



Kraiciné Szokoly Mária

Az egész életen át tartó tanulás kihívásai az ezredfordulón

Az egész életen át tartó tanulás fogalma

A *lifelong learning* mai fogalma – amelyet szinte valamennyi országban a nemzeti nyelvre történő fordítás nélkül, angol formában használnak – az elmúlt harminc évben alakult ki. Az európai felnőttképzést meghatározó változási folyamatnak jó lett volna, ha része a fogalom tisztázása, azaz a megkülönböztetés a tanítás, nevelés, tanulás, képzés (teaching, education, upbringing, training) között. Ez azonban nem történt meg, miközben a nemzetközi szervezetek a kifejezést széles körben használták. Így az 1996-os esztendő mind az OECD, mind az Európai Unió a *lifelong learning* évének deklarálta, azaz a következő öt, illetve négy éves periódusra a szervezetek az egész életen át tartó tanulást tekintették első számú oktatási-képzési prioritásnak. A nemzetközi és a magyar szakirodalom áttekintése kapcsán megállapítható, hogy a *learning* megfelelőjének általában a *tanulást* tekintik. Bardócz András szerint tanuláson a tanuló személyének saját magára irányuló tevékenységét értjük. Pontosabban azt mondhatnánk, hogy saját magára ható tevékenységét, hiszen előfordulhat, hogy tanulásnak tekintjük a nem szándékos tanulást is. A tanuló aktív közreműködésétől azonban soha nem tekinthetünk el.

A történeti leírások kiindulópontként a 70-es éveket jelölik meg, amikor Paul Lengrand egy UNESCO-konferencián elmondott jelentése az *Introduction to life-long learning* címet viselte, majd ezt követően számos európai és világszervezet, így az OECD, az UNESCO, az Európa Tanács és a Római Klub használta a fogalmat más-más indíttatásból, más-más filozófia és szándék mentén. A fogalom egyébként azért került az érdeklődés homlokterébe, mert erre az időszakra már prognosztizálták a munka világának összezsugorodását és a munkanélküliség várható kiszélesedését. Az ezzel járó jelenség-együttest napjainkban tényként éljük meg: ilyen a formális képzés expanziója és időbeli kiterjedése, a szabadidőben megszerzett tudás és kompetenciák felértékelődése a munkaerőpiacon, továbbá a munka világában és a társadalmi életben való sikeres létezés feltételeként a folyamatos tanulás társadalmi szükségességének és egyéni igényének megjelenése.

1970-72-ben Edgard Faure vezetésével nemzetközi felmérés készült az oktatás helyzetéről. A eredményt közzetevő tanulmány a *Learning to be. The world of education today and tomorrow* címet viselte, hangsúlyozva az egyén jogát és szükségét a tanuláshoz, továbbá a széles tömegek bevonásának szükségességét a tanulásba. 1973-ban az OECD *Recurrent education: a strategy for life long learning* (Visszatérő oktatás: stratégia az egész életen át tartó oktatás számára) c. jelentése a globális gazdaság és a versenyképesség mentén építette fel gondolatmenetét és főként a foglalkoztatás kérdéseivel és az egyéni tanúlással való összefüggéseivel foglalkozott. Érintette pl. az alapoktatás és a pedagógusképzés szerepét, de elsősorban a kötelező iskoláztatáson túli oktatást, képzést célozta meg.

A 80-as években már széles körben használták a fogalmat iskolarendszeren kívüli, nonformális tanulási értelemben, a 90-es években pedig a munkanélküliség elleni harc és a versenyképesség növelésének eszközeként került a politika homlokterébe. A egész életen át tartó oktatás és



1 tudomány és társadalom

egész életen át tartó tanulás megkülönböztetése nem véletlen. Az utóbbi évtizedben a hangsúly az oktatásról a tanulásra helyeződik át. Az oktatás fogalma ugyanis sokak számára magán viseli az iskolai kudarcok, az alapoktatás nehézségeinek asszociációit, illetve erősen felveti az állam felelősségét a széles tömegek tanuláshoz való hozzáférése vonatkozásában. A tanulás fogalmában viszont az egyén saját tanulmányi előmeneteléért való személyes felelőssége jelenik meg direkt módon, azzal, hogy az egyénnek szabad választása van abban, hogy az oktatási piacon mit választ. Ezt kicsit elfedi az a tény, hogy a hozzáférés biztosítása széleskörű társadalmi feltételek megteremtésének kötelezettségét rója az államra. Az utóbbi években azonban a radikálisan megváltozott szocio-ökonómiai okok és a nemzeti oktatási rendszerek változásai miatt a két fogalom közötti különbség eltűnni látszik, főként az egész életen át tartó tanulás használata válik általánossá, de megmaradt a definíciók pontatlansága és absztrakt jellege.

1995-ben jelent meg *Teaching and Learning – Towards the learning society* címmel az Európai Bizottság *Fehér Könyve*, amely az európai közösségi politika legfontosabb irányadó dokumentuma lett. Ez középpontba állította az egyéni felelősséget és elfogadta azt az álláspontot, hogy a *lifelong learning* legalább annyira az egyén önmegvalósításáról és állampolgári jogainak gyakorlásáról szól, mint amennyire a gazdasági célok elérésének eszköze. 1997-ben a Tudás Európájáról szóló európai bizottsági közlemény a 2000-2006 közötti időszak uniós képzési programját az egész életen át tartó tanulás céljának szentelte. Az eredetileg univerzális és humanisztikus, jövőbe látó fogalomból kinövő *lifelong learning* a nemzeti és nemzetközi politikák szerves részévé vált, anélkül, hogy a fogalmat behatóbban kutatták volna. Mint kívánatos társadalmi célok esetében, a *lifelong learning* esetében is különbség van az ideál és a valóság, az elmélet és a gyakorlat, az ígéret és az eredmények között. Fontos megválaszolnandó kérdés, hogyan mérhetőek, és hová vezetnek a nemzetközi összehasonlítások. Az EU politika egyik központi elvévé vált *lifelong learning* jelenleg legáltalánosabban elfogadott meghatározása az OECD-től származik: "Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni, és érdekeltté kell tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon." Ezt a fogalmat használja a *Memorandum on lifelong learning* című, az Európa Tanács által 2001-ben kiadott dokumentum is, amelyet a Tanács vitára bocsátott az európai nemzetek számára, s a viták során kialakított nemzeti programok alapján fogalmazódott meg az ún. Európai Cselekvési Program. Az új dokumentum fő vonásaiban változatlanul hagyta a Memorandumot, de megvalósításának futamidejét lerövidítette, tartalmát pedig több ponton kritikával illette, új hangsúlyokat és prioritásokat állapítva meg. Érintetlen maradt azonban a *Memorandum* egyik fő gondolata, az – egyébként világszerte válságban lévőnek ítélt – formális oktatás mellett a nonformális és informális tanulás szerepe, fontosságának és elismerésének jelentősége.

A kritika főbb pontjai a következő kérdésekre vonatkoztak. A *Memorandum*ban más területek rovására túl nagy hangsúlyt kapott a gazdasági növekedésnek egyoldalúan alárendelt, a munkaerőpiac kihívásainak való direkt megfelelést szolgáló felnőttképzés koncepciója, és ennek megfelelően főként a „digitális korszak alapkészségeinek” kifejlesztését célozta. A humanista szemléletű kritika rámutatott a társadalmi alapproblémák megoldásának fontosságára a fel-



1 tudomány és társadalom

nőttoktatásban, a társadalmi-tanulási megosztottság és az alacsony képzettségű társadalmi csoportok helyzetére, ennek megfelelően az informatikai tudás fejlesztése mellett hangsúlyozza az elemi alapkészségek fejlesztésének szükségességét. Amíg a *Memorandum* az aktív állampolgár formálása és a foglalkoztathatóság fejlesztése két egyenrangú momentumát állította a középpontba, a cselekvési program a következő négy célterületet jelölte meg: a személyiség kiteljesítése, aktív állampolgárság, befogadó társadalom, a foglalkoztathatóság és a munkaerő adaptáció. Ennek megfelelően módosult az egész életen át tartó tanulás definíciója: „az egész életen át megvalósuló minden tanulási forma, ami a tudás fejlesztését, illetve az egyén, az állampolgár, a társadalom és/vagy a foglalkoztatás perspektívájában a képességeket és kompetenciákat fejleszti”.

A felnőttképzés, azaz az egész életen át tartó tanulás társadalmi méretű szükségletének felismerése és megvalósítása kulcsfontosságú feladat az Európai Unió és Magyarország minden polgára számára. A 20. század utolsó negyedében felgyorsult változások, a globalizáció és az infokommunikációs technológiák gyors elterjedése szerte Európában rávilágítottak az oktatásügy több évtizedes lemaradására. Az iskolarendszer lassan, vagy egyáltalán nem követi a gazdasági változásokat, sem képzési kínálatában, sem az oktatás tartalmában, még kevésbé módszereiben. Az iskolában – beleértve az egyetemeket – megállni látszik az idő, az iskolai munkát változatlanul az osztállyal szemben, a tábla előtt, a katedrán álló, instrukciókat osztogató tanár testesíti meg. A tanári munka tekintélyelvre alapoz, az ettől való eltérés „alternativitást” jelent. Pedig az oktatás a globalizációs verseny kulcsfontosságú területe, „a tanulás kulcs a 21. századhoz”, jelezte az 1997. évi hamburgi felnőttoktatási világkonferencia jelmondata. Az oktatásügygel szemben megfogalmazódó egyik legmarkánsabb új követelmény az oktatás térbeli és időbeli kiterjesztése, azaz az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*), amelyet az Európai Unió kulcsfontosságú feladatként ajánl valamennyi európai állam számára.

Magyarországon a közvélemény talán hajlamos arra, hogy a felnőttképzést a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felemelésével, főként a közoktatás és első szakképzést pótló funkciójával azonosítsa, hiszen ez ma a magyar politika egyik jogos – az európai versenyképesség szempontjából kiemelkedő jelentőségű – prioritása. Tanulmányunk célja azonban az, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy az új évezred első évtizedeiben – amikor Magyarországon az európai államokhoz hasonlóan az iskoláskorú népesség negyven százaléka jut be a felsőoktatásba –, a felnőttoktatásról való gondolkodás során nem szabad megfeledkezni a felsőoktatásról, amelynek gazdagodó intézményrendszere és tevékenysége az ifjak graduális képzése mellett, a növekvő számú diplomás felnőtt tömegek továbbképzését is jelenti.

Ez nem volt mindig így. Az emberi élet tanulással eltöltött idejének – egészen élethosszig tartó – meghosszabbodása a 20. század utolsó negyedének eredménye. A 20. század elején az emberi életút három, egymástól világosan elhatárolódó szakaszra volt osztható: a gyermek- és ifjúkori tanulás idejére, a felnőttkori munkavégzés három-négy évtizedére, majd az időskori „jól megérdemelt” pihenés időszakára. A nevelés és tanulás időszaka elsősorban a kötelező iskolai oktatást jelentette, hossza időszakonként és iskolatípusonként változott, a század második felére tizenkét évre nőtt, azaz általában tizennyolc éves korig tartott, mert az iskoláskorú népességnek csak kis része folytatta tanulmányait 22-24 éves korig a felsőoktatásban. Az iskolai oktatás és az ahhoz kapcsolódó szakképzés keretében mindenki elsajátította azt a szükséges tudás- és képességrendszert, amely birtokában – némi önképzéssel kiegészítve – sikeres lehetett életútja során a munkában, a társadalmi és a privát életben egyaránt. A felnőttkor középpontjában főként a munka állott, egészen a nyugdíjazásig. Az életmód nagyjából előre látható volt, és alig változott a nevelés időszakától a munkán át a nyugdíjas éveikig.



A 20. század utolsó negyedében döntő változás következett be. A technikai fejlődés, a globalizáció jelenségei, az info-kommunikációs technológia megjelenése következtében a tudás felezési ideje lecsökkent, azaz a gyermek- és ifjúkorban megszerzett tudás (iskolai végzettség) már nem biztosította hosszú távra a felnőttkori munkavégzéshez szükséges tudást. A munka világa összezsugorodik, az emberek egyre kevesebben és egyre rövidebb ideig képesek helytállni. A tanulás ideje gyakran harminc éves korig kitolódik, hiszen a felsőoktatásban első diplomát, fokozatot megszerzők szinte azonnal további végzettségek megszerzését tűzik ki célul. A munka világában lévők – a munkamegosztás minden szintjén – rákényszerülnek a folyamatos tanulásra, hiszen az életút során legalább ötször kell szakmát váltani, de legalábbis a szakmai ismereteket és kompetenciákat megújítani. Általánossá válik a munka melletti tanulás, s az egész életen át tartó tanulás lesz a munka világába való bejutás és bennmaradás általános feltétele: az életút során történő többszöri szakmaváltás, vagy akár egy szakma elméleti és gyakorlati ismereteinek többszöri megújítása. E folyamat részét jelenti az oktatás időbeli kiterjedése. Kitolódik az ifjúkori kötelező iskoláztatás időszaka: általánossá válik a középfokú végzettség megszerzése, és a felsőoktatás expanziója révén az adott korosztály 40-50 %-a szerez felsőfokú végzettséget. A felnőttkort uraló munka világa átstrukturálódik. Megszűnik az egybefüggő, rendszerint egy munkahelyen, megszakítatlanul eltöltött munkásélet, helyette a munka világában és a (formális vagy nonformális) tanulás világában eltöltött át- és továbbképző periódusok váltják egymást. Az életút tehát szakaszossá válik, tanulással és munkával eltöltött életszakaszok váltogatják egymást. Az életút gyakorta 2-3 éves „projektekben” végzett munkatevékenységek és ezeket összekötő formális vagy nonformális utakon szerveződő tanulási periódusok láncolatává válik.

A felnőttoktatás tehát ma egyre kevésbé értelmezhető szűken vett pedagógiai fogalomként. A felnőttek oktatása ma jogi, szabályozási, gazdasági és társadalompolitikai és más kérdéseket foglal magában.

Felnőttoktatás – felsőoktatás

Az előjelzések szerint az új évezredben arányaiban a tanulás válik uralkodóvá a munka világával szemben. Azaz tovább zsugorodik a munkában eltöltött idő, és tovább hosszabbodik az iskolai rendszerű oktatásban való részvétel ideje: előbb harminc éves korig, majd azt követően a további képzettségek, fokozatok megszerzéséért, akár az egész élet hosszában. Ezzel párhuzamosan természetessé válnak a szabadidőben végzett informális, vagy a hosszabb-rövidebb nonformális tanulási periódusok. Az egész életen át tartó tanulás szükséglete a teljes munkaerőpiacot érinti, de meghatározó jelentősége van az egyre nagyobb tömegeket jelentő, a tudástársadalom alapját jelentő diplomások körében. Azokban az évtizedekben, amikor a 18 éves korú népesség közel fele a felsőoktatás – ifjú felnőtt – hallgatója, várható, hogy rövidesen, érett felnőttként – posztgraduális, továbbtanuló hallgatóként – ismét kopogtat a felnőttoktatási intézmények kapuján. A felsőoktatásban megvalósuló felnőttképzés piaci jellegű szolgáltatás, elveinek, módszereinek és oktatásszervezésének alapvetően különböznie kell az egyetemek hagyományos, államilag finanszírozott, nappali tagozatos elitképzésben kialakult gyakorlatától és ethoszától.

A felnőttek életében kombinálódik a tanulás, a munka és a szabadidő, a tanulóval kapcsolatos egyéni céljai és lehetőségeik eltérőek. Szerke a világon és itthon is egyre gyakrabban tapasztaljuk – ahogy azt az angol nyelvhasználat is jelzi –, hogy a nappali tagozatos egyetemisták és főiskolások sem tekinthetők mindig „főállású diákoknak” (*full-time students*), inkább „félállásúaknak” (*part-time students*), mert az ő életvitelüket is több szerep felvállalása jellemzi (diák, munkás, szülő, közéleti személyiség). A tanulás mellett dolgozni kényszerülnek,



1 Tudomány és társadalom

mert önmagukat, esetleg családjukat „eltartó” felnőttek, sokszor nem tehetik meg, hogy teljes erővel a tanulásra koncentráljanak. A felnőtt tanulók igényei és tanulási szokásai tehát eltérnek az iskolarendszerben megszokottaktól. A felnőttképzési piac tehát a tanulóközpontú „tanulási” paradigma megvalósulását igényelné, miközben a magyar felsőoktatási intézmények – graduális és posztgraduális szinten egyaránt – az oktatóközpontú „tanítási paradigma” szerint épülnek fel, és a hagyományos iskolai oktatás tradicionális modelljét, strukturáját követik. A képzés időbeosztása az iskolai tanévhez hasonlóan szeptembertől júniusig tart, módszerei kevésbé alkalmazkodnak a felnőtt tanulók elvárásaihoz, sajátosságaihoz.

A legtöbb felsőoktatási intézmény szerzte a világon az elmúlt évszázad oktatására jellemző „oktatási paradigma” alapján működik: középpontban a tanár és a tanítás áll. Küldetése: instrukciókat adni – a tanártól a tanuló felé irányuló – ismeretátadáshoz, valamint képzési programokat és a kiadott oklevelek révén szakképzettségeket ajánlani. E paradigma sikere rendszerint a „bemenettől”, a belépő diák előképzettségétől függ, valamint a tanári kartól, akiket publikációik, könyveik számával, idézettségük eredményességével minősítenek, s akiktől sokkal inkább várnak el tudományos fokozatot, mint pedagógiai módszertani szakértelmet.

Az oktatásügy számára új kihívást jelentő „tanulási paradigma” középpontjában a tanuló és a tanulás áll. Az intézmény küldetése elsősorban a sikeres tanulási folyamatot eredményező tanulási környezet megteremtése, az önálló ismeretszerzés segítése. A siker a tanuló tanulásának hatékonyságán és kimeneti eredményein mérhető le: „az oktatásból kilépő tanuló” munkaerőpiaci megfelelése, azaz sikere adja a képzés minőségét. A képzés eredményességében nagy szerepe van a tanuló igényeihez alkalmazkodó, tanulóbarát képzési strukturának (hely, idő, tartalom, módszer), a kedvező tanulási környezet megteremtésének, a kooperatív, az előzetes tapasztalatokra építő tanulási módszerek alkalmazásának.

A felsőoktatás a felnőttképzési piac kihívásának csak akkor tud megfelelni, ha ezt küldetésében felvállalja, erre tudatosan felkészül: a hagyományos oktatási paradigma helyett a tanulási paradigma elveit követi. Személyi és tárgyi feltételeiben, a képzések formájában, tartalmában és módszereiben alkalmazkodni tud a változó világ változó szükségleteihez. A tanítási paradigma rugalmatlan rendszerével és kevésbé tanulóbarát módszereivel sokszor akadályozza a felnőttek tanulásban való részvételét és a tanulásuk sikerét. A gátak akkor bonthatók le, ha a képző intézmények, adott esetben a felsőoktatási intézmények nagyobb figyelmet fordítanak a tanulók szükségleteire, az oktatás szervezésekor alkalmazkodnak a diákok életviteléhez. Flexibilis és moduláris képzési kínálatát közel viszi a felnőtt tanulóhoz térben és időben, hogy bárki, bármikor beléphessen a képzés világába. A felsőoktatásban megvalósuló felnőttoktatásnak is – hasonlóan a szabadpiac kínálatához – fel kellene ismerni, hogy minden tanulóknak egyéni céljai és szükségletei vannak. A felsőoktatásnak erre kellene reagálni átlátható és rugalmas képzésekkel, résztvevőbarát tanulási környezettel, egyénre szabott tanulási utak, programcsomagok kínálatával. A tanulási stratégiának magába kellene foglalnia az on-line és off-line, az önrányító, a probléma-alapú és a csoportban történő tanulást.

Nem számít újdonságnak, hogy az információk, tudások és kompetenciák egy jelentős részét a tanuló gyermekek és felnőttek egyaránt az iskolán kívülről – családból, baráti körből, a civil társadalmi gyakorlatból, a médiából – szerzik. Ezeket a tudásokat természetes módon kamatoztatják mindennapi életükben, de ritkán akceptálják a munkaerőpiacon, mert bizonyítvány-központú világunkban ezek mérésére, hivatalos elfogadtatására nincs mód. Az oktatási rendszer szinte minden szintjén új jelenség, hogy az EU kezdeményezi a felnőtt tanulók élettapasztalatainak, az iskolán kívül – informális és nonformális tanulás útján – szerzett tudásuk mérését és elismerését, munkaerőpiacon történő figyelembe vételét. A felnőttképzésnek és a felsőoktatásnak egyaránt fel kell készülnie arra, hogy a diákok és felnőttek élettapasztalatait,



a formális képzési rendszeren kívülről hozott képességeit és kompetenciáit figyelembe vegye, építsen rá. A felnőttképzőknek folyamatosan tudatosítaniuk kell, hogy az egész életen át tartó tanulás korában kettős szerepük van: facilitátorok és nevelők egyszerre és egy személyben. Tudatában kell lenniük, hogy társadalmi missziót látnak el, napi munkájukban azonban a felnőtt tanuló szükségleteiből kiindulva praktikus és használható tudás, működőképes kompetenciák és tudások elsajátítását kell biztosítaniuk.

A felsőoktatás piaci elvárásai

Átláthatóság és áttekinthetőség. A felsőoktatási rendszer kiterjedésével, a költségigények résztvevőket is érintő növekedésével egyidejűleg a társadalom egyre áttekinthetőbb képet igényel a képzési folyamat tartalmáról, az elsajátítandó ismeretekről és kompetenciákról, ezek piaci értékéről. Áttekinthető, egységes, számszerűen megfogalmazódó, formalizált teljesítménymutatókra lenne szükség, amely azonban kikezd(het)i az oktatói autonómia és az oktatás minőségének hagyományos felfogását.

Differenciált, a piaci igényekhez és az egyéni karriertervezéshez alkalmazkodó, rugalmas képzési kínálat. Az egész életen át tartó tanulás széleskörű elterjedésének egyenes következménye a karriertervezés általánossá válása. Az iskolarendszerbe belépő fiatal, és a munkaerőpiacon dolgozó felnőtt – tanácsadó segítségével vagy önállóan – megtervezi saját karrierjét, amelyben a tanulásnak kitüntetett jelentősége, előre tervezett helye és ideje van. Ehhez kellene alkalmazkodni a felsőoktatási intézmények képzési kínálatának. Minden felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatónak egyéni karrierjéhez világosan illeszthető egyetemi továbbképzési utakat kellene kínálni, már az első diploma megszerzésének időszakában. Ezt nemcsak a forráshiányos felsőoktatás növekvő kiadásai és szűkülő állami forrásai sürgetik, hanem az oly sokszor emlegetett presztízs és tekintély, azaz, hogy az egyetemek tartsák kezükbe volt hallgatóik szakmai képzésének jogát és felelősségét. Ha az egyetem nem kínál semmit, vagy amit kínál, annak piaci értéke alacsony vagy nem világos, akkor a volt hallgató fájó szívvel, de elhagyja az „alma matert” és új, piaci képzőhelyeket részesít előnybe. Ennek a feladatnak a megvalósításához kínál jó és gyors lehetőséget a kreditrendszer, amely a felsőoktatási szakok hazai és nemzetközi tovább építhetőségének az alapja.

Új, korszerű és rugalmas módszerek. A felsőoktatás keretén belül szerveződő felnőttoktatás is megköveteli a különböző előképzettségű és társadalmi háttérű, eltérő korú és igényű hallgatóság elvárásaihoz igazodó oktatási módszerek, eljárások, oktatásszervezési módok bevezetését. A magyar pedagógiai műhelyek kutatják a változó oktatási gyakorlatot, eredményesek az új pedagógiai eszközök megalkotásában, de a felsőoktatásban dolgozók ezeket az eredményeket nem ismerik és ritkán alkalmazzák. Csak elvétve találkozunk nyitott képzési formákkal, moduláris, távosított tananyagokkal, a résztvevő igényeihez alkalmazkodó oktatásszervezési formákkal.

Minőségbiztosítás – korszerű személyi és tárgyi feltételek. A felsőoktatás minőségbiztosítási garanciái között a részben meglévő minősített oktatói kar mellett döntő a képzés tárgyi környezetének javítása, az unos-untig emlegetett informatikai hálózat fejlesztése és a high-tech technológiák és megoldások jelenléte, általánossá válása.

A munkahelyi kompetenciák fejlesztése. Az európai gazdaság által igényelt leggyakoribb kompetenciák a következők: rugalmasság és alkalmazkodóképesség, az önálló és társas tanulásra való képesség, problémamegoldó képesség és kreativitás, a bizonytalanság kezelésének képessége, megbízhatóság és kiszámíthatóság, együttműködési és kommunikációs képességek, az írott kommunikáció alkalmazásának képessége, idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció, az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.



1 tudomány és társadalom

A magyar iskolarendszerből kikerülő, elméletileg jól képzett, de gyakorta működésképtelen és átválthatatlan tudással felvértezett fiatalok nagy része az elvárt kompetenciák hiányában nem találja helyét a munkaerőpiacon, és azonnali, tömegesen megjelenő átképzési szükségletet jelentenek szinte valamennyi társadalom számára. A leggyakoribb hiányosságok a következők: tanulási kapacitás, nyelvi kompetencia, az anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, kritikai gondolkodás és elemző készség, más nyelvek és civilizációk ismerete és elfogadása, rugalmasság, kreativitás, kezdeményezőkézség, döntési készség.

Az oktatási rendszernek e kompetenciák fejlesztése terén kellene előrelépni. Ezek közül jelenleg az idegennyelv-tudás és az informatikai ismeretek kaptak prioritást. Ehhez kell alkalmazkodnia a felsőoktatásnak is, továbbá – a felnőttképzésen belül is – nagy súlyt kellene helyezni a (szak)nyelvi képzésre, hogy elmozduljunk attól az állapottól, amely szerint a magyar lakosság kevesebb, mint 5%-a tekinti önmagát legalább egy idegen nyelv tudójának.

A hazai felsőoktatás helyzete az uniós csatlakozás után

Magyarország európai uniós csatlakozását követően a magyar felsőoktatás a nemzetközi oktatási piac konkurenciájával kényszerül szembenézni. Már az új évezred elején megmutatkozott, hogy a tehetséges és tehetős fiatalok Európa egyetemére igyekeznek, illetve számos európai egyetem igyekszik betörni a közép-európai piacra. Ugyanakkor a magyar egyetemekre – már csak a nyelvi bezártság miatt, illetve, mert kevés egyetemen van lehetőség idegen nyelvű képzés meghirdetésére –, relatíve kevés külföldi hallgató érkezik. Felmerülhet a kérdés: melyek a hagyományosan színvonalasnak és gyakran Európa-hírűnek tekintett magyar felsőoktatás erősségei és gyengeségei az új, nemzetközi piaci helyzetben?

Erősségnek tekinthetők a versenytársakhoz képest: európai léptékű, nagy intézmények, állami működési garanciák, tökeerősség; országos lefedettség, hálózati jellegű működés EU és hazai vonatkozásban; a hazai és nemzetközi kredit transzfer (ECTS) kidolgozottnak tekinthető; minőségbiztosított (elsőként akkreditált) intézmények és programok; széles spektrumú képzési kínálat lehetősége; nagy tudású, minősített humán erőforrás (oktatók, oktatásszervezők, technikusok, egyéb alkalmazottak), több területen kizárólagosság; több területen kiváló, másutt jó tárgyi feltételek; magas társadalmi presztízs, ismertség a piacon; kiterjedt nemzetközi és hazai kapcsolati tőke; erős politikai befolyás; működő informatikai rendszerek; magas a tudásmunkások aránya; magas az infokommunikációs és idegennyelvi kompetenciával rendelkező humán erőforrás aránya.

Ezzel szemben a magyar felsőoktatás gyengeségei a következők: lassú reagálás a társadalmi kihívásokra; a konkrét, változó piaci szükségletek fel nem ismerése, figyelmen kívül hagyása; a felnőttképzési piac ismeretének, az ehhez történő alkalmazkodás hiánya, a *lifelong learning* szellemiségének hiánya; tájékozatlanság a felnőttképzési EU-dokumentumok területén; arisztokratizmus, a tömegoktatás és a piaci jelleg elutasítása; szervezeti, működési rugalmatlanság, nehezen mozgítható rendszer; hiányzik az egyetemeken a felnőttképzés egységes szervezeti kerete (továbbképző központok rendszere); hiányoznak a korszerű irányítási és vezetési ismeretek; alacsony létszámú túlterhelt oktatói kar; motivátlanság az oktatási innovációra, főként az új felnőttképzési feladatokra; alacsony együttműködési készség; elavult, a piacnak inadekvát képzési formák, módszerek, eljárások; a korszerű oktatási eszközrendszer gyakran elavult vagy hiányzik.

A felsőoktatással szemben megfogalmazódó nagy kihívások – például az elit- és tömegképzésből adódó, gyakran egymásnak ellentmondó követelményeknek való megfelelés; a tömegképzési feladatok kapcsán a bevétel orientáltság és a minőség körül kialakult, egymásnak feszülő viták vagy a gazdaság gyors változásaihoz alkalmazkodni kívánó kompetencialapú



képzés igényének megjelenése – mellett nem szabad megfeledkezni az *esélyegyenlőség* kérdéséről, a szociokulturális hátránnyal induló fiatalok esélyteremtésének problémáiról. Ugyanis – miközben a felsőoktatás beiskolázási rátái szerte a világon abszolút mértékben növekednek – a gazdaságilag és szociálisan kedvezőtlenebb helyzetű társadalmi csoportok gyermekei alulreprezentáltak (maradnak) a főiskolások, egyetemisták körében. Az egyetemek a felsőoktatási expanzió megjelenéséig elit intézmények voltak, amelynek felvételi követelményei és szabályai sokszor áthághatatlan akadályt jelentettek a hátránnyal indulók számára. Az egyetemek expanziója, a szélesedő részvétel lehetősége az elsődleges feltétele annak, hogy széles társadalmi csoportok – beleértve a korábban kirekesztett rétegeket – számára megnyíljon a felemelkedés útja. A gazdaságilag kedvezőtlenebb csoportok alulreprezentáltak a felsőoktatásban, és a növekvő képzési keretszámokban sem változik ez az arány. A kutatások alapján úgy tűnik, hogy az expanzió megtartásakor, mérsékelt további növelésekor hangsúlyosan foglalkozni kell a felsőoktatásból hagyományosan kirekesztett rétegekkel. Az Egyesült Királyságban pl. ennek egyik útjának tekintik a beiskolázási kor megnyújtását, annak lehetővé tételét, hogy a 19-30 évesek is beléphessenek az első fokozat megszerzése céljából, és további erőfeszítéseket kívánnak tenni a fogyatékosok és a bevándorlók nagyobb arányú beiskolázásáért. A felsőoktatási politikának közelebb kell kerülni a helyi közösségekhez, és kapcsolatot kell teremtenie a széleskörű önkéntes és közösségi szektorral.

„Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a gyakorlatban megvalósítani. Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.” (*Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels, 2000)

Irodalom

Bardócz András: *Mi bajtok az iskolával III. Lifelong learning. A felnőttképzés új útjai. Lifelong learning füzetek*, Debrecen, 2002

Botkin, J. et al. *No limits to learning: Briging the human gap. A report to the Club of Rome*, 1979

Boutin, Gérald és Julien, Louise: *L'obsession des compétences. Éditions Nouvelles*, Québec, Montréal, 2000

Competencies for the knowledge economy (Summary). Education policy analysis. Education and skills. OECD CERI, 2001

Halász Gábor: *ELTE BTK Doktoriskolai előadások*, 2001 (kézirat)

eEurope 2002 – An information society for all. Action Plan, European Commission, Brussels, June, 2000

Kelly, Diana: *A New „Learning Paradigm” for the Lifelong Learning University. 23th Eucen European Conference*, Pécs, 2002

Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. Eurydice European Unit, Lisszabon. 2000. március 17-18.

Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000

Nyíri Lajos: *A tudás szerepe az új társadalomban. in: A globalizáció kihívásai Magyarországon* (szerk.: Földesi György, Inotai András) *Napvilág Kiadó*, 2001



1 tudomány és társadalom

Osborne, Mike: *What works? Widening Participation and Social Inclusion*, in: 23th EUCEN European Conference „Teacher, Facilitator, Mentor or Manager? PTE FEEFI, Pécs, 2002. május

Pintér Róbert – Z. Karvalics László: *Információ és globalizáció: az infrastruktúrától a társadalomig*, in: *A globalizáció kihívásai Magyarországon*, i.m.

Pethő László: *A felnőttoktatás fogalmának változásai*, in: *A felnőttoktatás új útjai*, Debrecen, 2002

Report from the commission – The concrete future objectives of education systems, European Commission, Brussels, 19.12.2000

Soltész Péter: *Lifelong learning rendszerek I. = Magyar Felsőoktatás*, 1997

The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area Berlin Summit on Higher Education Conference of European Ministers in charge of Higher Education on 18/19 September 2003

Torsten Husén: *Learning Society*, 1974

„What the programmes have achieved: Towards a Europe of knowledge” Európa Tanács, 1997

White Paper – teaching and learning: Towards the learning society, Brussels, 1995



Bonbonnier