott kompetenciák elősegítik a karriertervezést.

Az egyes személyek egyre inkább felelősek a saját karriertervezésükért. Szükségük van tanácsadásra. A kompetenciák csoportjának meghatározása egyfajta keretet hoz létre az önfejlesztési és karriertervezési erőfeszítések terén.

A sokoldalú kompetencia-mérési és -fejlesztési eszközök segítik az embereket annak megértésében, hogyan értelmezzék a kompetenciák fontosságát, amelyek gyakran kategóriák formáját öltve, az emberek értékelését jelentik.

A munkahelyen egyre terjedő „megerősítés” azt jelenti, hogy egyre inkább átfedések jönnek létre menedzser-szerepek, valamint az egyes foglalkoztatottak szerepei között. Ezért a munkakörök új leírására van szükség. A kompetenciák módszertanilag segítenek a rugalmasabb munkaszerepek meghatározásában és rendszeres változtatásában.

A jobban képzett, jobban megerősített munkások és vezetők több képességgel rendelkeznek, hogy többet tegyenek. A kompetenciák segítik meghatározni ezeket a szervezeti elvárásokat.¹⁹

V.4. Tanuló szervezet, tanuló társadalom – Munkahelyi innováció-fejlesztés Finnországban

A 15 EU-tagállam között 7-ben található folyamatos munkahelyi innovációs nemzeti program, amely a munkahelyi szervezet új formáinak kialakításával foglalkozik. Finnország és Svédország vezető helyet foglal el (évi 1 főre eső 2 euro költséggel), Dánia és Norvégia (1 euro/fő/év), Németország 0,5 euro/fő eredményt mutat fel jelenleg.

Az alábbiakban a Finn Munkahely Fejlesztési Program (1996–2003) néhány elemét mutatjuk be. A programra a finn kormány 1996 és 1999 között 18 millió eurót, 2000 és 2003 között 28 millió eurót szánt. Ennek keretében 1200 céget, ezen belül 115 ezer munkavállalót és 503 projektet foglalt magába a program. 45%-ban ipari és építési vállalkozások, 30%-ban helyi önkormányzatok voltak a résztvevők. A program kialakításához vezető előzetes jelentés azt bírálta, hogy a korábbi ipari és technológiai, valamint oktatási és képzési innovációs politika nem kapcsolta be a folyamatba a munkahelyi fejlesztési-innovációs tevékenységet.

¹⁹ Using Competencies to Build a Successful Organisation by William C. Byham PhD Reed P. Moyer Ph.D Development Dimensions International

A finn munkahelyi innovációs program céljai

1. Átfogó és holisztikus változásra törekvés a vállalati működési módban. A munkahelyi innovációs tevékenységben nem a munkahelyek mindennapi problémáira próbálnak megoldást találni, hanem vizsgálat alá veszik a következőket:
 - Az alkalmazott technológiákat
 - A vezetés kérdéseit
 - A munkaszervezet és megújítását
 - A hálózatépítési lehetőségeket és kapacitásokat a vállalaton belül
 - A munkavállalók készségeit és kompetenciáit
 - Munkafeltételek és a munkaegészségügy helyzetét
2. A program egyensúlyra törekszik a termelékenység és a munkaviszonyok minősége között, s azok együttes fejlesztésére törekszik.
3. A hosszú távú és fenntartható innovációs fejlesztés érdekében a munkavállalók minél szélesebb körű bevonására törekednek.
4. A program kialakítása sokán figyelembe veszik, hogy a szervezeti innováció és a munkahelyteremtés között szoros kapcsolat létezik.
5. Elősegítik a vállalatok közötti szervezetfejlesztési tapasztalatokból származó kölcsönös tanulást – ún. vállalati tanulási hálózatokat alakítanak ki. A technológiai és szervezeti innovációk közötti pozitív egymásráhatás az elsődleges szempont, s nem a pusztán gazdasági célú „modernizáció”.

A fő tevékenységi formák:

1. Projektek elősegítése a munkahelyeken (szakértőket bocsátanak rendelkezésre a projektek megtervezéséhez és a támogatás megszerzéséhez)
2. A munkahely-fejlesztésben akkumulált tudás, tapasztalatok terjesztése
3. A munkahelyfejlesztési infrastruktúra erősítése és hangsúlyozása, intézményes keretek létrehozása (az elméleti és gyakorló szakemberek közös szemináriumai keretében)²⁰

²⁰ Learning Organisations, Learning Society Promotion of Workplace Innovation on the Finnish Public Policy Agenda Tuomo Alasoini, Finland, 2002

V.5. Az aktív foglalkoztatáspolitikát átváltása aktív felnőttképzési politikává

Hány év múlva követjük a svédek?

Tuijnman professzor a stockholmi egyetem nemzetközi oktatási intézetében dolgozik s előtte az OECD párizsi központjában felnőttképzés-kutatással foglalkozott. Az OECD által nemzetközileg is fölkarolt svéd kezdeményezésre, a „recurrent education” vagyis „visszatérő oktatás” ('70-es évek) kezdeményezésre utalva világítja meg Tuijnman a svéd felnőttképzéspolitikai-fejlesztés legújabb szakaszának sajátosságait.

Az Olof Palme miniszterelnök által is támogatott „visszatérő képzés” kezdeményezés a '70-es és '80-as évekre leszűkült és munkahelyi szakképzési programmá változott. Tuijnman sorra veszi, mi változott a '90-es években Svédországban. Az egymással konvergáló különböző tényezők, mint a globalizáció, a technológiai változás, a demográfiai változás, benne az elöregedés tendenciája együttesen új társadalmi helyzetet teremtettek. A politikai döntéshozók a készségek növelésének általános társadalmi programja mentén azt kezdték vizsgálni, hogy milyen típusú készségek, kompetenciák fejlesztése lenne kívánatos.

- Az egyik fontos felismerés a kora-gyermekkori gondoskodás és nevelés jelentőségének (a bölcsőde és óvoda szocializációs szerepe) tudatosodása volt. Számos országban ez a háttér annak, hogy a bölcsődei és óvodai szakterület az egészségügytől és szociális minisztériumtól átkerült az oktatás hatáskörébe.
- Egy másik gondolatment az ún. „tantárgyközi készségek” és „alapkészségek” jelentőségének a felismerése volt. Azokról a készségekről van szó, amelyek bármely későbbi tudás és kompetencia megszerzésében fontosak.
- Az oktatási rendszer egyre növekvő szerepet kap abban, hogy elősegítse az egyes iparágak, foglalkozások és vállalatok közötti rugalmasabb munkaerőmozgást.
- Az oktatási rendszert – mivel az egyre erőteljesebben a munkaerő-piacca és a gazdasággal való kapcsolaton alapszik – nagyobb rugalmasságra kell sarkallni, mégpedig az egyéni képzési igényekkel összefüggésben.

Mindezeket a „svéd megfontolásokat” természetesen befolyásolta az OECD által támogatott „tudás-gazdaság” és az élethosszig tartó tanulás elgondolás megjelenése is nemzetközi szinten a '90-es évek közepétől. Az élethosszig tartó tanulás elképzelés szerint csökken a hagyományos intézményekre és struktúrákra helyezett hangsúly, és az egyén kerül a középpontba.

A '90-es évek eleji magas munkanélküliség Svédországban is jelen volt. 1990-ben a 16–64 év közöttiek 1,6%-os munkanélküliségi aránya három év alatt 8%-ra nőtt. A foglalkoztatási arány 83%-ról 1993-ra lecsökkent 72%-ra. A felső-középfokú oktatásba és a felsőoktatásba beiratkozottak növekvő száma mellett a tanulóikat folytatónak a munka világba való késleltetett átlépését ajánlották. Számos intézkedésben, – mint a regionális felsőoktatási kínálat megteremtése vagy bővítése –, a legfontosabb új szempont

az lett, hogy a népesség képzésében a foglalkozás-központú emberitőke-beruházás helyett az általános emberitőke-beruházás kerüljön az előtérbe. Az aktív foglalkoztatáspolitikából a forrásokat átcsoportosították az általános képzési politika alapjaiba. 1995-ben Göran Persson miniszterelnök meghirdette a felnőttképzés megújításának programját a *Kunskapslyftet*et. Ennek egyik célkitűzése a 8%-os munkanélküliségnek 4%-ra csökkentése 2000-re, a másik az élethosszig tartó tanulás koncepciójának svédországi bevezetése, mégpedig az ún. aktív foglalkoztatáspolitikai és felnőttképzési politika együttes átgondolásán keresztül. Terítékre került a finanszírozási rendszer, a struktúrák, a tartalom és munkamódszerek átalakítása és reformja.

A következő fontos politikai célkitűzések fogalmazódtak meg:

- **Munkaerőpiac-politika:** csökkenteni a foglalkoztatáspolitikai terheket, s átvizsgálni, hogy a munkaerőpiac-politikának mely része sikeres, és a foglalkoztatás-biztosítási alapokat átcsoportosítani a képzési alapokba. A képzési alap profilváltása, ami a foglalkozási képzés mellett a szűk munkaerő-keresztmetszet szélesítését szolgálta. A szakszervezetek a korábbinál aktívabb szerepet kaptak a politikaformálási párbeszédben.
- **Gazdaságpolitika:** a növekedés serkentése az emberi erőforrás- és a munkaerő rugalmasságának fejlesztésén keresztül
- **Iparpolitika:** a kisvállalkozások és az önfoglalkoztatás feltételeinek javítása a helyi munkaerőpiacon szükséges készségek fejlesztésén keresztül.
- **Szociális politika:** a társadalmi rétegek közötti távolság és különbség csökkentése, az esélyegyenlőség mértékének növelése a felsőoktatásba történő bekapcsolódás terén.
- **Oktatáspolitikai:** a képzési infrastruktúra általános fejlesztése az élethosszig tartó tanulás érdekei szerint, hogy a rendszer képes legyen a legkülönbözőbb tanulási szükségletek rugalmas kezelésére és az összes, lehetséges igény szerint elvárt tanulási formát kínálni tudja.
 1. A felnőttképzési ellátás lehetővé tétele privát vállalkozások keretében, for-profit szervezetek számára is. Nem fogalmazódott meg a non-profit szektor képzési szerepének növelése, mivel annak szintje nemzetközileg a legmagasabbak közé tartozik Svédországban. Szakértők ennek tudják be, hogy a különböző iskolai végzettségek összehasonlításában a készség szintek közötti különbség Svédországban viszonylag kisebb (az egyetemi és általános iskolai végzettségük között 6-szoros a különbség, szemben az USA-val, ahol ez 16-szoros)
 2. A piaci versenyszabályok és alapelvek bevezetése a felnőttképzés területén
 3. Serkenteni a felső-középfokú oktatást, különösen a szakközépiskolai oktatást (1999-ben 43–45%-ban szakképzési irányultságú)
 4. Az oktatáspolitikai regionális elemeinek előtérbe kerülése, az egyes térségek felsőoktatási hallgatói kapacitásának bővítése
 5. Az önkormányzati szintű felnőttképzési programok fejlesztése

6. Javítani a politikafejlesztés koordinációját az oktatás, a munkaerő-politika, az iparpolitika területei között azzal a céllal, hogy áltáthatóbbá váljon az oktatáspolitikai profilja
7. A tanulmányi támogatások rendszerének reformja
8. Nyitott foglalkoztatás létrehozása az ún. rotációs rendszer keretében (az érettségivel nem rendelkező foglalkoztatottak képzési köztámogatása, s felváltása főidőben történő tanulásra, a munkaadóval való egyezség alapján, s a „tanuló” állásának meghatározott idejű betöltése munkanélkülivel)

Az ötéves program 1997 júliusában indult, s a foglalkoztatás-biztosítási alapok oktatási alapokba történő átcsoportosításával kezdődött. Ezt további fejlesztési tevékenységek egészítették ki, a képzési tájékoztatás és tanácsadás kialakítása, a rugalmas képzési lehetőségek összekapcsolása, a nyitvatartási órák meghosszabbítása, a moduláris képzés bevezetése, a távoktatási ajánlatok kialakítása. Különböző új módszerek fejlesztésébe kezdtek, mint az előzetes tanulás értékelése és más programtervezési módszerek bevezetése. Átgondolták és fejlesztették a tanulás, a tudás és készségek mérésének, értékelésének és elismerésének módszereit és rendszerét. A képzési programok tartalmát is megújították. Szerződéses formákat alakítottak ki a kormányzat és a helyi önkormányzatok között, melyekben az utóbbiak váltak felelőssé a felnőttképzés politikai célkitűzések megvalósításáért. Alapokat létesítettek a vállalkozás-kezdeménnyezés és az önfoglalkoztatás ösztönzésére. A közmunka-programokat drasztikusan csökkentették, azokat tudniillik képzési kötelezettséggel kötötték egybe. Az ifjúsági programok költségvetésének csökkentett összegét a helyi önkormányzatok ifjúsági felnőttképzési programjaira fordították. A foglalkoztatási programtámogatások drasztikus csökkentésével egy időben drámai mértékben emelték a teljes idejű tanulmányi helyek számát (1990-ben 125 ezer felnőtt tanuló, 1999-ben 240 ezer tanuló). 1999-ben így kétszer annyi teljes idejű „tanulmányi hely” állt rendelkezésre az emberierőforrás-fejlesztést szolgáló általános képzésre, mint korábban a foglalkoztatáspolitikai részeként, a foglalkozás-specifikus munkaerőpiaci képzésre. A svéd felnőttképzési kezdeménnyezés lényege az aktív foglalkoztatáspolitikai pályájáról az aktív képzéspolitikára történő váltás.²¹

21 Albert Tuijnman: The Advent of Active Education Policy in Sweden Adult Lifelong Learning in Europe of Knowledge, 2001

VI. Kutatások – a IV-V. kutatási keretprogram néhány fontos felnőttképzéssel foglalkozó kutatása és azok következtetései²²

VI.1. Aktív részvétel és iskolarendszeren kívüli képzésben a fiatal felnőttek munkaerő-piaci belépésekor

A kutatás összefüggésrendszere, kontextusa

Nagyon sok fiatal az iskolarendszerből a munkába való átmenet idején választás elé kerül, hogy mit is szeretne tenni a munkaerőpiacon. Sokak számára meghatározó az alacsony képzettség, amely befolyásolja, sőt korlátozza az útjukat, ráadásul a jövőt illetően motivációhiányt, valamint munkaerő-piaci beilleszkedési zavart eredményezhet. A munkaerőpiacra való belépésüket gyakran gátolja a személyes ambíciók hiánya, az iskolai kudarc, amely nincs közvetlen összefüggésben az iskolarendszerben szerzett képzettséggel. E projekt fókuszában a fiatal felnőttek aktív munkaerő-piaci részvételének és biológiai érettségükből származó kockázatainak összehasonlítása állt. Ezenfelül pedig tanulmányozta és elemezte az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzésekből való kilépéskor a fiatal felnőttek hozzáállását, különös tekintettel azon fiatalokra, akik az iskolarendszeren kívüli képzésből kerültek ki, ezzel is igazolva ezen képzések fontosságát. A különböző régiók tanulási szokásait felhasználva, a projekt célja volt azt megállapítani, hogy a fiatal felnőttek tanuláshoz való hozzáállása, az aktív motivációk erősítik-e a munkaerő-piacra való belépést. Külön figyelmet szenteltek a helyi szereplők hatásainak. A kutatásban 9 európai országból vettek részt: Dániából, Németországból, Írországból, Olaszországból, Hollandiából, Portugáliából, Romániából, Spanyolországból és az Egyesült Királyságból.

Kulcsfontosságú következtetések

1. A fiatal felnőttek aktív részvétele az iskolarendszeren kívüli képzésekben a munkaerő-piaci belépés egyik kulcsmomentuma.
 - A hátrányos helyzetű fiatalok úgy látják, hogy a személyes hátrányokat szükséges kiegyenlíteni, ami lehetőséget biztosít számukra az értelmes pályakép kialakításához.
 - Összehasonlítva Európa egyik felét a skandináv országokkal, az látszik, hogy a legtöbb munkakör betöltését a különböző szinteken a legkülönbözőbb formákban segítik. Az orientációtól a fiatal felnőttek személyes fejlesztéséig a legfontosabb szempont a közvetlen munkaerő-piaci belépés előmozdítása.

²² European Union-supported educational research 1995-2003 Briefing papers for policy makers.
Report editor Angelos S. Agalianos. European Communities, 2003 ISBN 92-894-5770-8

- A személyes tanácsadás középpontjában a belső motiváció erősítése áll. A tanulásban, képzésben való részvétel jutalmazása pénzügyi támogatással egybekötve valósul meg.
2. Az oktatás különböző szintjei bizonyos szintű bizalmatlanságot generálnak az iskolarendszerű képzések és a foglalkoztatás viszonylatában.
- A fiatalok úgy érzik, hogy nincs meg az egyéni támogatottságuk és kritikával illetik a tanterveket, amelyek nem erősítik életkilátásaikat.
 - Inkább támogatják az iskolarendszeren kívüli képzéseket, mint az iskolarendszereket.
 - A képzés továbbra is társadalmi egyenlőtlenségeket szül. Képzettség és családi támogatás nélkül gyakorlatilag csak az iskolarendszeren kívüli képzésben van esélyük erőforrásaikat növelni. Még akkor is, ha gyakran nem kapják meg az iskolán kívül szerzett gyakorlat szükséges elismerését. Ezt a szociális hálózat támogathatja, de a kirekesztés ugyanúgy növekedhet a kapcsolatok hiánya következtében, mint más szociális rendszerekben.
 - Bizonyosságok: a fiatal felnőtteknek több nehézségük van főként a motivációval, miután már volt néhány kudarcélményük az iskolarendszerű képzésben. A fiatal nőknél úgy látszik, hogy hatékonyabb a motiváció, ennek ellenére mégis kimaradhatnak ezekből a tanácsadásokból és támogatásokból. De az érthetetlen, hogy a nők végül is sikeresebbek az életútjuk során betöltött pozíciókban.
3. A legtöbb fiatal felnőtt számára az interjú önmaguknak való bemutatkozás is egyben, fordulópont az életükben, amikor is tudatosan néznek szembe saját motivációikkal.

Tapasztalatok:

- A projekt munkatársaival való kapcsolat alapja a bizalom.
 - Iskolarendszeren kívüli képzésben és szakképzésben befolyásolhatják a tartalmakat, a haladás gyorsaságát és a képzés formáját.
 - A felelősségük érvényesülhet a saját képzésükben, a döntési és tanulási folyamatok tekintetében.
 - El kell fogadni és el kell ismerni saját választásait és törekvéseit, még ha azok nem is egyeznek a projekt célkitűzéseivel.
4. Ha azonban a részvételen keresztül a motivációs tapasztalat nem eredményez fenntartható összefogást a fiatal felnőttek számára:
- Korlátozott lesz a siker, feltéve ha a fiatal felnőttek fel nem ismerik a szakképzettség és a tapasztalat jelentőségét és a motiváció erejét.
 - A fiatalok számára szervezett munka-projektekben gyakran magas a részvétel, de alig rendelkeznek olyan kompetenciákkal, amelyek elismertek lennének a munkavállalók, a munkaügyi szolgáltatók, vagy a képzési intézmények körében.

- A szakmai képzés és a munkavállalás-tervezés gyakran adminisztratív eszközökkel folyó merev előírásokkal korlátozott tér az egyéni választás és befolyásolási lehetőség számára.
- A projektben, melyet helyi önkormányzatok alapítottak, gyakran egyéni megközelítést és rendszerszemléletet találunk, ami egyesíti a fiatalok irányultságát az oktatásban, képzésben és a munkaerő-piaci politikában. Annak ellenére, hogy támadhatóbb a politikai változás, és ők egy nemzeti szinten átalakuló rendszer kisebb részével érintkeznek.
- A legtöbb e tevékenységgel foglalkozó ügynökség az ún. harmadik szektorba tartozik, s e szervezetek hitelesek a fiatal felnőttek számára és rugalmasságuk figyelembe veszi az egyéniségeket, a különböző szükségleteket és érdeklődést

Kulcsjavaslatok, konklúziók:

A fiatal felnőtteknek az iskolából a munkába vezető átmeneti formákba történő irányítása szükségzerű:

1. Adott a fiatalok irányultsága, az aktív részvételi kezdeményezések.
2. Ismeretes, hogy a fiataloknak a motiváció hiánya miatt korlátozott a választási lehetőségük, önismeretük hiánya pedig további korlátokat jelent.
3. Ismert tény, hogy a fiatalok munkakezdését együttesen befolyásolja az oktatás, a képzés és a munkaerő-piac.
4. Alapvető követelmény ebben a tevékenységben, hogy biztonságot nyújtson, folyamatos legyen.
5. A fejlesztéseknek erőforrásokat, elismertséget, tényleges szakképzettséget, munkát és/vagy jövedelmet kell nyújtaniuk a fiatalok számára.

Kutatási terület lehetne a fiatalok munkába való átmenete kérdésének további vizsgálata:

1. A motiválatlansághoz vezető folyamatok és a motiváció-megújulás vizsgálata sokat segíthet a megoldásban.
2. Az egyéni perspektívákat is szem előtt tartva, a további minőségi kutatások biztosíthatnak arról, hogy milyen ajánlásokat lehet nyújtani a fiatal felnőtt ügyfelek számára, és megérteti, hogy ezek a szolgáltatások miért használhatóak a számukra, és mások számára miért nem.

További információk

A projekt teljes neve: *Youth Policy and Participation. Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market – A comparative analysis in 10 European regions.*

A zárójelentés 2004 októberében készült.

A projekt Internet-címe: <http://www.iris-egris.de/yoyo/>.

VI.2. Az európai integráció és bővítés folyamata során felerősödő, az oktatás- és képzés-politika, valamint a kutatások területére vonatkozó kihívások

A kutatás összefüggésrendszere

Az európai társadalom egyre inkább egy olyan társadalmi formációt jelent, melyben a polgárok az Európai Unióhoz való tartozás lényegét átérzik, miközben az a helyi-regionális hagyományokban és kultúrákban alapozható meg valójában. Az európai integráció folyamata ugyan magába foglalja a szupra-nacionális keretek és identitásformák fejlesztését a közös gazdasági, pénzügyi, valamint jogi keretek között, mégis serkenti a fejlesztését a regionális és nemzeti kulturális jellegzetességek megőrzését.

Az ilyen jellegű integrációnak nincs történelmi előzménye, korábbi példája. Ehhez szükség van a sajátos kihívások és lehetőségek együttesét megjelenítő tényezők dinamikus és konfliktusmentes együtt hatására, egyszerre történő érvényesülésére. Az európai integráció és a bővítés olyan jelentős trendek viszonyrendszerében zajlik, mint:

- A gazdaságok oly mértékű globalizációja, mely a nemzetközi versengés részeként megjelenő szakpolitikák vonatkozásában a tanulási tevékenységek szerkezeti változásához vezet;
- A tudásalapú társadalom megvalósítása és alkalmazása, melyet a tanulás intézményes és tartalmi összefüggésrendszerének adaptációja kísér és amelyet a felemelkedő, megerősödő tanuló társadalmak igényeit kiszolgáló szakpolitikák is megjelenítenek;
- A kelet-európai országok a piacgazdaság kibontakoztatása felé haladnak.

A tagállamokban és a csatlakozás folyamatában lévő országokban egyaránt azt remélik, hogy az európai integráció és a bővítés folyamatának hatása lesz a tanulás-orientált szakpolitikákra. Az Európai Unió bővítésével egy időben erősödik a Tanuló Társadalom és a Tudásalapú Gazdaság létrehozásának igénye. Ezzel a projekttel létrehoztak egy tematikus hálózatot, amelyben azt vizsgálják, hogy a különböző nemzeti oktatási és képzési kultúráknak milyen hatása van az integráció folyamatára, továbbá, hogy miképp hat a csatlakozás folyamat a nemzeti oktatási és képzési kultúrákra. Egyben azt is vizsgálja, hogy a tanulás-orientációjú szakpolitikákra mennyiben hat a politika, a kultúra és történelem, mivel mindezek a tényezők kihívásként jelentkeznek a jelentős átalakulásban lévő országok számára. E projektben az alábbi tizenegy európai országból származó kutatók vesznek részt: Ausztriából, Csehországból, Bulgáriából, Észtországból, Finnországból, Franciaországból, Németországból, Lettországból, Norvégiából, Romániából, az Egyesült Királyságból. Ezen felül közreműködnek még a projektben még kutatók Olaszországból, Spanyolországból, Magyarországról, Litvániából, Lengyelországból, Szlovákiából és még Kínából, Japánból és Dél-Koreából, akik részt vesznek a Tanuló Társadalom koncepciójához kapcsolódó eszmecserékben is, a hazájukban folyó véleményeket, álláspontokat képviselve.

Kulcsfontosságú témák:

A nemzeti szintű, valamint az európai szakpolitikák közötti kölcsönhatásoknak az oktatás és képzés, továbbá a tudomány, a technológia és a munkaerőpiac területéhez kapcsolódó folyamatát az alábbi három jelentős témakörben vizsgálják, megjelenítve a lényegesebb tanulás-orientált szakpolitikai szempontokat:

1. Mind a tagállamokban, mind a régiókban a nemzetközi dimenziók által befolyásolt kihívások és a nemzeti rendszerek szemszögéből nézve az alábbi témák meghatározóak:
 - Európa, mint tanulás tárgya az oktatásban és képzésben;
 - Az európai tanuló polgárt létrehozása, támogatása, ösztönzése;
 - Az európai tanulás-orientált szakpolitikák formálása, a tagállamok és a civil társadalom szerepe;
 - A tagállamok reagálása az Európai Bizottság tanulással kapcsolatos szakpolitikáira.
2. Az EU-integráció és bővítés kihívásai és lehetőségei, a tagjelölt országok lehetőségei az átalakulás időszakában. Kulcs témák:
 - Az EU integráció kihívásai;
 - A bővítés kihívásai;
 - A változás folyamatai a tanuló társadalom irányában;
 - A gazdasági átalakulás folyamata a tagjelölt országokban, kihívásaik, az országokat érő hatások;
 - Az európai-szintű tanulás-orientált, a tanulási tevékenységhez kapcsolódó szakpolitikákból kibontakozó kihívások változása. Szakpolitikák és elvárások a jelenlegi és jövőbeli tagállamok számára;
 - Kihívások a tanulás-orientált szakpolitikák számára nemzeti, regionális és európai (EU) szinteken és ezek hatásai.
3. Felkészülés a nagyobb Európai Unió létrejöttére. Európai szakpolitikák és kutatások, az európai perspektíva előtérbe kerülése. Kulcs témák:
 - Foglalkoztathatóság;
 - Kirekesztés;
 - Mobilitás;
 - Identitás

További információk:

A projekt teljes neve: *Towards the European Society: Challenges for Education and Training Policies and Research Arising from the European Integration and Enlargement.*

A projekt honlapjának címe: <http://www.learningpolicies.net/>

VI.3. Élethosszig tartó tanulás az idősebb munkavállalóért

A kutatás összefüggésrendszere, kontextusa

A demográfiai változások a következő évtizedekben is erősen hatni fognak a munkaerő összetételére egész Európa területén. Ez a folyamat előrevetíti a munkaerő-kínálat csökkenését, ami befolyásolhatja a termelékenységet és a versenyképességet. A folyamat nagyobb megértése szükséges annak vonatkozásában, hogy a munkaerőpiacnak és a munkával eltöltött életidőnek miképp kell harmonizálnia a munkaképes népesség öregedésével, a technológiai változásokkal és az erősödő globális gazdasággal.

Az 1990-es években általános volt, hogy az idősebb munkavállalók kiszorultak a munkaerőpiacról. Fokozottan szükséges, hogy megfordítsuk ezt a tendenciát annak érdekében, hogy megbirkózhassunk a demográfiai változásokkal. Az oktatási és képzési rendszereknek igazodniuk kell ezekhez a változásokhoz annak biztosítása érdekében, hogy minden dolgozó, beleértve az idősebbeket is, rendelkezzen a szükséges kompetenciákkal, amelyek megfelelnek az új követelményeknek, melyeket a munkával töltött évek során megszerezve halmozhatnak fel, egyben felértékelve az élethosszig tartó tanulás fontosságát is.

Az egész életen át tartó tanulás általában, és a készségek és a képességek, a tudás és a munkahelyen különösen fontos attitűdök folyamatos fejlesztésének igénye azt eredményezte, hogy új szervezett tanulási formák létrehozásának igénye bontakozott ki a munkahelyeken kívül és azokhoz kapcsolódva egyaránt. Ezzel párhuzamosan szükség van a monitoringra, a meglévő tudás felismerésére és hatékonyabb alkalmazására a vállalkozásoknál, hogy mindenki érdekelt legyen ezekben a folyamatokban. Továbbá ezek a fejlődési folyamatok kihívást jelentettek egyrészt a foglalkozáshoz kapcsolódó kompetenciák és a kompetens dolgozó fogalmának újraértékelésében, másrészt a hagyományosan sztereotípiaszínű attitűdöknek a tanulás és a fejlődés irányában történő átalakításában, különösen az életidő késői szakában.

A projekt 27 kis- és középméretű vállalkozást (SME-ek) tanulmányozott Angliában, Finnországban és Norvégiában. Vizsgálta az idősebb (45–) munkavállalók tanulási képességét és a tudásuk fenntarthatóságát, fejlődését és a munkájukhoz szükséges kompetenciák hasznosulását (ilyen kompetenciák a tudás, a készségek, a tanulás, értékek és attitűdök). A projekt különösen nagy hangsúlyt fektetett a személyes és szervezeti hatások, szükségletek és alkalmak megjelenésére az öregedő populációban, és a munkával töltött évek alatt bekövetkezett változásokra.

Kulcsfontosságú konklúziók

1. Az idősebb dolgozók kompetens dolgozók. A munkához szükséges kompetenciák gyakran különböznek minőségileg az idősebb és a fiatalabb dolgozók esetében, a különbségek a pályájukból és a tapasztalataikból, valamint az oktatási háttérükből adódnak, de nem a korukból. Ha a kompetenciákat egymáshoz hasonlítjuk, akkor mindkét csoportnak nyilvánvalóvá válnak az erősségei és a gyengeségei.
 - Az idősebb dolgozók munkakompetenciái általában magasabbra voltak értékelve az SMEs vezetői és munkaadói által.

- A kor, mint olyan nem feltétlenül járult hozzá bármilyen kompetencia hatásfok-csökkenéséhez.
- Bár nem volt gyakorlat az idősebb dolgozók kompetenciáinak tematikus megfigyelése és dokumentálása, a tapasztalt dolgozók elismerésben részesülnek, és gyakran játszanak mentor szerepet az SME-ben.
- A munkatapasztalat és a személyes jellemvonások éppolyan fontos részei/feltételei a munkakompetenciáknak, mint a formális képzés.
- A társadalmi és a foglalkozással kapcsolatos kompetenciák az évek alatt végbement fejlődés figyelemreméltó eredményei, éppúgy, mint a munkamorál.

2. A munkában és a munkahelyen végbement változások miatt számos kihívás éri a munka melletti tanulást, melyek egyaránt érintik az idősebb és a fiatalabb dolgozókat. A folytatódó változások serkentik a tanulási igényt, ugyanakkor csökkentik a tanulás lehetőségeit. A kor, mint olyan kevés ahhoz, hogy hatékony legyen valaki a munkahelyi tanulásban. A munkában és a munkából történő tanulás szervezettsége, elismerése, támogatottsága a munkahelyen, munkaidőben történő tanulásnak mint egyéni és kollektív tevékenység virágzásának a feltétele.

- A munkában és a munkahelyen végbement változások kihívást jelentenek az idősebb dolgozók tanulásában, de a munkaterhelés és az idő szorítása csökkenti a tanulási lehetőségeiket. Néhány esetben az idősebbek inkább elfogadtak egy alkalmazkodó, mint részvételi stratégiát a változások között.
- A tanulási magatartások, a készségek vagy a motiváció mérése érzékeltette, hogy azok nincsenek közvetlen kapcsolatban a korrallal, kivéve, ha figyelembe vesszük a memóriát és a sebességet.
- A munkában történő tanulás változatosabb formákat mutat, mint a kor- és foglalkozás-csoportok, és gyakran egy korcsoporton belüli (fiatalabbak között vagy idősebbek között) foglalkozástípusonként is változhat.
- Az új technológiák megjelenése volt a legnagyobb kihívás minden munkavállaló számára. Néhány idősebb dolgozó jól kezelte a változást, míg másoknak az elbocsátását eredményezte. Előnyben részesítették a gyakorlat-alapú tanulást, habár néhány esetben szükséges volt több általános elméleti ismeret és téma körüljárása is.
- A munkahelyi tanulás társadalmilag és a munkatársak belső viszonyaiban erősen támogatott tevékenység volt, de ritkán szervezett és rendszerezett.

3. Az idősebb, több tapasztalattal rendelkező munkavállalók tapasztalatainak teljesebb hasznosítása a munkahelyi kollektívában hatást gyakorolhat a termelékenységre és a kooperatív tanulás elősegítésére. Mindazonáltal, ennek teljes felismerése és gyakorlattá válása, illetőleg elmaradása éppúgy kihívást jelent a szervezetirányításnak, mint a modern tudásmenedzsment számos másik területe.

- Az idősebb dolgozók részt vesznek az informális és a non-formális képzéseken, de összehasonlítva a fiatalabbakkal, kisebb számban motiválhatók a formális képzésekre.

- A fiatalabbak kompetenciáinak fejlődése láthatóbb és szisztematikusabb volt (például a mentoring miatt), ellenben az idősebbek inkább a résztvevői, tanári szerepben való megjelenést vállalták volna fel és ellenezték, hogy szükségük lenne tanulásra és fejlődésre, kivéve az információs technológiák alkalmazásának megtanulását.

4. A tanuló szervezetek fejlesztése igényli a képességeket, a motivációt és hogy alkalma legyen reflektálni saját maga és a vállalatok gyakorlati igényeire, amelyek alsó szintjét a menedzsment határozza meg.

- A tudatosság az SME-k, mint képzőintézmények esetében és a saját vállalatnál relatíve alacsony volt mind a vezetés, mind a munkavállalók között. Mindazonáltal megfigyelték, hogy bekövetkezhet egy átmeneti folyamat, amikor egy SME épp elmozdul a hagyományos, stabil szervezet felől a dinamikusabb, rugalmasan reagáló tanuló-szervezet felé.
- A munkánk – melynek során külső irányítású, reflexív tanulási beavatkozások történtek – hatásai az SME-k tanuló szervezetté történő fejlődésében erősen függték az irányítás bevonásától és a reflexió iránti elkötelezettségtől.

5. Az idősebb munkaerő rugalmassága és termelékenysége éppúgy, mint a társadalmi kohézió, bizonyos körülmények között nem adottak. Inkább termelődtek és újratermelődtek azon irányelvek hatása alatt és azokon keresztül, amelyeket mi alkottunk meg mindennapi gyakorlatunk, munkánk során. Az erős akarat és az egyetértésben fogant törekvés segített abban, hogy ezek a tulajdonságok valóságossá fejlődjenek, mind a menedzsment, mind a munkavállalók körében.

- A sikeres munkaalapú tanulás és a képzési beavatkozások – az idősebb munkavállalók esetében is – potenciálisan fejlesztik a tanulási motivációt, az önbizalmat, a szervezet iránti elkötelezettséget és a közhangulatot az eltérő életkorú csoportokban.

Kulcs-javaslatok a konklúziók alapján

Speciális ajánlások az európai és nemzeti irányelvekhez:

- Szükség van a tudatosság növelésére az idősebb dolgozók munkáját illetően azáltal, hogy nagyobb hangsúlyt fektetünk az erőseikre a munkakompetenciáik terén. Azok az országos programok és kampányok, melyeket már megvalósítottak néhány európai országban, kitűnő eredményekkel és további példákkal szolgálnak a jó gyakorlathoz.
- Oktatási kezdeményezéseket kellene támogatni annak érdekében, hogy kialakítsák és megerősítsék a tanulási lehetőségeket és azok támogatását az idősebb dolgozók és az élethosszig tartó tanulás esetében is. Az európai és a nemzeti, élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos oktatási politikáknak támogatni kell az alapkészségek fejlesztésének és megújításának lehetőségeit.
- Folytatván a munkát, szükségessé vált, hogy megfordítsuk a nyugdíjas évek számának csökkenését és erősítsük az idősebb dolgozók munkaerő-piaci helyzetét olyan kezdeményezéseken keresztül, mint a vállalatok esetében a kor-menedzsment.

- Az idősebbek képzésére irányuló határozottabb erőfeszítések és pozitívabb attitűdök szükségesek.
- A generációk közötti kommunikáció előnye, és a termelékenység növelését célzó kooperáció egyesülhetnek a nemzeti irányelvekben. Ugyanakkor szükséges, hogy tudatában legyünk a növekvő kockázatnak és költségeknek a kis vállalkozások esetében is. A nemzeti politikák és szakmai döntések csökkenthetik ezeket, a költségeket, vagy késleltethetik a negatív hatások jelentkezését.
- Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a munka iránti nagyobb érdeklődés, a szabadidő és a képzés közti szinergiára, amikor a fejlesztési tevékenységek a munkában töltött és a nyugdíjas kor határvidékén a rugalmas formákat támogatják. Például a munkavállalók személyes érdeklődése karrierjük késői szakaszában komoly tényező lehet a személyes fejlődésükben és a munkaképességeik korszerűsítésében.

Speciális ajánlások a vállalatoknak:

1. Kezdeményezések szükségesek ahhoz, hogy a munkaerő rugalmasságát, érzékenységet és akkreditációját fejleszteni lehessen a menedzsment tevékenységében és gyakorlatában.
2. A menedzsmentnek érdemes lenne fejlesztenie a cégnél jelentkező, a tanulás és a munka kapcsolatához kötődő tudatos és világos gondolkodásmódot saját vállalatának keretei között, és nyitott munkavítákon keresztül a tisztán artikulált, számításba vett, hosszabb távú tanulás- és fejlődési politikák irányában. Mindez a kis vállalatoknál is szükséges.
 - a) Nyitott fejlesztések szükségesek ahhoz, hogy az idősebb dolgozóknak esélyük lehessen a szervezeti újjáépítésben való részvételre. A szervezeti és a képzési rendszerek tervezése érzékenyek lehetnek a munkaerő sokféleségére.
 - b) A munka- és tanulásszervezés új és rugalmas módjai szükségessé teszik a sokat tapasztalt dolgozók kompetenciáinak legjobb hasznosítását.
 - c) A menedzsmentnek választ kell adnia a tanulás új formáira és hasznosítania kell személyzete sokféleségét annak érdekében, hogy az SME-k tanuló-szervezetekké fejlődjenek, különösen a hagyományos szektorok területén létező cégeket és foglalkozásokat tekintve.
3. Több figyelmet kell fordítani a munkahelyi képzések hatásaira és az aktuális munkafeladatokra, különösen a sokat tapasztalt munkavállalók körében. A képzésen való részvétel mindig párosulhat a személyes és kollektív kompetenciák fejlődésének és az előmenetel lehetőségének tudatos összekapcsolásával.
4. A humánerőforrás-gazdálkodás politikái és gyakorlata érzékenyek kell hogy legyenek, reagálniuk kell a munkaerő sokféleségére.

Fokozódó tudatosságot igényel a tanulási stílusok és stratégiák különbözősége.

 - a) Azok az idősebb dolgozók, akik kevés, vagy elavult tapasztalattal rendelkezve vesznek részt tanulási tevékenységekben, igénylik a támogatást és a bátorítást azért, hogy felfrissíthessék képességeiket és előmozdíthassák személyes fejlődésüket.
 - b) A kapott támogatás alapvetően fontos az idősebb munkavállalóknak, amikor új technológiákat tanulnak olyan módszereken és gyakorlatokon keresztül, amelyek

- nem tartalmazzák, nem erősítik az idősebb dolgozók és tanulók általános negatív énképét.
- c) Az ösztönző-rendszereknek motiválniuk kell az idősebb dolgozókat a képzéseken való részvétellel, valamint támogatniuk kell őket a tanulásban és a kompetencia-fejlesztésben.
 - d) Az idősebbeket bátorítani kell, hogy tervezzék meg a saját karrierjüket a rugalmas gyakorlat és a társadalombiztosítás, valamint a munkabiztonság kombinációján keresztül.
- 5) Közös erőfeszítés szükséges a tudás, a készségek cseréjének fejlesztéséhez, továbbá a generációk közötti kommunikáció és kooperáció elismeréséhez.
- 6) További, az SME-k tanulási környezetének fejlesztésére irányuló kutatások szükségesek, ideértve a módszerek fejlesztését is, hogy integrálni lehessen az idősebb dolgozókat az oktatási szervezetekbe. Szükséges még a kompetenciák és a rugalmas szervezetek sokféleségének feltérképezése; továbbá annak vizsgálata, hogy új karrierminta tudatosulása a későbbi szakmai életpályán, valamint a különbségek megjelenése az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának területén miképp történik. A tanulási és tanítási módszerek fejlődése lehetővé tette, hogy alkalmassákk őket az alulképzett és idősebb munkavállalók esetében is, hangsúlyozva a tanulási stílust és a különbségeket.

VI.4. Alacsony szintű szakképzettség: európai probléma

A kutatás összefüggésrendszere, kontextusa

Az alacsony szakképzettségű munkaerő iránti igény fokozódó csökkenése az európai társadalom komoly problémája. Az 1990-es évek elejétől nőtt a magasan kvalifikált és alacsonyan képzett munkások közötti keresetkülönbség, a kvalifikáció nélküli népesség aránya több országban négyszer nagyobb, mint az egyetemet végzetteké.

A kutatást Franciaországban, Hollandiában, Svédországban, Portugáliában és az Egyesült Királyságban végezték, de kiegészítő információkat felhasználtak más EU-országokból is, mint például Németországból. Azt kutatták, hogy milyen okokra vezethető vissza az alacsony szakképzettségű népesség változó helyzete a munkaerőpiacon. Azt is vizsgálták, hogy milyen mértékben és miért csökkent a munkaadók igénye az alacsony szakképzettségű munkaerő iránt, és igyekeztek feltárni, hogy milyen tényezők befolyásolják a szakképzettség pótolhatóságát, különösen a munkaerő alacsony szakképzettségű felnőttek által alkotott szegmensében. A kutatás azokat az alacsony szakképzettségű személyeket választotta ki, akik abbahagyták teljes idejű tanulmányaikat, miután megszerezték a kötelező képzést igazoló bizonyítványt.

Megállapítások

1. Annak ellenére, hogy csökken az alacsony szakképzettségű személyek utánpótlása a munkaerőpiacon, munkaerőpiaci helyzetük mégis romlott az utóbbi két évtizedben,

mivel az alacsony szakképzettségű személyek utánpótlása folyamatosan meghaladja a jelenlegi munkaerő-költségek szintjét megfizethető keresletet.

2. Az alacsony szakképzettségűek iránti igény csökkenését azok az új technikai követelmények is eredményezték, amelyek magasabb szakképzettséget igényelnek. Az alacsony szakképzettségűek iránti igény egyébként a gazdaság bizonyos szektoraira jellemző csak és ez az igény országonként is változó, hiszen alapvetően a viszonylagos munkaerő-költségekkel van összefüggésben.
3. Azok a foglalkoztatási szektorok, amelyekben az alacsony szakképzettségű csoportok koncentrálnak, vagy szerződéses alapon foglalkoztatnak, vagy az alacsony szakképzettségű foglalkoztatás aránya nem nagyobb, mint a többi szakképzettségi csoportban.
4. A legtöbb európai országban a mai ütem mellett legalább egy évtizedet vesz igénybe az alacsony szakképzettségűek arányának csökkenése.
5. A fiatalokat ösztönözni kellene arra, hogy legalább az ISCED 3 (másodfokú szakképzés) szintű szakképzettséget szerezzék meg. Ez minimális képzési követelmény a munkaerőpiaci igények kielégítésére a jövőben.
6. A foglalkoztatók gyakran panaszkodnak, hogy a szakképzetlen munkahelyek esetében ma már jobb kommunikációs felkészültség szükséges, ezzel szemben igen sok alacsony szakképzettségű alkalmazottnál ez hiányzik.
7. A személyes kvalitásokat, jártasságokat és készségeket igazoló bizonyítvány főként azoknak válna hasznukra, akik a hagyományos szakképzésből kimaradtak.
8. A munkáltatóknak jelentős mértékben megterül a munkaalapú képzésbe fektetett beruházás, az alacsony szakképzettségű csoport ösztönzése az ebben való részvétellel ugyanakkor nem kielégítő. A vizsgálat eredményei szerint:
 - Az alacsonyan képzett munkaerő kevesebb tréningen vesz részt, mint a magasan képzettek.
 - Az idősebb munkaerő kevesebb tréningen vesz részt, mint a fiatalok.
 - Az alacsony szakképzettségű személyek kevésbé fogadják el a munkáltató által kínált tréningeken való részvételt, mint a magasan kvalifikáltak.
 - A munkaerőpiacon elhelyezkedett személyek számára több innovációs ösztönzés és támogatás szükséges, hogy eljussanak a szakképzettség minimális szintjére (mint például az Egyesült Királyságban az Egyéni Tanulási Számla).
9. A munkaerőpiacról való kirekesztődés elkerülésére szükségessé válhat az is, hogy a nyugdíj-korhatár közelébe érő alacsony képzettségű idősebb munkásoknak bértámogatást adjanak.

10. Az oktatási és képzési politika jelenlegi hibái:

- Az európai országok mindegyikében az iskolák változatlanul képeznek olyan fiatalokat, akiknek nem elegendő a felkészültségük a továbbtanuláshoz és -képzéshez. Néhány európai országban a fiataloknak legalább egyharmada elégtelen felkészültséggel rendelkezik.
- Aggodalomra ad okot, hogy iskolai tapasztalataik a fiatalok jelentős részében ellenérzést váltanak ki a további oktatásban és képzésben való részvétellel szemben.
- Ebből következően az iskoláknak nem arra kellene koncentrálniuk, hogy szelektáljanak a felsőoktatás számára, hanem arra, hogy mindenki számára biztosítsák a minimális képzettségi szint elérését. Ez azt jelenti, hogy magas szinten kell tartani a diákok önbecsülését a kötelező oktatásban.
- A felnőttképzési rendszer nem válik be, mert csupán a többi iskolai rendszer megismétlése. Ebből következik: viszonylag kevés tapasztalt felnőttnek adatik meg, hogy szakképzettségét javítsa.
- Az alacsony szakképzettségi csoportban több figyelmet kell fordítani a továbbképzés iránt megnyilvánuló alacsony igényre.

Konklúziók

A kutatás egyik fő ajánlása, hogy egy „minimum tanulási csomagot” (minimum learning platform) kellene kialakítani, amely tartalmazza a tudás, a gyakorlati jártasság és a személyes kvalitások általánosan elfogadott szintjét, melyet minden személynek teljesíteni kellene. E csomag kidolgozásához a következőket javasolja a kutatás:

1. Minden európai országnak ki kellene alakítania a „minimum tanulási csomaggal” kapcsolatos politikáját, amely megfelelné az ország sajátos problémáinak és azoknak a kihívásoknak, amelyek a saját munkaerőpiaccal és az alacsony szakképzettségi csoportokkal szemben felmerülnek.
2. Ugyanakkor, a minimum-csomagnak tartalmaznia kell egy sor olyan értéket, amelyeket, mint európai állampolgárok, az összes ország állampolgárai osztanak.
3. Új egyensúlyt kell kialakítani az oktatásban a formalizált tudás és a személyes, illetve szociális jártasságok között.
4. Az oktatási folyamat kimenetének biztosítása kellene, hogy minél több személy elérje a minimum-küszöböt még akkor is, ha ez problémákat jelentene a hagyományos eszközökkel történő értékelésben.
5. A munkahelynek nagyobb szerepet kellene játszania a csomag néhány elemének közvetítésében. Ez újfajta társadalmi partnerség kialakítását igényelné, s a munkahelyi forrásokat is jobban hasznosítaná a tanulásban és a személyes fejlődésben.
6. Újra kell gondolni az oktatási források elosztását, mivel azok képzése, akik – bár kisebbségben – nehézségekkel küzdenek az alapjártasságok terén, igen költséges.
7. Ajánlatos, hogy a jelenlegi európai oktatásban uralkodó 9 éves (kötelező) alapképzés foglalja magába a minimum oktatási csomag által biztosított szint elérését, jöllehet néhány esetben e szint eléréséhez pótlólagos évek szükségesek.

8. A minden állampolgár számára járó tanulási lehetőséget kell biztosítani bármely korban és bármely helyzetben (pl. üzletközpontokban).
9. A minimum tanulási csomag mindenki számára legyen hozzáférhető és ne csupán a teljesítmény alapján kiválasztottak részére.
10. A csomagot nem lehet egyszer s mindenkorra rögzíteni, időben ez is változik a változó követelményekkel együtt és lehet, hogy ma már nem fontos jártasságok a jövőben fontossá válhatnak.

A projekt teljes címe:

Education and Training – New Job Skill Needs and the Low-Skilled

A projekt elérhető az alábbi Internet címen:

<http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VI.5. Tanulási szervezeti modellek kifejlesztése a kis- és középvállalkozások (SME) számára

A kutatás összefüggésrendszere

Bár a kis- és középvállalkozások 71%-át képviselik az európai foglalkoztatásnak, egyénileg mégis gyakran képtelenek arra, hogy olyan részletes képzési stratégiákat dolgozzanak ki, amelyek az alkalmazottaikat magasabb kvalifikációhoz juttatnák és így eleget tehetnének a verseny növekvő követelményeinek. Mindazonáltal, a piacon belüli szervezeti kooperáció fontossága régóta ismeretes mint a gazdasági siker egyik tényezője, és a szervezetek hálózata jelentősen hozzájárulhat a stabilitáshoz és a bizonytalanság csökkentéséhez. Ezek a hálózatok idővel átalakulhatnak a vállalkozások „természetes csoportjaivá (cluster)” vagy mesterségesen is létrehozhatók („induced”) külső beavatkozások révén, például az üzleti és tudományos parkok kialakításával. Ez a kutatás az SME csoportok (clusters) szerepét vizsgálja a szervezeti képzésben az adott oktatási szükségleteknek megfelelően. A kutatás azzal foglalkozik, hogyan lehet meghatározni az oktatási szükségleteket, hogyan szerveződik a képzés, hogyan sajátítják el a know-how tudást és hogyan lehet ehhez a tudáshoz hozzájutni. Több mint 300 létező kis- és középvállalkozást és ezek csoportjait vizsgálták Olaszországban, Spanyolországban, Franciaországban, Ausztriában, az Egyesült Királyságban és Hollandiában.

Megállapítások:

A következő megfigyeléseket tették:

1. A szervezeten belüli képzés három fő szintjét határozták meg, melyek a formális és informális tanulási tevékenység eltérő kombinációját mutatták fel:
 - Információgyűjtés. A szükséges adatok folyamatos ellenőrzése, beszerzése és kezelése azt a célt szolgálta, hogy a vállalkozások követni tudják azokat a változásokat és fejlődéseket, amely a tevékenységükhöz kapcsolódó piacokon végbemennek.

- A tudás elsajátítása. E folyamat során a vállalkozások meghatározzák, hogy milyen gyakorlatra kívánnak szert tenni, milyen know-how és stratégiai tudás szükséges a napi tevékenységek elvégzéséhez.
 - A kompetencia megszilárdítása és fejlesztése. E folyamat során a megszerzett információ és tudás képzéssé alakul át (például a gyakorlati tudás hiánypótlása és új tudás szerzése tréning és együttműködés révén).
2. Ezeknek a szervezeti tanulási szinteknek egymáshoz való viszonyát tekintve a kis- és középvállalkozások 5 fő típusát különíthetjük el:
- „Krizis-vezérelt” – a kisvállalkozások és új alapítású kis cégek igen nagy része tartozik ide, amelyeknek folyamatosan válaszolniuk kell az új kihívásokra és lehetőségekre. A döntéshozatali stratégiáikat valamilyen domináns személy alakítja ki és általában nincs ipari kapcsolatrendszerük.
 - „Belülről vezérelt (endogén)” – általában nagyvállalatok. Képzésük házon belüli gyakorlatból származó magatartásokra és tudás-elsajátítási folyamatokra épül. Ezt a tudást általában a mentori rendszer, a munkafolyamathoz kapcsolódó képzés és a „fejvadászat” révén szerzik meg. Általában ezek a cégek is kívül esnek az ipari kapcsolatrendszeren.
 - „Kívülről vezérelt (exogén)” – azaz kifelé tekintő cégek. Gyakorlatitudás-alapjukat külső szakértői forrásokból, többek között tréning-kurzusok révén fejlesztik. A stratégiai vezetési gyakorlatot rendszeres kompetencia-fejlesztés révén szerzik meg, amely specializált képzést nyújtó szervezetek folyamatos tréning-tevékenységére épül. A helyi ipari hálózatok használata esetükben alkalmanként változó.
 - „Beágyazott – információ-központú” – magas fokon beágyazódtak a helyi ipari kapcsolatrendszerbe, közösségi alapú hálózati tevékenységet folytatnak az információ és a tudás megszerzésében, valamint a gyakorlati tudás stabilizálásában és fejlesztésében. Szervezeti képzési formát csak korlátozottan alkalmaznak és ezek is a helyi közösségre, az informális és családi hálózatokra épülnek.
 - „Beágyazott – kompetencia-központú” – ezek a cégek hasonlítanak az előbbiekhez azzal a különbséggel, hogy a kompetencia fejlesztése formális gyakorlatra és folyamatra épül és stratégiai gyakorlatuk nagyrészt informális információgyűjtésre korlátozódik.
3. Öt fő csoportot (cluster) lehet megkülönböztetni:
- Egyértelműen meghatározható ipari viszonyok között együttműködő kis- és középvállalkozások, amelyek azonos piacra dolgoznak. A vezetési struktúra rugalmas.
 - Ennek szegmentált változata, amely hasonló a fentihez, de a kis- és középvállalkozások közötti kapcsolatot eltérő termelő-szolgáltató egységek, különböző piaci helyzetek és tartalékok befolyásolják. A hálózatra a központi szereplő mellett a laza társulások a jellemzőek, a szolgáltatói háttér és a vezetési struktúra többnyire formális.
 - Összefonódó – a helyi gazdaság érdekei határozzák meg a kapcsolatokat. A laza érdekcsoportoktól a közös projektre szerveződő szakmai társulásokig terjed.

- Kreált partnerség – külső (nem helyi) szervezetek hozzák létre, amelyek a csoporton belül a szervezeti tanulást irányítják. A fejlesztő szervezetek kommunikációs és döntéshozó struktúrákat hoznak létre, melyeket központi szolgáltatás támogat.
- Virtuális csoport – közös történelmi célokra építő családi vállalkozások hálózata, amelyben nagy szerepet kapnak a vállalkozói döntéshozók. Ez a hálózat közös cselekvési potenciállal rendelkezhet az információs és kommunikációs technológia segítségével.

Ennek eredményeként:

1. „Csoportértékelő készlet” kidolgozására kerül sor, amely lehetővé teszi az információgyűjtés, tudáselsajátítás és kompetenciafejlesztés közötti viszonylagos egyensúly mérését, emellett kimutatja a főbb jártassági és kompetenciahiányokat. Az egyes vállalkozások és vállalkozás-csoportok vizsgálatából következtetéseket vonhatunk le.
2. Nincs világos összefüggés a közös tanulás és a csoport vállalkozási sikere között a különböző tényezők – többek között a gazdasági teljesítmény – figyelembe vételével.
3. Kevés a bizonyíték arra, hogy a vállalkozási csoportok magas szintű kollektív stratégiai tanulásban vennének részt
4. A vállalkozói csoportok területi, kulturális vagy intézményi kötődése nem garantálja a szervezeti és csoportos tanulásban való részvételüket
5. Nincs egységes csoport-modell, a csoportok idővel sokat változnak, vagy külső kezdeményezésre jönnek létre.

Kulcsjavaslatok a konklúziók alapján

1. Körültekintően kell kialakítani a képzési stratégiát az egyes hálózatokban megjelenő eltérő tanulási stratégiák figyelembe vételével. E stratégiának a „szervezeti tanulás” három elemét tartalmaznia kell: az információgyűjtést, a tudás elsajátítását és a kompetenciafejlesztését.
2. Tudatosítani kell a vállalkozásokban, hogy a „szervezeti tanulás” e három eleme között egyensúlyt kell tartani a humán-erőforrások fejlesztésében
3. Mivel a vállalkozások többsége válságmenedzselést végez és háttérbe szorítja a proaktív tanulást, szükséges, hogy ösztönözzük őket a kollektív tanulásra, amihez szolgáltatásokat és forrásokat kell biztosítani.
4. Jobban oda kell figyelni a marketing- és sokirányú szakmai jártasságok fejlesztésére a kisvállalkozásoknál.
5. Ki kell fejleszteni a „jártasság-értékelési kultúrát” a regionális fejlesztési és egyéb szervezetek segítségével azoknál a vállalkozásoknál, ahol hiányzik a szakértelem a jártasságok méréséhez.
6. A vállalkozások jellemzőinek és igényeinek egységesítésére ki kell fejleszteni az Európai Jártassági Akkreditációs Rendszert.
7. Ösztönözni kell a helyi vállalkozói csoportokat, hogy az Európai Akkreditációs Rendszer központjaivá váljanak.

8. Ösztönözni kell a vállalkozásokat arra, hogy megőrizték a munkában szerzett tapasztalatok értékét, növeljék a kompetencia szintjét és segítsék elő az informális úton szerzett kompetenciák akkreditációját.

A projekt teljes címe: *Developing Learning Organisation Models in SME Clusters*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen: <http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VI.6. Szakoktatás és gyakorlati képzés egy európai kutatás tükrében

A kutatás összefüggésrendszere

A tudás-alapú, vagy tanuló társadalom fogalmához kapcsolódva az elméleti és gyakorlati képzés az utóbbi években egyre fontosabb szerepet kapott az európai politikákban. A szakmai oktatást és gyakorlati képzést (VET – Vocational education and training) az Európai Unión belül az egyes országok hagyományos értékrendszerei befolyásolják, amelyeket a hagyományok, intézmények, igazgatási formák és kultúrák sokszínűsége jellemez. Ezeket az eltérő szükségleteket és a mögöttes értékeket fel kell ismerni ahhoz, hogy az EU és a nemzetek politikáját a szakoktatásban és gyakorlati képzésben elemezni tudjuk. A Szakoktatás és Gyakorlati Képzés Európai Kutatási Fórumát (Forum for European Research into Vocational Education and Training) mint kutatóintézetek hálózatát hozták létre abból a célból, hogy új dimenzióba helyezték a szakoktatási és gyakorlati képzés nemzetközi kutatását, és olyan, rendszerbe foglalt pontos meghatározásokat dolgozzanak ki az eltérő megközelítésekhez, amelyek az egyes kutatóknak segítséget nyújtanak a tudásszerzésben. A FÓRUM olyan kutatási módszer kifejlesztésére törekedett, amely nem annyira az összehasonlításon, mint inkább a kutatásban megvalósuló együttműködésen alapul.

A FÓRUM-ban 14 ország képviselteti magát, tagjai mind nemzeti mind nemzetközi szempontból elismert kutatók. A kutatásban részt vevő partnerek tapasztalt tudósok, akik olyan intézményekben végeznek felelős munkát, ahol VET-szakembereket képeznek, és akik kapcsolatban állnak regionális és nemzeti döntéshozókkal. A FÓRUM egyúttal arra is vállalkozott, hogy a hálózatba integrálja a fiatal kutatók menedzselését és fejlődését. Ezzel az volt a célja, hogy a projekt befejezése után is európai szinten biztosítsa a kutatás és fejlesztés hosszú távú célkitűzéseinek megvalósítását.

A kutatás célja

A projekt során kialakított hálózat elsődleges célja a szakoktatás és gyakorlati képzés (VET) európai dimenziójának kialakítása volt, mind a tartalmat, mind a módszereket illetően. Az európai dimenzióba beletartoznak az európai társadalmak hagyományos értékrendszerei az eltérő tradíciókkal, intézményekkel, igazgatási formákkal és kultúrákkal együtt, amelyek befolyással vannak az Európai Unió egészének szakmai oktatására és gyakorlati képzésére. Általános gazdasági nyomásra a különböző európai VET-rendszerek eltérő módon válaszolhatnak a maguk környezetének gazdasági,

politikai és társadalmi problémái alapján. A projekt magas színvonalú és hiteles elemzéseket nyújt a VET területén felmerülő Európai Unió-s és nemzeti irányítási és szervezési problémákról.

A hálózat segít annak elemzésében, hogy a több országot érintő problémák esetén a VET-rendszerek hogyan válnak európaivá, azaz a nemzeti politikákkal szemben hogyan támogatják a közös európai megoldások kifejlesztését. Tartalmilag a projekt arra összpontosított, hogyan lehet feltárni a kutatás európai dimenzióját, amelyben az oktatási rendszerek változtatására és adaptációjára szolgáló kapacitás fejlesztése mint közös törekvés jelenik meg. A FÓRUM tagjai felismerték, hogy a tudományközi megközelítés nagymértékben hozzájárul a munka sikeréhez. Ez a felismerés megjelent a hálózat munkájában és a tagok közötti munkamegosztásban.

A FÓRUM munkája arra is irányult, hogy nemzeti esettanulmányok segítségével meghatározzák és vizsgálják a „jó gyakorlatot”, szakirodalmi elemzéseket, részletes kutatási javaslatokat készítsenek, eredményeiket konferenciákon és folyóiratokban ismertessék. Mindezek együttes eredményeként ajánlásokat készítsenek a politikai döntéshozók, kutatók és gyakorlók számára a szakoktatási és gyakorlati képzés területén.

Öt tematikus csoportot alakítottak ki, amelyek a következő kutatási és döntést segítő témákkal foglalkoztak:

- Tanulás a szervezetben.
- A VET és a munkaerőpiac.
- Intézményi változások.
- Identitásváltozások.
- A kulturális értékrendszerek és ezek értelmezései.

A fenti öt téma a döntéshozatali ajánlásokkal együtt a hálózat zárójelentésében és a FÓRUM műhelyvitáira készített egyéni dolgozatokban található meg.

Kulcsjavaslatok

A tematikus csoportok némelyike ajánlásokat tartalmazott.

1. A foglalkozáshoz kapcsolódó identitások igen fontosak, de a XXI. században át kell alakítanunk ezeket. Szükséges, hogy még dinamikusabbak, még jobban dimenzionáltak, még nyitottabbak legyenek és az interaktivitás magas szintjét mutassák a foglalkozást űző személyek és a munkahelyhez kapcsolódó egyéb foglalkozást űzők körében. Ezeknek az identitásoknak szélesebb értelműeknek kell lenniük, s kevésbé kell a múlt szakmai specializációihoz tapadniuk.
2. A foglalkozások sok európai országban közös „szabályozását” ki kell bővíteni a folyamatos szakmai fejlesztés kérdéseivel, beleértve az élethosszig tartó tanulási folyamatot. Az ilyen szabályozásnak szélesítenie kell a foglalkozási identitást a rokon szakmák irányába, és el kell mélyíteni az eltérő szakképzettségekhez kapcsolódó foglalkozási identitást.

3. Szükség van arra, hogy közelebb hozzuk egymáshoz a tanulás és a foglalkoztatás szereplőit, hogy jobb megértést alakítsanak ki egymás szerepei iránt és fejlesszék az arra való képességet, hogy befolyásolni tudják az együttműködést segítő mechanizmusokat a tanulás és foglalkoztatás szélesebb „öko-szisztémájában”.

Öt FÓRUM-dolgozat született a következő témákkal:

- Tanulás az „oktató” munkahelyi szervezetben
- Foglalkozási és társadalmi identitások és a VET
- VET, változás és foglalkoztatás
- Az Európai VET Kutatás eredményei és kihívásai az Európai Kutatási Térség célkitűzéseinek tükrében
- Fiatal kutatók részvétele az Európai Kutatási Hálózatban

A projekt teljes címe: *Forum of European Research in Vocational Education and Training*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen: <http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VI.7. Fenntartható foglalkoztathatóság a folyamatos szakoktatásban és gyakorlati képzésben való részvétel segítségével

A kutatás összefüggésrendszere

A fenntartható társadalmi, gazdasági fejlődés kritikus kérdése Európa összes régiójában az a képesség, hogy mennyire tudják biztosítani a munkahelyi követelmények folyamatos változásának megfelelő szakmai képesítés és gyakorlat megszerzését a foglalkoztatottak számára. Ehhez megfelelő és hatékony politikát kell kialakítani, kifejleszteni és alkalmazni a folyamatos szakmai oktatás és gyakorlati képzés területén. A projekt elemzi azokat a strukturális, szervezeti és személyes tényezőket, amelyek az alkalmazottak döntéseit befolyásolják abban, hogy részt vegyenek-e a folyamatos szakmai oktatásban és gyakorlati képzésben. A kutatás alanyai a technikai gyakorlati ismereteket alkalmazó foglalkoztatottak a kis- és középvállalkozási ipari szektorban, Németországban, Görögországban, Olaszországban, Portugáliában, Spanyolországban és az Egyesült Királyságban. Elemzi ezeknek az alkalmazottaknak a magatartását a folyamatos szakmai oktatásban és gyakorlati képzésben való részvétel szempontjából, beleértve azokat is, akik informatikai és kommunikáció-technológiai gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek.

A projekt célja azoknak a tényezőknek a megértése, amelyek egy személy döntését befolyásolják a folyamatos VET-kínálatból a megfelelő képzés kiválasztásában és az informális oktatási folyamatban való részvételben. Egyúttal értékeli ezeket a magatartásokat és leírja főbb jellemzőiket.

Konklúziók

Ahol a technikai munkafolyamat új kihívásokat tartalmaz, a folyamatos szakmai tanulás a formális képzési programokon kívül történik.

1. A technikai jártasság fejlesztéséhez az alkalmazottnak egy sor alapvető szakmai ismeretet is el kell sajátítania, beleértve a tervezést, a problémamegoldást, a kommunikációt, az információs technológiát és a vezetési ismereteket.
2. Az ön-irányított tanulás olyan tevékenységek gyakorlását is fokozott mértékben igényli, amelyek ösztönző szerepet játszanak a tanulásban, pl. a tanulás módszerének elsajátítása, továbbá az élethosszig tartó tanulás.
3. Meg kell tanulni, hogyan lehet a tudást hatékonyan megszervezni és megfelelően alkalmazni. Ez létkérdés a technikai munkát végzők fejlődésében.
4. A kutatás előzetes eredményei azonban azt is jelzik, hogy a helyzeti és személyi tényezők, továbbá a folyamatos szakmai oktatás és gyakorlati képzés iránti attitűd jelentősen befolyásolják a folyamatos gyakorlati képzés valamilyen formájában való részvételt.

Kulcsjavaslatok a konklúziók alapján

1. Stratégiai szempontból a szakmai jártasság fejlesztésének a folyamatos szakmai oktatásra, gyakorlati képzésre és mindennek előtt a tanulásra kell épülnie és nem pusztán a részvételre a folyamatos szakmai oktatásban és gyakorlati képzésben.
2. Nagyobb figyelmet kell szentelni annak, hogyan segítsük az alkalmazottakat a tanuló munkatársak hatékony támogatásában.
3. Arra kell összpontosítanunk, hogy a több irányú (hibrid) szakmai jártasságot fejlesszünk ki, szemben a csupán technikai jártasságok fejlesztésével.
4. Ösztönöznünk kell az olyan tudás elsajátítását és terjesztését, amely az egyéni mobilitás, valamint a formális és informális hálózatok kombinációja révén növeli a cégek versenyképességét valamilyen különleges régióban vagy szektorban.
5. A nyilvános képzési intézményeknek olyan politikát kell alkalmazniuk, amelyek elősegítik a szakmai és intézményi fejlődés célját szolgáló folyamatos gyakorlati képzést. Kiváltképp az önképzés politikáját kell fejlesztenünk és alkalmaznunk az elektronikus tanulás segítségével.
6. Az ipari kis- és közepes vállalkozások folyamatos szakmai képzésében elő kell segítenünk a minőség fejlődését, ehhez megfelelő módszereket kell kidolgoznunk és alkalmaznunk, amelyek a minőségi képzésre ösztönöznek.
7. Az alkalmazott politikának és módszereknek tartalmazniuk kell olyan szabályokat, amelyek tudatosítják a munkáltatóban és a vezetésben, hogy a munkások folyamatos szakmai oktatását és gyakorlati képzését támogatni kell. Kiváltképp olyan szabályokat kell bevezetni, amelyek a cégeket a stratégia fejlesztésére készítetik és nem csupán a részvételt akadályozó tényezők csökkentésére – mint például a munkahelyi tényezők és egyéni magatartások – irányulnak, hanem olyan ösztönzőket is alkalmaznak, amelyek segítik a jobb munkavégzést szolgáló képzés fontosságának felismerését.

A projekt teljes címe: *Participation in Vocational Education and Training: a need for a sustainable employability*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen: <http://www.academus.pt/public/EstudosPlanmnt/ProjCurs/PARTICIPA.doc>

VI.8. Kompetencia-értékelés és -tréning Európában

A kutatás összefüggésrendszere

Az állampolgárok kevés és hiányos szakmai jártassága akadálynak tekinthető az európai versenyképesség és a társadalmi kohézió szempontjából. Az Európai Unió oktatással és gyakorlati képzéssel kapcsolatos dokumentációja (White Paper on Education and Training) éppen ezt a célt fogalmazza meg. A célok egyike egy európai jártassági akkreditációs rendszer (European Skills Accreditation System) elkészítése. Ennek megfelelően állandó és mindenki számára hozzáférhető akkreditációs mechanizmusokat kellene elkészíteni, amelyek segítségével bárki érvényesíteni tudná a gyakorlatban szerzett tudását, bárhol is tett erre szert. Ehhez a kompetenciák szabványszerű kéreteinek kialakítására van szükség, amelyek alapján a személyek „ügyességi” kártyát kapnának (olyan hitelesítő kártya, mint pl. a szakképzettségi kártya).

A projekt a következőkre összpontosít:

- Megfelelő és pontos felsorolást készíteni a gyakorlati teljesítmények meghatározására
- Módszereket kidolgozni a gyakorlati tudás ellenőrzésére, amelyek segítségével meg lehet állapítani a hiányokat mind európai, mind helyi szinten
- Meghatározni, hogy milyen tréningek szükségesek a gyakorlati tudásban mutatkozó hiányok pótlására, különösen a kirekesztett csoportok tekintetében
- A gyakorlati tudásfélék olyan megfogalmazása, ami ezeket érthetővé teszi mind a foglalkoztatottak, mind a munkáltatók számára
- Új intézményi lehetőségeket feltárni a megfelelő résztvevők (kormány, vállalatok, szakszervezetek stb.) együttműködésére a gyakorlati jártasságok meghatározásában és akkreditációjában.

Megállapítások

1. Az Európai Unión belül történelmileg mindig is alacsony volt a munkaerő mobilitása.
2. Az EU-n kívüli országokból történő bevándorlás mindig is nagyobb volt, mint az EU-országok közötti migráció.
3. A migráció és munkaerő-mobilitás így természetéből fakadóan „lokális” jellegű.
4. Semmilyen bizonyíték nincs arra, hogy a közeljövőben ez a helyzet jelentősen változik és az „ügyességi kártyákat” igénylő technológiák tömeges elterjedésére számíthatnánk.
5. A munkáltatók sokkal inkább érdekeltek abban, hogy fenntartsák a „puha” jártasságok és kompetenciák (pl. személyhez, gyakorlottsághoz kötött vagy „több munkához

köthető” jártasságok) rendszerét, semmint hogy ragaszkodjanak a kvalifikációk formális akkreditációjához, egy átjárható európai foglalkozási és jártassági osztályozás kialakításához.

6. A vállalatoknak (főleg a rohamosan fejlődő tudás-iparra épülőknél) olyan jártasságokra van valós szükségük, amelyek megkönnyítik a „pillanatnyi igényhez kötött” tanulást, a „szervezeti emlékezet” fejlesztését és hasznosítását, és segítik az ügyfelek visszajelzéseire alapozottságot.
7. A jártasságok és a társadalmi kirekesztés közötti kapcsolat összetett: ebben a gyakorlati képzés csak egy (bár fontos) elem. Sokkal átfogóbb eszközrendszerre van szükség a társadalmilag kirekesztettek támogatása érdekében.
8. Az internet- és interaktívtudás-alapú fejlesztések miatt fokozatosan lemaradnak azok, akik csupán a specializált ügyességi kártyákhoz kapcsolódó technológiákat ismerik.

Kulcsfontosságú konklúziók

1. Az európai jártasság-fejlesztő hálózat létrehozása (European Skills Development Network) a következő megfontolások alapján történt:
 - A bevándorló munkások támogatása
 - Új munkák keresése idősebbek számára – eszközök kidolgozása inter-regionális partnerséghez
 - Új lehetőségek a tartós munkanélkülieknek – az állami foglalkoztatási szolgáltatás eszközrendszerének kialakítása
 - Emberierőforrás-fejlesztés – a vállalati humántőke felmérése
 - A mobil állampolgárok támogatása – nemzetközi elektronikus kredit-minősítő rendszer
2. Ezek alapján különböző célcsoportokat határozhatunk meg az Európai Unióban aszerint, hogy mekkorák a jártassági hiányosságok, amelyek befolyásolják a munkaerő-mobilitást és a gazdasági versenyképességet.
3. „Befejezési eszközrendszer” (COMPETE toolkit) kidolgozására került sor. Ez a következőket tartalmazza:
 - Felmérési eszközök, amelyek segítik a személy-specifikus, jártassági igények feltérképezését
 - Diagnosztikus eszközök, amelyekkel a fentieket értelmezzük és ellenőrizzük
 - Reprezentációs eszközök, amelyekkel a diagnosztikus eredményeket értelmezzük (pl. jártassági profil megállapítása)
 - Döntéselemzés és támogató eszközök (pl. segítségadás a munkafajta kiválasztásában)
 - „Adat-áruháza” (Data Warehouse), amely munkaerőpiaci információkat, on-line értékelési rendszereket és jártassági követelményeket tartalmaz
 - Profilírózó és adat-hasznosító eszközök, amelyekkel a személy megtalálja az igényeinek megfelelő információkat az „adat-áruháza”-ban
4. Ezeknek az eszközöknek a segítségével a használó képes lesz:
 - A jártasságok ellenőrzésére személyre, vállalatra vagy régióra vonatkozóan

- Különleges profilhoz tartozó jártasságok, kompetenciák és tudásfajták beépítésére vagy kifejlesztésére közös európai modell alapján
- Különösen az új tudás-iparok szempontjából fontos, hogy friss információkat nyerhetünk a jártassági hiányokról és a szükséges jártasságokról
- Bárhol az EU-ban on-line módon ellenőrizhetővé válik harmadik személy vagy kvalifikáció hitelessége és értéke
- Információkat kaphatunk a rendelkezésre álló munkahelyekről, munkaerőről és képzési lehetőségekről a használó profiljának megfelelően
- A vállalatok megkereshetik az új üzleti lehetőségekhez vagy a fogyasztók igényeihez a megfelelő jártasságokat az aktuális értékelések és „szervezeti emlékek” eszközei révén

Kulcsjavaslatok

Szükség mutatkozik egy európai jártasság-fejlesztő hálózat (European Skill Development Network) kialakítására annak érdekében, hogy az eszközrendszer-szolgáltatást bármely térség felé kiterjeszthessük

A projekt címe: *Competence Evaluation and Training in Europe*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen: <http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VI.9. Munka-identitások Európában

A kutatás összefüggésrendszere

Európában a munkásokat és munkáltatókat egyaránt növekvő mértékben érinti a munkában való rugalmasság és mobilitás kérdése. A technológiai innovációk folyamatos kihívásokat jelentenek a munka világában, a globalizálódó gazdaságban és szervezeti átalakulásban. Ezek a változások speciális tanulási formákat és munka-magatartásokat igényelnek ahhoz, hogy a munkát végző személy sikeresen integrálódjon a munkaerőpiacba. A munkakörülményektől függően a személyek speciális munka-identitással rendelkeznek.

A kutatás azt vizsgálta, milyen szerepük van a különböző munka-identitásoknak abban, hogy a munkások időről időre megfeleljenek az elvárásoknak és követelményeknek. A kutatás segít a munkafolyamatban kialakult munka-identitások jobb megértésében. A változás folyamatát elemzi a vizsgálat, valamint ennek hatását a személyek felfogására a munkával kapcsolatban. Ez azért fontos, mert a személy felfogása a munkáról, a munka-identitása, viszonya üzemi környezetéhez vagy a munkáltatóhoz meghatározza a munka iránti elkötelezettségét is. Ez a motiváció a jó munkavégzés és a minőség alapja, ez teszi lehetővé és hatékonyá a személyes és kollektív termelékenységet. Annak érdekében, hogy bemutassuk az Európában található kulturális, társadalmi-gazdasági és politikai sokszínűséget a munka felfogásában és a munkához való viszonyban, a kutatás hét európai országban – a Cseh

Köztársaságban, Észtországban, Franciaországban, Németországban, Görögországban, Spanyolországban és az Egyesült Királyságban készült, és öt szektorra terjedt ki: fémfeldolgozás, egészségügy, informatika és telekommunikáció, idegenforgalom valamint fafeldolgozás és bútortipar.

Kulcsfontosságú konklúziók

1. A munkával kapcsolatos identitások három stratégiai formáját találtuk a vizsgálat során:

- A vizsgált foglalkozási csoportok majd' mindegyikében megtaláltuk a foglalkozási identitás klasszikus típusaihoz való vonzódást: az azonosulást a foglalkozással, a munkáltatóval, a termékkel vagy a mindennapi munkával. E munkások számára a munkakörülmények változása igazi kihívást jelent, mivel nincsenek meg az eszközeik, hogy rugalmasan alkalmazkodjanak az új körülményekhez. Vagy „visszavonuló” stratégiát alakítanak ki, vagy igyekeznek a régi elemeket beépíteni az új „identifikációs” stratégiába, miközben igyekeznek a jelenlegi státuszukat és munkájukat megtartani anélkül, hogy tanulni, szakmailag fejlődni vagy munkahelyet változtatni kelljen.
- A másik oldalon találjuk a rendkívül dinamikus és proaktív foglalkoztatottakat, akik rugalmas munka-identitást mutatnak, könnyen magukévá teszik az új követelményeket, és jól alkalmazkodnak az új munkakörülményekhez. Rugalmasak és mobilak, a technikai és hibrid szociális jártasság jó elegyét mutatják fel, és ugyanilyenek mutatkoznak a karrier-terv felépítésében és a szakmai fejlődésben. Erős személyi identitással rendelkeznek, amely rendszerint egyéni jártasságokra, folyamatos tanulásra és projekt-orientált magatartásra épül.
- E két szélső típus között az átmenetek több formáját találjuk, amelyek az alkalmazkodás, újra-fogalmazás és egyéb határesetek stratégiáit mutatják. A munkás megmarad a munkájában vagy a munkáltatójánál, de felismeri azt, hogy ez inkább kompromisszum eredménye és nem igazán ideális helyzet. Itt komoly szerepet játszik a családi kötődés, a személyes kapcsolatrendszer vagy a hely különössége. A személy törekedhet arra, hogy a munkáltató, a munkatársak, a fogyasztók oldaláról jelentkező elvárásoknak tegyen eleget, de fenntartásait is hangoztatja (a munkával, munkáltatóval szemben). Mindenesetre hosszabb ideig megmaradhat a munkájában, miközben elmozdulhat, ha a belső vagy külső körülmények úgy kívánják.

3. A munkáltató–munkavállaló viszony folyamatosan átalakul a „felhasználó–szolgáltató” viszonya, amikor a foglalkoztatott inkább önfoglalkoztató „vállalkozóvá” válik, aki az igényeknek megfelelően szolgáltatásokat, jártasságokat és kompetenciákat árul. Ez nagy rugalmasságot, folyamatos tanulást, kockázatvállalási képességet igényel, továbbá azt is, hogy képes legyen aktívan alakítani saját szakmai fejlődését és munka-identitását. Ez az új munkáltató–munkavállaló viszony több új elemet magába foglal:

4. A munkaidentitás klasszikus, kollektív formáival szemben erősíti az „individualizációt”, ami megnehezíti a munkáltató és munkavállaló között a kollektív megállapodást. A kollektív alkufolyamatot egyre inkább a személyes tárgyalások váltják fel, ha feszültségek vagy konfliktusok alakulnak ki a munkahelyen.
5. A munkáltató számára vállalati szintről egyéni szintre helyeződik át a tanulás és szakmai továbbképzés felelőssége.
5. A proaktív, vállalkozói magatartás fokozatosan komplex, rugalmas és sokdimenziós munka-identitássá alakul át, amely képessé teszi a személyt a minduntalan megújuló követelmények teljesítésére. A stabilitást és folyamatosságot, amelyet korábban a stabil vállalati hozzáállás és a munkaszerződés biztosított, egyre inkább és egyre aktívabban magának a foglalkoztatottnak kell megteremtenie.
6. Természetesen nem minden alkalmazott és munkás rendelkezik olyan képességgel, hogy eleget tegyen a megváltozott szakmai és jártassági követelményeknek. Például az idő rövidsége és a horizontális munka-mobilitás gyorsasága stresszt idézhet elő vagy gyengíti a munkateljesítmény feletti kontrollt. Ez különösen olyan munkahelyeken és foglalkozásoknál figyelhető meg, ahol nagyok a rugalmassági és mobilitási követelmények, a munkaszervezet és a feladatok gyorsan változnak, mint pl. az információs technológiai szektorban.
7. Ugyancsak veszélyt jelent az, hogy a munkaerő egy része kirekesztődik, szegmentálódik, mivel képtelen felvenni a „vállalkozói” magatartást vagy hiányzik nála a megfelelő képzettség és jártasság. Ezek az emberek általában kedvezőtlen társadalmi-gazdasági környezetből is jöhetnek. Ezért nem nagyon rugalmasak és inkább ragaszkodnak a munka-magatartás klasszikus formáihoz.
8. Európában viszonylag nagy számban találunk vállalkozásra képtelen, így hátrányos helyzetű foglalkoztatottakat.
9. Mindez befolyással van a kormányokat és más intézményeket terhelő társadalmi kiadásokra. E költségek nagysága attól függ, hogy milyen mértékben tudják az alkalmazottakat és munkásokat felkészíteni a változó körülményekre.

Javaslatok a konklúziók alapján

1. A legtöbb alkalmazottat, de kiváltképp a 35 év feletti szakképzett munkásokat aktívan kell támogatni a változó körülményekhez való alkalmazkodásban és el kell kerülni, hogy passzív „visszavonulási” stratégiát alakítsanak ki, amely végül szakmai kirekesztődéshez vezet.
2. A tanulási folyamatban ösztönözni kell az eredeti képzés és az új szakmai-gyakorlati képzés közötti rugalmas átmenetet. Ily módon:
 - „tantervi rugalmasságot” kell biztosítani azáltal, hogy a specializált technikai tudás és a keresztirányú „általános-puha” jártasságok egyensúlyos kombinációját alakítjuk ki,
 - az informális képzettség akkreditációjával önkéntes és hatékony hozzájutást biztosítunk a továbbtanuláshoz, előrelépéshez és horizontális munkacserékhez,
 - a „kompetencia-vizsgáló rendszer” (Bilan de Compétences) mint vezérlő eszköz kifejlesztésével támogatjuk az egyéneket abban, hogy sikeresen tegyenek eleget a

rugalmasság és mobilitás követelményeinek és saját társadalmi-szakmai fejlődésük irányítóivá válhassanak.

3. Szükség van átfogóbb és aktívabb társadalmi-szakmai beilleszkedési-visszailleszkedési programok kidolgozására, amelyek a hatékony és egyénre szabott folyamatos követésre épülnek.
4. Ösztönözni kell az öntevékeny és irányított folyamatos szakképzésre és kompetencia-ellenőrzésre, az önvezérelt szociális és gazdasági fejlődésre.

A projekt teljes címe: *FAME – Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen:
<http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/fame/fame.htm>

VI.10. A munkanélküli fiatalok munkához segítése

A kutatás összefüggésrendszere

A munkaerőpiac „globalizációjának” gyorsan változó körülményei között változnia kell a szakmai beavatkozás módjainak ahhoz, hogy elősegítsük és fenntartsuk a munkanélküli fiatalok társadalmi és gazdasági részvételét. Ez különösen érvényes abban az időszakban, amikor a 18–25 éves fiatalok számára bővül a munkahely-kínálat és a választási lehetőség a munkaerőpiacon. Hat országban – Portugáliában, Németországban, Dániában, Angliában, Hollandiában Belgium flamand részében – végeztek vizsgálatot arról, hogy milyen lehetőségeket és korlátokat jelentenek a fiatalok számára az EU oktatási, gyakorlati képzési és életvezetési programjai.

Kulcsfontosságú konklúziók

Új magatartás-formák jelentek meg:

1. A „munka-identitás” fogalmához kapcsolódva megállapítható, hogy a munkába álláskor a fiatal felnőtteknél sokféle és egyénileg különböző szemlélet és magatartás jelenik meg. Ilyenek:
 - Hagyományos bér munkás-tudat – a tartós munkaviszony a pénzkeresés és önbecsülés eszköze
 - Erodálódó bér munkás-tudat – bár tartós munkaviszonyt szeretne, de ehhez hiányzik a kitartás, és ritkán marad hosszabb ideig az adott munkakörben, képzési formában
 - Kapkodó és orientáció nélküli bér munkás-tudat – zavarodottság a munka célját illetően és bizonytalanság az elérendő cél tekintetében
 - Az igény és ön-megvalósítás által vezérelt új munkásmagatartás – a munkával való elégedettség fontosabb, mint a bér. Az ilyen identitás viszonylag ritkán jelenik meg a munkaerőpiacon.

2. Ebből következően, az új munkaerőpiaci követelményeknek megfelelő „munka-identitás” keresése közben a fiatal felnőttek szélesebb választékot igényelnek, mint amilyet a szakemberek, projektek és a munkaerőpiac világa kínál.
3. A szakembereknek ugyancsak szükségük van arra, hogy több figyelmet szenteljenek az eltérő „munka-identitásokra” és az egyes személyekkel történő együttműködésben, az egyéni identitás figyelembe vételével tervezzék meg a foglalkozási pályát és a megfelelő képzési formákat.
4. Ám a fiatal felnőtteknek képesnek kell lenniük arra, hogy mérlegeljék a különböző foglalkozásokkal járó kockázatokat és bizonytalanságokat. Egyúttal azonban úgy kell kezelni őket, mint döntésükben kompetens partnereket, akiknek joguk van saját pályájukat alakítani.
5. Az alulképzett, hátrányos helyzetű fiatal felnőtteket segíteni kell az olyan meglévő akadályok leküzdésében mint például:
 - Szűk látókörű távlattervezési megoldások
 - Munkaerőpiaci csapdák
 - A rugalmasság iránti növekvő igény
 - Az unalmas és rosszul fizetett munkák.
6. Két nagyobb csoport külön figyelmet és támogatást igényel:
 - Az alapvető támogatást igénylő fiatalok (érzelmi kötődés, orientáció, nevelés és folyamatosság hiánya) esetében különösen hasznosak a hosszú távú projektek, a személyes konzultáció rendszere és az anyagi támogatás. Ezek a projektek hosszú távon kifizetődnek mind anyagilag, mind az életpálya alakulását illetően.
 - A társadalmi (faji vagy nemi) diszkriminációt elszenvedő fiatalok az adott diszkriminációval foglalkozó speciális projekteket igényelnek.
7. A szakembereknek ezekkel az emberekkel olyan érzelmi kötődést kell kifejleszteniük – tartozzanak bármely csoportba –, amellyel rábírhatják a fiatal felnőtteket a projektben maradásra és a tanulásban való érdekelttség megtartására. Ezt elősegíthetik:
 - A megértés, a tisztelet, az elismerés és az elfogadás
 - Az infantilizálás helyett a kihívások komoly megfogalmazása
 - Az eltérő életpasztorátok elismerése.

A szakmai segítség problémái

1. A szakmai segítség jelenlegi formáiban a szakemberek arra törekednek, hogy az alulképzett fiatal felnőtteket alkalmassá tegyék a munkaerőpiac követelményeinek elfogadására, a munkanélküli fiatalok számára e követelmények feltétel nélküli „adaptációjára” s így lényegében a hátrányos helyzet fenntartására.
2. A teljesítmény-orientáltság és „cél-neurózis” ugyancsak arra készítetik a szakembereket, hogy megmaradjanak az oktatás, gyakorlati képzés és életvezetés módszereinek hagyományos formáinál. Ez szűkíti az önkéntes munkavállalás lehetőségeit.

Kulcsjavaslatok

1. Az oktatáspolitikában a tanulási programok sokféleségét kell nyújtani.
2. Alternatív kezdeményezéseket támogató politikára van szükség, arra, hogy minél több ún. marginalizált fiatal felnőttet mozgósíthassunk.
3. A szakembereknek egyénileg is támogatniuk kell a fiatal felnőtteket abban, hogy saját helyzetüket megértsék, kritikus módon értékeljék és ezt a valóságos munkaerőpiaci helyzetnek megfelelően tegyék meg:
 - A szakembereknek a tanulókkal együtt kell elvégezniük ezt a munkát
 - A szakembereknek és tanulóknak együtt kell értelmezniük és értékelniük a társadalmi és munkaerőpiaci helyzetváltozások egyénekre vonatkozó lehetőségeit és korlátait.
4. A szakembereknek és fiataloknak folyamatosan és együtt kell értékelniük a fiatal személyek életpályáját és reális lehetőségeiket a munkaerőpiacon
5. A szakembereket meg kell fizetni, és forrásokat kell biztosítani a további képzés és a tanácsadás számára
6. Mind szervezeti, mind szervezetek közötti szinten szabadságot kell biztosítani a szakembereknek arra, hogy az oktatásban, gyakorlati képzésben és életvezetési módszerekben értelmező módon feltárják a munka világának lehetőségeit és nehézségeit, ösztönözni kell őket a tapasztalatcserére. A tapasztalatokat meg kell fogalmazni, rugalmasan alkalmazható és folyamatosan revideált programokká kell átalakítani.
7. Lehetővé kell tenni a gyakorlatvezetőknek, hogy igény szerint megismerhessék a fiatalok „munka-identitásának” általános változásait. Ez a tudás döntő lehet a hátrányos helyzetű fiatalok jövőbeli integrációja szempontjából.
8. Rugalmas és az egyének szabad választását biztosító környezetet kell létrehozni, az eljárásokat és eszközöket rugalmassá kell tenni.
9. A gyakorlatvezetőknek minden lehetőséget, forrást és támogatást meg kell adni ahhoz, hogy az eltérő helyzeteket hatékonyabban tudják kezelni.
10. Az oktatásban szükséges, hogy:
 - A tanulási tevékenységet összekapcsoljuk a munka- és társadalmi-kulturális környezet valóságos igényeivel és lehetőségeivel.
 - Beilleszkedjék egy szélesebb társadalmi környezetbe, amely integrálja a tanulást, a munkatapasztalatokat és a társadalmi részvételt.
 - Vessünk számot a munkaerőpiac és kvalifikációs követelmények gyors változásával.
11. A politikának mindenkor figyelnie kell vennie és össze kell hangolnia a munkaerőpiac igényeit és a munkanélküli fiatalok szükségleteit valamint kompetenciáit.
12. A döntéshozóknak meg kell találniuk az egyensúlyt a társadalmi és gazdasági megfontolások között, ama indikátorok alapján, amelyek jelzik a gazdaságpolitika társadalmi következményeit.
13. Az oktatásnak, gyakorlati képzésnek és életvezetési módszereknek hatékonyan segíteniük kell a fiatalokat a saját igényeiknek megfelelő választásokban.

14. Fel kell tárni azokat a tényezőket, amelyek a kirekesztődéshez vezetnek. Feltételezve, hogy eredendően mindenki rendelkezik a szükséges képességekkel, azt kell kutatni, hogyan és hol tudják hasznosítani ezeket a képességeket.
15. A kirekesztődéshez vezető folyamatokat regionális szinten is megtaláljuk, azonban óvakodnunk kell a szokásos és rövid távú megoldásoktól.

A projekt teljes címe: *Enhancing the Participation of Young Adults in Economic and Social Processes: balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen: <http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VI.11. Új megközelítések a munkában szerzett tapasztalatról

A projekt teljes címe: A munkatapasztalat, mint oktatási és gyakorlati képzési stratégia: új megközelítések a XXI. században

A kutatás összefüggésrendszere

A globális tudományos és technológiai innovációk felgyorsulásának következtében nem csak a munka természete változik folyamatosan, hanem az információk és a kommunikációs technológiák használata is. A globális, multinacionális tevékenység kiterjedése és hatása, valamint az ipari konvergencia folyamata ugyancsak nyomást gyakorol az ipari szervezeti és foglalkoztatási változások irányára. Hangsúlyozottan jelennek meg a formális és informális képzés közötti különbségek, a képzési szervezetekben innovatív fejlődés megy végbe. Mindez hatással van a munkában szerzett tapasztalatok jövőbeni szerepére.

A gyakorlat azt mutatja, hogy nem vagyunk még teljesen tisztában a munkában szerzett tapasztalat igazi oktatási potenciáljával. A munkában szerzett tapasztalatokról szóló kutatást 16–19 éves fiatalok között végeztük 6 országban: Dániában, Magyarországon, Írországon, Spanyolországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban. A kutatásban azt vizsgáltuk, milyen célok és felvetések kapcsolódnak a tanuláshoz, továbbá elemeztük a munkában szerzett tapasztalatok gyakorlati felhasználását és eredményét az európai munkaerőpiac változásának, valamint a munkahelyek és szervezetek követelményeinek tükrében. A tanulási elméletek intenzív feltárására vállalkoztunk és számos esettanulmány kapcsán azt elemeztük, milyen innovatív megközelítések találhatók a munkában szerzett tapasztalat hasznosításával.

Következtetések

1. A munkában szerzett tapasztalat öt modelljét állítottuk fel, amelyek mindegyike különböző gazdasági és társadalmi tényezőket tükröz, és eltérő elképzeléseket tartalmaznak a tanulásról és fejlődésről az egyes európai országokban. Ezek a különböző modellek ugyanazon az országon belül együtt is előfordul(hat)nak.
 - Hagyományos – elindítja a diákokat a munka világá felé

- Tapasztalati – a folyamatot kísérő fejlődés
 - Generikus – alkalom egy kulcsfontosságú szakképzettség bemutatására
 - Munkafolyamat – stratégia kidolgozása diákok segítésére ahhoz, hogy a munka világához hozzászokjanak
 - Konnektív – a reflexív tanulás egy formája.
2. Általában gyenge a kapcsolat a politika és a gyakorlat között és sok a tisztázatlanság a 16 év felett szerzett munkatapasztalatok céljával, kivitelezhetőségével és hasznosíthatóságával kapcsolatban. Különös homály fedi a munkahelyi felügyelet pártfogói és oktatói tevékenységét, a munkahelyekhez való hozzájutást és ezek minőségét. Nem egyértelmű a tanuláshoz való viszony, nem tisztázott a munkáltatók szerepe, a munkáltatók képzéshez való viszonyának minősége, kiváltképp a szakképzettség jellegéhez való viszony, s annak a figyelemnek a szintje, amellyel a munka változó természetét és módzatait illetik.
 3. Ismételt hangsúllyal foglalkoznak a munkahelyen történő tanulással, amelyet általában kétféle módon képzelnek el a következő, korlátozott feltételezések alapján:
 - A munkában szerzett tapasztalat legfőbb célja inkább az, hogy megtanítsák a fiatalokat a már elvégzett tevékenységek ismételtesére és nem az, hogy dolgok új összefüggésrendszerbe helyezésével tanulásra és fejlődésre ösztönözzék őket;
 - A munkahelyen való tanulást a legjobban azzal segítjük elő, ha a fiatalembereket bevonjuk a munka tapasztalatszerzési és tanulási folyamatában a tervezésbe, a végrehajtásba, menedzselésbe és az értékelésbe a tanulás eredménynek felhasználásával.
 4. Azáltal azonban, hogy egyre szélesebbé válik a fiatal emberek számára a munkatapasztalatok szerzése, egyre több új kérdés jelenik meg a munkahelyi tanulás régi modelljeire épülő szakmai fejlődéssel kapcsolatban.
 5. A munkatapasztalatot többé nem tekinthetjük úgy, mint valamivel kapcsolatban a technikai kompetencia fejlődését, sem úgy, mint lehetőséget a tanulás eredményeinek felhasználására, bár kétségtelen, hogy bizonyos értelemben autentikus tudás/képesség alakult ki a sajátos helyzetben tevékenykedő fiatalemberben. A munkatapasztalatot egyre inkább úgy kell tekinteni, mint a munkában rejlő felelősségérzés fejlesztésének eszközeit.
 6. Az átvétel azon megszokott magyarázata, amely azt hangsúlyozza, hogy a magatartás egy új szituációban megismételhető, a mi esetünkben nem elegendő. A konzekvens átvétel koncepcióját szükséges alkalmazni, amely egyfajta külön dinamikát ismer fel egy olyan terület felfedezési folyamatában, amelyben az előre megtanult válaszok és megoldások már nem állnak rendelkezésre. Az ilyen átvételekben megváltozik az identitás, mint ahogy a tudás és tapasztalat is, ezáltal a teljes személyiség egészére kiterjed és nem csupán azt jelenti, hogy új tulajdonságokat, vagy technikákat sajátítottunk el.
 7. A munkásoktól tehát egyre inkább azt várjuk el, hogy átlépjék a tevékenységek közötti határokat, képesek legyenek arra, hogy hozzájáruljanak a társadalmi gyakorlat új formáinak kifejlődéséhez és a tudás új formáit teremtsék meg. Ehhez járul hozzá annak megtanulása, hogyan járulhatunk hozzá a munka világának átalakításához.

8. Következésképpen, a pedagógia innovatív-konnektív modelljének és a munka-alapú tanulásnak a fejlesztése a kívánatos.
9. A munkatevékenység világa nem csupán tantárgy, *amelyről* a diákok tanulnak, hanem ez egy olyan világ, *amelyben* a diákok tanulnak és fejlődnek. Így inkább arra összpontosítunk, hogy miképpen tanulnak, nőnek és fejlődnek az egyének az interakciók gazdagsága és intenzitása révén, tapasztalataikat hogyan alkalmazzák különböző kontextusokban és a kontextusok összefüggésrendszerében.
10. Mindezen következtetések eredményeként megállapítható, hogy szükség van a munkatapasztalat funkciójának újragondolására a 16 év feletti korosztályban és a felsőfokú oktatásban.

Kulcsjavaslatok

A kutatásból a következő javaslatok adódnak:

1. A munkában történt tapasztalatszerzést, s a munkatapasztalattal kapcsolatos jelenlegi politikákat ki kell egészíteni azokkal az információkkal, amelyeket a tanulásról és a munka világának változásáról tudunk.
2. Az üzleti világnak az oktatási és szakképzési intézeteknek olyan gyakorlati válaszokat kellene adniuk, amelyek kiaknázzák és továbbfejlesztik a munkatapasztalat általi tanulás konnektív modelljét. Ez a modell lehetőséget ad:
 - Összekapcsolni a kurzus fejlesztéséhez releváns formális és informális összefüggéseket a tanulásban.
 - Összekapcsolni a tanulásban azokat a formális és informális összefüggéseket, amelyek alapvetőek a tanterem és a munkahely közötti hatékony kapcsolat kialakításában, és továbbfejleszthetők az oktatók és a munkahelyen lévő gyakorlati képzésvezetők kooperációjában.
 - A korábbi „checklist” (ellenőrző lista) minőség-értékelés helyett a tanulásban az identifikációt, a fejlesztést és a transzfert helyezzük a minőség-értékelés középpontjába. Az oktatási tevékenység kereteit az iskola/munkahely összefüggésben és a konnektív modellnek megfelelően fejlesztjük.
3. Az oktatás–üzleti világ partnerkapcsolatait fejlesztő innovációk során figyelembe kell venni az oktatási intézmények és az üzleti világ változásait.

A projekt teljes címe: *Work Experience as an Education and Training Strategy: new approaches for the 21st Century*

A projekt elérhető az alábbi Internet címen:

<http://www.cordis.lu/citizens/publications.html> ('Reports' alatt)

VII.

Vidékfejlesztés, a rurális társadalom fejlesztése Európában, tapasztalatok, kihívások feladatok Magyarországon

VII.1. A vidékfejlesztéssel foglalkozó legfrissebb európai alapidokumentumok, ajánlások, elvárások, programok, módszerek

Az Európai Unió Közös Agrár- és Vidékfejlesztési Politikája már nevében is jelzi, hogy a mezőgazdaság és a vidékfejlesztés elválaszthatatlan egymástól, de a kettő mégsem azonos. Az EU vidékfejlesztési politikája a fenntartható fejlődés és a demokrácia elveire épül, szemléletében, komplexitásában a világon egyedülállónak mondható, ezért jelentősége messze túlmutat Európa határain és ennek a politikának a sikere hosszú távon az emberiség túlélését segítheti elő.

Ennek a szemléletnek a kialakításához több alapvető ok vezetett:

Az Európai Unió megalakulásakor, nem sokkal a második világháború után alapvető stratégiai cél volt elegendő élelmiszerral ellátni Európa lakosságát. Ezt a célt szolgálta a mezőgazdaság ún. termelési típusú támogatási rendszere. Mára azonban jelentősen megváltozott a helyzet, a termelés támogatása és az egyre hatékonyabbá váló intenzív mezőgazdasági módszerek eredményeként az európai mezőgazdaság lényegesen nagyobb élelmiszerterményiségeket termel meg, mint amennyire Európa lakóinak szüksége van. Ez a mennyiség éppen a Közös Agrárpolitika piacszabályozási intézkedéseinek eredményeképpen nem a gazdák nyakán marad, hanem az intervenciós felvásárláson keresztül „Európa nyakán”. A világpiacon való értékesítéshez exporttámogatást kell biztosítani a kereskedőknek, mert a világpiac árai alacsonyabbak, mint az EU belső árai, illetve az intervenciós ár. Ilyen módon ez a háború utáni élelmiszerhiányos időszakban jól bevált rendszer egyre inkább kezelhetetlen terhet jelent Európa lakóinak. Gondoljuk csak el, milyen kiadásokkal is jár ez az európai adófizetőknek? Először fizetünk a gazdáknak, hogy termeljenek minél több élelmiszert. A következő lépés, hogy kénytelenek vagyunk tőlük felvásárolni azt a mennyiséget, amit nem tudnak eladni, ráadásul magasabb áron, mint amin azt a világpiacon el lehet adni. Fizetünk ennek az árunak a raktározásáért, majd a kereskedőknek azért, hogy valahol a világon eladják. Ráadásul azok az intenzív mezőgazdasági módszerek, melyekkel a többlettermés elérhető, komoly környezetvédelmi problémákat okoznak, a műtrágyák és növényvédőszeres használata csökkenti a biológiai diverzitást, szennyezi a talajt, a felszíni és felszín alatti vizeket, a levegőt, veszélyezteti az ivóvízbázisokat és az emberi egészséget. Mindezek a környezeti és egészségügyi károk is végső soron gazdasági károkként jelennek meg. És akkor még nem beszéltünk az intenzív mezőgazdaság

társadalmi hatásairól, arról, hogy egyre inkább kiszorul az ember a vidékről, mert érdekes módon a hatékonyság egyúttal azt is jelenti, hogy egyre kevesebb emberre van szükség a mezőgazdaságban. Így elmondhatjuk, hogy az intenzív mezőgazdaság eltartó-képessége egyre alacsonyabb... ezáltal egyre több ember veszt el vidéken a megélhetését, és kénytelen a városokba költözni, ahol viszont az urbánus problémák halmaza növekszik.

Ezekkel a folyamatokkal egy időben az ökológia és a rendszerelmélet tudománya rávilágított arra, hogy iparosodott rendszerünk hosszú távon nem fenntartható – és ennek a felismerésnek a nyomán létrejött a fenntartható fejlődés fogalma és koncepciója, mely egyedüli lehetősége a fejlett társadalmak túlélésének.

Mindezen felismerések alapján alkotta meg az Európai Unió a vidékfejlesztési politikát, melyet a közös agrárpolitikához csatolva létrehozta az ún. **második pilléren alapuló vidékfejlesztési típusú támogatások** rendszerét, melyek már nem a termelést támogatják, hanem éppen az a céljuk, hogy orvosolják a fenti problémákat, és egy fenntartható fejlődés irányába fordítsák Európa rurális térségeit. Közismert, hogy a két támogatási pillér közötti arányok folyamatos változtatását is tartalmazzák a tervek oly módon, hogy a termelési típusú támogatások folyamatosan csökkennek, a második típusú, vidékfejlesztési támogatások pedig azonos arányban növekednek. Természetesen ez az átállás távolról sem problémamentes, mert azokban az országokban, ahol az intenzív mezőgazdasági termelés jelentős területeken folyik, ott ez a gazdák erős ellenállásába ütközik annak ellenére, hogy a másodikpillér-támogatások egyik deklarált célja pótolni a gazdák kieső jövedelmét – csak más célokhoz kötöttek. Azok az országok azonban, melyek időben felismerték az EU új politikájában rejlő lehetőségeket – mint például Ausztria –, jelentős bevételekhez juttatták gazdáikat, és élvezik a rendszer további előnyeit, mint a környezetszennyezés csökkenése, az egészséges, a biztonságos élelmiszerek, az élhető vidék megteremtése.

Az EU vidékfejlesztési politikájának alapelvei között kiemelt szerepe van a fenntartható fejlődés mellett a demokratikus társadalmak fő alapelveének, a **szubszidiaritásnak** is. Ez az elv kimondja, hogy minden embernek kizárólagos hatalma van saját élete felett, és ez a hatalom akkor is mindenkor az övé marad, ha ebből a hatalomból közös ügyek intézésére valamennyit átruház az őt képviselőkre. Ennek alapján a döntéseket mindig ott, és azoknak kell meghozni, ahol és akikre ez a döntés hatással lesz. A felsőbb hatalomnak pedig mindenkor oda kell figyelnie arra, amit a társadalom közösségei igényelnek, és azokat támogatni kell – ebből ered a szubszidiaritás kifejezés (szubszidiálni = támogatni).

Erről szól az EU-rendelet azon kitétele, mely szerint „a Közösség vidéki térségeinek változatossága miatt a vidékfejlesztési politikának a szubszidiaritás elvét kell követnie; a vidékfejlesztési politikának ezért a lehető legnagyobb mértékben decentralizálnak

kell lennie, a hangsúlyt pedig a részvételre és az „alulról jövő” kezdeményezésekre kell helyezni;”

Mindezek alapján tehát az EU vidékfejlesztési politikájának fontos elemei az agrár-környezetvédelem, az alternatív munkalehetőségek létrehozatala, a fiatal gazdák támogatása, az idősebb gazdák nyugdíjba vonulásának segítése, a kedvezőtlen adottságú térségek támogatása, a gazdák szerveződésének támogatása, a falufejlesztés, falumegújítás. Ezek és az egyéb fontos célkitűzések, melyek mind azt a célt szolgálják, hogy meg tudjanak maradni az emberek a vidéki térségekben, méghozzá oly módon, hogy közben az életük minősége is javuljon. Ennek érdekében alkották meg az európai politikusok és szakemberek a **multifunkcionális mezőgazdaság** fogalmát, amely azt jelenti, hogy a tudomány mai állása és a társadalom érdekei és elvárásai alapján a mezőgazdaságnak több funkciót kell ellátnia. Túlhaladta az idő azt a szemléletet, hogy a gazda termeljen minél többet, mindegy milyen áron. Ma már elvárjuk a mezőgazdaságtól, hogy termeljen egészséges, tiszta, vegyszermaradványoktól mentes, jó minőségű élelmiszereket úgy, hogy közben gazdája legyen a tájnak és a természetnek, ismerje, védje és gyarapítsa a területén levő természeti értékeket, tartsa fenn a biológiai diverzitást, ne szennyezze a talajt, a levegőt és a vizeket, és a lehető legtöbb embernek biztosítson megélhetést.

A fenntartható fejlődés elvei alapján kialakított támogatási rendszer alapelveit az Európai Unió 1999. május 17-i **1257/1999/EK** rendelete tartalmazza az Európai Mezőgazdasági Orientációs és Garanciaalapról (EMOGA) nyújtandó vidékfejlesztési támogatásról, valamint az annak módosításaként jogerőre emelt **1783/2003 EK** Tanácsi rendelet tartalmazza.

Ennek alapján készült el a Magyarországon a **Nemzeti Vidékfejlesztési Terv (NVT)**, amely a csatlakozás utáni időszak vidékfejlesztési támogatásairól szóló rendelkezéseket tartalmazza a 2006-ig tartó költségvetési időszakra vonatkozóan.

Az NVT elkészítéséhez a jogi alapot az 1783/2003 EK Tanácsi rendelettel és az 567/2003 EK Tanácsi rendelettel módosított 1257/1999 EK Tanácsi rendelet EMOGA Garanciarészlegéből támogatott kísérő intézkedésekre vonatkozó része, a 817/2004, 141/2004, 447/2004, 740/2004 EK Bizottsági rendeletek valamint a Csatlakozási Szerződés szolgáltatta.

A Nemzeti Vidékfejlesztési Terv hatóköre az 1257/1999 EK Tanácsi rendeletben, az EMOGA Garanciarészlegéből támogatott kísérő intézkedésekre terjed ki. Tartalma ezért a vidékfejlesztés integrált megközelítéséhez képest szűkített. A komplex vidékfejlesztést a magyar kormány Nemzeti Fejlesztési Terv operatív programjainak, kiemelten az Agrár- és Vidékfejlesztési Operatív Programnak (AVOP) a vidéki térségek problémáit, fejlesztéseit érintő intézkedéseivel összhangban történő integrált végrehajtásával kívánja megvalósítani.

A 2007-től 2012-ig tartó következő költségvetési időszakra vonatkozó vidékfejlesztési támogatásokról szóló rendelet tervezete is elkészült már az Európai Unió műhelyeiben. A tervezet a jelenleg érvényben levő rendelethez képest olyan változtatásokat tartalmaz, melyek az eddigi tapasztalatokra épülnek. Figyelemre méltó változás, hogy a tervezetben a fenntarthatóság mellett fontos kulcsszó lesz a versenyképesség. A tervezet jelenleg véleményezés alatt áll.

A szubszidiaritás elveire épülő támogatási program a Leader+, melynek magyarországi teljes bevezetése a közeljövőben várható. Ennek a programnak a célja a gazdaság diverzifikálása a vidéki térségekben, innovatív, integrált és a helyi lakosság részvételén alapuló fejlesztési stratégiák kidolgozása és megvalósítása. Ez a program a partnerségre és az együttműködésre épül.

Ezekben a programokban az tud részt venni, a támogatásokból az tud részesülni, aki megtanulja mindazt, amire ehhez szükség van, vagyis az **Európai Unió vidékfejlesztési politikájának érvényesítésében, hasznosulásában alapvető jelentősége van az oktatásnak, képzésnek, felnőttképzésnek.**

Fontos, hogy az Európai Unió agrár- és vidékfejlesztési politikájának tudományos alapjaival, illetve a konkrét intézkedésekkel, a források elérhetőségével kapcsolatos ismeretek – közérthető nyelvre lefordítva beépüljenek a középiskolai, illetve főiskolai és egyetemi oktatásba.

Legalább ennyire fontos, hogy a felnőttoktatás eszközével azokhoz is eljuttassuk ezeket az ismereteket, akik már nem ülnek ezeknek az iskoláknak a padjaiban, hiszen gazdáknak, politikusoknak, a területen dolgozó civil szervezeteknek és szakembereknek egyaránt meg kell ismerniük ezt az új szemléletet, meg kell érteniük a fenntartható fejlődés lényegét, fontosságát, alapelveit, gyakorlatát és a hozzá fűződő támogatások igénybevételének módját. Ezen fog múlni, hogy a vidéki emberek képesek lesznek-e az új rendszerben kínálgató lehetőségekkel élve a zökkenőmentes váltásra, vagy elnéptelenedik a vidék.

Ahhoz, hogy az érintettekhez, azaz a vidéki emberekhez eljusson ez a tudás, az egyik legjobb eszköz a népfőiskola, mert ez a felnőttoktatásnak olyan ága, mely hagyományai alapján eleve közel áll a vidékhez, és elég rugalmas ahhoz, hogy hozzáférhetővé tudja tenni az emberek számára ezeket az alapvető, sorsukat meghatározó ismereteket.

Magyarországon a Kishantosi Vidékfejlesztési Központ, mely 1992 óta foglalkozik a vidékfejlesztés népfőiskolai alapokon történő oktatásával, nem elégszik meg az elméleti oktatással, hanem 452 ha-os ökológiai mintagazdaságot is üzemeltet. Teszi ezt annak érdekében, hogy a környezetbarát mezőgazdaság területén kipróbált módszereket oktasson, melyeket a hallgatók a helyszínen **a gyakorlatban is megis-**

merhetnek, sőt igény esetén a folyamatba be is kapcsolódhatnak. Az oktatás szakmai és tudományos háttérét széleskörű hazai és nemzetközi kapcsolatrendszer biztosítja, mely egyetemeket, főiskolákat, kutatóintézeteket, civil szervezeteket és szakértőket foglal magában, és lehetővé teszi a naprakész információk biztosítását is. Ebben a központban nem csak a fejlődés lehetséges nyerteseivel, a gazdálkodók, vállalkozók, fejlesztési szakemberek képzésével foglalkoznak, hanem a vesztesek, az elesettek, a mezőgazdaság átalakulása következtében tartós munkanélkülivé vált emberek jövő sorsával is. Fontos alapelvük, hogy nem választják el egymástól a mezőgazdaság, a környezet, a természet és a társadalom kérdéseit, hanem azokat a maguk komplexitásában, egységében, összefüggésében mutatják be. Fontosnak tartják a nemzeti kultúra, a helytörténet, az emberi kapcsolatok minőségének kérdéseit is. Így a népfőiskolák grundtvigi elvei alapján valóban az élet iskolájának eszméjét követik. A tananyag tartalmát, az oktatás formáját és helyszínét is a mindenkori hallgatókhoz, a célcsoporthoz igazítják.

A Kishantosi Vidékfejlesztési Központ tevékenysége nemzetközileg is ismert és elismert. Az itt szerzett tapasztalatok és módszerek jól hasznosíthatóak a vidékfejlesztés oktatásában, a felnőttképzésben.

VIII. A tanuló társadalom gyakorlatba ültetése

VIII.1. Tanuló városok és régiók – OECD – a társadalmi tőke jelentősége

Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba ültetésének egyik fontos vetülete a tanulás területi kiterjedtsége, eloszlása, szervezettsége és decentralizáltsága. Az utóbbi éveknek fontos kezdeményezése a *tanuló városok és régiók* koncepció megvalósítása. A témával egyebek mellett az OECD több fejlett ország kezdeti tapasztalataira kiterjedő publikációja foglalkozik. Ennek fő megállapításait vesszük sorra.

A megoldásokat minden egyes régió sajátosságait figyelembe véve kell megtervezni.

A tanuló régiók kialakításához vezető stratégiákban figyelembe kell venni a gazdasági tevékenységek új formáit, s ezekhez alkalmazkodni kell. Nincsenek gyors megoldást kínáló kapaszkodópontok. A folyamat sok esetben értizedekig is eltarthat. Mindez stresszt okozhat a politikai rendszerben, ahol norma a rövid távú eredményesség.

A kísérlet úttörőinek körében mindenütt azonos trend, hogy a tanulásnak az innovációt kell elősegítenie. Ez azért lehetséges, hogy az egyéni és a szervezeti tanulás magas szintű folyamatait teremti meg és tartják fenn folyamatosan. A tapasztalatok szerint regionális szinten kulcsfontosságú szerepet játszik a középiskolai oktatás sikeressége, míg az egyetemeknek a régióra gyakorolt hatása főként a kutatásban jelentkezik. A kutatás régiós mellékhatása a legjelentősebb tényező. A középiskolai sikerességnek egyik alapkérdése, hogy a tanulók elsajátítják-e az iskolán kívüli tevékenységek során való tanulás képességét is. Figyelembe véve, hogy a munkahely a tudás-gazdaságban kiemelkedő tanulási színhelyként működik, a döntéshozóknak régiós szinten biztosítaniuk kell az ehhez kapcsolódó egyéni tanulási lehetőségeket. Nemcsak a középiskolai tanulók száma, a részvétel aránya, hanem a tantárgyi rendszer felépítése is fontos elem. A tantárgyi kérdést folyamatosan újra és újra át kell tekinteni, vajon mennyiben felel meg és járul hozzá azoknak a készségeknek a kialakításához, amelyeket az új típusú gazdasági tevékenység igényel. A politikai döntéshozóknak fel kell vetniük nemcsak a tanulás eredményének a kérdését, hanem állandóan figyelemmel kell kísérniük a tanulás gazdasági használhatóságának helyzetét is. Számos empirikus vizsgálat kimutatta, hogy a magas szintű oktatási részvétel és tanulmányok sem járultak hozzá a gazdasági növekedéshez, mert a tanulás nem kapcsolódott a munkaerőpiac igényeihez és az innovációhoz.

Az egyéni tanulást a szervezeti tanulás keretei között szükséges elősegíteni.

A döntéshozóknak tudatosítaniuk kell, hogy nem eléggé hatékony csupán az egyéni tanulás szintjét növelni, minthogy az a gazdasági növekedéssel való hozzájárulásként csak a szervezeti tanulásban alkalmazva, és abba átfordítva lehet eredményes. Ahogy a vizsgálatok is igazolják, a hatékony egyéni tanulás előfeltétele az innováció-intenzív gazdasági tevékenységi formák keretei között, annak teljes hatása azonban csak a szervezeti tanulással összekötve érvényesül.

A szervezeti tanulás

A döntéshozóknak elő kell segíteniük, de nem szükséges közvetlenül irányítaniuk az ún. szervezeti tanulást. Annak a lehető legkonkrétabban kell kapcsolódnia az innováció kulcsfolyamataihoz. A szervezeti tanulás kevésbé áll a politikai döntéshozók befolyása alatt, mivel az a vállalatok belső életében végbemenő innovációs folyamatok részeként megy végbe. A döntéshozók feladata ezért a közvetlen beavatkozás helyett az ún. megfelelő keretfeltételek megalapozása és a szükséges kezdeményezések megtétele a vállalatok irányában, hogy azok elkötelezzék magukat a szervezeti tanulás megvalósítása mellett. Ennek a középpontjában az egyetemek és kutatóintézetek közreműködésével megvalósítható innovációk állhatnak.

Mindenekelőtt a vállalatoknál folyó valamennyi tanulási forma ösztönzése a feladat. Az ösztönző jellegű tanulás elősegítése nem csak a high-tech szempontjából kiválasztott vállalatoknál fontos, hanem a régió valamennyi ipari és szolgáltatási vállalkozásának körében.

Ebben az összefüggésben egyszerre kell figyelembe venni az innováció mint termék, és mint folyamat komplexitását, mégpedig a foglalkoztatás-fejlesztés szempontjából. Például számos megfigyelő megjegyzi, hogy amennyiben a stratégiában csak a folyamat-innováció kap hangsúlyt, az önmagában csökkentheti a foglalkoztatást.

Regionális intézményi változások

A politikai döntéshozók segítsék elő annak az újragondolását, hogy mi működött régen a régióban.

Igen fontos elem annak elősegítése, amit „visszatanulásnak” neveznek. A régió jelenlegi társadalmi-gazdasági viszonyai a múltbeli fejlődés örökségén alapulnak. Némelykor ez a „pálya-függőség” képezheti a legfőbb akadályát a hatékony tanulás és innováció megtalálásának, a „helyzetbe való bezártság” miatt. Ezért az egyik fontos feladat a múlt gyakorlatából és tudásából visszafelé úgymond „kitanulni”. Maguk a politika formálói sem immunisak ezen folyamatokat illetően, s a politikafejlesztési tanulás (és „kitanulás” – felejtés) kulcselem a regionális intézményrendszer változásában. A múltbeli tapasztalatokhoz való ragaszkodás sok esetben érdekkötődés, amely az új, jövőbeli terv helyett a status quo fenntartását segíti elő.

Ugyanakkor hiba lenne a múltat kidobni. A múlt legjobb elemei fontosak és felhasználhatók a jövő számára.

Gondosan végig kell elemezni, hogy a jelenleg rendelkezésünkre álló források (mint a létező ipar, az oktatási intézményrendszer, a kutatási kapacitások, a pozitív társadalmi tőke stb.) hogyan járulhatnak hozzá a jövőbeli innovatív stratégiák kifejlesztéséhez.

Felülről lefelé és alulról felfelé vezérelt stratégiák

A régió népességének lehetőleg minél szélesebb kör bevonásával részt kell vennie a jövőbeli stratégia kitalálásában. A nagy, látható projektek elősegítik, hogy a hétköznapi emberek is érzékeljék a változást. Kényes egyensúlyra van szükség a bevezetendő és szükséges új elgondolások és gyakorlatok, valamint ezeknek a népesség körében meglévő elfogadottsága között. A csak *felülről lefelé* stratégiák erőltetése sok esetben csökkenti a tanulási hatékonyság szintjét. A stratégia széleskörű ismertsége és a vele való azonosulás nemcsak az adott program megvalósítást segíti elő, hanem magát az egyéni és szervezeti tanulást is, amiről végül is az egész szól.

A társadalmi tőke szerepe

Az esettanulmányok mind azt igazolják, hogy rendkívüli nehézségekbe ütközik a szervezeti tanulás megvalósulása ott, ahol nincs a vállalatok és más szervezetek között a bizalmi normákon és a szabad információcserén alapuló stabil interakció.

A döntéshozóknak olyan stratégiákat kell kifejleszteniük, amelyek elősegítik a társadalmi tőke megfelelő formáinak fejlődését – amelyek kulcsmechanizmusként szolgálják a hatékonyabb szervezeti tanulás és innováció érvényesülését. Látható, hogy ahol hosszú, korábbi történeti folyamat eredményeként a társadalmi tőke már működik, azok a régiók szerencsések. Mindenesetre, ahol ez nem adottság, ott sajátos, erre összpontosító stratégiára van szükség. Annak ellenére, hogy az egyik legnehezebb feladat a népesség egészét érintő attitűdök, normák és értékek megváltoztatása, mivel ezek változása hosszú távú, összetett interakciós folyamatokon alapszik. Például elképzelhető, hogy az alapoktatás tud változtatni ezeken a viszonyokon, de csak igen hosszú távon. A regionális politikafejlesztés legsikeresebbnek ígérkező módja a társadalmi tőke megfelelő formáinak kialakítása a szervezeti tanulás helyszíneit jelentő hálózatokban. Ilyen magas szintű bizalmi interakció kiépítése azon vállalatokon és egyéb szervezetek keretében lehetséges, amelyek később a szélesebb társadalmi változásra is kihathatnak.²³

23 Cities and Regions in the New Learning Economy, OECD 2001

VIII.1.1 A társadalmi és emberi tőke a tudás-társadalomban

2002 végén az Európai Bizottság Foglalkoztatási és Szociális Főigazgatósága Brüsszelben konferenciát rendezett *A társadalmi tőke (social capital²⁴) és az emberi tőke (human capital²⁵) a tudás-társadalomban – politikai következtetések* címmel.

A téma vezető szakértői, kutatói tartottak előadást. A konferencia három munkacsoportban vitatta meg a következő témákat:

1. Emberi és intellektuális tőke, innováció és vállalkozó szellem
2. Társadalmi és emberi tőke a fenntarthatóságért – konszenzus és következtetés
3. A tudás transzferálása és megosztása

Itt a tanácskozás néhány alapvető kérdésfelvetésére hívjuk fel az olvasó figyelmét.

A tudás-társadalom koncepciója nem új. Hayek 1945-ben cikket írt *A tudás használata a társadalomban* címmel. Peter Drucker – akit a tudás-társadalom elmélet egyik gurujának tekintenek – 1957-ben írta: „a produktív munka a mai társadalomban és gazdaságban az a munka, amely a víziókra és a koncepciókra vonatkozik – olyan munka, amely inkább az elme s nem a kéz működésén alapul.” A tudás-társadalom felfogáshoz vezető úton az elmúlt évtizedekben csak az „emberi tőke” elmélete és gyakorlata állt a középpontban, az ún. emberi erőforrás elméletek alapján. A társadalomtudósok a '90-es évektől egyre erőteljesebben hívták fel a figyelmet egy mélyebb és alapvetőbb koncepció szükségességére, amelyben az „emberi tőke” mellett a „társadalmi tőke” vált középponti fogalommal. Ez Putmann írásai által vált ismertté, akinek az *„Egyedül kuglizni. A leáldozó amerikai társadalmi tőke”* c. írása vált az egyik legismertebb publikációjává a témában. A hivatalos politika és az üzleti élet is felfigyelt a téma fontosságára, s egyre jobban beépíti az emberierőforrás-fejlesztési, képzési, oktatási elképzelésekbe a „társadalmi tőke” fontosságáról született gondolatokat. Ennek az a lényege, hogy a „tudás-társadalom” néven emlegetett gyors technológiai és globalizációs változások jellege „kockázati helyzetet” alakított ki a posztmodern társadalomban, amelyre új és adekvát válaszok kellenek. A kutatási tevékenység a kezdet kezdetén tart, s az EU is csak 2002-ben rendezett a „társadalmi tőke” témájában elsőször magas szintű, hivatalos konferenciát. Számos kutatóműhely mellett az élen a Világbank és az OECD járnak a téma elemzésében.

24 A társadalmi tőke (social capital) a társadalmi hálózatok, és más képződmények, amelyek képessé teszik az egyéneket, csoportokat és közösségeket, hogy közös normákban, értékekben, közös megértésben osztozzanak és együttműködjenek a közösségek belüli és a közösségek között.

25 Az emberi tőke (human capital) Az egyén tudása, készségei és kompetenciái, amelyek elősegítik a gazdasági, személyes és társadalmi jólétet. Bővebben: Social and Human Capital in the Knowledge Society 2002, Brussels. Some implications of human and social capital building in the knowledge society for employment and social inclusion policies.

Jelenleg az EU-ban azok aránya, akik elsősorban az ICT-technológiával dolgoznak, megközelíti a foglalkoztatottak 4%-át. Ugyanakkor elérte a foglalkoztatottak 50%-át azok száma, akik számítógépet használnak a munkájuk során, s mind kevesebb olyan munkakör létezik, amelyben ne lenne szükség alapvető informatikai ismeretekre. A különbségek nemzetközi szinten nagyok, hiszen ma pl. egymilliárd ember él a földön, aki még sosem használt életében telefont. A „rugalmasság” vált gazdaságban a kulcsponthelyzetbe került a társadalmi tőke. A „tudás-társadalom” társadalmi jelenség és egyben gazdasági fejlődés is. Az információs és kommunikációs technológiák folyamatosan befolyásolják és változtatják azt a módot, ahogy dolgozunk, ahogy tanulunk, ahogy gondolkodunk, ahogy egymáshoz viszonyulunk akár a közsférában, akár a magánéletben. Hova vezet ez a forradalmi változás? Milyen típusú társadalom rajzolódik ki ebből, és az mennyiben felel meg annak az elvárásnak, amit fenntartható és humán-központú modellnek tartunk a kívánatos európai politikai kereteken belül? Milyen társadalmi és foglalkoztatási folyamatokhoz vezet mindez, és milyenné formálja a kibővített Európát? Az emberi tőke jelentős szerepet játszik a gazdasági fejlődés, az innováció, a versenyképesség előmozdításában.

Mindazonáltal a tudás és a készségek, amelyek beépülnek az emberi tőkébe, a tanulás társadalmi folyamataiban születtek meg, amelyek a családokban, az iskolákban, a munkahelyeken, a helyi közösségekben és a civil társadalomban zajlanak, s amelyek mind jellegzetes megjelenési formái a társadalmi tőkének.

A tudás-társadalom milyen hatást gyakorol a társadalmi tőkére? Mik a változás meghatározói, és milyen következményei vannak mindennek az európai polgárok számára, a társadalmi kohézió, az életminőség, az egészség, az egyenlő esélyek, a civil és demokratikus részvétel tekintetében?

Az új munkaerőpiaci intézményrendszer és viszonyok – beleértve a technológiai változásokat, amelyek az életstílust is meghatározzák – élénkítik-fejlesztik, vagy erodálják az emberi és társadalmi tőkét? Hogyan valósíthatjuk meg a tudás-társadalom fenntarthatóságát?

Melyek azok a társadalmakban működő „erkölcsi körök”, amelyek befolyásolják a társadalmi és emberi tőke megszilárdítását? Milyen következtetések adódnak ebből az EU foglalkoztatási és szociális politikusai számára? Milyen meghatározott formák és keretek között, milyen specifikus cselekvési programok alapján lehetséges a köztámogatás útján az emberi és társadalmi tőkébe történő beruházás kérdését átgondolni, megtervezni, és a gyakorlatba is ültetni? Milyen partnerek bevonására van szükség? Mindezekre a kérdésekre kereste a választ a konferencia.

VIII.1.2 A társadalmi tőke hat dimenziója – a Világbank koncepciója

A '90-es évek közepétől fogva a „humán erőforrás”-t középpontba állító szemlélet mellett – amely az individuális munkaerő-piaci készségekre korlátozódik – egyre növekvő figyelem övezi a „társadalmi tőke” kérdését. A társadalomtudományi gondolkodásból leghamarabb a Világbank vette át ezt az ún. szegénység elleni gazdaságfejlesztési programjaiban, mivel tapasztalati igazolást nyert, hogy a társadalmi tőke magas szintje egyrészt előfeltétel a gazdasági előrehaladáshoz, másrészt fontos formája a tanulásnak, s az individuális „humán erőforrás” magában nem oldja meg a problémát, míg a vállalati szintű társadalmi tőke a termelés hatékonyságának növelése és sikeressége szempontjából ugyanúgy fontos. 2000-től több országban folytak kutatások a társadalmi tőke feltérképezésére, s 2003-ban készített el egy világbanki szakértői csoport egy ún. integrált kérdőívet a társadalmi tőke mérésének egységes rendszeréről. Az ezzel foglalkozó elméleti tanulmányból ismertetjük a „társadalmi tőke” hat dimenziójára vonatkozó részt.

A Világbanknak a társadalmi tőke (adott országban, térségben, településen) létező helyzetének felmérésével kapcsolatos integrált kérdőívet a családi háztartások vizsgálatára alapozva gondolták át, s a társadalmi tőke hat dimenziójára összpontosítottak. Az első két dimenzióban a struktúrákra és a normákra, illetve azok (objektív és szubjektív) felfogására helyezték a hangsúlyt, a második két dimenzióban azt kutatták, hogy a társadalmi tőke hogyan működik, mi a társadalmi tőke működésének kimenete és eredménye.

1. Csoportok és hálózatok

Legtöbbször ezeket a kategóriákat azonosítják magával a társadalmi tőkével. Az e témában vizsgált kérdések arra terjedtek ki, hogy a családi háztartás különböző tagjai milyen típusú, különböző társadalmi csoportokban, szervezetekben, informális hálózatokban vesznek részt, s azokban mi a szerepük, illetve számukra milyen haszonnal jár az ezekben való részvétel, közreműködés. A vizsgálat figyelembe veszi azt is, hogy az adott csoportok, szervezetek tagsága milyen, hogyan választódik ki a vezetésük, és milyen a részvétel szintje, minősége s az időről-időre hogyan változik.

2. Bizalom és szolidaritás

Ez a vizsgálati kérdéskör arra vonatkozóan kívánt adatokat gyűjteni, hogy a háztartás tagjai mennyire bíznak meg a szomszédokban, a különböző szolgáltatókban, az idegenekben, és mindezek a viszonyulások és megítélések hogyan változnak időről időre.

3. Közös cselekvés és együttműködés

Ez a vizsgálati kör arra kereste a választ, hogy az adott háztartások tagjai hogyan működtek együtt másokkal a közösségükben, pl. közös projektek megvalósításában, vagy válsághelyzetekben történő reagálások során. Valamint figyelembe vették a részvétellel kapcsolatos közösségi elvárások veszélyeztetésének konzekvenciáit is.

4. Információ és kommunikáció

A jólét egyik jelentős befolyásoló tényezője a kommunikáció, s e témakörben azt vizsgálják, az érintettek mennyiben képesek hallatni a saját hangjukat. A kérdéskör arra keresi a választ, hogy az érintett háztartások milyen kommunikációs infrastruktúrával rendelkeznek, mennyiben és miképpen ellátottak információkkal akár a piaci, akár a köztájékoztató révén.

5. Társadalmi kohézió és társadalmi befogadás

A közösségek nem egyedi entitások, sokkal inkább jellemezhetők a különböző típusú megosztottságokkal és különbségekkel, amelyek gyakran konfliktusokhoz is vezethetnek. A vizsgálatnak e része a különbségek jellegét és méretét kívánja meghatározni, valamint azokat a mechanizmusokat, amelyek ezeket a különbségeket kezelhetővé teszik, továbbá azt, hogy mely csoportok záródnak ki a közszolgáltatásokból. A kérdéskörben a mindennapi társadalmi interakció formáira vonatkozó kérdések is szerepelnek.

6. Megerősítés és közcselekvés

Az egyének megerősítéséről akkor beszélhetünk, ha az egyének képessé válnak a folyamatok és intézmények kezelésére, ellenőrzésére, melyek közvetlenül befolyással vannak jólétükre. A kérdéskörben a megkérdezettek boldogságának elemeit vizsgálják, rákérdeznek személyes működésük hatásfokára, s arra a képességükre, hogy a helyi eseményeket, illetve a szélesebb értelemben vett közéletet (politikát) milyen mértékben képesek befolyásolni.²⁶

VIII.2. Kutatások – a IV–V. kutatási keretprogram néhány fontos felnőttképzéssel foglalkozó kutatása és azok következtetései

VIII.2.1 A felsőoktatás reformja az egész életen át tartó tanulásért és az Európai Unió kibővítéséért

A kutatás összefüggésrendszere

Szerte a világon az intézmények nagy részét arra készítetik, hogy terjesszék ki a tanulásban való részvételt és a felsőoktatáshoz való hozzáférést a munkaképes népesség fele számára. A felsőoktatás másik kihívása, hogy mobil, gazdaságilag releváns képzettséget adjon olyan rendszerben, amely teljesen áttekinthető, átlátható és egyben elszámoltatható is. Európában, az Európai Unióhoz hamarosan csatlakozó országokat is beleértve, erősödik annak az igénye, hogy a kulturális és gazdasági sokféleségnek helyet és teret adjunk, miközben például egy egységes és kompatibilis vizsgáztatási rendszer felé haladunk.

26 Forrás: Worldbank Working Paper no. 18. Measuring Social Capital, 2003 Washington

Ez a projekt létrehozta a Felsőoktatási Reformhálózatot (Higher Education Reform Network) annak érdekében, hogy feltárja, miképpen befolyásolják a különböző kulturális kontextusok a kormányzás, a döntéshozatal, a minőségbiztosítás, a felsőoktatás elszámoltathatósága folyamatait, továbbá olyan, különösen fontos vonatkozásokat, mint a nemek, a fogyatékoság, a hozzáférés és a befogadás.

Különösen fontos cél volt az európai integrációs stratégiák fejlesztése és számos ország szervezeteinek bevonása, például Ausztria, Bulgária, a Cseh Köztársaság, Görögország, Lettország, Litvánia, Hollandia, Svédország, Lengyelország és az Egyesült Királyság kapcsolódó intézményein keresztül.

Kulcskérdések

Az Európai Unió teljes jogú tagállamai, továbbá a csatlakozási folyamatban részt vevő országok együttműködésének keretében a hálózat a következő kulcskérdést fogalmazta meg:

Milyen kapcsolat van a változó világban a felsőoktatás és a társadalom között?

A kulcskérdések ezt a kapcsolatrendszerrel igyekeztek pontosan meghatározni az alábbi pontok szerint:

1. A múlt és a jelen társadalmi trendjei, folyamatai, továbbá azok konzekvenciái/tanulmányai a felsőoktatás számára;
2. A nemzeti stratégia-alkotást és döntéshozatali folyamatokat meghatározó értékrendek, melyek meghatározzák a felsőoktatást a változó társadalomban;
3. A felsőoktatási intézmények által alkalmazott célkitűzések szerepe a társadalmi integrációban, különös tekintettel a nemekre és a fogyatékkal élőkre;
4. A felsőoktatás szerepe a polgárok jövő Európájának formálásában;
5. A felsőoktatás szerepvállalása az egész életen át tartó tanulás és a folyamatos oktatás-képzés fejlesztésében;
6. A felsőoktatás és a munka világába történő belépés kapcsolatának felértékelődő és aktuális viszonyrendszere.

További információ

A projekt teljes címe: *Higher Education Reform Network: a collaborative partnership to explore, disseminate and advise on the university of tomorrow in relation to societal change and lifelong learning needs and in the context of European enlargement.*

A projekt 2001. novemberében indult, a záró jelentés pedig 2004-ben készült.

A projekt honlapja: <http://www.hereform.net/>

VIII.2.2. Élethosszig tartó tanulás: Értelmezések az Európai Unióban működő egyetemek számára.

A kutatás összefüggésrendszere

Az elmúlt néhány esztendőben az egész életen át tartó tanulás az oktatáspolitikai felfogások alapvető céljává vált mind nemzeti, mind nemzetközi szinten. Gyakran oly módon értékeli a koncepciót, mint amely kijelöli a társadalmi és gazdasági fejlődés útját és amely az információs, tudás-alapú társadalom eszköze.

Bár különösen sokat hivatkoznak rá a mértékadó szakpolitikai állásfoglalások, az élethosszig tartó tanulás eléggé homályos, zavaros és többdimenziós koncepció, melynek értelmezéséhez kevés kutatás kapcsolódik, különös tekintettel a koncepciónak az egyetemek bevonásával történő megvalósítására.

A projekt célja volt tanulmányozni a koncepció értelmezésének és megértésének folyamatát annak keretében, hogy azt hét európai ország (Franciaország, Németország, Görögország, Spanyolország, Svédország, az Egyesült Királyság és Norvégia) egyetemein miképpen alkalmazzák.

Konklúziók

1. Mivel az élethosszig tartó tanulásnak nincs egyetemes definíciója, ezért a következő értelmezést fogadták el és alkalmazták: „Minden olyan újszerű tanítási és tanulási forma, mely a diákokat (tanulókat, egyéneket) felvértezi azzal, hogy a kompetenciákat, a bizalmat, a munkaformák sokféleségét, valamint a tanulás és az élet során szerzett tapasztalatokat hatékonyan tudják feldolgozni, értelmezni.”
2. Az egész életen át tartó tanulás az oktatás három alapvető célját érinti:
 - Egyéni fejlődés
 - Társadalmi kohézió
 - Gazdasági növekedésA három cél kapcsán érdemes megállapítani, hogy azok nem szükségszerűen egyeztethetők össze egymással.
3. Az egész életen át tartó tanulás fogalmát gyakran a felnőttoktatás (adult education), a permanens és/vagy a folyamatos oktatás-nevelés szinonimájaként használják. Franciaországban, Németországban és Spanyolországban például a permanens és a folyamatos oktatás fogalmait használják az élethosszig tartó tanulás helyett. Néhány esetben az egész életen át tartó tanulást főként egyes különös társadalmi célcsoport számára megvalósított, létrehozott formaként értelmezik. Más esetekben pedig a felsőoktatás szinte mindenre kiterjedő tevékenységi körébe sorolják azt.
4. A legtöbb vizsgált országra jellemző egy közös történetileg is értelmezhető fejlődési modell, mely a felnőttoktatástól eljut a folyamatos oktatáson keresztül az egész életen át tartó tanuláshoz. Általában az egyetemek nyitottak és elkötelezettek az élethosszig tartó tanulás ügye mellett, de annak elterjedése és megvalósulása a legszélesebb

- értelemben az egyetemi szintű oktatás gyökeres átalakulását eredményezné. Egy ilyen forradalminak is nevezhető átalakulás még nem jelent meg a láthatáron.
5. Az egyetemi keretekben megjelenő élethosszig tartó tanulási elgondolások és törekvések országoként eltérnek. Ez részben köszönhető az eltérő alkotmányos, szakpolitikai és adminisztratív hagyományoknak, valamint annak, hogy a felsőoktatást milyen formában illesztették be az intézményi és jogi keretrendszerbe.
 6. Az Európai Unió vonatkozó szakpolitikáira történő reagálási hajlandóság is eltér országoként és attól is függ, hogy az adott ország nemzeti oktatási rendszere rendelkezik-e ún. lineáris menedzsment kapcsolatrendszerrel az egyetemek irányában.
 7. Az egyetemek többsége komoly gazdasági és közintézményi kapcsolatokkal bír. Ezek a kapcsolatok elősegítik az egyetem és az üzleti szféra közötti kapcsolatok fejlesztését és hozzájárulnak az egyes képzési helyszínek támogatásához is.
 8. Az élethosszig tartó tanulás ügyét a legtöbb egyetem még mindig valamiféle marginális tevékenységként szemléli, miközben fejlesztésének szükségességével tisztában vannak az oktatók, és számos kezdetleges, vagy akár fejlett modell, forma felfedezhető, mely a koncepció értelmezésén túllépve az egyetemi oktatási, képzési kínálat kiterjesztésében, a partnerség bővítésében látja annak megvalósítási folyamatát.
 9. Az élethosszig tartó tanulás fejlesztésének elősegítése érdekében néhány egyetem létrehozott olyan központi koordinációs irodákat vagy kibővített rektor-helyettesi funkciókat, melyek magukba foglalják az egész életen át tartó tanulási területet, mint új felelősségi kört.
 10. Az élethosszig tartó tanulási tevékenység döntő hányadát a foglalkoztatás- és karrier-fejlesztési, továbbá folyamatos szakmai képzési célok határozzák meg, melyeket munkavállalók és munkanélküliek is igénybe vesznek. Ez elsősorban az új társadalmi és gazdasági területen elvárt, új szerepeknek való megfelelés érdekében történő tudásmegújítást, tudás-, szakmai ismeret- és végzettségbővítést, átképzést foglal magába.
 11. Az élethosszig tartó tanulás során a tanítás *tanulás-központú*, szemben az *intézmény-központúsággal*, s célja, hogy a tanulók felelősségteljesen folytassák tanulmányaikat. A tanítástól a tanulás felé való elmozdulás, a kínálat felől a szükségletek felé történő irányváltás a vizsgált országok legtöbbszörében megfigyelhető, ugyanakkor a valóságban az akadémikus keretek/érdekek még mindig túlzott kontrollt érvényesítenek a programok és a tananyagok meghatározásában.
 12. A távtanulási tevékenység és annak keretei megalapozottnak tűnnek az Egyesült Királyság, Spanyolország, Franciaország, valamint Németország és Görögország esetében, miközben a tanulók maguk is küzdelmet folytatnak az ezen formákra jellemző tanulási teherrel és az új kommunikációs technológiák alkalmazásával. Ez a tanulási forma a távoktatáshoz kapcsolódóan lehet, hogy gazdaságos, ehhez viszont jelentős számú hallgatói létszám szükséges.
 13. Az élethosszig tartó tanulás témakörében kulcstényező a hozzáférés kérdése. Ez érinti a rugalmas finanszírozást, magában foglalja a variálható és rugalmas bemeneti elvárásokat és feltételeket, az élettapasztalat beszámítását a minősítésbe, továbbá

a társadalmi nyitottságot és a munkavállaló/munkanélküli tanulók véleményének figyelembe vételével kialakított oktatási és képzési időt.

Kulcsjavaslatok

Az alábbi ajánlásokat és javaslatokat különböző szinteken jelenítjük meg:

Nemzeti szint:

1. Az élethosszig tartó tanulási koncepciók és a szakpolitika tekintetében figyelembe kell venni a többféle cél (gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális és egyéni célok) és definíciók hatását, befolyását, különös tekintettel azok társadalmi és oktatási alkalmazásaira csakúgy, mint a költség- és haszonorientált szempontok felértékelődését.
2. Az ún. élethosszig tartó tanulási „csomagoknak” rugalmasaknak kell lenniük, s ezeket nem korlátozhatják az éppen működő rendszerek, keretek és szabályok.
3. Az ellenőrzés és a hatékonyság szemléletének érvényesítése elengedhetetlen annak érdekében, hogy meggyőződhessünk arról: a szabályok, a rendszer és a kapcsolódó struktúrák mennyiben járulnak hozzá az egész életen át tartó tanulási formák működéséhez például a tanácsadás alkalmazásával.
4. A központi hatóságoknak meg kell határozniuk azokat a szakmai elképzeléseket, valamint a forrásokat, melyek az élethosszig tartó tanulás támogatását célozzák. Az alapvető kritériumokat és a képzési igényeket tükröző elismert és elfogadott akkreditációs rendszert kell kialakítani, közös felvételi kritériumok és szabályozó formák alkalmazásával a minőségbiztosítás szándékával. Ehhez kapcsolódva a meghatározó trendeket, folyamatokat, az élethosszig tartó tanulásnak a gazdasági és társadalmi környezethez kapcsolódó érderendszerét fel kell tárni, továbbá tisztázni kell az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó tanítási időt és az azt meghatározó jogszabályi hátteret, szabályozásokat.
5. Az élethosszig tartó tanuláshoz szükségesek további források, ugyanakkor fontos tisztázni, hogy a források az államtól, a munkaadóktól, vagy a tanulóktól érkeznek.
6. A tandíjbevétele bár nem oldja meg a finanszírozás gondjait, azt úgy kell optimális keretbe foglalni, hogy az egész életen át tartó tanulás költségei vállalhatóak legyenek.
7. Olyan szabályok szükségesek, melyek az egyetemek, a gazdasági és a közintézmények közötti kapcsolatokat a partnerség, a kölcsönösség és a hasznosság elveinek figyelembe vételével biztosítják.
8. A felvételi, belépési feltételeket és az értékelés folyamatát számos esetben újra kell gondolni, hogy azok a különböző tanulói csoportok sajátos oktatását támogató, annak minőségi fejlesztését, hatékonyságát szolgálják.
9. Világosan meg kell különböztetni egymástól az egyetemeknek, továbbá más folyamatos oktatási formáknak az élethosszig tartó tanulást támogató tevékenységét annak érdekében, hogy csökkenthetőek legyenek az egyetemek szakértőinek, human erőforrásának a képzésekben való felhasználhatóság határait érintő félreértések, bizonytalanságok.

10. Az oktatók és tanárok számára is komoly képzési lehetőségeket, formákat kell biztosítani, amelyek hozzájárulnak a tananyaggal kapcsolatos vélekedések megváltoztatásához, továbbformálásához.
11. Ugyanakkor értékelni kell az információs technológiák költségeinek és az oktatásban-képzésben megjelenő hasznának vetületeit is.

Intézményi szint:

1. Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos elgondolások és gyakorlati lépések meghatározása, definiálása elengedhetetlen az egyetemek missziójában és nyilvános terveiben. Ezek megvalósítását segítheti a hatékony egyetemvezetési funkciók létrehozása, kibővítése (pl. rektor-helyettes, karközi bizottság). Amennyiben ezeket a tisztségeket új személyek töltik be, úgy az egyes karoknak az élethosszig tartó tanulási tevékenységét ismerő, azt fejlesztő készségeket szabják feltételül.
2. Határozzák meg az egyes szak- és tudományterületek képzési prioritásait annak érdekében, hogy a képzési tevékenység az előre meghatározott struktúrában működjön.
3. Valamiféle díjazási rendszert is érdemes kialakítani azok számára, akik az élethosszig tartó tanulási tevékenység gyakorlatának fejlesztését, működtetését végzik, hogy ezen a területen folyamatos minőségi fejlődés menjen végbe. Az egyes kurzusok terjedelmét az egyetem extramurális tevékenységébe is be kell iktatni, hogy a vállalati képzések, tovább- és átképzések keretében az egyetem mint külső képzési szolgáltató számos megbízást tudjon szerezni.

Egyetemi szaktanszéki szint:

1. Az élethosszig tartó tanulás és a hagyományos egyetemi programok közötti kölcsönös viszonyrendszer felveti a hatékonyság fejlesztésének kérdését, melyet érdemes további megfontolás tárgyává tenni.
2. Sokkal pontosabb számításokon alapuló megközelítést kell alkalmazni a hagyományos oktatást, a kutatást, az adminisztrációt és az élethosszig tartó tanulást egyaránt, illetve külön-külön érintő időfelhasználás tekintetében.

Minden szint:

1. További kutatások szükségesek számos területen, különös tekintettel a jogi, az igazgatási keretekre és a tananyagra, továbbá a hozzáférés, az erőforrások, a költségvetési dimenziók, a költségek, a tanulók támogatását célzó eszközök, a partnerség és együttműködés és a minőségbiztosítás tárgyában.

Projekt-koordinátor:

Panteion University of Social and Political Sciences.
Centre for Social Morphology and Social Policy
(KEKMOKOP), Athens, Greece

VIII.2.3 Az új kormányzat és a modern oktatási irányvonalak törvényes keretei Európában

A kutatás összefüggésrendszere

Egész Európában változás zajlik az oktatási rendszereken belül az iskolai, kormányzati, szülői és tanulói kapcsolatokban.

Sok kormányzat épít ki olyan mechanizmusokat az iskolák használatára, amelyek kiszámíthatóbbá teszik a szülők számára a tananyagok egységesítését, s ezt a folyamatot a minőségbiztosítás szavatolhatja.

Sok esetben növekedett a kiszámíthatóság, nagyobb lett az iskolák és az iskola-fenntartók felelőssége, gyakran a pénzügyi ellenőrzés is javult.

Ez magába foglalja az iskolák és néha az önkéntes iskolavezetőség nagyobb felelősségét is a saját iskola-menedzsmentben és nagyobb biztonságot ad a diákok számára.

Ez a projekt partneri hálózatot hozott létre Belgium (Flandria), Hollandia, Görögország, Franciaország, az Egyesült királyság, Németország részvételével, amelyhez szakértők kapcsolódtak Litvániából, Szlovéniából, Észtországból, Romániából, Bulgáriából, Svédországból, Oroszországból és Ausztriából.

Összehasonlították a nemzeti oktatási rendszereket jogi szempontból, ezenfelül törvényhozói szempontból meghatározták a jogalkotás során értelmezendő és közép-pontba helyezendő minőséget, biztonságot, felelősséget és kötelezettséget.

A projekt által érintett kulcsterületek

- A kötelező oktatás minőségének javítása
- Megfelelő erőforrások használatának ösztönzése az önbecsülés és önértékelés szolgálatában
- Az iskolák minőségbiztosításának erősítése
- A mobilitási akadályok csökkentése az európai oktatási szinteken, több irány létrehozása a minőség- és szabvány-előírások fejlesztése terén.

Konklúziók

1. A magas fokon elismert, képzési szabadsággal rendelkező oktatási rendszerekkel egyben az autonómiának és a minőségnek is magas fokát érhetik el az intézmények.
2. A decentralizációs politikák bevezetése mély hatást gyakorolt az oktatási rendszerek adminisztrációjára minden szinten. A központi minisztérium, a regionális, a városi és a területi hatóságok, valamint az iskolák jelenlegi hivatalnokainak és pedagógusainak nehéz kihívásokkal kell szembenézniük, hogy megfeleljenek az új kötelezettségeknek.
3. Az új törvények érintették az általános, a középfokú, a szak- és a felsőoktatást éppúgy, mint a speciális oktatási igényű gyerekek intézményeit, ahol a döntéshozás függetlenségének fejlődése volt a cél, valamint gondoskodtak az érzelmi, a társadalmi és a morális fejlődéshez szükséges széleskörű, kiegyensúlyozott tantervekről is.
4. Néhány törvénysszöveg túl általános terminusokban fogalmaz a kapcsolódó célcsoportokról, így néhány esetben nehéz lehet majd az iskolai teljesítmények ellenőrzése.

5. Néhány országban az oktatási folyamatok változása rendkívül bonyolult, nehezen ellenőrizhető abból is fakadóan, hogy a felelősség egyre inkább az intézményekre és a személyekre helyeződik át.
6. A menedzsment változása az oktatási reformban nem csak vezetés-, vagy ellenőrzés-változtatás, hanem olyan környezet létrehozása, amelyben megvannak a sikeres kivitelezéshez szükséges feltételek.
7. A minőségbiztosításra alapozott figyelemmel kísérés egyre inkább átveszi az irányítást a változások sikeres kivitelezésében.
8. Az iskoláknak most nagyobb az autonómiájuk és a felelősségük a saját minőségbiztosításuk területén, kevesebb szabállyal és szabályozással találkoznak – a bemeneti oldalon – a tanterv és a pénzügy esetében. Mindazonáltal – a kimeneti oldalon – a szülők, a kormányzat és más érdekeltek azt akarják, hogy az iskola továbbra is legyen felelős a minőségért.
9. A decentralizáció felé történő elmozdulás során változnak az értékelési szabályok is. A külső felügyelőség által végzett értékelési folyamat inkább egyszerű ellenőrzéssé vált, s az értékelés kiterjedtebb lett – mint törvényességi követelményeket illető, kritériumokon, szabványokon alapuló oktatási monitoring és minőségi eljárás. Az iskola belső önértékelése erősen támogatott tevékenységgé vált annak érdekében, hogy az intézmény eleget tegyen mind a fejlesztési, mind a felelősségviselési funkciónak. Az oktatási intézmények arra várnak, hogy valamely intézmény vállalja át a felelősséget az oktatásminőség védelme érdekében, és közben a rendszeres önértékelés is támogatást kapjon.
10. Néhány országban az iskoláknak közzé kell tenniük minden szülő részére egy iskolaismertetőt, áttekintést az iskola terveiről – a tájékoztatás részeként. Ez az iskolaismertető tartalmazza az iskola eredményeit a vizsgálatok időszakában, az általános iskolából különböző középfokú intézményekben továbbtanuló gyerekek arányát, és az iskola olyan sajátos jellemzőit, mint a zenei képzés különleges programja vagy a tudományos oktatás.
11. Az iskolák egyre inkább anyagilag is felelősek a kormányzati támogatások felhasználásának vizsgálatán keresztül.
12. Néhány országban a felügyelőség olyan szabványokat fejlesztett ki az oktatás minőségének ellenőrzésére, melyek tartalmazzák a döntési szabályokat és a határozatok megvalósulásának feltételeit. Egyfajta módszer az iskolai profil elkészítése, amely meghatározza az erős és gyenge pontokat, és ezt használni lehet mint párbeszéd-alapot az iskola lehetőségeire és jövőbeni fejlesztési terveire vonatkozólag.
13. Másutt a miniszter, a minisztérium, az oktatási felügyelőség és az iskolák közötti kapcsolat még egyeztetések tárgya.
14. Az önértékelés szintén nagyon támogatott tevékenység, és az iskolák fokozatosan az önellenőrzés eszközeinek használata felé haladnak. Habár a módszer egyre inkább terjed, az önértékelési tevékenységek még nem ciklikusak és rendszerezettek.
15. Hirtelen megjelent, de néhány régióban egyre fontosabb témakör annak eldöntése, hogy kié a döntő szó az iskolák információs tevékenységét és az oktatási minőséget illetően – a szülőknek, a felügyelőségnek vagy a közvéleménynek?

Ajánlások

1. A felügyelőség, amennyire lehetséges, vonja be az iskolát az iskolai minőséget érintő kérdésekbe.
2. Minden intézmény támogathatná az iskolai tervezésnek olyan irányú fejlesztését, hogy minden érdekelttel – a szülőkkel, a helyi polgárokkal és a helyi egyesületekkel – egyeztetve definiálják az iskola saját minőségi követelményeit.
3. Az iskoláknak meg kell mutatniuk, hogyan értelmezik és valósítják meg az oktatási törvények által leírt kapcsolódó célokat.
4. Az egyeztetések során értékelési kérdőívek fejleszthetők ki és ezek beilleszthetők a megfigyelések témáiba s később felhasználhatók.

További információk:

A projekt 2000-ben indult és a záró jelentés 2004-ben készült el.
További adatok találhatóak még a projekt weboldalán a <http://www.lawandeducation.com>

VIII.2.4. Kettős állampolgárság, kormányzás és oktatás

A formálódó, nemzetek közötti politikai és gazdasági struktúrák, valamint a nemzeti identitás között jelentős feszültségek halmozódnak fel, ezek pedig mind az európai, mind a nemzeti keretek között működő döntéshozókat komoly kihívás elé állítják. A számos európai államban jellemző tendencia magába foglalja a kettős állampolgárság iránti toleranciát.

A projekt az állampolgársággal, különösen a kettős állampolgársággal kapcsolatos elgondolásokat elemzi Észtország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izrael, Portugália és az Egyesült Királyság esetében, miközben előtérbe helyezi a meghatározóvá lett szabályokat és gyakorlatot csakis úgy, mint a kettős állampolgárság megszerzését és hatását érintő tapasztalatok és attitűdök hatásának elemzését.

Kulcsfontosságú konklúziók

Elsősorban a stratégia-alkotók, valamint az állampolgárok – közöttük a kettős állampolgárok, többnemzetiségű háttérrel rendelkezők, de egy állam polgárainak – tapasztalataira és elvárásaira alapozva a projekt a következő témákat járja körül:

1. A meghatározó döntéshozók miképp alakíthatnak ki egységes európai álláspontot a kettős állampolgársággal kapcsolatban, mely mind nemzeti, mind nemzetközi szinten elfogadható lenne;
2. Szükséges-e és miként lehetséges a kettős állampolgárság megvalósítását lehetővé tévő, a kettős állampolgársággal rendelkező személyek politikai-jogi státusát meghatározó nemzetközi megállapodások és nemzeti dokumentumok megváltoztatása, módosítása;
3. Milyen szerepe van az oktatáspolitikának a befogadó/nyitott és aktív állampolgárság, az aktív közéleti/civil tevékenység elmélyítésében a kettős állampolgárok között.

További információ

A projekt teljes címe: *Dual Citizenship, Governance and Education: a challenge to the European nation-state.*

A projekt 2002 decemberében indult. Záró jelentését 2006. elejére kell elkészíteni. Köztes kutatási eredmények 2003 végétől hozzáférhetők.

A projekt honlapja: <http://www.joensuu.fi/dce/>

VIII.2.5. Átfogó kerettanulmány a hatékony iskolai beruházásokról

A kutatás összefüggésrendszere

A hatékony iskolai beruházás témája a legtöbb ország oktatáspolitikájában az elsők között szerepel a teendők listáján. Az elmélet és a kutatás összekapcsolódik, egyre inkább közeledünk az iskolai eredményesség és az iskolai beruházás paradigmáihoz, amelyek módszertana és kérdésfelvetései az utóbbi években fejlődtek ki.

Az iskolai eredményesség szemlélete erősen összpontosít a tanulmányi követelményekre – és arra, hogy az iskolák és az iskolai osztályok tulajdonságai összhangban legyenek ezekkel a követelményekkel – anélkül, hogy automatikusan figyelnék a változásokhoz szükséges folyamatokat. Az iskolai beruházás főleg a tanárok és az iskola minőségi változtatásaira vonatkozik anélkül, hogy figyelembe vennék a tanulmányi követelményeket érintő esetleges fejleményeket. Röviden összefoglalva, az iskolai eredményességi rendszer megpróbálja kitalálni, hogy mit kell megváltoztatni az iskolában azért, hogy hatékonyabb legyen; míg az iskolai beruházások arra próbálnak választ találni, hogyan kellene megváltoztatni az iskolát azért, hogy fejleszteni lehessen.

Jelen projekt arra irányult, hogy erősebb kapcsolatokat teremtsen a gondolkodás két módja között azáltal, hogy készített egy átfogó kerettanulmányt a hatékony iskolai beruházásokról, amely segíthet megmagyarázni, miért sikeresek illetve sikertelenek a beruházási erőfeszítések, és mely faktorok segítik elő, illetve hátráltatják a fejlesztéseket.

A projekt alapját egy széleskörű elemzés adta, amely 30 iskolai beruházást vizsgált nyolc országban (Hollandia, Finnország, Egyesült Királyság, Belgium francia nyelvterülete, Görögország, Olaszország, Spanyolország és Portugália).

VIII.2.6. A problémamegoldást érintő fejlesztések

Az értékelés eszközei

A kutatás összefüggésrendszere, kontextusa

Az elmúlt években számottevő eredmények születtek a tanulói teljesítmény-mutatók kialakítása vonatkozásában. Az érintett tanulmányok zöme ugyanakkor az olvasás, a matematika és a tudományok területével kapcsolatos hagyományos mérési tevékenységi körökre korlátozódott. Miközben a gyors technológiai és társadalmi változások

következtében megnőttek az igények azon kompetenciák iránt, amelyek túlmutatnak a hagyományos kompetenciákon és újak, mint például a problémamegoldás, a kommunikációs készség, valamint a tanulás tanulásának a képessége. Ebből következően széles körben felismert igény van a tágabb hatókörű indikátorok használatára, hogy a hagyományos tevékenységi formákon kívül eső kompetenciák monitorizálására is képessé váljunk.

Ez a projekt egy tematikus hálózatot fejlesztett ki, amely a tananyagokban európai szintű szakértelmet jelenít meg, s azonos módon megjelenő probléma-megoldási és mérési eszközöket tár fel. A projekt létrehozott egy, a problémamegoldás területét érintő európai tudásbázist, amely világméretű kezdeményezésekhez járul hozzá, így az OECD által megfogalmazott, a problémamegoldás folyamatával, valamint az ahhoz kapcsolódó összehasonlító mérések módjaival kapcsolatos hasznos ismereteket mélyíti.

Konklúziók

A következő kulcsfontosságú következtetéseket vonták le:

1. Társadalmi és oktatási szemszögből nézve is a problémamegoldás egy tantárgyakon és tananyagokon átívelő kompetencia.
2. Habár a problémamegoldás területén végzett tudományos kutatások egészen mostanáig a pszichológiai nézőpont által meghatározottan haladtak, kevés figyelem irányult a nagyléptékű, összehasonlító célokat szolgáló problémamegoldás mérése.
3. Ezért jelentős eltérés keletkezett a gondolkodás és a problémamegoldás fejlődő elmélete és a problémamegoldás értékelési célzatú mérése között.
4. A kutatás során egyetértés mutatkozott abban, hogy a problémamegoldás egy olyan, számos állomást magába foglaló kognitív folyamat, amelynek során az egyének működő rövid- és hosszú-távú memóriájukat használják.
5. Még mindig vita tárgya, hogy a problémamegoldás képessége egy speciális kompetenciaterület, avagy egy általános kompetencia.
6. Szintén nem tisztázott, hogy a problémamegoldás folyamatának mérése úgymond egyszerű, vagy komplex problémakör.
7. A problémamegoldás folyamata egy olyan kompetencia, amelyre a mindennapi élet problémás helyzeteiben is szükségünk van, és kísérletet kell, tegyünk arra, hogy ezt mérjük.
8. A problémamegoldás mérésének eszközei, mint egy széles skálán megjelenő, tantárgyakon átívelő kompetenciacsoport, kezdenek komoly szerepet játszani.
9. De a problémamegoldás mérési eszközeit még módosítani, illetve alkalmazhatóvá kell tenni, hogy felhasználhatók lehessenek a nagyléptékű összehasonlító tanulmányok során.
10. Habár megállapítottuk, hogy több, komplex kompetencia együttes alkalmazásának folyamata – mint amilyen például a problémamegoldás – létrejöhet tisztán laboratóriumi körülményeken kívül is, de az is lehetséges, hogy a problémamegoldó készségek mérése egy széles skálán helyezkedhessen el.

11. A technológiák használata, összehasonlítva a széles körben elterjedt papír–ceruza alapú módszerekkel, új lehetőséget teremt a készségek és a kompetenciák értékelésében. Valójában a problémamegoldás dinamikus aspektusait nem lehetne megérteni a technológiai támogatás nélkül.

Javaslatok a konklúziók alapján

Az alábbi javaslatokat tesszük:

1. Szükség van arra, hogy új eljárási eszközöket fejlesszünk ki annak érdekében, hogy mérhetővé váljanak az ún. általános problémamegoldó kompetenciák.
2. A további kutatásokat úgy kellene irányítani, hogy a problémamegoldás-technológia alapú mérési módszerek tartalmazzanak szimulációkat, videó-vetítéseket, számítógépes hálózatot és virtuálisvalóság-elemeket.

VIII.2.7. A kormányzás–önkormányzás, a társadalmi integráció és a kirekesztés Európában

A kutatás összefüggésrendszere

Napjainkra jelentősen megváltozott az oktatás rendszer irányítási gyakorlata Európában. Elmozdulás történt a szabályokkal és határozatokkal „vezérelt” irányítás felől a célok és eredmények elérését szem előtt tartó kormányzás felé, mely eddig gyakran a de-reguláció és a decentralizáció kombinációját jelentette meg. Ez a projekt a kormányzásban megjelenő hasonló változások, módosulások alkalmazását tanulmányozta, elemezte, különös tekintettel az oktatási és képzési hagyományok sajátos összefüggéseire és a társadalmi befogadás és kirekesztés kérdéseire vonatkozóan. A kutatás feltárta az 1990-es években folytatott oktatásirányítás és -kormányzás hagyományai folytatásának elemeit Ausztrália, Finnország, Németország, Görögország, Izland, Portugália, Spanyolország, valamint Svédország és az Egyesült Királyság (Anglia és Skócia) vonatkozásában. A projekt igyekezett rámutatni azokra a szabályokra, melyek befolyásolják a szakpolitikát, a döntéseket, s előtérbe került a szabályok módosítása, továbbá alternatív lehetőségek feltárása is.

Következtetések

Megállapítást nyert, hogy az oktatáspolitikai menedzsmentet, a jogalkalmazást/jogalkotást és erőforrás-allokációt érintő stratégiák révén megváltoztatható, formálható. A tanulmányok rámutattak, hogy az ilyen lépéseket a kifejezetten instabil és bizonytalan helyzetekben teszik meg annak érdekében, hogy a gazdasági versenyképesség fejlesztése érdekében konszenzust és harmonikus légkört teremtsenek. Ez a feltételezett harmónia és konszenzus a politikával, irányítással kapcsolatban kritikus véleményeket, diskurzust hozott a felszínre, mégpedig az oktatás kevésbé nyilvános dimenzióit érintő alternatív megoldások felkutatásának az igényével.

Az oktatás rendszerének megújítását célzó viták bizonyos értelemben fatalista jelleggel bírtak, melyek nem hoztak felszínre tényleges alternatívákat. A kutatási munka során az alábbi következtetésekre jutottak:

1. Az a mód, ahogy az oktatáspolitikát irányítják, elmozdult, s eltávolodott a hagyományos, központilag ellenőrzött politikától a jelentősen decentralizált formák felé, melyekben a helyi önkormányzatok szerepe válik markánsan meghatározóvá az erőforrások allokációjának ellenőrzésében.
2. Az erőforrások kezelése–irányítása magában foglalta a pénzügyi menedzsment decentralizációját is, a helyi körzetek/kerületek irányába, ennek eredményeképp pedig megváltozott a munkahely, a tananyag, a szakmai kapcsolatrendszer, a szerződés-menedzsment, de az oktatási rendszer modernizációja részeként új munkaerő-értékelési módszerek és jogszabályok is megjelentek. Ezzel egyidőben felvetődött az oktatási rendszer és a társadalmi kirekesztés, kirekesztődés problémája és összefüggése.
3. A nemzeti jogrendek explicit módon bevezették a személyiségorientált, morális és állampolgári nevelés programjait annak érdekében, hogy megválaszolják a kulturális eltávolodás, a diszlokáció, a dezintegráció folyamatából származó kihívásokat.
4. A centralizált és decentralizált oktatási kormányzás, oktatásirányítás egyszerre van jelen. Egyik oldalról keményebb értékelési stratégiák kapcsolódnak az oktatáshoz, pl. a gyermekek és a tanárok teljesítményének vizsgálatával összefüggésben komoly figyelmet fordítanak a minőségbiztosításra. A másik oldalról pedig az iskolák fejlesztése, és ún. oktatási zónák létrehozása jelentkezik mint a decentralizáció politikájának legfrissebb eredménye, mégpedig az iskola, a közösség, az állam és az üzleti szféra együttműködésére támaszkodva.
5. A tanárok szakmai fejlesztése, képzése érdekében új kormányzati stratégiákat foglalmaztak meg, melyeknek részeként a tanárokat – számukra nagyobb önállóságot adva – szakmai fejlesztésbe vonták, vonják be. Az iskolai adminisztrációval együtt az iskolákat érintő tágabb elképzelések formálásába is bekapcsolódhatnak.
6. Növelik annak a hivatalnoki és adminisztratív állománynak a számát, amelynek az iskolai folyamatok monitoringja a feladata. Ebbe bevonják a menedzsment egy részét, valamint helyi és országos politikusokat is.
7. A szakma-orientált stratégiák persze jelentős terhet rónak a tanárookra és az iskolai hivatalnoki rétegre egyaránt, így megjelent a hatékony időfelhasználás ellenőrzése is. Ennek egyik következménye ugyanakkor az, hogy a tanár nem tud kellő időt fordítani a tanulóval folytatott konzultációra, mivel kiegészítő források nem állnak rendelkezésre.
8. Ugyanakkor a mérés és értékelés alapján folytatott minőségbiztosítási tevékenységet növekvő központi érdekek határozzák meg, miközben számos esetben úgy növelték a tanári szerepvállalást, hogy a tanár autonómiája korlátozódott.
9. Eközben persze megjelent egy olyan felfogás is, mely szerint a tanár nem vet fel társadalmi kérdéseket, inkább az egyéni tudás és a tanulók attitűdjének pedagógiai dimenzióira koncentrál.
10. Az 1960-as évek óta jelentősen nem változott meg az iskola jellege, legalábbis azon kategóriák alkalmazása kapcsán, melyek szerint az egyéneket és csoportokat

gazdasági-társadalmi státus, a szegénység alapján kategorizálják. Ma már a megkülönböztetés és a marginalizáció kategóriáihoz kapcsolódik az etnikum, a nem, a faj, továbbá a család és a bűnözés számos kategóriája. Ez visszatükröződik olyan speciális oktatási programokban, melyek például az egyszülős család, vagy a korai, nem kívánt fiatakkori terhesség kérdéseit érintik.

11. A kirekesztés osztályozása két alapvető módozatának eredményét és hatásrendszerét összefüggésbe hozzák a kialakuló devianciaformák jellemzőivel. Például a marginalizáció és a kirekesztés problémája egyértelműen kapcsolatba hozható a közösségi értékek, elvek és normák hiányának társadalmi problémájával, a munkanélküliséggel és az úgynevezett „diszfunkcionális családok” (egy szülő, fiatakkori terhesség) hatásával és a nevelési képességekkel. Ezért a társadalmilag kirekesztett csoportokat a devianciák új társadalmi típusain keresztül azonosítják, melyek még kevésbé teszik lehetővé ezen csoportok tagjai számára, hogy az „átlaghoz” tartózkodnak érezzék magukat.
12. A deviancia ezen „külső kategóriái” az iskolai környezetben, a diákok, a tanulók „belső kategorizálásának” módjait jelenítik meg. Így pedig feltételezhetően az iskolára hárul az a szerep, hogy mind a gyermeket, mind a szülőket az új környezethez szocializálja, a deviánsnak vélelmezett és iskolai kudarcokkal teli állapotból megpróbálja kiragadni.
13. Bár a deviáns magatartású tanuló jellemzőit azokéival kell szembeállítani, akiket „jó tanuló”-ként definiáltak. Ezen utóbbi diák rugalmas, problémamegoldó képességekkel rendelkezik, együttműködésre kész, továbbá hajlandó önértékelésre és az egész életén át tartó tanulásban is részt vesz.
14. A gyermek minőségét jellemzően tükrözi a tettekrekésztség logikája.
15. Azt is felismerték egyébként, hogy a célcsoportok maguk is használják az őket érintő kategóriákat, hogy maguk is támogatásokhoz, forrásokhoz jussanak.

VIII.2.8 Szabályozás és egyenlőtlenségek az európai oktatási rendszerekben

A kutatás összefüggésrendszere, kontextusa

Egész Európa területén változóban van az oktatási rendszerek irányítása, és az is, hogy ki és hogyan vállal felelősséget működtetésükért. A lehetőségek egyenlősége továbbra is fontos része az oktatáspolitikának egy fontos aspektusának.

A jelen kutatás összehasonlítja a középfokú oktatási rendszerek állami szabályozásának fejlődését öt európai országban, és azt elemzi, hogy miként hat a fejlődésük olyan helyi folyamatokra, mint például a hierarchiák kialakulása, az egyenlőtlenségek és az iskolai szegregáció. A tanulmány leírja a szabályozás módjainak változó és összetett jelentéstartalmát attól függően, hogy melyik közhatóság igazgatja és koordinálja a működést a társadalom adott szektorában, például az államigazgatásban, a piaci mechanizmusok területén, a közösségekben, a szervezeti hierarchiában és a hálózatokban. A kutatás által vizsgált országok: Egyesült Királyság (Anglia), Belgium (a francia ajkú közösség), Franciaország, Magyarország és Portugália.

Alapvető konklúziók

Az alapkonzklúziók legfőképp az öt nemzeti oktatási rendszer összehasonlításán alapulnak.

1. Politikai szemszögből.

- Egy válságnak nevezhető folyamat befolyásolja az államot, hogy csökkentse az anyagi forrásait olyan változásokat kieszközölve, melyek részeként az iskolák jobban meg tudnának felelni a gazdaság követelményeinek. Ezzel a folyamattal egy időben fokozódik a nyomás annak érdekében, hogy csökkentsék a szociális kirekesztettséget is;
- Szintén tendencia az iskolaigazgatás decentralizációja felé történő haladás éppúgy, mint az egyre inkább Európa felé való fordulás.

2. A szabályozási módokat illetően a legtöbb elemzett országban az alábbiak figyelhetők meg:

- A központi, állami szabályozás csökkentése az oktatási szolgáltatásokhoz kapcsolódó intézkedésekben;
- Fokozódó trend figyelhető meg arra irányultan, hogy az iskoláknak felelősebbé kell válniuk az eredmények tekintetében;
- Gyengül a tevékenység kivitelezését ellenőrző eljárási módokon alapuló szabályozási stratégiák használata, de erősödik az eljárás eredményein alapuló szabályozási stratégiáké;
- Az állam által képviselt értékelő szerep megerősödésén keresztül új ellenőrzési módszerek érvényesítése tapasztalható.

3. Az egyenlőtlenségeket illetően megfigyelhető volt, hogy:

- Az oktatási rendszerek konvergenciája és a szakpolitikai törekvések célzottsága csökkenti az egyenlőtlenségeket. Ez nagyobb rálátást eredményezett azokra a mérésekre, amelyeknek célja a nagyobb egyenlőség kialakítása volt.
- Az oktatáspolitikában végbement fejlődésben elterjedtek azok a mérések, amelyek az egyenlőségre és az egyenlő bánásmódra vonatkoznak.
- A legtöbb országban az autonóm iskolák a kedvelt intézményi forma. Ez az oktatási gyakorlatok differenciálódását eredményezte éppúgy, mint azt, hogy a nagyobb szabadággal bíró intézmények különböző módszertant választhatnak a diákok személyes szükségleteinek megfelelően.
- Egyik országtól a másikig nagyszámú és különböző intézményi megoldások születtek az egyenlőtlenségek leküzdésére és a kirekesztettség jelenségének megoldására.
- Az egy országban már bevált intézményi megoldások vagy modellprogramok elterjednek más országokban is. Napjainkban a különböző mérési politikák mozaikja létezik egész Európában.
- Mindazonáltal a különböző hatóságok megmutatták az eltérő válaszadás képességét, sőt a hasonló helyzetre történő teljesen ellentétes válaszadás módját is.
- Ez a folyamat a különbözőségek együttélésének egyfajta hibrid jelenségét eredményezte, s néha egymásnak ellentmondó intézményi megoldások is születnek.

Az oktatási terület nagyon eltérő kurzusokat foglal magába, beleértve olyanokat is, amelyek elitista logikán alapulnak.

4. Az eddig még csak nagyon kísérleti megállapításokból és a kezdeti elemzésből úgy tűnik, hogy nincs semmilyen közvetlen kapcsolat a különböző országok egyenlőtlenségi szintje és az oktatási rendszerek centralizáltsági foka között.

Mindezekről további elemzések szükségesek.

Kezdeti ajánlások

A helyi körülmények szükségessé teszik az óvatos megfontolást, mielőtt egy specifikus megoldást alkalmaznánk, mint azt megfigyelték már néhány más országtól átvett megoldás esetében, hiszen ezek nem szükségszerűen ugyanazt a hatást váltják ki.

További információk:

A program teljes címe: Változások a szabályozási eljárásokban és az oktatási rendszerek egyenlőtlenségeinek társadalmi termékei – európai összehasonlító tanulmány.

A projekt megtalálható a <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

IX. Az interkulturális tanulás jelentősége Európában, kihívások és fejlesztések Magyarországon

IX.1. Kultúrák párbeszéde – nemzetközi konferencia Berlini deklaráció 1999. április 23.

A konferencia egyöntetűen arra a megállapításra jutott, hogy a különböző kultúrák együttélése a mai társadalmi fejlődés része, nemzeteket átszövő jelenség. Az interkulturális párbeszéd kialakítását és erősítését célul kell kitűzni az oktatásban, kutatásban, kommunikációban, politikában és ehhez elengedhetetlen a megfelelő stratégia, valamint a hosszú távú fejlesztési koncepciók kidolgozása. Ebben a folyamatban fontos elem a különböző kultúrák együttélése okozta konfliktusok megelőzése. Múltányolni kell mind a nyugati, mind az iszlám kultúra elemeit, értékeit.

A résztvevők mottóként fogalmazták meg a következő mondatot: „Ne tedd azt másokkal, amit nem szeretnéd, hogy mások veled is megtegyenek”. Az interkulturális tanulás megvalósulását a konferencia az alábbi területeken tartotta elengedhetetlennek:

Általános- és középiskolai oktatás: Az *interkulturális tanulás* koncepciót be kell építeni a tantervbe. Támogatást kap a korai kétnyelvű oktatás, szorgalmazzák a diákcsera-programok minél szélesebb körű létrejöttét. Lényeges elemként jelenik meg a sztereotípiák kiiktatása a tankönyvekből és a multilaterális monitoring-programok létrehozása.

A **kutatás** területén preferálják és ösztönzik az összehasonlító tanulmányok írását vallásos, etikai témákban és az oktatás különféle területein.

Felsőoktatás, kutatói együttműködés: Alapvető követelményként fogalmazódik meg a különböző tanítási módszerek, módszertani újítások bevezetésének elősegítése a felsőoktatásba. Fokozott hangsúlyt kap az „Egységes Mesterdiploma” kurzus bevezetése a tanárképzésbe és a problémaalapú interkulturális kutatások szorgalmazása. Kíváncsú továbbá nemzetközi szakértői bizottságok felállítása, melyek például a következő területek problémáinak átfogó vizsgálatával foglalkoznak: környezetvédelem, genetika, kommunikáció.

Javaslatot tettek egy „Interkulturális Tanulmányok” elnevezésű alapítvány létrehozására, amely akadémiai szinten elősegítené a nemzetközi projektek eredményeinek elterjedését. Szintén a felsőoktatás minőségének javítását és a különböző kultúrák találkozását szolgálja az a javaslat, amely ösztöndíjak alapítása, diákcsera-programok megvalósítását, a fiatal tudósgeneráció vitafórumainak megteremtését tartja fontosnak.

Média: A szabad média kezdeményezze a kultúrák közeledését, egymás megértését, az előítéletek lebontását. Nagy a felelőssége a valóság különféle színtereinek bemutatásában, nyelvi és technikai eszközei hatékony felhasználásában. Ajánlasként fogalmazódott meg egy etikai kódex megalkotása a médiában dolgozók számára, amely alapul szolgálna nemzetközi riportok elkészítéséhez. A kultúrák párbeszédének közelítésében kívánatos egy nemzetközi médiaközpont kialakítása, médiatanulmányok készítése, nemzetközi médiapárbeszéddek, s ilyen szintű kutatás elősegítése, a széleskörű nemzetközi dokumentáció és a szakképzés biztosítása e területen. Fontos elemként jelenik meg olyan rádió- és televízió-programok támogatása, melyek a különböző kultúrákat, illetve a kultúrák közötti eltéréseket mutatják be.

Kisebbségek, tolerancia: A társadalom életére nagy hatást gyakorol a városi és ipari centrumokba bevándorlók világszerte egyre növekvő száma. A kisebbséghez tartozókkal való bánásmód, az egymás iránti felelősség és kölcsönös tisztelet, valamint a nagyfokú tolerancia a különböző kultúrákkal szemben a kultúrák párbeszédének markáns jellemzőit alkotják. Javaslatként merült fel egy olyan deklaráció megfogalmazása, mely útmutatást adna a kulturális és etnikai kisebbségi problémák kezeléséhez.

Piacgazdaság, környezetvédelem: A szakértők egyetértenek abban, hogy a fejlődő piacgazdaság összeegyeztethetőnek tartja a különböző vallási és etikai értékeket azzal a szükséglettel, hogy minél hatékonyabban kihasználják a rendelkezésre álló forrásokat. Nyugaton nagy hagyománya van az értékekről és normákról folytatott párbeszédnek, de ugyanez nem kapott elég figyelmet az iszlám-világban. Másfelől az iszlám-értékeken alapuló gazdasági rendszert elvétve értékelték elfogulatlanul a nyugati gazdaságkutatók. Megfogalmazódott, hogy egy komplex világban többé már nem lehetséges egy-egy nemzet illetve csoport vallási és morális értékeit változtatás nélkül a gyakorlatba átültetni, mindkét oldal tanulhat a másiktól a szisztematikus, folyamatos kritikai dialógus során.

A résztvevők javasolják a kétoldalú közeledést, konferenciák, minél nagyobb számú szakértői workshopok szervezését, az energiaproblémák tárgyalását s közös stratégiák kidolgozását. E folyamat megvalósítása természetesen nem képzelhető el egyszerre, lépésről lépésre kell megvalósítani, ehhez fogalmaztak meg konkrét ajánlásokat.

IX.2. Deklaráció a kulturális különbségekről

Európa Tanács Miniszterek Tanácsa, 2000. december 7.

A dokumentum hangsúlyozza, hogy a kulturális különbözőségek elismerése, tisztelete az emberi társadalom létének alapfeltétele. Az új társadalmi kihívásoknak – mint például az információs technológia fejlődése, az erősödő globalizáció, a multilaterális kereskedelem – egyre növekvő hatásuk van a kultúrák eltérésére. Az Európa Tanács egyik központi feladata, hogy fenntartsa, támogassa, elősegítse az egyes országok közötti kulturális együttműködést. A különböző kultúrák együttélése mindig is domináns európai vonás volt, így minden demokratikus állam kultúr- és médiapolitikájának központi elemeként jelenjen meg a kulturális különbségek tisztelete.

Az Emberi Jogok Európai Kongresszusa (European Convention on Human Rights) s az Európai Kulturális Konvent (European Cultural Convention) ajánlásai alapján megoldási módokat dolgoztak ki a kultúra-megőrzés és -fejlesztés mikéntjére. A miniszterek felhívták a figyelmet a piacgazdaság kultúrákhoz kapcsolódó befolyásoló szerepére, s a kultúrák cseréjét elősegítő hatására. Megállapítást nyert, hogy a modern demokratikus államoknak új kihívásokkal kell szembenézniük, ezért elengedhetetlen olyan művelődéspolitikai kidolgozása, amely elfogadja, elismeri és biztosítja az egymás mellett létező kultúrák együttélését, egyenlő jogait.

Az Európa Tanács tagállamainak feladata: elősegíteni s fenntartani a média szabadságát, pluralitását, hiszen ez a demokrácia egyik lényeges feltétele. Minden államnak kötelessége, de a globális felelősség is megkívánja az alapelvek részletes kidolgozását, melyek koherens keretet biztosítanak a kulturális különbségek megőrzéséhez minden szinten. Hangsúlyozott igényként jelenik meg nemzetközi egyezmények készítése a kultúra területére vonatkozóan.

A dokumentum részletesen tárgyalja a kultúra társadalmi szerepét, az egyes szférákra gyakorolt hatását. Megállapítja, hogy a különböző kultúrák létezése, együttélése a változatos kulturális szolgáltatások és termékek együttesében jelenik meg. A fogalom értelmezése elképzelhetetlen a szabadság fogalmának értelmezése nélkül, s különös hangsúlyt kap az információs szabadság s a kulturális termékek szabad áramlása.

A fejlődés fenntartásához elengedhetetlen a technológiai fejlesztés és korszerűsítés. Minden kulturális szolgáltatás és termék álljon a jövő generációjának rendelkezésére. A kulturális javak korlátozott elérhetősége ne legyen a fejlődés akadálya.

A kulturális eltérések lényeges szerepet játszanak a piacgazdaság ismeretanyagának fejlődésében. Bizonyos domináns kulturális területek pozitív hatással vannak a pluralizmusra, az innovációra, az alkalmazások megvalósítására és a versenyszellemre.

A modern technológiák széleskörű megjelenése ne korlátot jelentsen, hanem segítse elő a kulturális termékek minél nagyobb mértékű elterjedését, a kreativitást és egyéb területek megismerését. Ezen szolgáltatások igénybevevőinek, illetve a megfelelő szakemberek képzése pozitívan befolyásolja a különböző kultúrák egymás mellett élését.

A tagállamok fordítanak minden szinten figyelmet az új globális környezetre, vizsgálják annak jellemzőit a nyelvi, kulturális eltérések figyelembevételével. Az Európa Tanács ajánlásaival összhangban fordítanak különös figyelmet a kulturális önállóság megőrzésére.

IX.3. Az Európa Tanács minisztereinek strasbourg-i konferenciája az interkulturális tanulásról, 2003. április 11.

A résztvevők megtárgyalták, hogyan tudja az oktatási rendszer felkészíteni a fiatalokat és a pedagógusokat az egyre inkább *több-kultúrájúvá* váló társadalmakban való életre oly módon, hogy elismerjék a demokratikus értékeket és hozzájáruljanak a társadalmi egység lehetséges mértékű megközelítéséhez. Egyetértettek abban, hogy elengedhetetlen az ilyen szellemű oktatási tantervek kidolgozása és egy új szemléletű oktatáspolitikai megjelenése a tanárképzésben. Felhívták a figyelmet arra is, hogy az oktatási programok számoljanak azzal, miként hatnak a különféle vallások, s az eltérő kulturális dimenziók a programokra. A miniszterek megegyeztek abban is, hogy Athénban 2003. november 10–12. között részletesen tárgyalják e kérdést.

IX.4. New Delhi deklaráció India, 2003. július 9–10.

A civilizációk közötti párbeszédről, s az új perspektívák kutatásáról tartott nemzetközi konferencia

A résztvevők – az ősi indiai felfogáshoz kapcsolódóan – egyetértenek abban, hogy az emberi faj egyetlen egységes család, melyet egymástól független, gazdag kultúrával rendelkező civilizációk alkotnak. A civilizációk közötti párbeszéd az emberi történelem kezdetétől jelen van. A globalizáció óriási előnyöket kínál az egyes társadalmak számára, ugyanakkor jelen van benne a kihívás, hogyan őrizzük meg a különböző civilizációk gazdag örökségét, egyéni arculatát. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van a nemzetközi együttműködésnek.

A deklaráció 24 pontban foglalta össze megállapításait, ebben első helyen szerepel a tolerancia mint alapvető érték, más kultúrák tisztelete, valamint a tudatlanság és az előítéletesség felszámolása.

A dokumentum hangsúlyozza az oktatás fejlesztésének fontosságát, mert így teremthető meg az a tudásalap, mely felruházza a résztvevőket olyan képességekkel, melyek lehetővé teszik egy jobb minőségű élet megélését. Felszólítja a kormányokat, hogy az oktatás minden formájában (formális, informális) és szintjén fordítsanak kiemelt figyelmet a demokrácia alapelveinek és gyakorlatának oktatására, továbbá kapjon domináns helyet a tantervekben más kultúrák és civilizációk értékrendszerének, történetének, filozófiájának megismertetése. Hasonlóan fontos az emberi jogokról szóló tudás oktatása, az erőszakmentesség, és az idegen nyelv tanítása. A dekrétum felhívja a figyelmet a hat EFA (Education for All), „Oktatás mindenki számára” célkitűzés megvalósításának fontosságára, különös tekintettel a nemek szerinti megkülönböztetés elleni harcra az oktatásban. Sürgeti a kormányokat, cselekedjenek, hogy az oktatási intézményekben ne legyenek jelen szélsőséges nézetek, az intolerancia és az erőszak. Elítélte a terrorizmus minden fajtáját.

Megerősítette a tudomány és a technológia XXI. században betöltött, a társadalmi fejlődésre gyakorolt szerepét. Hangsúlyozta a hagyományos és a helyi kultúra jelentőségét, a kulturális örökség ápolásának fontosságát. A résztvevők vallják, hogy az információs és kommunikációs forradalom elősegíti a társadalom gazdasági fejlődését, gazdagíthatja az interkulturális kommunikációt, egymás kölcsönös megértését.

A dekrétum megerősíti azt az igényt, hogy szükség van interkulturális párbeszédre, egyben felszólítja a kormányokat, hogy támogassák e folyamat megvalósulását, hiszen a kulturális különbségek tisztelete, a kulturális örökség védelme, a tolerancia a legjobb garancia a világbéke megőrzéséhez.

A kormányoknak támogatniuk kell a nők és az ifjúság nagyobb szerepvállalását.

A dokumentum ajánlásokat fogalmaz meg, hogy az UNESCO kezdeményezzen széleskörű együttműködést a tagállamokkal, az ENSZ-szervezetekkel, a civil társadalommal, a tudományos és művészi társulásokkal, hogy ezek a javaslatok a gyakorlatban is megvalósuljanak.

IX.5. Az európai kulturális miniszterek konferenciája Horvátország, Opatija, 2003. október 20–22.

A konferencia általános céljaként a kulturális miniszterek szerepének és felelősségének meghatározását, az együttműködés kereteinek kialakítását tűzték ki. A társadalmakban elő kell mozdítani a különböző kultúrák közötti párbeszéd kialakulását és egymás kultúrájának kölcsönös tiszteletét, megbecsülését, ehhez elengedhetetlen olyan feltételek teremtetése, melyek segítenek megelőzni az erőszak szütle konfliktusokat, illetve a megegyeztést szolgálják. Minden generáció bevonása egyaránt fontos. A különféle kulturális akcióprogramok segítsék elő a kultúrák egymáshoz való közelítését, való-

szuljon meg a kulturális javak cseréje minden téren, pl. régészet, építészet, művészet, gazdaság, történelem, vallás.

Az Európa Tanács miniszterei deklarálták a kultúra elsődleges szerepét a különböző népek, nemzetek egymás közötti megértésében és vallják, hogy a kultúra egyben az egyéni és kollektív fejlődés eszköze is. A kulturális párbeszéd kialakításában nehézséget okozhat az új konfliktusok – mint például az idegengyűlölet, konfrontáció a különböző közösségek közötti – megjelenése.

Egyes társadalmi csoportok marginalizált helyzete, a kulturális elszegényítés, a mellőzöttség, az erőszak növekedése, a sztereotípiák erősödése mind-mind gátolják a folyamat kibontakozását. A konfliktusok megelőzésének fő elemévé válik a kultúrák újbóli egymáshoz való közelítése és az interkulturális párbeszéd erősítése.

Az emberi jogokkal foglalkozó európai konferencia ajánlásával egyetértésben alapelveket fogalmaztak meg a különböző kulturális értékek tiszteletben tartásával kapcsolatban. Senkit sem lehet negatívan megkülönböztetni kulturális, illetve vallási hovatartozása miatt, az egyenlő bánásmód joga mindenkit megillet. Fontos az olyan kezdeményezések támogatása, melyek együttműködést, partneri viszonyt feltételeznek területi egységek, városok között, valamint az olyan cselekvési tervek kidolgozása, melyek a művészet, a kultúra, az intézményes oktatás interkulturális dimenzióit előtérbe helyezik. Elengedhetetlen az európai országok közötti együttműködés, a jó gyakorlati példák elterjesztése.

A résztvevők leszögezték, hogy a kulturális demokrácia s az így értelmezett állampolgárság jogokat és kötelességeket egyaránt jelent, s követendő értékként jelenik meg benne az azonosságtudat tisztelete, a kulturális örökség óvása, őrzése. Ezen értékrend kapjon domináns szerepet az oktatási rendszerben is, legyen mindenki számára biztosított a kultúrához való hozzáférés és a részvétel lehetősége.

A sikeres megvalósításhoz feltétlenül szükséges a helyi, a területi s országos hatóságokkal való együttműködés, a különböző társadalmi csoportok közötti harmonikus kapcsolat kialakítása, fenntartása és a párbeszéd elősegítése minden szinten. Kapjon teret a kultúra minden formájának szabad kifejezése (pl. művészet, oktatás, vallás), a kulturális örökség védelme. Támogatni kell a kulturális, interkulturális kezdeményezéseket s a jó gyakorlatot, ugyanakkor kerülendő az előítéletesség, az erőszakos asszimilációs törekvések minden formája.

A különböző kultúrák együttélése segíti a fejlődést, az emberi erőforrások minél hatékonyabb kiaknázását és fejlesztését, épp ezért fontos a különböző kormányzati szervek együttműködése, a magánszektor és a civil szféra bevonása e folyamatba.

Az iskolai tantervekbe épüljön be a különböző kultúrák egymás mellett éléséről, azok egymásra hatásáról szóló ismeretanyag. Valósuljon meg minél több közös program; csereprogramok, együttműködést segítő kezdeményezések.

IX.6. A sokféleség kezelése, a demokrácia hangsúlyozása

Az Európai Kulturális Miniszterek Konferenciája

2003. november 10–12. Athén

A miniszterek egyetértettek az alábbiakban ismertetett – az egyes nemzetek oktatáspolitikájával összhangban levő – alapelvek megvalósításában.

Az új kommunikációs és információs szolgáltatások folyamatos fejlődése segítse elő, hogy mindenkinek jogában álljon gondolatait kifejezni, információt kapni, keresni, adni, továbbítani. E fejlődés egyik fontos tényezője annak, hogy a tagállamok és minden egyes állampolgár részt vegyen a kommunikáló társadalom építésében Európa-szerte. Az oktatási rendszer minden tagállamban kulcsszerepet játszik a tudásalapú társadalom létrejöttében.

Az új kommunikációs és információs szolgáltatások elterjedése megkönnyíti az információterjesztést, nagyobb lehetőséget ad mindenfajta képzésben való részvételre, segíti továbbá a határokon átnyúló kommunikációt, nagyobb rálátást biztosít a közös problémákra, egymás egyre növekvő megértéséhez s a kultúrák kölcsönös gazdagodásához vezethet.

Elengedhetetlen annak felismerése, hogy azon képességeket s azt a tudásalapot, melyet az információs, kommunikációs technológiák használata kíván meg – beleértve a digitális írni- olvasni tudást –, úgy kell tekinteni, mint a mindennapi és szakmai lét lényegi elemét a kommunikációs társadalomban.

A konferencia résztvevői áttekintették az oktatási rendszerre háruló kihívásokat, melyre válaszul Európa-szerte be kell építeni az oktatási szektor struktúrájába a legmegfelelőbb pedagógiai megközelítési módok alkalmazását az információs, kommunikációs technológia előnyeinek teljes körű kihasználásával, hogy segíteni tudják a tanítási folyamatot, s az állampolgárok számára a tanulási lehetőségek, szolgáltatások széles választékát ajánlják.

A miniszterek tudatában vannak a különbözőségeknek, a nemzeti, területi és helyi szinten létező társadalmi, gazdasági, technikai eltéréseknek s felhívják a figyelmet a digitális megosztottság veszélyeire is e fejlődési folyamatban. Meggyőződéssel vallják, hogy az oktatás segít az egyenlőtlenségek csökkentésében a társadalom egészét, de főként a fiatal generációt tekintve. Elősegíti továbbá a hatékonyabb integrációt, az élethosszig tartó tanulás folyamatát, s a kultúra javainak széleskörű alkalmazását.

Ennek megfelelően az oktatási rendszerben kívánatos, hogy a modern technológiái alapú tanítási gyakorlat megfeleljen a következő elveknek:

- A korszerű technikai eszközökkel való ellátottság és ehhez tartozó személyzet, tanárok biztosítása, az infrastruktúra kiépítése
- Az internet-hozzáférés legyen a tanterv része
- Az új információs technológiát minden tantárgy építse be tananyagába, váljon általánossá tanórán kívüli használatuk

Szorgalmazták a számítógéppel készített tanítási segédletek készítését.

A tanári pályán az előmenetelnél, s az állások betöltésénél vegyék az ez irányú tudást kellő súllyal figyelembe, épüljön be a tanárok mindennapi munkájába az új technológia használata, a gyakorló tanárok mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén részesülhessenek szabályos időközökben képzésben és továbbképzésben.

A felsőoktatásban önálló tantárgyként jelenjen meg az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása, s az egyéb tárgyakat oktató tanárok is használják kurzusaikon, legyen mindennapos szemléltető eszköz, továbbá a kutatás-fejlesztés egyik meghatározó tényezője.

A mindennapi oktatási gyakorlatban szolgáljon az iskolák együttműködésének, az oktatási hálózatok kialakításának eszközeként, segítse elő közös adatbankok létrehozását, tanítási segédletek készítését, a tapasztalatok kicserélését, megosztását. Speciális figyelmet kapnak e folyamatban az etikai és társadalmi aspektusok, s kiemelt szerep jut a nyelvtanulásnak is.

IX.7.Az Európai Oktatási Miniszterek deklarációja az interkulturális tanulásról az új európai kontextusban **Athén 2003. november 10–13.**

A konferencia résztvevői megvitatták a társadalmon belüli etnikai, kulturális, nyelvi, vallási és oktatási különbségek jelentőségét. Megállapították, hogy a társadalmi konfliktusok a különböző értékrendszerek egymás mellett éléséből is keletkezhetnek.

Kívánatos az Európai társadalmak multikulturális jellegének megőrzése és ugyanakkor elkerülendő, hogy a globalizáció lehetővé tegye az egyes társadalmi csoportok kizárását és marginalizálódását.

Napjaink társadalmában jelen van az idegen- és fajgyűlölet, az erőszak, az intolerancia, amely sokszor az oktatásra is hat. Az Európa Tanács több mint ötven éve azon dolgozik, hogy az oktatás a demokráciát szolgálja. Ennek érdekében támogatja olyan programok megvalósítását, melyekben az emberi jogok és a demokrácia tanulása kerül előtérbe. Fontosnak tartja hangsúlyozni az oktatás európai dimenzióját a globalizáció világában, és a különböző kultúrák

tiszteletét. Javasolja, hogy a tagállamok vezessék be az oktatáspolitikába az interkulturális tanulás szempontját. Kapjon kiemelt szerepet a kutatás-fejlesztés, az egymás mellett élés tanulása, a kezdeményezések, kísérletek támogatása, az iskolák együttműködése, a partnerkapcsolatok támogatása, az új szemléletű tankönyvek megjelenése, a történelemtanítás, a tanárok továbbképzése és a nyelvtanulás.

E célok sikeres megvalósításához elengedhetetlen a civil társadalom és az ifjúság bevonása.

Az Európai Parlament és Tanács 2317/2003. sz. határozata az Erasmus Mundus program létrehozásáról 2003. december 5.

Az Erasmus Mundus olyan új mobilitási és együttműködési program a felsőoktatásban, amely az európai oktatás színvonalát kívánja növelni, s amely támogatja az európai egyetemek és főiskolák nemzetközi együttműködési kapcsolatait. A program célja továbbá a különböző kultúrák párbeszédének elősegítése harmadik országokkal.

Az Erasmus Mundus az oktatás új európai dimenziójának felismerésére épülő új kezdeményezés, melynek elsődleges célja, hogy világszerte elismertté tegye az európai felsőoktatást. Úgynevezett Mesterkurzusok (Masters Courses) s hallgatói, oktatói és kutatói ösztöndíjak teremtenek a program keretén belül lehetőséget a párbeszédre, közeledésre s a mobilitás támogatásán keresztül felkészítenek a globális társadalom új kihívásaira.

A program első szakasza 2004–2008 között zajlik, és ezen időintervallumban 230 millió euro a program tervezett költségvetési támogatása.

A program célcsoportja:

- felsőoktatási intézmények
- felsőoktatási intézményben első diplomát szerzett hallgatók
- azon oktatók és kutatók, akik a felsőoktatási intézményekben tanítanak illetve kutatnak
- felsőoktatási intézmények dolgozói
- egyéb, a felsőoktatás területén működő szervezetek

A javaslatban tükröződik Az Európai Bizottság azon törekvése, hogy az európai felsőoktatás nyisson a világ többi országa felé, ennek megfelelően határoztak meg a résztvevők körét:

- a 25 jelenlegi és csatlakozó EU tagállam
- az EU-hoz később csatlakozó országok
- az EFTA és EAA országok
- a világ összes többi országa, ún. harmadik országok

IX.8. Az interkulturális tanulás hálózata Európában

Felnőttoktatási projekt

Az előzőekben említett dokumentumok ajánlásai megvalósításának egyik gyakorlati példája egy jelenleg is működő, 13 európai országot átfogó felnőttoktatási projekt, mely a NILE (Network for Intercultural Learning in Europe) nevet viseli. A projekt magyar neve: **Az interkulturális tanulás hálózata Európában**, Magyarországot a Magyar Népfőiskolai Társaság képviseli.

A projekt háttere: Az állampolgári mobilitás Európában s világszerte egyre nagyobb méreteket ölt, növekszik a különböző vallású és származású bevándorlók száma is, akik Európában élnek és vállalnak munkát. E tényezők következtében vált az interkulturális tanulás koncepciója az élethosszig tartó tanulás egyik leglényegesebb aspektusává. Nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy a rasszizmus majdnem minden európai országban erősödött, épp ezért igazi kihívást jelent, hogy az interkulturális tanulás terén szerzett tapasztalatokat s kifejlesztett értékes pedagógiai megközelítési módokat összekapcsoljuk az általános globalizáció, s a bevándorlás hatásainak folyamatával.

A hároméves időtartamú NILE projekt célja választ keresni a következő kérdésekre:

- Hogyan működik az interkulturális tanulás a különböző országokban, különböző feltételek között, különböző szinteken?
- Hogyan befolyásolja az egyes nemzetek politikája s a külföldiekhez való hozzáállása a tanulási környezetet?
- Hogyan használhatók fel a különböző országok tapasztalatai, a megfogalmazott definíciók, ideológiák, s az eltérő oktatási gyakorlatok annak érdekében, hogy javítsuk az interkulturális tanulás minőségét Európa-szerte?
- Hogyan válhat az interkulturális tanulás az élethosszig tartó tanuláson belül minőséget jelző kritériummá?
- Hogyan segítheti elő nemzetközi szinten az interkulturális tanulás – mint a felnőttoktatás egyik átfogó területe –, a minél teljesebb megértést.

A hálózatban részt vevő szervezetek szintetizálni kívánják az egyes országokban nemzeti szinten megvalósuló tevékenység eredményeit, hogy meghatározzák az interkulturális tanulás kritériumait Európában, s ajánlásokat fogalmazzanak meg az elmélet s a gyakorlat számára egyaránt. A NILE projekt három fázisban valósul meg. Az első fázis az együttműködés kereteinek tisztázása, az elméleti alapfogalmak közös meghatározása, egymás munkájának megismerése. A második fázis olyan gyakorlati példák bemutatása, amelyek mind nemzeti, mind európai szinten sikeresnek bizonyultak. A harmadik fázis olyan elképzelések, ajánlások, stratégiai megközelítési módok megfogalmazása, melyek az élethosszig tartó tanulás keretein belül az interkulturális tanulást tekintik az egyik központi kérdésnek.

Internet-források: <http://grundtvig.euproject.net.nile>

Irodalmi források az interkulturális tanulás kérdéskörhöz:

1. „DIALOGUE OF CULTURES – THE FUTURE RELATION BETWEEN WESTERN AND ISLAMIC SOCIETIES”
BERLIN DECLARATION – AGENDA FOR FUTURE ACTION
Kultúrák párbeszéde – nemzetközi konferencia
Berlini deklaráció 1999. Április 23.
2. COUNCIL OF EUROPE
COMMITTEE OF MINISTERS
DECLARATION ON CULTURAL DIVERSITY
Deklaráció a kulturális sokféleségről
Európa Tanács Miniszterek Tanácsa, 2000. december 7.
3. COUNCIL OF EUROPE MINISTERIAL CONFERENCE TO FOCUS ON
INTERCULTURAL EDUCATION
Az Európa Tanács minisztereinek strasbourgi konferenciája az interkulturális tanulásról , 2003. április 11
4. NEW DELHI DECLARATION
Újdelhi Deklaráció, India, 2003. július 9–10.
A civilizációk közötti párbeszédről és az új perspektívák kutatásáról tartott nemzetközi konferencia
5. CONFERENCE OF THE EUROPEAN MINISTERS OF CULTURE
DECLARATION ON INTERCULTURAL DIALOGUE AND CONFLICT
PREVENTION
Az európai kulturális miniszterek konferenciája
Horvátország, Opatija, 2003. október 20–22.
Deklaráció az interkulturális párbeszédről és a konfliktusok megelőzéséről
6. STANDING CONFERENCE OF THE EUROPEAN MINISTERS OF CULTURE
INTERCULTURAL EDUCATION: MANAGING DIVERSITY, STRENGTHENING
DEMOCRACY
Az Európai Kulturális Miniszterek Konferenciája
2003. november 10–12. Athén
7. DECLARATION BY THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION ON
INTERCULTURAL EDUCATION IN THE NEW EUROPEAN CONTEXT
Az Európai Oktatási Miniszterek deklarációja az interkulturális tanulásról az új európai kontextusban
Athén, 2003. november 10–13.
8. DECISION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL
Az Európai Parlament és Tanács 2317/2003. sz. határozata az Erasmus Mundus program létrehozásáról
2003. december 5.

9. NETWORK FOR INTERCULTURAL LEARNING IN EUROPE

Az interkulturális tanulás hálózata Európában. Felnőttoktatási projekt

X. A nemzetközi oktatási és képzési programok Európában 2006 után

Az Európai Tanács 2000. évi lisszaboni ülését követően az Európai Bizottság megkezdte az oktatás, képzés és ifjúságügy terén történő jövőbeli együttműködésre vonatkozó azon javaslatainak az összeállítását, amelyek a már működő, de 2006-ban lezáruló Socrates, Tempus, Leonardo da Vinci és Ifjúsági programok keretében elért eredményeken alapultak.

A Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága 2002 végére nyilvános konzultációs anyagot dolgozott ki, amelynek megvitatására felkérte mindazokat, akik közvetett vagy közvetlen módon érdekeltek az európai szintű oktatási, képzési és ifjúságügyi intézkedésekben. Így:

- az EU-tagállamok regionális és helyi szintű önkormányzatait;
- más országok kormányait, regionális és helyi szintű önkormányzatait, ideértve az Európai Gazdasági Térség (EGT) országait és a tagjelölt országokat is;
- oktatással, képzéssel, vagy ifjúságüggyel foglalkozó intézményeket és személyeket, akik számára a meglévő programok készültek (függetlenül attól, hogy részt vettek-e a programokban vagy sem);
- a programok által lefedett területeken működő európai szövetségeket, alapítványokat;
- társadalmi partnereket (munkáltatói és munkavállalói szervezetek), pedagógus-, illetve oktatói szövetségeket, a témához kapcsolódó civil szervezetek és a civil társadalom egyéb csoportjait;
- az önkéntes szektorban tevékenykedő partnereket, különösen azokat, akik a fiatalok közötti csereprogramokat, vagy a fiatalok számára nyújtott önkéntes szolgáltatásokat támogatnak;
- mindazokat, akik a tevékenységek iránt érdeklődtek, abban az esetben is, sőt különösen akkor, ha eddig még nem vettek részt azokban.

A konzultáció folyamatában a Bizottság elsősorban arra volt kíváncsi, hogy a megkérdezettek véleménye szerint az új programoknak mit kellene tartalmazniuk, hogyan épüljenek fel a programok, illetve milyen egyéneket és intézményeket célozzanak meg.

A programok kidolgozása során a Bizottság átfogó képet akart alkotni az érintettek teljes körének szükségleteiről, törekvéseiről és kívánságairól.

A nyilvános konzultációs folyamat 2002 végén indult el és 2003 elején zárult le.

A konzultációs folyamattal a Bizottságnak az is célja volt, hogy a véleményt nyilvánítók az egyes, jelenleg futó programok legfőbb erősségeit és gyengeségeit is meghatározzák, és javaslatokat fogalmazzanak meg arról, hogyan lehetne javítani azok működésén.

A 2006-ig működő programok tapasztalatairól, általános eredményeiről röviden összegezve az alábbiakat állapították meg:

- Ezek a programok (Socrates, Leonardo, Youth) az Európai Közösséget létrehozó Szerződés 149. és 150. cikkelyén alapulnak, amelyek a következőképpen határozzák meg a Közösség szerepét: a tagországokban folyó tevékenységek támogatása és kiegészítése a tagországok közötti együttműködés elősegítésén keresztül. A Szerződés megerősíti, hogy a saját oktatási és képzési rendszerük tartalmáért és szervezetéért maguk a tagországok felelősek. Egyértelműen megfogalmazza, hogy melyek az európai szintű intézkedések, de előírja azt is, hogy amennyiben azok nem állnak összhangban a tagállam törvényeivel és jogszabályaival, akkor az intézkedéseket fel kell számolni, meg kell szüntetni.
- A szerződés mint jogi keret hangsúlyozza, hogy az oktatásért, képzésért és ifjúságpolitikáért elsősorban a tagállamok a felelősek. Az EU-programok a nemzeti szakmapolitika Európán belüli összehangolásának ösztönzésére szolgálnak, mégpedig egymást kiegészítő (komplementer) és nem egymást felváltó (alternatív) alapon.
- Az oktatás, a képzés és ifjúságügy területén az Európai Bizottság a '70-es években kezdett tevékenykedni, aminek eredményeként később különböző programokat fejlesztettek ki – a sokirányú tevékenység a '90-es évek közepén nagy szerkezetváltozáson ment keresztül és a programok száma háromra szűkült. Ezek a Socrates, a Leonardo da Vinci és a Youth for Europe (Ifjúság Európáért), amelyek egyrészt magukba foglalták az összes korábbi programot, másrészt új fontos elemekkel gazdagították azokat, mint például a felnőttoktatás. 1996-ban a European Year of Lifelong Learning (Az élethosszig tartó tanulás éve Európában) központi szerepet játszott abban, hogy az élethosszig tartó tanulás az EU és a tagállamok képzési és oktatáspolitikájának alapvető, minden területet érintő témájává váljon.
- A Socrates, Leonardo da Vinci és az Ifjúság Európáért programok első szakasza 1995-től 1999-ig tartott, majd megújult formában folytatódott/folytatódik a 2000–2006 közötti szakaszban.

A program megújításának egyik központi kérdése, hogy miként lehet integrált megközelítéssel a legjobban összekapcsolni a különböző programokat.

A 2002–2003-ban lefolytatott konzultációnak is ez utóbbi volt az egyik fő kérdése – különös tekintettel a Tanács által kiadott, az élethosszig tartó tanulásról szóló határozatára.

Az Unió tagállamainak kormányai egyre inkább felismerték, hogy Európa társadalmi és gazdasági fejlődéséhez elengedhetetlen az összehangolt cselekvés az oktatás-,

a képzés- és az ifjúságpolitika területén. Ez a felismerés az Unió struktúráin belüli, valamint kormányközi szinten végrehajtott intézkedésekhez vezetett, amelyeket a jövőbeli programok kialakítása során figyelembe kellett venni.

Az Európai Tanács Feirában tartott ülésén (2000. június) felkérte a Bizottságot és a tagállamokat, határozzanak meg koherens stratégiákat és gyakorlati intézkedéseket annak elősegítésére, hogy mindenki számára biztosítható legyen az élethosszig tartó tanulás. Az ezt követően lefolytatott európai szintű konzultáció után a Bizottság 2001 novemberében kiadott egy közleményt „*Hogyan válhat valósággá az élethosszig tartó tanulás európai térsége?*” címmel. Ebben megfogalmazták az átfogó és koherens élethosszig tartó tanulási stratégiák kidolgozásának és megvalósításának kritériumait, valamint egy sor, különböző szinteken alkalmazandó intézkedést és azok prioritásait. Az Oktatási Tanács 2002 májusában elfogadta az oktatásról és élethosszig tartó tanulásról szóló határozatot.

Ezzel az élethosszig tartó tanulás az európai szintű oktatási és képzési politika kidolgozásának vezérelve lett.

Az Oktatási és Kulturális Főigazgatóság által 2002 novemberében elindított nyilvános konzultációs folyamat anyaga (*A 2006 utáni európai oktatási, képzési és ifjúsági programok jövőbeli kidolgozása*) egyúttal megfogalmazza az EU szerepvállalását is e területen. A stratégiai célok megmaradtak a középpontban:

- az oktatás, képzés és ifjúságügy terén folyó munka minőségének javítása és az innováció ösztönzése;
- az európai dimenzió kialakítása, elsősorban az intézmények és személyek közötti együttműködés és hálózatépítés ösztönzése által;
- a más országban folytatott tanulmányok, munka, vagy önkéntes szolgálat lehetőségeinek javítása, a tapasztalatok elismertethetősége egész Európában.

A stratégiai célok eléréséhez a programok új generációját úgy kell megtervezni, hogy a lehető leghatékonyabb módon hozzájáruljanak az esélyegyenlőség megteremtéséhez, a kultúrák közötti párbeszéd előmozdításához, az önmegvalósítás elősegítéséhez, a társadalmi kirekesztés felszámolásához, az aktív állampolgársághoz és a foglalkoztathatóságához.

Az új programok a szakpolitikai célok megvalósításának fontos eszközei kell hogy legyenek, ugyanakkor fel kell használniuk a régi programok eredményeit, és ki kell javítaniuk azok gyengeségeit.

Az Oktatási és Kulturális Főigazgatóság fent említett vitaanyaga megfogalmazta a konzultáció témaköreit is, amelyeket alapvetően három csoportra osztottak fel:

- a célok gyakorlatba ültetéséhez szükséges intézkedések, tevékenységtípusok
- a programok földrajzi kiterjedése
- a programok kialakítása és működése

Valamennyi témakörhöz konkrét, megvitatásra javasolt kérdéseket adtak meg, így az intézkedések témakörében az alábbiakat:

- Milyen általános vagy konkrét igényekre válaszoljanak az Európai Unió jövőben indított programjai, tevékenységei az oktatás, képzés és ifjúságügy területén?
- A jelenleg folyó programok keretében támogatott intézkedéstípusok közül melyek lesznek még alkalmazhatók a 2006 utáni időszakban? Milyen új intézkedéstípusokat kellene bevezetni, illetve kell-e újakat bevezetni? Melyeket kellene eltörölni, illetve kell-e valamit eltörölni? Miért?
- Hogyan tudnák a programok hatékonyabban kiegészíteni az országos, regionális és helyi szintű tevékenységeket (pl. a mobilitást elősegítő ösztöndíjak esetén), valamint az EU más programjait?
- Hogyan volna hasznosítható a különböző országokban tapasztalt legjobb gyakorlat, hogy a végeredmény meghaladja a részek összegét?
- Hogyan tudnák a programok jobban ösztönözni az innovációt és az innováció átadását?

A földrajzi terület témakörének megvitatására javasolt kérdések a következők voltak:

- Milyen intézkedéstípusok lennének legalkalmasabbak az oktatás, képzés és az ifjúságügy terén a „harmadik országokkal” (azaz az EU tagországain, illetve a tagjelölt országokon kívül esőkkel) folytatott együttműködés elősegítésére?
- A Socrates és a Leonardo da Vinci programok alapvetően maguknak az európai polgároknak az igényeit tükrözik; a Tempus (és más közösségi tevékenységek) pedig – akár fejlesztési segély eszközeként is – arra használják fel az oktatást, hogy az EU és a harmadik országok között kapcsolatok épülhessenek ki. Vajon megfelelő-e a jelenlegi egyensúly a két tevékenységtípus között? Az EU a saját oktatási és a képzésben részt vevő intézményei és a világ többi része közötti kapcsolatot támogassa, vagy inkább az Európán belüli kapcsolatokra összpontosítson?
- Fennmaradjon-e az a rendszer, hogy külön programok célozzák meg a következő területeket: (1) az EU és a tagjelölt országok, (2) a világ többi része? Vagy a harmadik világ országai is részt vehessenek az oktatás, képzés és ifjúságügy terén folyó fő programokban? Ha igen, akkor hogyan?

A harmadik témakör – a programok kialakítása és felépítése – megvitatásra javasolt kérdéseinek bevezetőjében az anyag kiemeli, hogy a programok megvalósítása során egyre nagyobb hangsúlyt kapott a tanulás átfogó megközelítése, ami magába foglalja a különböző szektorokban végzett iskolarendszerű, nem iskolarendszerű és informális tanulást is (pl. iskolarendszerű tanulókörnyezet, munka során, civil társadalomban történő tanulás), az élethosszig tartó tanulási lehetőségek kiterjesztése érdekében. Ennek tükrében a következő kérdéseket teszi fel:

- Eddig külön programok voltak az oktatás, a szakképzés és az ifjúságügy terén. Vajon mi lenne jobb: megtartani ezeket a külön programokat, amelyek annak a területnek a sajátosságait tükrözik, amellyel foglalkoznak, vagy kevesebb programot indítani,

amelyek az élethosszig tartó tanulás egész folyamatát lefedik, és amelyeken belül mind az oktatás, mind a szakképzés, mind az ifjúságügy megtalálná a helyét?

- Milyen lenne a jövőbeli programok leghatékonyabb felépítése? A szervezet típusa szerinti, a tevékenység típusa szerinti vagy a potenciális kedvezményezettek csoportjai szerinti felépítés?
- A jelenleg zajló programok egyes elemeinek irányítása (pl. a mobilitást támogató ösztöndíjak) decentralizált módon történik, a részt vevő országokban működő nemzeti hivatalokon keresztül. Más elemeket, például a nagyszabású multinacionális projekteket az Európai Bizottság irányítja a Technikai Segítségnyújtás Hivatalával együtt, központosított formában. Mi a két megközelítés előnye és hátránya? Lehetne-e rajtuk javítani?
- Vannak-e olyan potenciális résztvevők, akik jelenleg a program felépítésének vagy működésének módja miatt ki vannak zárva a programban való részvételből? Minden érdekelt, aki az oktatás, képzés és ifjúságügy terén szóba jöhet, megfelelő módon részt vehet-e a programban (európai, országos, regionális és helyi szinten)? Melyek azok az akadályok, amelyek lehetetlenné teszik a részvételt azok számára, akik jelenleg a programon kívül rekednek vagy alulképviseltek (pl. kis- és középvállalatok, társadalmi partnerek), és hogyan lehetne számukra több lehetőséget biztosítani?
- Hogyan lehet úgy felépíteni a programot és annak alkotóelemeit, hogy elég rugalmasak legyenek, s hogy megfeleljenek mindazoknak a szakpolitikai kihívásoknak, melyekkel az európai országok az elkövetkező években szembesülni fognak?
- Melyek a jelenleg folyó programok legjobb és legrosszabb tulajdonságai? Milyen elemeket kellene megerősíteni, mit kellene bevezetni, illetve elhagyni? Hogyan lehetne a programokat még inkább felhasználóbaráttá tenni? Aki eddig nem vett részt a programban, miért nem vett részt?

A vitaanyagról, a fenti kérdésekről nemzeti szinten Magyarországon is lefolytatták a konzultációt, amelynek összegzését a Tempus Közalapítvány tette közzé 2003 februárjában. Az összegzésben erősen érződik a Közalapítvány munkatársainak, mint a közösségi programok hazai lebonyolítóinak avatott szakmai véleménye – de a konzultációkban részt vettek a Socrates és a Leonardo da Vinci programot koordináló Tempus Közalapítvány munkatársai mellett a programokkal bírálóként, tanácsadó bizottsági tagként, programértékelőként vagy bármilyen más módon kapcsolatba került szakértők, az Oktatási Minisztérium különböző szakterületeinek a munkatársai, valamint maguk a pályázók is.

Az EU nyilvános konzultációs vitaanyagában témakörönként felvetett kérdésekre adott válaszok követik a vitaanyag szerkezetét, és ennek megfelelően első elemében a 2006 után bevezetendő programok *intézkedési és tevékenységi* kérdéskörben foglalmazták meg a magyar szakemberek az elvárt *általános és speciális* igényeket:

- fontos, hogy bizonyos akciók esetében a program általános célkitűzései és prioritásai mellett *nemzeti prioritások* is megfogalmazhatók, és ezt a gyakorlatot mindenképpen meg kell őrizni 2006 után is.

- Magyarországon is súlyos gondot jelent a nyelvtudás hiánya, amit elsősorban nemzeti szinten kell kezelni, de fontos lenne, hogy az Európai Bizottság is kiemelten, az eddiginél még hangsúlyosabban támogassa ezt a képzési területet.

A pályázatok eddigi két nagy tevékenységtípusát meg kellene őrizni, vagyis a mobilitási és az ún. fejlesztő típusú pályázatokra 2006 után is nagy szükség van – azzal a megjegyzéssel, hogy a mobilitásra fordítható támogatások mértékének növelése az eddigi tapasztalatok alapján indokoltnak látszik. Jelenleg is ezek a legnépszerűbb pályázattípusok: a legszélesebb kört, célcsoportot érik el, komoly lehetőséget adnak a résztvevők személyiségének fejlesztésére, és eredményeivel, tapasztalataival a legközvetlenebbül motiválják a résztvevőket.

További fejlesztést igényelne 2006 után a „tudástranszfer” és a hálózati együttműködés, ugyanakkor számos pályázati formát átgondolásra javasol a magyar konzultációt összegző dokumentum (például a Comenius egyes típusait, az ARION-t, a Minervát).

Új, illetve fejlesztendő formaként konkrét javaslatot fogalmaz meg az anyag a mobilitási tevékenységek spektrumának szélesítésére:

- hasznos volna, ha a későbbiekben támogatható lenne az oktatási és képzési intézmények adminisztrációs munkatársainak, illetve a mobilitások szervezőinek képzése, mobilitása
- általában erősíteni kellene a tanári mobilitást, a gyakornoki helyek cseréjét
- oda kellene figyelni arra a problémára, hogy a mobilitásban részt vevő országok között jelentős gazdasági különbségek vannak (az alacsony ösztöndíjak miatt sérül az esélyegyenlőség elve)
- törekedni kellene az egyensúly javítására az EU-tagországok és a társult országok viszonylatában – az utóbbiakba irányuló mobilitás élénkítésével (pl. különböző ösztönző rendszerek kiépítésével)

A disszemináció (eredmények elterjesztése) stratégiaiilag fontos feladat lesz a jövőben is, ezért fel kell venni a kiemelt célok közé, és erőteljesebb támogatást kellene biztosítani az eredmények terjesztését segítő, más programok finanszírozására is.

Elgondolkodtató a konzultációt összegző anyag azon megállapítása, amely szerint a komplementaritás esetében az országos, regionális és helyi szintű tevékenységeknél Magyarországon a folyamat inkább fordítva működik: „nem az EU-s programok egészítik ki a nemzeti, regionális és helyi kezdeményezéseket, hanem fordítva. Magyarországon a kérdés az, megvannak-e a csatornák, amelyek biztosítják, hogy helyi szinten figyelembe tudják venni a nemzetközi programokat. Éppen ezért igen fontos ama nemzeti, regionális, helyi prioritások megfogalmazása, amelyek élő kapcsolatot teremtenek a helyi fejlesztési koncepció és a programok konkrét lehetőségei között, és érdekeltté teszik a résztvevőket a társfinanszírozásban.”

A programok földrajzi kiterjesztése kérdésében a magyar szakértők kiemelten fontosnak tartják az Európán belüli mobilitási programok fejlesztését és felhívják a figyelmet arra, hogy az újonnan csatlakozott országok fontos transzfer-szerepet játszhatnak, különösen a Tempus típusú programokban.

A 2006 után kialakítandó, létrehozandó programokban nem javasolják a jelenleg is működők összevonását, sőt optimálisnak tartanak azok önálló megtartását (Socrates, Leonardo, Ifjúsági), de a határvonalak eddigi tisztázatlansága miatt a felnőttoktatás és felnőttképzés egy területként való kezelését elképzelhetőnek vélik.

Az Európai Bizottság a nemzeti szinteken lefolytatott konzultációk után, annak eredményeit figyelembe véve 2004. március 9-én tette közzé *A közösségi oktatási és képzési programok új generációja* című közleményét, amelyben már bemutatja, nevesíti az élethosszig tartó tanulást erősítő Integrált programok új generációjának tervezetét.

A programok új generációja az alábbi elemekből áll össze:

- Egy új **Integrált Program** a mobilitás és az élethosszig tartó tanulás terén megvalósuló együttműködések támogatására az EU tagországok, az EEA/EFTA országok és a tagjelölt országok számára, mely az oktatást és képzést egyaránt lefedi,
- Egy új **Tempus Plus** program a tagországok, valamint az Unióval szomszédos országok és a mostani Tempus-tagországok közötti együttműködésre, mely lefedi az oktatás és a képzés teljes spektrumát.

Az élethosszig tartó tanulás integrált európai együttműködési programja

Az egyéneknek kínált decentralizált mobilitás, illetve az intézményi együttműködések támogatása jelentősen nőni fog.

Célok:

- 2007–2013 között a közoktatás területén a diákoknak és a tanároknak legalább 10%-a vegyen részt a Comenius programban
- legyen legalább 3 millió Erasmus ösztöndíjas 2010-ig
- legyen évente legalább 150 000 résztvevő a Leonardo szakmai gyakorlatban 2013-ig.
- váljon lehetővé évente legalább 50 000 felnőtt külföldi tanulása/tanítása 2013-ig, és legalább minden ötödik felnőttképző intézmény vegyen részt európai együttműködésben a program végéig

Az élethosszig tartó tanulás integrált programja			
Comenius közoktatás	Erasmus felsőoktatás	Leonardo da Vinci szakképzés	Grundtvig felnőttoktatás
Horizontális programok 4 kulcstevékenység: szakmapolitikai fejlesztések, nyelvtanulás, kommunikációs és információ-technika (KIT) disszemináció			
Jean Monnet program 3 kulcstevékenység: Jean Monnet akció (az európai integráció egyetemi oktatása és kutatása), európai intézmények, európai szövetségek			

13. táblázat
A program felépítése

- Legyen két külön program: az egyik az EU-tagoknak (valamint az EEA/EFTA országoknak és a tagjelölt országoknak), a másik pedig a szomszédos országoknak
- A Socrates és a Leonardo da Vinci programok által lefedett területeket egyetlen közös struktúrába kell szervezni, mivel ez jobban hozzá tud járulni a szakmapolitikai fejlesztésekhez, jobban illeszkedik a felhasználói igényekhez, egyszerűbbé és hatékonyabbá teheti a program megvalósítását.
- A decentralizált akciók, különösen az egyéni mobilitások növekednek, amelyek esetében a pályázók közvetlenül a nemzeti irodákhoz fordulhatnak
- A javasolt Integrált Program éves költségvetése a jelenleginek négyszeresére növekedne.
- Egyszerűbb és rugalmasabb programokra van szükség.
- Az integrált program nyitott lesz a Socrates és a Leonardo da Vinci programban jelenleg részt vevő országok számára, és kiterjeszthető lesz Svájc és a nyugat-balkáni országok irányában.
- 4 szektorális programot és két horizontális programot tartalmaz (ld. a fenti táblázatot).
- A fő különbség a jelenlegi generáció és az Integrált Program között a tevékenységek köre. A decentralizált akciók, különösen a mobilitások és együttműködések jelentős mértékben megnövekednének.

A szektorális programok

Comenius – A jelenlegi tevékenységeket nagyrészt folytatni kellene. Az új javaslat tartalmazza az egyéni mobilitásokat, iskolai együttműködéseket, többoldalú projekteket, Comenius-hálózatokat és a kiegészítő tevékenységeket. A decentralizált programokban a mobilitások és együttműködések számát növelnék azzal a célkitűzéssel, hogy a tanulók 10%-a vegyen részt közös oktatási tevékenységekben (mobilitásban és együttműködésben), valamint a tanárok 10%-a mobilitási tevékenységben az Integrált Program 7 éves időtartama alatt.

Erasmus – A leglátványosabb javasolt változás az Erasmus programban részt vevő tanárok és hallgatók mobilitásának növekedését jelentené. Általában 120 000 hallgató vesz részt Erasmus-mobilitásban évente. Az új programban ezt az arányt növelni kell, évente 375 000 hallgatói mobilitásra van szükség, hogy elérjük a célkitűzést, és 2010-re 3 millió Erasmus-ösztöndíjas diák legyen. Ugyanakkor, az átlagos támogatás 1993 óta változatlan, 150 euro havonta. A támogatást növelni kell, hogy az átlagos havi támogatás 250 EUR legyen.

Az oktatói mobilitást növelni kellene évi 40 000-re a jelenlegi évi 18 000-ről, ezzel együtt hasonlóan emelkednie kell a támogatási szintnek.

Leonardo da Vinci – Az új programjavaslat számos változást jelenthet a Leonardo da Vinci programban. A gyakornokok kihelyezését évente 150 000-re kellene növelni (a jelenlegi 45 ezerről) a program végére. Hasonló növekedést tűztek ki célul az oktatók mobilitásában. A mostani kísérleti projekt-tevékenység újra helyet kapna, a fókuszban az újítások átvitele lenne (az egyik országból a másikba), kezelésük teljes egészében decentralizálttá válna. A Leonardo-hálózatok az európai közérdeklődésre számot tartó kérdésekkel foglalkoznának, az Erasmus tematikus hálózat mintájára. Az új Leonardo-együttműködés célja, hogy elősegítsék a szakértelem cseréjét a képzőintézmények között. A projekttevékenységek és kiegészítő tevékenységek továbbra is folytatódnak.

Grundtvig – A program új mobilitási tevékenységei támogatni fogják a felnőtt tanulók mobilitását, az oktatók cseréjét, az ún. európai asszisztensi lehetőséget, valamint a felnőttoktatók képzési lehetőségeinek bővítését. A következő évtizedben a várható demográfiai változások miatt elengedhetetlen, hogy a mobilitás ne csak a fiatalok és az őket oktatók számára legyen elérhető, hanem általában az élethosszig tartó tanulásban részt vevő felnőttek számára is. A cél az, hogy legalább 50 000 felnőtt vegyen részt évente ilyen jellegű mobilitásban, és a program végére legalább minden ötödik felnőttoktatási szolgáltató vegyen részt európai együttműködésben. Ennek eléréséhez: a mobilitási támogatások és az európai tanulási kapcsolatok, decentralizált alprogramok lennének az eszközök. A Grundtvig program centralizált tevékenységei tartalmazni fogják a stratégiai és kisebb arányú együttműködési projekteket, hálózatokat, oktatási kurzusokat és kiegészítő tevékenységeket.

A Tempus Plus program

Az új Tempus Plus program a sikeres Tempus-ra épül, ami eddig a felsőoktatásra korlátozódott, és az oktatási rendszer fejlődését, illetve az uniós tagországok és a partnerországok közti együttműködés megerősödését eredményezte. A Tempus Plus ezeket az akciókat kiterjesztené az élethosszig tartó tanulás teljes spektrumára: a közoktatásra, a szakképzésre, és a felnőttoktatásra is.

Cél:

Legalább 100 000 egyéni mobilitás támogatása 2013-ig

Felépítése:

Tempus Plus	
Területek	Támogatott tevékenységek
Oktatási és képzési rendszerek	Rendszermodernizáció
Közoktatás	Közös projektek
Felsőoktatás	Egyéni mobilitás
Szakképzés	Kiegészítő tevékenységek

14. táblázat

Tempus Plus

A hagyományosan a felsőoktatási területre kiterjedő Tempus program kibővülne a közoktatással, a szakképzéssel és szakoktatással, valamint a felnőttoktatással. A program kiterjesztése jelentős forrásbővítést igényel a költségvetésben.

A Tempus programban részt vevő országok mindegyikének továbbra is élveznie kell a Tempus program nyújtotta lehetőségeket, azonban a továbbiakban ezeket az országokat nem lehet azonos módon kezelni. A partnerországok szükségletei és prioritásai alapján a Tempus Plus keretén belül ún. együttműködési területeket választhatnának ki. Némelyikük számára lehet, hogy az együttműködési területek mindegyikének igénybevétele lenne a megfelelő, míg mások számára kiemelten fontos terület lehet a szakképzés és szakoktatás. A Tempus Plus programot meg kell nyitni a nyugat-balkáni országok számára is (ami felkészítheti őket az Integrált Programban való későbbi részvételre). Az Európai Bizottság 2004. július 14-én tette közzé a Parlament, illetve a Tanács számára határozati javaslatát, amely – elfogadása után – a jogi alapját képezi a fentiekben bemutatott *integrált akcióprogramok az élethosszig tartó tanulás terén* megvalósításának, illetve az intézkedéseknek. [COM(2004) 474 final 2004/0153 (COD)]

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Comenius	142.357	159.506	182.706	221.048	269.569	308.225	328.633	1,612.044
Erasmus	500.113	595.701	693.686	795.151	940.487	1,070.948	1,333.659	5,929.746
Leonardo	320.485	343.131	414.030	488.754	589.276	726.429	767.249	3,649.355
Grundtvig	48.285	50.658	67.459	83.449	98.557	114.237	130.504	593.149
Transversal	101.644	115.938	123.187	124.889	122.335	120.611	122.135	830.739
Jean Monnet	34.116	35.608	37.972	38.732	40.652	41.465	42.295	270.840
Működtetés	41.387	53.580	61.829	69.259	76.962	84.359	92.022	479.399
Total	1,188.387	1,354.122	1,580.870	1,821.283	2,137.838	2,466.274	2,816.497	13,365.271

15. táblázat

A 2013-ig tartó programok határozati javaslatában kidolgozott intézkedések egyúttal tartalmazzák az időszak költségvetési tervezetét is, amely jól tükrözi az egyes programok horderejét, nagyságát (készpénz, ezer euro)

Források:

EURÓPAI BIZOTTSÁG OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS FŐIGAZGATÓSÁG:

A 2006 utáni európai oktatási képzési és ifjúságügyi programok jövőbeli kidolgozása. Brüsszel, 2002. november.

Az európai oktatási és képzési programok 2006 után. A nemzeti konzultáció eredményei. (Tempus Közalapítvány) 2003. február 28.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: COMMUNICATION FROM THE COMMISSION The New Generation of Community and Training Programmes after 2006. Brussels, 9.3.2004. COM(2004) 156 final

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: Proposals for a Decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning [SEC(2004)971]. Brussels, 14.7. 2004. COM(2004) 474 final, 2004/0153(COD).

FELNŐTTKÉPZÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II. Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2004.

XI.

Ajánlások a magyar élethosszig tartó tanulási politika számára

A jelen áttekintést követően ajánlásainkat nem tudjuk és akarjuk programszerűen megfogalmazni. Ilyenre a közös tudás mértéke szerint, jelenleg egyetlen magyar kutatási munkacsoport sem vállalkozhatna. Tekintettel a kezdetleges magyar stádiumra, a kérdéskör társadalmi ismertségének, tudatosodásának hiánya, s a kihívások és feladatok átfogóan összetett jellege sem tesz lehetővé többet, mint néhány fontos jelzés megfogalmazását.

Arra sem vállalkozhatnánk, hogy a tanulmányban érintett kérdésköröket, mint csomagokat egyenként kibontva, azokra az itthon szükséges, sürgős megoldások tekintetében javaslatot tegyünk. Ez tudniillik csak intézményes, nyilvános és demokratikus szakmai és kutatási-fejlesztési mechanizmusok rendszerezett erőfeszítéseiben elért konszenzus útján születhet meg.

Az ajánlások megfogalmazásában kapaszkodópontnak tekintettük, hogy a magyar kormánynak kötelezettsége a lisszaboni folyamat keretében az ország élethosszig tartó tanulási stratégiáját elkészíteni, s egy ilyen dokumentum a tervezet szintjén, betekintésre rendelkezésünkre is állt. Az alábbi ajánlások mégsem csak erre reflektálnak, hanem ún. átfogó javaslatok, amelyek további részletes megvitatása és kidolgozása szükséges.

A legfontosabb feladatnak a téma társadalmi megismertetését tartjuk részben a szakmai közvélemény, részben a legszélesebb társadalmi nyilvánosság körében. Kollektívan szervezett szakmai, szakmaközi és társadalmi egyeztetés nélkül kétséges lenne tartós eredmények elérése. Végleg még el nem késtünk, de jelentős késében vagyunk. Az élethosszig tartó tanulás stratégiájának megvalósításáról a nemzeti kormányok évente beszámolót készítenek Brüsszel számára, s kétévente a Bizottság európai szinten értékeli a folyamat előrehaladását 2010-ig. Feltételezzük ez 2010 után sem lesz másként.

Az állandó napirenden tartás során nem lehet fő cél akár az álságos, akár a valódi tagállami „jó tanuló” magatartás felmutatása. A feladat és a tét valójában az, hogy hogyan feleljünk meg azon elvárásoknak, amelyek konkrét megfogalmazása és teljesítése ránk vár és ténylegesen a legsajátabb nemzeti érdekünk. Ez pedig messze több mint a feladatlistára sebtében legyártott, bürokratikus kipipálás.

XI.1. A „nyitott koordináció” magyarországi gyakorlatának szükségessége

A „nyitott koordináció” európai szinten bevezetett módszerét az élethosszig tartó tanulás megvalósításában, nemzeti szinten is a gyakorlatba kell, hogy ültessük.

Mit jelent ez?

- A tanulás minden formáját (szektorát és intézményrendszerét) magába foglaló (ténylegesen társadalmi, önkormányzati) konzultációs és szakértői mechanizmus létrehozása, működtetése
- A társadalmi partnerek és a civil szektor – a hozzáférhetőség és átláthatóság kritériumait teljesítő – bevonása és konzultációs mechanizmusának működtetése
- Egyeztetés, nyilvánosság és konszenzus az oktatás és képzés fejlesztési indikátorok és mérőszámok meghatározásában
- Az élethosszig tartó tanulás helyi és intézményi „jó gyakorlati példáinak”, innovációinak a szisztematikus feltárását és cseréjét, elterjesztését biztosító mechanizmus, képzési, továbbképzési és pályázati rendszer létrehozása
- A nemzetközi jó gyakorlat átvétel-átadást támogató projekt együttműködés kiemelt ösztönzése a tanulás minden területén.

XI.2. Az élethosszig tartó tanulás rendszerszerű elterjesztése

XI.2.1. A kompetencia alapú képzés kialakításának sürgőssége

Az EU stratégiájának egyik legfontosabb középponti eleme a 90-es évek elejétől az USA-ban, s a 90-es évek közepétől az EU-ban elkezdett kompetencia alapú képzés kifejlesztése. A magyar stratégia egyik innovatív eleme, hogy a nemzetközi versenyképesség és kompatibilitás szempontjából a kompetencia alapú képzés lényegbevágó fontosságát középpontba helyezi.²⁷ A hagyományos szakképzési, közoktatási, valamint felsőoktatási szakmai gondolkodásban itt lesz a legnagyobb az ellenállás. Nem tudni miben áll a 2003-as intézkedés a HEFOP keretében történő OKJ reformról. A kompetencia alapú képzés és az OKJ reform két egymással szorosan összefüggő kulcskérdés. A magyar terv szerint 2006-ig megtörténik az állam által elismert szakképesítések kompetencia alapú modularizálása, bementi oldalon. Véleményünk szerint ennél részletesebb és konkrétabb, valamint gyorsabb, 2010-ig terjedő és a kimeneti oldalra is vonatkozó ütemtervet kell.

Ez két irányban is még szélesebb nyitottságot igényel: a piaci húzó ágazatot képviselő „tudás gazdasági”, vállalati érdekek közvetlenebb beleszólása és részvétele a felnőttképzésbe, különös tekintettel a high tech, az informatika-alapú és innovatív gazdaságra. A másik oldalon a kompetencia hiányok felzárkóztatásában, a közszféra

²⁷ Út a tanuláshoz: Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiájának kiépítése. Tervezet OM, 2004 december

szerepének növelése a civil szektorral kialakított partnerség keretében. Nem az állam kompetencia elismerése lenne itt a fontos, amely többnyire az oktatási rendszer hagyományos, paternalisztikus megközelítése, hanem a kompetencia fejlesztés költségeinek (beleértve a minőségbiztosítást) finanszírozásában való kormányzati közreműködés mértéke és módja.

Problematicusnak tartjuk azt is, hogy a formális, nem-formális kompetenciák elismerésében két egymást követő fázist tervez a magyar elképzelés, a különböző szintereken szerzett formális képzések összevetését, beszámítását, majd a nem szakmai képzések (általános kompetencianövelő képzések) elismerését. Jól tudott, hogy egyrészt a nem-formálisan szerzett kompetenciák elismerése óriási jelentőségű a tanulási motiváció felébresztésében, fenntartásában, a hagyományosan nem tanulók, vagy rosszul tanulók, elmaradottabb iskolázottságú csoportok formális és magasabb szintű tanulásba történő bevonásában. Legkevesebb egyszerre kellene tehát a kettőnek megtörténnie, ha nem az utóbbinak előbb, az elméleti műhelymunkák szintjén, s a konkrét, ösztönző programok megkezdésében is. Kutatási tapasztalat, hogy az általános, személyes és társadalmi kompetenciák magasabb egyéni szintje olcsóbbá, hatékonyabbá és rövidebbé, gyorsabbá teszi bármely speciális szakmai kompetencia megszerzését, fejlesztését, aktuális frissítését. Az EU ajánlások nemcsak a beruházások növelését, hanem a képzési, tanulási beruházások hatékonyságának növelését is fontosnak tartják.

Az éllovas „tudás gazdaság” által igényelt kulcs kompetenciák súlya átkerült az általános, személyes és a társadalmi kompetenciákra. Az OECD ún. DECESO kutatásának a szavait használva: átkerült a hangsúly az autonóm cselekvést szolgáló kompetenciákra és a heterogén, társas közegben szükséges kompetenciákra, az instrumentális kompetenciák helyett. Nem így a magyar gazdaság egészében és általánosságban, ahol e kérdésben nincs különbség a Nyugat-Dunántúl és a Dél-kelet Alföld között, hanem mindenütt ugyanaz a helyzet. A vállalatok „pegazusokról álmodoznak” miközben csak „igás lovat” akarnak²⁸

Az OECD egy másik kutatása így fogalmaz: az ismeretek és tudás túlsúlya jellemző a készségek elsajátíttatásával szemben és azok túlsúlya uralkodik az attitűdök elsajátításával szemben az oktatásban, ahol olyan új tantervek, kifejlesztésére lenne szükség, amely ezt megfordítja. Az attitűdök, értékek alakítását helyezi előtérbe, majd a készségek fejlesztését veszi sorra, és harmadiknak hagyja az ismeretek, a tudás megszerzését, amit a tanuló az előbbiek birtokában segítségével, könnyűszerrel, jobbra maga is el tud végezni.²⁹ A kompetencia alapú képzés előtérbe helyezése paradigma váltás az élethosszig tartó tanulás magyar stratégiájában, de jelen formájában felemás

²⁸ Ezt egy 2001-ben készült OM és gödöllői egyetemi kutatás állapította meg.

Lásd az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában.

²⁹ Az agy megértése. Understanding the Brain, OECD, Towards the learning science 2002

Egy másik megfogalmazási lehetőség alapján, az oktatás képzés fejlesztésének értékekkel való összefüggését, az értékrend formálását a jelen dokumentumtervezet messze ívben elkerüli.

Az értékrend és attitűdök formálásának elsődlegességére épülő tanterv a nemzeti és európai értékrenddel rendelkező, autonóm, motivált, felelős polgár kialakításának az elsődlegességét, s az erre épülő gyakorlati jártasságok fejlesztésének elsődlegességét jelenti, a reprodukív, magolós, ismeret központú oktatás és képzés helyett.

Jelenleg nem létezik a nemzeti értékekre, a kulturális autonómiára és az interkulturális tanulás fejlesztésére, valamint a demokratikus állampolgár kifformálására irányuló magyar oktatási és felnőttképzési stratégia. Ez nem csak egy olyan értelemben vett késést és hagyományos gondolkodást jelent, amely a poszt industriális társadalom leszűkített, szakképzés centrikus megközelítésének fönntartását szolgálja. Nem tudatosult egy újabb váltás, a posztmodern tudásgazdaság paradigmaváltása sem, ahol a globalizált társadalomban megváltozott feltételek és a megnőtt kockázati tényezők miatt a szükséges foglalkoztathatósági kompetenciákban az értékek és a jártasságok primátusa kezd kibontakozni. A „versenyképesség” szó - mágikus erőt tulajdonító - folytonos ismételtetése önmagában nem használ, mert egy letűnőben lévő gazdaság normái szerint akar a jövő kihívásaira felelni.

XI.2.2 Mindegyik munkaerő-piaci szereplő, külön kudarc pályán fut

A munkaerő-piaci kereslet prognózisai hiányosak, nem megbízhatóak, ezeknek a tanulási utakkal való összekapcsolhatóságát megfelelő tanácsadó rendszer nem segíti – állapítja meg a magyar tervezet.³⁰ Többoldalú komplex problémával állunk szemben. Nemcsak a munkaügyi, képzési és vállalati-gazdasági szféra közötti nyitottság, információ és kommunikáció elégtelenségéről és az érdekkülönbségekről van szó, hanem arról is, hogy a jelenlegi metodikában mindegyik fél „kudarc pályán fut” amit aztán áthárítással kénytelen feloldani. A megfelelő számú formális iskolai végzettségi szinttel rendelkezők létszámtervezése helyett, ma az OKJ lett a „csodaszerré”. Minden problémához egy OKJ-s szakma képzési terve kapcsolódik, ami nem fedheti le sem a szükségleteket, másrészt nem hat a strukturális munkanélküliség leküzdése irányába sem. A vállalatokat és az egyéneket nem ösztönzi, ha csak egy merev étlaptól egy előre csomagolt terméket választhatnak, mégpedig egy privilegizált kisherelőtől és nem támogatják azokat a képzéseket, amelyekre valóban szükség van a mindennapi gazdaságban és egyéni életben. Így a képzési befektetés igen drágává és alacsony hatékonyságúvá válik, valamint a képzési beruházás és a foglalkoztathatóság divergál.

30 OM, 2004 december

Át kell gondolni, hogy az állam koordinatív, ösztönző funkciója hogyan segítheti a gazdasági struktúraváltást, (tudás-gazdaság) az innováció irányába mutató humán erőforrás és kompetenciafejlesztést,

- A kormányzat közvetlenül intervenciókat hajt végre a váratlan munkahely megszűnési helyzetekben, kiküszöbölve a piac rendellenességeit, továbbá
- Nyitott és szélesen felfogott támogatási politikát folytat a kompetencia felzárkóztatás területén és a leszakadó társadalmi rétegek védett, átmeneti foglalkoztatási-képzési ellátásában a tanulás minden formájában³¹
- Paradigmaváltásra van szükség a magyar foglalkoztatáspolitikában, a „munkahelyek létrehozására” irányultság helyett, az alapok „tanulóhelyek létrehozására” történő átcsoportosításával. (Lásd korábban a svéd felnőttképzési reformprogramról írtakat)

XI.3.Felnőttkori alapkészség fejlesztés:

Egyetértünk az OECD-től idézett adatokkal, hogy nyugtalanító a csak általános iskolát végzettek és az azt sem végzettek aránya Magyarországon.³² Érthetetlen, hogy a dokumentum mégsem beszél a felnőtt korban szükséges alapkészség fejlesztés problematikájáról:

- A felnőtt, alapkészség fejlesztési országos stratégia kidolgozásának szükségességéről, az ehhez kapcsolódó kutatások folytatásának szükségességéről
- A valamikori dolgozók általános iskolai innovatív pedagógiai módszerekkel történő újraindítása szükségességéről
- Az alternatív alapkészség fejlesztés (kulcskompetencia fejlesztés) intézményi és szakmai hátterének megteremtéséről, amely összekapcsolja a formális (általános iskola befejezése) és nem-formális, valamint informális tanulási lehetőségek kínálatait, s amiben nélkülözhetetlen a civil szervezetek közreműködésének erősítése, egyebek között a roma célcsoport jelentékeny bevonása területén.

A 90-es évek közepe és 2000 között a fejlett államok „sokszerűen”, nagyszabású, kulcs-kompetencia fejlesztési stratégiákkal reagáltak az OECD kutatási eredményeire, a kevésbé fejlettek – mint mi is- az elhallgatás és felismerés fél évtizedes átmenete után még a felvetés, vita és a cselekvési terv összeállítása előtt járunk.

31 Lásd A tanuló társadalom létrehozásának stratégiái. Egyesült Királyság.

Szakmai jelentés British Council, 2001

32 OM,2004 13. Oldal

XI.4. Az egész kormányra kiterjedő tanulás - fejlesztési politika

Tekintettel arra, hogy az élethosszig tartó tanulás igen költséges jövő projekt, tekintettel arra, hogy a magánbefektetések (egyén, család és üzleti világ) nagyszabású növelésére és megosztására van szükség, mégpedig az egyenlőtlenségek újratermelésének kockázatát elkerülve: a köz és magánszféra, valamint a civil társadalom új típusú hármas együttműködési partnersége nélkül a feladat megvalósíthatatlan. Ebben a hármas partnerségben a legproblematisabb szereplő nálunk is a közsféra, az állami kormányzat és a közigazgatás. A kormányzás egészének korszerűsítése, a lehetőségekkel és ösztönzésekkel szolgáló állam megteremtése, országos szinttől a helyi önkormányzati szintig az egyik előfeltétele annak, hogy a tárca-szintű megközelítéssel szemben a tanuló társadalom „összkormányzati” szintű megközelítése váljon mérvadóvá. Mivel a feladatunk nem egy egyébiránt elkerülhetetlen közigazgatási reformjavaslat vázlatának szerkesztése, itt csak példaként a kultúra és a közművelődés tárca szintű bekapcsolásáról ejtünk szót. A szűkebben vett közművelődési intézményrendszer (pld. a művelődési központok) helyzete és szerepe a szükségszerű leépülés és átalakulás (területi funkciókat ellátó városi intézmények, települési, városi funkcióra korlátozódása, az intézmények egy része jogi státuszának rugalmasabbá alakítása) ellenére alapvetően nem változott a következők tekintetében:

A működési profil európai összekapcsolhatósága (kompatibilitása) terén, ami azt jelentené, hogy az élethosszig tartó tanulásban, a felnőttképzés szektoraihoz kapcsolódóan, kiegészítő funkciókat látnak el a kompetencia alapú nem-formális képzés terén, míg néhány kompetencia (mint általános személyi és a társadalmi kompetenciák) önálló szerepet vállalnak és közvetlen, közvetett módon hozzájárulnak a tudás-társadalom fejlődéséhez

- A helyi társadalmi kapcsolatrendszer fejlődése – és a civil szervezetekkel való együttműködés terén
- Az önkormányzatok fenntartási, finanszírozási működtetésének korszerűsítése, más társfinanszírozási formák és források bevonása terén
- A nemzetközi együttműködési és fejlesztési projektekbe való bekapcsolódás terén a közművelődés az oktatás, képzés minden ágához képest jelentős elmaradásban van.

A magyar stratégiai tervezet súlyos hiányossága, hogy még csak kísérletet sem tesz a NKÖM hatáskörébe tartozó intézményrendszer potenciáljának tudomásulvételére, bevonására az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba ültetésének távlati céljaiban. Az informális tanulás lehetőségeinek növelésében nélkülözhetetlenül fontos szerepet játszanak az ún. kulturális és közművelődési intézmények, mint a médiák, az épített és régészeti örökség, a könyvtárak, a múzeumok, szabadidő központok, művelődési központok, közösségi házak, levéltárak, művészeti galériák, kiállítótermek, zenei központok stb. Egyetértünk a dokumentum azon igényével, hogy a stratégiába be kell vonni az ifjúságpolitika, közművelődés, egészségügy, szociális és családügyi területet.

XI.5. Intézményreformok

Az Oktatási Minisztérium egy kulcsfontosságú új intézménytípus megteremtését a Térségi Integrált Szakképző Központoknak (TISZK) fontos szerepet szán az élethosszig tartó tanulás stratégiájában. A TISZK-ek feladataiban leírtak elvileg helyes koncepciót tükröznek, ám a tervezet meg sem említi a Regionális Átképző Központok és a Munkaügyi Központok rendszerét, valamint a gazdasági kamarák és más szociális partnerek szerepét. A regionális átképző központok épphogy megemlítésre kerülnek, mégpedig egy fontos, de mégiscsak részfeladat a képzési tanácsadás és tájékoztatás fejlesztésével összefüggésben. Itt szinte rejtve találjuk meg az egyik központi kérdést: szükségessé vált a munkaerő fejlesztő központok szerepének és funkciójának átgondolása és összekapcsolása a TISZK-ek létrejöttével. Véleményünk szerint annak a súlyos kockázata áll fenn, hogy a TISZK-ek ilyen módon való létrejöttével egy párhuzamos és tárcavezérlésű, egyoldalú és újabb, drága intézményrendszer keletkezik. Részben hazai közpénzből részben uniós támogatásból. A TISZK-ek létrehozása pontos céljainak meghatározásakor éppen a közvetlen gazdasági környezet igényeinek és információáramlásának összekapcsolása hiányzik, amit a RÁK-ok és a munkaügyi központok eddig már, ahogy gyakoroltak és részben biztosítottak. Feltétlen kohéziós követelmény, hogy a közkiadásokra épülő intézményrendszerekben elkerülhető legyen a párhuzamosság és széttagoltság. Ez a stratégia egyik súlyos hiányossága. Kíváncsok a felsőoktatás széleskörű bevonása is, így a felsőfokú szakképzés erősítése, munkaerő piaci kimenettel, az egyetemi falakon kívüli felnőttképzés növelése, a képzés-oktatás-felnőttképzés és gazdaság fejlesztésével kapcsolatos széleskörű alap és alkalmazott kutatások ellátása, a felnőttképzési szakemberképzések, továbbképzések folytatása és kiszélesítése.

Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba ültetését szolgáló **intézmény rendszer reform kialakításában eleve tévút csak valamely tárcaszintű intézményi struktúrából történő kiindulás**, mint esetünkben ezt a magyar közoktatás, felsőfokú oktatás és szakképzés oldaláról láthatjuk. A legolcsóbb és társadalmi-gazdasági szempontból leghatékonyabb megközelítés: egy a kistérségitől a hét régió szintjéig terjedő, intézményi struktúra cél, követelmény és indikátor rendszerének megfogalmazása, majd az intézményhálózatnak a létrehozását és fejlesztését szolgáló köztámogatás versenyszerű meghirdetése tárcaközi szinten.

Ebben a csomagban

1. A közszolgáltatási ellátás kiegészül a piaci szolgáltatásokkal,
2. Csak többszektorú szakmai társulások (konzorciumok) létrehozása lehetséges,
3. Ez az intézményrendszer egységes kritériumok szerint akkreditált és minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik.

A meghirdetett versenyfeltételek alapján, pályázati úton nyerhetnék el a támogatást olyan

1. Felsőoktatási
2. Munkaerő piaci
3. Szakképzési
4. Közoktatási, valamint
5. Nem-kormányzati és
6. Piaci, vállalkozási szervezetek,

amelyek integrálják a szükséges funkciókat, s amelyek a gazdasággal, a piaccal, a társadalmi partnerekkel, civil szervezetekkel szoros együttműködésben és visszajelzési rendszerben dolgoznak, s amelyek bármelyike konzorciumi egységet alkot a felsorolt (hat) intézménytípus mindegyikével kistérségi, régiós és országos szinten.

A társult intézményrendszer hatékony működtetésében együtt kell, megjelenjen a közszolgáltatási funkció, a társfinanszírozásban történő megvalósítás s a piaci szabályozórendszer (vállalatok, egyének és az állam forrásai). Így a köztámogatás hatékonysága, a piac iránti nyitottság és a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos társadalmi közfunkciók együttes jelenléte valósul meg. Ezen az alapon már teljesen mindegy, hogy egy-egy kistérségig, helyi közösségig lenyúlóan, a régióban a TISZK, vagy a RAK, vagy egy egyetem, vagy egy önkormányzati intézmény, vagy egy nem-kormányzati, illetve egy piaci képzési vállalkozás az integrált konzorcium vezető intézménye. A jelenlegi elképzelésben a TISZK-terv mint integrált szakképző intézmény a közoktatásba való bezártságot integrálja. Az intézményreformot egyedül a gazdaság és a piac ereje tudja kikényszeríteni, amit megfelelő állami szabályozókkal ösztönözni, korlátozni és terelni lehet. Nem először és utoljára fogjuk elkövetni a párhuzamos, drága és alacsony hatékonyságú intézményrendszer kiépítését?

XI.6. A kutatás-fejlesztés támogatása az élethosszig tartó tanulásban

Az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) az Oktatáspolitikai Elemzések Központjában (OPEK) készült dokumentumokon, az Oktatókutató Intézet, valamint az Országos Felnőttképzési Tanács és a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet kutatási kezdeményezéseit, s néhány egyetemi és más kutatási műhely korábbi vizsgálatait leszámítva, összességében az élethosszig tartó tanulás interdiszciplináris kutatása igen kezdetleges helyzetet tükröz Magyarországon. Ha megnézzük az EU kutatási keretprogramban a tématerülethez kötődően működött, nemzetközi kutatóhálózatokat nemhogy a kutatásvezetők, de a partnerek között is alig találunk magyar intézményt. A partnerhálózatok ország listáján ugyanakkor szép számmal fedezhetünk fel másokat a csatlakozó tizek köréből. Az egyre fontosabbá váló transznacionális szellemi műhelyek eredményeiből se hullik az ölünkbe valami, serkentő intellektuális „morzsa” vagy melléktermék? Nem kétséges, hogy magunk is képesek lennénk másokkal együttműködve az Európában szükséges új tudás létrehozására.

Kutatások nélkül nehézségekbe fog ütközni a legfontosabb nemzeti prioritások és kulcskérdések meghatározása, s kimaradunk azokból a nemzetközi hálózatokból is, amelyek információira és hazai hasznosítására elengedhetetlenül szükség lesz. Az élethosszig tartó tanulás sokoldalú, interdiszciplináris kutatási programjának kiemelt közfeladatként történő meghirdetése, a gazdaság érdekkörébe tartozó kutatási témák magánfinanszírozásának közvetett állami ösztönzése, kutatási piac generálása, a meglévő egyetemi és kutatási műhelyek célzott ösztönzése és támogatása, a fiatal kutatók nagyszabású képzése, a nemzetközi csereprogramokba történő bevonása, a publikációs és konferencia infrastruktúra fejlesztése nélkül a magyar oktatás és képzésfejlesztés nem fog boldogulni.

XI.7. A tanuló szervezetek koncepció gyakorlatba ültetése

A tanuló szervezet koncepció és kezdeményezés a gazdaság világából indult el, de mindenfajta szervezet – közöttük az iskola, oktatási intézmény – tanuló szervezetté alakítására is alkalmas elképzelés, aminek nyomát sem látjuk a magyar stratégiai tervezetben. 2003-04-ben a Bizottság Oktatási Kulturális Főigazgatósága által szervezett nemzetközi szakértői vitákban a közoktatási, felsőoktatási reform elképzelések között nagy hangsúllyal szerepelt az ún. Governance-reform, a társadalmi részvétel, az iskola nyitottság, az iskolavezetés, a tanulói részvétel fejlesztésének kérdései.

XI.8. Az innovációk támogatása

Véleményünk szerint az élethosszig tartó tanulás stratégiája megvalósításának szolgálatába szükséges állítani, valamennyi EU-s fejlesztési programot, (Socrates, Erasmus, Leonardo, Arion, Grundtvig, Kultúra 2000, Strukturális Alapok, ESZA, Equal, Leader, ROP.)

Ez viszont nem lehetséges csak az eddigi tapasztalatok alapján, hanem a nemzetközi együttműködések tapasztalatai összehasonlításának összegzésén és kiterjesztésén alapuló újabb tervek felvázolásán keresztül.

A Tempus Közalapítvány számos értékelő publikációját részben önmagában hasznosítani lehet, illetve a magyar szervezetek nemzetközi részvétele (akár projektvezetés, akár projekt partneri minőségben) óriási, „alvó”, innovatív potenciált képez, amelynek rendszerezett feldolgozása és hasznosítási terve, továbbfejlesztési, támogatási terve hiányzik a nemzeti stratégiából.

Az EU Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága a 2007-13 közötti időszakra az oktatási képzési nemzetközi projekt együttműködés jelentős továbbfejlesztését tűzte ki célul. A tagországok közötti jó gyakorlat cserét és a lisszaboni stratégia megvalósításában, és az európai oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései nevű munkában központi fontosságú eszköznek tekinti. Az FMM-OM stratégia globális

versenytér című részében másról beszél, s kizárólag a HEFOP programstruktúra kulcs célok szerinti rendszerezésére szorítkozik.

Döntő jelentőségű a Nemzeti Fejlesztési Terv, a HEFOP második generációja és az élethosszig tartó tanulás stratégiának az integrálása, főként az előbbiek oktatási, képzési, felnőttképzési és kulturális megközelítéssel való feltöltése, mégpedig a helyi és regionális, táji sajátosságok és igények alapján.

A HEFOP 2004-ben indult, s igazán kezdő területnek tekinthető, különösen a képzési, oktatási, kulturális innováció tekintetében, míg Magyarország az oktatási képzési programoknak már két generációjában részt vett az 1995-99 közötti és 2000-től indult második szakaszban. A résztvevő magyar szakemberek és intézmények jelentős innovatív tudást és készségeket halmoztak fel a közel 10 év alatt, amit rendszerezett kezdeményezés és ösztönzés keretében hasznosítani kellene.

XI.9. Tanulás kultúrája

Művelődés Hete tanulás Ünnepe kiterjesztése

1992 óta elindulva, a 90-es évek végére évente rendszeres nemzetközi rendezvény-sorozattá vált a „tanulás fesztiválja” Európa több mint 25 országában. Évek óta több szervezet foglalkozik a módszer magyarországi meghonosításával, többek között az FMM és a NKÖM támogatása mellett.³³ Nagyságrendje, sokfélesége és a bevontak száma tekintetében azonban még messze elmarad a szükségéstől. A tanulás kultúrájának intenzív népszerűsítése és egy kedvező társadalmi közszellem kialakítása nélkül az oktatási döntéshozók, az intézmények és a szakemberek magukban kevés eredmény elérésére lesznek képesek.

Tanuló régiók mozgalom indítása

Noha a kezdeményezés nem Németországból indult el, hanem az Egyesült Királyságból és Svédországból, jó példa, hogy a német szövetségi minisztérium és a tartományi kormányok 2001-ben létrehoztak egy programot „tanuló régiók” elnevezéssel, amely 71 helyi és területi „tanuló hálózat” fejlesztését szolgálta „támogatás a fenntartható innovatív hálózatoknak.” címmel. A projektek és tanuló régiók hálózatszerűen magukba foglalnak képző, oktatási, kulturális intézmény és szervezet típusokat egyaránt helyi és térségi szinteken.³⁴ A tanulás kultúrájának területi kiterjesztése, decentralizálása és a helyi közösségek és intézmények széleskörű bevonása, a vidékfejlesztés egészében történő „alulról felfelé” építkezés megvalósítása az országos, élethosszig tartó tanulás stratégiájának fontos, ha nem a legfontosabb oldala, módszere.

33 Lásd bővebben: <http://www.nepfoiskola.hu/muvhete/> a magyart és lásd a nemzetközit: <http://www.unesco.org/education/uie/InternationalALW/>

34 Learning Regions – Providing Support for Networks. Federal Ministry of Education and Research, 2004.

Melléklet

Felnőttkori Tanulás Dokumentációs és Információs Hálózat

Először a felnőttképzés történetében az 1997-es Hamburgi V. Felnőttoktatási Világkonferencián külön műhelymunka foglalkozott a felnőttképzési dokumentáció és információ kérdéseivel. Az UNESCO Oktatási Intézet koordinálásával egy szakértői bizottság jött létre, azzal a céllal, hogy elősegítse világméretben a felnőttoktatási dokumentációs és információs hálózati működést.

A felnőttképzési központok körében végzett felmérés alapján 1998-ban létrejött az első Tagok Címjegyzéke, majd 1999-ben weboldalon is megjelent a címjegyzék.

A felújított 2002-es tagcímjegyzék 84 felnőttoktatási dokumentációs és információs szolgáltatás adatait tartalmazza.

A Magyar Népfőiskolai Társaság tagja az ALADIN hálózatnak.

A leginkább használt osztályozási rendszer a Dewey Decimal Clasification System a Thesauri az UNESCO IBE: UNESCO Education Thesaurus rendszerét használja.

A legnagyobb dokumentációs központok Online elérésű adatbázissal is rendelkeznek.

Ezek Európában:

- Alapkészségek Hivatal Forrásközpont, Egyesült Királyság
- A folyamatos szakképzés fejlesztési és információs központja (Centre Info) Franciaország
- Német Alapítvány a Nemzetközi Fejlődésért (DSE) Fejlesztési Információs Központ (IZEP)
- Nem-formális felnőttképzés Európai Információs Központja (ALICE) Belgium
- Szlovén Felnőttoktatási Intézet (SIAE) Regionális Felnőttoktatás Kutatási Információs Dokumentációs Központ (RICAER) Szlovénia
- UNESCO Oktatási Szektor, Dokumentációs és Információs Szolgálat (Párizs)
- UNESCO Oktatási Intézet (UIE) Németország
- UNESCO Nemzetközi Oktatási Iroda (IBE) Svájc

Európán kívül:

- Felnőttoktatási Forrás és Információs Szolgáltatás (ARIS) Ausztrália
- Felnőttoktatási Központ (CAE) Ausztrália
- Coady Nemzetközi Intézet, Maria Michael Könyvtár, Kanada
- ERIC Felnőttkori, Pálya és Szakképzés Kliring-Ház, USA
- Globális Információs Hálózat az Oktatás terén, USA
- Nemzetközi Írás-Olvadás Tanítási Intézet (ILI) USA
- Nemzeti Szakképzési Intézet Forrásközpontja, Ausztrália
- UNESCO Regionális Iroda Latin-Amerika, Karibi térség (OREALC) Chile
- Világbank, USA

Más fontos dokumentációs és információs szolgálatok Európában

Szövetségi Szakképzési Intézet, Németország

Német Felnőttoktatási Intézet, Bonn

Európai Szövetség a Vidék Felnőttoktatásáért (REFAR)

Más fontos dokumentációs és információs szolgálatok Európán kívül

Ázsia Csendes Óceániai Térség UNESCO Kulturális Központja, Japán

Regionális Együttműködési Iroda Latin-Amerika, Karibi térség (CREFAL) Mexikó

Ibero-amerikai Szervezet az Oktatás, Tudomány és Kultúra terén (OEI) Spanyolország,
Madrid