

NÉMETH BALÁZS

Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszere

Elemző tanulmányomban azt az ellentmondást próbálom megfejteni, hogy az Európai Unió miért tud egyre markánsabb, eredményesebb oktatási és képzési politikát, politikai törekvéseket megvalósítani, valójában egy új közpolitikai keretrendszert formálni az egész életen át tartó tanulás ernyője alatt, miközben nincs, formálisan nem létezik közös politika az oktatás és képzés területén. Mennyiben függ össze a valóságosan mobilizálni kívánt európai polgár tanulási lehetőségeinek fejlesztése az egységes európai felsőoktatási térség, az egységes európai képesítési keretrendszer, az Europass, továbbá az egész életen át tartó tanulás integrált keretrendszerébe illesztett európai programok elvei a tagállamok oktatási és képzési rendszerének formailag autonóm, de a nemzeti érdekű oktatási és képzési politika egyre felszínes érvényesítésének gyakorlatával.

Végül a kérdés az, hogy ez a helyzet és állapot milyen hatást gyakorol az egyébként is főleg és erőteljesen piaci, munkaerőpiaci hatások mentén formálódó felnőttoktatásra és képzésre, különös tekintettel a felnőttek tanulását támogató legújabb uniós kezdeményezés alapján.

Előzmények

Az európai térben megvalósuló intézményes nevelés 20. századi korszerűsödése nemcsak az intézményesülést tekinthette eszköznek, hanem építhetett azokra a megújuló közösségi értékhalmozatokra, amelyek az egyén előtérbe helyezésével az egyéni kompetenciák kibontakoztatásának feladatát tekintették elsődlegesnek a közösség sikeressé tételében, a közösségi stabilitás és fejlődés megteremtésében.

1945 után a demokratizálódó Európa társadalmi az iskolarendszert oly módon igyekeztek továbbfejleszteni, hogy ahhoz hozzákapcsolták a modern szakoktatás és -képzés több évtizedes formáját. Az iskolarendszer fejlesztését erősen befolyásolták a tömegével megjelenő tanulni vágyó felnőttek, akiknek hatékony és eredményes foglalkoztatása iskolázottságuktól, képzettségüktől függött. Nem véletlen, hogy a folyamatossá váló tanító-nevelő munka értelmezése angolszász környezetben bontakozik ki, mivel ott az iskolázást hamar kiterjesztették a felnőttekre és más, ún. „különös célcsoportokra”. A nevelés tehát nem kizárólagosan iskolán kívüli formákban valósult meg, hanem elősegítette az iskola új formáinak, modelljeinek kibontakozását is.¹

A liberális demokráciák előretörése, majd az 1945 utáni európai demokratikus fordulat lehetővé tette Európa nyugati felében – majd 1989–1990 után Közép-Kelet-Európában is – a ténylegesen demokratikus iskolarendszer kibontakozást, az ENSZ által is támogatott fontos nemzetközi szakmai szervezetek fejlesztését, hogy

¹ Részletes lásd: Bajusz, Klára – Filó, Csilla – Németh, Balázs (2004): A magyar felnőttoktatás története a 20. század közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs.

az egyes országokban felhalmozódó tapasztalat átadható legyen, a korszerű társadalom fejlesztése ne csak a munka világában fokozza a hatékonyságot. Ugyanakkor a közösség megújulását, benne az egyén kibontakozását is biztosította az egyén igényessé tételével a nevelésen, tanításon keresztül. Ehhez valóban meg kellett szervezni a korszerű oktatási és képzési rendszert, a felnőttoktatást és közművelődést. A folyamatossá váló nevelés (vagy ahogy az angolszász környezet képviselte, az életen át tartó nevelés és oktatás) az intézményrendszer, a módszerek, tehát a tanítás eszközök, tanítási terek és a tananyag rendszeres és folyamatos fejlesztését jelentette.

Nem véletlen, hogy az 1960-as, különösen pedig az 1970-es évektől a meghatározó gazdaságfejlesztési elgondolásoknak oktatási és képzési vetületei is voltak, és az Európai Közösség maga is szorgalmazta tagországai oktatási, különösképpen képzési potenciáljának fejlesztését. A fejlesztés szükségességét társadalompolitikai oldalról az UNESCO kutatásai, gazdaságpolitikai oldalról pedig az OECD, majd a Világbank, a Nemzetközi Valutaalap és más nemzetközi gazdasági szervezetek kutatásai támasztották alá.

A közpolitikai értelemben vett európai szintű elgondolások a korábbi két évtized elgondolásaira építve az 1980-as évek közepétől tudtak csak megjelenni az Egységes Európai Okmány (SEA) megjelentetése, azaz a gazdasági és politikai integráció európai szintű kiterjesztésével és elmélyítésével, melynek csúcspontját jogi értelemben a maastrichti szerződés jelentette.¹

A közösségi szintű oktatáspolitikai gondolkodás az Európai Unió létrehozásával kapott új keretet a pillérrendszer megjelenésével és kibontakozásával, a gazdasági fejlesztés és a versenyképesség célkitűzéseinek alárendelve. Ezt az értelmezést támasztják alá az Európai Unió 1992 és 1999 közötti dokumentumai, melyek az oktatás és képzés korszerűsítésének szándékát, a hatékonyság és a hozzáférés növelését igyekeztek ösztönözni.²

A jóléti állam modelljének háttérbe szorulása, a visszatérő gazdasági válságfolyamatok és a társadalmi problémák sokasága az európai politikát arra kényszerítette, hogy az integráció kiszélesítésével és elmélyítésével jelentkező gazdasági, politikai és társadalmi instabilitás ellenszereként támogassa a helyi társadalom megújulását az oktatás, a képzés és a kultúra hálózatainak és tereinek átértékelésével, az egyéni szerepvállalás megerősítésével. Miközben elsődlegesnek tekintette és tekinti ma is a munkahelyteremtés feltételeként értékelhető minőségi végzettség és képzettség növelését, melynek zálogaként felértékeltek a folyamatos tanulási tevékenységet és az azt biztosító készségek fejlesztését, addig nem kizárólagosan társadalompolitikai vagy éppen kizárólagosan gazdaságpolitikai ügyekre koncentrált, hanem egyszerre, mintegy kiegyenlítő módon képviseli a foglalkoztatáspolitikai, azaz gazdaságpolitikai célkitűzéseket és az egyén és közössége átalakulását, formálódását elősegítő folyamatokat. Ennek ötvözete lesz a lifelong learning stratégia és politika.³

Ugyanakkor az aktív állampolgárság fejlesztése társadalompolitika, mely az egyén szerepét és aktív társadalmi szerepvállalását tekinti közösségi stabilizáló elemnek mind a helyi társadalom, mind a regionális és a nemzeti szintű szervezetek és intézmények megfelelő működésének részeként. Kár, hogy az aktív állampolgár

¹ Lásd részletesen: Fazekas, Judit dr. (szerk., 2000): Az európai integráció alapszerződése. KJK-Kerszöv, Budapest.

² Forgács, András – Loboda, Zoltán (2003): Az Európai Unió és az oktatás. Press Publica, Bp.

³ Erről a folyamatról lásd: Field, John, (2006) Lifelong Learning and the New Educational Order. Trentham Books, Stoke on Trent.

képzése nálunk nem integrálódik markánsan az egész életen át tartó tanulás programjába, holott az Európai Unió bizottságának szakértői csoportja számos prioritást is megfogalmaz a témával kapcsolatosan.¹

Az egész életen át tartó tanulási (LLL) paradigma formálódása és az európai közpolitikai rendszerbe (EKR) történő stratégiai beépülése kettős célt szolgál. Egyrészt igyekeznek hozzájárulni a foglalkoztatás fejlesztéséhez és azon keresztül a gazdasági növekedés és versenyképesség növeléséhez a koppenhágai (1993), az Agenda 2000 (1997), majd a lisszaboni célkitűzések (2000) alapján. Ugyanakkor az aktív állampolgárság fejlesztésének témája ellensúlyozza a gazdasági orientációt. Közpolitikai értelemben olyan program született az ún. lisszaboni folyamat részeként, melynek alakításába a tagországok érintett szervezetei és intézményei bekapcsolódhatnak, ez saját érdekük is, de egyben feltétele a közösségi együttműködésnek, a közös programokban való tevékenységnek.²

Az LLL-paradigma sajátos tényezője, hogy felértékeli azokat az eszközöket, amelyek a tanulás eredményességét befolyásolják. Az alapkészségek fejlesztése, az útmutatás és tanácsadás, a megújuló tanítási módszerek, az emberi erőforrások fejlesztése, a tanuláshoz az otthonokhoz történő közelebb vitele, valamint a tanulási módszerek megújítása korábbi nézetekből is táplálkozik. Ilyen a tanuló társadalom megvalósítását célul kitűző közel tízesztendő Delors-dolgozat, mely a tanulás egyéni és társadalmi szerepét értelmezi, építve a húszesztendő, az UNESCO által megformált tanuló társadalom modellre.³

Helyzetértékelés az ezredforduló utáni változásokkal kapcsolatosan

A lisszaboni folyamathoz kapcsolódó Memorandum-vita mellett kimutatható egy igen komoly, tehát határozott közösségi kezdeményezés, melyet az oktatás és a képzés világát európai szinten befolyásoló célkitűzések, az ún. nyitott koordináció (OMC) és annak eszközrendszere jelenít meg. Ez a koordináció arra ösztönzi a tagállamokat, hogy oktatási és képzési politikájukat igyekezzenek összehangolni a mobilitás, a hatékonyság, a hozzáférés és az együttműködés fejlesztésével (A koordináció nem egyedi, hanem a korábban már a gazdaságfejlesztésben is alkalmazott gyakorlat oktatáspolitikai alkalmazása újabb, konkrét eszközökkel).

A Memorandum-vita alapján és a közösségi oktatási és képzési célok minőségi orientációja miatt érdemes azt a felértékelődő tényezőt előhozni és egyben tükröztetni, hogy a koordináció szakpolitikai szintű tevékenysége egyértelműen a korabeli kutatások és felmérések adataira támaszkodva elsősorban az egyéni készségek és kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt és ezzel összeköt, felértékel minden tanulási teret, ahol az egyén készségstruktúrájának fejlesztése az elsődleges célkitűzés. Ezt a szemléletet támasztja alá az, hogy a koordináció úgynevezett indikátorokkal dolgozik és ez ma is a jellemzője az európai oktatási és képzési, abban a felnőttoktatási irányvonalaknak.⁴

A koordináció eszközrendszerének az oktatás és képzés világában való alkalmazásának szerepét elemezve megállapítható, hogy a nemzeti szintű LLL-stratégia

¹ European Commission (2004): *Supporting Active Citizenship, Equal Opportunities and Social Cohesion*. DG Education and Culture, Brussels.

² Németh Balázs (2006) *A lifelong learning paradigmája és annak hatása az EU oktatáspolitikájára*. PhD-értékezés. PTE-BTK, Pécs.

³ Delors, Jacques, et al (1996): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO, Paris.

⁴ Sz. Tóth, János (szerk., 2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban*. MNT-NFI, Budapest.

elkészítése ezt a szemléletmódot tükrözhetné, és akkor nem fordulhatna elő, hogy a lifelong learning vonatkozású nemzeti szintű dokumentumok elsősorban oktatási, képzési vagy ezzel ellentétben kizárólag foglalkoztatáspolitikai eszközként tekintene az LLL-stratégia alkalmazására, holott a mobilitás, a hatékonyság, a hozzájárás és az együttműködés témáinak fejlesztése egyszerre európai és nemzeti ügy.

Azt is le kell szögezni, hogy eddig sem az Európai Bizottság, sem a nemzeti kormányok nem vették eddig kellően komolyan a Memorandum-vita során megfogalmazott „civil” észrevételeket, melyeket szakmai és civil szervezetek jeleztek annak érdekében, hogy az egész életen át tartó tanulás tevékenysége mint stratégiai kezdeményezés megvalósuljon.¹

A nemzetállamok közötti mobilitás vonatkozásában egyedül az európai felsőoktatás lépett egy jobban áttekinthető európai felsőoktatási térség megvalósítása felé (lásd az ún. Bologna-deklarációt), de ehhez kapcsolható az EUROPASS elindítása és alkalmazása a képzések, a szakképzések, a szakmai gyakorlatok határokon átívelő világában, amely befolyásolja az anyaországot elhagyó uniós polgár munkavállalási esélyeit egy másik tagországban.

Az előbbi ponthoz is kapcsolódva fontosnak tartom ösztönözni a felsőoktatás szerepvállalását, hogy valódi kooperáció valósuljon meg a felsőoktatás intézményei között nemcsak nemzeti, hanem európai és regionális szinten egyaránt. Az egyetemek és főiskolák ezzel is hozzájárulhatnak a minőségi oktatás és képzés fejlesztéséhez, a kooperáció előrelendítéséhez akár az iskolarendszer vertikumában, akár az oktatási és képzési rendszer horizontális irányában a formális, a nem formális és az informális tanulási terek között, sőt e tereken kívül eső, ún. „külső partnerekkel”. Ennek érdekében fontos a gazdasági, a politikai és a kulturális szereplőkkel történő kapcsolatok formálása a tanulóorientált fejlesztések érdekében, legyen szó akár minőségorientációról, az erőforrások fejlesztéséről, a készség- és kompetenciafejlesztés témaköréről az egyes foglalkozások és szakmák esetében vagy akár a tananyag és a módszertan megújításáról.²

Az LLL-paradigma érvényesítése természetesen közelebb hozza egymáshoz az egyes életkori szakaszokra vonatkozó nevelési rendszereket, felfogásokat, a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia által vizsgálható tanítási és tanulási folyamat tartalmát. Mivel ezek egymásra is hatnak, fontos a kapcsolódó tudományterület alaposabb ismerete, az elért eredmények alkalmazása, integrálása elsősorban a tanulási tevékenység megalapozása, hatékonyságának növelése, továbbá a tananyag fejlesztése érdekében.³ Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás és képzés minőségi fej-

¹ Sajnos az állampolgárok, a szakmai és civil szervezetek véleménye nemigen tükröződik a nemzeti stratégiákban, azokra nem találunk utalást. Ilyen véleményeket összegez: Chisholm, Lynne – Larson, Anne – Mossoux, Anne-France (2004): *Lifelong Learning: Citizen's views in close-up*. CEDEFOP-EUROP, Thessaloniki–Luxemburg., továbbá a kulcskompetenciákkal kapcsolatban: The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (2004) *Skills for Life as the Key to Lifelong Learning. Towards Achieving the Lisbon Strategy. Conference Report*. EAEA, Brussels - www.eucis.net

² A felsőoktatás LLL-tevékenységének fejlesztését tűzte ki célul az EULLearN projekt, melynek eredményei a témában jól hasznosíthatóak. Lásd: H. Urponen – V. Mitchell – D. Rutkauskienė – R. Mark – F. Moe – Mick Brennan (szerk.) (2006) *The Managers' Handbook for University Lifelong Learning*. EULLearN, ISM University of Management and Economics, Lithuania

³ Ehhez a témához kapcsolódik az Európai Felnőttoktatás Szövetség (EAEA) által megfogalmazott főbb európai felnőttoktatási trendek és témakörök között a felnőtt-oktatók és képzők képzésének feladata. EAEA (2006) *Adult Education Trends and Issues in Europe*. EAEA-Brussels. 48-52. old.

lesztése érdekében elindulhatott, megújulhatott a korszerű andragógus-képzés és annak felsőoktatási kereteit alap- és mesterszakok tükrözik, ez most Magyarországon is belép a kétszintű képzési keretrendszerbe. Miközben a megújuló andragógiai kutatások jelzik, hogy a felnőttoktatás és képzés problematikája egyszerre jeleníti meg a praxis hatékonyabb és tudományos színvonalú kutatásának igényét, valamint a felnőtt-képzők képzéséhez kapcsolódó ugyancsak tudományos igényű elméleti, elemző munka feltételeinek és tevékenységének korszerűsítési törekvéseit európai mesterszak tananyagának létrehozásával és alkalmazásával.¹

Az LLL-stratégia alkalmazása nemzeti szinten hozzájárul a hozzáférés és az esély javításához. Ez pedig segít abban, hogy a tanuló eljusson a számára megfelelő intézménybe, a megfelelő intézménynél vagy szervezetnél tölthesse szakmai gyakorlatát, továbbá az átjárhatóság biztosításával gördülékenyebben léphessen át az egyik tanulási térből a másikba. Ehhez viszont a korábban megszerzett ismeretek elismerésében, különösképpen a munkatapasztalat elfogadásában, akkreditációjában van mit fejleszteni a tagállamok többségében, így Magyarországon is.²

Fontos kiemelni a felnőttoktatás és -képzés fejlesztésének szükségességét, mint az egész életen át tartó tanulás egyik igen fontos eszközének megújulási folyamatát értelmezve, az egyes felnőttoktatási és -képzési formák közötti együttműködés és tapasztalatcsere fontosságát helyi és regionális szinten (ezt szándékozik segíteni a tanulás régió modellje), mely visszahat a terület szabályozására, közpolitikai formálására. Ez különösen fontos, mivel számos felnőttképzési forma nem illeszkedik a gazdasági szereplők, különösen a munkaadók, a jelentősebb vállalkozások képzési elvárásaihoz. A tanulói létszám csak azért növekszik, mert a felnőttek egyre nagyobb számban tanulnak, ezért érdemes lenne felmérni a tanulói igényeket és a munkaadó elvárásokat. Fontos feltárni a kamarai, a munkaügyi rendszer, a munkaadók, az önkormányzatok, az érintett civil szervezetek (pl. a hátrányos helyzetűek, a megváltozott munkaképességűek, tehát a külön társadalmi csoportokhoz tartozók érdekeit képviselő szervezetek), valamint a felekezeti és a társadalmi értékek kultúra szervezeteinek, intézményeinek szerepét a kutatások, a fejlesztések előrelendítésével, elsősorban a lokális és regionális partnerség keretében.³

Nem kerülhető meg az analfabetizmus, továbbá a funkcionális analfabetizmus problematikája. Ezúton hívjuk fel a figyelmet a felnőttek iskolái, azaz a második esély iskolái meg-, illetve újjászervezésének szükségességére, mivel igen jelentős azon fiatalok száma, akiknek kulcsképeségei hiányosak, elsorvadtak. Ezt már csak azért is jelezzük, mert az Európai Unió 1995-ös Fehér Könyve a témában világos iránymutatást fogalmaz meg nemcsak ezen témakörben, de az idegen nyelvek tanulása és alkalmazása terén is, hozzájárulva az egyéni mobilitás képességéhez.⁴ Magyarországon főleg az Oktatáskutató Intézet (OKI) felnőttoktatási kutatócsoportja

¹ M. Atanasova – R. Dockrell – G. Graefner – B. Németh – M. Tereseviciene – M. Walber (2006) *TEACH – Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban*. Nicolaus Copernicus University, Torun,

² Lásd az NFI felnőttképzési akkreditációt támogató fejlesztési tevékenységeit: www.nfi.gov.hu

³ Longworth, Norman (2006) *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. Lifelong Learning and Local Government. Routledge, London - New York

⁴ European Commission (1995): *White Paper on education and Training. Teaching and Learning, towards the learning society*. EC-EUROPE, Brussels, 62–64. old.

vizsgálja ezt a problematikát,¹ továbbá Bajusz Klára kutatásai is iránymutatóak e téren a probléma lokális és regionális értelmezése vonatkozásában.²

Álláspontom szerint a felnőttoktatási és -képzési kutatások bázisa elsősorban a felsőoktatási keretek között működő néhány jelentős andragógia tanszék és intézet és azok hálózata (pl. MELLearn), a Nemzeti Felnőttképzési Intézet és az MTA Andragógiai Albizottsága kell legyen, miközben más, említett kutatási műhelyeknek (pl. OKI) is kooperálniuk kell a lifelong learning megvalósítása érdekében. Fontos a külföldi példák, tapasztalatok megismerése, elsajátítása, melyhez az Európai Unió programjai (pl. Socrates–Grundtvig, majd az Integrált LLL-programrendszer) hozzájárulnak.³ Rá kell mutatni a képzők képzésének fontosságára is, mely ugyancsak befolyásolja a minőségi oktatás és képzés színvonalát. Ebben igen komoly szerepet kap a minőségbiztosítás és az akkreditáció, melyeket a törvényi szabályozás is érint.⁴ Szerencsés lenne ezért egy olyan átfogó, keret jellegű LLL-törvény megalkotása, amely a tanulás támogatását kiterjesztené az egészségnevelésre, az ifjúsági munkára, továbbá a kulturális és egészségturizmusra is.

Az LLL-paradigma értelmezése kitér az újabb oktatási, képzési és tanulási technológiák alkalmazására, különös tekintettel a távoktatás és az e-learning fejlesztésére. A tanulás lehetőségének közelebb vitele az otthonokhoz nemcsak a távoktatási és távtanulási formákat érinti, amelyek felhasználásában igen komoly egyenlőtlenségek vannak az egyes uniós tagországok között, hanem a hozzáférés, a kínálat lokális és regionális kiterjesztését is jelenti.

Fontos megállapítanunk, hogy az LLL-stratégia megvalósításában meghatározó szerepe lenne egy nemzeti szintű konzultációnak és szakértői mechanizmusnak. Megkerülhetetlen a társadalmi partnerek és a civil szektor bevonása és konzultációs tevékenységének működtetése, különös tekintettel a helyi és regionális érdekekre.

Érdemes az egész életen át tartó tanulás helyi és intézményi tapasztalatait a *jó gyakorlat* (best practice) innovációs aspektusában feltárni, különös tekintettel a jó gyakorlat megismerését és cseréjét megvalósító szakmai hálózatok fejlesztésére.

A tudás alapú gazdaság és annak társadalma napjainkban igyekszik meghatározni azokat a kompetenciákat, amelyek a hatékony tanulást, majd az eredményes munkavállalást befolyásolják. E kompetenciák értelmezéséhez minőségi indikátorokat, mérőkövetkeket használnak (lásd az OECD és az Európai Bizottság által finanszírozott kutatásokat). Az úgynevezett kulcskompetenciák tartalmi súlypontja ma már a személyes és a társadalmi kompetenciák oldalán van. Ez pedig ma még ellentmondásban van a gazdasági igényekkel. További kutatások pedig arra mutatnak rá, hogy éppenséggel az attitűdök kialakítása lenne elsődleges, utána a készségek és az ismeretek, a tudás megszerzése következhetne.⁵

Fontos leszögeznünk, hogy Magyarországon a lifelong learning stratégiája és a stratégiaalkotási folyamat nem kellő alaposággal vesz tudomást a már létező uniós

¹ Mayer, József (szerk., 2005): 3L Akadémia 2004, Gyula. Innováció–Integráció–Inklúzió. OKI, Budapest.

² Bajusz Klára (2005) Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK.

³ Lásd részletesen a www.tpf.hu weboldalon az EU lifelong learning integrált programjait, melyhez szorosan kapcsolódik a jó gyakorlat terjesztése.

⁴ Ezt célozza az EUCEN európai felsőoktatási hálózat EQUIPE+ projektje, mely a felsőoktatási LLL minőségi fejlesztését szolgáló indikátorok vizsgálatával foglalkozik. Lásd: www.eucen.org

⁵ OECD (2002): *Understanding the Brain. Towards the Learning Science*. OECD, Paris. Továbbá az OECD legújabb kutatása: OECD-CERI: „Social Outcomes of Lifelong Learning”. www.oecd.org/documentprint_25_04_2006

kezdeményezésekről, például a tanuló régió modelljéről, amely motorja lehetne a lokális és regionális tanulást támogató szolgáltatók együttműködésének. Ugyanakkor nem képviseli az alternatív tanulási formákat és az informális tanulás lehetőségeit sem, úgy vélem tehát, hogy a deklarált szándékok ellenére Magyarországon a szemléletmód még erősen közoktatás-, felsőoktatás-, valamint foglalkoztatás-centrikus, ugyanakkor a felsőoktatási témát szinte „letudja” a Bologna-struktúra bevezetésével.

Érdemes feltennünk a kérdést, hogy kiknek áll érdekében a lifelong learning paradigma tartalmának stratégiai érvényesítése? Véleményem szerint ez a tagországok többségének érdeke, hiszen az LLL-szemléletmód és stratégiai gondolkodás tulajdonképpen a lisszaboni folyamatba illeszkedő komplex eszköz, melyet az Európai Tanács javaslatára az Európai Bizottság dolgozott ki, majd a Memorandum-vita következtében finomított.

Az EU bővítése lelassította ezt a munkát. A 2004 évi Kok-jelentés kritikus hangvételével inkább lendületet adott, mivel a lisszaboni folyamat kritikáját fogalmazta meg az *Oktatás és képzés 2010* (Education and Training 2010) dokumentumhoz hasonlóan.¹

Ugyanakkor *Ján Figel* az Európai Bizottság oktatási, képzési, kulturális és a többnyelvűség ügyeiért felelős biztosa 2004 novemberében világosan kifejtette Európa jövőjével kapcsolatos egyik írásában, hogy a Kok-jelentés sajnos nem mutatott rá az oktatás és képzés stratégiai szerepére. A Kok-jelentés elsősorban a kutatás-fejlesztés fejlesztésében látja a növekedés kulcsát, ugyanakkor Figel – miközben maga is fontosnak tartja ezen utóbbi terület fejlesztését – határozottan megfogalmazta, hogy nincs tudásalapú társadalom és gazdaság a tudás hatékony terjesztése nélkül. Ez az oktatás és képzés elsődleges feladata ma is! Értelmezése szerint ezért a következő évek feladata, hogy jelentősebb köz- és magán-befektetéseket foganatosítsanak a humán erőforrások fejlesztésére, és hogy nem mondjanak le a lifelong learning stratégiák koherens és világos fejlesztéséről, az egységes európai oktatási és képzési térség formálásáról, valamint a felsőoktatás stratégiai fejlesztéséről.²

A kritika erősítette az eredményorientált gondolkodásmódot, és arra készítette/készíteti a tagországokat, hogy a közös döntést vegyék komolyan, és a saját maguk által deklarált célokat igyekezzenek elérni.

A közelmúlt trendjeinek összegzése, különös tekintettel a felnőttek tanulásának ösztönzésére, fejlesztésére

Az európai felnőttoktatás és képzés fejlődésében fontos és meghatározó tényező az állandó átalakulásban lévő társadalom és gazdaság. E két fontos tényező közül elsősorban a gazdasági érdek az, mely a felnőttoktatást jelentős mértékben, akár túlzott mértékben is képzési orientációba sodorta, ezzel előidézve azt a főleg redukcionista-nak minősíthető helyzetet, mely a felnőttoktatás helyett főleg a felnőttképzés dominanciáját eredményezte. Rubenson, svéd oktatáskutató szerint ez a felfogás jelentős mértékben hozzájárult a felnőttoktatás piaci orientációjának, különös tekintettel az iskolarendszeren kívüli képzések fejlődéséhez, ezért nem meglepő, hogy a jelentősebb gazdasági szervezetek is a felnőttképzés rugalmas és nyitott formáinak fejlesztésére

¹ European Commission (2003): Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. EC-EUROPE, Brussels.

² Ján Figel (2004) *The future of the Lisbon Strategy committing Europe for Growth*. EPP-Economic and Social Policy Committee Conference on the future of the Lisbon Strategy. EC-Brussels. 3. old.

tésében vélték felfedezni a gazdasági növekedés és a foglalkoztathatóság egyik kulcsát.¹

Ezt a szemléletet képviselte számos gazdasági szervezet, még az Európai Közösség is egészen a '90-es évek közepéig. Ez még akkor is így van, ha - ezen szervezetek között - éppen az OECD fedezte fel elsőként az egész életen át tartó tanulás gondolatában a folyamatos tanulás, az egyéni tanulási teljesítmény és a gazdasági teljesítmény minőségi fejlesztésének lehetősége közötti összefüggéseket a rekurrens oktatás modelljébe beillesztve. Mégis a nemzetközi gazdasági szervezeteknek kellett egyre nagyobb figyelmet szentelni az iskolarendszerű oktatás, ahhoz kapcsolódóan pedig az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztésére, mivel egyértelművé vált, hogy az iskolából kikerülő fiatal felnőttek zöme alacsony szintű készségekkel, kulcskompetenciákkal rendelkezik, azok pedig fékezik a gazdasági teljesítmény minőségi orientációját, a versenyképes termék előállításának és a hozzá kapcsolódó innovációnak a lehetőségét.

A kulcskompetenciák között pedig egyértelműen felértékelődtek azok a kompetenciák, melyek az egész életen át tartó tanulás szemléletének megerősödése alapján egyszerre jelezték a gazdasági és a társadalmi szerepek hatékony betöltéséhez kapcsolódó készségek birtoklásának és alkalmazásának képességét, mint felértékelődő tényezőt a tudásalapú társadalom szerkezetében. Az Európai Unióban ma az egész életen át tartó tanulás egyik meghatározó problémaköre a kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a non-formális és az informális tanulási terekben egyaránt.

A redukcionista felfogások mindmáig képtelenek választ találni azokra a kérdésekre, hogy a felnőttoktatás és képzés túlzott piaci orientációja mennyiben okozója az iskolarendszerű felnőttoktatás leértékelődésének, a felnőttkori analfabetizmus újbóli jelentkezésének. Ezt felismerve az Európai Unió már nem egyértelműen redukcionista, de nem is feltétlenül humanisztikus felfogása az egész életen át tartó tanulás sajátos európai keretrendszerét hozta létre 2004 végére az úgynevezett integrált LLL-programokkal, ösztönzi a tagállamokat arra, hogy maguk is lépjenek tovább a felnőttoktatás és képzés fejlesztése terén saját nemzeti egész életen át tartó tanulási stratégiáikat követve, megvalósítva, különös tekintettel a következő uniós költségvetési periódus időszakában bevezetendő programrendszer elemeire támaszkodva.

Szemléletmást mégis ennél többről van szó! Ugyanis az Európai Unió és annak bizottsága nemcsak arra ösztönzi a tagállamokat, hogy saját nemzeti oktatási és képzési rendszereiket fejlesszék, hanem ezt közösen meghatározott célok, a liszaboni célkitűzések immáron módosított változatához igazodva tegyék azoknak a közösségi célkitűzéseknek megfelelően, melyeket a maastrichti és az amszterdami szerződések világosan rögzítenek.²

Ehhez járulnak hozzá azok a felnőttoktatást és képzést is befolyásoló, megújítani szándékozó fejlesztési javaslatok, melyek közül a legújabb a felnőttek tanulását ösztönző, azt új szemléletbe helyező európai bizottsági nyilatkozat, vagy másképpen

¹ Rubenson, K. (1994): Recurrent Education in Sweden. A Moving Target. In Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.): Lifelong Education. Kluwer, Amsterdam.

² Lásd: European Council and European Commission (2006) *Joint Interim Report on Education and Training 2010 work programme*. EC, Brussels

cselekvési terv, melynek komoly szerepe van abban, hogy a tagállamokban újtárra indítson egy új felnőtt tanulási hullámot, különös tekintettel a következő témákra:¹

- A részvételt korlátozó akadályok leküzdése;
- A felnőttkori tanulás minőségének fejlesztése és biztosítása;
- A tanulási eredmények elismerése és értékelése;
- Beruházás az idősödő és vándorló népességbe;²
- Indikátorok és benchmarkok alkalmazása.

Az Európai Bizottság úgy véli, hogy a legfontosabb kihívás a versenyképesség, a demográfiai változások és a társadalmi befogadás ügyei lesznek. Hasonló álláspontra helyezkedik az OECD legújabb, a felnőttek tanulását támogató dolgozatában.³

Az Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA) is megjelent egy új dolgozattal az európai felnőttoktatás és képzés trendjei és meghatározó témáival kapcsolatban és jelzi, hogy a következő időszakban az alábbi területek fejlesztésére kell odafigyelni az európai felnőttoktatásban:⁴

- A felnőttoktatás és képzés minősége és fejlesztése;
- A tanulás más/atipikus formáinak elismerése és értékelése;
- Az alapkészségek és kulcskompetenciák, mint felértékelődő témakör;
- Az aktív állampolgárság és a felnőttkori tanulás kapcsolata;
- Helyi tanuló központok, partnerség és decentralizáció;
- A felnőttoktatás és a felnőttkori tanulás kutatási keretei, feltételei;
- A felnőttoktatási és képzési szakemberek képzése és fejlesztése.

Figyelemre máltó, hogy milyen mértékben értékelődik fel tehát a felnőttoktatás és képzés szerepe az egész életen át tartó tanulás fejlesztésében, különös tekintettel a felnőttkori tanulás fejlesztésére.⁵ Ezért az andragógiai kutatásokban is a fent jelzett problémák kutatása felé szükséges orientálódni az európai K+F programokhoz kapcsolódva, elsősorban a LLL-Erasmus és Grundtvig, továbbá a Tempus és a Leonardo da Vinci programok kereteiben.

¹ European Commission (2006) *Adult Learning: It is never too late to learn..* Communication from the Commission. EC. Brussels. COM (2006) 614 final

² Lásd a Socrates-Grundtvig New Horizons- Active Age Projekt (2006) manifesztumát az idősek tanulásának ösztönzése érdekében: www.activeage.feek.pt.hu

³ OECD (2006) *Promoting Adult Learning* OECD, Paris ISBN 92-64-01092-0 (lásd: www.oecd.org/edu/adultlearning)

⁴ European Association for the Education of Adults (2006) *Adult Education Trends and Issues in Europe*. EAEA, Brussels

⁵ Lásd: Peter Jarvis (2004) *Adult Education and Lifelong Learning*. Routledge Falmer, London