

ÜZENET A PALACKBAN:

FIATAL KUTATÓK GONDOLATAI
AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRÓL

IMPRESSZUM

Szerzők:

APRÓ Melinda
BORBÉLY-PECZE Tibor Bors
CZETŐ Krisztina
DEMETER Gáborné
DI BLASIO Barbara
GAAL Gyula
HARAZIN Piroska
HÜLBER László
KERESZTES Éva Réka
LOBODA Zoltán
MEZŐ Katalin
MOLNÁR Sándor Károly
SIBA Balázs
SIPOS Tibor
SZIRMAI Anna Linda
SZLAMKA Erzsébet
TÁTRAI Annamária
TÖRÖK Ádám
VIDA Adrienn

Szerkesztők:

JUHÁSZ Judit
SZEGEDI Eszter

Konzulens és szakmai lektor:

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors
LOBODA Zoltán
SZEGEDI Eszter

A tanulmánykötet előkészítésében szakértőként közreműködött:

TÓT Éva

A szöveggondozásban és nyelvi lektorálásban

közreműködött:
MIHÁLYI Krisztina
SINKÓ Zsófia

Kiadvány szerkesztő:

VILIMI Kata

Kiadja:

Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel:

TORDAI Péter igazgató

Nyomdai kivitelezés:

Komáromi Nyomda
és Kiadó Kft., 2013
ISBN 978-615-5319-07-5

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság álláspontját.

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.
1438 Budapest 70, Pf. 508.
infóvonal: (06 1) 237 1320
e-mail: info@tpf.hu
internet: www.tka.hu

TARTALOMJEGYZÉK

5	Bevezető
9	A kötet szerzői

13	I. TANULMÁNYOK
13	I.1 A szakpolitikai kontextus
15	LOBODA ZOLTÁN: Egész életen át tartó tanulás – Megjegyzések egy fogalom margójára
31	BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS: Az egész életen át tartó tanulási stratégia újragondolásának néhány aspektusa
37	I.2 A tanulás megalapozása
39	CZETŐ KRISZTINA: Iskolaundor vagy egész életen át tartó tanulás, avagy milyen lehetne a jövő iskolája?
57	DEMETER GÁBORNÉ: „Ablak a világra” – Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében
71	MEZŐ KATALIN: Élethosszig tartó kreatív tanulás
85	HÜLBER LÁSZLÓ – APRÓ MELINDA: Pedagógiai innovációs lehetőségek – Online konnektívizmus
107	I.3 Oktatás és gazdaság kapcsolata
109	KERESZTES ÉVA RÉKA: Az emberi tőke elmélete és az egész életen át tartó tanulás kapcsolata
127	TÁTRAI ANNAMÁRIA: A felnőttkori tanulás jellegzetességei nemzetközi összehasonlításban
159	SZLAMKA ERZSÉBET: Kommunikáció az oktatás és a munka világa között – Az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszere (ESCO)

175	II. KITEKINTŐ
175	II.1 Fenntarthatóság és tanulás
177	HARAZIN PIROSKA: Társadalmi felelősségvállalás az élethosszig tartó tanulásért
185	VIDA ADRIENN: A megújuló energiaforrások iránti attitűd – Mit tehetünk az energiatudatos magatartás kialakításáért Magyarországon?
195	SIPOS TIBOR, MOLNÁR SÁNDOR KÁROLY, GAAL GYULA, TÖRÖK ÁDÁM: Fenntartható társadalom és egy életen át tartó biztonságos közlekedésre nevelés
203	II.2 A közösség szerepe a tanulásban
205	SIBA BALÁZS: Élethosszig tartó tanulás mint hősi történet – Tanulástörténetünk közösségi és önmegvalósítási aspektusai
213	DI BLASIO BARBARA: Az interkulturális performansz szociális ereje – A börtönszínház narratív megközelítése
221	SZIRMAI ANNA LINDA: Test és lélek összátánca a tanulásban – Mozgás által fejleszthető kompetenciák

BEVEZETŐ »

A Tempus Közalapítvány évek óta valósít meg az egész életen át tartó tanulás hazai és nemzetközi szakpolitikájához kapcsolódó projekteket azzal a szándékkal, hogy a hazai szakértők és a szélesen értelmezett érintettek számára fórumot teremtsen az Európai Unió szakpolitikai folyamatok megvitatására, hazai kapcsolódásainak feltárására. Jelen tanulmánykötet a 2012–2013-as év *Közösségi Út a Tanuláshoz – KÚT Program*¹ keretében született az Európai Bizottság támogatásával. A kiadvány szándéka szerint egyrészt megjelenési lehetőséget kívánt teremteni fiatal kutatók, doktoranduszok, egyetemi oktatók számára, akik **különböző tudományterületek képviselőiként saját szemszögükből közelítenek az egész életen át tartó tanulás fogalmához vagy éppen gyakorlatához**. Szintén célunk volt, hogy gondolkodtató és akár kritikai véleményeket mutassunk be az egész életen át tartó tanulás ágas-bogas értelmezéséből, ezáltal kicsit közelebb jutva ahhoz, hogy a hazai tudományos életben miként jelenik meg ez az alapvetően szakpolitikai gondolat. Ily módon a tanulmányokban megfogalmazottak nem szükségszerűen tükrözik a Tempus Közalapítvány szakmai álláspontját, ugyanakkor mind a szerkesztők, mind a terület szakértői és remélhetőleg az Olvasó számára is átfogó hazai helyzetképet adhat az íráskok sokszínűsége. Felfogható egyfajta üzenetként is, amit olyan fiatal kutatók fogalmaznak meg a 21. század elején, akik életkoruknál fogva nem lehettek jelen az „LLL diszkurzus” kezdeti fázisainál, de lehet esélyük arra, hogy a megvalósítást előmozdítsák.

MIT TAKAR PONTOSAN AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS FOGALMA?

Mint minden szakpolitika és tudományterületek határain átívelő gyakorlati fogalomnak, így az egész életen át tartó tanulásnak is sokrétű és tudományterületenként, korszakonként, kontextustól is függően más és más értelmezései, fókuszpontjai lehetségesek, melyek egyenként helytállóak, és adott helyen értelmezhetőek, megalapozottak lehetnek. A szerkesztők felfogásában az egész életen át tartó tanulás az Európai Unió oktatási szakpolitika oldaláról leginkább egy stratégiatervező fogalmi keretrendszert jelent, mely sok más elemet integrál magába az oktatás, a szociális terület, a munkaerőpiac és foglalkoztatás oldaláról is. Ugyanakkor jó példája a tudomány és szakpolitika kölcsönös egymásra hatásának, reflexiójának, ahogyan az a bevezető írásokból jól kirajzolódik. Vagyis ez a szakpolitikai kifejezés egyre inkább elfogadottabbá kezd válni, integráló szemléletet kínál a szaktudományok felé, miközben jelentéstartalmába beépülnek a modern társadalom- és humántudományi gondolatok is, folyamatosan bővítve és módosítva ezáltal az egész életen át tartó tanulás fogalmát. A legfontosabb szemléletbeli elmozdulás mind a tudományos, mind a szakpolitikai megközelítésben azonos, és ez az oktatásban és képzésben résztvevő intézmények felől szemléletváltást igényel, azaz az egyén tanulási útjára és a kereslet oldalára fókuszáló, a pedagógiai tervezés során a tanulási eredményekből kiinduló

¹ Lásd: www.kutprogram.tka.hu

és egyénre szabott(abb) szolgáltatásokat nyújtó új szerepfelfogást. Az egyén oldaláról nézve pedig számos olyan tanulást és pályafutást támogató eszköz és szolgáltatás igénybevételét jelentheti, ami jelenleg nem, vagy csak elkülönülten létezik, de mind azt a célt szolgálja, hogy az egyéni tanulási utakhoz minél rugalmasabban alkalmazkodó rendszer jöhessen létre Európa-szerte.

Ahogy az a kötet írásából is látszik majd, az *egész életen át tartó tanulás* amellet, hogy jelentéstartalmában sokrétű, korántsem vált egységes terminológiává. Gyakori az *élethosszig tartó tanulás*, az angol *lifelong learning* vagy a rövid *LLL* szóhasználat is. A szöveggondozás során – megtartva ugyanakkor a szerzői szabadságot is – igyekeztünk ezt egységesíteni: nem vetettük el a *lifelong learning* angol elnevezés alapján a szakmai zsargonban gyakran használt *LLL* leírást, de ez a rövidítés minden esetben a szakpolitikai jelentésre utal. Az egész életen át tartó tanulás kifejezés már jóval változatosabb tartalommal jelenik meg az írásokban és mellette gyakori az *élethosszig tartó tanulás* szóhasználat is, amellyel megítélésünk szerint sok szerző inkább a felnőttkori tanulási tevékenységre utal, mintsem a szakpolitikai tartalomra. Érdekes megemlíteni azt a fogalmi-gondolati változatosságot is, ahogyan a szerzők az egész életen át tartó tanulás lényegét megragadták: paradigma, eszmerendszer, idea, szellemiség, program, stratégia a legjellemzőbb nyelvi fordulatok, mely szintén mutatója annak, hogy az egyes szakterületeken vagy más-más kontextusban mennyire különböző formákban jelenhet meg ugyanaz az alapgondolat.

MIRŐL OLVASHATNAK A KÖTETBEN?

A KÚT Program keretében felhívást tettünk közzé fiatal kutatók, doktoranduszok számára tanulmányíráásra, arra kérve a szerzőket, hogy saját szakterületük felől kapcsolódjanak az egész életen át tartó tanulás témájához. A csaknem száz beküldött pályaműből 13-at válogattunk be kiadványunkba. A kiválasztás elsődleges szempontja a beadott absztraktok szakmai minősége volt, de törekedtünk a változatosságra is. Így a kötet a tanulás megalapozásától az iskola szerepén át a foglalkoztathatóságig és a tágabb társadalmi-gazdasági perspektívák felvázolásáig sokféle szempontból közelíti meg a témát, sőt, a **KITEKINTŐ** rovat (fenntarthatóság és közösségi tanulás témájú alfejezetekkel) még a jövő közlekedésére is kitér, illetve a tánc vagy a börtönszínház világába is elkalauzolja az Olvasót, az egyén közösségben megélt tanulási élményei kapcsán.

A szakpolitikai kontextus című nyitó fejezetben olvasható két írás átfogó képet ad az egész életen át tartó tanulás fogalmának történeti kereteiről és Európai Unió, illetve hazai szakpolitikai jelentéséről, továbbá betekintést nyújt az EU-s tervezési, fejlesztéspolitikai folyamatok és a hazai szakpolitikák összefüggéseibe. A tanulmányokat két általunk felkért szakértő jegyzi, akik az elmúlt évtizedekben az oktatás és munkaerőpiac hazai és nemzetközi szakpolitikai területein dolgoztak, és mind közigazgatási tapasztalatuk, mind szakmai tudásuk kiterjed az Európai Unió és hazai szakpolitika-alkotás folyamataira is. **Loboda Zoltán** *Egész életen át tartó tanulás – Megjegyzések egy fogalom margójára* című bevezető írásának középpontjában a fogalom történeti kereteinek felvázolása és az Európai Unió fejlesztéspolitikai változások állnak, azok magyar vonatkozásaival együtt. **Borbély-Pecze Tibor Bors**, akinek fő szakmai területe a hazai és európai uniós foglalkoztatási, munkaerő-piaci és életút-támogató pályorientációs szakpolitika, *Az egész életen át tartó tanulási stratégia újragondolásának*

néhány aspektusa című tanulmányában, a horizontális (*cross cutting*) szakpolitikák illetve oktatási és munkaerő-piaci politika közelítése szempontjából vizsgálja meg egy lehetséges új egész életen át tartó tanulás stratégia főbb irányait, tekintettel a következő hétéves, Uniós fejlesztési ciklus prioritásterületeire.

A bevezető tanulmányokat követő első nagy fejezet **A tanulás megalapozása**, amely címéhez híven valóban az alapkészségek, az egyénben rejlő eredendő lehetőségek feltárásával foglalkozik, emellett felveti az iskola és a tanulás 21. századi korszerű megközelítéseit. *Iskolaundor vagy egész életen át tartó tanulás, avagy milyen lehetne a jövő iskolája?* címmel egy új iskolakép jellemzőit mutatja be az első tanulmány. Szerzője, **Czető Krisztina**, akinek kutatási területe a sokszor figyelmen kívül hagyott fogyasztókra, azaz a fiatalok iskolaképére, a tanulók nézeteire fókuszál. A második írás alkotójának, **Demeter Gábornénak** a kutatási területe az olvasástanítás. Témája is ehhez, illetve az alapkompenciák fejlesztése szempontjából központi jelentőségű olvasástanítás egy megközelítéséhez kapcsolódik *„Ablak a világra” – Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében* címmel. **Mező Katalin** a fejezet harmadik szerzője, aki a kreativitás időbeli aspektusait vizsgálja *Élethosszig tartó kreatív tanulás* című tanulmányában. Az átlagos tehetségű emberek és a felnőttek kreativitásfejlesztésének fontosságára, lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Végül **Hülber László** és **Apró Melinda** szerzőpáros *Pedagógiai innovációs lehetőségek – Online konnektívizmus* című írásával zárul ez a fejezet, mely tanulmány az innovatív pedagógiai elemekből a konnektivista elméletet közép-pontba állítva fejti ki a tudás áramlásának megvalósulását. Érdekes kiegészítést jelent e megközelítéshez az egyetemi oktatók körében végzett kérdőíves felmérés bemutatása.

A következő nagyobb tematikus egység témája az **Oktatás és gazdaság kapcsolata**. Az itt helyet kapó írások – elmozdulva az iskola, az oktatás világtól – a foglalkoztatás, munkaerőpiac felé tárgyják a perspektívát. **Keresztes Éva Réka** *Az emberi tőke elmélete és az egész életen át tartó tanulás kapcsolata* címmel az oktatás széles értelemezett társadalmi hatásairól ír, többek között OECD kutatási eredményeket is bemutatva írásában. A következő tanulmány **Tátrai Annamária** egy rendkívül alapos survey-statisztikai elemzése *A felnőttkori tanulás jellegzetességei nemzetközi összehasonlításban* címmel, mely nemzetközi felmérések adatelemzése alapján mutatja be több ország, köztünk Magyarország egész életen át tartó tanulásban való részvételét és annak viszonyát a munkavállalói motivációkhoz, munkafeltételekhez. A fejezet utolsó szerzője **Szlamka Erzsébet**, aki *Kommunikáció az oktatás és a munka világa között – Az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszere (ESCO)* című tanulmányában az egész életen át tartó tanulás szakpolitikai megvalósítását támogató egyik eszközt mutatja be, melynek célja az oktatásban megtalálható fogalmak rendszerezése.

A kiadvány második részében, a **KITEKINTŐ** fejezetben, olyan írásokat olvashatnak, melyek nem kapcsolódnak szervesen az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájához vagy a kapcsolódó tudományos diskurzushoz. Ugyanakkor illeszkednek annak tágabban értelmezett dimenzióihoz, az egyének (és szervezetek) az élet bármely területén tetten érhető tanulásának megközelítéséhez, és éppen azáltal lehetnek inspiráló hatással, hogy határterületeket jelenítenek meg.

A fejezet első nagyobb része **Fenntarthatóság és tanulás** címmel több oldalról világítja meg ezt az átfogó témakört. **Harazin Piroška** *Társadalmi felelősségvállalás az élethosszig tartó tanulásért* címmel a humán erőforrás, az egyének tudásának munkaerő-piaci kiaknázása és a vállalatok társa-

dalmi felelősségvállalása (CSR) szempontjából közelíti meg a kérdést. A következő írás *A megújuló energiaforrások iránti attitűd – Mit tehetünk az energiatudatos magatartás kialakításáért Magyarországon?* **Vida Adrienn** tollából, a szerző saját kutatási eredményeit mutatja be az egyének megújuló energiaforrások iránti attitűdjének vizsgálatáról. Utolsóként egy négyszeres tanuló *Fenntartható társadalom és egy életen át tartó biztonságos közlekedésre nevelés* címmel, melyben, **Sipos Tibor, Molnár Sándor Károly, Gaal Gyula és Török Ádám** a társadalmi, demográfiai változások és a közlekedés kapcsolata felől vetnek fel megfontolásra érdemes gondolatokat.

A kiadvány záró alfejezete **A közösség szerepe a tanulásban** címmel három nagyon izgalmas és színes írást tartalmaz, melyek a művészet, a filozófia területéről közelítenek a kiinduló téma felé és a közösségi élmény az összekötő szál bennük. Az első szerző **Siba Balázs** *Élethosszig tartó tanulás mint hősi történet – Tanulástörténetünk közösségi és önmegvalósítási aspektusai* című egyedi megközelítésű szövegében az egész életen át tartó tanulást mint hősi történetet mutatja be, a hőstörténetek archetipikus és mindmáig élő mintázatát követve. **Di Blasio Barbara** *Az interkulturális performansz szociális ereje – A börtönszínház narratív megközelítése* című munkájában egy különleges kísérletbe, a börtönszínházi módszerbe és annak tanulási aspektusaiba enged bepillantást egy konkrét projekten keresztül. A kötet záró írása **Szirmai Anna Linda** *Test és lélek ösztánca a tanulásban – Mozgás által fejleszthető kompetenciák* című tanulmánya, mely a testmozgás egyénekre gyakorolt pszichés hatásait tárja fel, s ezzel jól érzékelteti, hogy a tanulás fogalmába spontán és nem tudatos élmények is beletartoznak.

Összegzőképpen szeretnénk megosztani azon tapasztalatunkat, hogy a felhívásra beérkezett írások az előzetes várakozásainkhoz képest is jóval szélesebb spektrumát fogják át a tanulás és a társadalmi fejlődés gondolatkörének, azonban nem minden esetben egyértelmű az egész életen át tartó tanulás európai fogalmi rendszeréhez való kapcsolódás. Noha a szerkesztők és a szakmai konzulensként, lektorként felkért szakértők nem feltétlenül azonosulnak a tanulmányokban megfogalmazott minden egyes gondolattal, arra törekedtünk, hogy a szöveggondozás során a szerzőket saját gondolatmenetük végigvezetésében támogassuk és csak a legszükségesebb tartalmi módosításokra tegyünk határozott javaslatot. Fontosabbnak tartottuk ugyanis azt a szempontot, hogy a kötet tükörképet mutasson arról, hogy a különböző szakterületeken milyen értelmezések léteznek és hol tart jelenleg a témáról való gondolkodás. Annak ellenére, hogy az egyes szerzők írásaiból természetesen sokkal inkább saját kutatási területükre következtethetünk, mégis körvonalazódni látszik az a sejtés, hogy a szakpolitikai jelentéstartalom nem szervesült az egyes tudományterületeken, ugyanakkor az egész életen át tartó tanulás, mint idea, kifejezetten foglalkoztatja a hazai tudományos élet felnövekvő generációját.

Bízunk benne, hogy e rendhagyó tanulmánykötet nemcsak hasznos, de kellemes és érdekes olvasmány is lesz az azt kézbe vevők számára, és a témájukban szerteágazó, műfajukban is különböző írások összességében rávilágítanak arra, amit a bevezető elején írtunk: az egész életen át tartó tanulás értelmezése sokrétű, aminél csak az egyének, mindannyiunk tanulója színesebb és izgalmasabb út.

A szerkesztők

A KÖTET SZERZŐI »

A SZAKPOLITIKAI KONTEXTUSRÓL SZÓLÓ TANULMÁNYOK SZERZŐI • FELKÉRT SZAKÉRTŐK



Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors szakmai tanácsadó, 15 éve foglalkozik pályai-entációval és 10 éve tanít a hazai felsőoktatásban. Szakmai érdeklődési területe a hazai és Európai Uniói foglalkoztatási és pályaiorientációs szakpolitikák, az Európa 2020 stratégia megvalósítása és a humán szakpolitikák horizontális fejlesztése. Programvezetője volt a hazai életpálya-tanácsadás (*lifelong guidance*) rendszerének kialakítását célzó országos fejlesztési projektnek 2008 és 2011 között. Mintegy 60 szakkikk és könyvrészlet, valamint számos közéleti publikáció szerzője.



Loboda Zoltán jelenleg az Oktatási Hivatal Nemzetközi Osztályának vezetője. Az elmúlt 15 évben az oktatásügy nemzetközi kapcsolataival, elsősorban EU ügyekkel foglalkozott. A magyar uniós elnökség idején diplomataként az EU Oktatási Bizottságát elnökölte. 2004-től az Oktatási Minisztérium EU és Mutilaterális Kapcsolatok Főosztályát vezette, tagja volt az OECD Oktatáspolitikai Bizottságnak és az EU Oktatási Bizottságnak. Az Európa–Ázsia Párbeszéd keretében működő ASEM LLL egyetemi hálózat tanácsadó testületének elnöke 2007–2010 között. Koordinálta a Magyar Képesítési Keretrendszer kidolgozásának koncepcióját 2008-ban és a Kormány LLL stratégiáját 2005-ben.

A KÖTETBE BEVÁLOGATOTT ÍRÁSOK SZERZŐI • FIATAL KUTATÓK



Apró Melinda pedagógia szakos bölcsészként, majd pedagógia-történelem szakos tanárként végzett a Szegedi Tudományegyetemen. 2009 óta a Szegedi Műszaki és Környezetvédelmi Középiskola Széchenyi István Tagintézményének, majd annak megszűnésével ugyanezen intézmény Gábor Dénes Tagintézményének pedagógia-pszichológia szakos pedagógusa. Tanulói sikeresen szerepelnek a SZÉTV versenyeken, publikálnak szakfolyóiratokban. Holokausztoktatási szakértőként előítéletességet csökkentő fejlesztő programokat készít, tanulók és tanárjelöltek képzésével foglalkozik. 2011-től kezdve a Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója, kutatási területe a szociális érdekérvényesítés és a demokratikus gondolkodás tartalomba ágyazott fejlesztése, emellett rendszeresen végez kutatásokat az iskolai és tanári munkát meghatározó témákkal kapcsolatban. A felsőoktatásban a pedagógusképzés különböző szintjein működik közre oktatóként. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* LOBODA ZOLTÁN.



Czető Krisztina angol és pedagógia szakos tanárként és bölcsészként végzett az ELTE Bölcsészettudományi valamint a Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Jelenleg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának harmadéves, ösztöndíjas doktorandusz hallgatója. Kutatási területe a gyermekek és fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata. Különösen foglalkoztatja a jövő iskolájának kérdése: a szakmapolitikai törekvések és a jövő iskoláival kapcsolatos tanulói nézetek megismerése, valamint a tanárrá válás folyamata. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* LOBODA ZOLTÁN.



Demeter Gáborné oligofrén-pedagógia szakos gyógypedagógiai tanár, nevelés-tudomány szakos bölcész, emellett közoktatási szakértő. 1988-tól a közoktatás, azon belül a gyógypedagógia területén dolgozik a pécsi Életes Mátvás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben, ahol a pályázati tevékenységben is részt vesz. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók sérülés-specifikus ellátása területén bejárta a fejlesztés szinte valamennyi szintjét a diákokthozon gyermekfelügyelőtől az intézményegység-vezetőig. Intézményközi tevékenysége során nyolc éve irányítja az utazó gyógypedagógiai hálózat munkáját, mely sajátos nevelési igényű tanulók ellátását végzi Pécssett és vonzaskörzetében. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának első éves hallgatója, kutatási területe az olvasástanítás, ezen belül új tananyag fejlesztésén dolgozik.



Dr. Di Blasio Barbara gyógypedagógus, tanár, aki jelenleg egyetemi oktatóként dolgozik a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetében. Érdeklődési és kutatási területei közé tartozik többek között a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok világa. Kutatási eredményeit a hátrányok leküzdésére és a tanárképzésben szeretné hasznosítani.



Gaal Gyula a Közlekedéstudományi Intézet Nonprofit Kft. tudományos kutatója. 2010-ben végzett az ELTE Társadalomtudományi Karának politológia szakán, majd 2012-ben a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen szerzett európai és nemzetközi igazgatásszervező oklevelet. Közreműködött különféle közlekedésbiztonsági és környezetvédelmi témájú, a gépjárművezető képzéssel és közlekedésre neveléssel kapcsolatos kutatásokban. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* BERTA TAMÁS.



Harazin Piroska a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen végzett 2008-ban okleveles műszaki menedzserként környezetmenedzsment modulon. 2010-ben okleveles környezetirányítási szakértő szakirányú szakképzettséget szerzett. 2008 és 2011 között a BME Gazdálkodási és Szervezéstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, majd 2010-től a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Környezetgazdaságtan tan-székének tanársegéde. Kutatási területei: az intellektuális tőke értékelési módszereinek használata a fenntarthatóság érdekében, a környezeti teljesítményértékelés korszerű eszközei, illetve az integrált – tudás-, környezet- és társadalomalapú – teljesítményértékelés. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* DR. KÓSI KÁLMÁN.



Hülber László programozó matematikusként, majd informatika tanárként végzett a Szegeci Tudományegyetemen. 2007-től 2011-ig a budaörsi Illyés Gyula Gimnázium és KSZKI informatika tanára. Tanulói sikeres versenyszereplésének (OKTV, Neumann János Nemzetközi Tehetségkutató Programtermék verseny, Infomaraton stb.) köszönhetően 2010-ben Graphisoft Díjban részesült. Ez évtől kezdődően rendszeresen, az egész ország területén tart interaktív tábla, IKT eszközök az oktatásban témájú továbbképzéseket általános és középiskolai tanároknak. 2012-től a szegeci Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója. Kutatási területe az online tesztelés, papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlítása. Érdeklődését és oktatói tevékenységét az informatikai eszközök oktatásban betöltött szerepének vizsgálata határozza meg. A témával kapcsolatban tanároknak szóló blogot vezet (etanar.blog.hu). • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* LOBODA ZOLTÁN.



Keresztes Éva Réka angol nyelv és irodalom, valamint matematika szakos tanárként végzett az ELTE-n. Közgazdász diplomát a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karán szerzett nemzetközi gazdálkodás szakon, gazdaságdiplomácia szakirányon. A BGF Módszertani Intézeti Tanszékén tanársegédként oktatja az alkalmazott tudományok tantárgyait magyar és angol nyelven. Hallgatói elsősorban matematikai, statisztikai, gazdasági és informatikai ismereteket sajátítanak el számítógépes környezetben. Jelenleg a Szent István Egyetem Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola hallgatója, kutatási területe a versenylőnyök megjelenése a felsőoktatásban. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* DR. BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS és DR. OBÁDOVICS CSILLA.



Mező Katalin óvodapedagógus, gyógypedagógus, művelődési és felnőttképzési menedzser; jelenleg tanulmányait a Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Programjának doktoranduszaként folytatja. Doktori disszertációjának témája a kreativitás időbeli aspektusai. Fő kutatási területei: tehetséggondozás, tanulásfejlesztés, kreativitás. Társzerzője a *Kreatív és iskolába jár!*, a *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*, a *Tanulógép* című könyveknek. Szerkesztett könyvekben tehetséggondozással kapcsolatos könyvfejezetek fűződnek a nevéhez. A Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács tagszervezete) alapító tagja; a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által szervezett *Géniusz és Tehetséghidak képzések* oktatója; 2011-től a debreceni K+F Stúdió Kft. ügyvezetője. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* DR. MEZŐ FERENC és DR. TÓTH LÁSZLÓ.



Molnár Sándor Károly az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett történelmi oklevelet 2008-ban, jelenleg doktorjelölt. Az utóbbi időben csatlakozott Dr. Török Ádám tudományos munkatárshoz, akinek vezetésével társadalomtörténelmi aspektusokból foglalkozik a közlekedéstudomány egyes kérdéseivel. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* BERTA TAMÁS.



Dr. Siba Balázs a Károli Gáspár Református Egyetem Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézetének egyetemi adjunktusa. A civil szférában szervezetfejlesztő tanácsadóként és trénerként is dolgozik. Jelenlegi kutatási területei: az egyéni és közösségi identitás összefüggései; a narratív identitás aspektusai; szervezetfejlesztés és közösségsszervezés; élethosszig tartó tanulás és kurrikulumfejlesztés. Az élettörténetek, az emberi önértelmezés témájában második könyvét írja, ezt az elméletet pedig a különböző fejlesztési folyamatok valóságán keresztül fordítja le a legkülönbözőbb szervezetek hétköznapjaira.



Sípós Tibor 2010-ben végzett okleveles közlekedésmérnökként a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, valamint a TÜV Rheinland Akadémián minőségirányítási rendszerfejlesztőként. 2009-től a KTI Közlekedéstudományi Intézet Nonprofit Kft. Közlekedésbiztonsági Központjának kutatója, ahol a közúti közlekedésbiztonság kérdéseivel foglalkozik. 2010-óta a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem oktatója is. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* BERTA TAMÁS.



Szirmai Anna Linda az ELTE pszichológia szakán végzett, ahol előbb a művészet-terápiákkal foglalkozott, de végül érdeklődését teljesen a tánc és mozgás hatására kialakuló tudatállapot-módosulás foglalta le. Ezért az ELTE Magartartáspszichológia doktori programjának keretei között továbbkutatta, milyen fejlesztő-gyógyító hatása lehet a testmozgásnak a klinikai és az egészséges populációra. Az akadémiai kutatás mellett a pszichológiát gyakorlati téren is alkalmazza. Egyéni terápiás tevékenysége során a Carl Rogers szemléletét követő személyközpontú módszert alkalmazza, csoportterápiában pedig a pszichodráma az elsődleges módszere. Ezek mellett szervezetfejlesztéssel is foglalkozik, mint egy multinacionális cég tréning-specialistája. Szabadidejében kortárstáncol.



Szlamka Erzsébet történelem és angol szakon szerzett diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Pályáját középiskolai és nyelviskolai tanítással kezdte, 2008-tól a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben, majd 2010-től az Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Unió Kapcsolatok Osztályán dolgozott, főként a magyar EU-elnökség előkészítése és oktatási programjainak lebonyolítása terén. Feladatai közé tartozott az Európai Képesítési Keretrendszerről (EKKR) szóló elnökségi konferencia szakmai megszervezése, a Magyar Képesítési Keretrendszer és más, az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközökkel kapcsolatos szakmai anyagok nyomon követése, összeállítása, releváns EU-s szervezetben, elsősorban az EKKR Tanácsadó Testületében Magyarország képviselője. 2012 augusztusától az Oktatási Hivatal munkatársa, amelynek képviselőjeként változatlanul tagja a Testületnek, és ellátja az EKKR Nemzeti Koordinációs Pont feladatait. Doktori tanulmányait 2011-ben kezdte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol témája az oktatás-képzés és a munka világa közötti kapcsolat. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* DR. BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS ÉS DR. HALÁSZ GÁBOR.



Tátrai Annamária szociológus, survey-statisztikus; 2009-ben végzett az ELTE Társadalomtudományi Karán. 2008 óta a TÁRKI munkatársa, 2010-től kutatója. 2010-ben néhány hónapig Németországban dolgozott egy értelmi fogyatékosok részvételével zajló kutatásban, ezt követően ismét a TÁRKI-ban folytatta munkáját. Érdeklődési területei: oktatásszociológia, társadalmi rétegződés, egészségkutatás, kutatás-módszertani kérdések. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* DR. BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS ÉS KENDE GÁBOR.



Dr. Török Ádám a Közlekedéstudományi Intézet Nonprofit Kft. kutatója és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem oktatója. 2004-ben szerzett közlekedésmérnöki, majd 2007-ben gazdaságmérnöki oklevelet. 2008-ban a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Baross Gábor Doktori Iskolájában szerzett doktori fokozatot. 2009 óta foglalkozik közlekedésbiztonsági kérdések kutatásával. • *A tanulmány elkészítését szakmailag támogatta:* BERTA TAMÁS.



Vida Adrienn a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán végzett mint gazdasági agrármérnök és mérnök-tanár. Doktori tanulmányait a Gazdaság- és Szervezéstudományi Doktori Iskolában végezte, eddigi tudományos munkáját konzulense, prof. Dr. Illés B. Csaba segítette. Doktori értekezése gazdasági aspektusból vizsgálja a megújuló energiaforrások, elsősorban a mezőgazdaságból származó fajták alkalmazhatósági lehetőségeit. Minisztériumi munkája során a makroökonómiai döntések folyamatát és hatásainak vizsgálatát, továbbá a szereplők attitűdjét ismerhette meg. Úgy gondolja, hogy a siker kulcsát a környezetvédelemhez hasonlóan az energetika esetében is a társadalom támogató attitűdjének kialakítása jelentheti.

I.1

TANULMÁNYOK

A SZAKPOLITIKAI KONTEXTUS »

LOBODA ZOLTÁN

Egész életen át tartó tanulás – Megjegyzések egy fogalom margójára

Az egész életen át tartó tanulás (továbbiakban LLL) szerteágazó megközelítései, mely jelen tanulmánykötetnek is sajátja, valamint az a széles tartalmi spektrum, amely a téma interpretációjára általában jellemző, arra késztet, hogy az LLL fogalmához kapcsolódóan elsősorban a szakpolitikai munka kapcsán megszerzett évtizedes tapasztalatokat osszam meg bevezetésként az olvasókkal. Előljáróban fontos leszögezni, hogy ez az írás nem kínál sorvezetőt a fogalomhoz, nem ambicionálja továbbá, hogy kimerítően és kritikai elemző alapossággal bemutassa az LLL politika változásait, csupán a címében jelzett módon törekszik arra, hogy megjegyzéseket fűzzön ahhoz a diskurzushoz, amely az egész életen át tartó tanulás fogalmával kapcsolatban az elmúlt évtizedben napvilágot látott.

Céljából és megközelítéséből fakadóan az írás talán az esszé műfajához áll a legközelebb. Egy olyan reflexió az oktatáspolitikát az elmúlt évtizedben meghatározó jelenségre, amivel kapcsolatban rendkívül sok elemzés, tudományos dolgozat született, számos kutatás foglalkozott vele, sokféle címkét akasztottak rá: a divatfogalomtól a tanulás és oktatás modernizációs törekvéseit szintetizáló megközelítésig. Ahogyan egy brit oktatáskutató, Edwards metaforikusan jellemezte, az LLL olyan mint a brit lápvidék (*moorland*), az a sejtelmes vidék, amelynek kiterjedése földrajzilag behatárolt, ugyanakkor az oda tévedő számára nyitott, beláthatatlan, céljai többszörösen összetettek és sokrétűek, szereplői és gazdái (*owners*) rejtettek és sokszor kódösen meghatározottak (*Edwards, 1997*). Aki olvasta Sir Arthur Conan Doyle: *Sátán kutyája* című krimijét, könnyen el tudja képzelni ezt a vidéket. Talán erősnek tűnik ez a metafora egy fogalommal kapcsolatban, azonban hadd illusztráljam találóságát három tapasztalati élménnyel, LLL interpretációval. Az első egy általam nagyra becsült szakértőtől származik, aki azt mondta, hogy az LLL olyan, mint egy szekér, amire mindenki szeretne felkapaszkodni. A második egy oktatáspolitikai vezetőtől származik, aki a 2005-ben született magyar LLL kormánystratégia elfogadását konstatálta azzal a jó érzéssel és megnyugvással, hogy akkor most megalkottuk a *STRATÉGIÁT*, mindent beleírtunk, ami számít, mert az egész életen át tartó tanulás az minden. A ki nem mondott gondolat talán úgy folytatódhatott, hogy ezzel letudtuk ezt az úrihuncutságot, és végre nekiláthatunk jogszabályt alkotni. A harmadik élmény a kétezres évek elején egy CEDEFOP találkozón ért, amikor a Foglalkoztatási Főigazgatóság tisztviselője nem rejtve véka

alá érzéseit, annak adott hangot, hogy ez a politika sokkal jobb helyen lenne a foglalkoztatáspolitikához kapcsolva. Mind a nemzetközi, mind a hazai döntéshozás és előkészítés különböző arénáiban tett látogatásaim során talákoztam hasonló megközelítésekkel és értelmezésekkel, ami azt sugallhatja, hogy az LLL kinek ez, kinek az. Ezt az érzetet és felfogást csak erősíteni tudja az egész LLL diskurzus és fogalom. Azonban az első említett példára szeretnék visszautalni, amit úgy lehetne folytatni, hogy minden mozgójárműre vonatkozóan vannak utazási feltételek és szabályok, amik a felkapaszkodókra vonatkoznak, és általában ismerni, betartani illik.

Margójegyzeteimmel nem törekszem az „LLL szekér” részletes utazási feltételeinek és szabályainak megalkotására, erre vannak hivatottabb szakértők, pusztán reflektálni kívánok arra a jelenségre, hogy miként vált az LLL röpke tíz év alatt az oktatáspolitikai diskurzus domináns keretévé, és mi magyarázhatja nemzetközi szinten befutott gyors karrierjét.

REGI BOR ÚJ PALACKBAN? – AZ LLL MINT SZAKPOLITIKAI FOGALOM

John Field (*Field, 2000*) idézi ezt a mondást, amikor az LLL-lel foglalkozó irodalom kritikusainak azon álláspontját ismerteti, hogy az LLL nem egy új jelenség, nem igazán tekinthető innovatívnak és azok a szakpolitikai megközelítések, gyakorlatok, amik ezen embléma alatt megjelennek, valójában a felnőttoktatás és képzés területén régebb óta léteznek és egyáltalán nem tekinthetőek újnak. Eltekintve ezeknek az elemzéseknek az értékelésétől, még ha a megállapításaikat igazoltnak is tekintjük, akkor is az LLL egy teljesen új nyelvet, fogalmi keretet (*language, vocabulary, etc.*) hozott létre és tett dominánssá, ami már önmagában is fontos jelenség, mivel a nyelv szorosan összekapcsolódik azzal a jelentéssel, amelyet a szereplők tulajdonítanak neki tevékenységük során. Foucault szerint a nyelv/diskurzus központi, meghatározó szerepet játszik a tudás és hatalom viszonyában. Foucault-i értelemben az LLL diskurzus nemcsak egy nyelvi *jelenség*, hanem komplex, a gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai szférára is kiható változásokat reprezentál, ami természetes módon visszahat – abban a szakpolitikai keretben, ami a diskurzus által konstituálódik – az oktatási és képzési szektorra (*Foucault, 1980*). Foucault szerint – leegyszerűsítve – a hatalom nem egy entitás, hanem hatalmi viszonyok rendszere, amit Foucault szorosan összekapcsol a kormányozhatóság (*governmentality concept*) fogalmával. A hatalom struktúrája ezen viszonyok rendszeréből fakad, amit befolyásol a tudáshoz való hozzáférés, és többek között a tudással kapcsolatos diskurzusok is reprezentálnak (*Foucault, 2003*). Foucault egyes követői szerint az LLL a neo-liberális államrezsim kormányzási eszköze, s amely elválaszthatatlan ezen állam hatalmi mechanizmusaitól. Tény, hogy az a narratíva, amelyben az LLL diskurzus megjelent részben a szociális-jóléti államok válságáról és a neo-liberális, illetve a harmadik út államáról szólt.

Visszatérve az alfejezet címében felvetett gondolatra, osztom John Field értelmezését, aki három szempontot emel ki, amely megkülönbözteti a 90-es évek közepén uralkodóvá váló LLL diskurzust a korábbiaktól. Elsőként, azt emeli ki, hogy az LLL elősegítette, hogy a korábbi intézményi, kínálati (szolgáltatást nyújtó) megközelítésről a fókusz a keresletre (szolgáltatást igénybe vevőre), a tanulóra és a tanulási folyamatra, a kompetenciák és készségek elsajátításának módjára helyeződött. Másodszor a diskurzus hangsúlyozza, hogy a tanulás az egyén teljes életciklusának része (*lifelong*) és tanulás rendkívül sokféle kontextusban, tanulási környezetben történhet (*lifewide*). Ezzel implicite a tanulás egymást kiegészítő és egymással részben versengő formáit legitimálja, mint a tudásszerzés arénáit.



Harmadszor kiemeli az LLL – mint közép kategóriás elmélet (*middle range theory*) – összekapcsolódását a modern társadalomelméletekkel (Beck, 1992, Giddens, 1991, Bauman, 2000), amelyek az individuum – tanuló egyén – és a szervezetek közötti kapcsolatot, viszonyt, a kettő állandó reflexivitása, egymásra hatása eredményének tartják (Field, 2004).

Más szempontból, de hasonló módon megkülönbözteti Biesta (Biesta, 2006) a korai LLL diskurzust a késő 90-es évek végétől. A késő 60-as évektől a 70-es évekig meg-megjelenő LLL diskurzus a policy dokumentumokban szintén egyfajta válasz volt a társadalmi-gazdasági kihívásokra, és egyfajta mozgósító felhívásként szolgált. Azonban a 70-es évek LLL diskurzusára elsősorban (Faure, 1972) a humanisztikus megközelítés volt jellemző, és egyfajta optimizmus az általános fejlődés lehetőségében. Ezzel szemben a 90-es évek közepétől egyfajta bizonytalan, – elsősorban gazdasági értelemben – kiszámíthatatlan perspektíva váltotta fel a korábbi humanisztikus fejlődésbe vetett hitet, amit ellenpontos a társadalmi megközelítés: a demokratikus intézményrendszerbe és annak stabil fenntartásába vetett hit az emberiség fejlődésének holisztikus megközelítésével.

Rubenson (Rubenson, 2004) a korai humanisztikus vonulat mellett két további egymástól – részben időben és fejlődésében is – elkülönülő LLL megközelítést különböztet meg. A 90-es évek közepén elsősorban az EU (European Commission, 1993) és az OECD által dominált LLL diskurzus középpontjában erős gazdasági funkció állt, s ez a megközelítés elsősorban a humántőke-elméleteken alapult. E szerint a termelékenység és versenyképesség a munkaerő minőségétől, a munkavállaló készségeitől és képességeitől függ. Míg a 2000-es évek LLL diskurzusára már egy puhább, kevésbé imperatív gazdasági megközelítés lett jellemző. Miközben megmarad a gazdasági orientáció, az egyén és piac központi szerepe mellé az állam és a civil társadalom is belép. Rubenson kiemelt szerepet tulajdonít annak, hogy a vita ekkortól már főként az EU fórumain zajlik, s ezzel implicite igazolni látja az EU szociális aspektusának markánsabb megjelenését.

Összességében elmondható, hogy az LLL nemzetközi szervezetek, elsősorban az OECD és az EU kommunikációs és szakpolitikai befolyása révén vált uralkodó fogalommá. 1996-ban az LLL központi témája lett az ötévente szervezett OECD tagállamok oktatási miniszteri találkozásának, olyan fo-

galmakkal együtt jelenve meg a szakpolitikai dokumentumokban, mint a tudásalapú gazdaság, információs társadalom, globalizáció, s ezzel összefüggésben egy lehetséges eszközt, választ jelentve azok kihívásaira (OECD, 1996). Ebben az időszakban az OECD-ben az oktatással foglalkozó szervezeti egység a Foglalkoztatási, Oktatási, Munkaerő-piaci és Szociális Igazgatóság része volt. Mélyebb elemzést igényelne annak a feltételezésnek az igazolása, hogy milyen jelentős szerepe volt az LLL diskurzusnak abban, hogy a szervezet szintjén a kétezres évek elejére létrejött az önálló oktatási igazgatóság, azonban tény, hogy a kilencvenes évek végétől az LLL adta a szakpolitikai keretét az OECD oktatáspolitikai agendájának, a nagy tematikus programok konceptuális keretének. Talán az sem véletlen, hogy az utolsó nagy oktatási tematikus program, még az LLL keret dominánssá válása előtt, az a tantervek szakpolitikai elemzésével foglalkozó program (*curriculum review*) volt, amely sommásan, de leszámolt az oktatáspolitikai bemeneti eszköztár hatékonyságába és eredményességébe vetett hittel. Az LLL és a PISA vizsgálat együtt, a szervezet szintjén olyan befolyást jelentett, amely a nemzetközi kapcsolatok elméletéből jól ismert *conditionality* fogalmával leírható módon beavatkozásokat, szakpolitikai gyakorlatokat, és szektorokra irányuló befolyást legitimáltak. Eredőiben hasonló intézményi változás volt megfigyelhető az Európai Bizottságnál is. Az Oktatás és Kultúra Főigazgatóság a közösségi programok menedzselésén túl mellékszereplője volt a meghatározó integrációs folyamatoknak. Az LLL diskurzus az EU-ban is a foglalkoztatáspolitikai részeként látott napvilágot. A lisszaboni stratégia és az LLL diskurzus alakításában való aktív szerepvállalás lett a tétje annak, hogy az oktatás területén is megfogalmazták az önálló OMC (*open method of coordination*)¹ agendáját és intézményesítették a folyamatot. Az OMC koordinálásával felruházott bizottsági szervezeti egység, amely egyben a tanácsi döntéshozatalban a Bizottságot is képviseli, ekkor vette fel az LLL szakpolitika koordinációs egység nevet.

Mint a fentiekből látható, az LLL fogalmát elsősorban a szakpolitika kezdte el használni és a fogalom is főként szakpolitikai körökben terjedt el. Fontos megjegyezni, hogy az LLL fogalom nem a tudományos közösség és a kutatás hatására szivárgott be a szakpolitikába, és a kutatók számára mindmáig kihívást jelent analitikus keretként való alkalmazása. Igaz, hogy a 19. század végétől jelen van egy izgalmas, megtermékenyítő egymásra hatása a tudományos elméleteknek, kutatásoknak, elemzéseknek és a politika, szakpolitika által használni kezdett felkapott, támogatott fogalmaknak és gyakorlatnak, éppen ezért ez nem jelenti, hogy az egész életen át tartó tanulás tartalmi keretének megfelelően a tudományos, kutatói, elemzői közösség ne reflektálna a fogalomra, annak tartalmára, és ne folytathatna LLL kutatásokat. Ugyanakkor ezek a kutatások az LLL szakpolitikára és gyakorlatra irányulnak, és nem tekintik az LLL-t egy tudományos fogalmi keretnek (Field, 2004).

Thomas Kuhn szerint a paradigma egy adott időszakban az adott tudomány művelői között kialakult és intézményesült közmegegyezés arról, hogy mi az adott tudomány tárgya, feladata, hol húzódnak a tudományosan érvényes illetve érvénytelen kérdésfeltevések közötti határok, mely feltételek mellett lehet valamely álláspontot egyáltalán tudományon belülinek elfogadni. Az új paradigma meg-

1 2000-ben az állam- és kormányfők lisszaboni csúcstalálkozóján az Európai Tanács közös oktatáspolitikai célkitűzéseket fogalmazott meg, melyek megvalósításához eszközrendszerként a foglalkoztatáspolitikából már ismert Nyitott Koordinációs Módszert (OMC) határozta meg. Az OMC új keretet biztosít a tagállamok közti együttműködéseknek, akik a közös célok megvalósítását saját nemzeti politikájukba is beépítik. A módszert azokon a területeken alkalmazza az Európai Unió, amelyre a Bizottságnak csak korlátozottan van befolyása, mivel a tagállamok kompetenciájába tartozik (pl. foglalkoztatás, szociális ellátás, oktatás, ifjúság). További részletek olvashatóak a Tempus Közalapítvány www.oktataskepzes.tka.hu című honlapján, a *Lifelong learning* » *Oktatás és képzés stratégia* menüpontban, ahol a témában született prezentációk és tanulmányok is letölthetőek

határozza a terület alapjaira vonatkozó problémák és kérdések feltételét, a különböző korábbi részösszefüggések újrendezését, és akkor válik paradigmává, ha képes intézményesülni. Igaz, hogy Kuhn a fentieket a tudomány keretein belül megjelenő paradigmára vonatkozóan állította, de mint a későbbiekben látni fogjuk, talán nem pusztán retorikai fordulat az a fel-feltűnő állítás, amely az LLL-t egy szakpolitikai paradigmaváltásként jellemzi.

A SZAKPOLITIKAI FOGALOM SAJÁTÓSÁGAI

Egy szakpolitikai fogalom nem szakítható el a kormányzástól és a megvalósíthatóságtól. A szakpolitikai fogalom tágran értelmezve az, ahogyan egy szakpolitikai területen jelentkező kérdést, témát a szakpolitika értelmez, és ahogyan azt az állam vagy a kormányzat kezelni szándékozik. Szűken értelmezve ez megegyezik a kormányzati gyakorlattal. A szakpolitikai fogalom instrumentális és a célokosság jellemző rá, szemben a tudományos oksági felfogással. Colebatch szerint egy szakpolitikai diskurzus fogalmi keretében megjelenő tevékenységeknek három fő jellemzője van: 1) koherencia: a tevékenységek összekapcsolódnak és egységet vagy rendszert alkotnak; 2) a folyamat hierarchikusan szerveződik; 3) célkijelölés alapján megfelelő tevékenység/eszközválasztás jellemző rá (Colebatch, 2001).

Az LLL fogalmilag és megközelítésében is illeszkedik azokba a nagy gazdasági, társadalmi, szakpolitikai diskurzusokba, amelyek a modern, posztmodern, posztindusztriális társadalmak speciális kihívásaira keresik az alkalmas kormányzati válaszokat és a további változásokat is támogatják. Mint már korábban utaltam rá, az LLL a nemzetközi fórumokon leggyakrabban az alábbi fogalmakkal együtt tűnt fel: globalizáció, technológiai változás, tudásalapú gazdaság, információs társadalom, tudásalapú társadalom. Az 1999-ben Kölnben megtartott G8 találkozón részt vett állam- és kormányfők az adaptivitás, foglalkoztathatóság és változások menedzselését látták az elkövetkező évszázad fő kihívásainak, és a tanulás képességét és az LLL-t úgy azonosították, mint a társadalmi mobilitás útlevélét a munka világa, a kultúrák és a közösségek között. Ez a kinyilatkoztatás megfelel a fenti három jellemzőnek: az LLL mint eszköz, olyan tevékenységek egysége, amely egyrészt az egyén szerepét és választásainak fontosságát hangsúlyozza, másrészt hierarchikusan belesimul a nagy politikai, gazdasági, társadalmi kihívásokra adott válaszok rendszerébe, és instrumentális egységére, célkijelölésére meghatározó hatással van a foglalkoztatás, kulturális értékrendszer, sokszínűség és a demokratikus közösségek, a politikai-társadalmi berendezkedés megőrzése. Ez a megközelítés egyébként irányában nagy hasonlóságot mutat az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentumának (Európai Bizottság, 2000) definíciójával.

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS FOGALMÁRA HATÓ ELMÉLETEK

A fentiekkel összhangban elmondható, hogy az LLL fogalomra egyfajta eklekticizmus jellemző, ami részben annak is köszönhető, hogy különböző teóriák és azok szakpolitikai átszűrése egyaránt hatott a fogalom tartalmi kiterjedésére. Ugyanakkor az olyan korábban is említett, gyakran együtt járó fogalmak, mint például a tudásalapú gazdaság és társadalom, ha nem is nélkülözik a teoretikus megalapozást, de a fogalmi pongyolóság – részben a használók eltérő tudásháttere miatt – ezekre is jellemző. Az LLL szakpolitikai diskurzusból konstruálható fogalom progresszíven előrenyomuló, más

politikai területekre behatoló, részben befogadó, a fogalom által implikált szakpolitikai gyakorlat/tevékenység a szakpolitikai területeken és intézményi, szervezeti határokon átnyúló, ami magyarázni tudja az interpretáció sokféleségét.

Az LLL megközelítésre és fogalomra ható, abba beszűrődő elméletek áttekintése közelebb visz az LLL tartalmi kiterjedésének és elemeinek az azonosításához. Az LLL és kormányzás, kormányozhatóság összefüggésében kölcsönhatás mutatható ki az LLL és az Új Közpolitika Menedzsment elméletek (*OECD, New Public Management*) között, mely utóbbi dominánssá válásában meghatározó szerepet játszott a jóléti állam modelljéből való kiábrándulás. Az LLL szakpolitika partner központúsági követelménye, köztes szereplők, társadalmi partnerek, kormányzati és nem-kormányzati ügynökségek kiemelt szerepe, a szabályozó-kikényszerítő viszony helyett alapvetően a szerződéses, kapacitás-építő jelleg hangsúlyozása ezen elméletek hatását mutatja.

Az LLL diskurzusban hangoztatott új tanulási kultúra, tanuló szervezet létrehozása (*Senge, 1993*) a szervezet és menedzsment tudományok szervezeti kultúrával kapcsolatos növekvő jelentőségének tulajdonítható. A szervezeti kultúrakutatás azon megállapításai, hogy a munkaerő kompetenciáinak, értékeinek, attitűdjeinek az elismerése közvetlenül hat a szervezet gazdasági viselkedésére és eredményességére, visszaköszön az egész életen át tartó tanulás motivációs és ösztönző eszközkészletére irányuló megközelítéseiben, valamint a tanulás környezetével, intézményes folyamataival kapcsolatos állásfoglalásaiban.

A modern közgazdaságtan emberitőke-elmélete (*Schultz, 1983*), a tudás, innováció szerepe a gazdasági teljesítményben, a versenyképesség kompetitív sikertényezői (*Porter, 1990*), és a globalizáció (*Stieglitz, 2002*) és tudásmenedzsment elméletek (*Lundwall and Johnson, 1994*), illetve a társadalmi tőke elméletek (*Putnam, 1995*) mind hatottak az LLL fogalom tudás és kompetencia felfogására, a tudás és kompetenciák alkalmazhatóságára és gazdasági-társadalmi konzekvenciáira.

A tanulással, megismeréssel és a szervezett oktatás, tanulás folyamatával kapcsolatos kognitív és Gestalt pszichológia és a konstruktivista pedagógia elméletek hatása úgyszintén tetten érhető az LLL szakpolitikák iskoláztatással és a formális tanulással kapcsolatos elvárásaiban (*Field, 2000*).

Végül pedig a tanulásban résztvevő egyén döntéseire, választására, a tanulási keresletre helyeződő hangsúly, szemben az oktatási kínálati és intézményi megközelítéssel, a nagy posztindusztriális vagy posztmodern társadalomelméletek közül a reflexív modernitás (*reflexive modernisation*) hatását tükrözik. Még ha sem Beck, sem Giddens nem is tesz említést az LLL-ről, mindketten hangsúlyozzák az individuum szerepét az olyan kollektív változások létrehozásában, mint a globalizáció, bizonytalanság, kockázat, amelyekkel összefüggésben az LLL mint szakpolitikai válasz jelenik meg. Ez a társadalomelméleti keret az egyén világba vetettségét úgy jellemzi, amiben a túlélést a flexibilitás, az adaptáció, a választások és az egyéni életstratégiák szükségessége jellemzi (*Beck, Giddens, Lash, 1994*). Mintha a szakpolitikai dokumentumokban megjelenő ideális, egész életen át tanuló állampolgár attribútumait olvasnánk. Ezt a szinte végletekig individualista felfogást az EU LLL szakpolitikai dokumentumai árnyalják, és olyan tudásalapú vagy tanuló társadalom képét vázolják, amelyben a rendszerek és intézmények segítik a tanuló individuumot a rugalmasságban, alkalmazkodásban és választásban.

A FOGALOM GENEALÓGIÁJA

Ahogy az korábban is említettem, egy szakpolitikai fogalom értelmezését a kormányzati politikák vagy szakpolitikák egészében azok egymáshoz való viszonyában, hierarchiájában kell vizsgálni, vagyis nem szakítható el attól a kontextustól, amiben megjelenik. Az LLL diskurzusnak a korszakolása nagyvonalakban követi Brine megközelítését (Brine, 2006).

Az uniós szintű LLL diskurzus kezdete a Delors vezette Európai Bizottság Fehér Könyvéhez nyúlik vissza (European Commission, 1993). A dokumentum központi témája a tudásalapú gazdaság megteremtése a gazdasági növekedés, globális versenyképesség és a technológiai változások korában. A dokumentum foglalkozik a társadalmi kohézióval és a foglalkoztatás problémáival, azonban ezt direkt módon kapcsolja össze az egész életen át tartó tanulással. Az LLL a válasz a munkanélküliségre, a foglalkoztatási problémákra, és a versenyképesség, gazdasági növekedés kihívásaira. Nagyon hasonlóan a korábbi diskurzusokhoz az LLL egyfajta varázskulcs, amely a tudás és készségek megújítása műhelyének ajtaját nyitja. Ez az expanzív megközelítés abból a foglalkoztatáspolitikai paradigmából indul ki, hogy a gazdaság a magasabb hozzáadott értéket teremtő szektorokban létrehozza a munkahelyeket, azonban ezek megfelelő munkaerőt igényelnek, megfelelő képességekkel, amely szükségessé teszi a képességek és képzettségi szint növelését. Az a politika, amely hozzájárul az oktatási és képzési szint emeléséhez egyben közvetett módon munkahelyteremtést eredményez. Az LLL-nek ez a megközelítése a folyamatban részt vevő tanulót szűken értelmezi, a képezhető, képzettek taborát vonja be az egész életen át tartó tanulásba, és az LLL beavatkozási területét elsősorban az alapozó szakképzés utáni képzésre, továbbképzésre, felnőttképzésre, posztsekundér és felsőoktatási képzési területre érti.

Az akut fiatalkori munkanélküliség problémái befolyásolták az Európai Bizottságot az Oktatási és Képzési Fehér Könyv megjelentetésében (European Commission, 1995), és abban is, hogy a rákövetkező évet az EU *Az egész életen át tartó tanulás európai évének* szentelte. Ellentétben Delors Fehér Könyvével a Cresson-féle Fehér Könyv kiemelt figyelmet szentelt az alacsonyan képzetteknek és hátrányos helyzetűeknek. A dokumentum beemelte a tanulásban érintettek körébe a képtelen, végzettség nélküli, lemorzsolódó, hátrányos helyzetű, migráns tanulókat. A társadalmi kirekesztés és a társadalom kettészakadásának veszélye szükségessé teszik oktatási és képzési kompenzációs intézkedések alkalmazását (például második esély iskolák), ugyanakkor a könyv tanulással kapcsolatos felfogása nem tekinthető újítónak. A korszakra jellemző felfogás jól tükröződik az oktatáspolitikai agendán: kötelező oktatás utáni képzés szerkezeti kérdései, átmenet az oktatásból a munka világába, felnőttoktatási és képzési szolgáltatások, ezen képzési terület finanszírozása, felsőoktatás expanziója, felsőfokú posztsekundér szakképzés. Az LLL még erősen szektorális, a képzési szolgáltatásra (*arrangement*) irányuló, és van egy erős distinkció az LLL politika beavatkozási keretébe integrált képzési szektorok és az oktatás kezdő szakasza (*initial education*) között. Mintha azon a modernizációs energián, amit az LLL mobilizálni kíván, kívül esne a kötelező oktatás és kezdő oktatási és képzési szakasz (*initial vocational education and training*). Az LLL politikáknak ez a megközelítése mindmáig számos országban megtalálható, főként, ahol erős az LLL foglalkoztatáspolitikai bekötése vagy a szakképzés, felnőttképzés foglalkoztatási felügyelete, és egy kompakt, szakpolitikai eszközrendszerében erősen tradicionális, nem szelektív, egységes kötelező oktatás található (pl. mediterrán országok).

Az LLL diskurzus következő felvonása az Európai Foglalkoztatási Stratégiával kezdődött. A stratégia központi témája a munkanélküliség kezelése, újdonsága az LLL szempontjából, hogy a Foglalkoz-

tatáspolitikai Irányelvek a foglalkoztathatóság és alkalmazkodóképesség fogalmainak bevezetésével az egyéni szükségletek elismerését – a tanulásban is – központi elemévé emelte a mozgósítandó szakpolitikai eszközöknek. Ezzel az irányváltással uralkodóvá vált a kereslet-orientált megközelítés, a főként munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű egyén tanulási, képzési és kompetencia szükségletei. A stratégia a társadalmi befogadás területének is lökést adott egy speciálisabb célcsoport vonatkozásában, így a foglalkoztatáspolitikával együtt ezen a területen is elkezdett érvényesülni az LLL szemlélet, nagyjából hasonló célok mentén. Történt mindez azzal az optimizmussal, mintha az egyéni életutak összekapcsolása a tanulási lehetőségekkel megoldást kínálna az oktatási és képzési rendszerek önellentmondásaira.

Az oktatás és képzés szereplői által dominált LLL diskurzus a lisszaboni stratégiával kezdődött, és a lisszaboni éra alatt öltötte legteljesebb formáját. A lisszaboni stratégia a versenyképesség és gazdasági növekedés mellett egyenrangú stratégiai célként nevezte meg a foglalkoztatást és a szociális szempontokat (*European Commission, 2000, 3. o.*). A társadalmi kockázatot, foglalkoztatási problémát jelentő alacsonyán képzett, vagy képzetlen egyének munkaerő-piaci integrációja szükségessé tette bevonásukat az egész életen át tartó tanulásba. Azonban ezen célcsoportok alkalmassá, képessé tételre bármilyen tanulási tevékenységben való részvételre már iskoláztatási, közoktatási és szakképzési kérdéseket is felvetett. A tartósan magas munkanélküliségi szint, a társadalmi kirekesztés, a politikai és gazdasági stabilitást veszélyeztető duális társadalom veszélye, a demográfiai kihívások, a nagy ellátórendszerek fenntartásának finanszírozási igénye másfajta társadalmi választ kívánt. Azok a problémák, amelyek a lemorzsolódó vagy alacsonyán képzett fiatalok újratermelődésével permanens módon jelen voltak a rendszerben az LLL politika részévé váltak.

Ellentétben a pre-lisszaboni idősokkal az LLL fogalomalkotás elsősorban oktatási-képzési szereplők bevonásával történt. Három egymást követő, kiegészítő szakpolitikai dokumentum: az Európai Bizottság Memoranduma az egész életen át tartó tanulásról, a Bizottság Közleménye, és az Európai Unió Tanácsának határozata (*European Commission, 2000, 2001; Council 2002*) alkotta meg az EU szintjén az LLL politikai keretrendszert. A Bizottság és az oktatási miniszterek a lisszaboni stratégia keretében kaptak felkérést arra, hogy dolgozzák ki hozzájárulásukat a stratégia céljainak az eléréséhez. A Bizottság esetében ez egyértelműen összekapcsolódott a befolyás növelés szándékával, míg a tagállami oktatás-irányítók érezték a lehetőséget, amit főként az jelentett, hogy az EU kohéziós politikája 2000–2006 között az Európai Szociális Alap tekintetében, támogatandó célként nevezte meg az LLL-t. Azonban ez alatt még a pre-lisszaboni korszak (lásd fentebb) LLL megközelítését értették, mivel a pénzügyi ciklus támogatási elveinek és céljainak kidolgozása arra az időszakra esett. A fejlesztési támogatások lehetőségével a tagállami oktatásügyi döntéshozók érdekeltekké váltak abban, hogy az LLL-t kiterjesz-
sék azokra a szektorokra is, amelyeket a korábbi diskurzusok marginálisan érintettek. A tagállamok oktatási vezetői portfóliója sok tekintetben eltérő volt, azonban a közoktatásirányítás kompetenciájával mindegyik vezető rendelkezett. Trubeck elemzése a különböző lisszaboni nyitott koordinációs módszerekről világitanak rá arra, hogy mekkora szerepe van egy politikaterület probléma értelmezésében és célkijelölésében – ahogyan ő nevezi – annak az *episztemológiai közösségnek*, amely az EU-s döntéshozásban és döntéshozásban részt vesz. Ez kihatott és befolyásolta az LLL vitákat és az LLL politikai keretévé válását. A közoktatási (pedagógia, tanári szerepek, tanulás megszervezése, tanulási folyamatok, kompetenciaalapú oktatás stb.) és szakképzési problematikák (modularizáció, gyakorlati képzés, általános képzés és szakképzés tartalmi egyensúlya stb.) LLL szakpolitikába emelésének szándéka végig jellemzője volt a kétezres évek eleji oktatási szférában zajló diskurzusnak. Azonban ezeknek

a kérdéseknek és problémáknak a transzponálása a Bizottság Memoranduma és Közleménye által felvázolt LLL keretbe, még feloldhatatlan kognitív feszültséget jelentett. Ez is vezetett ahhoz, hogy az Oktatás és Képzés 2010 stratégia (*Common objectives of education and training systems*) és program (*Detailed implementation*) kidolgozása – ami az oktatási nyitott koordinációs módszer alapjául szolgált, s a tagállamok részéről sokkal nagyobb figyelem és érdeklődés követte – párhuzamosan zajlott az EU-s LLL politikai keret törekvéseivel, s alapvetően közoktatási és részben szakképzési keret maradt, amiben az LLL az egyes stratégiai célkitűzéseken belül mint elv vagy argumentum, változások indukálója megjelenik, azonban nem hatja át a stratégiát. Leginkább a stratégia 4. átfogó célja: az *oktatási és képzési rendszerek nyitottságával* foglalkozó az, amiben az LLL markánsabban manifesztálódik. Sokat elárul az LLL percepciójáról, ahogyan a viták során a tagállami tisztviselők a stratégiai keret és az LLL viszonyát kommentálták: az oktatási és képzési rendszerek reformja átfogóbb, mint az LLL. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy akkoriban nagy szektorális mozgolódás volt, az egyes oktatási és képzési alágazatok saját nyitott koordinációs módszerük intézményesítésének lázában égtek, mindenki a saját keretét akarta megalkotni. A felsőoktatás területén ez a bolognai folyamathoz, míg a szakképzés és felnőttképzés területén a koppenhágai folyamathoz vezetett.

Ugyanakkor a Bizottság oldalán volt egy erős integráló igény, hogy mindezeket besöpörje az LLL ernyője alá. Retorikájában a Memorandum és a Közlemény is az oktatás és tanulás reformjával azonosítja. Ekkor jelenik meg a szövegekben az oktatáspolitikai új paradigmája fordulat, és az LLL összekapcsolódik a tanulási kultúra – nem oktatási rendszer, hanem annál jóval szélesebb és értékorientáltabb megközelítés – megváltoztatásának igényével, vagyis az egész életen át tartó tanulás lesz a hordozója ezen forradalmi hevületnek.

A Bizottság Memoranduma és Közleménye egyfajta szintézise az eddigi LLL diskurzusnak. A korábbi, elsősorban képzetekre koncentráló LLL politika egyenrangú elemévé teszi a képzetlen, lemorzsolódó, hátrányos helyzetű célcsoportokra irányuló politikát, és hangsúlyozza, hogy az oktatási rendszereknek meg kell erősíteniük az alapkészségek és kulcskompetenciák oktatását, hogy felruházzák őket az egyéni boldoguláshoz szükséges kompetenciákkal és készségekkel. A bizottsági Közlemény az EU szintjén először határozta meg explicit módon az LLL célját: felölel minden tanulási tevékenységet, melynek célja, a tudás, készségek és képességek fejlesztése személyes, civil, társadalmi és foglalkoztatási szempontból (*European Commission, 2007, 9. o.*). Ezzel a Bizottság szektorokon átívelő módon próbálta kijelölni az oktatási és képzési rendszerek és a tanulás céljait. A Közlemény az LLL politikai keret hat kulcsterületét azonosítja, amelyek inkább stratégiai szempontú beavatkozási irányoknak tekinthetők: 1) a tanulás értékének megbecsülése, elismerése, előzetesen szerzett tudás, képesítések átvihetősége, transzparenciája stb.; 2) információs és pályatanácsadási rendszerek; 3) tanulásba fektetett pénz és idő; 4) LLL tanuló és a tanulási lehetőségek összekapcsolása; 5) alapkészségek és kulcskompetenciák; 6) innovatív pedagógia kultúra megteremtése. A szándék érthető és nyilvánvaló, az LLL politikai keretet főléghúzni a szektoroknak. Lényeges momentumnak tartom, hogy nem a szektorokat akarja alászöpnöni, hanem egy szakpolitikai, stratégiai keretet (*overarching framework*) kíván a szektorok fölé emelni. Ez egy neutrálisabb és intelligensebb megközelítés, ami nagyobb mozgásteret biztosít a szakpolitikai gyakorlatok és beavatkozások szintjén az LLL operacionalizálásának. A Bizottságnak ez a szakpolitikai vállalkozó szerepe (*policy entrepreneur*) (Halász, 2012) megfelel annak a szerepfelfogásnak, ami a liszszaboni éra OMC-jeit támogató, szakmai-professzionális facilitátor szerepkörhöz illeszkedik. Nem a klasszikus szerződések öre, kormányzati cselekvések kikényszerítője, hanem puhább, más befolyásoló eszközökkel, a stratégiai cselekvés és fejlesztések szintjén operáló, inkább háttérbe húzódo szervezet,

amely az információs asszimetriát előnyére fordító tudásbrókerként, ösztönző módon próbálja az európai agendát érvényesíteni (*A white paper on EU governance, 2001*).

AZ LLL POLITIKA EURÓPAI OPERACIONALIZÁLÁSA

A politikai keretnek megfelelő cselekvés kijelölésének a kezdőlökést az EU-s döntéshozásnak megfelelően a Tanács határozata adta (*CEC, 2002*). A határozatok tartalmi követelményeinek megfelelően kiolvasható belőle szinte a teljes EU-s egész életen át tartó tanulás narratíva. Kijelöli az LLL viszonyát más politikaterületekhez és megpróbálja szintetizálni a különböző megközelítéseket. A határozat fogalmi szóhasználatában az LLL az oktatás és képzés vezérelve (*guiding principle*), amelynek érvényesítése egyrészt a határozatban kijelölt cselekvési területeken alkalmazandó intézkedések, másrészt a kapcsolódást jelentő építőkövek (*building blocks*) fejlesztése révén biztosított. A Bizottság okosan a maga malmára hajtja a vizet, nem akarja elrettenteni a tagállamokat, és az LLL későbbi – 2005-től már dominánssá és elfogadottá vált – átfogó fejlesztési és oktatáspolitikai keret (*overarching framework*) meghatározást nem húzza elő a tarsolyából. Helyette a *puha vezérelv* megnevezést használja, de ugyanakkor kimondja, hogy a tagállamok dolgozzák ki, és hajtják végre a vezérelveknek és az LLL építőköveknek megfelelő átfogó és koherens stratégiáikat. A határozatban kijelölt beavatkozási prioritásterületek a Közlemény kulcsterületein javasolt intézkedéseket legitimálják, a vezérelvek megfelelnek annak, amit az írás elején (*15. oldal*) idézek John Field tollából, ami megkülönbözteti az ezredforduló utáni LLL diskurzust a korábbiaktól. Pestiesen szólva azonban: máshol van a kutya elásva, mégpedig az LLL építőkövek – bár a habarcs szó talán jobban kifejezné azt, amit ezek valójában jelentenek – fejlesztésére és alkalmazására, valamint a stratégiák megvalósításának nyomon követésére kapott bizottsági felhatalmazásban. Mit is jelent ez a gyakorlatban?

IMPLICIT LLL RENDSZER ÉPÍTÉSE

A Bizottság az LLL építőkövek alatt olyan eszközöket értett, amelyek horizontálisan az ágazatok felett vagy vertikálisan az ágazatok mellett biztosítják az oktatási és képzési alágazatok egymáshoz kapcsolódását, az egyes alágazatok közötti átmenetet: a tanulási utak összekapcsolódását, a formális és nem formális tanulási kontextusok egymáshoz illesztését, a tanulási kimenetek és eredmények koherens rendszerét, a kínálat és a kereslet transzparenciáját és ezek egyensúlyára törekvést, a tanulás megszervezését és a szolgáltatások minőségét biztosító standardok rendszerét, s ezáltal egyfajta rendszerkoordinációt és rendszerintegrációt előmozdító eszközök alkalmazását. Vagyis indirekt módon szorgalmazza egy implicit LLL rendszer építését azáltal, hogy ezen rendszer elemeit a gyakorlatban a stratégiai fejlesztés szintjére emeli, s az implementációt nyomon követi, értékeli és visszacsatolja a megvalósítást támogató módon. Ezáltal működés közben (*on the job*) követhető az oktatási és képzési rendszerek változása, ami befolyással van az oktatáspolitikára. Nemzetközi szinten az LLL paradigmaváltás itt érhető tetten, az EU oktatáspolitikája megvalósításának változásában. Az EU oktatáspolitikájának hatását-befolyását már nem a korábbi „közös célok, de különböző utak” elvén keresztül érvényesíti, hanem egy olyan folyamaton keresztül, amelyben az LLL egy politikai keretet ad, és e rendszerelemek a stratégiák megvalósítási követelményeiben jelennek meg és a stratégia-fejlesztés-működtetés sikertényezőivé

válnak. A Bizottság 2010-ben külső szakértők bevonásával megvizsgálta a tagállami LLL stratégiák megvalósításának akadályozó és sikertényezőit (GHK 2000). A hat azonosított tényező –

- a szakpolitikai beavatkozások koordinálásának hiánya az oktatás és képzés területén;
- a partnerség intézményeinek, érintettek és érdekeltek bevonásának hiánya;
- adekvát finanszírozási mechanizmusok tervezése;
- megfelelő LLL infrastruktúra fejlesztése és az oktatási és képző intézmények kapacitás-építő támogatása;
- motiváció és tanulási tevékenység vonzóvá tétele;
- az egész életen át tartó tanuláshoz, adaptált tanulásszervezés, módszertan és gyakorlatok támogatása, elterjesztése –

sok hasonlóságot mutat azokkal az *ex-ante*² feltételekkel, amik teljesítése 2014–2020 közötti ESZA források lehívásának feltételei.

AZ OECD LLL POLITIKÁJA

Az OECD LLL politikájára vonatkozó alábbi kisebb kitérőt azért tartom fontosnak, mert az LLL diskurzus és az LLL politikai kerettel kapcsolatos OECD tudásakkumuláció és tudástranszfer természetes módon hatott az Európai Unió folyamatokra. Mindkét szervezet szintjén a 2000–2002 közötti időszakra tehető az LLL fogalom és politikai keretrendszer kikristályosodása. Míg azonban az OECD szintjén a tematizálás két-három év alatt kifutott, addig az EU szintjén ekkor ért be. A négy-hat éves fáziskésés egyik oka pusztán taktikai. Az OECD más típusú kompetenciákkal rendelkező nemzetközi szervezet, mint az Európai Unió. Sok példa ismeretes olyan EU tagállami reakciókból, hogy miközben az OECD szintjén támogattak, elfogadtak egy ügyet, ugyanazt az EU fórumain elleneztek.

A Memorandummal és a Közlemény születésével egyidőben tartotta az OECD az oktatási miniszterek konferenciáját, amely a tudásalapú társadalom és az egész életen át tartó tanulás címet kapta. A találkozó vitaanyaga három kérdést fogalmazott meg: 1) hogyan biztosítható az egész életen át tartó tanulás előnye mindenki számára; 2) hogyan lehet eredményesen biztosítani mindenki számára a tudásalapú társadalom számára fontos kompetenciákat; 3) milyen változások szükségesek a tanításban és tanulásban ahhoz, hogy a tanulás az egész életen át tartson. A miniszteri találkozó előtt az OECD az Oktatáspolitikai Elemzések teljes kötetét az LLL-nek szentelte (OECD, 2007), és jelentőségét abban határozza meg, hogy a tanulás rendszerének kereteként értelmezi, amelyben a tanulási kereslet és kínálat együttesen határozza meg a lehetőségeket. Kiemeli, hogy az egész életen át tartó tanulás a korábbi oktatási reformokhoz képest egy teljesen új, rendszerszerű megközelítés. A tanulók sokszínűségének felismerése mellett kiemeli, hogy a szükséges kompetenciákat mindenki számára biztosítani kell, és szorgalmazza a differenciált megoldások alkalmazását. Az LLL tanulási rendszerkeretben már nem a szektorok/alszektorok és azok kapcsolata a meghatározó, hanem az egyén és a tanulási utak. Az LLL keret nem intézményi struktúrákban gondolkodik, hanem tanulási utakban, jellemzője a tanulóközpontúság, amelyben kiemelt szerepe van a részvételnek, a tanulásra irányuló képesség, a tanuláshoz szükséges alapkészségek biztosításának, a motiváció kialakításának és fejlesztésének. Az oktatáspolitikai célok koherenciájával kapcsolatosan implicite kimondja, hogy a tanulás formáival,

² 2016 végéig az Európai Bizottság a fejlesztési források lehívásának ún. *ex-ante* feltételeként szabta Magyarország számára az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégia megalkotását.

céljaival és tartalmaival kapcsolatban az oktatásfejlesztésében a differenciált, kereslet- és szükséglet orientált megközelítésnek kell érvényesülnie. Ezzel oldani kívánja az oktatáspolitikai és az oktatási fejlesztéspolitika közötti határvonalat és a folyamatos fejlesztés, rendszerműködtetés és oktatáspolitikai implementációja egységére hívja fel a figyelmet. A klasszikus, alapvetően jogi-szabályozási úton történő működtetés helyett vagy mellett puhább oktatáspolitikai eszközök rendszerkoordinációs szerepét hangsúlyozza, és a rendszer megújulásra és innovációra való képességét, az erre irányuló kapacitás-építést tartja az oktatáspolitikai egyik legfontosabb szerepének.

A dokumentum egyfajta útmutatót, kiskátét is ad az oktatáspolitikai döntéshozók kezébe, arra helyezve a hangsúlyt, amiben ez a megközelítés különbözik a korábbi oktatáspolitikai megközelítéskéntől. Az első szempont a tantervek, pedagógiai gyakorlat, tanulás megszervezésével kapcsolatos: a tanulási kimenetekre és eredményekre helyezi a hangsúlyt. Nem az egyes iskolatípusok, oktatási és képzési szintek saját logikájában, belső világuknak megfelelően definiált tartalmi kínálati és tanulási formai követelményeit tekinti fontosnak, hanem az LLL perspektívájából a kilépésre, a szintek egymásra épülésére, átjárhatóságra helyezi a hangsúlyt. Javaslatok szerint a tanulási szolgáltatásokat úgy kell strukturálni hogy egymásba kapcsolódjanak. Az Európai Bizottság egy későbbi dokumentumában nagyon hasonlóan fogalmazza meg a tanulási utak egymásra épülésével, az átjárhatósággal és a szakutcsás képzések megszüntetésével kapcsolatos céljait. A második szempont a szektorokon átívelő jellegre, a partnerségre és a meghatározó szereplők sokféleségére hívja fel a figyelmet. Mivel az LLL hidat kíván verni az oktatás, a foglalkoztatás és a gazdaság világai között, ezért jelentős érdekcsoportok számára teszi lehetővé, hogy legitim módon nyerjenek beleszólást oktatáspolitikai kérdésekbe. Harmadszor, a partnerségi követelmények és elvek következetes érvényesítése nemcsak az új szereplők oktatáspolitikai arénába bevonását eredményezi, hanem az LLL forrásbevonására, -megosztására és új prioritások szerinti elosztására is hatással van, ami a különböző szektorok képviselői körében ellenérzéseket válthat ki, vagy akár – ahogy az írás elején hivatkozott példa esete mutatja – vonzóvá is teheti az LLL ernyő alá sorolást.

Ez a rövid kitérő illusztrálni próbálta az OECD meghatározó jelentőségét és befolyását a nemzetközi tudás és politikai közösségekre, a generálódó és kumulálódó diskurzusokra, fogalmi keretekre, politikákra. A pénzügyi és gazdasági válságra vonatkozó reflexió, az útkeresés és értelmezési keretek újragondolása, ami a szervezetben jelenleg zajlik (*OECD, New Approaches to Economic Challenges*), kihat az oktatási és képzési politikákkal kapcsolatos gondolkodásra és megközelítésekre. Figyelembe véve a fáziskésés jelenségét, ezen értelmezések és megközelítések beszűrődése és lepárlása az EU-ban pár év múlva esedékes.

EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS A POSZT-LISSZABONI ÉRÁBAN

A poszt-lisszaboni éra gyakorlatilag a lisszaboni folyamat felülvizsgálatával kezdődött és a 2007–2008-ban kirobbant pénzügyi és gazdasági válság végleg megpecsételte a lisszaboni stratégia sorsát. A sors fintora, hogy éppen amikor az egész életen át tartó tanulás az EU oktatáspolitikája megvalósításában stratégiai szintre emelkedett, annak emblémájává vált – pl. így nevezték el a közösségi programok új generációját, akkor kezdődött az LLL politikát életre hívó folyamat leáldozása. Az útjára bocsájtott EU 2020 stratégia és az EU gazdasági kormányzásának új mechanizmusai a válság termékei. Igaz, hogy a stratégia úgy aposztrofálja magát, hogy „kettő az egyben”, vagyis egy rövid távú kilábalási terv és egy

hosszú távú növekedési program, azonban a sorok között olyan kulcsszavak bújnak meg (nem látható és előre jelezhető, bizonytalanság, kockázat, kölcsönös függés és meghatározottság, bizalom, tulajdonosi szemlélet növelése stb.), amelyek a régi modellekbe vetett hit megingásának, az útkeresésnek és modellalkotásnak az árulkodó jelei.

Az Európai Unió kohéziós politikájának változásai ebben az általános hangulatban és környezetben történnék jelenleg is. A kohéziós politika támogatási eszközeit jelentő strukturális alapok szabályai jelentősen megváltoztak. Témánk szempontjából két komolyabb változásra szeretném ráirányítani a figyelmet, mert mindkettő kihat az LLL diskurzus további poszt-lisszaboni sorsára. E kettő igazából nem mélyíti el vagy tesz hozzá az LLL politikai kerethez, hanem értelmezésem szerint a fentebb jelzett irányt erősíti meg. Első ránézésre az LLL diskurzus korábbi amplitúdójával összevetve jelentősen háttérbe szorult. Ennek okainak, összefüggéseinek és mértékének feltárása mélyebb elemzést igényelne. A változásokat felvillantva azonban látható, hogy az LLL diskurzus egysége megtörni látszik. A képességpolitika (*skills strategy, new skills for new jobs stb.*) saját narratívájában kezd részben önálló módon működni. Vannak azonban kereteszközök, például a képesítési keretrendszer, melyek a kapcsolatot a készség és képességpolitika és az implicit LLL rendszer között fenntartani hivatottak. Ma még nem látható igazán, hogy milyen scenáriók lesznek meghatározók, az viszont nagy valószínűséggel megjósolható, hogy az LLL sokszereplős arénájában a prioritások meghatározása során – melyek egyben finanszírozási döntéseket is jelentenek – erősebb pozíciót fognak felvenni a gazdasági és foglalkoztatáspolitikai szereplők.

A fentebb jelzett változások közül az első megragadható az LLL politika motorjának számító kohéziós politika reformjában is. Az EU új felzárkóztatási politikája koncentráltan azon területekre irányul, ahol a legnagyobb hozzáadott-érték realizálható vagy a leghatékonyabban csökkenthetőek a társadalmi költségek. Ennek megfelelően a kohéziós politika eszközei közé tartozó Európai Szociális Alap oktatási és képzési célú beruházási prioritása is alapvetően három területen támogatja a fejlesztéseket: 1) felsőoktatás és felsőfokú képzés növelése, 2) a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentése (az első kettő összhangban áll az EU 2020 számszerű célkitűzéseivel), illetve 3) az egész életen át tartó tanulás és készségfejlesztés területén. Ezekhez a beruházási prioritásokhoz kapcsolódóan az Európai Bizottság ex-ante feltételként szabja nemzeti stratégiák készítését. Az LLL esetében azt mondja, hogy szükséges egy nemzeti és/vagy regionális politikai keretrendszer megléte az egész életen át tartó tanulás elősegítésére az uniós szintű politikai iránymutatással összhangban. Az iránymutatás négy tartalmi elvárást fogalmaz meg:

- intézkedéseket az egész életen át tartó tanulás megvalósítására, a képességek fejlesztésére és az érdekelt felek (beleértve a társadalmi partnereket és a civil szervezeteket) bevonására és a velük való partneri viszony kialakítására;
- intézkedéseket a szakképzésben résztvevő fiatalok, a felnőttek, a munkaerőpiacra visszatérő nők, az alacsony képzettségű és idősebb munkavállalók és más hátrányos helyzetű csoportok hatékony képességfejlesztésére;
- intézkedéseket az egész életen át tartó tanuláshoz való szélesebb körű hozzáférés biztosítására, beleértve az átláthatósági eszközök (Európai Képesítési Keretrendszer – EKRR, Magyar Képesítési Keretrendszer – MKRR, Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer – ECET, Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer – EQAVET) eredményes kidolgozását és alkalmazását, és az egész életen át tartó tanulás fejlesztését és integrálását (oktatás és képzés, iránymutatás, érvényesítés);

- intézkedések az oktatás és képzés megfelelőségének javítására és az azonosított célcsoportok igényeihez való igazítására.

Az ESZA támogatások igénybe vételéhez kapcsolódó ex-ante tartalmi elvárások a partnerségre, politikakordinációra, a képességpolitikára, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciákra és a tanulás keresleti aspektusára helyezik a hangsúlyt. A tartalmi elvárások világosan közvetítik az egész életen át tartó tanulás politikával kapcsolatos poszt-lisszaboni uniós gondolkodást, melyre egyértelműen jellemző egy erős foglalkoztatáspolitikai kötődés és egy társadalmi integrációs aspektus. Mindkettő az LLL, mint „szolgáltatás” megközelítést erősíti. Ugyanakkor az oktatási és képzési rendszerre visszaható, implicit LLL rendszert építő eszközök – mint a rendszeren belüli horizontális és vertikális mozgást is elősegítő képesítési keretrendszerek, kreditrendszerek, validációs rendszer, tanulási szolgáltatásokhoz kapcsolódó információk stb. – fejlesztésének közösségi támogatása, és ezen eszközök kötelező beépülése a nemzeti stratégiákba afelé mutat, hogy egyre inkább rendszerkoordinációs és -integrációs szakpolitikai eszközként tekintsünk rájuk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAUMANN, Z. 2000. *The individualized Society*. Cambridge, Polity Press.
- BECK, U. 1992. *Risk Society*. London, Sage.
- BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. 1994. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. London, Polity Press.
- BIESTA, G. 2006. *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*. *European Educational Research Journal*, 5, 169–80.
- BRINE, J. 2006. *Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union*. *British Educational Research Journal*, Vol. 32. No. 5, 649–665.
- COLEBATCH, H. K. 2001. *Policy*. Buckingham, Open University Press.
- Council of the European Union (Council) 2002. *Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning, OJ. C/163/1*
- EDWARDS, R. 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. London, Routledge.
- Európai Bizottság 2000. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. A Bizottság munkatársai által készített munkaanyag. Brüsszel, Európai Bizottság.
- European Commission (European Commission) 1993. *Growth, Competitiveness, Employment*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (European Commission) 1996. *Teaching and Learning: Towards a Learning Society*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (European Commission) 2001. *A white paper on EU governance*.
http://ec.europa.eu/governance/white_paper/index_en.htm
- European Commission (European Commission) 2001. *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels.
- European Council (European Council) 2000. *Presidency Conclusions: Lisbon European Council, 2000*.
- FAURE, E. 1972. *Learning to be. The World of Education of Today and Tomorrow*. Report by the International Commission on the Development of Education. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- FIELD, J. 2000. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stroke on Trent, Trentham Books.
- FIELD, J. 2004. *Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective*. Conference Paper, Taiwan, University Chia-Yi
- FOUCAULT, M. 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York, Pantheon.
- FOUCAULT, M. 2003. *Governmentality*. In RABINOW, P., ROSE, N. (eds): *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954–1984*. New York, The New Press.
- GHK 2010. *Lifelong learning strategies: Critical factors and good practice in implementation, Report submitted to the European Commission*. Order 99 Framework Contract No EAC 19/06.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge, Polity.
- HALÁSZ GÁBOR 2012. *Az oktatás az Európai Unióban – Tanulás és együttműködés*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- LUNDWALL, B. A. – JOHNSON, B. 1994. *The Learning Economy*. *Journal of Industry Studies*, 1.,2., 23–42.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 1996. *Lifelong Learning for All*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 2001. *Education Policy Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 2012. *New Approaches to Economic Challenges – a Framework Paper*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
www.oecd.org/general/50452415.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *New Public Management*.
- PORTER, M. E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. New York, Macmillan.
- PUTNAM, R. D. 1995. *Bowling Alone*. Amazon, 2001 [Kindle edition]
- RUBENSON, K. 2004. *Lifelong learning: a Critical Assessment of the Political Project*. In ALHEIT, P., BECKER-SCHMIDT, R., GITZ-JOHANSEN, T., PLOUG, L., SALLING OLESEN, H., RUBENSON, K. (eds.): *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde, Roskilde University Press.
- SCHULTZ, T. W. 1983. *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, KJK.
- SENGE, P. 1993. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. London, Century Business.
- STIGLITZ, J. 2002. *Globalization and Its Discontents*. New York, W. W. Norton.

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

Az egész életen át tartó tanulási stratégia újragondolásának néhány aspektusa

„Akik nem emlékeznek a múltra, arra ítéltetnek, hogy újra átéljék azt.” (Santayana)

BEVEZETŐ

A kettőezres évek eleje a töretlen optimizmus időszaka volt Európában. Belátható közelségbe került az unió nagyarányú területi bővítése, a kontinensen nem kellett többé számolni a kommunizmussal, mindezen kedvező politikai változások barátságos gazdasági környezettel párosultak (*White Paper, 1993*), az Európai Közösség pedig 2000-ben újtárra bocsátotta ambiciózus lisszaboni stratégiáját. A kettőezres évek vége és az új évtized első éve a leírtakkal szöges ellentétben állnak: ötödik éve tartó gazdasági válság, szűkülő nemzetgazdaságok és munkapiacok, a közszolgáltatásokból kivonuló államok, más kontinenseken munkát kereső európai fiatalok, egyre erőteljesebb politikai válságok közepette. 2011-től újult erővel jelennek meg a horizontális kormányzati feladatokkal és az új stratégia végrehajtási rendszerével (Európai Szemeszter) integrált országspecifikus-ajánlások, miközben a Lisszaboni Stratégiát felváltó Európa 2020 Stratéga indulását – eltérően a fényes külsőségek közepette 2000 tavaszán beharangozott Lisszaboni Stratégiától – hivatalos kezdőnap dátum nem jelölte ki, holott jelen évtizedünkre kíván útmutatással szolgálni. A két egymást váltó, évtizedes távlatokat megcélzó stratégiának azonban e változó társadalmi, munkaerő-piaci és politikai környezetben mégis maradtak közös szakpolitikai elköteleződései. Még a Lisszaboni Stratégia végrehajtásának kiemelt eszközeivé váltak a tagállami egész életen át tartó tanulás stratégiák. Voltak tagállamok, akik elkészítették saját nemzeti stratégiákat és voltak, akik végül nem. Ezzel együtt arról nincs releváns információ, hogy az egész életen át tartó tanulási stratégiákkal rendelkező országok sikeresebbek-e a megvalósításban, mint az ennek hiányában tevékenykedők. Magyarország 2005-ben jelentette meg a sajátját azzal az explicit szándékkal, hogy a 2007–2013 közötti fejlesztési időszak humán erőforrás-program tervezésének irányítójává váljon. Az időszak zárásával nem csak a stratégia aktualizálása lenne célszerű, de időszzerű lenne a hazai stratégia

céljainak fejlesztési tervbe és operatív programokba épülését és megvalósítását is vizsgálni, azonban ilyen elemzések még nem állnak rendelkezésre. Az Európa 2020 és az annak elfogadása előtt már kiadott, kifejezetten az oktatáspolitikára számúra ajánlásokat megfogalmazó Oktatás és Képzés 2020 dokumentumok továbbra is kiemelten kezelik a képzés, humánerőforrás-fejlesztés ügyét, de mintha az LLL szemlélet ezekben a dokumentumokban halványulna, és újra erőre kapna az oktatás egyes – a tagállamokban valójában címezhető – területeinek (felsőoktatás, iskolai lemorzsolódás, szakképzés átalakítása, reálterületi képzések erősítése, a felsőoktatás Bologna rendszer szerinti átalakulásának utánkötése stb.) megjelölése, s e konkrét részeken keresztül valósul meg a közösségi LLL célok elérése.

Ebben a rövid áttekintésben a számos aktuális kérdésből csak két szempontot említünk a nemzeti egész életen át tartó tanulás stratégia lehetséges megújítása aspektusából: az egyik a **horizontális szakpolitika** (*cross-cutting*) kialakításának megújult esélye a **humánerőforrás-gazdálkodásban**, a másik az **oktatás és munkaerő-piaci politika**¹ (*skill mismatch*) közelítése egymáshoz.

HUMÁN TŐKE: ÁTKÖTÉS A MÁSODIK ÉS A HARMADIK NEMZETI FEJLESZTÉSI TERVEK KÖZÖTT?

A 2007–2013-as Nemzeti Stratégiai Referencia Keret (NSRK továbbá az Új Magyarország Fejlesztési Terv és a Széchenyi Terv 2.0) tervezésekor a közösségi szinten is kiemelten kezelt célként megfogalmazott integrált fejlesztéspolitika egyértelmű igényként jelent meg, még ha erre ma már kevesen emlékeznek is. Kezd a homályba veszni a 2005-ben heurisztikus módon megszületett magyar egész életen át tartó tanulás stratégia célrendszere, s annak első mondata is, amely magát a 2007–2013 közötti fejlesztési tervidőszak emberierőforrás-fejlesztési irányait meghatározó dokumentumának jelölte meg. A dokumentum akkor (is) közösségi sürgetésre készült el és a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében a tanuló állampolgárt és a tanulást állította a középpontba (*Magyarország Kormánya, 2005, 13. o.*). E dokumentum prioritásai között két olyan is akad, amelyek rezonálnak az Európa 2020 végrehajtásának hazai kérdésfelvetéseire. 2005 szeptemberében a harmadik prioritás új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások kialakítását sürgette, amíg a második pont az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatának erősítését célozta meg. Az Európa 2020 az intelligens, fenntartható és befogadó Európai Unió stratégiája – fokozódó politikai és gazdasági nyomás mellett – két helyen is visszatér a 2005-ös magyar egész életen át tartó tanulás stratégiában is megjelent felvetésekre. Egyrészt akkor, amikor negyedik prioritásként, bár a gazdasági kormányzásra referálva, de *stabil és hatékony kormányzást* céloz meg. Majd másodsor az integrált iránymutatásokban, a 8. iránymutatás konkrét szövegezésében: *A munkaerő-piaci igényeknek megfelelő, képzett munkaerő, a munkaminőség fokozása és az egész életen át tartó tanulás ösztönzése* címmel. Az első hazai egész életen át tartó tanulás stratégia megírása óta eltelt – „egy fejlesztési ciklusnyi” – években e megfogalmazott célok aktuálisak maradtak.

A 2012. december 17-én társadalmi vitára bocsátott² Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Konceptió 2020 (OFTK) – amely lényegében a 2014–2020-as harmadik nemzeti fejlesztési terv első

¹ Munkaerő-piaci politika alatt a kereslet-kínálat közelítését, ezen belül is jellemzően a munkaügyi szolgálatok által működtetett aktíveszközök és szolgáltatások rendszerét értjük. A munkaerő-piaci politikához képest szélesebb területet fed le a foglalkoztatáspolitiká, amelynek pl. része a bérlpolitika, érdekegyeztetés és számos más szakfeladat is.

² Az egyeztetés 2012. december 17. és 2013. február 20. között zajlott. Lásd: 1254/2012 (VII.19.) Korm. r.

változata – fontos és sarkos megállapításokat tartalmaz az oktatásügy és a munkaerő-piaci politikák irányultságára. Ezek között helyet kapott az egész életen át tartó tanulás kezdő szakaszának megerősítése, amelyet az óvodai férőhelyek bővítése és a kisgyermekkorú nevelő intézmények módszertani fejlesztése révén lát elérhetőnek a stratégia (OFTK, 153. o.). Az LLL egyes dimenzióinak (pl. folyamatos szakmai továbbképzés) a munkaerő rugalmasságát direktben is befolyásoló átkötései azonban e tervben sem kerülnek részletes kibontásra, amennyiben az oktatási alfejezetek és a munkaerőpiacra kapcsolatos elvárások külön-külön részben kaptak helyet.

MUNKAERŐ-PIACI EGYENSÚLYTALANSÁG ÉS TANULÁS

Lássuk elsőként a munkapiaci kereslet és kínálat közelítését, az álláskereső és munkakínáló „párosításának” problémakörét. Kereslet és kínálat elcsúszásának az oktatási kibocsátás és a munkaerő-piaci igények összekapcsolásán kívül természetesen számtalan egyéb oka is van, ezért ezen okok miatt önmagában nem indokolt egyetlen szempont túlhangsúlyozása. Még ha kizárólag a formális oktatási kimenetek és a munkaerő-piaci igények eltérését kategorizáljuk, akkor is számos lehetséges magyarázat kínálkozik, mint például:

- vertikális eltérés (alul vagy felülképzettség), azaz a képzettség szintje nem felel meg az állás kívánalmainak;
- horizontális eltérés, amikor az álláskereső képzettségi szintje megfelelő az álláshoz, de a képzettségi területe eltérő;
- kompetenciák eltérése, amikor a munkakör és a jelentkező kompetenciái nem passzolnak egymáshoz (itt is előfordulhat kompetenciahiány vagy -többlet);
- kompetenciakopás/avulás (gazdasági vagy fizikai-pszichikai okokból) (Európai Bizottság, 2013, 358. o.).

Ezen eltérések közül azonban gyakorta a horizontális egyezőség hiánya kap kiemelt hangsúlyt, miközben elveszni látszanak az egész életen át tartó tanulás szempontjából legalább ennyire meghatározó készségek fejlesztésére irányuló egyéb tevékenységek (pl. kulcskompetenciák fejlesztésének, az egyén átvihető készségeinek) köre.

A vertikális eltérések arányának megítélése önmagában kutatási-elemzési problémát jelent, amely kezelésére többféle módszertant alkalmaznak (pl. munkakörök szisztematikus elemzése, munkavállalói önbecslés, empirikus módon kalkulált egyezés/eltérés a végzettségek fokai és a munkakörök igényei között (Európai Bizottság, 2013). Az Európai Munkakörülmények Felmérés (EWCS – *European Working Conditions Survey*) a dolgozói önértékelés módszerével dolgozik. 2010-es ötödik hullámában a megkérdezettek 56%-a válaszolt úgy, hogy kompetenciáik összhangban állnak az általuk betöltött munkakörrel, 13%-uk úgy értékelte, hogy hiányos a tudásuk, és 31% többre tartotta magát hivatottnak, mint az általa betöltött munkakör (Európai Bizottság, 2013, 362. o.). Egy másik módszerre épülő európai prognózis (CEDEFOP 2008, 12. o.) a poszt-szekunder képzettségi szintek (ISCED 3-4, vagy EKKR/NKKR 5^{3,4}) iránti igény emelkedését jelezte előre 2020-ig, miközben az alacsonyabban képzett munkaerő iránti kereslet csökkenni fog. Az Európai Bizottság elemzése szerint; „2008 közepe és 2011 első negyedéve között 5 millió munkahelyet veszített el az EU, alig ötödét (0.9 millió állást) nyert vissza ... az

3 EKKR: Európai Képesítési Keretrendszer, NKKR: Nemzeti Képesítési Keretrendszer

4 Azaz a keretrendszer definíciója szerint e tudás; „*átfogó, specializált tárgyi és elméleti tudás valamely munka- vagy tanulmányi területen, illetve e tudás határainak ismerete*”.

új állások az EKKR (NKKR) 5 szintjén és felette jönnek majd létre, illetve a felsőoktatás első és második (alapszak, mesterszak) végzettségeit követelik meg” (Európai Bizottság, 2013, 355. o.). Mindezen értékelések beválási megbízhatósága nagymértékben függ a (jobban számítható) demográfiai és a (kevésbé kalkulálható) gazdasági pályák alakulásától. Tehát önmagában a képzettségi szintek alapján tervezni az oktatás és munkapiac megfelelőségét meglehetősen rizikós, nehezen megalapozható vállalkozás.

A végzettség és az állás betöltéséhez szükséges kompetenciák összefüggése gyenge, azaz a munkaerőkereslet és -kínálat szerkezeti eltéréseit aligha lehet önmagában a képesítések, végzettségek alapján elemezni (Európai Bizottság, 2013). Ez a formális végzettségi szint emelkedésével egyéni (álláskeresői) és munkapiaci tekintetben is hatványozottan igaz, hiszen a formális végzettségi szint emelkedése a transzverzális kompetenciák számának és minőségének javulásával jár együtt, és így egy-egy magasabb ISCED, EKKR kóddal rendelkező végzettség, az ahhoz kapcsolódó szaktudás több munkakörnek feleltethető meg, mint egy alacsonyabb szintre besorolt végzettség. A képzés és munkapiac, vagyis a szakképzett álláskereső és a munkaadó közötti kapcsolódást, egymásra találást (*matching*) további tényezők is erősen befolyásolják. Ezek közül az egyik kiemelkedő problémakör az ún. információs asszimmetria; az a jelenség, amikor az álláskereső nem tudja, hogy mely cég tartana igényt a munkájára és milyen bért kérhet el. A munkapiacra, mint minden más piacra is, jelen lévő, a szereplők információs szintjeinek eltéréséből adódó álláskeresési kudarcok az oktatási rendszer fejlesztésére visszafordítva is előrejelzik egyes oktatási szolgáltatások fejlesztésének igényeit (pl. EKKR-MKKR, Europass, Ploteus, pályaaorientáció, skills passport, álláskereső klub stb.).⁵ Valójában ezek azok a puha eszközök, amelyek az oktatás alrendszerét oda-vissza irányuló mozgással képesek összekötni a munka világával. Ez tehát nem más, mint az egész életen át tartó tanulás egyik szakpolitikai funkcionalitása, amelyet a munkapiac oldaláról a munkapiaci rugalmasság, a keresletvezérelt szakképzés, szakmai továbbképzés, avagy a változáshoz történő folyamatos munkavállalói, önfoglalkoztatói alkalmazkodás fogalmaival írhatunk le. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) 2013-as *Globális Foglalkoztatási Tendenciák* című kiadványában egyik kulcsüzenetként továbbra is a munkapiac keresleti és kínálati oldalainak közelítését fogalmazza meg⁶, a szervezet és ennek keretei között a pályatanácsadás valamint a képzés jelentőségét méltatja a tartós munkanélküliség elleni harcban (ILO, 2013). A technológiai változással és a gazdaság szerkezetváltással járó fejlődésével együttesen a rutinszerű munkaköri feladatok száma csökken, avagy a rutin feladatok elvégzési ideje rövidül (pl. Win7 vs. Win8 átállás), miközben ezeket a munkafeladatokat nem lehet automatizálással pótolni. Különösen a válság éveitől ez a munkapiac erőteljesebb polarizációjához (*hollowing out*) vezet (Európai Bizottság, 2013, 353. o.), amely szakadékot teremthet a változásokat követni képes és azoktól elmaradó alacsony képzettségű munkavállalók között is.

INTEGRÁLT HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉS

A 2005-ös hazai egész életen át tartó tanulás stratégia másik itt említést érdemlő prioritása az új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazásának felvetése volt (Stratégia 3. prioritás). A téma valójában több részterületet takar, amelyek között a leginkább átfogó a „jobb kormányzás”

5 Bővebben lásd: www.tka.hu » Könyvtár » 2012 » Tóth–Borbély–Szegeci: *Az egész életen át tartó tanulást támogató eszközrendszer*

6 Szó szerint: Address labour market mismatch and promote structural change.

sok esetben nehezen megfogható célja, amelyet a közösség korábbi dokumentumai is említenek. Példának okáért a nagyarányú keleti bővítéssel szinte egy időben napvilágot látott Wim Kok jelentés négy követelményéből az egyik szintén a jobb kormányzás (*governance*) kérdést vetette fel (*Wim Kok jelentés, 2004*), amely dokumentum nyilvánvalóan befolyásolta a készülő magyar stratégiát is.

A 2010-es évek új közösségi stratégiájában, az Európa 2020-ban négy prioritás kapott helyet, amelyekből pont az itt citált negyedik, a jobb gazdasági kormányzás nem jelent meg a stratégia címében. Nyilvánvaló, hogy ez a prioritás a még jelenleg is tartó pénzügyi válságban⁷ a kormányzatok és a kormányzatok feletti pénzügyi rendszerek és intézmények (Európai Központi Bank, Stabilitási és növekedési paktum feltételeinek szigorítása, Európai Pénzügyi Stabilitási Eszköz stb.) minőségére utal, ugyanakkor tartalmában referál a jobb kormányzás korábban megfogalmazott célrendszerére is. A jobb kormányzás viszont összefügg az átláthatósággal, kiszámíthatósággal, s számos humán erőforrás-fejlesztési vetülete van. Egy ország humán erőforrásának fejlettsége nem csak annak formális végzettségi szintjében fejezhető ki, de összefüggésben áll az adott társadalom bizalmi indexével is. Ez utóbbi már a gazdaságfejlődés vonatkozásában is mérhető tételt jelent. A Nemzetközi Valutaalap 2009-ben úgy vélekedett, hogy főként a fejlett világ munkaerőpiacait sokkolja a továbbiakban is a válság, amely egyre inkább politikai kockázatokat is magában rejt, és koherensebb szakpolitikák kialakításával lehetne részben úrrá lenni rajta. Az IMF jelentése szerint a tovagyrúzó bizonytalanságnak jelentős gazdasági kivetülései vannak. Éves szinten 0,4–1,25 százalékkal vetheti vissza a gazdaság növekedését (*ILO 2013, 21. o.; IMF 2009*).

Egy megújuló egész életen át tartó tanulás (vagy más elnevezéseket keresve: munkaerő-fejlesztési, társadalmi összetartozási) nemzeti stratégiában a jobb kormányzás fogalma lehetőséget teremt a tanulás és a tanulási célok ontogenetikus, pályafutás-alapú újrafogalmazására. Értelmezésemben ez maga az egész életen át tartó tanulás, amit a közösségi definíció is alátámaszt: „... az egész életen át tartó tanulás fogalmába minden olyan tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból” (*Európai Tanács, 2002*). A megvalósításhoz segítséget jelenthet az Európa 2020 stratégia másik sokat alkalmazott fogalma, a horizontális szakpolitika alakítása (*cross-cutting*), amely újra és újra felhívja a figyelmet az egyes szakpolitikák közötti összhangra, pontosabban annak hiányára. Nem véletlen, hogy csak az Európa 2020 keretében megfogalmazott célok elérését kívánja a 2014–2020 közötti kohéziós politika támogatni. Mivel a kiemelt célok kétharmada (oktatás, foglalkoztatás, társadalmi befogadás) lényegében társadalompolitikai értékeket hordoz, amelyek elérésének kiemelt eszköze a humán erőforrások fejlesztése, az egész életen át tartó tanulóhoz kapcsolódó nemzeti, tagállami stratégiák újragondolása kifejezetten időszerű.

ÖSSZEGZÉS

Az egész életen át tartó tanulás az oktatás stratégiai szintjére lépve a 90-es évek Európájában élte fénykorát. Az új, 2014–2020 között induló, kohéziós közösségi fejlesztéspolitikában felerősödtek a gazdaságfejlesztés, stimulálás és a társadalmi befogadás kérdéskörei, amelyeket az elmúlt öt év gazdasági és társadalmi válságjelenségei nagyban indokolnak. Megmutatkozik ez olyan intézkedések-

⁷ A pénzügyi válság kronológiáját lásd az Európai Központi Bank honlapján.

ben is, hogy például az ESZA források ötödét ez utóbbi célra kell majd fordítani a tagállamokban, ami arra utal, hogy a gazdaság mindenkori igényeinek történő alárendelés ma erősebb súllyal jelenik meg, mint a korábbi évtizedekben. Ez a hangsúlyeltolódás önmagában is érdemessé teszi az egész életen át tartó tanulást és a munkaerő-piaci politikák mikroszintű kapcsolódásának pontosabb tanulmányozását.

Ahogy jelen felvezető mottója is sugallja, mielőtt változásokat indítunk el, érdemes visszatekinteni arra, hogy a jelen állapot milyen eredeti célokból és milyen további tényezők hatására alakult ki. Az egész életen át tartó tanulás, beleértve a folyamatos, felnőttkori művelődést is, nem öncélú, fontos kultúraátörökítő szerepe van, nem csak a szakmai képzés vagy a munkaszocializáció területén. A jelenleg aktuális, Európa-szerte hasonló problémákra adandó lehetséges szakpolitikai válaszok és ezen eredeti célkitűzés között fontos megtartani az egyensúlyt, különösen egy hétéves tervezési ciklus kezdetekor.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS 2009. *Integrált humán szakpolitika a közigazgatásban*. Munkaügyi Szemle 2009/2. 14–16.
- Európai Bizottság 2010. A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE – EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Európai Bizottság 2013. *Skill mismatch challenge in Europe*. In *Employment and Social Developments in Europe 2012*. Brussels, EC, 351–391.
- Európai Tanács 2002. A TANÁCS HATÁROZATA az egész életen át tartó tanulásról. 2002. június 27. (2002/C 163/01)
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 2008. *Skill needs in Europe – Focus on 2020*, CEDEFOP.
- European Commission (EC) 1993. *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward the 21st century*. White Paper of the Commission of the European Communities, Brussels, Európai Bizottság. http://europa.eu/documentation/official/docs/whitepapers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf [2012. december 25.]
- European Commission (EC) 2010b. A TANÁCS HATÁROZATA a tagállamok foglalkoztatáspolitikáira vonatkozó iránymutatásokról. Az Európa 2020 integrált iránymutatás II. része {SEC(2010) 488}
- European Commission (EC) 2011. Az Európa 2020 Stratégia célkitűzései. Brüsszel, Európai Bizottság. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_hu.pdf [2012. december 25.]
- European Commission (EC) é.n. Az Európa 2020 végrehajtása: Az Európai Szemeszter. Brüsszel, http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/index_hu.htm [2012. 12 25.]
- Foglalkoztatási Speciális Munkacsoport 2004. *Több munkahelyet Európában!* (Wim Kok-jelentés) www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=11020 SZMM magyar nyelvű összegzés [2013. január 29.]
- FORGÁCS ANDRÁS (szerk.) é. n. *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*. www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolarendszerek-forgacs-isced [2013. január 28.]
- International Labour Organization (ILO) 2013. *Global Employment Trends 2013 – Recovering from a second job dip*, Geneva, ILO.
- Magyarország Kormánya: Az Európa 2020 Stratégia végrehajtását megalapozó előzetes Nemzeti Intézkedési Terv. 2010. november 12.
- Magyarország Kormánya: A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. 2005. szeptember.
- Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal 2012. *Nemzeti Fejlesztési Terv 2020. Az Országos Fejlesztési Konceptió és az Országos Területfejlesztési Konceptió társadalmi egyeztetési változata*. Budapest, Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal. www.nth.gov.hu/oftk/index.html [2012. december 25.]
- Nemzetközi Valutaalap, IMF 2009. október. *World Economic Outlook – Sustaining the Recovery*. Washington, International Monetary Fund.
- VÁTI TTÉI, NTH munkatársak 2011. *Mi várható az EU 2014–20-as fejlesztési ciklusában?* Falu, város, régió, 2011/2. tematikus szám.

I.2

TANULMÁNYOK

A TANULÁS MEGALAPOZÁSA »

CZETŐ KRISZTINA

Iskolaundor vagy egész életen át tartó tanulás, avagy milyen lehetne a jövő iskolája?

Az egész életen át tartó tanulás megközelítés a tanulási folyamatban előtérbe helyezte a tanuló szerepét és a tanulási folyamat eredményességét. Az egyén középpontba állításával az egész életen át tartó tanulást meghatározó alapelemmé vált az önfejlesztés iránti igény, a tanulási tevékenység iránti pozitív attitűd, a tanulási készség kialakítása. Az egyén tanulással kapcsolatos érzelmi viszonyulásainak alakulásaiban, tanulási készségének megalapozásában meghatározó szerepet tölt be a formális oktatás. A legfőbb kérdés azonban az, milyen ez a szerep? Vajon a jelenlegi intézményrendszer motívál-e az önfejlesztésre vagy inkább az „iskolaundort”, mint az iskoláztatás egy mellékhatását váltja ki? Vajon a szabályok tengerében, a tanulói passzivitásra, a készen kapott tudáselemek memorizálására, a verbális intelligenciára építő iskolarendszer megtanít-e tanulni és fejlődni? A válasz korántsem pozitív. Az iskola a tanulási motivációt külső eszközökkel fenntartani akaró törekvéseivel, az értékelés minősítő, osztályba soroló funkcióinak túlhangsúlyozásával, a tanulókat sok esetben passzív szerepekre kárthatva, sokkal inkább a kudarcok és szorongások forrása, mintsem az egész életen át tartó tanulás megalapozója lehet.

A tanulmány célja, hogy a fentiekben vázolt problémák, felvetések mélyére nézve áttekintse mindazokat a társadalmi folyamatokat, tanulásról, tanításról és iskoláról alkotott nézeteket, melyek a jövő iskoláját formálják. A munka három csomópont mentén megvizsgálja azokat a törekvéseket, melyek a jövő iskoláit alakítják. Az első rész foglalkozik mindazokkal a kihívásokkal és értelmezésekkel, melyek választút elé állítják az intézményeket, a tanulmány második fejezete elemzi a 21. századi tanulási környezetek sajátosságait és lehetőségeit. Végezetül pedig a harmadik rész foglalkozik azokkal a lehetséges stratégiákkal és utakkal, melyek tudatos értékelése egy kívánatos jövőbeni iskola alakulását támogathatja.

A tanulmány a következő kérdésekre keres lehetséges válaszokat:

- Hogyan támogathatja az iskola a tanulás és fejlődés iránti elköteleződést, a folyamatos önfejlődés-

ben vállalt aktív, felelős, motivált részvételt? Mit üzen az egész életen át tartó tanulás koncepciója az oktatási intézmények és szervezetek számára?

- Hogyan írható le az a tanulási környezet, mely segíthetné az iskola válaszkeresését a társadalmi és gazdasági változások és igények által befolyásolt kontextusban?
- Melyek a 21. századi kompetenciák és hogyan befolyásolják az iskolák belső világát?
- Merre tart az iskoláztatás jövője és milyen lehetne a jövő iskolája?

„MÁR VÁLLIG ÉRT A SZÉP JÖVŐ...”: KIHÍVÁSOK, ÉRTELMEZÉSEK

Az iskoláztatás jövőjéről, az iskola szerepéről és lehetőségeiről, az egész életen át tartó (*lifelong learning*) és az élet valamennyi területére kiterjedő (*lifewide learning*) tanulás koncepciójáról való gondolkodás során nem kerülhető el mindazoknak a társadalmi, kulturális és gazdasági változásoknak mérlegre állítása, melyek útkeresés elé állítják az iskolákat. Vajon a folyamatos fejlődés és önfejlesztés iránti igény megalapozása, a 21. századi kompetenciákkal rendelkező: kreatív, problémamegoldó, autonóm, felelős és aktív, fiatal állampolgárok képe egy társadalmi vízió, vagy az iskola valódi lehetősége és felelőssége? Vajon mit üzen egy posztmodern kor tudástársadalma az iskola világa felé? Az elmúlt évtizedek óta végbemenő kulturális, társadalmi és gazdasági változások az iskolát szerepének és lehetőségeinek újraértelmezésére ösztönzik. Az intézményeknek egyre inkább szembe kell nézniük azzal, vajon mennyire képesek valódi és hiteles életvilágot jelenteni közösségük számára.

A 20. század második felétől kezdődően, az új szociológia paradigmájának megjelenésével a gyermekkor értelmezése átalakul. A gyermekkor a társadalmak strukturális és kulturális összetevője, az adott kultúrában létező társas konstrukció, melyben a gyermekek környezetük aktív konstruálói. A gyermeki lét felnőtt világhoz történő közeledése, a fogyasztói világban való aktív részvétel sajátos gyermekkulturák kialakulását eredményezi (*Golnhofér és Szabolcs, 2005; Jenks, 1996; Jensen és McKee, 2003; Postman, 1994 és Vajda, 2001*). A gyermekkor újraértelmezése, a narratívák és értékek sokszínűségét magába ötvöző posztmodern kor új szocializációs feladatok elé állítja az iskolákat.

Az értékek pluralizálódása, az univerzális igazságokba vetett hit megkérdőjelezése, a technológiai fejlődés a tudás értelmezését, a tanulás folyamatát is átalakítja. Egyes megközelítések (*Ropolyi, 2006; Siemens, 2006*) az információs korból lépéssel egyidejűleg a „hálópolgárról”, vele együtt pedig a tudás felszabadulásáról, annak reformációjáról írnak. Az internet, a hálózatok a posztmodern kor technikái, melyek posztmodern értékeket hordoznak: az individualizálódás és pluralizálódás értékeit. George Siemens (2006) *Ismerni a tudást* című értekezésében úgy fogalmaz, hogy a tudás megváltozott, mely már nem a kategóriákat és a hierarchiákat jelenti, hanem hálózatokba és ökológiákba rendeződik; a megismerés nem elszigetelt tevékenység, hanem az emberi lét szerves része. A tudás kontextusa (a környezet, melyben létrejön és létezik), áramlása és tulajdonságai változnak meg. A legjelentősebb változást Siemens szerint a szerveződés megváltozása jelenti: a tudás statikus természetének visszatartása. A tudás dinamikus, a tudományos tudás már nem univerzális jellegű, amely differenciálódásával nem szolgál átfogó világgépek megalapozására (*Ropolyi, 2006; Siemens, 2006*).

Mit üzen egy posztmodern kor tudás alapú társadalma az iskoláztatás felé? Milyen kihívások elé állítja a formális iskoláztatás világát? A mai társadalom egésze és egyes tagjai számára is a tanulás, a tudáshoz való egyenlő hozzáférés válik meghatározó jelentőségűvé. Az információs társadalom főbb jellemzői a tudás termelésének felgyorsulásával, a termelésben részt vevők körének bővülésével, a

tudásalapú közösségek rohamos fejlődésével, valamint a tudás diffúziójának és a tudástranszfer csatornáinak differenciálódásával írhatóak le, melyben meghatározó az innováció iránti nyitottság, a változásokhoz való alkalmazkodási képesség, az adaptivitás (Sloep et al., 2011). Mindezek alapvető feltétele és értéke a humán tőke, a jól képzett emberi erőforrás. A társadalom jólléte, a konstruktív társadalmi folyamatok megerősödése minőségi és fejlett oktatási rendszereket feltételez (OECD, 2010a), melyek támogatják az egyént mindazoknak a kompetenciáknak az elsajátításában, a társadalmi folyamatok megértésében és az egymás mellett élő értékek elfogadásában, melyek által képessé válik aktív és felelős részvétellel a társadalom életében a fejlődés iránti igény megalapozásával.

Az egész életen át tartó tanulás a tudásalapú társadalom mozgatórugója. A gazdasági versenyképesség és állampolgári jóllét alapjává a gyors változásokhoz való alkalmazkodási képesség, az innovációs nyitottság válik. A fejlődés iránti motiváció megalapozásával az iskola világának támogatnia kell az egyént olyan alapvető kompetenciák fejlesztésében, melyek képessé teszik a későbbi életrészekben történő önfejlesztésre. Az alapkompenciák kérdése mellett az iskola társadalmi szerepe is alakulóban van. Az információs és kommunikációs technológiák fejlődésével az emberiség által felhalmozott tudás bárki számára hozzáférhetővé és alakíthatóvá válik (Ropolyi, 2006). Az iskolai életvilágban a tanár többé nem a tudás, az információ kizárólagos forrása, hanem szerepe sokkal inkább a tanulási folyamat, a narratívák közötti eligazodás, a tudás értékelésének támogatása, a kritikus gondolkodás segítése lenne. A kognitív tudományok tanulásról, emlékezésről születő kutatásai egyre jobban megkérdőjelezzik az iskolai tudás érvényességét, és olyan képességek hiányát jelzik, melyek a gondolkodási stratégiákat és funkciókat erősítenék (Csapó, 2003). A különböző generációk megismerési folyamatai eltérőek (vö. Tari, 2010 és 2011), az új millennium tanulóinak¹ korábbiaktól eltérő kompetenciákra lesz szükségük (OECD, 2010b), melyek ugyancsak felvetik a kérdést: vajon a meglévő intézményi formák képesek-e a hatékony és eredményes tanulás számára optimális tanulási környezetet biztosítani?

Az iskoláztatás fejlődése a társadalmi berendezkedést is alakítja. Az oktatási rendszerek fejlettsége kedvezően befolyásolja a társadalom mentális és szociális jóllétét (vö. *social outcomes of learning in CERI, 2010*) (CERI, 2010; Hammond, 2002 idézi Sloep et al., 2011). Az oktatási rendszerek fejlődésének hatásait Schuller és Desjardins (idézi Sloep et al., 2011) három dimenzió: az a) közvetlen, a b) közvetett, és a c) kumulatív hatások mentén írja le. A a) közvetlen hatások közé sorolja a gazdaságban végbemenő pozitív irányú történéseket, a b) közvetett hatásokat az egyén környezetében végbemenő változásokra vonatkoztatja, míg a c) kumulatív hatások azokat az átfogó folyamatokat írják le, melyek a tágabb környezet egymásra ható jelenségei által eredményeznek kívánatos változásokat.

Hogyan értelmezhetőek ezek a hatások mikro- (egyéni), illetve makro- (gazdasági) szinten? Az Európai Bizottság az élethosszig tartó tanulás alatt az egyén élete során folytatott folyamatos tanulási tevékenységét érti, melyet az egyén tudásának, készségeinek és kompetenciáinak fejlesztése

1 Ahogyan Dumont és Istanc (2010) összegzi: a 21. századi kompetenciák fogalma ernyőként fogja át mindazokat a képességeket, melyek a magasabb szinteken végbemenő gondolkodási folyamatokat alkotják. Úgy, mint: az összetett információk feldolgozásának képessége, következtetések alkotása, kritikus gondolkodás, döntéshozás, adaptivitás és flexibilitás az új információk feldolgozásakor, kreatív utak keresése a probléma azonosítása és megoldása során, média literacy, az IKT fejlett szintű használata, önszabályozó és egy egész életen át tartó tanulási folyamat, amelyben a tanulóknak olyan munkahelyekre, olyan technológiák használatára is fel kell készülnie, amelyek még nem léteznek. Őket az új millennium tanulóinak nevezi az OECD (OECD, 2010b).

céljából tesz (Európai Bizottság, 2000). Az egész életen át tartó tanulás alapfeltétele a magas színvonalú alapoktatás, a tanulás képességének megalapozása. Az egyén életét végigkísérő fejlődés, az önfejlesztés iránti motiváció koncepciójában az élethosszig jelző az egyén életében a tanulási folyamat időbeli kiterjedését jelöli. A *lifelong*, mint a tanulás idődimenziója mellett megjelenik a *lifewide learning* koncepció is, mely a tanulási folyamat valamennyi élethelyzetre kiterjedő jellegét jelöli. Az egész életen át tartó, illetve az élet számos területére kiterjedő tanulás horizontális és vertikális tengely mentén történő értelmezési modellje ad lehetőséget a tanulás különböző kontextusainak és színtereinek értelmezésére. Az egész életen át tartó és az élet valamennyi területére kiterjedő tanulás az oktatás egy aspektusán túlmutató vezérelv, melynek implementációja hat stratégiai tényező mentén valósítható meg (Európai Bizottság, 2000):

- 1 új alapvető készségek és képességek kialakítása és fejlesztése;
- 2 innováció a tanítás és a tanulás területén;
- 3 a tudás értékének növelése, a validáció kérdései: a formális tanulás keretein túl szerzett tudás elismerése;
- 4 a mentorálás és tanácsadás fejlesztése;
- 5 a tanulás közelítése az otthonokhoz: tanulás támogatása az egyén személyes környezetében.
- 6 Az egyén szempontjából, az önfejlesztés iránti igény kialakításának alapja, a tanulás képességének fejlesztése a formális oktatás keretei között kezdődik.

Az iskoláztatás a társadalmi folyamatok alakítása mellett a gazdaság növekedésében is jelentős szerepet tölt be. Az OECD (2010a) egy, az oktatási teljesítmények és gazdasági növekedés összefüggéseit feltáró vizsgálatában rámutatott, hogy egy társadalom alacsony képesség- és készség szintjének – közvetett folyamatokon keresztül – igen magas ára van a gazdaság növekedésében, míg egy viszonylag kismértékű beruházás az adott populáció képesség és készség szintjének fejlesztése érdekében kedvező hatást gyakorol a gazdaság növekedésére. Az oktatási rendszerek fejlettségének gazdaságra gyakorolt hatásának jelentőségét jól tükrözi az OECD azon javaslata, hogy az elkövetkező 20 évben 25 ponttal² növeljék tagországi PISA vizsgálatokon elért eredményeit, ezzel támogatva gazdasági növekedésüket.

A globális kontextus kihívásaira reflektálva több olyan kezdeményezés is elindult, melyek tudatosan építenek a társadalmi folyamatokra, ezzel alakítva az iskola jövőjét. Előtérbe került (OECD, 2006a) az igény és kereslet iránt érzékeny iskoláról való tudatos gondolkodás, a személyre szabott tanulás, a 21. századi kompetenciák és a tanulás folyamatának, természetének folyamatos kutatása:

- A *demand-sensitive* iskolakoncepció magába foglalja egyrészt a partnerek igényei iránti érzékenységet, másrészt pedig tudatosan épít a piac igényeire is. Az igények iránti érzékenység vagy kereslet-központúság több dimenzióban is megmutatkozhat, de leginkább a kimenet és a partnerek hangjának³ érvényesülésében, és dominánsan a minőség és méltányosság fogalmához köthető.

2 A *The High Cost of Low Educational Performance* (OECD 2010a) alapján a 25 pontos növekedési cél kevesebb, mint amit Lengyelország önállóan elért 2000 és 2006 között. A szervezet számításai alapján, amennyiben a tagországok teljesítménye eléri a vizsgálatokon legjobban teljesítő tagország, Finnország eredményét, az jelentős növekedést fog eredményezni az országok GDP-jében.

3 A hazai kontextus sajátosságait vizsgálva nem túl kedvező képet festenek az OECD demand sensitive schooling kutatás eredményei. Elgondolkodtatóak azok a magyarországi eredmények, melyek szerint a magyar tanulók több mint 40%-a – Németország, Luxemburg, Mexikó és Törökország tanulóival együtt – úgy érezték, hogy országuk oktatási rendszere keveset tesz azért, hogy felkészítse őket az iskolán kívüli boldogulásra (OECD, 2006a).

- A 21. század iskoláját vizsgálva nélkülözhetetlen a tanulási környezetek változásának vizsgálata is. Fejlődik a tanuláskutatás, mely egyre több betekintést enged az eddigi fekete doboznak hitt folyamatokba. Kitágult a tanulás tere, az egész életen át tartó tanulás egyre inkább a formális tanulási környezeten túl zajlik.
- Az IKT rohamos és gyors fejlesztése kitágítja az oktatási lehetőségek határait, különösen a fiatalabb generációk életében. Habár érzékelhető egy általános elégedetlenség a technológiai beruházásokkal kapcsolatban, miszerint a fejlett technikai eszközök nem újították meg valójában a tanulási környezeteket. Ennek oka azonban abban keresendő, hogy ezek a beruházások valójában a technológiai részekre fókuszáltak, és nem fordítottak elegendő figyelmet magára a tanulási lehetőségekre és folyamatokra.

HÁZI FELADAT: AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS

A korábbiakban utaltam rá, hogy az egész életen át tartó és az élet különböző területeire kiterjedő tanulás iránti igény megalapozásában jelentős szerepet tölt be a formális tanulás, az intézményesített keretek között zajló iskoláztatás. A fejlődés és tanulás iránti igény az egyén kognitív és affektív sajátosságai által erősen meghatározott: a tanúlással szembeni attitűdök, érzelmi viszonyulások gyökerei a formális iskoláztatás keretei között alapozódnak meg, éppen ezért az iskoláztatás tanulásról alkotott képe, szervezeti kultúrája döntő jelentőségű az egész életen át tartó tanulás kialakításában.



Mind az Európai Bizottság Memoranduma (*Európai Bizottság, 2000*), mind a tanuláskutatások (*OECD, 2005; 2008; 2009; 2010a és b; Sloep et al., 2011*) hangsúlyozzák, hogy az alapvető készségek, kulcskompetenciák megalapozása a formális tanulás keretei között történhet. Mindehhez kapcsolódóan vélhetően a legfontosabb a *hogyan?* kérdésének megválaszolása:

- hogyan írhatóak le azok a tanulási környezetek, melyek optimálisak lehetnek a 21. század iskolájának válaszkérésében;
- illetve milyen szervezeti kultúrába ágyazódnak ezek a környezetek: hogyan írható le az optimális iskola, mint szervezet.

A kérdések megválaszolásához három csomópont mentén érdemes vizsgálni, hogy

- melyek azok a *kompetenciák, tanulási eredmények*, melyek hozzájárulnak a konstruktív társadalmi részvétel és tanulás támogatásához.
- A kulcskompetenciák mellett a *tanulás értelmezésével* is szükséges foglalkoznunk: az a szemlélet, ahogyan a megismerési folyamat felé közelítünk, meghatározza a tanulási folyamat tartalmát, az alkalmazott módszereket és értékelési eljárásokat, hatással van az egyén motivációjára, tanulási készségeire és képességeire és iskolával szemben kialakuló attitűdjeire, nézeteire.

- Végezetül az optimális tanulási környezetről való gondolkodáshoz fontos számba venni a *jövőről alkotott lehetséges víziókat*, eltérő szervezeti megközelítéseket.

A 21. század tanulói

A társadalmi és gazdasági folyamatok megkövetelik az oktatási rendszerektől, hogy különféle kompetenciák elsajátításában és fejlesztésében segítsék tanulóikat. A kompetenciák áttekintéséhez vegyük alapul az OECD, 21. századi kompetenciákat⁴ átfogó megközelítését. A szervezet modelljét a DeSeCo-projektre, illetve a PISA-kezdeményezésekre alapozta, és a 21. századi készségeket és kompetenciákat három dimenzió: **1) információs**, **2) kommunikációs**, és **3) etikai-társadalmi** dimenziók mentén értelmezte (OECD, 2010b).

A készségek és kompetenciák információs dimenziója magába foglalja az információ feldolgozásának és rendszerezésének képességét, valamint a tudás új kontextusba történő helyezésével, az új tudás létrehozásának és felhasználásának képességét. A dimenzió olyan készségeket foglal magába, mint: kutatás, problémamegoldás, az információ keresésének, értelmezésének, elemzésének és szintetizálásának képessége. Az információs dimenzió két további aldimenzióra osztható: **1) az információ, mint forrás**: felkutatás, kiválasztás, értékelés és szervezés, információs literacy (írás-tudás), a digitális világban felhalmozott tudás felkutatásának és értékelésének képessége; illetve **2) az információ, mint produktum**: szintetizálás, strukturálás, személyes tudás kialakítása. Ez a dimenzió öleli fel mindazokat a képességeket, készségeket, melyek az egyén saját tudásának kialakításához szükségesek: analízis, értelmezés és modellezés (OECD, 2010b).

A kommunikációs dimenzió a közösségi létezés szükséges képességeket öleli fel. Hasonlóan az információs kompetenciákhoz ez a dimenzió is szintén két alrészre ágazik: **1) eredményes és hatékony kommunikáció**: melynek elemei az információs és média literacy, a kritikus gondolkodás és a kommunikációs készségek. Ezek a kompetenciák az információ és tudás egy adott kontextusban, megfelelő nyelvi eszközök és tradíciók használatával történő bemutatásának és megosztásának képességét jelölik. A kommunikációs dimenzió másik nagyobb alrendszer **2) az együttműködés és virtuális interakció dimenzió**, mely a digitális kultúrában való konstruktív részvételt: a reflexió, a konstruktív visszajelzés, értékelés és részvétel kompetenciáit írja le (OECD, 2010b).

A harmadik átfogó dimenzió a szociális és etikai dimenzió: **a 1) szociális felelősségvállalás és 2) társadalmi hatás** elágazásokkal. A szociális felelősségvállalás annak felismerése, hogy az egyén tevékenysége hatással van a tágabb közösségek életére; míg a társadalmi hatás, a társadalmi változások és kihívások tudatos megélését jelenti (OECD, 2010b). Az OECD mellett az Európai Bizottság, valamint olyan nagyvállalatok, mint a Cisco, az Intel és a Microsoft⁵ is összeállították saját kompetencia-listájukat. Az OECD három, átfogó dimenziója mentén, a különböző kompetenciák összefonódásait egy összefoglaló keretben az *1. ábra* szemlélteti.

⁴ A kompetencia fogalmának eltérő értelmezéseinek ütköztetésével a fejezet nem foglalkozik, a kompetenciák értelmezésében Falus (2009) definícióját vesszük alapul, mely szerint a kompetenciák „a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely feloleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.”

⁵ ATC21S: Assessment and Teaching of 21st-Century Skills

1. ábra: A 21. századi kompetenciák



Forrás: saját szerkesztés (OECD, 2010b; Európai Bizottság, 2000 és ATC21S, 2013 alapján)

Az áttekintett kompetenciák fejlődésének támogatása a tanulás egy olyan értelmezését feltételezi, melyben az egyén megismerési folyamatának aktív résztvevője, saját tudásának aktív megalkotója. Vajon a jelenlegi iskolarendszer hogyan értelmezi a tanulás fogalmát és mennyiben támogatja az egyén aktív tanulását?

A 21. századi tanulás

A korábbiakban érintettük, hogy a társadalmi változások, illetve a tudás értelmezésének megváltozása átalakította a tanári szerepfelfogást: a tanár nem az információ egyetlen forrása, hanem támogató, facilitátor. Utaltunk rá, hogy ez a tanulási folyamat tartalmát, módszereit és az értékelési eljárásokat is megváltoztatja. A rejtett tanterv jelenségéhez kapcsolódó vizsgálatok (Szabó, 1985), illetve az oktatási módszerek hatékonyságát mérő kutatások (Kagan, 2009; M. Nádasi, 2004) rávilágítottak, hogy a dominánsan frontális osztálymunkára, az együtt haladás illúziójára alapozott tanulásszervezés, az osztálytermi hierarchia kívülről történő túlhangsúlyozása passzív szerepbe helyezi a tanulót (M. Nádasi, 2004). A tanuló megtanulja érzelmeit leválasztani a cselekvésről, az egy tanulóra jutó megszólalási idő minimalizálódik, a társakkal való kommunikáció, a segítségnyújtás büntetendő (Szabó, 1985).

A döntően a tanuló passzivitására épülő tanulásszervezési eljárásokat alkalmazó, az értékelés minősítő, szelektáló (szummatív) funkcióját előtérbe helyező iskolai kultúrák a tanulás behaviorista alapjaihoz nyúlnak vissza. A behaviorizmus a 20. század első felét meghatározó tanulásméleti megközelítés, mely feltételezte, hogy a magatartás lebontható asszociációk, konnektiók (inger-válasz) sorozatára, a tanulás pedig a viselkedésben bekövetkező változás az inger-válasz konnektiók

mege erősítése révén: a helyes viselkedést megerősítő külső válasz hatására megnő a helyes viselkedés gyakorisága (v.ö. *Thorndike és Skinner idézi OECD, 2010b*). A behaviorizmus elméletével szemben az 1950-es évektől kezdődően a Gestalt pszichológia a problémamegoldás, struktúraalkotás folyamatait tanulmányozta, és a megismerési folyamat egészlegességét hangsúlyozta, szemben a megismerést részeire bontó behaviorista megközelítésekkel. Később, a kognitív forradalom hatásaként jelentek meg azok a megközelítések, melyek az egyén felé, mint az információk feldolgozója felé közelítettek, és az atomjaira bontott észlelés helyett a megismerés egészlegességét helyezték (*Nahalka, 2004; OECD, 2010b*). A tanulásértelmezésekben az áttörést a konstruktivista megközelítések jelentették, melyek különösen fontosak lesznek a jövő iskolájáról való gondolkodásban.

A konstruktivizmus a tanulásra, mint az információ értelmezésére tekint. A megismerési folyamat konstrukció, melynek során az egyén a meglévő kognitív tartalmakhoz kapcsolva értelmezi az új információkat (*Nahalka, 2004*). A konstruktivista paradigma feltételezi, hogy az ember naiv elméletekkel rendelkezik, és a tanulás a tudatban meglévő modellek változása. A tanuláselmélet jelentősége, hogy a korábbi passzív, befogadó szerepből egy aktív szerepbe helyezi a tanulót: a tanulás konstrukció, melyben kiemelt jelentőségű az előzetes tudás, a naiv nézetek megismerése. A 20. század vége felé a szocio-konstruktivista tanuláselméleti paradigma a megismerési folyamat során már a kontextus, legfőképpen pedig a szociális interakciók szerepét hangsúlyozza. A szocio-konstruktivista irányzat Vigotszkij elméletére, illetve etnográfiai és antropológiai kutatásokra alapozva egyre inkább megkérdőjelezi a konstruktivista megközelítés kontextust és környezetet kizáró tanulásfelfogását. Ezzel szemben a tanulást és megismerést az egyén és környezete között lejátszódó interakciónak tekinti, a tudást a tevékenység, a kontextus és a kultúra kölcsönhatásaiból kialakuló és abban létező részként értelmezi. A tanulás aktív, társas-szociális tárgyalás, melyben az egyénben lejátszódó pszichológiai történések és a kontextus szituatív és társas aspektusai egymásra visszaható, reflektíven kapcsolódó elemekként jelennek meg (*OECD, 2010b*).

A kontextusok, a társadalom és kultúra jelentőségére Nisbett és társai (2007) kutatásának eredményei is rávilágítottak. Nisbett és társai (2007) a nyugati és keleti társadalmak gondolkodási és társas folyamataiból levezetve arra a következtetésre jutott, hogy azok a társadalmi különbségek, melyek a különböző kultúrák között léteznek, nem csupán a világról alkotott társadalmi hitek különbözőségeit befolyásolják, de hatással vannak a közösség naiv metafizikai elméleteire, tacit epistemológiai tudására, valamint kognitív folyamataira is. A társadalmi képződmények közvetlenül befolyásolják a kognitív folyamatok felhasználásának módjait.

A konstruktivista (*Nahalka, 2004*) és szocio-konstruktivista (*Rapos és mtsai., 2011*) tanuláselméletek, valamint az affektív tényezők (érzelmekek, attitűdök, nézetek) (*Forgács, 2007*) tanulásban betöltött szerepének felértékelése nyomán a tanulás értelmezése átalakult. A megismerési folyamat érzelmek és előfeltevések által irányított. A tudás konstrukció, a tanulás pedig társas tevékenység. Vajon az alapvetően behaviorista alapvetésekre épülő értékelési kultúra, a tanulási motivációt beidegzéssel – külső kontrollal – fenntartani kívánó iskolai tanulás hogyan képes a tanulás iránti igényt és tanulási képességet megalapozni, a belső motivációt erősíteni? A behaviorista, illetve konstruktivista alapokhoz visszanyúló iskolai kontextusok közötti különbséget a tanulás, a tanulói és tanári szerepek, a kialakuló motiváció, a módszerek, az értékelési eljárások és az osztálytermi légkör szempontjai mentén az 1. táblázat foglalja össze. A különböző szempontok értelmezései mentén látható, hogy azok az iskolai kontextusok lehetnek képesek a korábban felvázolt 21. századi kompetenciák fejlődésének támogatására, melyek a tanulókat aktív, saját tanulási folyamataiért felelősséget vállaló szerepbe

helyezik. Ezzel párhuzamosan az értékelés szerepe is átalakul, a minősítő, szelektáló funkciót a fejlesztő értékelési (Lénárd és Rapos, 2007; Bognár, 2009) gyakorlat kerül előtérbe, mely a tanulást gyakori, interaktív módon, változatos értékelési eljárásokkal támogatja. Következésképp egy együttműködést támogató osztálytermi légkör alakul ki.

1. táblázat: A behaviorista illetve konstruktivista tanuláselméleti alapokhoz visszanyúló iskolai kontextusok különbözőségei

	Behaviorista alapokhoz visszanyúló iskolai kontextusok	Konstruktivista alapokra építő iskolai kontextusok
A tanulás	„tudásátadás” a jó és rossz válaszok megtanítása	a megismerési folyamat „konstrukció”, a tanulás aktív tevékenység
Tanulói szerepek	passzív, befogadó	aktív, felelős részvétel
Tanári szerepek	tekintélyi személy/ hierarchikus szerepek	támogató, facilitátor, mentor
Motiváció	döntően külső jutalmazás elnyerése, büntetés elkerülése	döntően belső érdeklődésre alapozott
Módszerek	tanulói passzivitásra épülő, dominánsan egyéni munkavégzést igénylő	aktív, kooperációt támogató, alkotó tevékenységet előtérbe helyező
Az értékelés fő funkciója	minősítés, szelekció	gyakori, fejlesztő, a tanulási célok és előrehaladás követése
Osztálytermi klíma	versengő	együttműködést támogató

Forrás: saját szerkesztés

Jelen tanulmány keretei nem térnek ki a tantervi megfontolások részletes elemzésére, azonban a tanulásértelmezések kapcsán fontos szempontt adhatnak a jövő iskolájáról való gondolkodáshoz a kognitív idegtudományi kutatások eredményei. Az 1980-as évektől kezdődően a kognitív idegtudományi alapokon nyugvó vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a tanulás hatékonyságát, az elsajátítani kívánt tudás mélységét nagymértékben befolyásolja, hogy az egyén a megismerési folyamat során képes-e az adott tudáselemet a valós környezeti és társas kontextushoz kapcsolni, azaz van-e lehetősége a tudáselem gyakorlati alkalmazhatóságát, generalizálhatóságát is megtapasztalni (Sawyer, 2006 idézi OECD-CERI, 2008). Az elsajátított tudás megértésének mélysége (a felszíni, rövidtávon előhívható, tényszerű tudáselemekkel szemben), a tudás koherenciája és alkalmazási kontextusban történő elsajátítása, a más kognitív struktúrákhoz való kapcsolhatósága, az adott tudáselem relevanciájának felismerése mind az eredményes tanulási folyamat alapelemei. A tanuláskutatások egyre inkább megkérdőjelezték azt, hogy a tudományterületeket szétdaraboló tantárgyi struktúrák, a kontextusából kiragadott tudáselemek, az izolált tantermi környezetben megvalósuló tanulás létező gyakorlata képes-e elmélyült megértést eredményezni (OECD-CERI, 2008).

Az egész életre kiterjedő tanulás a tanulási tevékenység színtereinek kiterjedését is magával vonja. A tanulásértelmezések a tanulási formák (Bransford et al., 2006 in OECD, 2010b) újraértelmezését is

jelentik. Az intézményes oktatás keretei közötti formális tanuláson túl további tanulási formák és szinterek is azonosíthatóak (*Bransford et al., 2006 in OECD, 2010b; Európai Bizottság, 2000*): az implicit tanulás során az adott tudáselem vagy információ elsajátítása erőfeszítés nélkül, és a legtöbb esetben nem tudatosan történik. A nem formális tanulás a formális kereteken túlmutató szervezett tanulás, míg az informális tanulás az egyén mindennapjaiban, a különböző szintereken zajló tevékenység. A különböző tanulási szinterek jellemzői az iskolai tanulási környezetekben és folyamatokban is megjelennek. Az iskola elveszti korábbi mitikus jellegét, mint a tudás egyetlen forrása (*OECD, 2001*). Nahalka (2004) úgy fogalmazott, hogy egyre inkább megváltoznak a tanulási folyamatok, átalakulnak azok a tevékenységek, amelyek a tanulást szolgálják. A memorizálás és a gyakorlás, mint két alapvető és kizárólagosan érvényesülő tanulási tevékenység átalakul, és eléjük kerül számos új tanulási tevékenység, amik nem jellemzők az oktatási intézményekben, azon kívül viszont annál inkább fellelhetőek. Olyan mindennapi társadalmi tevékenységek, mint a munka, projekt, vita, problémamegoldás, konfliktusok kezelése stb. válnak tanulást szolgáló tevékenységek. Ezzel átalakul az egész pedagógiai kultúra, a tanulási folyamat szervezése, és megváltozik a folyamat háttérében lévő tanuláskép.

Ahhoz, hogy a fejlődés iránti igény, az egész életen át tartó tanulás ne csupán az iskola keretein túlmutató házi feladat legyen, az iskolának a mélyebb megértést eredményező tanulást kell támogatnia (*Corte, 2010 in OECD, 2010b*), az oktatás tartalmát és tevékenységeit úgy meghatározni, hogy elfogadja, hogy **a tanulás**:

- **konstrukció**: a tanuló tanulási folyamatának aktív résztvevője, a megismerés jelentésteli kontextusban történik;
- **önszabályozott**: azaz a tanulók a kapcsolódó metakognitív, kognitív és motivációs aspektusok mentén alakítói saját tanulási folyamataiknak (képesek célok kialakítására, a tanulási folyamat megtervezésére, értékelésére és a folyamatos önmonitorozásra);
- **kontextus és szituációfüggő**: társas, kulturális, és társadalmi viszonyok által meghatározott, és
- **együttműködésen alapul**.

A tanítás és tanulás célja olyan adaptivitásra képes szakértők fejlődésének támogatása, akik kognitív, affektív és motivációs komponensek elsajátítása révén olyan tudással, heurisztikus módszerek megismerésével, önszabályozási készségekkel és pozitív hittel rendelkeznek, amelyek képessé teszik őket az önálló tanulási tevékenységre (*Berliner, 2008 in OECD, 2010b*).

HAZAI HELYZETKÉP

2008-ban, az OECD tanárkutatásának (TALIS) keretében vizsgálta a tanulásról és tanításról alkotott tanári nézeteket. A résztvevőknek a tanulókat döntően passzív szerepbe helyező „kész tudásátadás”, illetve a tanulói aktivitásra építő, konstruktivista paradigmák szemléletét tükröző állításait kellett attitűdskálán értékelniük. Míg többek között Belgium, Dánia, Észtország, Ausztria tanárai a konstruktivista paradigmát preferálták értékítéletükben, addig Magyarország esetén a válaszok a köztes tartományba estek (mindkét paradigma irányába találhatóak majdnem azonos értékpreferenciák) (*OECD, 2009*). A vizsgálat az osztálytermi folyamatokat is kutatta. A tanároknak saját osztálytermi gyakorlataikat kellett értékelniük aszerint, hogy milyen gyakran alkalmaznak olyan eljárásokat, melyek az óra struktúrája köré épülnek (pl. házi feladat ellenőrzése, gyakorlás, ismétlés), tanulóközpontú eljárásokat (pl. kiscsoportos munka), illetve a tanulói aktivitást előtérbe helyező megoldásokat (pl. projektmunka). A TALIS (2008) eredmények alapján (Franciaországgal együtt Magyarországon az osztálytermi történések kimagaslóan az óra struktúrájának segítése köré épülnek (*OECD, 2009*). Az eredmény erősíti a szemléletváltás szükségességét, az aktív tanulói bevonódás előre mozdítását.



Miért működik kevésbé ez jelenleg a gyakorlatban? Berliner (2008 in OECD, 2010b) szerint a „hiányzó láncszem” a tantermi gyakorlat és a kutatási eredmények között azzal magyarázható, hogy a kutatási eredmények nem fordíthatók le univerzális tanítási „receptekké”, az osztálytermi életvilágok nagyon különböző és komplex kontextusok, melyek személyre szabott egyéni értékelési és tervezési gyakorlatokat kívánnak.

21. századi szervezetek

Az eddigiekben nagyvonalakban áttekintettük, hogy mindazoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, melyek a 21. századi tanulóról alkotott kép alapján fontosak, milyen tanulásértelmezések, ezek hatásaként pedig milyen osztálytermi folyamatok mentén valósulhatnak meg. A tanulásról, a megismerési folyamatról alkotott értelmezések, ebből következőleg a különböző tanulás-konceptciók mentén alakuló osztálytermi folyamatok eltérő iskolai szervezeti kultúrákba ágyazódhatnak. A társadalmi kontextus, illetve az iskola szerepéről és funkciójáról való társadalmi gondolkodásmód erősen befolyásolja az iskola szervezeti felépítését és kultúráját. 2001-ben az eltérő kontextusok és kihívások mentén gondolkodva, az OECD hat forгатókönyvet dolgozott ki arra vonatkozóan, hogy milyen lehet a jövő iskolája. A forгатókönyvek az iskoláztatás jövőjének négy útját jelenítik meg. Minden szcenárió öt dimenzió⁶ mentén elemezte az iskoláztatás feltételezett irányait (OECD, 2001b; Halász, 2001; Mihály, 2001 és 2009). Az egyes forгатókönyvek részletes, leíró elemzésével most nem foglalkozunk, sokkal inkább azok szervezeti jellemzőit vizsgáljuk. Az egyes szcenáriók főbb vonásait röviden a 2. táblázat foglalja össze.

6 1) attitűdök, elvárások, politikai támogatás 2) az iskoláztatás céljai és funkciói 3) szervezet és struktúrák 4) geopolitikai dimenzió 5) pedagógiai hatékonyság vagy tanári munkaerő (OECD, 2001 a és b)

2. táblázat: Az OECD scenáriók főbb jellemzői

Az iskola- látás lehetősé- gés útjai	Vissza a jövőbe	Alapvető társadalmi központ- ként működő iskolák		Iskolátlátás		Válság
Scenáriók	Bürokratikus rendszerek, mint iskolák	Fókuszált tanuló szervezetek	Társadalmi központként működő iskolák	Kiterjesztett piaci modell	Hálózati tanulás	A rendszer szétolvadása
Főbb jellemzői	változásnak ellenálló iskolák, uniformitás és hierarchia, változatlan tanulási környezetek, formális oktatás	szervezeti sokféleség, innováció és kísérletezés, eltérő profilú iskolák, hálózatok, középpontban az egész életen át tartó tanulás	szervezeti sokféleség, decentralizáció, a helyi közösségek szerepe nagy	üzleti környezet, változatos képzési formák, privatizáció, szakmai diverzitás	network társadalom, tanulási hálózatok, egyéni tanulási utak, IKT használat, mint elterjedt tanulási eszköz	tanárhány, a magán-tanári piac virágzása
Szervezeti sajátosságok	hierarchikus, bürokratikus, lassan változó szervezetek	tanuló szervezetek		szervezeti sokféleség, változatos szervezeti formák		
Szabályozás	Old Public Management	Organisational Learning		New Public Management		

Forrás: saját szerkesztés (OECD, 2001a és b alapján)

A táblázat jól szemlélteti, hogy napjainkban az iskolák többsége beazonosíthatóan a „Vissza a jövőbe” típusú forgatókönyvek mentén működik, a rendszeren belül a tananyagok és értékelési rendszerek megegyeznek, az iskolák erősen bürokratikus, hierarchikus szervezetek, a formális tanulás értéke magas, míg a tanulási környezetek kevésbé alkalmazkodnak a változásokhoz (OECD, 2001a és b). Ezzel szemben a szervezeti sokféleség lehetőségét vázolja fel az „Iskolátlátás” útja. Az oktatás piaci, illetve hálózati jelleget ölt, ami a képzések sokféleségét hozza, és rendkívül változatos szervezeti formákkal találkozhatunk. Egyrészt a tanulási környezetekre a fejlett technológia használata jellemző, ugyanakkor az egyenlőtlenségek felerősödnek (OECD, 2001a és b). Az előzőekben vázolt utakkal ellentétben, a szervezeti működés konstruktív lehetőségeit vázolja fel az „Alapvető társadalmi központként működő iskolák” víziója. Mind a fókuszált tanuló szervezetekként működő, mind pedig a társadalmi központként működő iskolák esetén megfigyelhető a szervezet részéről egyfajta nyitottság az innovációra és kísérletezésre, illetve reflexiós képesség az adott közösség igényeire.

Az eltérő szervezeti formák mellett szintén látható, hogy az eltérő utak eltérő szabályozási módokat feltételeznek. Mulford (2003) az oktatásirányítás lehetséges megközelítését vizsgálva három szabályozási utat jelöl meg: 1) *Old Public Management* (magyarul leginkább a régi közigazgatás meg-

nevezése elterjedt [Halász, 2002]); 2) *New Public Management* (új közigazgatás [Halász, 2002]); illetve az *Organisational Learning* (szervezeti tanulás). A szervezeti tanulás koncepciója azon a felismerésen alapul, hogy a decentralizációs törekvés önmagában nem elegendő (OECD, 2001c) az iskolák eredményes működéséhez, szükség van egy belső autonómiára is. Tekintettel arra, hogy a szakmapolitikai törekvések és stratégiák sok esetben a különböző politikai ciklusok idejére szólnak, illetve, hogy a jelen társadalmi és gazdasági történések jövőbeli következményeit rendkívül bizonytalan lenne megjósolni, gyakorlatilag képtelenség mindazokat az egységes jellemzőket összegyűjteni, melyek képpé teszik az iskolákat a fenti vonatkozások kapcsán bekövetkező változásokhoz alkalmazkodni. Az iskoláknak tanuló szervezetekké kell válniuk, amelyek autonómiájuk révén képesek értékelni és sajátosságaikhoz igazítva adaptálni a különböző stratégiákat, és felelősséget vállalni saját fejlődésükért (Mulford, 2003 és OECD, 2001c). A tanuló szervezetként működő iskola belső világában a tanulók, tanárok és iskolavezetők közötti kapcsolatok is átalakulnak: azokban az esetekben, amikor a szervezeten belül a tanárok az osztálytermi szinten zajló folyamatokon túl a menedzsment részeként is felelősséget vállalnak a tevékenységekért, sokkal hatékonyabb és eredményesebb változási folyamatok történhetnek (OECD, 2001c). A tanulók számára hiteles tanulási környezetet biztosítani képes, tanulószervezetként működő iskolára az alábbi folyamatok jellemzők (Halász, 2001; Hopkins, 2001 idézi Bognár, 2004; Mulford, 2003; Rapos és mtsai., 2010):

- a szervezet rendszerben gondolkodik: realitásként épít a külső kontextus változásaira és a belső kreativitásra;
- együttműködő és bizalmi szervezeti légkört alakít ki: ennek része a dolgozók fejlesztése melletti következetes elköteleződés, a változásban érintettek bevonása, az informális szervezeti jelleg és a tudásmegosztás természetessége;
- közösen kialakított és folyamatosan reflektált célok, önkéntes szakmai elköteleződés;
- kezdeményezés és kockázatvállalás, fejlesztő vezetői hozzáállás, jól megalapozott együttműködési stratégiák;
- folyamatos szakmai fejlődés.

2009-ben Rapos és munkatársai (2011) egy esettanulmányokon is alapuló kutatás keretében kidolgozták az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját. A kutatás egy olyan szervezet lehetőségeit járta körbe, mely kulcsfontosságúnak tartja a tanulószervezet keretei között folyamatosan megvalósuló reflexiót, hogy az iskola a társadalmi kontextus sajátosságaira válaszolva, a helyi közösség szükségleteihez igazodva alakítsa ki önálló identitását. A koncepció a dinamikus értékközpontúság fontosságát hangsúlyozza, és **öt alapértéket** jelöl meg (Rapos és mtsai., 2011):

- 1 **adaptivitás:** a fogalom egyrészt a szociális kontextushoz kapcsolódó folyamatos reflexióra utal, másrészt magában rejti az osztálytermi adaptivitás szemléletét. Az adaptív-elfogadó iskola az egyén *kapcsolat-kompetencia-autonómia* szükségleteire építve az egyén fejlődését állítja középpontba, a tanulási folyamatot igazítja a tanulóhoz és nem az egyéntől vár alkalmazkodást a tanulási folyamat szervezésekor (vö. Lénárd és Rapos, 2007; Rapos és mtsai., 2011).
- 2 **Tanulásközpontúság:** mind szervezeti, mind egyéni szinten;
- 3 **közösségiség;**
- 4 **a kategóriák megkérdőjelezése:** a befogadó, nyitott szemlélet értékét jelöli;
- 5 **identitásalkítás:** az intézményi önkifejezés.

Hasonlóan az iskolai szervezet kívánatos változásait jelöli Hopkins (2011) *Minden iskola kíváló iskola* koncepciója. Hopkins (2011) az egymástól tanulás, a hálózatosodás fontosságára építve alap-

vetőnek tartja, hogy az intézmény saját maga alakítsa ki azokat a célokat, értékelési szempontokat, melyek mentén munkáját fejleszteni szeretné. A személyre szabott tanulás, az egyén középpontba állítása, a hálózati együttműködés, az innováció, az intelligens elszámoltathatóság, a magas szakmai színvonalú tanítás és a személyre szabott tanulás ebben a koncepcióban is kulcstényezők. Az adaptív-elfogadó iskola (*Rapos és mtsai., 2011*) és a „kiváló iskola” koncepciója is olyan működő szervezeti formákat és szemléletet mutatnak, melyek konstruktív utakat kínálnak a jövő iskoláiról való stratégiai gondolkodáshoz.

ÖSSZEGZÉS: UTAK ÉS LEHETŐSÉGEK

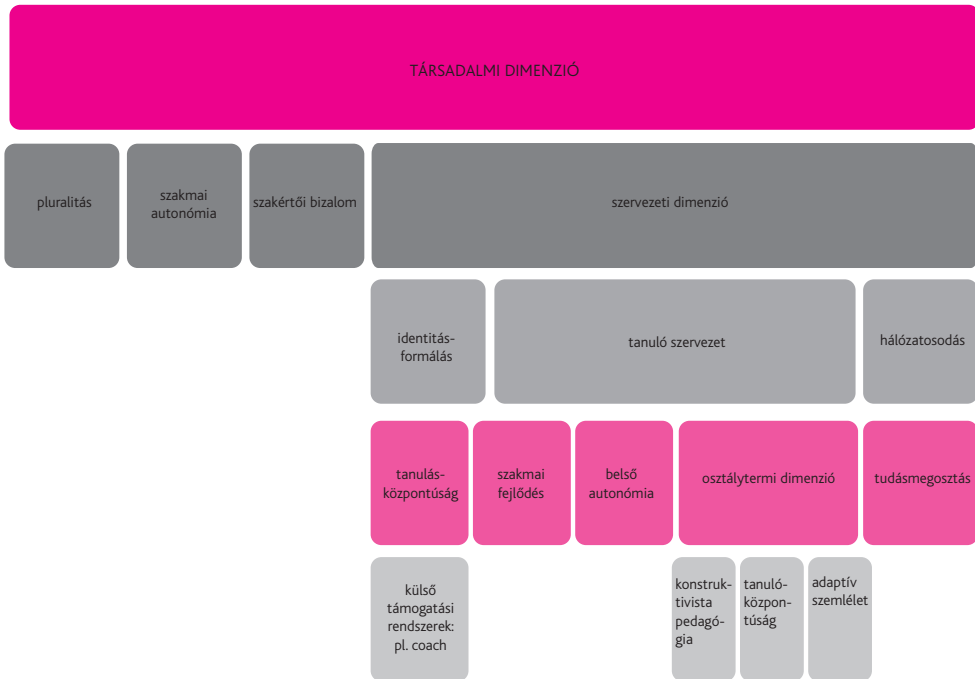
Milyen (is) lehetne a jövő iskolája?

A megelőző fejezetekben körbejártuk azokat a tanulásértelmezési megközelítéseket és szervezeti gyökereket, melyek képesek a tanulás, fejlődés iránti pozitív attitűd kialakítására. A következőkben felvázolom egy olyan iskola összetevőit, mely hatékonyan képes mind a társadalmi vonatkozások, mind az egyén szempontjából a tanulással szembeni pozitív attitűd kialakítására, eredményes és hatékony fejlesztésre.

A kihívások, igények és elvárások figyelembevételével az egyéni fejlődést támogató, hiteles életvilágot teremtő iskola lehetséges képét a 2. ábra jeleníti meg. Az elemzett empirikus megközelítések és elméleti koncepciók alapján (*Hopkins, 2011; OECD 2001b, c, 2005, 2006, 2011; Rapos és mtsai., 2011; OECD*) három olyan egymással kölcsönhatásban lévő dimenziót azonosítottam, melyek mentén az iskola jövőjéről fontos gondolkodni, és amelyek iránymutatók lehetnek a stratégiai gondolkodásban:

- 1 Társadalmi dimenzió:** az iskola tágabb környezetét a pluralitás jellemzi az értékek, együttélési formák, kultúrák, valamint az iskolával szemben támasztott elvárások, attitűdök és célok szintjén. Ebből következően az iskolába vetett társadalmi bizalom erősítése megteremti annak a lehetőségét, hogy a szervezeti tanulás kultúrája erősödjön meg a társadalomban. Ha az intézményekre, mint szakértőkből álló teamekre tekintenek, az megteremtheti egy tanuló szervezet gyökereit, amely a következő dimenzióba kapcsolódik.
- 2 Szervezeti dimenzió:** az intézmények képesek tanulószervezetként működni. Felelősséget vállalnak saját fejlődésükért mind szervezeti, mind egyéni szinten. A végrehajtó szerep helyett önmaguk definiálják saját fejlődésük célját, folyamatát és monitorozását. A folyamatos szakmai fejlődést olyan külső szakértői támogató rendszerek biztosítják, melyek az adott szervezetre szabott támogatást nyújtanak. Az intézmények közötti egymástól tanulást hálózatok biztosítják. A tanuló szervezet sajátosságai az osztálytermi gyakorlatokban is tükröződnek.
- 3 Osztálytermi dimenzió:** a konstruktivista paradigmára és az adaptivitás szemléletére építve, az osztálytermi gyakorlatot a kimenetalapú szemlélet jellemzi, középpontban a tanulási eredmények és kompetenciák fejlődésének támogatása áll. A tanulási folyamat tervezését, irányítását és értékelését az adaptív szemlélet jellemzi: a kapcsolat – kompetencia – autonómia szükségletek kielégítésén alapuló tanulásszervezés, a fejlesztő értékelés gyakorlatának alkalmazásával (lásd *Lénárd és Rapos, 2007*). A tanuló aktív résztvevője és felelősséget vállal saját tanulási folyamatáért.

2. ábra: Egy lehetséges, jövőbeni iskola főbb jellemzőinek dimenziói



Forrás: saját szerkesztés

Támogató lehetőségek

Ahhoz, hogy az iskolarendszer képes legyen a tanulás iránti pozitív attitűd kialakítására, ezáltal pedig a folyamatos önművelés igényének megalapozására, szemléletváltásra van szükség az osztálytermi folyamatok és a szervezet szintjén is⁷.

Több kutatás (Wang et al., 1993 és Scheerens, 2003 idézi OECD, 2005) igazolta, hogy az oktatási rendszerek eredményességét azok a tényezők tudják legerősebben növelni, melyek az osztálytermi folyamatokhoz a legközelebb állnak, következésképp a legerősebb hatása az osztálytermi tanulási folyamatokban történő változásoknak van. Hasonlóan az osztálytermi szint jelentősége mellett érvelt a 2007-es McKinsey jelentés. A vizsgálat eredményei feltárták, hogy az oktatási rendszer csak olyan jó lehet, mint a tanárok, akik alkotják. Ahhoz, hogy a tanulás minősége javuljon, a leendő tanárokat kell hatékony pedagógussá képezni, és biztosítani kell, hogy minden gyermek élvezhesse a kiváló tanítás előnyeit. A legfontosabb stratégiai célkitűzések között így helyet kell kapnia az alábbiaknak:

7 2007-ben a CEDEFOP egy felmérés (Adult Education Survey) keretében vizsgálta a felnőtt népesség körében, hogy milyen akadályai vannak az egész életen át tartó tanulásban való részvételnek. Az akadályok között az első helyen szerepelt a tanulási képességek vélt vagy valós hiánya: mindazok az egyéni attitűdök és motivációk, melyek felerősítik az egyénben a tanulási képesség hiányát; szintén jelentős tényező volt az idő hiánya: azaz, hogy a tanulás nem összeegyeztethető a munkaidővel. A pénzhiány a harmadik helyen szerepelt (CEDEFOP, 2007).

- 1 A tanárképzés fejlesztése:** kiemelten fontos a tanárrá válás folyamatának támogatása, a tanárjelöltek módszertani kultúrájának fejlesztése, a szemléletformálás. A hazai tanárképzés kimeneti követelményei (OM, 2006) kilenc kompetenciában határozzák meg a szakmai felkészültség elemeit. A szaktárgyi tudás ezek közül csupán egy tényező, melynek birtoklása nem elégséges feltétele a tanárrá válásnak. A szakmai szerep tanulását vizsgáló kutatások, a kompetenciaértelmezések szintén felhívják a figyelmet az egyén pszichikus képződésének meghatározó szerepére (Falus, 2009; Korthagen, 2004). A szereptanulás érzelmek által vezérelt, amelyben az elsajátított tartalmak értelmezését erőteljesen befolyásolják az egyén személyes nézetei, hiedelmei, meggyőződései. Egyes megközelítések szerint (Nahalka, 2004 idézi Falus, 2009) a kompetenciák esetén a nézetkomponensek határozzák meg az elsajátítási folyamat eredményét azáltal, hogy az affektív oldal szűrőként funkcionál. A tanárképzés esetén a szakértő tanárrá válást, a módszerek, a különböző és változatos értékelési eljárások iránti nyitottságot, a tanári szerepekről és feladatokról alkotott ismereteket erőteljesen befolyásolják a személyes meggyőződések, melyek megerősítése vagy lebontása az egyén személyes nézetrendszerére történő építkezéssel lehetséges. A tanárképzés során kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagógiai tudás fejlődésének támogatására, a módszertani repertoár kialakítására, a szemléletformálásra.
- 2 Az intézményi szintű támogatás:** a szervezeti tanulás társadalmi kultúrájának erősítése. A végrehajtó szereppel ellentétben a szakértő teamekre épülő, tanuló szervezetek támogatása.
- 3 A kompetenciák tantervi operacionalizálása:** a 21. századi kompetenciák összevetése kapcsán Friesen és Jardine kiemeli, hogy a kompetenciák könnyen hamis reménnyé válhatnak, ha nem illeszkednek tantervi keretek közé. A kompetenciák túláltalánosított megközelítései nem támogatják a fejlődést, ezért azokat jól meghatározott kimenetekké, tanulási eredményekké kell alakítani.
- 4 Az egyenlőtlenségek kezelése:** az iskolának tudatosan kell törekednie, hogy a magas szintű technológia használatból, a szocioökonómiai és szociokulturális hátrányokból fakadó egyenlőtlenségeket kezelni tudja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ATC21S 2013. *What Are 21st-Century Skills?* ATC21S honlap. <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills> [2013. február 3.]
- BOGNÁR MÁRIA 2004. *Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón.* Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 40–58.
- BOGNÁR MÁRIA 2006. *A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata.* Új Pedagógiai Szemle, 56. évf. 3. sz. 19–26.
- CEDEFOP 2007. *Adult Education Survey.* Eurostat honlap, Európai Bizottság http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey [2013. február 27.]
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 2010. *Improving Health and Social Cohesion through Education.* Paris, OECD Publishing. www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeecd/education/improving-health-and-social-cohesion-through-education_9789264086319-en [2013. február 27.]
- CSAPÓ BENŐ 2003. *Oktatás az információs társadalom számára.* Magyar Tudomány, 2003/12.
- Európai Bizottság 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning.* A Bizottság munkatársai által készített munkaanyag. Brüsszel, Európai Bizottság. www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf [2013. február 3.]
- FALUS IVÁN 2009. *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szztenderdek.* Pedagógusképzés, 2005/1. sz.
- FORGÁCS JÓZSEF 2001. *Érzelem és gondolkodás.* Budapest, Kairosz Kiadó.
- FRIESEN, S. és JARDINE, D. É. N. *21st century learning and learners.* Galileo Educational Network [http://education.alberta.ca/media/1087278/wncp%2021st%20cent%20learning%20\(2\).pdf](http://education.alberta.ca/media/1087278/wncp%2021st%20cent%20learning%20(2).pdf) [2013. február 3.]
- GOLNHOFER ERZSÉBET és SZABOLCS ÉVA 2005. *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest, Eötvös József Kiadó.

- GROENEZ et al. 2007. *Participation in Lifelong Learning in the EU-15: The role of macro-level determinants*. Paper for the ECER conference, Ghent, Belgium. www.academia.edu/333827/Participation_In_Lifelong_Learning_In_the_EU-15_The_Role_of_Macro-Level_Determinants [2013. február 3.]
- HALÁSZ GÁBOR 2001. *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest, Okker Kft.
- HOPKINS, D. 2011. *Minden iskola kiváló iskola*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- JENKS, C. 1996. *Childhood. Key Ideas*. London–New York, Routledge.
- JENSEN, A. M. és MCKEE, L. 2003. *Theorising childhood and family change*. In JENSEN, A. M. és MCKEE, L. (eds.): *Children and the Changing Family*. London, Routledge Farmer.
- KAGAN, SPENCER 2001. *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet Kft.
- KORTHAGEN, FRED A. J. 2004. *In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 1. sz. 77–98.
- LÉNÁRD SÁNDOR és RAPOS NÓRA 2007. *MAGTÁR – Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulás-szervezés elindításához és fenntartásához 4*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=MAGTAR-VII [2013. február 3.]
- M. NÁDASI MÁRIA 2004. *Az oktatás szervezeti keretei és formái*. In FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ford.) (2001): *Milyen lesz a jövő iskolája? Er.: What Schools for the Future? Organisation for Economic Co-operation and Development*. www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/milyen-lesz-jovo [2013. február 3.]
- MULLFORD, B. 2003. *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- NAHALKA ISTVÁN 2004. *A tanulás*. In FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NISBETT, R., PENG, K., CHOI, I., NORENYAYAN, A. 2001. *Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition*. *Psychological Review* 108, 2, 291–310.
- OECD–CERI 2008. *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy*. www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf [2013. február 3.]
- OECD 2001a. *Schooling for Tomorrow. Learning to Change. ICT in Schools*.
- OECD 2001b. *Schooling for Tomorrow. What Schools for the Future?* OECD Publishing.
- OECD 2005. *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*.
- OECD 2006a. *Schooling for Tomorrow. Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*.
- OECD 2006b. *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education*.
- OECD 2008. *Trends Shaping Education. Think Scenarios*. Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD 2010a. *The High Cost of Low Educational Performance*. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/44417824.pdf [2012. december 25.]
- OECD 2010b. *The Nature of Learning. Using Research to inspired practice*. OECD Publishing.
- OECD 2010c. *Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning, 6-7 December*.
- POSTMAN, N. 1994. *The Disappearance of Childhood*. London. W. H. Auden.
- RAPOS NÓRA és mtsai. 2011. *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- ROPOLYI LÁSZLÓ 2006. *Az internet természete. Internetfilozófiai értekezés*. Budapest, Typotex.
- SIEMENS, G. 2006. *Knowing Knowledge*. www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf [2013. február 3.]
- SIPOS JÁNOS 2004. *A közoktatás és az egész életen át tartó tanulás*. In KÓSA BARBARA, MONOSTORI ANIKÓ, SIMON MÁRIA (szerk.) *Nyitott iskola, tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. www.ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/kozoktatas-egesz-eleten [2013. február 3.]
- SLOEP et al. 2011. *A European Research Agenda for Lifelong Learning*. In European Association of Distance Teaching Universities, Annual Conference 2008, 18–19 Sep 2008, Poitiers, France. http://oro.open.ac.uk/25162/1/A_European_Research_Agenda_for_Lifelong_Learning_LT.pdf [2013. február 3.]
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS 1985. *A rejtett tanterv*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- TARI ANNAMÁRIA 2010. *Y generáció*. Budapest, Jaffa Kiadó Kft.
- TARI ANNAMÁRIA 2011. *Z generáció*. Budapest, Tercium Kiadó Kft.

DEMETER GÁBORNÉ

„Ablak a világra” –

Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A világ látható, hallható, tapintható körülöttünk: az érzékszervi, észlelési élmények alapjaiban határozzák meg a fejlődő ember motivációját, odafordulását közvetlen környezete felé. A megismerés folyamata olyan ablakot nyit a világra, amely semmi mással nem helyettesíthető: képek, szavak, képzetek formálódnak, viszonyulások, attitűdök alakulnak ki. A tanulás folyamatában a kinyíló ablak egyre nagyobb részt mutat meg a megismerhető valóságból: kitágul a látókör a tudás egyre magasabb szintjei felé.

Az információ- és tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási tevékenység nélkül elképzelhetetlen. A tanulmány fő célja, hogy rávilágítson azokra a mérföldkövekre az olvasástanulás útján, melyek megmutatják a pedagógusok, szülők, döntéshozók felelősségét és jövőt hordoznak a felnövekvő nemzedékek számára. A módszertani tudatosság így válhat az egész életen át tartó tanulás támogató eszközévé.

A gondolatok grafikus nyelvi jelekkel történő rögzítése lehetővé teszi a világról alkotott ismeretek továbbadását, átörökítését. Olvasási és szövegértő képesség birtokában hozzáférhetővé válik a tudás, amely már felhalmozódott az emberi megismerés során. E képesség működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát, vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre. A vizuális információ befogadása (az olvasási képesség technikai oldala) és feldolgozása (a szöveg megértése, összekapcsolása a rendelkezésre álló ismeretekkel) – mint a tudatos emberi megismerés egyik alapköve – a tanulás hajtóerejévé válhat, ellenkező esetben azonban egész életre kiható kulturális szakadékot is képezhet az egyén számára.

Szükségletek a pedagógiai módszertan szempontjából

„*Napjainkban az olvasási nehézség viszonylag gyakori jelenség. A pedagógus és a szülő azt tapasztalja, hogy a gyermeknek nem megy megfelelően az olvasás, a társaihoz képest kisebb-nagyobb elmaradást mutat. Némely tanulónál az olvasástechnika, másoknál az olvasott szöveg megértése jelent nehezen leküzdhető akadályt*” (Józsa, 2006; Adamikné, 2007).

A tanuláshoz szükséges pszichés funkciók megfelelő fejlettsége, begyakorlottsága alapot képez bármely ismeret megszerzéséhez. A fejlesztő folyamatból kiemelkednek azok a képességterületek, amelyek közvetlenül alapozzák meg az olvasási teljesítményt.

- Az információk közti pontos eligazodáshoz tér- és időbeli tájékozódásra van szükség.
- A figyelem terjedelmének bővítése, tartósságának fejlesztése elősegíti, hogy a gyermek koncentrálni tudjon a számára legfontosabb ingerre.
- Pontos érzékelés, észlelés nélkül elképzelhetetlen az információ tartalmának felfogása, feldolgozása, ugyanakkor az emlékezet segíti a feldolgozott információk felidézését.
- Gondolkodási műveletekkel képes a gyermek a lényeges összefüggéseket meglátni, beszédképességének megfelelő fejlettségi szintjén tudja nyelvünket kommunikációs eszközként használni.

A pedagógiai gyakorlatban egyre erőteljesebb igény mutatkozik az iskoláskor előtti, az óvoda-iskola átmenetét megkönnyítő, valamint a tanulási folyamatba ágyazott, egyénre szabott képességfejlesztésre, melyben az említett területek kiemelt szerepet töltenek be.

Az ismeretek megszerzése és feldolgozása egyben tanulási tevékenység is, mely egyrészt az érzékelés/észlelés tartalmának tudatosulása révén, másrészt az ismétlődés, gyakorlás folyamán erősíti a képzetek, összefüggések rendszerét: vagyis az egyre gyarapodó tudást.

Társadalmi tendenciák

„*A nem olvasás okai között szokták említeni a vizuális kultúra elterjedését, az olvasás ellenében hat a film, elsősorban a televízió, a videó, a számítógépes játékok. A gyerekek sokkal több időt töltenek el a televízió bámulásával és a számítógépes játékokkal, mint az olvasással*” (Adamikné, 2007).

Az olvasási problémákat felerősíti a körülöttünk tendenciaként terjedő időhiány, mely a tanult képzetek leülepedésének lehetőségét beszűkíti, az alkalmazás elégtelenségét eredményezi akár a betű, akár a szó szintjén. Bizonytalan alapokra pedig nem lehet stabil, felhasználáskor ugyanakkor szituatív tudást építeni.

A társadalmi rétegek közti különbségek növekedése a tudáshoz való hozzáférés szempontjából is értelmezhető: a családok szociokulturális hátrányához, a gyermek kulturálisan ingerszegény környezetéhez kapcsolódó tanulási kudarc az évek múlásával halmozódó hátrányt eredményezhet, átfogó motiválatlansággá alakulhat.

Ugyanakkor az információszerzés képessége, az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a 21. században. A megismerés egyes szakaszai (betűtanulás, szövegértés, az információ feldolgozása, az olvasott élmény átélése, a tartalom reprodukálása, szövegalkotás, mentális és nyelvi értékteremtés) következetesen egymásra építve/épülve segítik elő az egyéni érvényesülést és az eredményes közösségi beilleszkedést.



Az olvasási problémák okainak elemzése során számtalan fejlesztésre, változtatásra szoruló terület jelzi a konkrét beavatkozási irányokat: az olvasás iránti motivátlanság, a képi információk túlsúlya, a tanulási képességet alapozó pszichés funkciók fejletlensége, a gyakorlás hiánya, az olvasástanítási módszerek tudatos kiválasztása konkrét hiányterületeket rajzolnak ki.

Az olvasástanítás átfogó megközelítésében a tanulás folyamata már nem önmagában, hanem a világ megismerésének komplex kontextusában szemlélhető, választ keresve a következő kérdésre: Milyen forduló/döntési pontok/mérföldkövek jelölhetők ki egy egyéni fejlődési úton, amelyek jelentős mértékben befolyásolhatják az információhoz való hozzájutás – befogadás – feldolgozás eredményességét, mint az élethosszig tartó tanulás esélyét megalapozó tényezőzt?

MÉRFÖLDKÖVEK AZ OLVASÁSTANULÁS ÚTJÁN

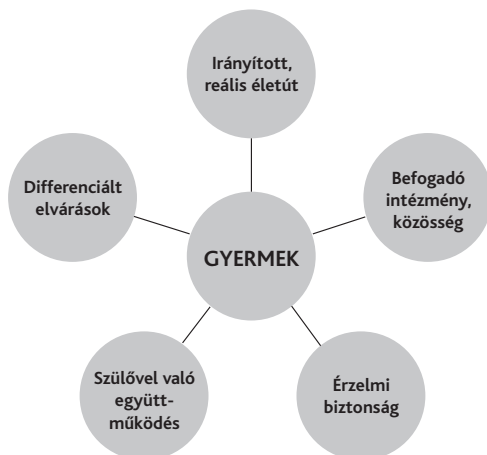
Egyéni célképzés, motiváció

Minden tevékenység kezdetekor felmerül a miért kérdése, hiszen az ember akkor végez el szívesen egy feladatot, akkor foglalkozik örömmel egy új lehetőséggel, ha ismeri annak célját, funkcióját. Amennyiben ezt a fontos kérdést a szülő, a pedagógus nem veszi figyelembe a fejlesztés során, mechanikus, örömtelen tevékenységre kényszeríti a gyermeket. A motiváltságot oly módon lehet felébreszteni az információszerezés iránt, ha a gyermek életkorának megfelelő, érdekes helyzeteket teremtünk az információ hiányának érzékeltetésére. A szokatlan szituációk és a kapcsolódó életidegen eszközök elősegítik, hogy az információ fontossága teret nyerjen a gyermek hétköznapjaiban, egyértelmű indíttatást adva a betűk világának megismeréséhez (pl. mesekönyv nézegetése – üres lapokkal, jelenet egy étteremben – üres étlappal, TV műsorújság – üres oldalakkal).

Az olvasási tevékenység hasznosságának bebizonyítása, a saját élményű indíttatás átélése különösen fontos a szociokulturális hátránnyal küzdő gyermekek életében, hiszen ilyen típusú ingerekben szegény környezetük nem kínálja fel számukra természetes módon az említett szituációkat. A motivációs bázis egyénre szabott kialakítása így hozzájárul a méltányosság, a hátránykompenzálás elveinek érvényesüléséhez egyaránt.

A méltányosság és a hátránykompenzáció elveinek érvényesítése szélesebb összefüggésben azoknak a támaszoknak a kialakítását jelenti, amelyek körülveszik a tanulási problémát hordozó gyermek fejlődését, biztosítják a probléma kompenzációját, elősegítik a személyiség védelmét – a reális célképzés és mindezzel a tanulás iránti nyitottság megőrzése érdekében. (1. ábra)

1. ábra: Preventív támaszok kialakítása a hátrányok leküzdése érdekében



Forrás: saját szerkesztés

Az olvasási képességet megalapozó pszichés funkciók egyénre szabott fejlesztése

PREVENTÍV FEJLESZTÉS

Az olvasás rendkívül összetett folyamat, mely sokféle és különböző képesség, készség meglétét és együttműködését kívánja. Ezek közül bármely képesség fejletlensége létrehozhatja a teljesítmény zavarát. Amennyiben a megismerési nehézség leküzdéséhez a gyermek nem kap megfelelő segítséget, nap mint nap kudarchelyzetekkel találkozik, környezetétől rendszeresen negatív visszajelzéseket kap. Önértékelési zavarai, negatív énképe miatt kompenzációs technikákhoz folyamodik. Gyakori a másodlagos beilleszkedési probléma kialakulása, a szorongás, a sajátos magatartáskép. Az érzelmi stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátításának nehézsége együttesen akadályozzák az egészséges személyiség kifejlődését. Bezárulnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás eszközsintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk pedig olyan lehetőségeket zárnak el tőlük, amelyek létfontosságúak a műveltség megszerzése, az értékteremtő emberi élet és mindezek által a valódi esély megragadása szempontjából (Józsa–Steklács, 2009).

Az egyénre szabott fejlesztés akkor valósulhat meg, akkor alapozhat a gyermek aktuális képességprofiljára, amennyiben a pedagógus tudatosan felépíti a fejlesztés folyamatát, és nem az átlagosnak ítélt fejlődésmenetből indul ki. A gyermek megismerése során egyrészt azokat a képességterületeket aktivizálja, amelyek az adott fejlődésmenet során megkéstek, másrészt azokra a területekre támaszkodik, amelyek az átlagtól fejlettebbek, érettebbek.

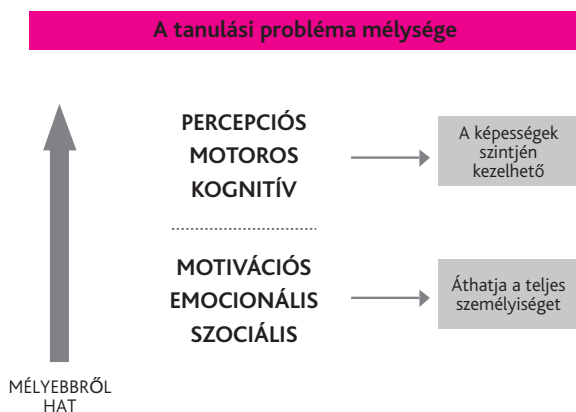
A gyermekek életútja, a környezeti hatások, ingerek között további differenciáló tényezőket találunk. A sokféle egyéni különbség miatt döntő a gyermekek pontos megismerése, a megismerést

alapozó pszichés funkciók aktuális fejlettségi szintjére épülő képességfejlesztés pontos megtervezése és megvalósítása. Az óvoda-iskola átmenetének időszakában a prevenció hiánya elmélyítheti a gyermeki megismerés problémáit, hosszú távon pedig motivátlanságot, önértékelési és megfelelési zavart eredményezhet. A tanulási probléma kialakulását jelentős mértékben befolyásolja, hogy a képességfejlesztés a gyermek fejlődésének melyik szakaszában kezdődik.

Korai jellegű – a pszichés funkciók fejlődésének szenzitív szakaszában történő – beavatkozás esetén a percepciós, motoros és kognitív funkciók egyénre szabott fejlesztése megelőzheti a későbbi teljesítményzavarokat.

Ugyanakkor a preventív beavatkozás elmaradásával a gyermek – megértés hiányában – elidegenedik a tudásszerzés mások számára elérhető útjaitól: nem alakul ki a teljesítés örömeinek motivációs bázisa, a tanulás nem kapcsolódik pozitív érzelmekhez, kudarcélményei nyomán pedig interperszonális kapcsolata is beszűkülnek. A tanulási probléma már nem felszínes többé, hiszen áthatja a teljes embert, annak céljaival, jövőképével együtt (2. ábra).

2. ábra: A tanulási probléma mélységét befolyásoló tényezők



Forrás: saját szerkesztés

A MENTÁLIS LEXIKON SZEREPE

Az olvasás természetesen csak akkor éri el valódi célját, ha az olvasottak érthető szavakká, mondatokká, szöveggé állnak össze a fejünkben, tehát az információkat be tudjuk fogadni és képesek vagyunk azokat értelmezni is. Az olvasási teljesítményt mindig az olvasottak megértése koronázza meg. Nélküle csak jelsorok felismerésének neveznénk. Sok iskolás gyermek tanulja meg az olvasás technikáját, miközben a megértés hiányzik a sor végéről, elzárva az információk befogadásának útját. Az értelmezést azonban nem bízhatjuk a véletlenre (ezt a szót már ismernie kell...) és nem halasztjuk el az olvasástechnika kialakításának időszakáig (majd megtanulja olvasás közben...).

Az olvasás technikai kivitelezése bonyolult folyamat, sokféle képesség egyidejű működését és összehangolását kívánja, ezért kezdetben leköti a gyermek figyelmét. A látott-hallott-kimondott nyelvi jelek párhuzamos – egy időben jelen levő – egységének kialakítása hosszú bevésési, gyakorlati, leülepedési folyamatot feltételez. Az elolvasott szavak értelmezése – a figyelmi állapot lekötöttsége mellett – csak abban az esetben lehetséges, ha nem igényel újabb tanulási folyamatot.

Amikor az olvasni tanuló gyermeknek sikerül kiolvasnia egy szót, annak értelmezése akkor fog kötődni a kimondott hangsorhoz, ha a szó által kiváltott képzet már előbb rendelkezésre állt. Más-ként a kimondott szó nem „szó” lesz számára, csak egy értelmetlen hangsor. A szókincs bővítése tehát már az iskoláskor előtti időszak kiemelt feladata, hiszen az értő olvasás kialakulása jelentős mértékben függ a már rendelkezésre álló nyelvi készlet, a mentális lexikon tartalmától és differenciáltságától.

PÉLDÁK AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGET KÖZVETLENÜL ALAPOZÓ PSZICHÉS FUNKCIÓK FEJLESZTÉSÉRE

Egyenletes szemmozgási beidegződés kialakítása

Ha egy felnőtt ember olvasását figyeljük meg, a legjellemzőbb – és valószínűleg már automatizálódott – mozgássor a szem balról jobbra történő mozgása, amely minden sor váltásakor visszaugrik a sor elejére, a bal oldalra. A gyermekek közül sokan szeretik eljátszani ezt a helyzetet, gyakran pontosan utánozva a szem mozgását. A helyes olvasástechnika előkészítésének folyamatában a szem kontrolljának erősítése az egyik legfontosabb fejlesztési feladatunk, természetesen játékok segítségével. A beidegződés kialakítását követően lényeges, hogy a szem egyszerre több (két-három) elemet is képes legyen fixálni, majd – mint később a szótagok olvasásakor – ugrani a következő összetartozó egységre.

Hallási differenciálás képességének kialakítása

Az olvasás képessége feltételezi, hogy meg tudjuk különböztetni, illetve azonosítani tudjuk a hallás útján felfogott információkat. A preventív fejlesztés során természetes hangmintáktól indulva haladunk a beszédhangok irányába. A fejlesztés kiemelt területei:

- zajok, zörejek, hangok megfigyeltetése és differenciálása környezetünkben;
- adott szó felismerése háttérzajban;
- a szavak auditív zártságának felismertetése (szótag kiegészítése értelmes szóvá);
- a szó értelmének tárgyhoz, képhez kötése.

Tudatos artikuláció, helyes ejtés és beszédritmus kialakítása

- A beszéd formai oldalának fejlesztése során sokat tehetünk a tudatos artikuláció és a helyes ejtés kialakítása érdekében a beszédszerveket ügyesítő gyakorlatok, játékok segítségével (pl. légzőgyakorlatok, fújó- és szívógyakorlatok, a beszédszervek mozgásának tudatosítása játékos ajak- és nyelvyakorlatokkal, hangerőgyakorlatok, visszhangjáték hang, szótag, szó utánzásával).
- A beszédritmus megfigyeltetése és a szótagolás szóbeli gyakorlása jelentős alapokat biztosít a későbbi olvasási ritmus kialakításához főként a beszéd ritmusának érzékeltetésével (pl. tapssal, dobantással kísért szótagolás), illetve a szavak egységben való észlelésének erősítésével (pl. a szavak szótagolása robotjátékkal, majd a szótagsor után minden alkalommal a szó egészben történő kimondása).

Verbális, vizuális és auditív emlékezet fejlesztése

Amire figyelek, koncentrálok, az nyomot hagy bennem. Ha ez a nyom tudatosul, értelmet nyer, akkor el tudom raktározni az emlékezetemben. Végül pedig azt tudom felidézni, amit elraktároztam. A gondolatmenet a figyelem – észlelés – emlékezet hármasságát fordítja le a hétköznapi

megismerés fogalmaira. Az emlékezet fejlesztésekor ezt a hármas egységet pontosan ismernünk kell, hiszen a felidézéskor már tudatosult és elraktározott képzetekre van szükségünk.

Asszociatív gondolkodás fejlesztése

A dekódolás játékos gyakorlása kapcsolatot hoz létre két vagy több, azelőtt független dolog között. A gyakorlatok már közvetlenül előkészítik a betű-hang kapcsolat kialakítását. A fejlesztés a következő fokozatokban válhat eredményessé:

- Az emberek jelekkel jelölnek sok információt a gyermek környezetében is. Kezdetben ezeket a természetes módon megismerhető jeleket figyeltetjük meg közlekedési táblákon, útburkolaton, ruhacímkeken, járműveken, játékokon, csomagolásokon.
- A szó képpel történő helyettesítése a dekódolási folyamathoz egy másik, kreatívabb lehetőséget kapcsol: pl. ház = sátorforma, pohár = csészevonal, víz = hullámvonal. A szó – forma párosítás egyezményes lehet egy-egy csoporton belül, mert a dekódolás gyakorlása bármilyen tartalmú párosítással eredményes.
- A hang és egy hozzá tartozó kézjel kapcsolatának erősítése már közvetlenül az olvasást alapozó asszociáció kialakításának része. Lényeges a hangoztatás és a kézjel mutatásának egyidejűsége és párhuzamossága (*Porkolábné, 1985; Meixner, 1993; Adamikné, 2007*).

A különböző képességterületek fejlesztése minden esetben a gyermek aktuális képességprofiljára építve, az adott fejlettségi szintről indulva fejti ki hatását, nem lehet egységes, nem alapulhat azonos fejlődési ívre.

Az olvasástanítás alapozó szakasza tehát egyénenként eltérő folyamat lehet, mely jelentős mértékben hozzájárul a differenciált oktatásszervezéshez, elősegítheti az esélyegyenlőség elveinek gyakorlati megvalósulását a különböző fejlettségű gyermekek számára.

AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGET ALAPOZÓ IDŐSZAK ÖSSZEFOGLALÁSA AZ EGYÉN SZEMPONTJÁBÓL

Amikor gyermekként tanulunk, sokféle képességünket használjuk, természetesen nem tudatosan. Ha látunk egy érdekes eseményt, ha hallunk egy új információt, nem gondolunk arra, miért is figyelünk fel rá, hogyan tudatosul bennünk, s miért tudunk rá később visszaemlékezni. A tudatosság – a tanulás kezdeti szakaszában – nem jelent még domináns tényezőt: nincs rálátásunk saját tanulási folyamatainkra.

Az olvasás is akkor válik készségi szintű tudománnyá a gyermek számára, ha a fejlesztés során, a legfőbb képességterületeken belül konkrétan a következő alapozó tényezőket célozzuk anélkül, hogy a gyermekekben direkt módon tudatosítanánk törekvéseinket. Az összefoglaló táblázat segítséget nyújt a legfőbb tényezők összefüggésének átlátásában (1. táblázat):

1. táblázat: Az olvasástanulás alapozó időszakának egymásra épülő területei

I. MIÉRT OLVASUNK?	Motivációs bázis kialakítása az információszerzés, a későbbi olvasási tevékenység iránt	... hogy célja legyen!
II. MIT OLVASUNK?	Szókincs, mentális készlet kialakítása	...hogyan érthető legyen!
III. HOGYAN OLVASUNK?	Egyenletes szemmozgási beidegződés kialakítása	...hogyan vizuális technikája legyen!
	Hallási differenciálás képességének kialakítása	...hogyan auditív technikája legyen!
	Tudatos artikuláció, helyes ejtés és beszédrítmus kialakítása	...hogyan verbális technikája legyen!
	Verbális, vizuális és auditív emlékezet fejlesztése	...hogyan felidézési technikája legyen!
	Asszociatív gondolkodás fejlesztése	...hogyan dekódolási technikája legyen!

Forrás: saját szerkesztés

Anyanyelvhez illeszkedő olvasástanítási módszerek

Az előkészítő/alapozó szakasz után a tényleges olvasástanítás folyamatában elsődleges feltétel olyan olvasástanítási módszer vagy módszerkombináció választása, amely alkalmazkodik a gyermek anyanyelvének sajátosságaihoz.

A különböző nyelvek esetében a sajátosságok abból a szempontból egyértelműen szétválnak, hogy a betű és a hang megfeleltethető-e egymással (pl. a magyar nyelvben), illetve hogy az írott és kiejtett szó közötti átkódolás során a szó egész képe határozza-e meg a kiejtést (pl. az angol nyelvben).

Ennek megfelelően a magyar nyelvhez a hangoztató-elemző, az angolhoz a globális-szóképes módszer illeszkedik. Ez az alapelv fontos tényező az olvasástanítási módszerek kidolgozása, alkalmazása, valamint a kapcsolódó olvasókönyvek felépítése, tartalma szempontjából egyaránt.

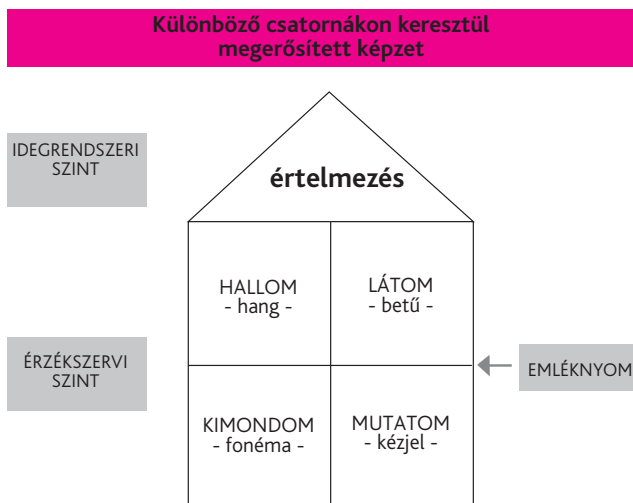
A napi gyakorlatban rendkívül sokféle olvasókönyvvel találkozhatnak a pedagógusok, a szülők. Felmerülhet a kérdés, milyen kritériumok határozzák meg választásukat.

- A magyar közoktatás jogszabályi környezete alapot nyújt ahhoz, hogy minden iskola saját helyi pedagógiai programjában határozza meg a tankönyvek, taneszközök és segédletek kiválasztásának alapelveit (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 7§ b). Az alapelvek megfogalmazása ideális esetben a helyi partnerekkel (tantestülettel, szülői közösséggel) együtt történik.
- Ugyanakkor – az integrált nevelés-oktatás elterjedésével párhuzamosan, tulajdonképpen szakmai szükségletként – a tankönyvek kiválasztásában egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulási problémákkal küzdő gyermekek számára is megfelelő tankönyvek alkalmazása. A megfelelőség egyrészt szakmódszertani tudatosságot, másrészt differenciálási lehetőséget jelent.
- A választás szempontrendszerének figyelembe kell vennie az adott iskola tanulóinak szükségleteit, biztosítania szükséges valamennyi tanuló számára az információhoz történő mentális és nyelvi hozzáférést.

- Az anyanyelv sajátosságainak megfelelő olvasástanítási metodika azonban nem kizárólag a tanulási problémákkal küzdő gyermekek számára könnyíti meg nyelvünk elsajátítását.

A magyar nyelvben a betű és a hang megfeleltethetősége kedvező feltételt alkot ahhoz, hogy a választott módszer egy párhuzamosan kiépített érzékszervi asszociációs láncon keresztül erősítse meg a verbális-akusztikus-vizuális csatornákon megélt élményeket. A módszer kombinálható: az említett asszociáció mellé társítunk egy-egy kézjelet, amely még egy csatornát kapcsol be a láncba, motoros jellel erősítve a felidézést (3. ábra).

3. ábra: Az olvasás alapköve



Forrás: saját szerkesztés

A betű képzetének stabilitása megmarad az összeolvasás során: a kézjelek egymásba ívelt mozgássora irányítja a kimondás és a leírás sorrendjét is, mindezzel elősegítve az olvasás, a helyes beszéd és később az önálló írás kialakulását (Adamikné, 2007; Meixner, 1993).

A módszerek alkalmazása jó képességű, ingergazdag környezetből érkező tanulók számára is javasolt, a hangoztató-elemző jelleg és a magyar nyelv sajátosságainak illeszkedése természetes módon stabilizálja a különböző csatornákon érkező nyelvi információk egységét.

A biztos betű- és hangfelismeréssel olyan automatizmusok épülnek ki az olvasás gyakorlása közben, amelyek lehetővé teszik az értelmezés egyre magasabb szintjeinek elérését: tulajdonképpen a szövegértés differenciálódását, önfejlődését.

A bemutatott módszertani alapelvek érvényesítése – az integrált nevelés-oktatás térhódításával – jellemzően heterogén összetételű, különböző képességprofilú, eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulócsoporthoz eredményes tanításában döntő jelentőségű. Tudásalapú társadalomról csak akkor beszélhetünk, amennyiben az olvasás képességének birtoklása valamennyi társadalmi rétegre jellemző.

Az információszerzés eszközzintű elsajátítása, képesség tétel

Felgyorsult világunkban jelentős azoknak a fiataloknak a száma, akik a közoktatás világából lemorzsolódnak, vagy kudarcokkal teli iskolaéveket hagynak maguk után. Ők a legveszélyeztetettebbek a pályaválasztás, a munkába állás és az életminőség szempontjából. Ők azok, akik számára az élethosszig tartó tanulás folyamata korán megszakadt, akik számára csupán a „késői tanulás” lehetősége marad meg, pedig életkoruk alapján szinte felnőttkori teljesítményt várnak el tőlük.

A METANYELVI TUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSA

A fiataloknak – életkoruk alapján – már rálátásuk lehet saját tanulási, szövegértési problémáikra, ezért célszerű aktívan bevonni őket a korrekciós folyamatba a következő kérdés segítségével: „Milyen olvasási, írási vagy szövegértési problémák akadályoznak leginkább a tanulásban?”

A választási lehetőségek segíthetnek, de a sor természetesen folytatható (nehezen tartom a sort olvasás közben; hosszú szöveget képtelen vagyok elolvasni; sokszor nem értem, amit olvasok; nem tudom, mit kell megtanulni a szövegből) (Steklács–Szabó–Szinger, 2010; Józsa 2006).

A bemutatott erőfeszítések kamatoztathatók, annak ellenére is, hogy már nem olyan széles a fejlődés spektruma, mint egy kisgyermek esetében, mikor a világ egésze áll az egyéni perspektíva középpontjában. A késői tanulási lehetőséget kihasználó fiatalok és az őket segítő – a fenti elveket, módszereket alkalmazó – szakemberek, mentorok együttes erőfeszítése nyomán van visszaút a tanulóhoz.

Pozitív változásnak kell ítélnünk, ha a fiatal hozzáállása, motiváltsága, feladattudata, kitartása erősödik, ha interakciói, kommunikációja és önértékelése fejlődik, személyisége kiegyensúlyozottabbá válik. Ebben az életkorban azonban már azon az ösvényen érdemes haladni, azokat a praktikus ismereteket, jártasságokat érdemes erősíteni, amelyek az adott fiatal életében egyértelműen a munkába álláshoz vezetnek.

KAPCSOLÓDÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK AZ ADORE-JELENTÉS NYOMÁN

Az ADORE-projekt 11 európai országban folytatott kutatást a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításáról, valamint összegyűjtötte a fejlesztésükben jónak bizonyult, hatékony gyakorlatokat és a bevált módszereket. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak az alábbi országokból: Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Románia és Svájc. 2007-ben és 2008-ban a projekt résztvevői iskolákat látogattak meg annak érdekében, hogy a releváns módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján megfogalmazzák azokat a kitételeket és alapelveket, amelyek segítik vagy gátolják az eredményes olvasástanítási gyakorlatot (Steklács–Szabó–Szinger, 2010).

- A leszakadó, lemorzsolódó fiatalok számára a leghatékonyabb tanulási tevékenységek azok, amelyek összhangban vannak jelenlegi szerepükkel és problémáikkal, sőt, közvetlenül azok megoldását segítik elő.
- Akkor tanulnak legjobban, ha egészségesek, kipihentek és nem szoronganak. A tanulási tevékenységek során teljes részvételük csak így biztosítható.
- Eredményesebben pótolják lemaradásaikat, ha érzékszerveik jól működnek, ha pontosan észlelnek, vagy érzékszerveik hiányos működését a tanulási környezet pótolja (számítógép, diktafon, magnó használatával).

- Nem tanulnak eredményesen, ha súlyos időzavarban vannak. Akkor tanulnak hatékonyan, ha maguk határozhatják meg saját haladási tempójukat, és ha az idővel kapcsolatos stressz minimális tanulás közben.
- Legjobban csoportban tanulnak, ha a csoport támogatást, kihívást, pozitív ingerlő hatást jelent számukra.
- Ha tanulásukat önkéntesnek érzik, tehát van feladatválasztási lehetőségük, könnyebben azonosulnak a helyzettel.
- Motivációikat meghatározza, ha tudatosíthatják, kimondhatják érzelmeiket, ösztönzőiket.
- Egyszerre keveset tudnak befogadni, terhelhetőségük fokozatos.
- A rend, rendezettség, rendszeresség erőteljesen segíti a tanulási folyamatot.
- Lényeges, hogy a foglalkozási anyag aktív szituációkban kényszerítse a fiatalt arra, hogy döntéseket hozzon, alternatívák közül válasszon.
- Döntő szempont, hogy a tanuló saját maga is átlássa az adott tananyag, témakör szerkezetének egységét, és ennek ismeretében határozza meg a feldolgozás lépéseit.
- Amennyiben a fiatal hosszabb szöveg elolvasása előtt megtorpan, motiválatlanná válik vagy képességei miatt nehezen dolgozni fel a szövegrészt, adjunk számára lehetőséget arra, hogy hanganyagból meghallgassa a leírtakat! (*Steklács–Szabó–Szinger, 2010*)

PÉLDÁK, JAVASLATOK A KÉSŐI TANULÁS ELŐSEGÍTÉSÉHEZ

A késői tanulás elősegítése során figyelembe kell vennünk a világ folyamatos változását, az új generációk számára természetes technikai környezet jelenlétét. A vizuális ingerek jelentőségének felerősödéséhez, mindennapi tevékenységeink felgyorsulásához és a speciális tudás értékének növekedéséhez a módszertani elemeknek is illeszkedniük kell.

Ugyanakkor a pedagógus számára kihívást jelenthet, hogy a felnövekvő nemzedék egyértelműen előnyös helyzetben van az informatikai jártasság tekintetében, amelyben – ha jelekkel, rövidítésekkel, egyezményes kifejezésekkel ugyan, de – jelen van az olvasás- és íráskészség alkalmazása.

A módszertani elemek tehát – pozitív értelemben – kihasználják a fiatalok érdeklődési/beállítódási fókuszát, ugyanakkor élnek a gyengébb képességterületek kompenzálásának lehetőségével:

- Szükségessé válik az emlékezeti elemek megerősítése szövegkiemelési technikák alkalmazásával, kulcsszavak, tételmondatok gyűjtésével (pl. vázlatírás, egyéni jegyzetelési technika kialakítása).
- A szövegben rejlő tartalom vizuális megjelenítése (pl. gondolattérkép, ok-okozati összefüggés nyilakkal történő szemléltetése, lényeges információk táblázatba foglalása) a felidézéshez nyújt támaszt.
- A tájékozódást segítő stabil pontok beépítése a mindennapokba elősegíti egyéni világuk kereteinek kialakítását (pl. rend, átláthatóság kialakítása a környezetben, jelek, jelképek és színek használata).
- A sokszor előforduló hosszú és szakszavak gyakorlásához saját szakmai „értelmező” szótár létrehozása alkothat háttérrel.
- Rövid, átlátható szövegek feldolgozásával, a tananyag egységekre bontásával fenntartható a szöveg iránti érdeklődés, differenciálható a nehezen elsajátítható tartalom.
- A kompenzáló technikák használata (pl. írógép, számítógép használata, elektronikus helyesírási ellenőrző program alkalmazása) (*Steklács–Szabó–Szinger, 2010; Józsa 2006*).

Értékteremtés, alkotás, önkifejezés

Valamennyi embernek van olyan képességterülete, amelyben sikeressé válhat, hiszen az erősségekre való támaszkodás ellensúlyozhatja a gyengébb képességeket. A társadalmi beilleszkedés szempontjából az egyéni kompetenciák megfelelő aktivizálása, a rugalmas alkalmazkodás és a saját képességek pontos ismerete döntő lehet. A pozitív képességek, készségek kiemelése, fejlesztése a korai életévekben megélt kudarcok ellensúlyozásaként hathat. A megrendült önbizalmat célirányosan formálhatja, s egyben visszaállíthatja a személyiség egészséges egyensúlyát, mely a társadalmi beilleszkedés egyik alapköve.

Az egyéni portfólió (dokumentumdoszié, szakértői doszié) olyan gyűjtemény, melybe az adott fiatal legjobban sikerült munkái, alkotásai kerülnek. A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontrendszert és a tanuló önreflexióit (Northwest Evaluation Association, www.nwea.org). A portfóliók elkészítése és értékelése jelentős mértékben erősíti a fiatalok identitását, énképét, önbizalmát.

A portfólió készítésének célja szerint lehet tanulást segítő, amikor a tanuló tulajdonképpen a saját tanulási folyamatát, annak sikereit dokumentálja. A pedagógus szerepe jellemzően visszajelző, szinte mentorként támogatja a fiatal törekvéseit. Idővel kialakul az önreflexió képessége, a portfólió a tanulás eszközévé válik, s egyben a tanuló metakognitív képessége is fejlődik (Falus–Kimmel, 2003).

Lényeges módszertani lépés a pedagógus részéről a fiatal anyanyelvi tudásához kötődő ún. tematikus portfólió elkészítésének kezdeményezése, melynek keretében az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb alkotások kerülnek a gyűjteménybe. Érdemes gazdagítani olyan munkákkal, melyek a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthetők (pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése).

A tanulói portfólió alkalmazásának szemlélete és gyakorlata hatással lehet a szabadidős tevékenységek megváltozására is: pozitívumok, tehetséges oldalak erősödhetnek meg, rejtett képességek, irányultságok kerülhetnek felszínre. Az erősségekre irányuló személyes fókusz így képes áthatni a napi tevékenységeket, motivációt adva újabb és újabb ismeretek megszerzéséhez. (4. ábra)

4. ábra: Életminőség az érvényesülés felé vezető úton



Forrás: saját szerkesztés

ÖSSZEFOGLALÓ REFLEXIÓK

Az élethosszig tartó tanulás komplex folyamat. Akkor éri el valódi célját, ha hozzájárul az életminőség javulásához, az én-hatékonyság eléréséhez, ami többek között a társadalmi sikerességben, pl. a foglalkoztathatóságban is megmutatkozik. Az olvasás megalapozása alapvető fontosságú az információkhoz való hozzáférés útján: eszközzé válva felemelheti, elérhetetlenségével elszigetelheti az embert. A tanulmány azokat a mérföldköveket mutatta be, amelyek az egyéni fejlődés során jelentősen befolyásolhatják az olvasási képesség minőségét mint a tanulási folyamat egyik meghatározó tényezőjét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2007. *Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában*. Olvasáspedagógia, 2007/2. sz.
- BÍRÓ ANTALNÉ 1993. *Pszichológiától pedagógiáig*. Budapest, Alex Typo.
- C. CZACHESZ ERZSÉBET 2005. *Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében*. Iskolakultúra, 2005. december.
- DÉKÁNY JUDIT 1993. *Mit gondolsz? Figyelem-, emlékezet-, gondolkodás- és beszédfelkészítő játékok*. Budapest, Logopédiai Kiadó.
- FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA 2003. *A portfólió*. Budapest, Oktatás-Módszertani Kiskönyvtár, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- FÖLDES TAMÁS – MÁRKNÉ ETTLINGER ZSUSZANNA – ZÁVOTI JÓZSEFNÉ 1997. *Az olvasás, írástudás folyamatának kérdései, problémái különböző szakmai megközelítésből*. Sopron, Soproni Logopédiai Napok.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN 1995. *A tanulási zavar jelenségekörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése*. In ZÁSZKALICZKY PÉTER (szerk.): „...önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és a határtudományainak köréből*. Budapest, BGGYT/F.
- GÓSY MÁRIA 1994. *Az olvasási nehézség és a diszlexia határa*. Fejlesztő Pedagógia, 1994/4.-5.
- GÓSY MÁRIA 2009. *Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról*. Olvasáspedagógia, 2009/4.
- JÓZSA KRISZTIÁN 2006. *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.
- JÓZSA KRISZTIÁN – STEKLÁCS JÁNOS 2009. *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia 109. 4. sz. 365–397.
- MEIXNER ILDIKÓ 1993. *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest, BGGYTF.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN 1985. *Az alap kultúrtechnikák elsajátítását meghatározó pszichikus funkciók, a fejlesztés perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1985/9. szám.
- PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH KATALIN 1992. *Kudarccal nélkül az iskolában*. Budapest, Alex-Typo.
- PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH KATALIN 1990. *Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára*. Iskolapszichológia 17. Budapest, ELTE.
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011. *Trends in International Mathematics and Science Study*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2012.
- ROSTA KATALIN – SOÓS BERNADETT – KISHÁZI GERGELY 1997. *Logopédiai óvoda – komplex fejlesztési modell a tanulási zavarok megelőzésére*. Fejlesztő Pedagógia, 1997/4.-5.
- STEKLÁCS JÁNOS – SZABÓ ILDIKÓ – SZINGER VERONIKA 2010. *Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában*. ADORE-jelentés. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292 [2013. február 1.]

MEZŐ KATALIN

Élethosszig tartó kreatív tanulás

A rendszerváltás előtt jellemző „sok ismerettel rendelkező polgár” ideája, majd a rendszerváltás körüli évek „képezhető polgárának” ideája készítette elő a talajt egy napjainkban kibontakozó új paradigmának. A jelen neveléstudományi, pszichológiai és szociológiai kutatási témakörök (például: Csernyák, Janák és Zaláné, 2004; Halmos, 2005; Jarvis, 2005), oktatás- és foglalkoztatáspolitikai tendenciák (v.ö.: Kiss, 2003; Györgyi, 2004; Fazekas, 2006), s főképpen a munkaerőpiac egyre markánsabb igénye alapján körvonalazódik az „önképzésre, kreatív tanulásra is képes polgár” ideája, illetve az ilyen munkaerő iránti igény. Ennek az igénynek a kielégítése (vagy éppen ki nem elégítése) az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai egészét érintő társadalmi kihívás.

A *lifelong learning* ideja új generációja – az európai képességpolitika (*skills policy*) – a humán képességek fejlesztését helyezi előtérbe. Ennek alapjait teremti meg az *Europa 2020* elnevezésű, átfogó uniós stratégia is, mely tartalmazza:

- Az *intelligens növekedésre* irányuló igényt; ezen belül többek között: az oktatás (a tanulás és a készségfejlesztés) ösztönzését; valamint a kutatás/innováció facilitálását (olyan új termékek/ szolgáltatások előállítását, amelyek elősegítik a növekedést, a foglalkoztatást, illetve a társadalmi problémák megoldását).
- Az *inkluzív növekedésre* irányuló igényt; például: olyan új (kulcskompetenciákat magukba foglaló) készségek elsajátításának hangsúlyozását, amelyekre a munkavállalóknak a jelen és a jövő munkahelyein szükségük lehet. Ezek segítségével el lehet érni, hogy a munkavállalók alkalmazkodni tudjanak a munkaerő-piaci változásokhoz, és sikeresen váltsanak karriert, akár többször is életük során.
- A *fenntartható növekedésre* irányuló igényt: az erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság célkitűzéseit.

Az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés, az egész életen át tartó tanulás programjának 2009 májusában elfogadott stratégiai keretrendszere (*Oktatás és képzés 2020*) meghatározott európai oktatási és képzési politika végrehajtását segíti elő. E program keretében a következő célokat kívánják megvalósítani:

- az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása;
- az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása;
- a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása;
- az innováció és a kreativitás fejlesztése az oktatás és képzés valamennyi szintjén.

Jelen tanulmányban az utóbbi ponthoz kapcsolódóan az élethosszig tartó (kreatív) tanulást közép-pontba állítva olyan kérdésekre keressük a választ, mint: *miért lényeges a kreativitás az oktatásban? Mit értünk kreatív tanulás alatt; képesek-e vagy képessé tehetőek-e az emberek a kreatív tanulásra? Milyen életkorbeli aspektusai vannak a kreativitásnak, kreatív tanulásnak? Milyen egyéni/társadalmi (például nemzet- és világgazdasági) nyereség, haszon származhat a kreatív tanulásból, munkavégzésből?*

KREATIVITÁS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS PARADIGMÁJÁBAN

Az egész életen át tartó tanulás programjának célkitűzéseit az *Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata (2006. november 15.) az egész életen át tartó tanulás terén egy cselekvési program létrehozásáról* (a továbbiakban: Határozat) című dokumentum 1. cikke határozza meg.

A Határozat 1. cikke 2. bekezdésének értelmében (L/327/48) a program általános célkitűzése, „hogy az egész életen át tartó tanulás révén hozzájáruljon a Közösség, mint fenntartható gazdasági fejlődést mutató, több és jobb munkahellyel és nagyobb fokú társadalmi kohézióval rendelkező, fejlett, tudásalapú társadalom fejlesztéséhez, biztosítva mindeközben a környezet megfelelő védelmét a jövő generációk számára”. Emellett, a Határozat 1. cikke 3.e bekezdésében (L/327/48) témánk szempontjából kiemelten fontos cél fogalmazódik meg: *„segíteni a kreativitás, versenyképesség, foglalkoztathatóság előmozdítását, valamint a vállalkozói szellem erősítését”*.

Az egész életen át tartó tanulás tehát a tudásalapú társadalom bázisának tekinthető. A tanulás meghatározásával, a felnőttkori tanulás definiálásával, a felnőttkori tanulási motivációjának, tartalmának vizsgálatával számos hazai kutató is foglalkozott már (pl. *Csoma, 1985; Durkó, 1998, 2002; Feketéné, 2002; Koltai, 2003; Erdei, 2009*). Azonban a felnőttkori tanulás jellemzőinek kutatása során ritkán kerülnek elő a tanulás minőségi szempontjainak definiálására vonatkozó megállapítások. A tanulás minőségének meghatározására Kozéki és Entwistle (1986) a mélyreható, reprodukáló, szervezett és instrumentális tanulási orientáció kifejezéseket használja; míg Mező (2011a) esetében már a **deficit**es (információ veszteséggel járó), **reproduktív** (magolós) és a **produktív** (kreatív, alkotó) **tanulás** kifejezések jelennek meg. A deficités (információ veszteséggel járó) tanulás során a tanuló ismeretei atomisztikusak és nem rendeződnek egységes holista ismeretrendszeré. A reproduktív (magolós) tanulás, jóformán feldolgozás nélküli ismeretszerzést jelent, ahol a tökéletesnek tűnő tudás mögött, csak „látszat tudás” található. Míg a produktív (kreatív, alkotó) tanulás eredménye az ismeretek önálló, alkotó átszerkesztése, újjászervezése; a holisztikus ismeretrendszer kialakulása. Az információfeldolgozás minősége döntő hatású a munka terén nyújtott teljesítmény szempontjából is. A deficités, vagy reproduktív módon tanuló munkavállaló, kevésbé lesz képes megbirkózni a munka során felmerülő új helyzetekkel; kérdéses, hogy egyáltalán képes lesz-e alkalmazni (különösen kreatív, innovatív módon alkalmazni) a tudását.

A tanulás minőségi szempontjait elemezve észre kell vennünk, hogy a kreativitás kihagyhatatlan eleme az alkotó, produktív tanulásnak. Ezért a továbbiakban arra keressük a választ, hogy hogyan

kapcsolódik össze a tanulás és a kreativitás? Valamint, hogy: miért lényeges eleme az egész életen át tartó tanulásnak a kreativitás?

A kreativitást általános értelemben alkotóképességként, alkotó készségként, egyfajta alkotó szellemiségként szokták definiálni. A kreativitás áthatja az emberek életét. Vitányi (2000) szerint lényegében minden kreatív megnyilvánulásnak tekinthető, amit az ember tesz: döntéseket szül és szükségletet elégít ki – ebből következően a kreativitás kulcsfontosságú szerepet tölt be a mindennapjainkban, így a tanulásban is. Noha a kreativitás tudományos kutatása Galton (1892) *Hereditary Genius* című munkásságával kezdődött, azonban csak az 1950–60-as évek pszichológiájában irányult rá jelentős figyelem. A kutatók – köztük például Guilford (1950, 1967), Torrance (1969), Renzulli (1978), Ochse (1990), Rogers (2010), Mönks és Ypenburg (2011) – a kreativitás definiálására, a kreativitás természetének meghatározására, a kreativitásvizsgáló eljárások kidolgozására koncentráltak, illetve a kreativitás fejleszthetőségére fókuszáltak.

A kreativitás megjelenésének felnőttkori vizsgálatával azonban csak néhány kutató foglalkozott. E kutatók közül kiemelendő Harvey Lehman (1953) és Wayne Dennis (1966 – *hivatkozik rá: Siegelman és Rider, 2006*) munkássága, akik korai tanulmányaikban a kreatív karrier kibontakozását vizsgálták (*lásd még: Simonton, 1990*). Véleményük szerint a kreatív karrier kreatív produktumok mennyiségi megjelenésével mérhető. A legtöbb területen, a kreatív produktumok mennyisége meredeken emelkedik a húszas életek végétől a harmincas, illetve korai negyvenes életekig; majd ezt követően fokozatosan csökken, bár nem olyan alacsony szintre, mint ami a korai felnőttkorban jellemző.

A kreatív teljesítmény kicsúcsosodásának időszaka más és más lehet az egyes területeken. Siegelman és Rider (2006) vizsgálataiban megállapítja, hogy, a bölcsészettudomány tudósainak (például a történészeknek és a filozófusoknak) az idősebb kori produktivitása folyamatosan magas szintű, sőt: 60-as éveikben kiugró. Más tudósok esetében úgy tűnik, hogy a kreatív teljesítmény 40 éves kor körül tetőzik és csak a 70 éves kor körül kezd némileg csökkenni. A művészek (például a zenében vagy dráma területén alkotók) kreatív teljesítményének legmagasabb szintje a 30-as és 40-es életekben van, majd azt követően meredeken csökken. Az alkotásra vonatkozó „csúcscorszak” még az azonos átfogó területeken (pl. művészet, természettudomány, bölcsészettudomány) belül is különböző (Dennis, 1966; Lehman, 1953 – *hivatkozik rá: Siegelman és Rider, 2006*). Az pedig kiszámíthatatlan, hogy a tudományos, művészi és gazdasági szempontból is jelentősnek tekinthető kreativitás mikor, hány éves korban manifesztálódik. Miként azt sem lehet megjósolni, hogy egy személy permanens kreatív képességekkel, vagy csak egyszeri, de kiugró alkotással éri-e el a kreativitásának csúcspontját.

Kreativitásra ugyanakkor nem csak a kiemelkedő tudósok, művészek, üzletemberek munkájában van szükség, hanem a hétköznapi világban is. Igazán sikeres szakember – legyen az akár egy víz- és gázvezeték szerelő, autószerelő, cukrász, informatikus, tanár, pszichológus vagy fodrász stb. – az lehet, aki képes az élet adta váratlan helyzetekben újszerű, praktikus, kreatív megoldásokat adni. Keller (2010) szerint a motiváltság, teherbíró képesség, rugalmasság, problémamegoldó képesség szinte minden állás esetében „követelmény”. Emellett sokszor jelenik meg a kommunikációs készség, a kreativitás vagy akár a humorérzék is a szűrőfeltételek között.

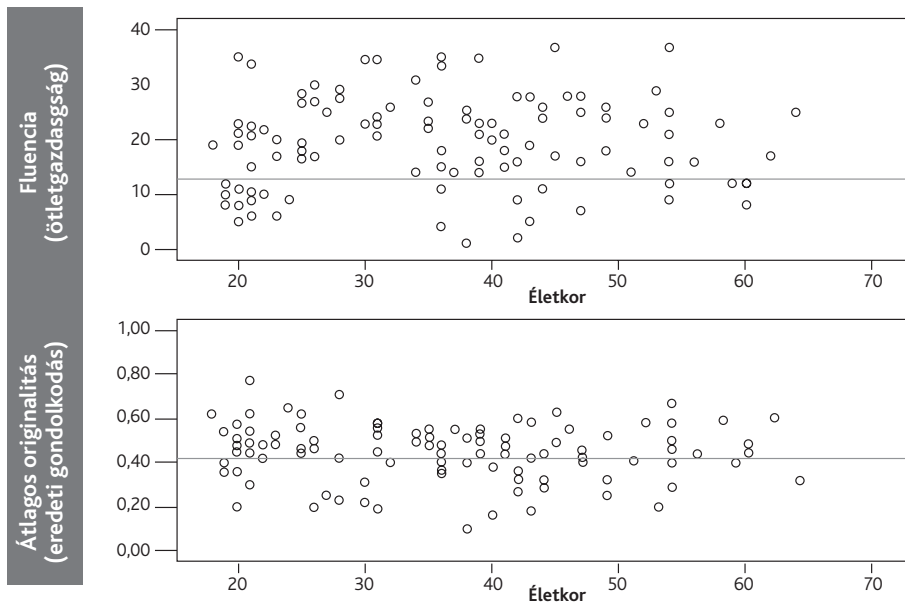
Az előbbi példák arra világítanak rá, hogy bár a kreativitás vizsgálatára, fejlesztésére többnyire a gyermekkorú, a pedagógia területéhez tartozó korosztály esetén tevődik nagy hangsúly, az igazán jelentős kreatív teljesítmények azonban nem a gyermekkorban, hanem a felnőttkorban jelennek meg! Ennek ellenére a nem kiemelkedő tudományos vagy művészeti teljesítményt elérő felnőttek kreativitásának kutatása kevésbé van napirenden, mint a gyermekek ez irányú vizsgálata.

Kutatási eredményeink ugyanakkor jelzik, hogy a nem kiemelkedő eredményeket elérő felnőttek (és ők vannak többségben!) kreativitására is célszerű figyelmet fordítani. Hátrányos helyzetű munkanélküli felnőttekkel végzett vizsgálatunk (N=110, életkor: 18–64 év között, iskolázottsági szint: hat általános iskolai osztálytól egyetem elvégzéséig terjed, adatfelvétel éve: 2012) eredményei szerint például:

- a nincs szignifikáns korreláció a felnőttek életkora és kreativitásteresztbeli teljesítménye között;
- b amint az 1. ábrán is látható, egyes kreativitás változóiban még idősebb korban is találkozhatunk nemhogy átlagos, hanem átlag feletti teljesítményekkel is;
- c a vizsgált minta átlaga a fluencia (a gondolkodási könnyedség, ötletgazdaság) és az átlagos originalitás (az eredetiség, a szokatlan, egyedi megoldások létrehozásának képessége) tekintetében is szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtott, mint a kreativitásváltozók standard átlagértéke)¹.

Az eredmények hátterében álló okok a következők lehetnek. Egyrészt a vizsgálati minta reprezentativitása alacsony, ezért jelen vizsgálatot érdemes elővizsgálatként tekinteni, és egy nagyobb vizsgálati mintára kiterjeszteni a felnőttkorban jelentkező magas fokú kreatív rész képességek meglétének vizsgálata érdekében.

1. ábra: Hátrányos helyzetű felnőtt munkanélküliek kreativitás tesztbeli teljesítménye az életkor függvényében



MAGYARÁZAT: teszt neve: Körök-teszt; N=110. A pontdiagramokban látható vízszintes vonalak az adott kreativitásváltozó standard átlagértékeit jelzik.

Forrás: Szerző

1 Az egymintás t-próba eredménye a fluencia esetében: mintaátlag = 19,57; standard érték = 12,84; különbség = 6,73; $p = 0,00$; az originalitás esetében: mintaátlag = 0,45; standard érték = 0,42; különbség = 0,32; $p = 0,01$ (standard értékek forrása: Zétényi, 1989)

Másrészt elképzelhető, hogy napjainkra időszerűvé vált a hazánkban alkalmazott kreativitás tesztek revidéálása, hiszen a több mint 20 évvel ezelőtti standardok (lásd: *Zétényi, 1989*) mára elavultak lehetnek. Azonban, ha a későbbi (jelenleg folyamatban lévő), reprezentatívabb mintavétellel és revidéált standarddal végzett vizsgálat is hasonló eredményeket fog mutatni, akkor arra a két kérdésre is választ kell keresnünk majd, hogy:

- A felnőttek kreatív képességei, miért nem manifesztálódnak konkrét foglalkoztatási, munkaerőpiaci helyzetekben?
- Hogyan lehetne a felnőttkori kreativitásból munkaerőpiaci, foglalkoztatási előnyöket kovácsolni?

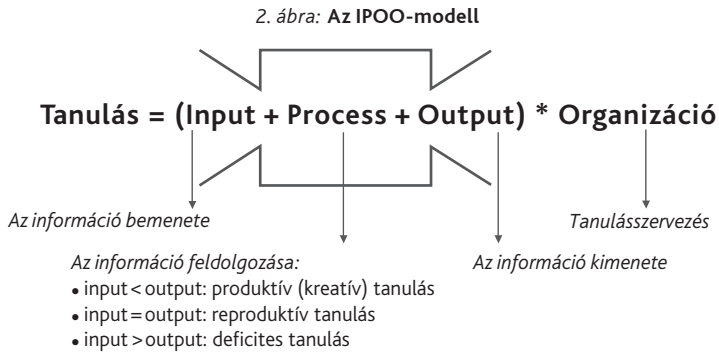
E kérdésekkel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a vizsgált csoport speciális helyzete különösen érdekes a kreativitás szempontjából. A hátrányos helyzet esetében egyenesen a munkaerőpiaci „kelendőség”, érvényesülési lehetőség egyik tényezője lehet a kreatív képességek magas színvonala. A kellőképpen és időben aktivizált kreativitás megteremtheti egy önálló vállalkozás, vagy egy munkahelyi előremenetel feltételeit is. Azonban a vizsgálatban mért magas kreativitásértékek ellenére a csoport tagjai valamennyien tartósan (több mint egy éve) munkanélküliek. Úgy tűnik tehát, hogy bár kreatív képességeik jók (a használatban lévő tesztek szerint), e képességeket azonban nem használják eredményesen a munka világában vagy a munkavállalás érdekében. E probléma megelőzésére és kezelésére alkalmas lehet a kreatív (produktív) tanulás elemeinek beépítése a felnőttkori tanítás-tanulás folyamatába.

A KREATÍV TANULÁS

A kreatív (produktív) tanulás fejlesztésének célja (*Mező és Mező, 2003, 99. o.*) „olyan önálló tanulási módszerek átadása, melyek révén alkotó tanulás mehet végbe. Az alkotó tanulás eredménye pedig az, hogy az információk kreatív gyűjtése, feldolgozása révén felborul a tanulás bemeneti és a kimeneti fázisának egyensúlya: sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett.” Emellett a kreatív tanulás olyan tanulási stratégiák kiépülését segíti elő, melyek hozzájárulnak a kreatív részképességek (fluencia, originalitás, flexibilitás, elaboráció, problémaérzékenység, probléma-meghatározás, vizualizáció, metaforikus gondolkodás, transzformáció, intuíció, logikus gondolkodás, értékelés képessége, analízis-szintézis stb.) kifejlődéséhez, felszínre hozatalához, alkalmazásához és fejlesztéséhez is. Mindennek egyik megfelelő eszköze a Mező Ferenc (2002) által kidolgozott IPOO-modellre épülő tanulásfejlesztési program, az IPOO-program.

Az IPOO-modell a tanulást információ-feldolgozó tevékenységként értelmezi (2. ábra). Lényege a következő: ha a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekintjük, akkor ez azt is jelenti, hogy az információkezelés következő komponenseivel kell számolnunk:

- 1 információgyűjtés (input);
- 2 információfeldolgozás (process);
- 3 információalkalmazás, felhasználás (output);
- 4 az előzőek határfokát meghatározó tanulás-szervezés (organizáció).



Forrás: Mező, 2002

Mindegyik komponens sajátos ismeretek, képességek, motívumok és módszerek bázisára épül. Ezek ismerete vagy hiánya alapvetően befolyásolja a tanulás sikerességét vagy sikertelen voltát. Az IPOO-modellben az *input* (a tananyag) és az *output* (az elsajátított ismeret, készség) alapján a kreatív (produktív) tanulás is megfoghatóvá, diagnosztizálhatóvá válik, sőt: a fejlesztés főbb irányai is körvonalazódnak.

A kreativitás fontos eleme a tanulásnak, mellyel számos kutató foglalkozott már. Az 1. táblázatot áttekintve látható, hogy a kreatív folyamatot leíró modellekben a 19. század végén, 20. század elején elsősorban az *input* és *process* fázisban értelmezhető elemeket jelenítették meg. Az *output* fázisban értelmezhető folyamatrészek az 1950-es évektől jelentek meg, azonban a folyamatszervezés (organizáció) csak az IPOO-modell része. Ennek két oka lehet:

- a a korábbi folyamatmodellek többnyire a spontán módon megtörténő kreatív jelenségek folyamatát írták le, amelyben nem történik tudatos szervező munka;
- b a tudatos, megtervezett, megszervezett kreatív tevékenységet korábban annyira magától értetődőnek tekintették, hogy a folyamatszervezés külön hangsúlyozására már nem tértek ki.

Az IPOO-modellben azonban tudatos, szervezett kreatív tanulási tevékenységről van szó, amelynek a tanulásszervezés igen fontos eleme – ezért külön is hangsúlyozásra kerül.

1. táblázat: A kreatív folyamatot leíró modellek az IPOO-modell aspektusából

Szerző	INPUT	PROCESS	OUTPUT	ORGANIZÁCIÓ
Helmholtz (1896)	1 telítődés (<i>saturation</i>): az új ötletek fejlesztéséhez szükséges adatok, tények, érzékletek összegyűjtése	2 inkubáció (<i>incubation</i>): tudatos erőfeszítés nélküli szakasz, ahol megtörténhet új kombinációk alkotása 3 megvilágosulás (<i>illumination</i>): akkor történik meg, amikor a megoldás tudatosul		

Wallas (1926)	1 információ előkészítés (<i>information</i>)	2 lappangás, inkubáció vagy keltetés (<i>incubation</i>); 3 megvilágosodás (<i>illumination</i>) 4 igazolás (<i>verification</i>)		
Kris (1953)	1 ihlet (<i>inspiration</i>)	2 kidolgozás (<i>elaboration</i>)	3 az eredmények kommunikációja (<i>communication</i>)	
Poincaré Whiting (1958)	1 előkészítés (<i>preparation</i>)	2 inkubáció (<i>incubation</i>) 3 megvilágosodás (<i>illumination</i>) 4 igazolás (<i>verification</i>)		
Stein (1974)	1 hipotézis-formálás	2 hipotézis-tesztelés	3 az eredmények kommunikációja	
Davis (1985)	1 nagy ötlet	2 a nagy ötlet kidolgozása és...	3 ...megvalósítása	
Cropley (1997)	1 előkészület 2 információgyűjtés	3 lappangás, inkubáció 4 megvilágosodás 5 igazolás	6 kommunikáció 7 érvényesítés	
IPOO (Mező, 2011)	1 témaválasztás 2 információforrás kutatás 3 információforrás felhasználás	4 produktív információfeldolgozás 5 memorizálás	6 szóbeli, írásbeli vagy viselkedéses jellegű kommunikáció	7 hely-, idő-, folyamat- és pénzügyi tervezés és szervezés

Forrás: Mező, 2011b

Az IPOO-modellre épülő kreatív tanulás fejlesztését célzó program (továbbiakban: IPOO-program) a kulcskompetenciák elsajátításának egy innovatív formája. Az IPOO-program elemeit, kézikönyveit (Mező, 2002, 2011a) és munkafüzetét (Mező és tsai, 2011) hazai és külföldi felsőoktatási és felnőttképzési intézmények használják – például: Konstantin Filozófus Egyetem (Szlovákia); Partiumi Keresztény Egyetem (Románia); Debreceni Egyetem; Eszterházy Károly Főiskola (Eger); Hátrányos Helyzetű Rétegek Felzárkóztatásáért Program (Debrecen); Bolyai Farkas Alapítvány (Szerbia). Tananyagként szerepel a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, illetve a Balassi Intézet által szervezett akkreditált felnőtt-, illetve pedagógusképzéseken, továbbképzéseken. A program hatásvizsgálata Mező (2011b) tanulmányában található meg. (A 95 fős felnőtt mintával végzett önkontrollos hatásvizsgálatban egyrészt a Wilcoxon-próba eredménye szerint szignifikáns javulást lehetett regisztrálni a program által vizsgált tanulósváltozók tekintetében, másrészt a vizsgálati tesztként alkalmazott JB-2 próba 90–100%-os – produktív információfeldolgozást jelző – teljesítménykritériumát is tudták teljesíteni a résztvevők).

Az IPOO-programban elsajátított technikák – mint azt a fent említett hatásvizsgálat is alátámasztotta – felkészítik az egyéneket arra, hogy képesek legyenek a tananyag és a valós helyzetek közötti összefüggések megtalálására; kapcsolatokat kiépítésére az egymástól távol álló ismeretek között; a holista ismeretrendszerben való gondolkodásra. A kreatív tanulás elemeinek elsajátítása hozzájárul

az egyén kreatív készségeinek fejlődéséhez, ami nagyban elősegíti a produktivitás fejlődését az élet egyéb területein is (pl. munka, hobbi, család stb.).

Az IPOO-program nagy előnye, hogy akkor is alkalmazható, ha a felnőtt tanulónak nem sikerült a korábbi tanulmányai és/vagy élettapasztalatai során kialakítania a megfelelő kompetenciákat, sőt tökéletesen alkalmazkodik a felnőttek tanulás során hangoztatott alapvető elvárásához, mely szerint rövid idő alatt, hatékony és könnyen elsajátítható stratégiákat kapjanak. A *tanulás elsajátítása* kompetencia kialakítása hatással van az alapvető készségek fejlődésére is; és az olyan transzverzális kompetenciák, mint a kreativitás, vagy az alkalmazkodás készsége is automatikusan épülnek be a gyakorlások során.

A FELNŐTTKORI KREATIVITÁS FEJLESZTÉSÉNEK/HASZNOSÍTÁSÁNAK GYENGESÉGEI

A felnőttkori kreativitás fejlesztése/hasznosítása tanulmányozása során néhány dilemmával találkozhatjuk szembe magunkat, melyeket az alábbiakban mutatunk be.

1 A kreativitás taníthatóságának kérdése. A kreatív tanulással kapcsolatban felmerülő egyik dilemma a felnőttkori kreativitás egyik gyenge pontjára, a kreativitás taníthatóságára fókuszál. A kreativitás taníthatóságára vonatkozólag Amabile (1998) és Edward de Bono (2009) is arra a megállapításra jutottak, hogy a kreativitás tanulható, fejleszthető és alkalmazható képesség. A nem ösztönserőleg felszínre törő kreativitás esetében előállíthatók azok a feltételek és körülmények, amelyek a kreativitás előtörésének az esélyét növelhetik. Hasonlóan vélekedett Simonton (1990) és Gardner (1993) is, akik a kreativitás tipologizálása során a *little c* és a *big C* kifejezéseket használták. A *little c* véleményük szerint mindenkiben megvan, ez lényegében a mindennapi kreativitás, ami azonosítható és fejleszthető. A *kis c* a rugalmas, nézőpontváltásra képes, a lehetőségeket meglátó gondolkodás alapja. A *big C* egy-egy terület teljes újraformálására irányuló vágy, az alkotó elme bázisa, amely viszont csak nagyon kevés ember sajátossága pl. Bach, Leonardo da Vinci, Thomas Alva Edison stb.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy a kreativitás-fejlesztő, illetve kreatív tanulást fejlesztő programok elsősorban a *little c* jellegű kreativitás fejlesztését vállalhatják fel, míg a *big C* jellegű, kiugróan magas tudományos vagy művészi alkotások létrejöttét nem garantálhatják. Ki kell emelnünk azonban, hogy már a *little c*-ben elért fejlődés is számottevően növelheti az egyéni hatékonyságot (Mező, 2011b).

Demonstrációképpen tekintsük át, hogy a fentebb vázolt IPOO-program a tanulás mely fázisaihoz nyújt kreatív teljesítményt növelő technikákat, módszereket. Az információgyűjtés (*input*) technikái között a témaválasztáshoz, az „ötleteléshez”, a kreatív fantázia beindulásához szükséges technikák, az információforrások kutatásának, a téma kidolgozásához szükséges források használatának és felhasználásának módszerei találhatók. A következő szakaszban az információ-feldolgozás (*process*) fázisának stratégiái jelennek meg, például: a szövegértés, -átszerkesztés technikái; a direkt és indirekt információk észlelésének, kiemelésének, és hasznosításának eljárásai; a szemléltetés, a szemléletes képi megjelenítés módszerei; a memotechnikák; a holista (nagy összefüggések átlátását lehetővé tevő) ismeretrendszer kiépülésére irányuló stratégiák; a távoli asszociációk létrehozásának módszerei. Az információ alkalmazásának (*output*) szakaszával kapcsolatban a sikeres

(szóbeli, írásbeli, cselekvéses jellegű) prezentáció stratégiáinak átadása a program célja. Mindezekhez társulnak a tanulás-szervezés (organizáció) technikái, amelyek megteremtik az alapot a kreatív (produktív) tevékenységek megvalósulásához a helyszín-, az idő-, a folyamat- és a finanszírozás-szervezésének elsajátításával. A módszerek elsajátítása és alkalmazása hozzásegíti az egyént az önálló, alkotó tanuláshoz, valamint a saját magában rejlő kreativitás felszínre hozatalához.

Lényeges megjegyezni, hogy az egyéni kreativitás fejlesztésének valójában akkor van értelme, ha a kreativitást támogató környezetet is biztosítani tudjuk. Intézményi szinteken felnőttkorban is lehetőséget kell adni az egyéni alkotói szabadság felszínre törésének: alkotásra, termék előállításra inspiráló személyi és környezeti feltételekkel (például könyvek, e-learning anyagok, esztétikus oktatási helyszínek); új, eddig ismeretlen területeken való önkipróbálás lehetőségének (és a hibázás toleranciájának) megteremtésével.

2 A kreativitás-ösztönzők megléte vagy hiánya. Richard Florida (2004, 4. o.) szerint „a kreativitás egy biológiailag és intellektuálisan öröklött tulajdonság, amely minden emberben megtalálható”. Abban az esetben, ha az egyéni kreativitás mégsem jelenik meg nyilvánvaló módon, akkor kisebb-nagyobb kreativitásösztönzők segíthetik az alkotótevékenység beindulását. A kreativitás felszínre hozatalához legalább három kreativitásösztönző feltétel együttes jelenléte szükséges (Csíkszentmihályi, 2009); ezek a következők:

- 1 kreatív egyén (aki képes a változtatásra),
- 2 szimbolikus szabályokat tartalmazó kultúra és/vagy társadalom,
- 3 szakértői kör (amely a változás, újítás relevanciáját jóváhagyja).

A kreativitásösztönző elemek tehát elősegíthetik az alkotó jellegű tevékenység megjelenését, fenntartását. Sajátos módon azonban maga az alkotótevékenység is (öngerjesztő módon) kreativitás-ösztönzővé válhat. Ennek hátterében az áll, hogy a kreatív tevékenység megélése, az alkotás öröme is egyike lehet azoknak a tényezőknek, amelyek előidézhetik a *flow*-élményét. Csíkszentmihályi (2009) *flow*-elméletének lényege, hogy az emberek magas fokú örömet, intenzív boldogságélményt élnek át akkor, amikor figyelmüket, energiájukat egy kihívást jelentő feladat megoldására koncentrálják, szemben azokkal a helyzetekkel, amikor passzivitásba merülnek. Kutatásai azt is bizonyították, hogy a magas fokú boldogság élmény (*flow*) egy átlagos ember életében gyakrabban jelenik meg munka közben, mint egyéb tevékenységei közben. A munkával szembeni negatív attitűdök (pl. munkába járni szükségszerű rossz, munkaundor stb.) azért alakulnak ki, mert negatív kulturális-társadalmi hatások érik az embereket; valamint mert nem élik át az aktuális célok elérésében rejlő mozzanatok ösztönző erejét. A munka során elvégzendő feladatoknak a kreativitás szempontjából lényeges tulajdonságai – például a változatosság, kutakodás egy témában, az önálló döntés lehetősége, az újdonság, a kihívások elé állítás stb. – valamennyien kreativitásösztönzőkké válhatnak abban az esetben, ha a környezet (például vállalatvezetés, csoporttagok köre) is nyitott ezek irányába.

A környezet vagy csoport nagymértékben befolyásolja a kreativitást. A kreativitást befogadó, ösztönző társadalom elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy az innovatív, produktív, alkotó gondolkodás kiteljesedjen. Az Országgyűlés 2008-ban elfogadta a Nemzeti Tehetségprogramot, ez a program azonban elsősorban a jövő nemzedékében rejlő tehetséget és kreativitást támogatja. A felnőtt korú társadalomban rejlő kreativitás kiaknázása és fejlesztése még gyermekcipőben jár.

3 A kreativitás hasznosulása. A jelen tanulmányban felvetett utolsó dilemma a kreativitás hasznosulásának kérdésköre. Konkrétan annak a kérdése, hogy milyen lehetséges nyereségei lehetnek a kreativitásnak? A kérdéskört érdemes legalább két oldalról, az egyén és a társadalom oldaláról szemlélni (2. táblázat). A kreativitás nemcsak az egyén személyes fejlődéséhez járul hozzá, hanem a nemzet előrehaladásának mozgatórugója is.

2. táblázat: **A kreativitás néhány lehetséges haszna**

Összehasonlítási szempont	A kreativitás lehetséges haszna	
	Egyéni szinten	Társadalmi szinten
Önbecsülés, önértékelés	Kreatív teljesítményeinek hatására nőhet az egyén önbecsülése, önértékelése, a mások általi elfogadás, siker érzése.	Kreatív teljesítményeinek hatására nőhet a társadalom önbecsülése, önértékelése. Nemzeti kreativitás értékek kerülhetnek felszínre, s egy kezdeményező(kész)ebb társadalom jöhet létre.
Image	Egyéni image: „XY = a kreatív ember (<i>igazi homo creativus</i>)”	Ország image: „Magyarország = innovatív, újító szemléletű társadalom”
Életszínvonal (nem közvetlenül gazdasági jellegű) emelkedése	Közvetlenül a kreativitásnak vagy közvetetten az abból fakadó anyagi haszonnak köszönhetően nő az egyén életszínvonala (vö.: tüzhasznalet az őskorban → magasabb életszínvonal).	Társadalmi szinten jelentkező életszínvonal emelkedés. Javulhatnak a mobilitási, esélyegyenlőségi, javakhoz történő hozzáférési lehetőségek.
Gazdasági haszon	Egy személy kreativitásának köszönhető egyéni szinten jelentkező anyagi haszon.	Kreatív személyek teljesítményeinek köszönhető nemzetgazdasági szinten jelentkező haszon.
Munkahelyteremtés, munkanélküliség csökkentés	A kreatív vállalkozók önmaguk, esetleg mások számára is munkahelyet teremthetnek.	Társadalmi szinten is emelkedhet a foglalkoztatottak száma, csökken a munkanélküliek száma.

Forrás: Szerző

Napjainkban Magyarország sajnos nem tekinthető az Európai Unió kreatív ütőerének, de azzá tehető. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy nemzetstratégiai és -gazdasági szempontból sem lényegtelen, hogy egy ország a produktív, kreatív, alkotó innovátorok hazája-e, vagy az azok után kullogó modellszövetke.

Örvedetes, hogy Európában, így hazánkban is jelentős változások történnek a kreativitás szerepének hangsúlyozása terén. A kontinens globális versenyképességének növelését célzó Európa 2020 stratégia *Innovatív Unió* elnevezésű kiemelt kezdeményezésének egyik alappillére a *Horizont 2020* (2014–2020) keretprogram. A *Horizont 2020* keretprogram három fő prioritása a „tudományos kiválóság” megteremtése Európában, az „ipari vezető szerep”, és a „társadalmi kihívások” megválaszolása. Hazánkban is elindult a Nemzetgazdasági Minisztérium koordinálásával egy olyan szakpolitikai

munka, amelynek célja egy új Nemzeti Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégia (továbbiakban: KFI Stratégia; irodalomjegyzékben: Befektetés a jövőbe...) kimunkálása, felváltva a jelenleg érvényben lévő, a Kormány középtávú (2007–2013) tudomány-, technológia- és innováció-politikai stratégiáját. A hazai KFI Stratégia tervezetében megfogalmazott célok fő eleme a kiválóság, a kreativitás, az innováció támogatása. A kérdés az, hogy a KFI Stratégia konkrét feladatainak megfogalmazása során, a már meglévő – a kutatás terén amúgy is elkötelezett – kutatói-fejlesztői bázis ösztönzése mellett, meg fognak-e jelenni a „hétköznapi ember” kreativitásának azonosítására, fejlesztésére a magasan kvalifikált, kreatív munkaerő inkubációjára irányuló elgondolások is?

„Az előttünk álló évezred elején a gazdasági jólét növelésének és a társadalmi fejlődés elősegítésének egyik legfontosabb tartaléka az emberi erőforrások fejlesztésében rejlik. Ebben – azaz az emberekben rejlő potenciál felébresztésében, az egyéneken és közösségekben lévő kreatív és konstruktív energiák mozgósításában – az oktatásnak meghatározó szerepe van...” fogalmazódik meg a *Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az Egész Életen Át Tartó Tanulásról* (2005, 19. o.) című dokumentumban. Be kell látnunk, hogy a KFI Stratégia megvalósulásához a *lifelong learning* stratégiába épített, intenzívebb szerepet kapó kreativitásfejlesztés, a kreatív (produktív) tanulás kialakításának előtérbe helyezésével vezet az út. Ez teremtheti meg a lehetőségét az „önképzésre, kreatív tanulásra is képes polgár” ideájának megvalósulásához.

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány a kreatív tanulás kérdését járta körül a *lifelong learning* szellemiségébe ágyazottan. Kitértünk a kreativitás és tanulás szoros kapcsolatának elemzésére; a kreatív (produktív) tanulás bemutatására valamint a felnőttkori kreativitás néhány jellegzetességére. Igyekeztünk rámutatni arra, hogy a sikeres (kreatív) tanulásához megfelelő stratégiák átadására van szükség. A kreatív tanulás fejlesztése annak lehet az alapja, hogy minden felnőtt alkalmazkodni tudjon a munkaerőpiac, a társadalom – hol implicit, hol explicit módon megnyilvánuló – elvárásához: az „önképzésre, kreatív tanulásra is képes polgár” eszméjéhez.

Zárógondolatok: a kreativitás megélése ösztönzőleg hat önmagunkra, a közvetlen környezetre, és a tágabb értelemben vett társadalmi szerepre is. Aki kreatív (produktív) tanulási technikák segítségével sajátít el bármilyen tudanyagot, esélyesebb arra, hogy önmaga is ötletek kitalálásába, alkotások, produktumok létrehozásába kezdjen. Ezzel beindul egy önmagát gerjesztő folyamat, amelyet az alkotás, a valami létrehozása feletti öröm, a sikerélmény ismételt átélése vezérel. Az önmagát kreatívnak, produktívnak érző ember a saját környezetét is kreatívabban szemléli. Ha az egyén ráadásul társadalmilag elismerve, támogatva érzi magát a kreativitásában, akkor a társadalmat is „kreativitás barátjának” fogja érezni. Ahhoz, hogy a „hazánk = a kreatív, innovatív emberek országa” gondolata beivódjon a lakosság tudatába a személyes kreativitás és a közvetlen társas környezet kreativitásának megbecsülésére és felértékelésére irányuló szakpolitikának kell érvényesülni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- AMABILE, T. 1998. *How to kill creativity*. Harvard Business Review, Sept-Oct. 77–87.
- Az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata (2006. november 15.) az egész életen át tartó tanulás terén egy cselekvési program létrehozásáról (amelyet a 2008. december 16-i 1357/2008/EK európai parlamenti és tanácsi határozat módosított).
<http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:HU:PDF> [2012. december 12.]
- Befektetés a jövőbe – Nemzeti Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégia Társadalmi konzultációra készített tervezet 2020. www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/parlament-es-gazdasagstrategiaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/tarsadalmi-konzultacio-indul-a-nemzeti-kutatas-fejlesztési-es-innovacios-strategiarol [2013. január 20.]
- CSERNYÁK – JANÁK – ZALÁNÉ (szerk.) 2004. *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY 2009. *Az öröm művészete – Flow a mindennapokban*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- CSOMA GYULA 1985. *A munka melletti tanulás zavarai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- DE BONO, EDWARD 2009. *A kreatív elme – 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. Budapest, HVG Kiadó Rt.
- DURKÓ MÁTYÁS 1998. *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE FEEFI.
- DURKÓ MÁTYÁS 2002. *Felnőttkori tanulás* című szócikk. In *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, OKI, 170–172.
- ERDEI GÁBOR 2009. *A nem formális és informális tanulás feltérképezése: a munkahelyi tanulások regionális szegmensei*. In FORRAY R. KATALIN – JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 173–175.
- Európai Bizottság 2010. *A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE – EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Európai Tanács 2009. *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)* <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>
- FAZEKAS KÁROLY 2006. *Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA 2002. *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. A konstruktivizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FLORIDA, R. 2004. *Cities and the creative class*. New York, Routledge, 4.
- GALTON, F. 1892. *Hereditary Genius*. London, Macmillan and Co.
- GARNER, H. 1993. *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives. Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York, Basic Books.
- GUILFORD, J. P. 1950. *Creativity*. American Psychologist, 5, 444–454.
- GUILFORD, J. P. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (szerk.) 2004. *A magyarországi felnőttképzés*. Budapest, Professzorok háza felsőoktatási Kutatóintézet.
- HALMOS CSABA 2005. *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra*. Kutatási zárótanulmány. Felnőttképzési kutatási füzetek 3., Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- JARVIS, P. 2003. *Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái*. Tudásmenedzsment, IV. évf. 1. szám 3–20.
- KELLER TAMÁS 2010. *Az önbizalom kereseti hatása*. Közgazdasági Szemle, LVII. évf. 3. szám 241–260.
- KISS JÓZSEF 2003. *Az információs társadalom tudástransfer innovatív módjai*. Budapest, MTA Információtechnológiai Alapítvány.
- KOLTAI DÉNES 2003. *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs, PTE FEEFI.
- KOZÉKI BÉLA – ENTWISTLE, N. J. 1986. *Tanulási orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. Pszichológia, 1986/2. sz.
- Magyarország Kormánya. *A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005. szeptember*
- MEZŐ FERENC 2002. *A tanulás stratégiája*. Debrecen, Pedellus Novitas Kft.
- MEZŐ FERENC 2011a. *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen, K+F Stúdió Kft.
- MEZŐ FERENC 2011b. *Az „IPOO-minimum” kreatív tanulásfejlesztő program hatásvizsgálata*. In MÜNNICH (szerk.): *A kreatívitás többszemponú vizsgálata*. Debrecen, Didakt Kiadó, 111–135.
- MEZŐ FERENC – MEZŐ KATALIN – MEZŐ LILLA DÓRA 2011. *Tanulógép*. Debrecen, K+F Stúdió Kft.

- MEZŐ KATALIN – MEZŐ FERENC 2003. *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- MEZŐ KATALIN 2012. *Tehetségmodellek, tehetségdefiníciók.* In MEZŐ FERENC (szerk.): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve.* Debrecen, K+F Stúdió Kft, 9–23.
- MÓNKS, J. F – YPENBURG, H. I. 2011. *Ha tehetséges a gyermek.* Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- *Nemzeti Tehetség Program* (1. számú melléklet a 126/2008. (XII. 4.) OGY határozathoz)
- OCHE, R. 1990. *Before the gates of excellence.* Cambridge, Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. 1978. *What Makes Giftedness?. Reexamining a Definition.* Phi Delta Kappan, Vol. 60. No. 3, 180–184, 261.
- ROGERS, C. R. 2010. *Valakivé válni. A személyiség születése.* Budapest, Libri Kiadó.
- SIGELMAN, C. K. – RIDER, E. A. 2006. *Life-Span Human Development.* Madrid, Thomson Learning, 249–254.
- SIMONTON, D. K. 1988. *Scientific Genius. A Psychology of Science.* Cambridge, Cambridge University Press.
- SIMONTON, D. K. 1990. *Origins of Genius.* New York, Oxford University Press.
- TORRANCE, E. P. 1969. *Rationale of the Torrance Test of Creative Thinking Ability.* In TORRANCE, E. P., WHITE, W. F. (eds): *Issues and Advances in Educational Psychology.* Itasca, Illinois, Peacock publ. Inc., 120–127.
- VITÁNYI IVÁN 2000. *A kultúra jellege és a kreativitás. Minőség az oktatásban.* Keszthely.
www.pedagogia.hu/Conf_prog/Keszthely1/vitanyiivan.htm [2013. január 10.]
- ZÉTÉNYI TAMÁS 1989. *A kreativitás-tesztek tesztkönyve I.* Budapest, Munkalélektani Koordinációs Tanács.

HÜLBER LÁSZLÓ – APRÓ MELINDA

Pedagógiai innovációs lehetőségek – Online konnektivizmus

Az emberi társadalmak nagy változásai a 20–21. században gyorsuló ütemben következnek be mind a fejlett, mind a fejlődő országokban. Az ősidőktől kezdve a túlélés, a szelekció záloga, hogy az egyedek és az általuk létrehozott rendszerek hogyan tudnak alkalmazkodni a változásokhoz, milyen mértékben képesek saját maguk újradefiniálására a megváltozott feltételek között. Bebizonyosodott, hogy a modern társadalomban már nem elég az elsajátított tudás alkalmazása, egy adott szakképzettség – akár kiváló színvonalon való – művelése, szükséges egy újfajta tanulásszemlélet, melynek során az emberek a formális színterek elhagyása után is új és új kompetenciákra, tudástartalmakra tesznek szert (Csapó, 2002a; Halász, 2009).

A globális változások tempójának radikális felgyorsulása mellett a 2008–2009-es gazdasági világválság mutatott rá arra, hogy a fenntartható gazdaság és társadalom érdekében valódi és gyors fejlesztési lépések szükségesek. Az események hatására a *lifelong learning* fogalom is átalakult, a liszszaboni célokat újabb kezdeményezés váltotta fel, az EU 2020 stratégia, melynek hangsúlyos prioritásai az intelligens, fenntartó, inkluzív növekedés; a mit, hogyan és miért tanuljunk középpontba helyezése, mely az oktatás, a kutatás és az innováció együttes támogatásával valósul meg. Az EU az úgynevezett tudásháromszög (oktatás – kutatás – üzleti innováció) koncepció megvalósításában látja a kialakult helyzetben az intelligens növekedés lehetőségét, amely elsősorban a felsőoktatásra irányul, de a rendszerszemléletű szervezés, az innovatív és kreatív gondolkodás alapján az egész oktatási rendszerre kiterjeszhető. Az Európai Innovációs és Technológiai Intézet (EIT) felelőse a kezdeményezésnek, melynek célja, hogy Európa oktatási, fejlesztési és tudományos területeit összehangolva növelje az EU versenyképességét (Erdei és Kálmán, 2012; Kálmán, 2012; Mohácsi, 2012).

Az oktatás helyzeténél fogva kötötten és utólagosan tud csak reagálni a hatásokra és a gyorsuló változásokkal teli világgal egyre nehezebben tud lépést tartani. A közoktatás bevezetésével alapvetően eltérő képességekkel rendelkezők kerültek ugyanabba az oktatási folyamatba. Nevelésük a megváltozott körülmények miatt a korábbi módszerek helyett újat, egyénre szabottabb megközelítést igényelt volna. Azáltal, hogy a közoktatás sem a tartalmi, sem a módszertani gyakorlatán nem változtatott, a hatástalan működés magvait ültette el. Sajnálatos módon az oktatási rendszerek

mind a mai napig az akadémiai képesség ideáljára alapoznak, és a közoktatást az egyetemig vezető útnak tekintik (Halász, 2011).

Tanulmányunk az oktatási helyzetkép felvázolása után, olyan innovatív konnektivista módszerrel mutat be a jelenlegi oktatási gyakorlat modernizálásához, amely a *lifelong learning* paradigmát is hathatósan szolgálhatja. A konnektivista elméletekre alapozva tárgyaljuk tovább a tudásháromszögben való tudás áramlásának megvalósulását egy kérdőív eredményei alapján a felsőoktatásra vonatkoztatva.

A 20. SZÁZADI NEVELÉS GYAKORLATA

A huszadik század információrobbanására az egyes szakterületek képviselői az oktatás tartalmi mennyiségének megnövelésével reagáltak. A felismerés azonban, hogy az emberi kultúra által termelt információmennyiség növekedése felfoghatatlan méreteket ölt és megállíthatatlan, kezdte megcáfolni a tananyag mennyiségi növelésének elvét. A felsőoktatásra való képzés és a tartalmi expanzió elvei egymást erősítve gyengítették az életre, a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő nevelés gyakorlatát (Beer, 2007; Borg és Mayo, 2005; Brine, 2006).

Az oktatási rendszerek hatékonyságának problémái és az információ gyors elévülési anomáliái válsághelyzetet eredményeztek. A problémákra az országos és nemzetközi felmérések eredményei, illetve a munkaerőpiac visszajelzései hívták fel a figyelmet. A krízis megoldására a kognitív pszichológia eredményei kezdtek szélesebb körben elfogadottá tenni a kompetenciaalapú képzés paradigmáját. A folyamat a hatvanas években kezdődött el és a nyolcvanas évek végére teljesedett ki (Csapó, 2003). A kompetenciaalapú oktatás célja, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról –, vagyis ismeretekbe ágyazott képességfejlesztés megvalósítására törekszik. A kompetenciafejlesztésen a készségek, képességek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük. Azonban a képességek is elavulnak, életünk során állandóan újabb és újabb képességek megtanulása szükséges (Brine, 2006; EACEA, 2010; World Bank Report, 2003). A kérdést számos nemzetközi szervezet vette kiemelt vizsgálatának tárgykörébe, köztük az Európa Unió, az UNESCO, a Világbank, vagy az OECD (Field, 2010; Halász, 2011; Solep és mtsi, 2008; Tót, Borbély-Pecze és Szegedi, 2012; World Bank Report, 2003).

A behaviorista, majd a kognitív oktatási paradigmák után az 1980-as években kezdett kibontakozni a konstruktivista pedagógia elmélete. A konstruktivizmus alapját képezik a kognitív pedagógiai-pszichológiai modellek, azonban a megismerésben a tanulók érzéseinek, tapasztalatainak és elvárásainak is nagy jelentőséget tulajdonítanak a gondolatok mellett. A konstruktivisták szerint a tudás létrejötte egy aktív belső konstrukciós folyamatnak köszönhető és a tanulásban a befogadónak legalább olyan fontos szerepe van, mint az átadónak.

A 80-as évek végén oktatáspolitikai szempontból egy fontos változás is történt. A bemeneti szabályozás helyett a kimeneti lett a mérvadó (Granheim, Kogan és Lundgren, 1989). Ez a szemléletmódbeli változás az LLL paradigma szempontjából is jelentős, mivel az LLL ennek a hangsúly áthelyezésnek a rendszerszintű szintézisét próbálja megfogalmazni.

A 21. SZÁZAD VÁLTOZÁSAI ÉS AZ INNOVÁCIÓS SZEMLÉLET

A 20. század végére megtörtént az egész életen át tartó tanulás kapcsán a meghatározó irányvonalak, fejlesztési területek és az ezekhez szükséges módszertani elemek meghatározása, valamint határozott figyelemmel koncentráltak a kapcsolódó alap kutatásokba történő investálásra. Az Oktatás és képzés 2020 program négy fő stratégiai prioritást határoz meg, ezek a következők:

- az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása;
- az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása;
- a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása;
- valamint a kreativitás és az innováció fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén (*Oktatás és képzés 2020, 2009*).

Napjainkban ezek alapján egy új szemlélet kezd kibontakozni, melynek egyik fő eleme, hogy a „*kutatás-fejlesztésbe és főként az alap kutatásba való befektetés [...] csak akkor lesz kifizetődő beruházás, ha a végén eljut a fogyasztóhoz, vagyis valóban innovációvá válik*” (Cséfalvai, 2012, 3. o.) Mindez azt jelenti, hogy a megalkotott új tudományos produktumok és eredmények a gyakorlati életben is hasznosuljanak, szolgálva és kielégítve ezzel az oktatásban dolgozók, és az azt igénybe vevők (tanulók, szülők, civil szféra) érdekeit.

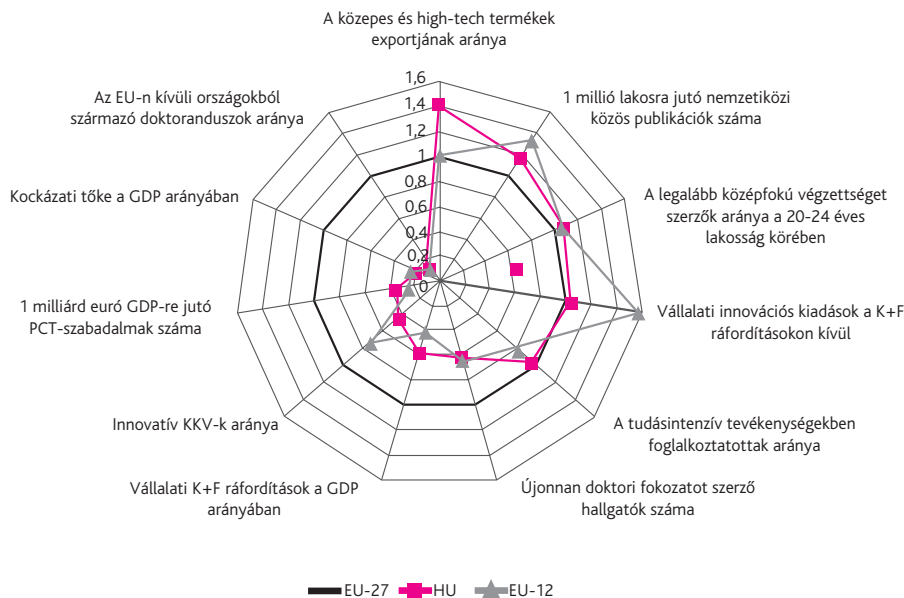
Az új, innováció alapú szemlélet az élethosszig tartó tanulást nemcsak a részvétellel kapcsolatos indikátorok alapján szemléli, hanem a tudás előállítását is vizsgálja és azt, hogy milyen csatornákon kerül a gyakorlati életbe, a felhasználókhoz. Az ehhez szükséges nemzetközi és nemzeti innovációs rendszerek létrehozásának szükségességével számos dokumentum foglalkozott a közelmúltban (pl. *Oslo Kézikönyv, Frascati kézikönyv, Halász és munkatársai stratégiai tervezete, Horizont 2020 keretprogram*). Az oktatás és a gazdaság kapcsolatában jelentős változásoknak kell bekövetkeznie, amelynek hatására az oktatási ágazatban megjelenhet a civil és a vállalkozó szféra, s az eddigi merev határok, valamint a belterjes tudásáramlás egy szélesebb, rugalmasabb formát kezdhet öltetni (Cséfalvai, 2012; Halász, 2017). Ennek kapcsán fontos feladat a tudományos közösségek számára, hogy tudásukat ne csak szűk, homogén szakmai körökben osszák meg (szaklapok publikációi, szakkonferenciák), hanem biztosítsák olyan formában a tudásáramlást, amely a gyakorlati életben való alkalmazhatóságot is fókuszba helyezi. Jelenleg kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre, amely a magyarországi kutatóközösség rugalmasságát, innovatív szemléletét, gazdasági kapcsolatait jellemezné. A tanulmány második felében empirikus adatelemzéssel kívánjuk megvizsgálni a hazai helyzetet, az új szemlélet megjelenését, a tudásáramlás lehetőségeit.

Az új tudás előállítása és alkalmazása egyre szorosabb kapcsolatba kerül egymással. Az új tudományos kutatások kérdésfelvetéseit a szakmai érdeklődés mellett sokkal inkább a közvetlen, vagy közvetett gazdasági hasznosítás és hasznosulás kell, hogy indukálja, ami azt jelenti, hogy az alap kutatások szintjétől kezdve nagyobb figyelmet kell fordítani a gazdasági ágazat igényeire.

Az EU által meghatározott innovációs indikátorok (IUS) megmutatják, hogy Magyarország bizonyos paraméterekben statisztikai szempontból magasabb vagy elfogadható pontszámot ér el (lemorzsolódás csökkentése, tudásintenzív foglalkoztatás, publikációk, kutatóképzés), azonban jelentősen elmarad az innovatív területeken (szabadalmak, vállalati K+F ráfordítás, nemzetközi képzésbe való bekapcsolódás és tapasztalatcsere, külföldi doktoranduszok aránya) (1. ábra). Az adatok értelmezéséhez hozzátartozik, hogy például a középfokú végzettséget szerzők aránya az EU-s átlag felett mozog, azonban hazánkban ebbe a kategóriába kerültek az érettségivel nem rendelkező közép-

fokú végzettségűek is. Akik ugyan nem morzsolódtak le az iskolarendszerben, de a munkaerőpiacon való érvényesülésük várhatóan nem lesz sikeres, így „lemorzsolódásuk” gyakorlatilag kitolódik egy elemzéseknek kevésbé alávett szakaszba. Hangsúlyozni érdemes, hogy az adatok EU-s átlag körüli mozgása nem adhat okot az elégedettségre, hanem egy jelzés arra vonatkozóan, hogy a lemaradásaink jelenleg kezelhető mértékűek.

1. ábra: Az Innovációs Unió Eredménytábla 2011. évi adatai



Forrás: Cséfalvay, 2012, 15. o.

Az innováció terén a digitális technológia térhódítása komoly kihívást jelent az egyén és a munkaerőpiac számára. A kommunikációs folyamatokban a világháló vezető szerepet tölt be (Turányi, 2011). Az oktatási rendszer az IKT eszközök elterjedésével egy újabb kihívást és egyben fejlődési lehetőséget is kapott. Kihívás, hogy hogyan lehet az informatikai kompetenciát abban a világban kiművelni, amelyben öt évnél jobban előre nem lehet megjósolni a jövőt. Egyben lehetőség is, hiszen mind hardver, mind szoftver oldalon olyan produktumok keletkeztek, amelyek az oktatás hatékonyságát jelentősen befolyásolhatják.

Az ezredfordulótól kezdve az Európai Bizottság is kiemelten foglalkozik az IKT eszközök innovációban betöltött szerepével, amelyet a kidolgozott akciótervek, javaslatok, programok sora bizonyít.^{1,2,3} A lenti dokumentumok főbb közös irányvonalai az olcsóbb, gyorsabb és biztonságosabb internet-hálózat kiépítése, az iskolák belépése az információs társadalomba, e-learning tananyagok és -képzések minő-

1 Multi-annual programme (2004–2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies in education and training systems in Europe

2 Learning in the Information Society – Action plan for a European education Initiative

3 eLearning initiative – Designing Tomorrow's Education stb...

ségének biztosítása és kritikus vizsgálata, valamint az e-learning piaci helyzetének megítélése, perspektíváinak változása, a jövőbeni trendek elemzése. Komoly fejlődés, hogy a korábban infrastruktúra központú hozzáállás a tartalom és a kontextus felé változott meg.

AZ INNOVÁCIÓ EGYIK ÚJ ELEME: A KONNEKTIVIZMUS

A számítógép, pontosabban az internet-használati kultúra egy jelentős fordulatot élt meg, amikor a korábbi statikus tartalomkezelést felváltotta a web 2.0 szellemisége 2005-ben. A felhasználók az új szellemiség jegyében maguk állítják elő a webes tartalmakat, illetve megosztják egymás információit. A hagyományos weblapok standard tartalmait egy szolgáltató nyújtotta, az új gyakorlatban a szolgáltató csak egy keretet biztosít, tartalomról a felhasználók gondoskodnak. Egyes elképzelések szerint az internet korábbi magányosító jellege miatt tudtak az interakciót támogató szolgáltatások ekkora népszerűsége szert tenni. A legismertebb web 2.0-ás alkalmazások: a közösségi hálózatok, fórumok, blogok, chat, wikik, online irodai alkalmazások, RSS, podcasting, online fájlmegosztás. Az információ elérési stílusa is megváltozott, a korábbi kezelhetetlen mennyiségű információból az vált ki, amit az egyén mikroszociális környezete közzétett a világhálón. A korábbi ismeretsegeken alapuló közösségek mellett az érdeklődési körök mentén is kezdtek formális internetes közösségek kialakulni. Ezekben a körökben egy témával kapcsolatban számos jól alkalmazható, közös tudás tudott létrejönni az interneten. A folyamat globálissá vált és a web 2.0-ás szolgáltatásokkal létrehozott tudás értéke megnőtt és elismerté vált. Az események indukálták, hogy létrejöjjön egy elmélet, amely reflektál a történetekre.

A konnektivizmus a tudás szociális, hálózati jellegét hangsúlyozó szemléleti mód. A tudást a társadalom hozza létre, közösségek, intézmények és a személyek hálózatában megosztva szerveződik (Downes, 2009). A tartalom szerepét másodlagosnak tekinti, a tudáscsere hálózati jellegét fontosabbnak tartja. Ezen logika mentén az interaktivitás jobban meghatározza a tudáselsajátítás és a tudás minőségét, mint a változékony tartalmak. *„A tanulás ebben az összefüggésben a neuronális, konceptuális és szociális kapcsolatrendszerek fejlesztése a más személyekkel, más agyi régiókkal, más összefüggésszerkezetekkel való hálózatosodás révén. A tanulás így az a képesség, amelynek segítségével a kapcsolatokat létrehozzuk, és a kapcsolatok segítségével az információkat közvetítjük”* (Downes, 2009 idézi Bessenyei és Szirbik, 2011).

A konnektivizmus fogalmának megalkotói George Siemens és Stephen Downes a hétköznapi és rendszerszintű tudásfajták mellé önálló és egyenrangú szereplőként a hálózati tudást is megnevezik (Downes, 2008). A konnektivisták tudás jelenti a hálózatról szóló és a hálózatok által létrehozott tudást is. Összefoglalva a konnektivisták tudás az interakcióról való tudás. Azáltal lehet teljes a hálózatban betöltött szerep, ha az egyén a saját neurális hálózatában és a teljes hálózatban végbemenő folyamatokat is figyeli és értelmezi (Bessenyei és Szirbik, 2011). Siemens és Downes a fogalmat új oktatási paradigmaként definiálta 2005-ben (Siemens, 2005). A kritikusok azonban rámutatnak, hogy nem teljes körűen kidolgozottak az alkotók elméletei, nem általánosíthatóak és nincsen olyan új jelenség, amelyet a korábbi (konstruktív) paradigma ne tudna megmagyarázni (Kerr, 2007). A konstruktív paradigmát ki kell terjeszteni a hálózati kapcsolatok és az együttműködés szellemiségével és megkapjuk a konnektivizmust – mondja Kerr. Egy másik híres kritikus, Verhagen szerint Siemens összekeveri a pedagógia módszertani és tartalmi szintjét. *„A tartalom szintjén nevezi meg az egyéni tanulást hangsú-*

lyöző hagyományos tanuláselméletek hiányosságait Siemens – ez a szint viszont nem a tanuláselmélet tárgya” (Verhagen, 2006).

Mindig az adott korban a legnehezebb egy elmélet relevanciájának a megítélése. Egyfelől a kritikák jogosnak tekinthetők abban, hogy a konnektivizmus ismeret-elméleti része nem kiforrott, ez azonban nem jelenti azt, hogy később ne válhatna belőle önálló paradigma. Másrésztől a parttalan elméleti vitákat elkerülők elkezdtek módszerként értelmezni és bevezetni a tanulási folyamatokba, annak vitathatatlan előnyei és korszerűsége végett.

Az e-learning gyakorlati megvalósításában a konnektivizmus módszertani, szemléletmódbeli frissítést eredményezhet. Olyan módon és olyan képességek fejlesztését teszi lehetővé a jelenlegi pedagógiai eszköztárból, mely mód és képességek eredményesen szolgálhatják ki az egész életen át tartó tanulás paradigmáját.

AZ OKTATÁSBAN VALÓ ALKALMAZÁS MÓDSZERTANI ELEMEI

A jelenleg általános megfogalmazásokban, a konnektivizmus oktatásban való alkalmazását felsőoktatásban, illetve felnőttképzésben helyezik el. Jellemzője, hogy a tanulás irregulárisan alulról szerveződik, mellőzi a hierarchikus jelleget. Olyan tanulási forma, amely a tanuló autonómiáján és a spontán tudáscserén alapul; sokirányú, decentralizált, a kollaboratív tanulás ösztönzésével kibontakoztatja a tanulói kreativitást (Forgó, 2009, 94. o.). Meghatározó módszertani elemei:

- A tanár nem az információ közvetlen és egyetlen átadójának szerepében van, hanem mentor, inspirátor, szakértő funkciót tölt be;
- a tananyag magját, a feldolgozás vezérfonalát határozza meg.
- A kijelölt témakörben az egyes diákok médiaelemeket gyűjtenek, dolgoznak fel, azokból újat hoznak létre önállóan vagy közösen, melyeket végül megosztanak a tanulói közösség minden tagjával.
- Az összegyűjtött médiumokból kialakítható egy galéria. A munkában résztvevők kommentálhatják, elemezhetik egymás munkáját, amelyet a tanár moderálhat, menedzselhet (Duchon, 2010).

Attól függetlenül, hogy nem a tanár a kizárólagos információforrás, oktatási anyagokat (pl. oktatóvideók) megoszthat a diákokkal, ezzel elősegítve az információ feldolgozási folyamatokat.

A konnektív tanulási folyamatot olyasfajta kötetlenség jellemzi, amely kérdéseket vet fel a közoktatásban való eredményes alkalmazásával kapcsolatban. Ettől független célként megfogalmazódhat, hogy az egyes elemek kivitelezésére a diákokat a tanárok felkészítsék fiatalabb korosztályban is, ezzel megalapozva az egész életen át tartó tanulási képességet. A diákok egy-egy IKT alapú feladat kapcsán, amúgy is találkoznak az információk keresésének, szelektálásának, feldolgozásának folyamataival, készítenek digitális tartalmakat (prezentációkat, weblapokat, videókat stb.), megfelelő oktatási környezetben részeseivé válnak a kooperációs technikáknak: pármunka, csoportmunka, projektmunka. Ezek sikeres alkalmazásának módszertani elemei, hogy értékeljék egymás és saját munkájukat, interaktív reflexiót alkalmazzanak.

A részfeladatok elvégzéséhez szükséges képességek kiművelése után, megfelelő motivációs háttérrel ezek az egyének képesek arra, hogy informálisabb keretek között konnektivista módon tanuljanak életük végéig.

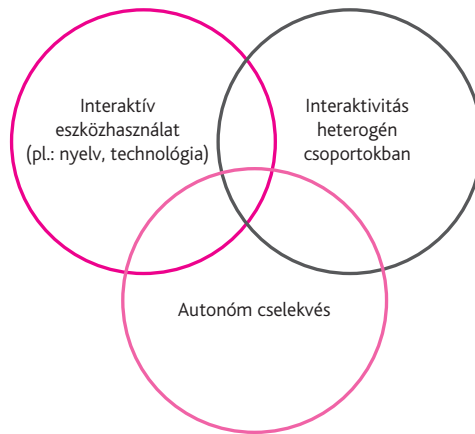
Az ellenőrzési, értékelési feladatok elvégzésében is alkalmazhatóak informatikai eszközök. A számítógépalapú tesztelés (Computer Based Assessment) révén a mérés-értékelés automatizált, nincs szük-

ség tanári beavatkozásra, amennyiben a feladatok nem szövegalkotóak. Az értékelésbe bevonhatók számának nincsenek felső korlátai, tökéletesen biztosított az objektivitás (Hülber, 2011). A legnagyobb energiabefektetést a feladatbank elkészítése jelenti, ezt azonban elkészülte után csak karbantartani kell.

MILYEN ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁST SEGÍTŐ KOMPONENSEKET FEJLESZT A KONNEKTIVIZMUS?

A konnektivizmus nem zárja ki a kompetenciák fogalmának használatát, inkább azok megválasztásának, kiművelésének módját helyezi új alapokra. Az állandóan változó tudáskonceptciók miatt az OECD keretében kulcskompetenciákat határozott meg és választott ki a DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*) program.

2. ábra: Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák



Forrás: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Az önálló tanulás képessége és a tudás alkalmazása

Az önálló tanulás olyan kognitív képesség, amelynek birtokában az egyén képes saját tanulási folyamatát megszervezni egyénileg és csoportban is. Felméri szükségleteit, tisztában van a lehetőségeivel és ismeri a tanulás folyamatát. Az önálló tanulás folyamatához tartozik, hogy képes a szükséges információk megkeresésére, szelektálására és feldolgozására. A folyamatos változáshoz való alkalmazkodás egyik legfontosabb képessége (D. Molnár, 2008; 2010).

A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, az oktatásban és képzésben (Európai Bizottság, 2007).

Az egyik leggyakoribb kritika oktatási rendszerünkkel szemben, hogy a megtanított tudás alkalmazásának mellőzése miatt az kevésbé rögzül, elvész. Másrészt a tanulók kevésbé lesznek alkalmasak az ismeretek transzferére, pedig a gyakorlati élet folyamatosan igényli ezt az átvitelt. A kutatások

megmutatták, hogy a tudás alkalmazása új helyzetekben közel sem annyira automatikus, mint ahogy azt korábban gondolták. A tanítás-tanulás folyamatának életszerűvé tétele érdekében a tevékenység-központú didaktikáknak teret kell nyerniük (Molnár, 2006; 2007; 2008).

Kooperációs készség, interaktív csoportmunka, kollaboráció

A frontális módszerek tanításban való alkalmazásának túlsúlya nem teszi lehetővé olyan szociális, kommunikációs képességek fejlődését, amelyeket korunk általános munkakultúrája megkíván. A nyugati típusú vállalatok, cégek projekteknél gondolkodnak, amelyek megvalósításához több ember állandó, összehangolt munkájára van szükség.

A kooperatív tanulás több tanuló közösen végzett tevékenysége, amely során állandó kölcsönhatásban vannak egymással. A közös munka során, az ismeretszerzés közben fejlődik a diákok szociális kompetenciája is. A kooperatív tanulás hatására nő a tanulók tanulási motivációja, csökken a frusztrációjuk, ezáltal erősödik pozitív attitűdjük az iskolával, tanulással szemben (Rakaczkiné, Gombos és Nagy, 2009; Perjés, 2006; Vastagh, 1999).

Az IKT alapú konnektivizmus bevonása az oktatásba

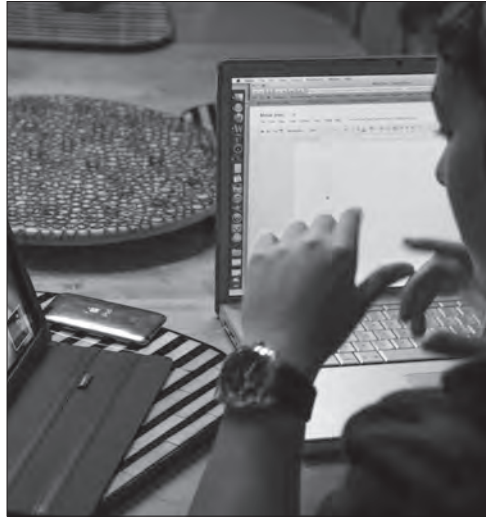
Az IKT eszközök bevonása a tanítási-tanulási folyamatokba jóval túlmutathat az IKT kompetencia fejlesztési lehetőségein. Ahogyan az IKT eszközök jelen vannak a mindennapi tevékenységeinkben, ugyanolyan intenzivitással tudnak segíteni a kiemelt kulcsterületek fejlesztésében, a kulcskompetenciák kiművelésére lehetőséget biztosít az IKT alapokon működő konnektivizmus.

- **Az önálló tanulás képessége:** Az IKT eszközök kezdenek az információk elsődleges forrásává válni a szociális környezet, család, televízió, könyvek és az iskola helyett. Az átalakulási folyamatokat nem érdemes jó vagy rossz jelzőkkel aposztrofálni, annak komplexitása nem engedi meg az ilyen leegyszerűsített kategorizációt. Az önálló tanulás első lépése az önálló információfeldolgozás. Amennyiben diákjaink képesek a digitális információk megkeresésére, szelektálására, feldolgozására, úgy alkalmasak lehetnek az élethosszig tartó tanulás egyik legfontosabb feltételének teljesítésére is.
- **A tudás alkalmazása:** A digitális dokumentumok előállítása általánosan elterjedt módja a tudás alkalmazásának. Az elsajátított információ transzfer révén egy magasabb absztrakciós szintre kerül, más formában ölt testet a tanuló, dolgozó által. Szöveges dokumentumok, prezentációk, táblázatok, adatbázisok, weblapok, videók kezelése és készítése a mindennapi életünk részét képezik.
- **Kooperációs készség:** A tanulók egymással együttműködve, saját maguk szervezik meg a tanulási folyamataikat, közösen alkotják meg az egyes tudáselemeket. A tanár mint segítő és nem mint főszerző van jelen. Interaktív módon reflektálnak egymás munkáira, amely elősegíti a kommunikációs képességeik fejlődését is. Ezen reflexiók kiegészülése a tanár szakértői megjegyzéseivel interaktív tanulási módot eredményezhet.

A konnektionista tanulás nincs időhöz, térhez rendelve, mindenki akkor tanul és ott, ahol szeretne. Ez a tanulásba bevonható tanulók körét jelentősen kibővíti. A leszakadó tanulók felzárkóztatása, fejlesztése az IKT technológiák bevonásával lehetőséget ad sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók képességeinek célzott fejlesztésére, attitűdjeik javítására. A sajátos nevelési igényű tanulók

különböző szenzoros és motoros problémáinak jó része kiküszöbölhető az IKT eszközök (pl. fejegér, hangfelismerő, felolvasó program stb.) segítségével (Kárpáti, 2002). Nagy lehetőségeket rejt a virtuális tanulási környezet számos ilyen csoport esélyegyenlőségének biztosításában (Tóth és Zvara, 2011).

A hálózati tanulásra épít a 2012-ben jelentős oktatási megmozdulásnak számító MOOC (*Massive Open Online Course*) kurzusok többsége is. Amerika vezető egyetemei (www.edx.org: Harvard, Berkeley, MIT stb.; www.coursera.org: Columbia, Princeton, Stanford stb.) ingyenesen, bárki számára elérhető módon indítják el online kurzusaikat, neves professzorok bevonásával.



AZ ALKALMAZHATÓSÁG FELTÉTELEI

Motiváció

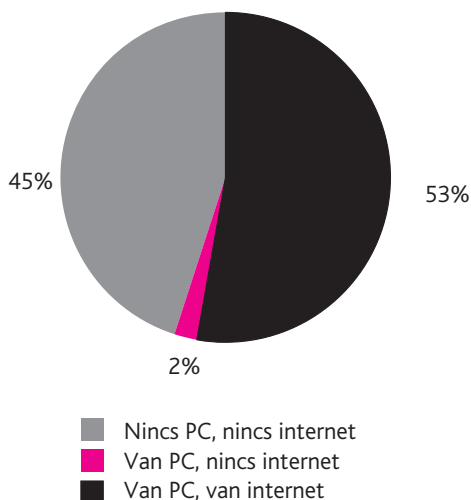
Vizsgálatok sokasága igazolja, hogy a kognitív tényezők mellett az affektív tényezők legalább annyira befolyásolják az egyén eredményességét (Józsa, 2005; Józsa, 2007; Józsa és Fejes, 2012). Egyfajta alapként tekinthetünk az attitűdökre, meggyőződésekre, amelyek megfelelő minőségükben képesek kibontakoztatni a kognitív tényezőket. Az iskolának olyan motiváció kialakítását, értékrendet kell kifejlesztenie, amely felkészíti a tanulókat, hogy az iskolából kikerülve valóban folytassák is a tanulást. Kiemelten fontos a tudásnak mint értéknek a megbecsülése, azon elv belsővé válása, hogy folyamatos tanulással gazdagabb életet lehet élni (Csapó, 2002). A konnektivizmus feltételezi a motiváció meglétét, nem foglalkozik annak kiművelésével. Az egész életen át tartó tanulásra azonban az is igaz, hogy nem megfelelő motivációs szint mellett nem megvalósítható. A tanulók megfelelő attitűdjének kiművelését a lehető legkorábban meg kell kezdeni. Belátásra kell nevelni a tanulókat, hogy lássák, saját sorosukat befolyásolják a tanulásuk eredményességével.

Az infrastrukturális alap

Szigorúan véve az infrastrukturális alapot a háztartások PC és internet ellátottsága mutatja meg. Magyarországon a 2011-es adatok alapján a háztartások majdnem felében nincsen sem PC, sem internet. Ez nyilvánvalóan nagyon rossz aránynak mondható, amelyen az emberek iskolázottsága változtathat és indukálhatja az IKT kultúrába való időszerű integrálásukat. Ehhez a szükséges alap, hogy a közoktatásban megfelelőek legyenek a mutatók, azonban Tóth és munkatársai tanulmányából kiderül, hogy ezen a téren sem felelünk meg az EU-s elvárásoknak. „*Európai uniós előírás, hogy minden egyes tagország elemei oktatásában 8, a középfokú oktatásban 6 diákra jusson egy számítógép. Magyarország ezt az előírást korántsem teljesíti, hiszen kétszer ennyi tanulóra jut ma ennyi, ha a szá-*

molás során figyelmen kívül hagyjuk az elavult, a mai kor igényeinek nem megfelelő, közel használhatatlan számítógépeket” (Tóth, Molnár és Csapó, 2011. 135–136. o.).

3. ábra: Háztartások internet és PC ellátottsága



Forrás: www.cert-hungary.hu/sites/default/files/news/cert_2012_quart_1.pdf

A szakemberek: tanárok képzése

Az IKT alapú innováció sikere, a tanítás minősége alapvetően a pedagógusokon múlik. A változás a tanulási helyzetek, módszerek újjászervezésétől és a tanárok azon kompetenciáitól függ, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy az új (interaktív) taneszközöket és médiumokat a tanulási folyamat megváltoztatásához eredményesen fel tudják használni (Makó, 2008). A leendő tanárok IKT kompetenciájának kialakítása a tanárképzés feladata, a már gyakorló tanárok fejlesztése pedig a továbbképzési programok révén volna lehetséges.

A tanárképzésben az információs és kommunikációs technológiák oktatása nem szerepel mindenhol kötelező tárgyként, hanem kötelezően vagy szabadon választható, ilyen formában azonban érvényét veszti. Az oktatásban legsikeresebb országok a szakmódszertan mintájára az alapképzést nyújtó karokhoz rendelik számítógéppel segített pedagógiai módszerek bemutatását, mivel a digitális tananyagok és eszközök tanári szakonként sok szempontból különböznek (Balanskat, Blamire és Tefala, 2006). A képzések középpontjában más és más tartalmak vannak, de valamennyi képzésnek az adott ország központi, a tanári képesítővizsga részeként meghatározott oktatási-informatikai kompetencia leírása szab kereteket (Lakatosné és Kárpáti, 2009).

Az iskolák megfelelő informatikai kultúrájának kialakításához nagy segítség lenne az IKT alkalmazásokat technikailag és pedagógiaileg is segítő hálózatok kialakítása. Ilyen segítő szolgáltatás még a fejlettebb országokban is ritka. Fontos eleme, hogy az iskola vezetőinek, a tanároknak és az iskolai életet szervező többi munkatársnak nem pusztán a programok alkalmazásában van szükségük segít-

ségre, hanem a megfelelő eszköz és tartalom kiválasztásában, értő használatában is. Nem elegendő a technokrata jellegű magyarázat, hanem pedagógiai eszmecserére is szükség van. A fő feladat az IKT szellemű oktatási gyakorlat kialakítása.

A továbbképzések jelenlegi rendszere nem szolgálja ki hatékonyan az oktatók és az oktatási vezetők korszerű informatikai ismeretekkel való fejlesztését. Tanártovábbképzés az IKT területén minden uniós országban van, kiváló üzlet, biztos állami megrendelések állnak mögötte (Kárpáti, 2004). Jellemzően pályázati feltételek teljesítési követelményeként jelenik meg manapság. Kötelező jelleget ölt, amelyben az amúgy is túlterhelt pedagógusok nem szívesen vesznek részt. A rövid (10–30 órás), évente maximum egyszer megrendezésre kerülő továbbképzések nem biztosítanak elegendő időt a technikai és a módszertani kérdésekre is. Problémaforrásként jelenik meg az is, hogy a tanárok is rendkívül széles skálán mozognak az alapvető IKT kompetenciák terén. Azok a tanárok, akik egyáltalán nem használnak számítógépet, behozhatatlan hátránnyal rendelkeznek. Differenciált képzést igényelnek a tanárok ugyanúgy, mint a diákok. Adott esetben, olyan képzéseket kell tartani a kezdőknek, amelyek a számítógép alapvető használatát tanítják meg. A szakértői csoportok szerint rendszeres képzés kell, amelyben először az alapismereteket, majd a szaktárgyi alkalmazásokat, végül a tananyagfejlesztés eszközeit tanítják meg a tanároknak.

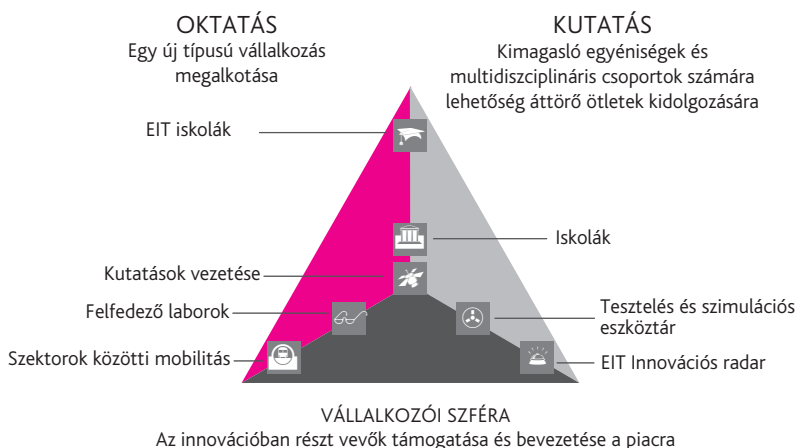
Az IKT iskolai szerepéről, hatásáról rendszeres kutatásokkal kell ismereteket szerezni. A megfelelő gyakoriság az állandó fejlődés biztosítása miatt kiemelten fontos. Egyrészt vizsgálni kell az IKT hatását a tanulási-tanítási módszerekre és a képességek fejlődésére, másrészt ismerni kell az iskolai élet egészére gyakorolt hatását (külső és belső kommunikáció, menedzsment, továbbképzés stb.). Az oktatási indikátorok közé minél több, az oktatási informatika színvonalát valós adatokkal érzékeltető indikátort kell beemlíteni. Önmagában véve az IKT berendezések száma például nem reális indikátora egy iskola IKT fejlettségének (Kárpáti, 2004).

A KÉPZÉSEN TÚL: A TUDÁS INNOVATÍV HASZNOSÍTÁSÁNAK ÚJ KERETE – A TUDÁSHÁROMSZÖG

Az élethosszig tartó tanulás egyik új irányvonalaként az innovációt emeltük ki. Ez azt jelenti, hogy az új tudományos tudás és a gyakorlat között nem egyirányú, hanem egy interaktív, párbeszédre épülő kapcsolatnak kell lennie, ahol a felhasználók is felelősek az új tudás megalkotásáért, és a kutatók is figyelembe veszik a szolgáltató szektor és a civil szféra véleményét, elképzeléseit.

Ezt az új szemléletet foglalja keretbe az ún. *Triple Helix*, vagyis a tudásháromszög-modell, melyben a kutatás, az oktatás, a fejlesztés és a vállalkozó szektor közötti rendszeres, innovatív kapcsolati hálók kibontakozásának lehetőségei ábrázolódnak (Halász, 2011). Ennek köszönhetően úgynevezett innovációs ökoszisztémák jönnek létre, amit úgy definiálhatunk, mint „vállalkozók, befektetők, kutatók és oktatási intézmények földrajzi koncentrációját, ahol egymást támogatva, együtt jelenik meg a kutatási és a kereskedelmi együttműködés, különböző finanszírozási háttérrel” (Cséfalvay, 2012, 57. o.).

4 ábra: A tudásháromszög az egész életen át tartó tanulásban



Forrás: www.eitictlabs.eu/ict-labs/the-knowledge-triangle

Mint a 4. ábra mutatja, a tudásháromszög a tanulás jelentősége szempontjából három csoportra, az oktatásra – s ezen belül is részint a felsőoktatásra – a kutatásra és kutatóintézetekre, valamint a vállalkozói szektorra, és az ezek közötti folyamatos kapcsolatra és reflexiókra épít. Az új felfogás szerint nem elég, ha egy képzés az elvégzés után a munkaerőpiacon jól hasznosítható lesz, hanem már a kezdetektől fogva párbeszédre van szükség az oktatás, a kutatás és a vállalkozások, a leendő munkaerőpiac között. Mindezt megalapozhatja a kutatás, amelynek azonban nem az a fő célja, hogy eredményeivel az oktatást segítse, hanem hogy maga is gazdasági értékkel bírjon, gazdaságilag is hasznosított legyen. Ehhez alapvető szemléletváltás, új stratégiák és újfajta képességek szükségesek. A modern társadalmak fejlettségi mutatóját egyre inkább az egyének és a közösségeik által felhalmozott szellemi tőke nagysága, és nem a nyersanyagkészletek mennyisége, katonai ereje stb. deklarálja (Nagy, 2010). A gazdasági társadalomban való érvényesülést az határozza meg, hogy az egyén a munkaerőpiac elvárásainak milyen mértékben tud megfelelni. A felgyorsult változásoknak, a szolgáltató ágazat térnyerésének és a technikai fejlődésnek köszönhetően ezek az elvárások teljes mértékben módosultak. Az információs társadalomban a munkavállalóknak képesnek kell lenniük a munkájukhoz szükséges új információk megkeresésére, szelektálására, feldolgozására és alkalmazására. Emellett a legfontosabb kívánalmak: a kommunikációs készség, a kooperációra való képesség, az önállóság, kreativitás (Semjén, 2005). Nem elegendő az egyszer rögzített ismeretek alkalmazásának képessége, hanem a változásokra kell készen állni az önállóság és az együttműködés megfelelő harmóniájában, ahol az átlagtól való pozitív eltérés mértékét a kreativitás határozza meg.

A tudásalapú társadalmakban ezek a változások a figyelmet, pontosabban az elvárásokat az oktatás területére irányították. Az egyén szellemi energiájának mennyiségét első sorban két tényező határozza meg: a kismértékben befolyásolható családi és szorosabb szociális-társadalmi környezet és gazdasági státusz, illetve az iskolai oktatás minősége (Csapó, 2009).

A tudás áramlásának lehetőségei a tudásháromszögben

„A tudásáramlás a felhalmozott tudás diffúziója az intézményi, vállalati hálózatban és a tágabb gazdaságban, a maximális hasznosulás érdekében. A tudás kodifikált, vagy tacit jellegétől függően jobban, vagy kevésbé közvetíthető” (Cséfalvai, 2012, 58. o.). A tudástranszfer leggyakoribb formája az oktatás alrendszeribe történő beáramlás, valamint a felsőoktatásba történő visszaáramlás. Ezen kívül értelmezhetők olyan területek is, amelyek nem állnak direkt módon az oktatáskutatással kapcsolatban, azonban a tudás diffúziójának megvalósulása ilyen irányokba is kívánatos.

A tudásháromszög a tudás áramlásának három szektorát határozza meg, az oktatást, a kutatás-fejlesztést és a vállalkozó-szolgáltató szférát. Ezek alapján hat olyan területet határoztunk meg, melyek a tudás említett szektorokba történő áramlásának formáit mutatják. Ezek:

- 1 A tudás visszaáramlása a felsőoktatásba (pl.: felsőoktatási taneszköz, segédanyag stb.).
- 2 A tudás beáramlása a közoktatásba (pl.: középiskolai, általános iskolai taneszköz, segédanyag stb.).
- 3 A tudás kiáramlása az érdeklődő, nem szakmai közönséghez (pl.: nem szakmai közösségnek szánt írásmű).
- 4 A tudás állami szektorba áramlása (pl.: állami döntéshozatal elősegítése, tanácsadás, állami megrendelések kivitelezése stb.).
- 5 A tudás vállalkozói szektorba áramlása:
 - a vállalkozás működését segítő tanácsadás, tréning, előadás;
 - b találmányok, új eljárások értékesítése, szabadalmaztatása, kizárólagos vagy részleges használati jog átadása;
 - c egyéni kezdeményezés szaktudás értékesítésére (tanácsadó iroda, magánrendelő stb.);
 - d vállalkozás megkeresése, ösztönzése új tudás megismerésére, alkalmazására.
- 6 Oktatási tevékenység:
 - a a felsőoktatásban és a
 - b közoktatásban.

Az általános érvényű megfogalmazások mellett a kérdés az, hogy Magyarország melyik területen milyen mértékben használja ki az innovációs lehetőségeket, és hogyan zárkózik fel az újfajta élet-hosszig tartó tanulás megközelítés megvalósításában?

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A tudásáramlás újfajta szemlélete az elmúlt pár évben már elméleti síkon foglalkoztatja a kutatókat, azonban nem állnak rendelkezésre olyan statisztikai adatok, amelyek megmutatnák, hogy mi a résztvevők, illetve a résztvevők egy csoportja hogyan látja helyzetét a tudása hasznosítása, továbbadása, értékesítése terén. A vizsgálatok hiánya indokolta a következő bemutatott empirikus kutatásunkat, amelyben egyetemi oktatókat, kutatókat, illetve kutatási területen segédkező szakembereket kérdeztünk meg arról, hogy milyen lehetőségeik vannak a fent említett folyamatban való részvételre.

A vizsgálat alapkérdése, hogy a két szektort, a kutatást és az oktatást lefedő minta mennyiben mozdul el a hagyományos tudáshasznosítási helyszínektől és eszközöktől? A kutatók tudásukat az oktatásba való áramlásán kívül milyen egyéb területeken hasznosítják illetve a különböző területek között melyek jobban, melyek kevésbé dominánsak? A kutatás az alábbi hipotézisekből indult ki:

- 1 Hazánkban az új típusú innovatív szemlélet még gyerekcipőben jár, ezért a domináns terület az oktatásba történő tudásáramlás.
- 2 A felsőoktatásba történő visszaáramlás különböző formái a leggyakoribbak (oktatás, tankönyv-írás), mivel ez a terület közvetlenül kapcsolódik több egyetemi kutató napi tevékenységéhez.
- 3 A vállalkozói szektorral főként a műszaki és orvostudományok tudnak kapcsolatot teremteni, tekintve, hogy ezek a tudományterületek már korábban is rendelkeztek szektorközi kapcsolatokkal.
- 4 A tudásháromszögbe való bekapcsolódás nem függ a nemtől és az életkortól, sokkal inkább a kutató kutatási területétől.

Minta, mérőeszköz

A vizsgálat mintáját a Szegedi Tudományegyetem oktatói, kutatói alkották. Mintaválasztásunkban szerepet játszott, hogy az ország nagy egyetemeihez hasonlóan Szeged jól reprezentálja azokat a kutatási területeket, melyek hazánkban megtalálhatók. Tíz karának megkérdezésével, nem az országos reprezentativitás volt a cél, hanem releváns, összehasonlításra alapot adó információk begyűjtése. A mintába az értékelhető kérdőívek kerültek be, így az elemzés során 188 kitöltést dolgoztunk fel, a nemek arányát tekintve 113 férfi, és 75 nő vett részt felmérésünkben.

Az elemzés érdekében a tíz megkérdezett kar adatait öt tudományterületre osztottuk, ezek a természettudomány (TT), melybe a Természettudományi és Informatikai Kar dolgozói kerültek, az egészségügy (EÜ), melyet az Általános Orvostudományi, Fogorvostudományi, Egészségtudományi valamint a Gyógyszerésztudományi Kar kutatóinak válaszai adnak, a bölcsész-tanár (BT), melybe a Bölcsész-tudományi és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar kutatói kerültek. A Jogtudományi és a Gazdaságtudományi Kar összevonásával a jogász-közgazdász tudományterület jött létre (JK), ennek alapja az, hogy a két kar között jelenleg is sok képzési-kutatási átfedés van, közös tanszékekkel rendelkeznek, s több közös kutatót foglalkoztatnak. Az ötödik tudományterületet a Mérnöki Kar (M) kutatóinak válaszai alkotják. Az 1. táblázat az említett tudományterületek kapcsán szemlélteti a mintába kerülők számát, valamint megmutatja, hogy a kutatásban töltött évek szerint a minta egyenletes eloszlású, a 20–30 éve kutatói pályán tevékenykedők felülreprezentáltak, azonban ez feltételezhetően a teljes populációra is igaz.

1. táblázat: A minta adatai

		kutatási szférában töltött évek száma					Összesen
		<5	5–10	10–20	20–30	>30	
tudomány- terület	természettudomány	14	13	14	11	11	63
	egészségügy	13	4	10	3	5	35
	bölcsész-tanár	5	10	14	12	10	51
	jogász-közgazdász	7	5	3	3	3	21
	mérnök	2	5	5	3	3	18
Összesen		41	37	46	78	32	188

Forrás: saját kutatások

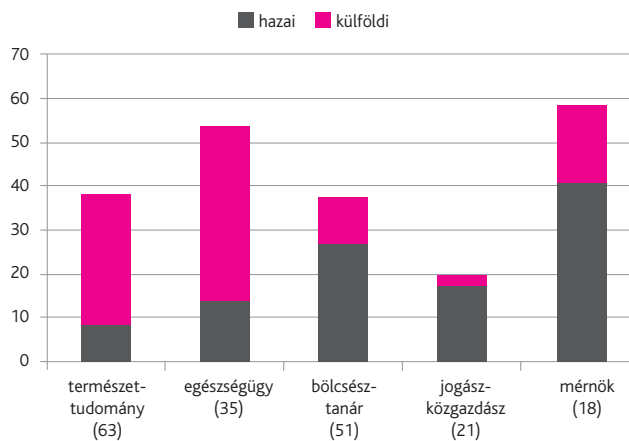
Mérőeszközként egy 20 kérdésből álló kérdőívet használtunk, melynek kitöltése során a fent említett tudásáramlási formákban való részvétellel kapcsolatos zárt, valamint nyílt kérdésekre kellett válaszolni. A zárt kérdésekben taneszköz-készítési, oktatási tevékenységükre, állami, valamint szolgáltatói szektorban végzett tevékenységeikre, továbbá kutatásaikkal kapcsolatos háttéradatakra (publikációk száma, kutatási terület stb.) kérdeztünk rá. A válaszadás során többnyire a „többször előfordult”, „előfordult”, „nem fordult elő, de tervezem” és a „nem valószínű, hogy elő fog fordulni” kategóriákból választhattak a kérdőív kitöltői, más esetben konkrét szöveg beírását kértük. Az adatfelvétel 2013 februárjában történt, a résztvevők online formában járultak hozzá az adatgyűjtéshez.

Az eredmények és értelmezésük

Az eredmények értelmezésekor az elemzés szempontjai közül kiemelt fontosságúnak tartjuk az innovációs logikában való részvételt, valamint a tudásáramlás színtereinek vizsgálatát globálisan és a tudományterületeket összehasonlítva. Az elemzésben adatokkal vizsgáljuk, hogy hipotéziseink helytállóak-e vagy sem.

Az EU innovációs indikátorként tekint a nemzetközi publikációkra, melyek jól mutatják egy ország tudományos közösségének nyitását a világ felé. Az adatokat megvizsgálva kiderül, hogy a megkérdezett tudományterületeken ebben a kérdésben nagy különbségek vannak (5. ábra). A hazai és nemzetközi publikációk egy főre jutó átlaga alapján azt mondhatjuk, hogy csak a természettudományos és az egészségügyi területeken jellemző, hogy tudományos eredményeiket a kutatók inkább nemzetközi szinten igyekeznek bemutatni és elfogadtatni, s ehhez képest kisszámú hazai publikációval rendelkeznek. Hozzájuk képest fordított arány mutatkozik a bölcsész, jogász, közgazdász és a mérnöki területeken. A különbség okai feltételezhetően több tényezőre vezethetők vissza. Az összes publikáció számát tekintve a mérnök-kutatók járnak az élen, és a legtöbb nemzetközi eredménnyel rendelkező természettudósok csak harmadik helyen vannak. Ez a publikációs folyamatok sajátosságainak is köszönhető, egy-egy tudományterületen itthon több vagy kevesebb bírálati rendszerű folyóirattal rendelkezünk, ami alapvetően korlátozza a kutatók lehetőségeit a színtér megválasztása tekintetében.

5. ábra: A különböző karokon kiadott publikációk egy főre jutó átlaga (N)

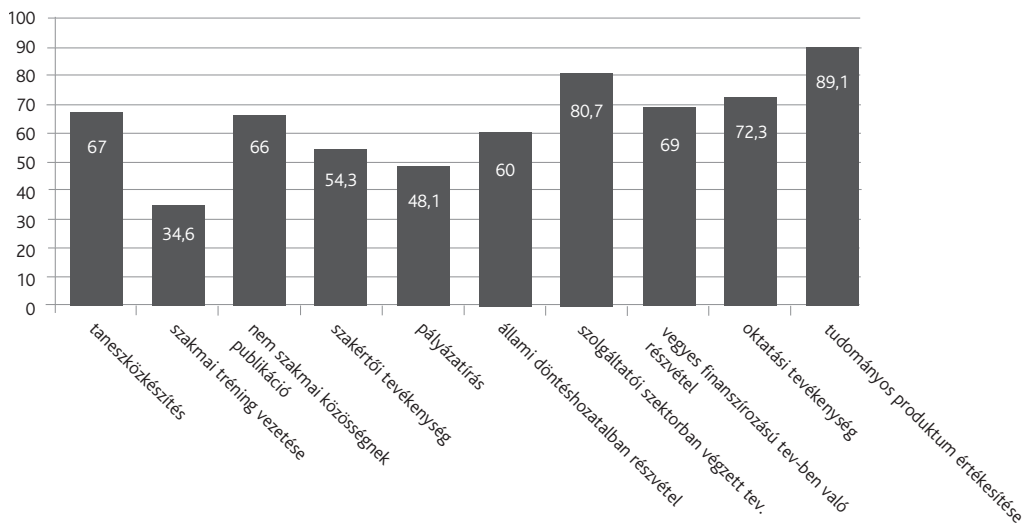


Forrás: saját kutatások

Az innovációs szemlélet és a tudásháromszög értelmezés abból indul ki, hogy kívánatos lenne, ha a kutatói szféra tudományos produktumait nemcsak szűk szakmai közösségeiben, valamint az oktatási szféra tudományos közösségeket újratermelő részében hasznosítaná, hanem tágabb kontextusban is megismerhetők, felhasználhatók, és alkalmazottak lennének az új kutatási eredmények (Cséfalvay, 2012; Halász, 2011). Vizsgálatunk egyik alapfeltevése az volt, hogy a hazai kutatói közösség számára a hagyományos tudásáramlási módok dominánsak. Elemzéseink során először egy globális képet mutatunk a különböző szektorokban történő részvételt tekintve.

A 6. ábra szemlélteti a tudásáramlás lehetőségeinek kihasználását. Az elemzés során megvizsgáltuk, hogy a résztvevők hány százaléka működik közre a különböző területeken, a feltüntetett értékek azoknak az eredményeit mutatják, akik legalább egyszer részt vettek az adott tevékenységekben.

6. ábra: A különböző tudásáramlási tevékenységek gyakorisága (%)



Az eredmények alapján alaphipotézisünket elvetjük, hiszen nem igazolódott be az a feltételezés, hogy a kutatók főként a hagyományos oktatási és taneszköz készítési tevékenységekben vállalnak szerepet. Látható, hogy örvendetes módon nagyon sokan vállalnak részt állami döntéshozatal segítségével, valamint jó együttműködés van a szolgáltatási szektorral is. Tudományos eredményeiket a legtöbben nemcsak hasznosítják, de részben vagy egészében értékesítik is, így megvalósul a vállalkozói szférába történő átáramlás. A szolgáltatásban való részvételnek több formája közül főként magánvállalkozóként dolgoznak kutatóink, azonban többször előfordul, hogy vállalkozások alkalmazásában végzik fejlesztéseiket. Pozitívan értékelhető, hogy nemcsak a hagyományos területek és a vállalkozó szféra, hanem a civil szféra felé is nyitnak a megkérdezettek, ugyanolyan arányban születnek oktatási célra szánt eszközök, mint a nem szakmai közönség részére készült publikációk.

Másik feltételezésünk az volt, hogy az oktatáson belül a felsőoktatásba történő visszaáramlás különböző formái a legjelentősebbek. Ezt a hipotézist szintén elvethetjük, valójában a felsőoktatás számára készül a legkevesebb taneszköz (15%). Nagy számban jelennek meg az alrendszer szektoraiban készített eszközök (80–91%), s köztük a pedagógusok szakmai segítése: 80% már végzett ilyen

tevékenységet. Hasonló az arány az oktatási tevékenységet tekintve, a formális oktatási rendszerekben kevesebben tevékenykednek (66%), mint a nem formális rendszerekben (80%), ami szintén jelzi a szektorközi kapcsolatok fejlődését.

Kutatásunk harmadik hipotézise az volt, hogy a vállalkozói szektorral főként a műszaki és orvostudományok tudnak kapcsolatot teremteni, tekintve, hogy ezek a tudományok már korábban is rendelkeztek szektorközi kapcsolatokkal. Az adatok elemzése alapján elmondható, hogy a legtöbb tudásáramlási tevékenységben szignifikáns különbség van a tudományterületek kutatói között. A 2. táblázatban különböző háttérszínnel jelöltük az egy kategóriába tartozó karokat, ami azt jelenti, hogy az egyforma háttérszínű adatok egy kategóriába tartoznak, valamint az egymástól eltérő háttérrel rendelkezők szignifikánsan különböznek, így láthatóvá válik az egymástól különböző háttérszínű karok eltérő tevékenységvégezése. Megállapítható, hogy a bölcsész tudományterület készíti a legkevesebb taneszközt, és hasonlóan a legkevesebb nem szakmai közönség számára írt cikket, ami azért különös, mert a bölcsész kutatásoknak van a legtöbb társadalmi vonatkozása. Meglepő, hogy a legkevesebb vállalkozói tevékenységet a mérnök kutatók végzik, hiszen a szakma sajátosságaiából adódóan itt sok lehetőség van vállalkozások működtetésére. Szakértői és pályázatírói tevékenységben az egészségügy dolgozói szignifikánsan többen vesznek részt, mint a többi kar, ez a kutatási területéről alkotott elképzelésekkel egyező (pl. orvos-szakértés), valamint indokolt az egészségügyi berendezések beszerzésének támogatási lehetőségeinek kihasználása pályázatok formájában. Három területen nem található szignifikáns különbség a karok között, az adatok alapján ugyanolyan arányban vesznek részt az állami kivitelezésekben, a formális oktatásban és a tudományos produktumok értékesítésében.

2. táblázat: A különböző szektorokban való tevékenységvégezés különbségei a karok között

Szektorok megnevezése	Tevékenységvégezés legalább egyszer (%)					ANOVA	
	TT	EÜ	B-T	J-K	M	F	p
taneszköz készítés	68,6	76,8	59,3	71,4	68,1	4,1	<0,01
szakmai tréning	52,9	14,3	29,4	28,6	16,7	6,6	<0,01
népszerűsítés	71,1	71,4	57,8	65,5	70,8	6,4	<0,01
szakértői tevékenység	51,4	73,2	53,9	52,4	38,9	3,4	<0,01
pályázatírás	45,7	57,9	49,8	44,8	41,1	3,1	<0,01
állami tevékenység	59,2	68,9	56,6	61,2	57,9	1,7	n.s.
vállalkozói tevékenység	81,2	85,3	80,1	81	72,9	2,6	<0,05
vegyes kivitelezésű tevékenység	62,9	83,9	76,5	61,9	58,3	4,2	<0,01
formális oktatási tevékenység	68,9	74,1	61,3	66,7	59,7	1,3	n.s.
nem formális oktatási tevékenység	84,8	79,8	81	73	66,7	3,4	<0,01
tudományos produktum értékesítés	90,2	91,5	85,8	92,3	86,8	0,8	n.s.

Ha tudományterületenként vizsgáljuk a különböző szektorokat, akkor megállapítható, hogy minden terület leginkább tudományos produktumai értékesítésében jár élen, a természettudósok emellett főként vállalkozóként, népszerűsítőként és a nem formális oktatásban működő szakemberként

tevékenykednek. Az egészségügy szinte minden területen nagy arányban képviselteti magát, leginkább vállalkozásokban, és vegyes kivitelezésekben közreműködve. A bölcsész-tanárok, valamint a jogászok, közgazdászok tevékenysége nagyon hasonló, változatos arányban vesznek részt a különböző szektorokban, s legtöbb esetben ők is a vállalkozás és a nem formális oktatás területén dolgoznak kutatásaikat felhasználva. A mérnökök az összes tudományterület közül a legkisebb arányban vállalkoznak, azonban megállapítható, hogy saját részvételüket vizsgálva mégis ez a tevékenység fordul elő a legnagyobb arányban.

Adatfelvételünk egy nyitott kérdést is tartalmazott arra vonatkozóan, hogy milyen egyéb területeken valósul meg a kutatók szerint a tudásáramlás. A válaszokat szógyakoriség analízissel elemezve megállapítható, hogy a legnagyobb arányban a konferenciákat, tudományos előadásokat tartják jó tudásátadó fórumnak, valamint a PhD-képzések létét, és az ebben való közreműködés lehetőségét. Ezen kívül nagy szerepet játszanak munkájukban a nemzetközi közösségekkel való együttműködés különböző formái, ilyen lehet például a közös kutatás, vagy a cserediákprogram. Többen említik a nem szakmai közösség számára készült népszerűsítő tevékenységeket (csillagvizsgáló, ismeretterjesztő alkotások, előadások, Kutatók Éjszakája stb.), valamint a média különböző formáinak bekapcsolódását (TV műsor, youtube oktatófilm).

Hipotéziseink részét képezte, hogy a tudásháromszögbe való bekapcsolódás nem függ a nemtől és az életkortól. A szektorok és háttérváltozók összefüggés vizsgálatának eredményei alapján kijelenthetjük, hogy nem a kutatási pályán eltöltött évek és a kutató neme határozza meg a különböző területeken való részvétel arányát. A minta elemszámának köszönhetően szignifikáns összefüggéseket kapunk ezekben a kérdésekben, azonban ezek a korrelációk együttthatók értékeit tekintve ($r=0,076-0,229$, $p<0,05$) olyan gyengék, hogy megerősítik előfeltevésünket.

ÖSSZEGZÉS

A *lifelong learning* fogalom mintegy negyven évvel ezelőtti felbukkanása óta fontos része a nemzetközi és hazai oktatáspolitikának. Tartalma, elemei, eszközei és területei folyamatosan változnak, valamint egyre erősödik multidiszciplináris jellege, a téma emiatt is új és újabb kihívásokat jelent valamennyi tudományterület számára.

Az oktatás szempontjából az LLL kihívása, hogy az élethosszig tartó tanulás már nemcsak az egyénre, és annak igényeire fókuszál, hanem sokkal aktívabban és dominánsabban jelenik meg a kutatói közösség, a szolgáltatás, a vállalkozói és a civil szféra szakmai és piaci igénye és munkája, akiknek együttműködése, folyamatos interakciója döntően meghatározza mind az egyének, mind egy ország társadalmának, gazdaságának, mind Európának a sikerességét. Mindennek magvalósításában egy innovációra épülő, oktatás, kutatás és szolgáltatás típusú szemlélet összhangja érvényesül.

Az oktatás válasza erre egy összetett, fluid képességeket fejlesztő rendszer kidolgozása lehet. A konnektivizmus gyakorlata nem kiinduló állapot a pedagógiai gyakorlatban, és nem elvárható az arra való képesség minden életkori szakaszban. Végcél annál inkább lehet, amelyhez a motiváció meg-alapozásával, az önálló tanulási és a tudás alkalmazási képességének fejlesztésével, a kooperációs készségnek a kiművelésével, az IKT eszközök bevonásával juthatunk el. A jövőt megjósolni lehetetlen, a pillanatképek alapján lehet elemezni a helyzetet, javaslatokat adni. A jelenkori civilizációnk gazdasági jólétének csúcán túl a pedagógiai innovációknak a jelentősége fontosabb, mint valaha. Olyan

nemzedéket nevelünk fel, akiknek fenntartható társadalmat kell biztosítania, nehezebb körülmények között, mint amelyben felnevelőik voltak.

Az SZTE kutatóival végzett empirikus vizsgálat eredményeképp megállapítható, hogy elindult a szektorközi kommunikáció, a tudományterületek képviselői nagy számban vesznek részt az innovációs szemlélet kívánalmainak és a tudásháromszög stratégiájának megfelelő tudásátadási folyamatokban. Az előzetes feltevésekkel ellentétben sokan működnek közre a vállalkozói és civil szférában, és megszűnni látszik a tudásátadás oktatási dominanciájú folyamata. További kutatások szükségeseik azonban annak megállapítására, hogy a kutatók tevékenységét hogyan látják a tudásháromszög egyes alrendszerei, ennek felderítéséhez a civil szférát és a vállalkozásokat is bevonó empirikus kutatásokra lenne szükség.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ARCHER, M. S. 1979. *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage Publications Ltd.
- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. ÉS KEFALA, S. 2006. *The ICT Impact Report – A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels, European Schoolnet.
- BEER, S. 2007. *Lifelong learning: debates and discourses*.
www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/ConceptualisingLLL.pdf [2013. január 20.]
- BESSENYEI ISTVÁN – SZIRBIK GABRIELLA 2011. *Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus*. Oktatás-informatika, 2011/1–2. www.oktatas-informatika.hu/2011/12/bessenyei-istvan-%E2%80%93-szirbik-gabriella-halozatok-tarsas-tudas-konnektivizmus [2013. január 20.]
- BORG, CARMEL & MAYO, PETER 2005. *The EU „Memorandum on Lifelong Learning”*. *Old Wine in New Bottles?* Globalisation, Societies and Education, Vol. 3. No. 2. 203–225.
- BRINE, JACKIE 2006. *Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union*. *British Educational Research Journal*, Vol 32. Issue 5. 649–665.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) 2002a. *Az iskolai tudás*. 2. kiadás, Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) 2002b. *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ 2002c. *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógia Szemle, 2. sz. 38–45.
- CSAPÓ BENŐ 2003. *A tudás és a kompetenciák*. In MONOSTORI ANIKÓ (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 65–74.
- CSAPÓ BENŐ 2009. *A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés*. In VIZI E. SZILVESZTER, TEPLÁN ISTVÁN ÉS SZENTPÉTERI JÓZSEF (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. 2. kiadás. Budapest, Gazdasági és Szociális Tanács, 33–50.
- CSÉFALVAY ZOLTÁN (szerk.) 2012. *Befektetés a jövőbe. Nemzeti Kutatás-fejlesztési és Innovációs Stratégia 2020*. Budapest, Nemzetgazdasági Minisztérium.
- CSERNYÁK MARIANN NATÁLIA, JANÁK KATALIN ÉS ZALÁNNÉ OLBRIK ANIKÓ 2004. *Life long learning*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- CSOMA GYULA 2009a. *A távoktatás szerepe és lehetősége a középiskolai oktatásban és a pedagógus-továbbképzésben – megvalósíthatósági tanulmány*. www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=pubptk-tavoktatas [2013. január 20.]
- CSOMA GYULA 2009b. *Tankönyvi irányelvek az iskolarendszerű felnőttoktatás számára*. www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=fkk-Csoma-Tankonyvi [2013. január 20.]
- CSOMA GYULA, LADA LÁSZLÓ 2009. *Esélyegyenlőség és kompenzációs politikák. A felnőttoktatás helye a „második esély” kifejlesztendő intézményi- és programrendszerében*. www.oki.hu/other/pubptk-eselyegyenloseg.doc [2013. január 10.]
- D. MOLNÁR ÉVA 2008. *A tanulás tanulása, önszabályozó tanulás*. In Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged, Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 91–112.
- D. MOLNÁR ÉVA 2010. *A tanulás értelmezése a 21. században*. Iskolakultúra, 2010/11. sz. 3–20.
- DOWNES, S. 2008. *What is connectivism?* www.ustream.tv/recorded/688902 [2012. december 15.]
- DUCHON, J. 2010. *Csoportos tanulás online környezetben*. Taní-tani. 2010/2. szám

- EACEA 2010. *New Skills for New Jobs. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125EN.pdf [2013. január 20.]
- Európai Bizottság 2011. *2012. évi éves növekedési jelentés Brüsszel, 2011.11.23.* http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/annual_growth_survey_hu.pdf [2012. december 20.]
- Európai Közösségek 2007. *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz.* Luxembourg, Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf [2013. január 20.]
- European Council 2000. *Presidency Conclusions.* Lisbon, 23–24 March 2000.
- Európai Tanács 2009. *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)* <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>
- FIELD, JOHN 2010. *Lifelong Learning.* www.elsevierdirect.com/brochures/educ/PDF/Lifelong_Learning.pdf [2012. december 10.]
- FORGÓ SÁNDOR 2009. *Az új média és az elektronikus tanulás.* Új Pedagógiai Szemle, 8–9. szám, 94.
- GRANHEIM, MARIT, KOGAN, MAURICE ÉS LUNDGREN, ULF 1989. *Evaluation as Policy Making: Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System.* Educational Evaluation and Policy Analysis, Fall, 1991, Vol. 13., No. 3., 322–323.
- GYÖRGYI ZOLTÁN 2009. *Tanul-e a magyar társadalom?* www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanul-magyar-tarsadalom [2012. december 10.]
- HALÁSZ GÁBOR 2009a. *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma.* In MAYER – SINGER – VEDOVATTI (szerk.): *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2002, 9–26.
- HALÁSZ GÁBOR 2009b. *Tanulás és európai integráció.* In MAYER JÓZSEF – SINGER PÉTER (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló.* Felnőttoktatási Akadémia 2004. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 13–26.
- HALÁSZ GÁBOR 2011. *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára.* Budapest, Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.
- HARANGI LÁSZLÓ 2009. *A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra.* www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning [2012. december 15.]
- HÜLBER LÁSZLÓ 2012. *A papír és a számítógép alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata különböző item paraméterek mentén.* Iskolakultúra, 12. 13–25.
- JÓZSA KRISZTIÁN 2005. *A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége.* In KELEMEN ELEMÉR ÉS FALUS IVÁN (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 283–302.
- JÓZSA KRISZTIÁN 2007. *Az elsajátítási motiváció.* Budapest, Műszaki Kiadó.
- JÓZSA KRISZTIÁN ÉS FEJES JÓZSEF BALÁZS 2012. *A tanulás affektív tényezői.* In CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 367–406.
- KÁRPÁTI ANDREA 2004. *Oktatás és informatika.* Iskolakultúra, 12. szám 3–6.
- KERR, B. 2007. *Learning Evolves.* <http://learningevolves.wikispaces.com/connectivism> [2012. december 15.]
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA 2004. *Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás – kihívások az ezredfordulón.* In DONÁTH PÉTER, FARKAS MÁRIA (szerk.): *Filozófia, művelődés, történet 2004.* Budapest, Trezor Kiadó.
- LAKATOSNÉ TÖRÖK ERIKA ÉS KÁRPÁTI ANDREA 2009. *Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az európai digitális tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában.* Magyar Pedagógia, 109. 3. 227–259.
- *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union 2000.* március 17–18. Eurydice European Unit, Lisszabon.
- MAKÓ FERENC 2008. *Multimédia.* In KÁRPÁTI ANDREA, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, TÓTH PÉTER ÉS FŐZŐ ATTILA (szerk.): *A 21. század iskolája.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 42–47.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR 2006. *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás.* Budapest, Műszaki Kiadó.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR 2007. *A tudás alkalmazhatóságának vizsgálata: komplex problémamegoldás.* In BÁBOSIK ISTVÁN (szerk.): *Pedagógia és személyiség fejlesztés.* Budapest, Okker Kiadó.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR 2008. *A képességek fejlődése és a problémamegoldó gondolkodás.* In FAZEKAS KÁROLY (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker.* Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 99–112.
- NAGY JÓZSEF 2010. *Új pedagógiai kultúra.* Szeged, Mozaik Kiadó.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies.* Paris, OECD. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf [2012. december 15.]

- PALOTÁS ZOLTÁN 2004. *Tanulás, tanulási környezet és a minőség összefüggései*. In MAYER JÓZSEF, SINGER PÉTER (szerk.): *Felnőttoktatási Akadémia 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanulas-tanulasi [2012. december 15.]
- PERJÉS ISTVÁN 2006. *Iskola az aktív-, a problémaközpontú- és a kooperatív tanulás metszéspontján*. In NAGY MÁRIA (szerk.): *VI. Neveléstudományi Konferencia. 2006: Program és összefoglalók*. Budapest, 166.
- RADÁCSI IMRE ÉS DR. BENEDEK ANDRÁSINÉ 2005. *Az e-learning a felnőttképzésben*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- RAKACZKINÉ TÓTH KATALIN, GOMBOS NORBERT ÉS NAGY MÁRTA 2009. *Kooperatív tanulás – kooperatív technikák*. Gödöllő, Szent István Egyetem Tanárképző Intézet, 211.
- SEMJÉN ANDRÁS 2005. *Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai*. In HERMANN ZOLTÁN (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban. Tények és érvek*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 11–34.
- SIEMENS, G. 2005. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2 No. 1.
- SLOEP, P., BOON, J., CORNU, B., KLEB, M., LEFR, P., NAEVE, A., SCOTT, P. & TINOCA, L. 2008. *A European research agenda for lifelong learning*. In European Association of Distance Teaching Universities, Annual Conference 2008, 18–19 Sep 2008, Poitiers, France.
- TÓT ÉVA, BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS ÉS SZEGEDI ESZTER 2012. *Az egész életen át tartó tanulás eszköztanrendszere*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- TÓTH ANITA ÉS ZVARA HELGA 2011. *Virtuális tanulási környezetek*. www.slideshare.net/zvarahelga/virtulis-tanulasi-krnyezetek-10575492 [2012. december 15.]
- TÓTH EDIT, MOLNÁR GYÖNGYVÉR ÉS CSAPÓ BENŐ 2011. *Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján*. Iskolakultúra. 10–11. szám.
- TURÁNYI GÁBOR 2011. *A digitalizáció hatása az egyénekre*. Budapest, Hírközlési és Informatikai Tudományos Egyesület előadássorozat.
- VASTAGH ZOLTÁN 1994. *Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. In VASTAGH ZOLTÁN (szerk.): *Kooperatív stratégiák az iskolában III. kötete*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet, 114.
- VERHAGEN, P. 2006. *Connectivism: a new learning theory?*
- World Bank Report 2003. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington, The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/frontmatter.pdf> [2013. január 3.]

I.3

TANULMÁNYOK

OKTATÁS ÉS GAZDASÁG KAPCSOLATA »

KERESZTES ÉVA RÉKA

Az emberi tőke elmélete és az egész életen át tartó tanulás kapcsolata

„Minden fejlődés, előmenetel, erő, érték és szerencsének legmélyebb sarkalata a kiművelt emberfő.” (Széchenyi István)

Az egész életen át tartó tanulás egy olyan humántőke-befektetésnek tekinthető, amelyet az ember a saját erőfeszítései révén ér el, és amely számos előnnyel járhat az egyén és a társadalom számára egyaránt. A magasabb szintű tudás, készségek és kompetenciák birtokában tűzhető ki olyan nagyívű gazdasági és társadalmi célok, mint a gazdasági jólét, a magasabb foglalkoztatás és a társadalmi kohézió megteremtése. Az emberi tőkébe történő befektetés azonban csak szükséges, de nem elégséges feltétele a tudásalapú gazdaság és társadalom megteremtésének. Ebből következően a humán tőke fogalmával, társadalmi jelentőségével és mérési módszereivel is egyre több kutatás foglalkozik (OECD, 1998). A humán tőke definícióját a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) kutatói a következőképpen fogalmazták meg: „Humán tőkének nevezzük az egyénekből megtestesülő tudás, készségek, kompetenciák és tulajdonságok összességét, amelyek elősegítik a személyes, a társadalmi és gazdasági jólét létrejöttét” (OECD, 2001). A továbbiakban a humán tőke és az emberi tőke szinonimaként szerepelnek a szövegben. A gyorsan változó gazdasági és társadalmi viszonyok között az adott ismeretek és készségek megléte egyre inkább központi szerepet tölt be az egyének és a nemzetek gazdasági sikerességében. A vállalatok piaci értékének egyre nagyobb százalékát a dolgozók humán tőkeállománya teszi ki, az emberi tényező szerepe felértékelődik (Hajós, 2007). Az információs és kommunikációs technológiák, a globalizáció és az egyéni felelősségvállalás és autonómia növekvő szerepe mind átformálja a tanulásról alkotott képet. A kompetencia és a tudás kulcsfontosságú szerepe a gazdasági növekedés ösztönzésében széles körben kutatott témává vált (OECD, 2007).

AZ EMBERI TŐKE MEGJELENÉSE ÉS TULAJDONSÁGAI

Az elsők között Sir William Petty, a 17. századi angol közgazdász és filozófus, a demográfiai statisztika megalapítója használta az emberi tőke kifejezést. A klasszikus közgazdaságtan fontos képviselője,

Thomas Robert Malthus figyelt fel arra, hogy az oktatásnak hatása lehet a társadalmi folyamatokra, mégpedig a társadalmi osztályok közti mozgást elősegítheti, emellett a népességnövekedésre korlátozó hatással lehet. A kötelező népoktatás bevezetése és a gyermekmunka betiltása – véleménye szerint – a házasságkötési életkort későbbre tolja ki és ennek következtében csökkenhet a születések száma. A modern közgazdaságtudomány atyja, Adam Smith az emberi tőkét is beleértette a reáltőke¹ fogalmába. A 18. században élt skót klasszikus közgazdász a tőke egyik formájának tekintette az emberek gazdaságilag hasznos tudását és képességét. Ennek megszerzése kiadásokkal jár, mivel a neveltetés, a tanulmányok vagy a tanonckodás alatt valakinek el kell tartania a tanulót (Varga, 1998).

A 20. század közepén megfogalmazott emberi tőke elmélete szerint az oktatás humántőke-beruházásnak tekinthető. Az oktatás gazdasági értéket is képvisel, és ez azon a feltevésen alapul, hogy az emberek azzal, hogy képességeiket bővítik, tulajdonképpen befektetést eszközölnek önmagukba. Theodore Schultz szerint az iskolázás a legnagyobb befektetés a humán tőkébe, amelynek az ember a termelője és a fogyasztója is egyben (Schultz, 1963). A Chicagói Iskola másik Nobel-díjas közgazdásza, Gary Becker szerint minden ember egyedi ismeretekkel, készségekkel és képesítésekkel rendelkezik, amelyeket termelési tényezőként lehet felfogni. Némely vonatkozásában az emberi motiváció és magatartás, valamint egyéb jellemzők, mint például az emberek fizikai, érzelmi és szellemi egészsége mind humán tőkének tekinthető (Becker, 1964).

Az emberi tőke alapvető tulajdonsága, hogy nem választható el a tulajdonosától (közgazdasági kifejezéssel élve *illikvid*). Ebből következnek az emberi tőke sajátosságai, mint például, hogy nem elajándékozható vagy eladható más számára (a rabszolgaság intézményét leszámítva). A tudás és képesség a sajátunk marad, továbbfejleszhető, de természetesen az értékcsökkenés (amortizáció) itt is ugyanúgy megfigyelhető, mint a fizikai tőke esetében. Ugyanakkor az emberi tőkére jellemző, hogy a saját tudás megosztható másokkal és önfejlesztő módon gyarapítható. Egy orvos minél több tapasztalatot szerez a munkája során, annál nagyobb kompetenciával és humán tőkével fog rendelkezni. Tudásmegosztó szerepet tölt be, amikor professzorként előadásokat tart vagy a megszerzett tapasztalatait megosztja a kollégáival. A közgazdaságtanban meglévő szűkösség fogalmát itt felválthatja az öngeneráló hatás. „A termelési tényezők, erőforrások szűkössége behatárolja a termelés lehetőségeit. Így állandó ellentmondás keletkezik a szükségletek (amelyek lényegében korlátlanok) és az anyagi javak szűkössége között. Ez az, ami az egyént, a társadalmi csoportot és az egész társadalmat gazdálkodásra kényszeríti. Gazdálkodáson a termelési erőforrások és javak céltudatos felhasználását értjük, melynek eredményeként a szükségletek a lehető legmagasabb fokon elégíthetők ki” (Farkasné, Molnár, 2007). A tudásátadás csökkentheti a szűkösségből adódó értéket vagy kiváltságos helyzetet (privilegiumot) teremthet az eredeti tulajdonos számára. Mivel az emberi tőke elválaszthatatlan a tulajdonosától, ezért jellemzője lehet még a mobilitás (humántőke-vándorlás, *brain drain*). Az emberi tőkére egyaránt lehet magán- és közjósággként tekinteni, amelyek hasznot jelentenek mind az egyén, mind a szélesebb társadalom számára. Egyszerre eshet bele a fogyasztási javak kategóriájába, valamint beruházásnak is tekinthető. A tanulási-fejlesztési folyamat bemeneteként és kimeneteként is felfogható. Például tanulhatunk magáért a tanulás kedvéért, továbbá a kiművelt emberfők összessége humántő-

1 „A tőke, mint termelési tényező a gazdasági rendszer terméke, a korábbi termelési folyamatban létrehozott eszközök, pénz, tudás, amelyeket a további termelésben használnak fel jövedelemszerzési céllal. A tőke különböző formában jelenhet meg. Ennek alapján beszélünk reáltőkéről (gépek, berendezések, áruk) és nomináltőkéről (pénz és értékpapír)” (Farkasné, Molnár, 2007). A reáltőke és a nomináltőke az úgynevezett fizikai tőke kategóriájába tartozik, ugyanakkor az egyéneken megtestesülő humán tőke a tőke egy másik megjelenési formájának tekinthető.

ke-bázist jelenthet (Grootaert, 1998). Az egyénnek az emberi tőke megszerzéséhez különböző erőforrásainak felhasználása mellett az idejének egy részét is be kell fektetnie. Az emberi tőke csak a tulajdonosának az aktív élettartama alatt létezik, ezért a várható élettartam befolyásolhatja a beruházási döntéseket. Hiába kapcsolható kereseti előny az iskolázáshoz, ha a haszon begyűjtésének az időszaka lerövidül és kevesebb ideig kap valaki jövedelmet. Ezért is érdemesebb fiatal korban tanulni, amikor az elmaradt kereset és az idő értéke is kisebb, mint idősebb korban (Varga, 1998).

AZ EMBERI TŐKE ELMÉLETÉNEK A KÖVETKEZMÉNYEI

Az emberi tőke elmélete szerint az oktatásba való beruházás növeli a munkatermelékenységet és az emberek munkájának a piaci értékét. Ennek következtében magasabb jövőbeli keresetre számíthatnak. A beruházás jövedelmezősége költség-haszon elemzéssel mérhető, például az oktatás megtérülési rátája segítségével. Az oktatási beruházások értékelésének két formája létezik, nevezetesen külső és belső értékelés. A külső értékelési forma arra utal, hogy az egyének haszna a magasabb termelékenység és a magasabb bérek révén mérhető. Ebben az esetben használhatunk költség-haszon elemzést. A belső értékelés azt méri, hogy az alternatív beruházások eredménye hogyan javítja az oktatási eredményt, avagy a minőséget. Ez költséghatékonysági elemzéssel mérhető, illetve termelési és költségfüggvényekkel számolható (Carnoy, 1995).

A költséghatékonysági elemzés egy döntéstámogató eszköz, amelynek segítségével számba vehetőek mind a költségei, mind az eredményei a döntési alternatíváknak. Ennek következtében könnyebben eldönthető, hogy az adott oktatási célt hogyan lehet a leghatékonyabb módon elérni. Példaként az olvasási és matematikai képességek fejlesztése több lehetséges megközelítéssel érhető el, mint új eszközök használata, tantervfejlesztés vagy tanárképzés révén, de felmerülhet kisebb létszámú osztályok vagy számítógéppel támogatott oktatás bevezetése is. A költséghatékony megoldás annak tekinthető, amelynek a legnagyobb hatása van az oktatási eredményre (a tesztpontok alapján) adott költség szint mellett. A hatékonyság mérési lehetőségeit mutatja be az 1. táblázat (H.M. Levin, 1995).

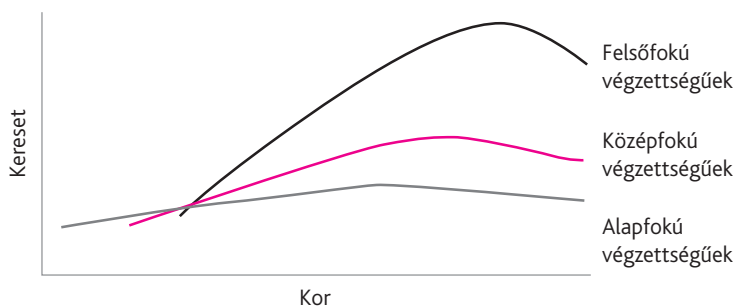
1. táblázat A hatékonyság mérési lehetőségei

A program célja	A hatékonyság mérési lehetőségei
Az oktatási program teljesítése	Az oktatási programot elvégző hallgatók száma
A lemorzsolódás csökkentése	A potenciális kimaradók száma, akik mégis végeznek
A végzettek elhelyezkedése	Azon végzettek száma, akik megfelelő munkát találtak
A hallgatói tanulás	A megfelelő területeket mérő, megfelelő eszközökkel végzett teszteredmények
A hallgatói elégedettség	A program hallgatói elégedettségének a mérése megfelelő eszközökkel
A fizikai teljesítőképesség	A hallgatók fizikai teljesítményének és állóképességének a mérése
A főiskolai felvétel	Azon hallgatók száma, akik felvételt nyertek különböző főiskolákra

Forrás: H. M. Levin, 1995

A keresetek és az iskolázottság közötti kapcsolatot könnyen felfedezhetjük. A magasabb iskolai végzettségű emberek általában magasabb szintű jövedelemhez jutnak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűek. Ugyanakkor azonos szintű iskolai végzettséggel rendelkező emberek keresete eltérő is lehet, aminek faji, nemi és etnikai oka lehet, valamint befolyásolhatja a végzettség típusa, a különböző képességi szint és társadalmi háttér egyaránt. Hagyományosan az életkereseti görbék írják le a keresetek és az iskolázottság közötti kapcsolatot. Az életkereseti görbék megmutatják, hogy a jövedelem szerkezete hogyan oszlik meg az életkor és az iskolai végzettség alapján (Cipollone, 1995). A magasabb iskolázottság magasabb keresetekkel jár együtt, tehát az egyén szempontjából érdemes továbbtanulni. A stilizált életkereseti görbék ebből a szempontból a továbbtanulás egyéni gazdasági előnyeit mutatják be (1. ábra). Másrészt, a társadalom számára is előnyös, ha minél többen tanulnak, hiszen a nem materiális emberi javak (szolgáltatások) a nemzetgazdaság részei és „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozzáadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki” ([Thünen (1875)] idézi Varga, 1998). A humántőke-befektetés természetesen nem ér véget a formális tanulásal, ez a munkatapasztalat által is növelhető. Fiatalabb korban érdemesebb tanulni, azonban az életkor előrehaladtával is fontos a humántőke-beruházás, ennek bizonyítéka lehet magának az élethosszig tartó tanulásnak a megjelenése és egyre növekvő szerepe. Az Európai Unióban 2007-ben a szolgáltatási ágazat adta a bruttó hozzáadott érték 71,6%-át és a foglalkoztatás aránya is hasonlóan alakult ebben a szektorban. Az üzleti szolgáltatások és kereskedelmi tevékenységek különösen fontos szerepet játszanak a szolgáltatási ágazatban (Eurostat, 2013).

1. ábra: Stilizált életkereseti görbék



Forrás: Pencavel, 1990

A közgazdászok 40-nél is több országra vonatkozóan megvizsgálták az életkereseti görbék alakulását és azt találták, hogy azokat nem befolyásolja döntően sem a gazdaság fejlődési szintjében történő változás, sem az intézményi berendezkedés vagy a gazdaság ciklikus folyamatai. Az életkereseti görbék alapvető és általános jellemzőit a következőkben határozták meg, és azóta folyamatosan kutatják a mögöttük meghúzódó gazdasági összefüggéseket.

- Az abszolút jövedelem bármely időpontban magasabb azok számára, akik magasabb szintű oktatásban részesültek.
- A jövedelmek az életkorral növekednek, csökkenő mértékben a maximum pontig (amely általában 45 és 55 éves kor között található), azután nem változnak, sőt csökkenhetnek. Ez a jellemző minden oktatási szinten megfigyelhető.

- A görbe meredeksége pozitívan korrelál az iskolai végzettséggel, tehát a fizetések gyorsabban nőnek a magasabb végzettségűek esetében, mint az alacsonyabb végzettségűeknél.
- A keresetük maximális szintjét a magasabb iskolai végzettségűek idősebb korban érik el nagy valószínűséggel, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők.
- A kereseti különbségek növekedést mutatnak a magasabb iskolai végzettségűek javára (Cipollone, 1995).

A magasabb végzettségből származó bérelőny a költség-haszon elemzés során mutatkozik meg, melynek feltétele, hogy mind a költségek, mind a haszon pénzben kifejezhető legyen. Gyakran használt módszer az elemzésnél a belső megtérülési ráta kiszámítása, de számolhatunk nettó jelenértékkel is. A belső megtérülési ráta az a diszkontráta, amely a költség- és a hozamáramlást egyenlővé teszi. Beszélhetünk egyéni és társadalmi megtérülésről, illetve költségekről is, attól függően, hogy az egyén vagy a társadalom számára jelent a humántőke-befektetés hasznot, illetve költséget. Az oktatás megtérülési rátáinak számítására alapvetően három módszer alakult ki: a részletes, a rövidített és a kereseti függvény módszer. A kereseti függvény módszerét Jacob Mincer dolgozta ki, amelyben az egyének keresete, a befejezett iskolaévek száma és a munkában eltöltött éveinek száma szerepel változóként. Ez a módszer csak egyéni megtérülési ráták kiszámítását teszi lehetővé és feltételezi, hogy az oktatás költségei csupán a hallgatók elmaradt keresetére szorítkoznak.

Jacob Mincer kereseti függvény módszerének számítási alapjai

A leggyakrabban használt kereseti függvény számítási módszerben az egyének keresetének a logaritmus függ a befejezett iskolaévek számától és a munkában eltöltött évek számától, valamint annak négyzetétől is.

$$\ln Y_i = a + bS_i + cEX_i + dEX_i^2$$

ahol

Y_i az i -edik egyén keresete,

S_i az i -edik egyén befejezett iskolaéveinek a száma

EX_i a munkában eltöltött éveinek a száma, vagyis a tapasztalat mérőszáma

A becsült b regressziós együttható egy iskolaév átlagos egyéni megtérülési rátája, a továbbiakban szokásos jelöléssel r . Az (r) megtérülési ráta az iskolázottságban bekövetkezett adott változást követő relatív változás a keresetekben:

$$r = \frac{\partial \ln Y}{\partial S}$$

vagy

$$r = \frac{\ln Y_s - \ln Y_o}{\Delta S} = \frac{1}{\Delta S} \left(1 - \frac{Y_s}{Y_o} \right)$$

ahol Y_s és Y_o az s , illetve o évig iskolába jártak kereseteit mutatják.

Különböző oktatási szintekre is kiszámolható a megtérülési ráta. Az alapfokú oktatás megtérülési rátája a fejlett országokban nagyon alacsony, a kötelező iskoláztatás miatt nem is mérhető. A fejlődő országokban az alapfokú oktatás társadalmi és egyéni megtérülési rátája is igen magas. Általában az ország fejlettségi szintjének a növekedésével az oktatási megtérülés csökken, de a fejlett országokban is eléri vagy meghaladják a fizikai tőke megtérülési rátáját (*Psacharopoulos, 1992; Varga, 1998*). Természetesen egyéb befolyásoló tényezők is szerepet játszhatnak a megtérülési ráta kiszámításában, mint az életkor, a nem, a képességek és az egészségi állapot.

A jelenlegi gazdasági növekedési elméletek kevés magyarázattal szolgálnak azokra a nagy különbségekre, amelyek az OECD országok hosszútávú gazdasági növekedési üteme között tapasztalhatók. A humán tőke hatással lehet a gazdasági növekedésre, méghozzá a kognitív képességek formájában. Az oktatási termelési függvénnyel felvázolhatóak az emberi tőkét befolyásoló tényezők, mint a családi háttér, az iskolázottság, az egyéni képességek és más tényezők (*Hanushek, 2011*).

AZ OKTATÁS MEGTÉRÜLÉSI RÁTÁI MAGYARORSZÁGON

A 2000. évi magyarországi oktatási megtérülési rátákat nézve megfigyelhető, hogy az egyéni megtérülés a középfokú, illetve az egyetemi végzettségűeknél a legmagasabb. A társadalmi megtérülés, azaz a társadalom számára hasznos humántőke-befektetés a középiskolai képzésnél a legmagasabb, ezt követi az egyetemi, majd a főiskolai képzés. A felnőttképzésben számolt egyéni megtérülési ráták növekedést mutatnak az életkor előrehaladtával attól függően, hogy 20, 30, 40 vagy 50 évesen szerzik meg a magasabb képesítést vagy végzettséget. Ez a megállapítás csak azokra a szakmunkás végzettségűekre nem volt igaz, akik középiskolai végzettséget szereztek (*Polónyi, 2004*).

Az 1999 és 2008 közötti időszakban a felsőoktatás megtérülési rátái nem csökkentek számottevő mértékben Magyarországon. A felsőoktatás tömegesedése ellenére a felsőfokú diploma jövedelmező befektetésnek bizonyult. A felsőfokú végzettek kereseti előnye az OECD országok között a legmagasabbak közé tartozott. A diplomás foglalkoztatottak száma ugyan megemelkedett az adott időszakban, de ez nem változtatott a munkanélküliségi arányukon és a foglalkoztatási adataikon. A Magyarországon – nemzetközi összehasonlításban is nagyon magas munkát terhelő jövedelemadó mértéke miatt – az állam számára is magas, 10% feletti megtérülést eredményezett a felsőoktatás, mint humántőke-beruházás. A társadalom számára az is előnyös, hogy a felsőfokú végzeteknél kisebb a munkanélkülivé válás valószínűsége, ezzel is javítva a foglalkoztatási helyzeten az emberitőke-beruházást követően. Ugyan a felsőoktatásban a legmagasabb az egy főre eső állami kiadás mértéke, azonban a munkába állásuk után a diplomások magas közteherviselési szintje miatt az állam oktatási költségei hamarabb megtérülnek. Az oktatás iskolai végzettségtől függetlenül nagyobb jövedelmezőséget jelent a férfiak, mint a nők számára. A legnagyobb különbség a szakmunkás és a főiskolai végzettségű nők esetében tapasztalható, az utóbbiak a költségvetési szektorban foglalkoztatott nagyobb arányával indokolható (a versenyszférához képest). A szakmunkásképzés állami támogatását a jövedelmezőségtől eltérő szempontok vezérlik, ezt a szakmunkásképzés megtérülési rátái is alátámasztják (*T. Kiss, 2010*).

A HUMÁN TŐKE MÉRÉSE, INDIKÁTORAI

A humántőke-beruházások oktatással kapcsolatos mérőszámai szerencsés esetben elérhetők különböző időbeli és nemzetközi összehasonlításokhoz. Ilyen például a bruttó beiskolázási arány, amely megegyezik az adott oktatási szintre beiratkozott diákok teljes számának és az ugyanazon korcsoportba tartozó népesség számának a hányadosával (T. Kiss, 2012).

Az iskolai végzettségűek aránya – melyen formális és nem formális végzettség értendő – megmutatja az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere (ISCED)² alapján, hogy adott korcsoportban a népesség hány százaléka milyen fokú végzettséggel rendelkezik. Ehhez kapcsolódó mutató lehet még az átlagosan az iskolában töltött évek száma. Egy, az UNESCO által végzett kutatás alapján erős lineáris korreláció mutatható ki az átlagos iskolai évek száma és a munkatermelékenység között 1990-től 2011-ig minden lehetséges évet vizsgálva. Azonban ez nem azt jelenti egyszerűen, hogy aki tovább járt iskolába, annak magasabb a munkatermelékenysége. Az oktatás tovagyűrűző (*spill-over*) hatása megfigyelhető abban, hogy a magasabb végzettségűek jobban tudnak egymástól tanulni és új képességekre is hamarabb szert tesznek (UNESCO, 2012). Egy másik elemzés rámutatott arra, hogy a GDP és a PISA felméréseken alapuló kognitív készségek korreláció-elemzése során az iskolában töltött évek számának a hatása irreveláns. Tehát a PISA-teszteken elért jó teljesítmény pozitívan korrelál a GDP-vel, de mindez nem függ össze az iskolában töltött évek számával, vagyis az oktatás minősége valószínűleg fontosabb szerepet tölt be, mint az arra szánt időtartam (Hanushek és Woessmann, 2010). A legutóbbi PISA teszteken a szingapúri, a koreai és a shanghai diákok a legjobbak között teljesítettek. Az ázsiai országokban a munkaintenzív gazdaságból történő átmenet gyorsan halad a tudásalapú gazdaság felé, amelynek kreatív tehetségekre van szüksége. A másokkal való együttműködés, a másik véleményének a tiszteletben tartása, az empátia és az innovatív vállalkozókedv elengedhetetlen a kreatív munkához. A 2015-ös PISA tesztekben már ezeket az együttműködési készségeket is szeretnék valamilyen módon mérni (UNESCO, 2012).

A humán tőke további mérési lehetőségei, indikátorai a következők lehetnek:

2. táblázat: A humán tőke mérési indikátorai

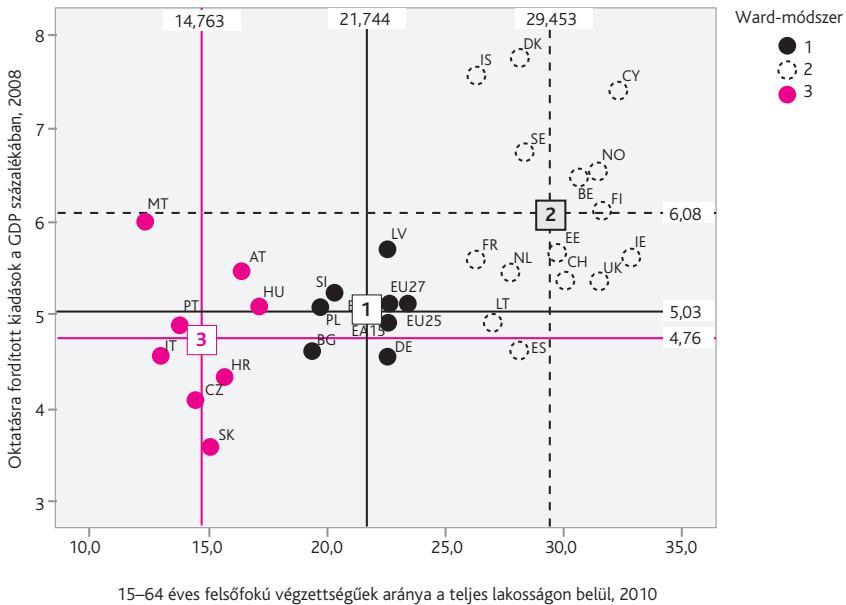
a	A foglalkoztatottsági arány iskolai végzettség szerint
b	A munkanélküliség várható időtartama iskolai végzettség szerint
c	Az iskolai végzettség szerinti relatív jövedelem
d	Az olvasás-szövegértés, írásbeliség, az oktatási és munkaerő-piaci tapasztalatok korrelációja a keresetekkel
e	A munkahelyi képzés hatása
f	Az állami munkaerő-piaci programok hatása
g	Az oktatás éves megtérülési rátája
h	A fiskális és az egyéni megtérülési ráták

Forrás: OECD, 1998

² *International Standard Classification of Education*, UNESCO 2013. www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx

A következő klaszterelemzésben két változó közti kapcsolat kerül elemzésre, mégpedig az oktatásra fordított kiadások a GDP százalékában 2008-ban és a 15–64 év közötti felsőfokú végzettségűek aránya a teljes lakossághoz képest 2010-ben. Az adatok az Eurostat adatbázisából származnak, európai országokat, illetve magát az Európai Uniót jellemzik 27, illetve 25 tagországgal, valamint a 15, illetve a 13 euró övezeti tagot együttesen. Az oktatásra fordított kiadások és a felsőfokú végzettségűek aránya mentén az európai országok, az Európai Unió, illetve az euró övezet tagjai három különböző klaszterbe sorolhatóak (2. ábra). Az első klaszterbe kerültek az uniós átlaghoz legközelebb eső országok, ezt a klasztert nevezhetjük a középmezőnynek. A második klaszter azokat az országokat tartalmazza, amelyek élen járók a tekintetben, hogy viszonylag többet költöttek oktatásra a GDP arányában 2008-ban és a 15–64 éves felsőfokú végzettségűek aránya a teljes lakosságon belül is relatíve nagyoknak mondható. A harmadik csoport a felzárkózó országokat tartalmazza, amelyek legalább az egyik tekintetben nem érik el az uniós átlagot. Tehát az oktatásra fordított kiadások és a felsőfokú végzettségűek aránya pedig csoportképző szerepet játszik az Európai Unió tagállamai között (Pájer-Keresztes, 2012).

2. ábra: Klaszteranalízis



Forrás: Pájer-Keresztes, 2012

Egy másik vizsgálatban statisztikai elemző módszerekkel lineáris kapcsolat volt kimutatható az Eurostat adatbázisából származó változók között.³ A szegénység és a társadalmi kirekesztettség ál-

³ Az Eurostat adatbázisából kiválasztott három változó főbb leíró statisztikai elemzése, kiugró értékeinek kezelése és a normalitásvizsgálat után többváltozós regresszióanalízis segítségével lineáris kapcsolat volt kimutatható két független és egy függő változó között.

tal veszélyeztetett népesség arányát a legnagyobb mértékben az egy főre eső GDP befolyásolja, illetve másodsorban azon 18–24 évesek aránya a lakosságban, akik az általános iskola 4–8. osztályát végezték el (ISCED 2 szinten), és nem folytatnak további tanulmányokat (Keresztes, 2011). Tehát az iskolai lemorzsolódás komolyan befolyásolhatja a szegénység és a társadalmi kirekesztettség által veszélyeztetett népesség arányát.

3. táblázat: A lineáris regresszió változói

Y	függő változó	A szegénység és a társadalmi kirekesztettség által veszélyeztetett népesség aránya a teljes népességen belül 2009-ben
X ₁	független változó	Az egy főre eső GDP vásárlóerő-paritáson számolva 2009-ben
X ₂	független változó	Azon 18-24 évesek aránya a lakosságban 2009-ben, akik az általános iskola 4–8. osztályát végezték el (ISCED 2 szinten), és nem folytatnak további tanulmányokat

Forrás: Eurostat

AZ EMBERI TŐKE ELMÉLETÉNEK A KRITIKÁJA

Az 1970-es években megjelent szűrőelmélet nem fogadja el az emberi tőke elméletének azon feltevezését, hogy az iskolázás, képzés növeli a munkatermelékenységet. Ehelyett azt állítja, hogy az iskolázottság csak jelzi az egyének képességeit. A jobb képességű embereknek az az érdekük, hogy részt vegyenek a szűrésben (*screening*) és magasabb iskolai végzettséggel jelezzék, hogy ők jobb képességűek (Varga, 1998).

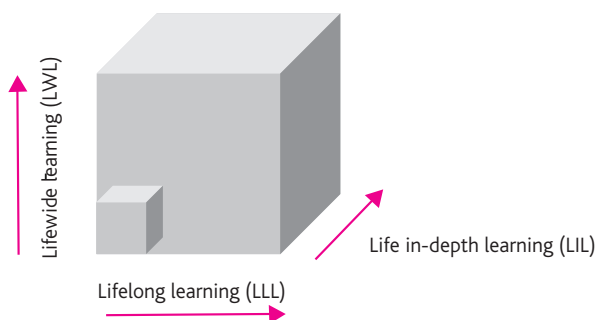
A humántőke-elméletnek számos kritikája megfogalmazódott, például abban a tekintetben, hogy az oktatást nem lehet kizárólag az alapján értékelni, hogy az milyen hatással van a munkaerő termelékenységére. „A diákok nem kizárólag azért tanulnak állampolgári ismeretekről, művészetről vagy zenéről, hogy növeljék a jövőbeli munkájuk termelékenységét, hanem hogy ezzel gazdagítsák az életüket, és hogy jobb polgárokká váljanak” (Weiss, 1995).

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS DIMENZIÓI

Már az időszámításunk előtti VI–V. században élt kínai gondolkodó, Konfuciusz foglalkozott az élet-hosszig tartó tanulás gondolatával. A folyamatos önművelés során az ismeretek megszerzése mellett ugyanolyan fontosnak tartotta a jellem építését is. Az önképzést, az iskolai oktatást és a tanult személyek társaságát mind szükségesnek tartotta a nemes ember nevelkedése során (Harangi, 2009). A tanulással kapcsolatos magyar közmondások közül néhány kifejezetten az élethosszig tartó tanulásra ösztönöz: „Jó pap holtig tanul” vagy „Nincs oly vén ember, ki nem tanulhat”. Az emberi tőke befektetésre jó példa lehet a következő mondás: „Megfizeti a tanulópénzt” (O. Nagy, 1993).

A tudásépítés folyamatát több dimenzióból vizsgálhatjuk. A *lifelong learning* elnevezés magában foglalja az időtényezőt, hogy életünk során mennyi időt szántunk tanulásra. A második tényező a *lifewide learning*, ami azt fejezi ki, hogy mennyire változatos módon, különböző helyeken és tereken történt a tanulási folyamat és tapasztalatszerzés. A *lifewide learning* kreativitást fejlesztő hatásai közé tartozik, hogy életszerű, autentikus, több érzékszervre hatva ösztönöz és a kreatív emberek és eredmények számára megmutatkozási lehetőséget ad. A kreatív folyamatokban nagyobb önállóságot és felelősséget biztosít, emellett nagyobb teret enged az önreflexió és az önértékelés számára, mindezt kevesebb stresszhatás mellett (GovHK, 2013). A harmadik dimenzió pedig azt mutatja meg, hogy a megszerzett tudást mennyire sikeresen, milyen mélységében sajátítottuk el, vagyis maga a minőség, mint kategória jelenik meg (*life in-depth learning*). A három változó minden bizonnyal együttesen van hatással a humántőke nagyságára (3. ábra).

3. ábra: A tudásépítés dimenziói



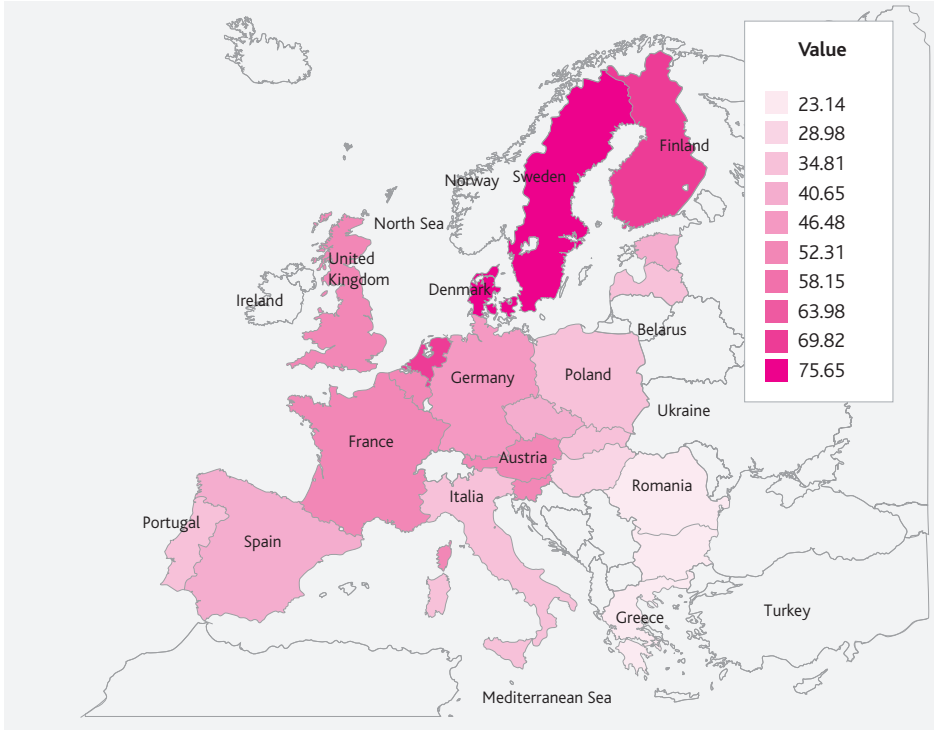
Forrás: saját készítés

Az élethosszig tartó tanulásban egyre inkább felértékelődik az informális tanulás, a tanulóközpontú nyitott oktatási forma, az egyéni tanulás fontossága. Az új tanulási lehetőségek megismeretetéséhez és a sokféleségben való eligazodáshoz jól szervezett és hatékony információs és tanácsadó rendszer szükséges. Ezt alapvetően végezheti egy szakképzett személyes tanácsadó vagy egy pályaeorientációs tanácsadó, aki egy meghatározott tanulócsoport számára a foglalkoztatási és pályaeorientációs szolgálat keretein belül tart tanfolyamot (Harangi, 2009). Az egész életen át tartó tanulás mellett, illetve annak megvalósításában alapvető szerepet tölt be az életút-pálya támogatása. Az életpálya tanácsadás (*lifelong guidance*) magában foglalja a pályainformáció nyújtást, a pályá-, illetve a pályapszichológiai tanácsadást és konzultációt (Borbély-Pecze, 2010).

Az egész életen át tartó tanulás egyik indikátorának tekinthető az *European Lifelong Learning Index* (ELLI)⁴, amelyet a non-profit német Bertelsmann alapítvány kezdeményezésére hoztak létre. Az ELLI Index egy évente közlésre kerülő indikátor, amely az élethosszig tartó tanulás helyzetét méri az európai országokban a nemzetek szintjén, valamint regionálisan. A ELLI Indexet több változó együttese alkotja, mint az iskolai, a közösségi, a munkahelyi és a családi élet különböző tanulási környezetei. A különböző korosztályok is megtalálhatóak a születéstől fogva egészen a nyugdíjas korig. A ELLI Index azon a négy különböző területen méri az élethosszig tartó tanulás minőségét, amelyet

Jacques Delors az UNESCO keretein belül célul tűzött ki, vagyis, hogy „megtanuljunk tanulni”, „megtanuljunk megcsinálni valamit”, „megtanuljunk együttélni egymással” és „megtanuljunk létezni”. Ez a négy terület magába foglalja a formális oktatási rendszer, a szak- és továbbképzési rendszer, a szociális kohézió és a személyes fejlődés lehetőségeit és megvalósulását. A 4. ábrán látható a 2010. évi ELLI Index alakulása 24 európai országban (Bertelsmann Alapítvány, 2013).

4. ábra: ELLI Index 2010 – Európa



Forrás: www.elli.org (2013)

Az észak-európai országok közül Dánia (75,6), Svédország (71,2) és Finnország (64,9) nagyon magas ELLI Index értékkel rendelkezik. Őket követik a Benelux Államok, az Egyesült Királyság, Ausztria, Franciaország és Németország. Átlag körüli (44,8) ELLI Index értéket ért el Szlovénia, Spanyolország, Csehország és Észtország. 40 alatti értékkel rendelkezik Olaszország, Portugália és Szlovákia. 30 alatt teljesített Lettország, Lengyelország, Magyarország és Görögország. 20, illetve az alatti ELLI Indexet ért el Bulgária, valamint Románia.

AZ OKTATÁS ÉS KÉPZÉS ÁTALAKULÁSA

A 19. század közepe óta indult meg az a folyamat, hogy a társadalomban elsődlegesen az iskolát tekintik a szocializáció eszközeként, amely funkciót korábban inkább a család, a szubkultúra, a vallási hagyományok, a törvények, a bíróság, a föld és a műhelyek töltötték be (Ericson, 1997). A formális oktatási rendszer és tanulás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon és részben ebből kifolyólag a mai napon is központi szerepet tölt be. „A modern oktatási rendszerek olyan nemzeti vagy országos rendszerek, amelyekbe a népesség egésze belép, amelyek működését országos érvényű törvények szabályozzák, amelyeket döntően közpénzekből finanszíroznak, és amelyek felett az adott ország politikai hatósága felügyeletet gyakorol.” A modern társadalomban a nemzetállamok a jövedelmüknek 5–8%-át fordítják az oktatási rendszer fenntartására, ami az állami költségvetésüknek 10–20%-át jelenti. Az oktatási ágazat az egyik legnagyobb munkáltató, tanárok tíz- vagy százazreit alkalmazza, és az egyik legnagyobb épület- és eszköztulajdonos (Halász, 2001). A családok a jövedelmüknek legalább a huszadát költik gyermekük taníttatására (Varga, 1998).

A társadalmi élet differenciálódásának következtében korábban nem létező, újabb rendszerek is kialakulhatnak. Mivel az oktatásból a munka világába való átlépés egyre hosszabb időt vesz igénybe, a társadalomban meglévő oktatási és a foglalkoztatási rendszer mellett megjelenik az átmenet (transition) rendszere. Az 1990-es években az Egyesült Királyságban az oktatásért és a foglalkoztatásért egyszerre felelős minisztériumot hoztak létre, ezzel is hangsúlyozva a területek összetartozását. Az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikai paradigmája arra épül, hogy a tanulás egyre nagyobb mértékben a formális oktatási rendszeren kívül folyik, ezért az ösztönző szakpolitikák egyik célja az, hogy lehetővé tegyék az iskolarendszeren kívül szerzett tudás formális elismerését is. Ez a folyamat nagymértékben csökkentheti az oktatási rendszerek monopóliumát és történetileg kialakult elkülönülését (Halász, 2001).

AZ EMBERITŐKE-BEFEKTETÉS MUNKAERŐ-PIACI VONATKOZÁSAI MAGYARORSZÁGON

Az oktatási humántőke-befektetés (valamint annak hiánya) következményekkel jár a társadalmilag leszakadó rétegekre és a felsőfokú végzettségűekre egyaránt. A tanulás megváltozott szinterei befolyásolják az iskolázottsággal és a foglalkoztatottsággal kapcsolatos kérdéseket. Az egyre növekvő verseny a munkaerőpiacon gyors alkalmazkodásra készíteti az egyént, amelyet viszont csak hosszú évek tanulásával a háta mögött tud minél zökkenőmentesebben megtenni. A munkaerő-piaci kihívások és a transzformációs sokk okozta munkanélküliség a kilencvenes években nem kedvezett a leszakadó rétegeknek Magyarországon. A rendszerváltás első éveiben a foglalkoztatás jelentős csökkenése mutatkozott. Az iskolázatlanok szenvedték el a legnagyobb foglalkoztatási hátrányt, amely azóta tovább nőtt, miközben a közel kétszeres kereseti hátrányuk azóta lényegében rögzült. A nyolc vagy kevesebb osztályt végzett regisztrált munkanélkülieknek csak a 10–20 százaléka él a magas munkanélküliségtől sújtott kistérségek kistelepülésein. A nem regisztrált foglalkoztatás figyelembevételével a legfeljebb nyolc osztályt végzettek és az iskolázottabbak közötti foglalkoztatási rés növekedni látszik (Köllő, 2010).

A rendszerváltást követően Magyarország a visegrádi országok közül a legalacsonyabb munkanélküliségi adatokkal rendelkezett, de jelenleg a legmagasabb munkanélküliségi mutatókkal jellemezhető.

A fiatalok munkanélküliségi aránya kiemelkedően magas lett. A legfeljebb nyolc általánost végzett férfiak foglalkoztatottsága nagyon elmarad az uniós átlagtól. Az alacsony iskolázottságúakat kevésbé foglalkoztatják, mert a munkaerőpiacon elvárt képességeik hiányoznak. A relatív magas minimálbér, amely még mindig messze elmarad az uniós szinttől, nem kedvez a foglalkoztatásuknak. További problémát jelent a humán tőke kivándorlása, a *brain drain*. A gazdasági válságot követően emelkedett a külföldi munkavállalás népszerűsége, különösen Ausztria, Németország és az Egyesült Királyság irányába. Elsősorban a szakmunkások, illetve a határ közelében élő magyarok közül főleg a fiatal, képzett, nyelvtudással és kapcsolati tőkével rendelkező férfiak vállalnak munkát külföldön (Hárs, 2012).

Magyarországon nagyon alacsony a részvétel a felnőttkori tanulásban, így az egész életen át tartó tanulásban is, amely részben a funkcionális analfabétizmusnak tulajdonítható. Az OECD olvasási és szövegértési vizsgálataiban, amelyeket a 16 és 65 év közötti korosztály körében végeztek, Magyarország általában az utolsók között végzett (Harangi, 2009).

Az alacsonyabb képzettségűeknek, az idősebb munkavállalóknak, a perifériára szorultaknak és a tanulási nehézségekkel küzdőknek van a legkevesebb lehetőségük és motivációjuk a tanulásra. Ők rendelkeznek a legkevesebb információval a tanulási és képzési lehetőségekről, és igényeikhez nem találnak megfelelő intézményeket és programokat. Ahhoz, hogy a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosított legyen, a hátrányos helyzetű csoportok számára is elérhetővé kell tenni számukra megfelelő oktatási és képzési rendszereket (Sz. Tóth János, 2006).

A felsőoktatás expanziója révén a foglalkoztatottak körében megemelkedett a felsőfokú végzettségűek száma és aránya. A felsőfokú végzettségű munkavállalók igen jelentős kereseti előnye a kilencvenes évek végétől ugyan határozottan csökken, de még azóta is jelentős. A felsőfokú végzettségűek bizonyos foglalkozásokban magas bérprémiumot képesek elérni. A felsőfokú végzettségű munkavállalókat igénylő foglalkozások aránya is emelkedett. A magasabb iskolai végzettség magasabb foglalkoztatási és alacsonyabb munkanélküliségi rátával párosul. A kedvezőtlen gazdasági és munkaerőpiaci környezet ronthatja az elhelyezkedési esélyeket. Galasi és Varga kutatásai alapján a pályakezdő diplomások számára az alkalmazotti státusz jelenthet biztosabb foglalkoztatást, magasabb várható béreket, ugyanakkor hosszabb munkaidővel járhat, mint a vállalkozói státusz. A hosszabb várható munkaidő elkerülése érdekében az egyének egy része elhalasztja a munkaerőpiacra lépést, és inkább továbbtanul. Az egyetemi végzettségűek jelentős kereseti előnyt élveznek a főiskolai végzettségűekhez képest. A keresetek alakulását pozitívan befolyásolhatják a számítógépes ismeretek és az angoltudás, viszont nem befolyásolja a tanulmányok alatti munkavégzés, illetve a pályakezdő neme. A diplomás pályakezdők jelentős része az elhelyezkedés után munkahely-specifikus képzésben részesül, amelyet a munkáltató finanszíroz. A főiskolai végzettségűek nagyobb valószínűséggel vesznek részt munkaerő-piaci képzésen, mint az egyetemi végzettségűek és az előbbiek képzési időtartama is hosszabb (Galasi és Varga, 2005).

ÖSSZEGZÉS

Az oktatás társadalmi hatásokkal jár, legyen szó akár a várható élettartamról vagy az életminőséggel való általános elégedettségéről. OECD országokban végzett kutatások azt mutatják, hogy a várható élettartam szorosan összefügg az iskolázottsággal. Átlagosan a tizenöt OECD országból (OECD, 2012) rendelkezésre álló adatok alapján, egy 30 éves felsőfokú végzettségű férfinak a várható élet-

tartama nyolc évvel hosszabb, mint egy olyan 30 éves férfinak, aki nem fejezte be a középfokú tanulmányait. Az adatok azt is mutatják, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek általában nagyobb valószínűséggel vesznek részt olyan állampolgári tevékenységekben, mint a szavazás vagy az önkéntesség. Nagyobb politikai érdeklődést tanúsítanak, és az egymás iránti bizalom szintje is magasabb náluk. A magasabb iskolai végzettségű emberek általában magasabb szintű jövedelemhez jutnak, és kevésbé valószínű, hogy munkanélkülivé válnak. A várhatóan jobb munkaerő-piaci pozíció és a magasabb jövedelmi szint elérése mellett még számos pozitív hatása van az oktatásban való részvételnek. Az oktatásban rejlik az a lehetőség, hogy segíti az egyéni készségek kibontakozását és javítja a társadalmi jólétet (OECD, 2012). A gazdasági válságból való kilábalás az Európai Unióban nagyon fontos cél, amely a gazdasági növekedés beindításának a lehetőségével, különböző gazdaságpolitikai eszközökkel segíthető. Az Európai Unió gazdaságának a problémáit csak átfogó stratégiai megközelítéssel, strukturális reformokkal és modernizációval lehet megoldani. A nemzetállamok szintjén a kormányok hiába fektetnek komoly összegeket egy szektorba, ha nem fejlesztik az olyan alapvető funkciókat, mint az oktatás. A beruházások mellett reformokat is végre kell hajtani, ebben kiemelt szerepe van a munkaerő-piaci modernizációnak, az üzleti környezet szabályozási keretrendszerének és a humán tőke fejlesztésének (Zachman, 2012).

A 4. táblázat az oktatási humántőke-befektetés költség-haszon elemzését mutatja be különböző dimenziók mentén. Az oktatási költség és haszon jelentkezik az egyének, a vállalatok és a kormány, illetve a társadalom számára. Általában nehezen mérhetőek az adatok, vagy nem állnak teljes körűen rendelkezésre. Az élethosszig tartó tanulás szempontjából hét tanulási helyzet lehetséges költségei és haszna kerül bemutatásra.

4. táblázat: Az oktatási humántőke-befektetés költsége és haszna az élethosszig tartó tanulás folyamán a különböző érintettek szempontjából

	Egyének		Vállalatok		Kormány/társadalom	
	Költségek	Hasznosság	Költségek	Hasznosság	Költségek	Hasznosság
Kora gyermekkori oktatás	Tandíjak, szülők elmaradt jövedelme	Készségek megalapozása	-	Készségek megalapozása, szocializációs szerep, amely a későbbi tanulást majd munkavállalást alapozza meg	Óvodákra fordított közvetlen kiadások	Tanulás és szociális kohézió megalapozása
Kötelező oktatás	Tandíjak és egyéb oktatási kiadások	A dolgozók jövőbeni termelékenysége és szociális képességei, jobb életminőség	Korlátozott, közvetlen pénzügyi hozzájárulás	Jobb készségekkel, kognitív és viselkedési adottsággal rendelkező dolgozók	Közvetlen kiadások	Magasabb készségi szint, társadalmi kohézió, gazdasági növekedés és adómegeterülés

	Egyének		Vállalatok		Kormány/társadalom	
	Költségek	Hasznosság	Költségek	Hasznosság	Költségek	Hasznosság
Középiskolát követő képzés és felsőoktatás	Tandíjak, egyéb oktatási költségek, tanulás miatt elmaradt jövedelmek	Jobb jövedelmet, foglalkoztatottságot és életminőséget eredményező készségek és képességek	Közvetlen anyagi hozzájárulások	Jobb készségekkel, jobb kognitív és viselkedési adottságokkal rendelkező dolgozók	Közvetlen kiutalások oktatási intézmények és áttételesen a tanulók részére	Magasabb készség szint, társadalmi kohézió, gazdasági növekedés és adóhozam
Állami munkaerőpiaci képző programok	Tandíjak, egyéb oktatási költségek, tanulás miatt elmaradt jövedelmek	Jobb keresetet eredményező készségek és képzettségek	Korlátozott, közvetlen anyagi hozzájárulások	Jobb kognitív és viselkedési adottságokkal rendelkező dolgozók	Közvetlen kiadások	Magasabb készség szint, társadalmi kohézió, gazdasági növekedés és adóhozam
Kutatás és fejlesztés	Nincs költség	Készségfejlesztés, bizonyos fokú keresetnövekedés, potenciális mobilitás	Közvetlen kiadások	Fokozott teljesítmény és versenyképesség	Közvetlen kiadások	Fokozott versenyképesség és tudásbázis fejlesztése
Vállalati képzés	Nullától teljes költségig a szerződés feltételeitől függően	Tanulmányok szerint pozitív hatással van a bérekre, állás-hűségre és a termelékenységére	Közvetlen kiadások, kifizetett bérek, szakképzési hozzájárulások	Vállalat-specifikus tudás, fokozott termelékenység	Nullától, teljes állami támogatásig	Magasabb készség szintek, társadalmi kohézió, gazdasági növekedés, adóhozam
Informális tanulás	Alternatív és nem gazdasági közvetlen pénzügyi költségek	Gazdasági és időköltéség jellegű nyereség a szerzett képzettségtől függően	A tanulás miatt kieső termelési idő költsége	Vállalat-specifikus tudás, fokozott termelékenység	Nincs költség	Járulékos gazdasági és társadalmi hatások

Forrás: OECD (1998), fordította: Varga K. (2001)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BECKER, G. S. 1993. [1964.] *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Third Edition. Chicago and London, University of Chicago Press.
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS 2010. *Életút támogató pályorientáció. A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció, ELTE
- CARNOY, M. (Ed.) 1995. *International Encyclopedia of Economics of Education*, Second Edition. Oxford, Pergamon Press.
- CIPOLLONE, P. 1995. *Education and Earnings: In International Encyclopedia of Economics of Education*, Second Edition. Oxford, Pergamon Press.
- *European Lifelong Learning Index (ELLI)*, (2013) Bertelsmann Alapítvány, Németország. www.elli.org
- ERICSON, D. P. 1997. *Az oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége*. In HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Okker Kiadó, 67–91.
- *Eurostat 2013. Services introduced*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Services_introduced [2012. december 10.]
- FARKASNÉ FEKETE MÁRIA, MOLNÁR JÓZSEF 2007. *Közgazdaságtan I. Mikroökönómia*. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma, Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar.
- GALASI PÉTER, VARGA JÚLIA 2005. *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- *The Government of the Hong-Kong Special Administrative Region 2013. Lifewide Learning Education Bureau*. www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/major-level-of-edu/life-wide-learning/index.html [2013. február 28.]
- GROOTAERT, C. 1998. *Social Capital: the Missing Link?* The World Bank, Social Capital Initiative Working Paper, 3, 34.
- HAJÓS LÁSZLÓ, BERDE CSABA (szerk.) 2007. *Emberi erőforrás gazdálkodás*. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma, Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar.
- HALÁSZ GÁBOR 2008. *Lisszabon és az egyetemek – Az Európai Unió felsőoktatási politikája*. In *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- HALÁSZ GÁBOR 2001. *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- HANUSHEK, E. A., WOESSMANN, L. 2010. *Education and Economic Growth*. In BREWER, D. J. and MCEWAN, P. J. (eds): *Economics of Education*. San Diego, CA Elsevier.
- HANUSHEK, E. A., WOESSMANN, L. 2011. *Educational Outcomes*. Economic Policy July, 2011, Great Britain, CEPR, CES, MSH
- HARANGI LÁSZLÓ 2009. június 17. A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. In MAYER JÓZSEF, SINGER PÉTER (szerk.): *Felnőttoktatási Akadémia 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HUGHES, D. – BORBÉLY-PECZE, TIBOR BORS 2012. *Youth Unemployment: A Crisis in Our Midst – The role of lifelong guidance policies in addressing labour supply and demand*. Concept note commissioned by ELGPN https://ktl.jyu.fi/img/portal/23229/Hughes_and_Borbely-Pecze_youth_unempl_concept_note_web.pdf?cs=1350649971 [2012. december 15.]
- KERESZTES ÉVA RÉKA 2011. *Az iskolai végzettség és az egy főre eső GDP társadalmi hatásainak többváltozós statisztikai elemzése*. Komárom, Selye János University.
- KÖLLŐ JÁNOS 2010. *A pálya szélén (Iskolázatlan munkanélküliek a poszt szocialista gazdaságban)*. Budapest, Osiris.
- LEVIN, H. M. 1995. *Cost-effectiveness Analysis*. In CARNOY, M. (ed.) *International Encyclopedia of Economics of Education*, Second Edition. Oxford, Pergamon Press.
- MINCER, J. 1974. *Schooling, experience, and earnings*. New York, NBER.
- MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet 2012. *Rövidtávú munkaerő-piaci előrejelzés 2013*, Összefoglaló. Budapest, MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.
- HÁRS ÁGNES, KOLOSI TAMÁS 2012. december 22–23. *A magyar társadalom 2012-ben: trendek és perspektívák EU-s összehasonlításban konferencia*. www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20121114.html [2013. január 10.]
- Centre for Educational Research and Innovation 1998. *Human Capital Investment. An International Comparison*. Paris, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 2000. *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 2012. *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris, OECD Publishing http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en [2012. december 15.]
- O. NAGY GÁBOR 1993. *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*, 5. kiadás. Budapest, Gondolat.
- PÁJER-KERESZTES ÉVA RÉKA 2012. *Cluster Analysis of Tertiary Attainment and Public Spending on Higher Education in Europe*. Komárom, Selye János University.

- PSACHAROPOULOS, G. 1992. *The Returns of Education: An Updated International Comparison*. In BLAUG, M. (ed.): *The Economic Value of Education*. An Elgar Reference Collection, Edward Elgar Publishing Limited, Alder Shot, England.
- POLÓNYSI ISTVÁN 2004. *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- SCHULTZ, T. W. 1963. *The Economic Value of Education*. New York, Columbia University Press.
- SOLMON, L. C., FAGNANO, C. L. 1995. *Benefits of Education*. In CARNOY, M. (ed.): *International Encyclopedia of Economics of Education*, Second Edition. Oxford, Pergamon Press.
- SZ. TÓTH JÁNOS 2006. *Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- T. KISS JUDIT 2012. *A humán tőke statisztikai mérhetősége*. Statisztikai Szemle, 90. évfolyam 1. szám
- T. KISS JUDIT 2010. *Az oktatás, mint humántőke-beruházás jelentőségének és megtérülésének vizsgálata, különös tekintettel az oktatás fiskális megtérülésére*. Doktori értekezés, Debrecen
- TICK ANDREA 2007. *Application of Problem-Based Learning in Classroom Activities and Multimedia*. *Proceedings of the 5th Slovakian – Hungarian Joint Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics*. 25–26 January 2007. Poprad, Slovakia, SAMI, 363–375.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2011. *Global Education Digest 2011: Comparing Education Statistics Across the World*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO 2012. *The Learning Curve: Lessons in Country Performance in Education. 2012 Report*. Developed by the Economist Intelligence Unit, Pearson. http://thelearningcurve.pearson.com/content/download/bankname/components/filename/FINALLearningCurve_Final.pdf [2012. december 10.]
- VARGA JÚLIA 1998. *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- VARGA KATALIN 2001. *A tudásbázis fejlesztése: indikátorok, adatok és kutatási igények*. In SZ. TÓTH JÁNOS (szerk): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság.
- WEISS, A. 1995. *Human capital vs. signalling explanations of wages*. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9. No.4., 133–154.
- ZACHMAN, G. 2012. *Smart choices for growth*. Bruegel Policy Contribution, Issue 2012/21.

TÁTRAI ANNAMÁRIA

A felnőttkori tanulás jellegzetességei nemzetközi összehasonlításban

Dolgozatom fókuszában az egész életen át tartó tanulás áll. E téma hidat ver az oktatás, a foglalkoztatás és a gazdaság világai között, paradigmáján belül erőteljesen jelen vannak az esélyegyenlőség és hozzáférés elemei is. A lifelong learning kifejezés arra utal, hogy a tanulás nem fejeződik be egy akármeddig kitolt fiatalkorban történő képzéssel, hanem – ami eddig csak bizonyos szakmákra és társadalmi rétegekre volt jellemző, az mindenkire érvényes ajánlássá válik – az aktív élet végéig tart, illetve a nyelvi megfogalmazás közvetetten utal a tanulás folyamatosságára is.

Írásom célja, hogy nemzetközi összehasonlítás segítségével elhelyezzem Magyarországot a világ illetve Európa lifelong learning térképén, valamint bemutassam, hogy az élethosszig tartó tanulás milyen kapcsolatot mutat a munkavállalók munkafeltételeivel, motivációival.

KÉRDÉSEK ÉS MÉRÉSEK

A fent említett lifelong learning térkép megrajzolása többféleképpen lehetséges. Mielőtt a térképet megrajzolnánk, érdemes ezért eldönteni, hogy milyen koordináták mentén szeretnénk ábrázolni az aktuális helyzetet.

Azt a kérdést, hogy egy ország hol tart az egész életen át tartó tanulást illetően, sok szempontból lehetséges értékelni. Elsőként tehát két nemzetközileg elfogadott összetett mérőszámon alapuló értékelési gyakorlatot mutatok be. Ezt követően térek ki arra, hogy a jelen elemzés milyen adatokon alapul, és ez az indikátor-választás milyen előnyöket és hátrányokat hordoz magában.

CLI: a kanadai megoldás

A CLI (*Composite Learning Index*) mérőszámot egy kanadai kutatócsoport (*Canadian Council of Learning*) fejlesztette ki, céljuk a tanulási aktivitás mérése volt. 17 indikátor és 24 speciális mérőeszköz segítségével kalkulálják az összetett mérőszámot. A mérőszám az UNESCO által kidolgozott

rendszerre, a tanulás négy pillérére támaszkodik. Mindegyik pillért (*learning to know/learning to do/learning to live together/learning to be*) 3-5 mérőszám segítségével kalkulálja.

A CLI index az első pillér (*learning to know*) tekintetében részben a PISA-kutatások eredményeire támaszkodik, de számol a középiskolában lemorzsolódók, a posztsekunder oktatásban, a felsőoktatásban résztvevők arányával és azzal is, hogy milyen az oktatási-képzési helyekhez való hozzáférés lehetősége, vagyis, hogy átlagosan mennyi ideig kell utazni egy-egy intézmény eléréséhez. A második pillér (*learning to do*) a munkavégzéssel kapcsolatos képzésekben való részvétel, a képzések elérhetősége (a munkaadói oldalról közelítve), valamint a hozzáférés dimenzióit egyesíti. A harmadik pillér (*learning to live together*) az önkéntesség, a civil szféra hatókörének nagyságát, a közösségi intézményekhez való hozzáférést, valamint azt méri, hogy a kanadai lakosok milyen mértékben vesznek részt más kultúrák megismerésében. A negyedik pillér (*learning to be*) a médiahasználatot (kiemelten az internethozzáférést), a sport területét, a kulturális-művelődési kiadások mértékét, valamint a magaskultúrához való hozzáférést képviseli.

Ezen tényezőket tehát egyesítve, de némiképp egybe is mosva alakították ki a mérőszámot, melynek értéke 0 és 100 között mozog.

ELLI: az európai adaptáció

A németországi Bertelsmann Stiftung kutatói fejlesztették ki az ELLI Indexet, mely egy szélesebb monitoring rendszer, a *European Lifelong Learning Indicators* része. Ez a mutató 23 európai ország adatain alapulva minden évben képet ad az európai országok egész életen át tartó tanulási aktivitásáról. A CLI-hoz hasonlóan az ELLI Index is a tanulás négy pillérére alapszik, 17 indikátorral és 36 speciális mérőszökövel kalkulál. A UNESCO gondolatrendszerének európai adaptálásaként az első pillér (*learning to know*) a formális oktatás, a második pillér (*learning to do*) a munkahelyi valamint munkával kapcsolatos képzések világát vizsgálja. A harmadik pillér (*learning to live together*) egyéni attitűdökön alapul, melyek a társadalmi kohéziói meghatározói. A negyedik pillér (*learning to be*) az egyéni fejlődésre koncentrál. Elsősorban személyes motivációból történő tanulást értenek alatta, mely főként informális tanulás segítségével valósul meg.

Az ELLI Index célja hogy az európai országok és régiók helyzetét egy mérőszámba sűrítve bemutassa, hol tartanak az egész életen át tartó tanulás tekintetében. Az index statisztikailag főkomponenselemzés és lineáris regresszió segítségével számít értékeket az egyes pillérekre, melyeket súlyozva összegez.

A részvétel egy egyszerű, egyéni szintű mérése

Ahogy az a fentiekből is látható, a CLI és az ELLI mérőszámok célja az egyes országok illetve régiók az élethosszig tartó tanulási aktivitásának összehasonlíthatóvá tétele. Az itt bemutatott indexek is tartalmaznak olyan összetevőket, amelyek egyéni szinten mérik az egész életen át tartó tanulásban való részvételt, ám sok más tényezőt is (pl. a hozzáférés elemeit, mely infrastrukturális feltételek következménye).

A CLI index hatodik indikátora például a munkavégzéssel kapcsolatos oktatásban, képzésben való részvételt mérhetővé téve azt mutatja, hogy a 25–64 éves népesség az elmúlt 6 hónapban milyen arányban vett részt munkavégzéssel kapcsolatos képzésekben (akár munkahelyén, akár azon kívül).

Ez a kérdésfeltevés az OECD LLL-jelentéseiben is megjelenik, bár ott a kérdésfeltevést az elmúlt tizenkét hónapra vonatkoztatják. Ebben az írásban a tanulásban való részvételt ehhez hasonlóan definiálom.

Az *International Social Survey Programme* (ISSP) 2005-ös adatfelvételében munkával, állásbiztonsággal, elégedettséggel foglalkozó kérdések között kapott helyet a következő kérdés: „Az elmúlt 12 hónapban részt vett-e Ön bármilyen tanfolyamon/képzésen (a munkahelyén vagy máshol), hogy szakmailag képezze magát?”

A kérdés tehát formális és nem formális tanulási formákban való részvételt operacionalizálja a kérdezést megelőző 12 hónapra vonatkoztatva. A kérdésfeltevés fókusza tehát az UNESCO által definiált második pillérhez (*learning to do*) kapcsolódik. Ez a típusú operacionalizálás számos előnyt rejt magában. Könnyen, egyértelműen mérhető egy kérdőíves vizsgálat során, ily módon lehetőséget nyújt jelen esetben például a munkaattitűdökkel való kapcsolatok feltárására. Ugyanakkor a mérés hiányosságait is érdemes szem előtt tartani. Az egyes személyek más és más dolgot érthetnek tanfolyam vagy képzés alatt. Ezen kívül az is fontos szem előtt tartanunk, hogy jelen kutatási eredmények nem nyújtanak információt az informális tanulás elterjedtségét illetően.

Néhány szó az adatok forrásáról

A tanulmányban az *International Social Survey Programme* (ISSP) 2005-ös adatfelvételének adataira támaszkodom. A kutatás 1985 óta változó tematikájú kb. 30 perces kérdőívét a helyi viszonyoknak megfelelően adaptálják az egyes országok. 2005-ben 31 ország részvételével, a munkával kapcsolatos attitűdök kerültek fókuszba.¹ A résztvevő országok között több Európai ország található: Svédország, Norvégia, Finnország, Dánia, Németország, Nagy Britannia, Írország, Franciaország, Svájc, Spanyolország, Portugália, Szlovénia, Lettország, Csehország, Ciprus, Bulgária és Magyarország, a BENELUX államokat pedig Belgium északi tartományja: Flandria képviseli. Rajtuk kívül Kanada, az Egyesült Államok, Mexikó, a Dominikai Köztársaság, Oroszország, Japán, Taiwan, Dél-Korea, Ausztrália, Új-Zéland, a Fülöp-szigetek, Izrael és Dél-Afrika összehasonlítására van lehetőség.

ISSP előírásainak megfelelően standardizált, kérdőíves adatfelvétel eredményeit elemeztem, a 18 éves és idősebb, nem intézményi háztartásban élő lakosokat reprezentáló véletlen mintákon. Az adatfelvételeket nemzeti kutatóintézetek végezték, országos nem, kor, településtípus és iskolai végzettség szerint reprezentatív mintákon.

Kérdések, amelyekre választ keresem:

Amikor nekiláttam az elemzésnek, elsősorban a következő kérdések foglalkoztattak:

- Mennyire általános a felnőttek körében a felnőttkori tanulás, vagyis a felnőttek mekkora hányada vesz részt képzésben?
- Egyenlők-e az esélyek a felnőttkori tanulást illetően? Vagyis kiegyensúlyozottak-e az egyes országokban a felnőtt tanulók nemek, életkorok, településtípusok, családi állapotok szerinti arányai?
- Sikerült-e átalakítani, rugalmasabbá tenni a hagyományos képzési rendet, a különböző életszakaszokhoz igazítani a képzések menetét, kínálatát? Jellemző-e a tanulás világába való visszatérés a gazdaságilag aktív életciklusok idején is?

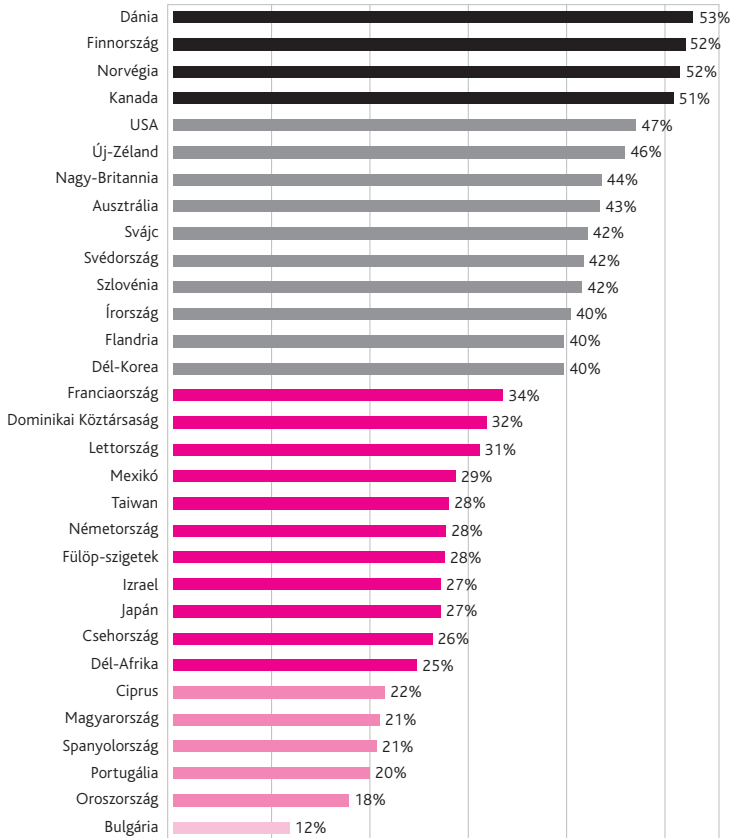
¹ A magyarországi adatfelvételre 2005 novemberében került sor.

- Azok, akik továbbképzik magukat, jobb körülmények között dolgoznak-e mint azok, akik nem tették ezt? A képzést maguk mögött tudók biztosabbnak érzik állásukat, mint azok, akik nem képezték magukat? Milyen tényezők motiválják az egyes országokban a felnőtt lakosságot, hogy ismét továbbképezze magát?

RÉSZVÉTELI ARÁNYOK

Első megközelítésként relatív gyakoriságok segítségével mutatom be, hogy az egyes országokban mekkora a felnőtt lakosság körében az utolsó egy évre vonatkoztatva a rövidebb-hosszabb formális vagy nem formális oktatásban, képzésen résztvevők aránya. Az első ábra szemlélteti az érvényes választók között a résztvevők arányát, az országok helyezési sorrendjét.²

1. ábra: Az elmúlt egy évben az oktatásban, képzésben részt vevők aránya országokként



Forrás: ISSP, 2005

² Dél-Koreában és Flandriában 10%-nál nagyobb volt a kérdésre vonatkozóan az adathiányok aránya. Az elemszámokat és az erre vonatkozó részletesebb adatokat a Függelék 1. táblázata tartalmazza.

Hierarchikus klaszterezés segítségével öt csoportot alakítottam ki a kutatásban részt vevő országokra vonatkozóan. Az eljárás „természetes” törésvonalakat keres, arra törekszik, hogy befelé homogén, kifelé heterogén csoportokat hozzon létre.³ Ahogy az 1. ábrán is látható a következő csoportok formálódtak:

- Három észak-európai ország (Dánia, Finnország, Norvégia) és Kanada járnak élen a felnőttoktatás területén, ezekben az országokban minden második felnőtt állampolgár képezi magát felnőttként is.
- A második csoport zömét nyugat-európai és tengerentúli országok alkotják, Szlovénia kiemelkedik a közép-európai régióból jó eredményével. (A csoporton belüli sorrend: Egyesült Államok, Új-Zéland, Nagy Britannia, Ausztrália, Svájc, Svédország, Szlovénia, Írország, Flandria, és Dél-Korea).
- A harmadik csoport, vagyis középmezőny többségét tőlünk távoli országok alkotják, de Közép-Kelet-Európa két államát is megtaláljuk itt. Franciaország, Dominikai Köztársaság, Lettország, Mexikó, Taiwan, Németország, Fülöp-szigetek, Izrael, Japán, Csehország és Dél-Afrika).
- A negyedik csoportot Ciprus, Magyarország, az Ibériai-félsziget államai és Oroszország alkotják, az utolsót pedig egyedül Bulgária.

Magyarországon 2005-ben körülbelül minden ötödik felnőtt (20,9%-uk \pm 2,5%) vett részt képzésen, ez a 31 ország között a 27. helyet jelenti. 5%-os elsőfajú hibával számolva azonban csak két országgal szemben mutatkozott szignifikáns előnyünk: Oroszországgal és Bulgáriával szemben. Spanyolország, Portugália és Ciprus arányszámái nem térnek el szignifikánsan a magyar eredményektől.⁴

Ez a helyezés nagyságrendileg megegyezik azzal, amit az ELLI Index aktuális (2010-es vonatkozási évű) adata mutat: a rangsorolt 23 ország közül Magyarország a 20. A 0-tól 100-ig terjedő skálán 27,11-es értéket kapott Magyarország, ezzel csak Görögországot (23,42), Bulgáriát (20,07) és Romániát (17,31) előzi meg.⁵

Érdemes megemlíteni, hogy a magyarországi részvételi adatok kapcsán igen sokféle, nagyságrendjében is különböző adatot találhatunk, melyek ellentmondásosnak tűnhetnek. Példaként említénék néhányat: az EUROSTAT 2006-ban 3,8%-os részvételi arányt, 2011-re pedig 2,7%-os részvételi arányt rögzít Magyarországra vonatkozóan; a KSH közleménye szerint viszont a magyar felnőttek 27%-a tanult 2011-ben. Az ellentmondás igen nagyok tűnik, ezért érdemes mindig figyelemmel kísérni azt is, hogy az adatközlők milyen csoportra vonatkozóan közlik az adatot. Az EUROSTAT módszertanában az tekinthető felnőtt tanulónak, aki az elmúlt négy hétben részt vett valamilyen képzésen vagy tréningen. Emellett azt is fontos kiemelnünk, hogy az EUROSTAT ezt az arányt a 25–64 éves népesség körében méri. A KSH ugyanezt a korcsoportot vizsgálja, de kérdésfeltevésükben az elmúlt egy évre fókuszálnak, vagyis azt tekintik „tanulónak”, aki az elmúlt egy évben képezte magát, ily módon érthetően nagyobb arányt tapasztalnak. Az ISSP módszertanában szintén egy év a vonatkoztatási időszak, továbbá jelen elemzésben, szem előtt tartva az „egész életen át tartó” jelzöt, én nem csak a 25–64 éveseket vizsgáltam, hanem a teljes magyar felnőtt népességet.

Ahogy az a bevezetőben is jeleztem, ha képet szeretnénk kapni az egész életen át tartó tanulási szokásokról az egyes országokban, a felnőtt korosztály részvételi arányai mellett további elemzésre van szükség, hiszen az egész életen át tartó tanulás vizsgálatában helyet kaptak további szempontok, tényezők. A képzés kiterjedtségének leírását követően abból a szempontból értékelem az országokat,

³ A klaszterezési eljárás a klaszterek közötti távolságot euklideszi távolság négyzetével mérte, távolságon a klaszter-középpontok közötti távolságot értve.

⁴ A páronkénti khi-négyzet próbák eredménye szerint.

⁵ Forrás: www.elli.org

hogy mennyire egyenlőek a különböző társadalmi csoportokba tartozók esélyei felnőttkori képzésben való részvételre.

A TANULÁS MINDENKÉ? – DEMOGRÁFIAI VÁLTOZÓK HATÁSA

Elsőként néhány „kemény” változó: a nem, a családi állapot, az életkor, az iskolai végzettség és a lakóhely településtípusának hatását vizsgáltam országonként logisztikus regressziós modellben. A logisztikus regresszió módszere⁶ lehetővé tette, hogy az egyes változók hatását szeparáltan, a többi változó hatásának kontroll alatt tartása mellett vizsgáljam, vagyis módomban volt a modellben szereplő változók (a nem, az életkor, a családi állapot, az iskolai végzettség és a lakóhely településtípusa) hatásának elkülönítésére.⁷

A nem hatása

- Férfiak és nők továbbtanulását illetően a résztvevő országok csaknem kétharmadában⁸ (Magyarország is ebbe a csoportba tartozik) nem mutatkozott szignifikáns különbség.
- Japánban és a Fülöp-szigeteken a legnagyobb a férfiak előnye a nőkkel szemben; ha a többi változó hatását kontroll alatt tartjuk, ezen országokban a nők csaknem feleakkora eséllyel képzik magukat felnőttként, mint a férfiak. Hasonló esélyhányados mutatkozott Dél-Afrikában szintén a férfiak javára. Ahogy haladunk a kiegyenlítettebb országok felé, egyre csökken (ám továbbra is szignifikáns) a férfiak előnye, így Írországból, Mexikóba, Svájcba és Németországba.
- A nők felülreprezentáltsága a tanulók között három országra volt jellemző: Norvégiára, Bulgáriára és Oroszországra. A három ország közül Bulgáriában a legnagyobb a nők előnye, Norvégiában és Oroszországban kevésbé erős az összefüggés.

Mindezt a képzésben résztvevők arányával összevetve a következő tipológia rajzolódik ki: a részvételi arányokat tekintve közepes teljesítményt nyújtó országokban mutatkozott férfi-túlsúly (lásd Írország, Mexikó, Németország, Japán, Fülöp-szigetek). Az éllovas országokban a továbbképzést illetően kiegyenlítették a nemek közötti arányok. A „szélsőségeken” (egy éllovas és két sereghajtó országban) mutatható ki női túlsúly.

E három országban a női túlsúly okaira vonatkozóan egyelőre csak hipotéziseket fogalmaznék meg. Lehetséges, hogy Norvégiában a magas részvételi arányok, a könnyebb elérhetőség miatt vesztett

6 Az adatok elemzése során legfontosabb statisztikai eszközöm a bináris logisztikus regresszió volt. Ez a módszer jól használható kétértékű függő változók elemzésére. A Függelékben, illetve az elemzés illusztrálására a szövegben közölt legfontosabb eredményeket összefoglaló táblázatok a következő statisztikákat tartalmazzák: a modell illeszkedését tesztelő chí-négyzet statisztika szignifikanciáját, a szignifikáns esélyarákat vagy esélyhányadosokat, a találati arányt és a modell magyarázó erejét mutató OLS R2 statisztikát. Az esélyaráta azt mutatja meg, hogy az adott kategóriába való tartozás a referencia-kategóriához képest hányszorosára emeli, illetve csökkenti az oktatásban való részvétel esélyét. (A referencia-kategóriák értéke 1, amelyet a követhetőség érdekében külön is feltüntettem a táblázatokban.) Az üres cellák jelentése, hogy az adott kategóriát jellemző esélyhányados (ez lényegében az oktatásban való részvétel esélye) nem tér el érdemlegesen a referencia-kategóriára jellemző értéktől.

7 A modell általános jellemzőit a függelék 2. táblázata közli.

8 Ausztráliában, Cipruson, Csehországban, Dániában, Dél-Koreában, a Dominikai Köztársaságban, az USA-ban, Finnországban, Flandriában, Franciaországban, Izraelben, Kanadában, Lettországon, Magyarországon, Nagy-Britanniában, Portugáliában, Spanyolországban, Svédországban, Szlovéniában, Taiwanon és Új-Zélandon.

értékéből a felnőttkori tanulás, így az nagyobb arányban nyílik ki a nők előtt. Oroszországban és Bulgáriában pedig a tanulók (és elsősorban a fiatal korokban tanulók) között általában többségben vannak a nők (ahogy Európa más országaiban ez már általános jelenség). Hipotézisem szerint e két országban a tanulók legnagyobb része még életciklusának elején jár, nem „visszatérő tanuló”, hanem még fiatalkori képzését tölti. Többek között e hipotézis tesztelésének eredményeit mutatja be a *Tanulás és munkaerőpiac* című fejezet.

Az életkor hatása

Ha az életkort magas mérési szintű változóként illesztem a modellbe (azaz a betöltött életévek számával kalkulálók), minden országban igaznak bizonyul, hogy a kor előrehaladtával csökken a tanulási hajlam. A csökkenés mértékében csak kisebb különbségek mutatkoztak, az életkor felnőttkori tanulásra gyakorolt hatása Dél-Afrikában, Flandriában és Szlovéniában a legerősebb, a legkevésbé jelentős Kanadában, a Fülöp-szigeteken és Mexikóban.

Az életkor hatására vonatkozóan érdekesebb eredményeket hozhat a korcsoportonkénti vizsgálódás. Így vizsgálható többek között az időskori tanulás kiterjedtsége, vagy középkorúak részvétele a felnőttképzésben, hiszen itt a lineáris mutató nem nyomja el a korcsoportonkénti bontásban mutatkozó esetleges hullámokat. Vizsgálódásomkor a gazdaságilag leginkább aktív korosztályt, a 35–49 évesek csoportját választottam referenciakategóriának, mivel ők a tanulást illetően már túljutottak a kezdeti felhalmozás szakaszán.

Az esélyhányadosokat vizsgálva az országok között nyolc csoport karakterizálódott⁹:

- A korcsoportok hatása Cipruson nem jelenik meg: egyik korcsoport részvételi esélye sem tér el szignifikánsan a 35–49 éves korosztályétól.
- Csehországban érdekes tendencia mutatkozik: egyedül az idősebb, 50–65 éves korosztály marad le csaknem feleakkora esélyt mutatva a tanulásra, a legidősebb felnőtt korosztály azonban „felzárkózik”, hasonló arányt mutat a 18–49 évesekkel. Sajnos nem állnak rendelkezésre adatok a képzés céljára vonatkozóan, ám valószínűsíthető, hogy az idősebb korokban megszorodott szabadidejükben kedvtelésből tanulók aránya magasra tehető Csehországban.
- Bulgáriában szinte kizárólag a fiatalok tanulnak: a 35 év feletti korosztályok között nem mutatkozik különbség, a fiatalok generációja erősen kiemelkedik a többi korcsoport közül, ami annak jeleként értékelhető, hogy fiatal korban lezárul a tanulás időszaka.
- Magyarországhoz hasonlóan Ausztráliában, Finnországban, Dániában, az Egyesült Államokban, Franciaországban, Lettországban, Nagy-Britanniában, Svájcban, Németországban, Új-Zélandon és Taiwanon „az emberélet felén”, 50 éves kor körül csökken csak a tanulásban való részvétel a fiatal generációkhoz képest.
- A korcsoportokat vizsgálva lineáris csökkenés mutatkozik a tanulásra való esélyt illetően Flandriában, Írországban, Norvégiában, Svédországban, Szlovéniában és a Dominikai Köztársaságban, azaz folyamatosan kopnak ki az iskolapadból vagy esnek el munkahelyi képzések lehetőségeitől az idősebbek.
- Dél-Afrika e csoporthoz hasonlít a leginkább, ám a nyugdíjas korosztály, a 65 év feletti, úgy tűnik, nagyobb arányban visszatérnek a tanulás világába: a 35–49 éves korosztályhoz hasonló arányokat mutatnak.

⁹ A nem és az életkor hatására vonatkozó adatokat a *Függelék 3. táblázata* közli.

- Izraelben, Portugáliában és Spanyolországban nem szigorúan monoton csökkenés látható: a tanulás esélye a legfiatalabb korosztályban a legnagyobb, a két középső korosztály, vagyis a 35–65 évesek hasonló arányokat mutatnak, tőlük élesen leszakad viszont a 65 feletti csoportja.
- Úgy tűnik Dél-Koreában, a Fülöp-szigeteken, Japánban, Kanadában, Mexikóban és Oroszországban a leggyengébbek a tanulás életkori gátjai, itt a legsikeresebb a tanulási lehetőségek életkor szerinti kiterjesztése: ha nem is „holtig”, de körülbelül az aktív élet végéig egyenlők a tanulási lehetőségek, hiszen csak 65 év felett csökken a tanulásra való esély.

A családi állapot hatása

A családi állapot változó modellbe építések az egyedülállók tekintetében „referenciának”, a házások, özvegyek illetve elváltak esélyhányadosait tehát a program minden esetben az egyedülálló honfitársak esélyhányadosához viszonyította.

A logisztikus regresszió eredményei szerint az életkor, a nem, az iskolai végzettség és a lakóhely településtípusának hatását kiszűrve a házasság öt ország lakóinak esetében növeli (körülbelül másfélszeresére) a továbbtanulás esélyét: Kanadában, Dél-Afrikában, a Dominikai Köztársaságban, Finnországban és Svédországban. Svédországban igaz ez a nők és férfiak körében is, a többi négy említett országban a nemenkénti elemzés eredményei szerint azonban csak a férfiak tanulásra való esélyeit növeli a házasság, a házas nők tanulási esélyei nem különböznek az egyedülállókétól.

Véleményem szerint ez annak jele, hogy ezekben az országokban tekinthető igazán sikeresnek az egész életen át tartó tanulás programja, hiszen a családi állapot szempontjából vizsgálva „meglett emberek” is tanulásra adják a fejüket.

Finnország valamint Németország sajátossága, hogy itt az elvált férfiak körülbelül két és félszer akkora eséllyel vágnak bele felnőtt fejjel valamilyen képzésbe, mint egyedülálló honfitársaik. A Nagy-Britanniában és Svédországban élő nőkről ugyanez mondható el.

Bulgária, Oroszország és Lettország ebből a szempontból az ellenkező végletet demonstrálja, hiszen a házások, elváltak és az özvegyek esélyhányadosa is szignifikánsan kisebb, mint a referenciakategóriát alkotó egyedülállóké.

A házasságkötés (pontosabban: a házas életállapot) a legtöbb országban visszafogja a tanulási kedvet vagy lehetőséget: az eddig említetteken túl így van ez Cipruson, de Csehországról, Portugáliáról, a Fülöp-szigetéről és Dél-Koreáról is elmondható, hogy a házasság csökkenti a továbbtanulás esélyét. Ezek az általános tendenciaként megjelenő hatások Oroszország és Ciprus kivételével a nőkre korlátozódnak.

Taiwan ebből a szempontból végletesnek mondható: a férfiak tanulásra való esélyét a házasság több mint kétszeresére növeli, a nőké pedig csaknem felére csökkenti.

A megözvegyülés csak Ausztráliában, Bulgáriában, Franciaországban, Mexikóban, Oroszországban, Portugáliában és Új-Zélandon csökkenti a nők továbbtanulási esélyét.

Dániában, Flandriában, Izraelben, Japánban, Magyarországon, Norvégiában, Svájcban és Szlovéniában egyik nem esetében sem mutatkozott szignifikáns különbség a különböző családi állapotú személyek továbbképzési részvételét illetően.¹⁰

¹⁰ Részletes adatokat a *Függelék 4. táblázata* közli.

A településtípus hatása

A településtípust kategoriális változóként építettem a modellembé, hogy megtudjam, a nagyvárosokban és agglomerációkban lakók tanulási esélyeitől elmaradnak-e a kisvárosokban és községekben élők esélyei.

Ezen a téren jóval kevesebb különbség érzékelhető,

- A legtöbb országban nem mutatkozott különbség a kisebb és nagyobb településeken élők esélyeit illetően.
- Csak Bulgáriában, Cipruson, és Írországra van nagyobb esélye a nagyvárosokban élőknek a felnőttkori tanulásra.
- A falvakban élők pedig csak Finnországban, az Egyesült Államokban, Mexikóban, Portugáliában és Tajvanon tanulnak kisebb eséllyel a kisvárosban élőkénél.
- Várakozással ellentétes tendencia a Fülöp-szigeteken és Oroszországban alakult: a Fülöp-szigeteki nagyvárosok lakói csaknem feleakkora eséllyel tanulnak, mint a kisvárosokban élők, az oroszországi kistélepülések lakói pedig több mint másfélszer nagyobb eséllyel kisvárosi honfitársaiknál.¹¹

Az iskolai végzettség hatása

Az iskolai végzettséget folytonos változóként a modellbe illesztve nem ér minket meglepetés: a továbbtanulás esélye csökken a magasabb végzettségűektől az alacsonyabb végzettségűek felé haladva. A változót dummyzva¹² azonban láthatóvá válik néhány érdekesség:

- A vizsgálatban részt vevő 31 ország közül Szlovéniában, Tajvanon, az Egyesült Államokban, Írországra, Svédországra és Izraelben, a Dominikai Köztársaságra, Flandriában és Ausztráliában működik legkevésbé az egész életen át tartó tanulás kompenzatorikus mechanizmusa. Ezekben az országokban minden megszerzett iskolai végzettség szignifikánsan növeli a továbbképzésre való hajlandóságot, tovább erősítve a kulturális újratermelést.
- Magyarországon, Csehországra, Spanyolországra, Svájcban, Németországra, Finnországra és Oroszországra a továbbtanulási esélyeket illetően a középfokú végzettségűek hátránya nem számottevő a felsőfokú végzettségűekhez viszonyítva, az alacsonyabb végzettségűek azonban jelentősen elmaradnak a továbbtanulási esélyeket illetően. A harmincegy ország közül Csehországra és Magyarországra tapasztalható a legnagyobb szakadék az alap és a középfokú végzettséget szerzettek továbbképzési esélyeit illetően: a középfokot szerzettek négyszer nagyobb eséllyel képezik magukat tovább, mint az alacsonyabb végzettségűek.
- A továbbképzéseken való részvétel szempontjából a felsőfokú végzettségűek aránya kiemelkedik az alacsonyabb végzettségűek mutatóitól Japánban, Új-Zélandon, Nagy Britanniában, Franciaországra, Kanadágra, Norvégiára, Lettországra, Bulgáriára, a Fülöp-szigeteken, Dél-Koreára, Dániára, Cipruson, Portugáliára és Dél-Afrikára. Ezekben az országokban az alacsonyabb és középfokú végzettségűek hasonló eséllyel képezik tovább magukat. A felsőfokú végzettségűek előnye velük szemben Dél-Afrikában és Portugáliában a legjelentősebb: a felsőfokú végzettség megszerzése a későbbi továbbképzések esélyét több mint négyszeresére emeli, Cipruson három és félszeres ez

¹¹ Részletes adatokat a *Függelék 5. táblázata* közöl.

¹² Az iskolai végzettséget ekkor háromkategóriás változóval mértem, a dummyzott változók az alap-, a középfokú és felsőfokú végzettség létét, megszerzését vagy annak hiányát jelezték.

a szorzó, Dél-Koreában és a Fülöp-szigeteken két és félszeres, Japánban, Új-Zélandon és Nagy-Britanniában a legszerényebb a hatás erőssége: másfélszer nagyobb esélyről beszélhetünk.¹³

A fent vázolt összefüggések több országban nemek szerint specifikálhatók: Franciaországban, Svájcban, Japánban, Kanadában, Flandriában, Ausztráliában és Bulgáriában a férfiak között nem mutatkozott különbség a különböző végzettséget szerettek továbbképzési esélyeit illetően, az összefüggés a nők között tapasztalható nagy különbségek eredménye.

Oroszországban, Nagy-Britanniában és Finnországban pedig a férfiak között tapasztalhatók az egyenlőtlenségek, a nők esélyei függetlenül az iskolai végzettségüktől, hasonlók.

Magyarországon a fent vázolt összefüggés férfiak és nők között is fennáll.

Ezzel végére értem a legfontosabb kemény változók hatásának bemutatásának. Ezen változók kapcsán már csak arról ejtenék szót, hogy melyik országban mely változó hatása a legerősebb:

- Az országok döntő többségében az életkor játssza a legfontosabb szerepet a felnőttkori továbbképzésben való részvételt illetően, úgy mint Ausztráliában, Bulgáriában, Dániában, Dél-Afrikában, az Egyesült Államokban, Finnországban, Flandriában, Franciaországban, Írországon, Japánban, Kanadában, Lettországon, Nagy-Britanniában, Németországban, Norvégiában, Oroszországban, Portugáliában, Spanyolországban, Svájcban, Svédországban, Szlovéniában és Új-Zélandon.
- Ezzel szemben Cipruson, Csehországban, Dél-Koreában, a Dominikai Köztársaságban, a Fülöp-szigeteken, Izraelben, Magyarországon, Mexikóban és Taiwanon az iskolai végzettség a meghatározó a felnőttkori tanulásban való részvétel szempontjából.

Összegzésként: a kialakult tipológia

Az eddigi eredmények összefoglalásaként hierarchikus klaszterezés segítségével készítettem tipológiát az országokra vonatkozóan: olyan csoportok kialakítására törekedtem, amelyek homogének három dimenzió, mégpedig gazdasági fejlettség, az önmagukat továbbképzők aránya valamint annak tekintetében, hogy kiegyensúlyozottak-e az országban a felnőtt tanulók nemek, életkori csoportok, családi állapotok, településtípusok és iskolai végzettség szerinti arányai, vagyis egyenlők-e a felnőttképzésben való részvétel esélyei a különböző társadalmi csoportok számára.

Minden ország esetében számítottam egy „egyenlőtlenségi mutatót”, melyet a részvételi arány, valamint az egy főre jutó GDP összegéhez hasonlóan standardizáltam. Ennek köszönhetően a három osztályozási dimenzió azonos súllyal szerepelt a tipológia kialakításakor.

A hét klaszteres megoldást találtam a legmeggyőzőbbnek, mely a következő osztályozást adta eredményül:

- Az első csoport országait bátran nevezhetjük „élen járóknak”, hiszen az összehasonlító vizsgálat szerint ezen országokban igen magas az önmagukat képzők aránya, és az egész életen át tartó tanulás programjának másik pontja is megvalósul: a résztvevők kiválasztódása közel egyenlően történik, vagyis nőknek és férfiaknak, különböző családi állapotú és kisebb-nagyobb településeken élőknek közel azonos arányban van lehetőségük a továbbképzésre. Dánia, Kanada és Nagy-Britannia alkotja ezt az országcsoportot.

13 Részletes adatokat a Függelék 6. táblázata közöl.

- A következő csoport egy országot foglal magába: az Egyesült Államok magas részvételi arányával, relatív demokratikus kiválasztódása mellett kimagasló gazdasági teljesítményt nyújt.
- A harmadik csoportot igen magas részvételi arány és inkább egyenlőtlen kiválasztódási mutató köti a leginkább össze: Új-Zéland, Dél-Korea, Svédország, Ausztrália, Norvégia, Finnország, Szlovénia, Svájc és Flandria tartozik ide.
- Az átlagosnál alacsonyabb részvételi arányt mutató országok között karakterizálódott az az országcsoport, ahol a kulturális újratermelődéssel felöltött szakasza a legkevésbé növeli a már meglévő különbségeket. Ezen országok közé tartozik Ciprus, Magyarország, Spanyolország, Izrael, Németország, Franciaország, Taiwan, a Fülöp-szigetek, Dél-Afrika és Csehország.
- Átlagos részvételi arányt mutató, a már meglévő lemaradásokat azonban tovább növelő országok csoportjának tagjai: Lettország, Dominikai Köztársaság, Mexikó, Portugália és Írország.
- A részvételi esélyeket illetően leginkább egalitárius, átlagos részvételi arányt mutató, kimagasló gazdasági teljesítményt nyújtó országgént Japán külön csoportot képez.
- Bulgária és Oroszország nagyon alacsony továbbképzési arányt és igen egyenlőtlen esélyeket biztosítva lakosainak, valamint alacsonyabb gazdasági teljesítményt nyújtva külön csoportot képez.

TANULÁS ÉS MUNKAERŐPIAC

Írásom következő fejezeteiben az egész életen át tartó tanulás és bizonyos munkával kapcsolatos attitűdök feltárására töreksem. Azt kutatom, hogy a tanulásra való hajlandóság miképpen függ össze a munkaerő-piaci helyzettel, bizonyos munkával kapcsolatos attitűdökkel, milyen munkaerő-piaci múlttal és jellel, illetve milyen munkaattitűdökkel rendelkező személyek tanulnak inkább.

A következőkben európai országokra valamint az Európai Unió nagy riválisaira, az Egyesült Államokra és Japánra valamint Ausztráliára szűkítem a vizsgálódásaimat. Minél részletesebb képet szeretnék adni Európára vonatkozóan, úgy, hogy meglegyen a lehetőség a kontinens határain kívülre pillantani. Ezért a gazdasági téren legfontosabb riválist, az Egyesült Államokat, valamint a felnőttképzés terén kiemelkedő részvételi arányt mutató Ausztráliát visszaemletem az elemzendő országok körébe. Japán eltérő kulturális hagyományai miatt érdekes összehasonlítási alap. Ezen országok kiválasztása mellett szólt az is, hogy ezekben az országokban megtalálhatók az oktatási rendszerek legfontosabb alaptípusai.

Az egyes országok oktatási és felnőttoktatási rendszere, gyakorlata más és más. Bizonyos országokban megszokott a munka melletti tanulás, másokban ez elkülönült életszakaszok kiváltsága, ez pedig erősen meghatározza a felnőttkori „visszatérő” tanulás elterjedésének esélyeit. Azokban az országokban, ahol a fiatalok tanulás, a nappali tagozatos képzés kizárólagos, jóval nehezebb lesz az idősödő generációkat részidős képzéseken való részvétellel ösztönözni, hiszen fiatalokkor nem láttak maguk előtt ilyen típusú modellt.

Munkaerő-piaci státusz

Mivel a megkérdezettek munkaerő-piaci státuszát illetően csak az adatfelvétel idejéről van adatunk, a tanulásban való részvétellel kapcsolatos kérdés azonban arra vonatkozik, hogy a kérdezett az elmúlt 12 hónapban részt vett-e valamilyen képzésen, ezért nem tudhatjuk biztosan, hogy az éppen alkalmazásban álló megkérdezett a tanulmányai idején munkában állt-e. Csak annyit tudhatunk, hogy a ta-

nulmányai alatt vagy az azt követő rövid időszakban volt-e fizetett munkája. A tanulás és munka különböző kombinációit ebből a szempontból mutatja be a következő táblázat, mely a tanulók országonkénti megoszlását tartalmazza.

1. táblázat: A tanulók megoszlása aktivitás szerint

	Nappali tagozatos tanuló	Teljes munkaidő alatt vagy előtt tanuló	Részmunkaidő alatt vagy előtt tanuló	Munkanélküli tanuló	Nyugdíjas tanuló	Egyéb inaktív tanuló
Ausztrália	4,0%	61,7%	26,5%	1,6%	1,4%	4,9%
Bulgária	32,9%	49,9%	8,9%	5,9%	1,5%	1,0%
Ciprus	35,3%	58,1%	3,7%	1,4%	0,9%	0,5%
Csehország	28,4%	65,4%	2,0%	2,6%	0,9%	0,6%
Dánia	13,4%	74,1%	8,3%	1,9%	0,7%	1,6%
Egyesült Államok	6,2%	76,9%	9,4%	1,2%	1,9%	4,3%
Finnország	17,0%	66,6%	7,5%	4,1%	1,7%	3,1%
Flandria	14,4%	66,0%	13,0%	2,7%	2,5%	1,3%
Franciaország	13,4%	64,4%	11,6%	5,7%	1,9%	3,0%
Írország	17,8%	64,0%	11,6%	1,6%	0,3%	4,6%
Japán	11,7%	67,1%	12,6%	0,9%	0,4%	7,4%
Lettország	21,1%	63,4%	6,6%	3,0%	0,9%	4,8%
Magyarország	22,8%	64,3%	3,2%	3,1%	1,7%	4,9%
Nagy-Britannia	10,3%	60,9%	21,3%	1,6%	1,2%	4,6%
Németország	15,3%	63,5%	11,5%	4,1%	2,0%	3,6%
Norvégia	18,5%	66,9%	7,6%	1,9%	0,3%	4,8%
Oroszország	32,9%	56,3%	2,3%	,9%	1,2%	6,3%
Portugália	25,4%	64,3%	4,6%	3,9%	1,1%	0,7%
Spanyolország	32,6%	48,7%	5,9%	8,3%	1,7%	2,7%
Svájc	5,8%	58,5%	27,5%	1,1%	2,3%	4,9%
Svédország	20,8%	61,9%	13,7%	2,4%	0,7%	0,5%
Szlovénia	25,3%	63,4%	2,5%	4,9%	3,4%	0,5%

Forrás: ISSP, 2005

- Bulgáriában, Spanyolországban, Cipruson és Oroszországban a nappali tagozatos tanulók magas aránya jellemző. E jelenség egyik lehetséges oka, hogy a tanulók döntő hányada még fiatalkori nappali tagozatos képzését tölti, de természetesen elképzelhető más magyarázat is: például hogy állami támogatás vagy nagyobb lakossági pénztartalékoknak köszönhetően sokak számára nyitott



lehetőség a munka éveinek megszakítása, egy-egy tanulóév beiktatása. (E két lehetséges magyarázat közül a későbbiek az elsőt támasztják majd alá.)

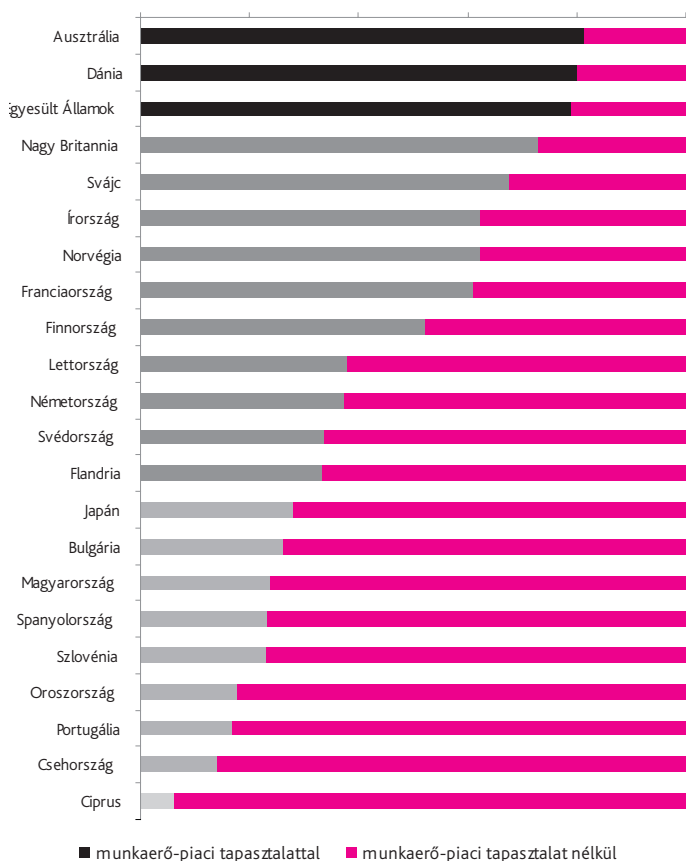
- Szlovénia, Portugália, Magyarország és Csehország két lábon áll: a nappali tagozatos tanulók magasabb aránya mellett a teljes munkaidő mellett (illetve képzésük befejezése után közvetlenül teljes munkaidős állást vállaló) tanulók aránya mutatkozik nagyobbak a nemzetközi átlagnál.
- Az Egyesült Államokban és Dániában a tanulók döntő többsége teljes munkaidő mellett tanul (vagy a tanulmányai befejezte után közvetlenül teljes munkaidős állást vállal). Ezen arányszámok valóban egész életen át tartó tanulásra, a gazdaságilag aktív időszakban való tanulás jelenségének kiterjedtségére utalnak.
- Lettországbán, Norvégiában, Finnországban, Japánban, Flandriában, Németországban, Franciaországban, Írországbán és Svédországbán a teljes és részmunkaidő kíséri vagy követi a tanulás időszakait. Ezekben az országokban szintén sikeresnek tűnik az oktatás és a munkaerőpiac közelítése.
- Svájcban, Ausztráliában és Nagy Britanniában a részmunkaidő mellett (vagy tanulmányaikat követően részmunkaidős állást vállaló) tanulók aránya emelkedik ki a többi ország adatai közül.

Munkaerő-piaci tapasztalat

Az eddig elmondottaknak segíthet a mélyére látni egy másik tényező vizsgálata: azt szerettem volna szemügyre venni, hogy az egyes országokban a tanulók mekkora hányada rendelkezik munkaerő-piaci tapasztalattal. Két szempontból tartom érdekesnek e téma vizsgálatát, egyrészt mert így vizsgálható, hogy a tanulók visszatérnek-e gazdaságilag aktív éveik közben vagy után a képzés világába, vagy a fiatal generációk hosszabb felhalmozási szakaszáról van-e szó. (Az egész életen át tartó tanulást ösztönző modellek közül az OECD által használt fogalom, a *recurrent education* utal kifejezetten erre a jelenségre: a munka világából a tanulásba való ismétlődő visszatéréseket szorgalmazza hosszan kitolódó fiatalkori képzés helyett.)

Másrészt ezen eredmények érdekeseek lehetnek az OECD felnőttek motiválásával kapcsolatban végzett kutatási tapasztalatainak tükrében is. E kutatási tapasztalatok ugyanis azt mutatták, hogy a felnőttek akkor érzik leginkább motiválva magukat, ha tanulmányaik során tudnak építeni korábbi eredményeikre, tapasztalataikra, ha a tanulást képesek beágyazni egyéni életük kereteibe (Mihály, 2002), ez pedig a munkaerő-piaci tapasztalattal rendelkezők körében inkább lehetséges.

2. ábra: A tanulók között tapasztalt arányok a munkaerő-piaci tapasztalat tekintetében



Forrás: ISSP, 2005

Ahogy erről a 2. ábra is tanúskodik Magyarországon a tanulók alig több mint egyötöde piaci tapasztalattal rendelkező „visszatérő tanuló”. A tanulók döntő többségére szigorú értelemben nem is illik az OECD „egész életen át tartó tanulás” fogalma, hiszen munkatapasztalat nélküli felkészülési fázisban vannak. Magyarország ezzel az aránnyal a vizsgált országok között az utolsó harmadba tartozik. Hierarchikus klaszterezés segítségével igyekeztem az ímént bemutatott két szempont alapján az oktatási szerkezetváltás harmadik dimenziójára vonatkozóan országcsoportokat kialakítani: mennyire sikerült az egyes országokban a szerkezetváltás, a hagyományos képzési rend áttörése, a munka és tanulás világának közelebb hozatala, a munkavállalók oktatás világába való visszatérésének elősegítése. Öt csoport karakterizálódott a klaszterezés során:

- Oroszországban, Bulgáriában, Spanyolországban és Cipruson úgy tűnik, meg sem kezdődött a szerkezetváltás: a tanulók elsősorban nappali tagozatos diákok, elvértve találni közöttük munkavállalót, többségük egyáltalán nem rendelkezik munkatapasztalattal. Ezekben az országokban tehát a hagyományos képzési rend uralkodó.

- Szlovéniában, Magyarországon, Portugáliában és Csehországban valamivel nagyobb az aktívák, a munkatapasztalattal rendelkezők aránya, ám a „főállású” tanulók alkotják a felnőttkorban tanulók zömét.
- Japán, Flandria, Németország, Svédország és Lettország tanulói közül (a többi országhoz viszonyítva) kevesen rendelkeznek munkatapasztalattal, ám kiegyensúlyozott az aktívák és inaktívák aránya.
- Norvégia, Finnország, Írország és Franciaország tanulói inkább az aktívák közül kerülnek ki, többségük rendelkezik már valamilyen munkaerő-piaci tapasztalattal.
- Az Egyesült Államok, Ausztrália, Svájc, Nagy Britannia és Dánia azon lakosai, akik továbbképzik magukat legnagyobb részt a munkavállalók közül verbuválódnak, elvértve találni közöttük olyat, akinek kizárólagos tevékenysége a tanulás lenne, döntő többségük visszatérő tanulónak tekinthető. Ezekben az országokban zajlott le a legsikeresebben az oktatás szerkezetváltása.

Munkakörülmények

Az egész életen át tartó tanulás és munkakörülmények kapcsolatát vizsgálva az eddigiektől eltérő logikájú modell építésére volt szükség. A következő fejezetben a képzésben való részvétel magyarázó változóként jelenik majd meg, ennek oka részben technikai, részben elméleti.

A szakirodalomban jelenleg is folyik a vita arról, hogy a munkahelyi körülmények és az elégedettség összefüggésében melyik tekintendő függő és melyik független változó. A jobb munkakörülmények teszik lehetővé a képzésben való részvételt, vagy inkább a továbbtanulás eredményének tekinthető a magasabb presztízsű, jobb körülmények között végezhető munka. Ezen a téren nem született még szakmai konszenzus, véleményem szerint szerencsésebb talán a két tényező együttjárásáról beszélni.

A fent említett technikai ok a következő: az adatfelvétel logikája szerint a képzésben való részvétel időben megelőzi a munkakörülményekre vonatkozó adatok vonatkozási idejét, ezért technikailag a tanulásban való részvételt tekintettem független változó. varianciaanalízis segítségével jutottam a következő megállapításokra a munkahelyi leterheltség, állásbiztonság, bizalom és bizalmatlanságon alapuló pozíciók birtoklása, valamint a munkahelyi elégedettség vonatkozásában.

A MUNKAHELYI LETERHELTSÉG

Főkomponenselemzés segítségével azt vizsgáltam, hogy mennyire megterhelő a kérdezett számára a munkája (milyen gyakran érkezik kimerülten a munkából, milyen gyakran kell nehéz fizikai munkát végeznie, mennyire stresszes a munkája, illetve hogy veszélyes körülmények között dolgozik-e). A főkomponenselemzést országonként külön-külön futtattam, ezért az egyes itemek a különböző országokban nem pontosan azonos súlyt kaptak, irányuk azonban minden országban megegyezett. Az itemek szerepének súlyát annak érdekében változtattam a program, hogy a főkomponens minden országban a lehető legjobban helyettesítse a kiinduló változókat.

Mindezt azért tettem, hogy megvizsgálhassam: azok, akik továbbképzik magukat, rosszabb körülmények között dolgoznak-e mint azok, akik nem tették ezt az elmúlt 12 hónapban.¹⁴

¹⁴ A kérdésfeltevésből következően a most bemutatandó modell csak az adatfelvétel idején fizetett munkával rendelkező válaszadókat tartalmazza, rájuk vonatkozóan általánosíthatók a következő megállapítások.

- A vizsgálatban részt vevő országok csaknem felében: Ausztráliában, Bulgáriában, Csehországban, Dániában, az Egyesült Államokban, Flandriában, Japánban, Nagy-Britanniában, Németországban, Spanyolországban, Svájcban és Szlovéniában nem mutatkozott szignifikáns különbség az elmúlt egy évben tanuló és nem tanuló munkavállalók között.
- Finnországban, Svédországban, Norvégijában, Lettországon, Magyarországon és Franciaországban a felnőttképzés résztvevői jobb körülmények között dolgoznak, mint a kimaradók. A hatás Finnországban a legerősebb, a többi említett országban a finn adathoz viszonyítva jóval kisebb, közel azonos nagyságú különbségek mutatkoztak.
- Még inkább meglepő eredmény, hogy Oroszországban és Írországon a többi országgal ellentétes tendencia mutatkozott a két csoport összehasonlításakor: a nem tanulók munkakörülményei mutatkoztak jobbnak¹⁵, ami felzárkóztató, lemaradást pótló felnőttképzési rendszer egyik tünete lehet.

BIZALMON ÉS BIZALMATLANSÁGON ALAPULÓ POZÍCIÓK

A munkahelyi terhelés mértéke mellett a munkavállaló szempontjából szintén nagy jelentőségű, hogy bizalmon vagy bizalmatlanságon alapuló munkarendben, pozícióban dolgozik-e.

Bizalmon alapuló pozíciók azok, amelyekben az egyén bizonyos általános keretek között viszonylag szabadon határozhatja meg munkája ritmusát, sőt magát a munkafeladatot is (*Salaman 1992*). Ismét országonként külön-külön főkomponenselemzéseket készítettem, így minden megkérdezett pozícióját a bizalom-bizalmatlanság tengelyen az országbeli átlaghoz viszonyítva tudtam vizsgálni:

- A legtöbb országban nem mutatkozott szignifikáns különbség a tanulók és nem tanulók bizalmon-bizalmatlanságon alapuló pozíciók tengelyén való elhelyezkedésében.
- Kivételt a következő országok jelentettek: Csehországban, Franciaországban, Magyarországon, Németországban és Szlovéniában azok, akik részt vettek valamilyen típusú képzésen, az adatfelvétel idején inkább mondhatják bizalmi pozíciók birtokosainak magukat.
- Írországon, Nagy-Britanniában és Japánban ezzel éppen ellentétes tendencia mutatkozott: itt éppen a képzésen részt nem vevők voltak előnyben a tanulókhöz képest. Írországon és Nagy-Britanniában különösen erősnek mutatkozott ez a hatás.¹⁶

ÁLLÁSBIZTONSÁG

Egy gazdaságilag aktív munkavállaló közérzetének szempontjából az egyik legfontosabb tényező, hogy fél-e munkahelyének elvesztésétől. Éppen ezért szerettem volna megvizsgálni, hogy az elmúlt egy évben valamilyen képzést maguk mögött tudók az adatfelvétel idején biztosabbnak érezték-e állásukat, mint azok, akik nem képezték magukat.

- Ausztráliában, Bulgáriában, Cipruson, az Egyesült Államokban, Lettországon, Magyarországon, Németországban, Norvégijában, Svájcban és Svédországban szignifikáns különbség mutatkozott ezen a téren a tanulók és nem tanulók között, minden esetben a tanulók javára. Az említett országokban tehát a képzésen résztvevők jóval biztosabbnak érzik pozíciójukat, kevésbé félnek munkájuk elvesztésétől, mint azok, akik nem képezték magukat a közelmúltban. Az Egyesült Államokban, Magyarországon és Svájcban mutatkozott a legnagyobb különbség a két csoport között ezen a téren.

¹⁵ A részleteket a *Függelék 7. táblázata* közli.

¹⁶ A részleteket a *Függelék 8. táblázata* közli.

- Csehországban, Dániában, Finnországban, Flandriában, Franciaországban, Írországon, Japánban, Nagy-Britanniában, Oroszországban, Portugáliában, Spanyolországban és Szlovéniában viszont nincs különbség ezen a téren, nem jár együtt a képzésben való részvétel az állásbiztonság érzetével.¹⁷ Egyetlen országban sem mutatkozott tehát olyan mintázat, ahol általános tendenciaként jelenne meg, hogy a tanulók inkább veszélyeztetve éreznék állásukat, tehát a tanulás munkahelyük biztosítása érdekében tett lépésként lenne értékelhető.

Munkahelyi elégedettség

Az egész életen át tartó tanulás mellett érvelők gyakran hangsúlyozzák, hogy azok, akik felnőttként újra és újra továbbképezik magukat boldogabbak és elégedettebbek, mint azok, akik nem teszik ugyanezt. Ezen a téren ismét felvetődik a kérdés, hogy az állításban szereplő két tényező közül melyik lehet az ok és melyik az okozat. Sokan úgy vélik, a jobb körülmények között élők tehetik meg, hogy képezik magukat, ezért a képzésben való részvételnek nem eredménye, hanem feltétele a jó közérzet, az elégedettség. Mások ezzel szemben a tanulás pozitív hozadékának tekintik a jobb körülményeket, a magasabb elégedettségi mutatókat. A korábbiakhoz hasonlóan véleményem szerint leginkább szerencsés, ha a két tényező együtt járásáról beszélünk.

A következőkben a képzésben való részvétellel magyarázom az elégedettséget. Ennek oka (a munkakörülményekhez hasonlóan) a rendelkezésre álló adatok logikájában rejlik. A bevezetőben már írtam arról, hogy azokat tekintettem „tanulóknak”, akik azt állították magukról, hogy az elmúlt egy évben részt vettek valamilyen típusú képzésben, vagyis a képzés időben megelőzte (esetleg átfedte) az adatfelvétel idejét, amikor is a megkérdezettek nyilatkoztak munkájukról. Az adatfelvétel idején megnyilvánuló munkahelyi elégedettség (vagy elégedetlenség) tehát, amiről az adatfelvétel idején megkérdezettek nyilatkoztak, nem lehet közvetlen oka képzésben való részvételnek vagy abból való kimaradásnak.

Hogy kiküszöböljem az egyes országok, kultúrák mentalitásában gyökerező különbözőségeit (ismert, hogy Svájcban, Amerikában illetve a skandináv államokban jóval elégedettebbek, mint például Magyarországon)¹⁸ az elégedettséget mérő változót országonként standardizáltam. Ezáltal minden kérdezetthez a saját országnak megfelelő átlagos elégedettségi szinthez viszonyított helyzetét tudtam hozzárendelni.

Azt feltételeztem, hogy minden országban a képzésen résztvevők elégedettebben nyilatkoznak majd munkájukról.

- Öt ország cáfolt rá a hipotézisemre: az Egyesült Államok, Írország, Nagy-Britannia, Svájc valamint Flandria. Ezekben az országokban tehát (amelyek az egész életen át tartó tanulás kiterjedtsége szempontjából nemzetközi összehasonlításban jóval az átlag felett teljesítenek) a fizetett munkával rendelkezők körében nem jár együtt a felnőttkori tanulás az elégedettség növekedésével. Írország, Svájc és az Egyesült Államok esetében magyarázatul szolgálhat az általános elégedettség igen magas szintje (a 7-fokú skálán elfoglalt átlagértékük 5,4 és 5,7 között mozgott). Ez azonban nem jelenthet általános magyarázatot, hiszen a brit munkavállalókat az elégedettségi skála közepe, míg a flamandokat a lista sereghajtói között találhatjuk.

¹⁷ Részletes adatokat a *Függelék 11. táblázata* közöl.

¹⁸ Részletes adatokat a *Függelék 9. táblázata* közöl.

- Természetesen a többi ország esetében sem egyformán erős a hatás: az egyutas varianciaanalízis eredménye szerint: az orosz, lett, portugál, magyar és a bolgár munkavállalók a leginkább elégedettek egy hosszabb-rövidebb tanulással töltött időszakot követően, és a dániai, svéd, ausztrál, német, norvég és japán munkavállalók elégedettsége különbözik a legkisebb mértékben a nem tanulókétól.¹⁹ Mindez meglepően egybevág a részvételi arányok vizsgálatakor talált eredményekkel, vagy ha úgy tetszik Smith klasszikus közgazdaságtani elméletével a szűkös jószágról: azokban az országokban, ahol kevesek kiváltsága a felnőttkori tanulás, ott a tanulók munkahelyükkel való szubjektív elégedettsége nagyobbak bizonyul, mint azokban az országokban, ahol sokak számára elérhető egy-egy képzésben való részvétel.

MILYEN CÉLT KÖVETNEK A TANULÓK?

Dolgozatom utolsó oldalait az egész életen át tartó tanulás és munkaattitűdök, munkavállalási motivációk vizsgálatának szenteltem.

A modern társadalmakban az állásba kerülés az önbecsülés fontos eleme. Még ott is, ahol a munkakörülmények viszonylag kellemetlenek és a feladatok egyhangúak, a munka az ember pszichológiai alkatának és a napi tevékenységciklusának strukturáló tényezője. A munka biztosítja különböző képességek és ismeretek elsajátításának és felhasználásának a lehetőségét. Még ha rutinmunkáról van is szó, az is olyan strukturált környezetet biztosít, amelyben a munkavállaló le tudja kötni energiáit (Giddens, 1993).

Különböző alkatú, természetű emberek számára azonban más és más fontos egy állás kiválasztásakor. Ezen tényezők között szerepelhet:

- *Az állás biztonsága*, a munkahely elvesztésének kockázata.
- *A pénzkereset mértéke*, lehetőség a karrier építésére.
- *Változatos, érdekes tevékenység*.
- *Időstruktúra*: sokak számára fontos, hogy a napoknak rendje, ritmusa legyen, a munka meghatározott ritmusa szerint szerveződjék, irányt szabva a napi tevékenységeknek. Mások jobban szeretik, ha szabadon dönthetnek arról, hogy a nap melyik szakában dolgoznak.
- *Társas kapcsolatok*: vannak, akik inkább egyedül, mások inkább csoportban együttműködve szeretnek dolgozni, fontos számukra a kooperáció.
- *Hasznosság érzete*: sokak számára fontos, hogy munkájukkal másoknak segítsenek.

Arra voltam kíváncsi, hogy van-e olyan attitűd, amivel az egész életen át tartó tanulás motivációja erősen összekapcsolódik, vagy országonként más-más hajtóerőkkel jár együtt a továbbképzésben való részvétel. Azok tanulnak-e inkább, akik számára a kereset mértéke fontos, vagy akik számára az állás biztonsága, esetleg a munka változatossága fontos?

E kérdés vizsgálatának segítségével közvetett információk szerezhetők arról is, hogy melyik országban miként lenne érdemes az egész életen át tartó tanulást népszerűsíteni. Változatos, érdekes munka, vagy a tudástöbblet eredményezte jövőbeli magasabb pénzkereseti lehetőségek kilátásba helyezésével, vagy esetleg azzal, hogy a friss tudással rendelkező munkaerő kisebb valószínűséggel veszíti el állását.

¹⁹ A részleteket a *Függelék 9. táblázata* közli.

- A legnagyobb meglepetés az anyagiak terén ért: a legtöbb országban a tanulásra való hajlandóság nem kapcsolódik össze a magas keresetre való igénnyel. Mindössze hat olyan ország volt (Ciprus, Oroszország, Svédország, Csehország, Írország és Dánia), ahol – várakozásaimnak megfelelően – a magasabb keresetre vágyókat nagyobb eséllyel találtam a tanulók között. Az összefüggés Cipruson mondható igazán markánsnak, a többiben gyenge összefüggés mutatkozott. Az Egyesült Államokban és Flandriában – várakozásaimat megcáfolva – ellentétes tendencia volt jellemző: azok tanulnak inkább, akik számára (honfitársaikhoz viszonyítva) kevésbé fontos a magas kereset és a karrierlehetőség.
- A változatos, érdekes munka igénylésével mutatkozott a legerősebb, szinte minden országban érvényes kapcsolat, Nagy-Britannia kivételével minden vizsgált országban igaz, hogy a változatos, érdekes munkát igénylők inkább vállalják a továbbképzéssel járó plusz terheket. Az összefüggés Szlovéniában, Svájcban, Svédországban és Magyarországon mutatkozott a legmarkánsabbnak. Általános tendenciának tűnik tehát, hogy azok képzik magukat felnőttként, akik számára fontos, hogy munkájuk érdekes, változatos legyen. A vizsgált motivációs tényezők közül nem volt olyan, amelyik megközelítené e tényező jelentőségét, amit hasonló általánosságként lehetne megfogalmazni.
- Szlovéniában, Svájcban, Magyarországon, Spanyolországban, Finnországban és Németországban ez az egyetlen megjelenő hatás, sem az anyagi megbecsülés, sem az előrelépés lehetősége, sem az állás biztosításának igénye nem motivál felnőttkori tanulásra, ahogy a munka társadalmi hasznának fontossága, a csoportmunka igénye és az egyénileg alakítható időbeosztás sem játszik szerepet.
- Nagy Britannia a többi országtól egészen eltérő motivációs mintázatot mutat: a briteket, úgy tűnik sem a pénz, sem a változatoság, sem a másokon való segítség nem indítja felnőttkori tanulásra, egyedül a biztos állás igénye. Ennek érdekében hajlandók a tanulásra, ami egy olyan országban, ahol évről évre, szinte megállíthatatlanul növekszik a bevándorlók száma, érthető tendencia. Másik lehetséges magyarázatként a szociális rendszer szervezte képzések magas aránya szolgálhat: a felnőttkori képzéseken résztvevők jórészt a szociális rendszer támogatottai közül kerülnek ki, akik számára a jövőre vonatkozóan kiemelt cél a biztos állás megszerzése. E magyarázatot erősítheti a már ismertetett eredmény, miszerint a szigetországban a nem tanulók inkább bizalmi pozíciók birtokosainak mondhatják magukat, mint azok, akik részt vettek valamilyen képzésen.
- Cipruson, Svédországban, Csehországban, Lettországon, Ausztráliában és Dániában a Nagy-Britanniával ellentétes tendencia mutatkozik: a tanulók a dinamikusabb csoportokból kerülnek ki, azok tanulnak inkább, akik nem szeretnék magukat egy munkahelyre leláncolni. Ezen országokban önbizalommal teli, dinamikus munkára vágyók típusa körvonalazódott, akik életük során több cégnél is kipróbálnák magukat.
- Bulgáriában, az Egyesült Államokban, Dániában, Franciaországban és Norvégiában a munka társadalmi hasznosságának értékelése is összekapcsolódik az egész életen át tartó tanulás jelenségével: azok, akiknek számára fontos, hogy a munkájukkal másokon segítsenek, inkább tanulnak, mint azok, akiknek számára a munka társadalmi haszna kevésbé fontos tényező.
- Lettország az egyetlen olyan állam a vizsgálatban részt vevő országok közül, ahol a munkájukkal másokon segíteni kívánók esélye kisebb a felnőttkori tanulásra. A lett tanulók kiválasztódására vonatkozóan ez megerősíti fenti hipotézisemet a dinamikus, piacorientált tanulni vágyók csoportjáról.
- A munka társas aspektusát illetően csak kevés országban, különböző előjellel jelenik meg szignifikáns hatás: Svédországban, Norvégiában és Franciaországban inkább a csoportmunkát kedvelők, Flandriában, Lettországon és Portugáliában pedig inkább az önálló munkára vágyók képzik magukat.²⁰

20 A részleteket a *Függelék 12. táblázata* közli.

FÜGGELÉK

1. táblázat: A tanulók megoszlása aktivitás szerint

	Nem képezte magát		Képezte magát		Adathiány		Összesen	
	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%
Ausztrália	1060	53,3%	812	40,8%	116	5,8%	1988	100,0%
Bulgária	962	85,8%	129	11,5%	31	2,7%	1121	100,0%
Ciprus	782	78,2%	215	21,5%	3	0,3%	1000	100,0%
Csehország	881	71,8%	315	25,7%	30	2,5%	1226	100,0%
Dánia	740	46,3%	829	51,9%	29	1,8%	1598	100,0%
Dél-Afrika	2131	73,9%	702	24,3%	51	1,8%	2884	100,0%
Dél-Korea	793	49,2%	523	32,4%	297	18,4%	1613	100,0%
Domínikai Köztársaság	1326	67,7%	622	31,8%	10	0,5%	1958	100,0%
Egyesült Államok	799	52,6%	710	46,8%	10	0,6%	1518	100,0%
Finnország	610	45,4%	667	49,6%	68	5,0%	1345	100,0%
Flandria	705	52,7%	465	34,8%	168	12,5%	1338	100,0%
Franciaország	979	60,4%	495	30,6%	146	9,0%	1620	100,0%
Fülöp-szigetek	827	68,9%	317	26,4%	56	4,7%	1200	100,0%
Írország	594	59,3%	404	40,3%	4	0,4%	1001	100,0%
Izrael	817	69,0%	306	25,8%	61	5,2%	1184	100,0%
Japán	654	71,0%	244	26,5%	23	2,5%	921	100,0%
Kanada	444	47,6%	461	49,4%	28	3,0%	933	100,0%
Lettország	730	68,4%	331	31,0%	6	0,6%	1067	100,0%
Magyarország	798	78,8%	211	20,9%	3	0,3%	1012	100,0%
Mexikó	937	66,9%	378	27,0%	86	6,1%	1401	100,0%
Nagy-Britannia	478	52,4%	369	40,4%	66	7,2%	913	100,0%
Németország	1163	68,4%	446	26,2%	92	5,4%	1701	100,0%
Norvégia	616	46,6%	656	49,6%	50	3,8%	1322	100,0%
Oroszország	1302	81,1%	285	17,8%	18	1,1%	1605	100,0%
Portugália	1463	79,6%	366	19,9%	8	0,4%	1837	100,0%
Spanyolország	935	77,7%	245	20,4%	23	1,9%	1203	100,0%
Svájc	623	57,8%	454	42,2%	1	0,1%	1078	100,0%
Svédország	782	57,0%	561	40,9%	28	2,0%	1371	100,0%
Szlovénia	577	57,6%	410	40,9%	15	1,5%	1002	100,0%
Taiwan	1513	69,7%	590	27,2%	68	3,1%	2171	100,0%
Új-Zéland	683	52,2%	582	44,5%	44	3,4%	1309	100,0%

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

2. táblázat: A demográfiai változók hatására vonatkozó logisztikus regressziós modell általános paraméterei országonként

	R^2_L	Model szignif	Találati arány	Lambda szignifikanciája	OLS R	OLS R2
Ausztrália	18,23%	0,000	69,65	0,000	0,468	0,219
Bulgária	20,32%	0,000	88,44	0,527	0,414	0,171
Ciprus	27,45%	0,000	81,85	0,002	0,522	0,272
Csehország	21,06%	0,000	76,24	0,007	0,466	0,217
Dánia	14,54%	0,000	67,61	0,000	0,421	0,177
Dél-Afrika	13,03%	0,000	78,13	0,025	0,350	0,123
Dél-Korea	13,54%	0,000	68,12	0,000	0,414	0,171
Dominikai Köztársaság	12,96%	0,000	73,49	0,000	0,397	0,158
Egyesült Államok	11,82%	0,000	65,13	0,000	0,383	0,147
Finnország	15,54%	0,000	68,05	0,000	0,436	0,191
Flandria	19,29%	0,000	72,17	0,000	0,476	0,227
Franciaország	13,16%	0,000	71,36	0,000	0,382	0,146
Fülöp-szigetek	7,99%	0,000	73,45	0,220	0,303	0,092
Írország	21,68%	0,000	72,77	0,000	0,499	0,249
Izrael	14,98%	0,000	74,09	0,213	0,384	0,148
Japán	14,58%	0,000	74,57	0,215	0,392	0,153
Kanada	4,72%	0,000	64,27	0,000	0,256	0,065
Lettország	15,71%	0,000	72,21	0,007	0,413	0,171
Magyarország	19,81%	0,000	79,83	0,384	0,431	0,186
Mexikó	12,52%	0,000	73,74	0,009	0,379	0,144
Nagy-Britannia	22,41%	0,000	71,19	0,000	0,506	0,256
Németország	19,84%	0,000	76,50	0,000	0,452	0,204
Norvégia	13,61%	0,000	67,36	0,000	0,414	0,171
Oroszország	13,91%	0,000	81,19	0,000	0,372	0,139
Portugália	19,26%	0,000	82,29	0,000	0,451	0,203
Spanyolország	22,00%	0,000	82,23	0,001	0,480	0,230
Svájc	19,66%	0,000	73,26	0,000	0,493	0,243
Svédország	17,22%	0,000	68,93	0,000	0,449	0,202
Szlovénia	24,99%	0,000	75,96	0,000	0,553	0,306
Taiwan	22,97%	0,000	76,88	0,000	0,498	0,248
Új-Zéland	16,02%	0,000	66,77	0,000	0,433	0,188

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

3. táblázat: A demográfiai változók hatását vizsgáló logisztikus regressziós modell nemre, életkorra és korcsoportokra vonatkozó szignifikáns esélyrátái

	Nem		Életkor				
	Férfi	Nő	Évek száma	18–34	35–49	50–65	65+
Ausztrália	1		0,944		1	0,519	0,063
Bulgária	1	1,687	0,951	2,009	1		
Ciprus	1		0,951		1		
Csehország	1		0,944		1	0,523	
Dánia	1		0,951		1	0,598	0,024
Dél-Afrika	1	0,631	0,917	2,128	1	0,552	
Dél-Korea	1		0,968		1		0,316
Dominikai Köztársaság	1		0,965	1,819	1	0,668	0,458
Egyesült Államok	1		0,958		1	0,493	0,089
Finnország	1		0,946		1	0,374	0,029
Flandria	1		0,935	2,417	1	0,578	0,055
Franciaország	1		0,951		1	0,461	0,051
Fülöp-szigetek	1	0,578	0,976		1		0,368
Írország	1	0,672	0,947	1,674	1	0,542	0,039
Izrael	1		0,962	1,544	1		0,071
Japán	1	0,543	0,955		1		0,112
Kanada	1		0,972		1		0,363
Lettország	1		0,948		1	0,609	0,076
Magyarország	1		0,941		1	0,478	0,042
Mexikó	1	0,708	0,976		1		0,209
Nagy-Britannia	1		0,937		1	0,407	0,016
Németország	1	0,773	0,939		1	0,406	0,027
Norvégia	1	1,295	0,945	1,732	1	0,588	0,074
Oroszország	1	1,405	0,960		1		0,126
Portugália	1		0,949	2,256	1		0,201
Spanyolország	1		0,940	2,011	1		0,160
Svájc	1	0,726	0,952		1	0,688	0,065
Svédország	1		0,946	1,881	1	0,651	0,040
Szlovénia	1		0,932	1,779	1	0,307	0,086
Taiwan	1		0,966		1	0,468	0,124
Új-Zéland	1		0,951		1	0,581	0,052

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

4. táblázat: A demográfiai változók hatását vizsgáló logisztikus regressziós modell életkorra, illetve korcsoportokra vonatkozó szignifikáns esélyhányadosai

	Évek száma		Férfiak				Nők			
	Férfiak	Nők	18–34	35–49	50–65	65+	18–34	35–49	50–65	65+
Ausztrália	0,936	0,952		1	0,456	0,063		1	0,594	0,062
Bulgária	0,942	0,957	3,523	1				1		
Ciprus	0,953	0,938		1				1	0,250	
Csehország	0,934	0,954		1	0,536			1	0,487	
Dánia	0,943	0,957	1,702	1	0,546	0,032		1	0,628	0,013
Dél-Afrika	0,915	0,909	2,258	1			2,136	1	0,313	
Dél-Korea	0,957	0,974		1		0,189		1		
Dominikai Köztársaság	0,967	0,951	1,988	1		0,460	1,658	1	0,461	
Egyesült Államok	0,947	0,965	1,673	1	0,492	0,093		1	0,496	0,081
Finnország	0,939	0,952		1	0,305	0,026		1	0,456	0,031
Flandria	0,928	0,941	2,747	1	0,513	0,048	2,076	1		0,054
Franciaország	0,939	0,964		1	0,384	0,045		1	0,566	0,067
Fülöp-szigetek	0,967	0,981		1	0,569			1		
Írország	0,940	0,950	2,567	1		0,037		1	0,507	0,028
Izrael	0,950	0,972	2,433	1		0,039		1		0,102
Japán	0,945	0,958		1		0,061		1		0,216
Kanada	0,943			1	0,456	0,195		1		
Lettország	0,938	0,954	2,145	1		0,079		1	0,518	0,073
Magyarország	0,941	0,939		1		0,084		1	0,415	0,013
Mexikó	0,966	0,982	1,749	1				1		
Nagy-Britannia	0,928			1	0,382	0,023		1	0,438	0,011
Németország	0,931	0,942	2,021	1	0,460	0,039		1	0,332	0,012
Norvégia	0,935	0,958		1	0,470	0,055	1,813	1		0,119
Oroszország	0,962	0,959		1		0,085		1		0,133
Portugália	0,935	0,959	4,193	1		0,276		1		0,128
Spanyolország	0,934	0,943	1,967	1		0,133	2,388	1		0,204
Svájc	0,940	0,961		1	0,412	0,025		1		0,154
Svédország	0,943	0,947	2,027	1		0,034	1,813	1	0,631	0,043
Szlovénia	0,938	0,925		1	0,493	0,069		1	0,173	0,099
Taiwan	0,949			1	0,426	0,067		1	0,541	
Új-Zéland	0,947	0,955		1	0,478	0,062		1		0,027

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

5. táblázat: A demográfiai változók hatását vizsgáló logisztikus regressziós modell településtípusokra vonatkozó szignifikáns esélyhányadosai

	Nagyváros és agglomerációja	Kisváros	Falu, község
Ausztrália		1	
Bulgária	1,839	1	
Ciprus	1,704	1	
Csehország		1	
Dánia		1	
Dél-Afrika		1	
Dél-Korea		1	
Dominikai Köztársaság		1	
Egyesült Államok		1	0,691
Finnország		1	0,678
Flandria		1	
Franciaország		1	
Fülöp-szigetek	0,525	1	
Írország	1,557	1	
Izrael		1	
Japán		1	
Kanada		1	
Lettország		1	
Magyarország		1	
Mexikó		1	0,653
Nagy-Britannia		1	
Németország		1	
Norvégia		1	
Oroszország		1	1,734
Portugália		1	0,589
Spanyolország		1	
Svájc		1	
Svédország		1	
Szlovénia		1	
Taiwan		1	0,633
Új-Zéland		1	

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

6. táblázat: A demográfiai változók hatását vizsgáló logisztikus regressziós modell településtípusokra vonatkozó szignifikáns esélyhányadosai

	Alapfok	Középfok	Felsőfok
Ausztrália	0,641	1	2,024
Bulgária		1	2,130
Ciprus		1	3,588
Csehország	0,249	1	
Dánia		1	2,627
Dél-Afrika		1	4,357
Dél-Korea		1	2,555
Domínikai Köztársaság	0,533	1	2,485
Egyesült Államok	0,438	1	2,007
Finnország	0,468	1	
Flandria	0,627	1	2,234
Franciaország		1	1,789
Fülöp-szigetek		1	2,448
Írország	0,451	1	1,452
Izrael	0,471	1	1,948
Japán		1	1,456
Kanada		1	1,819
Lettország		1	2,111
Magyarország	0,252	1	
Mexikó	0,634	1	2,938
Nagy-Britannia		1	1,688
Németország	0,332	1	
Norvégia		1	1,961
Oroszország	0,575	1	
Portugália		1	4,050
Spanyolország	0,286	1	
Svájc	0,288	1	
Svédország	0,459	1	1,547
Szlovénia	0,371	1	2,565
Taiwan	0,387	1	3,412
Új-Zéland		1	1,562

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

7. táblázat: Munkakörülmények főkomponens átlagai

	Nem vett részt képzésen		Részt vett képzésen	
	Átlag	Mintanagyság	Átlag	Mintanagyság
Ausztrália	,01566	1047	-,00159	805
Bulgária	,01343	958	-,07319	129
Ciprus	-,07146	782	,25168	215
Csehország	,00352	847	,01182	302
Dánia	-,05037	740	,03702	829
Egyesült Államok	-,03096	792	,01824	708
Finnország	-,18535	608	,11600	601
Flandria	-,04483	705	,04902	465
Franciaország	-,05423	979	,08044	495
Írország	,10457	590	-,09411	398
Japán	,04929	649	-,11654	234
Lettország	-,08813	730	,16351	331
Magyarország	-,08000	796	,18735	211
Nagy-Britannia	,08370	478	-,05945	369
Németország	-,03050	1163	,04534	444
Norvégia	-,07125	616	,05889	656
Oroszország	,04567	1302	-,18738	285
Portugália	-,01411	1463	,05236	366
Spanyolország	-,03112	935	,11432	245
Svájc	-,06126	623	,04655	454
Svédország	-,08550	782	,08458	561
Szlovénia	-,05475	577	,04894	409

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

8. táblázat: Bizalmon vagy bizalmatlanságon alapuló pozíció főkomponens átlagai

	Nem vett részt képzésen		Részt vett képzésen	
	Átlag	Mintanagyság	Átlag	Mintanagyság
Ausztrália	,06768	1047	-,03804	805
Bulgária	-,00932	958	,05449	129
Ciprus	,04019	782	-,13641	215
Csehország	-,05631	847	,12661	302
Dánia	,02906	740	-,01715	829
Egyesült Államok	-,04796	792	,02740	708
Finnország	-,03760	608	,02337	601
Flandria	-,04164	705	,04133	465
Franciaország	-,07141	979	,09917	495
Írország	,18881	590	-,17880	398
Japán	,09944	649	-,17183	234
Lettország	-,01091	730	,02293	331
Magyarország	-,11546	796	,27520	211
Nagy Britannia	,20236	478	-,12014	369
Németország	-,09234	1163	,13529	444
Norvégia	,00743	616	-,00840	656
Oroszország	,00450	1302	-,01514	285
Portugália	-,02552	1463	,10772	366
Spanyolország	-,00296	935	,01744	245
Svájc	,01615	623	-,01261	454
Svédország	-,04067	782	,03868	561
Szlovénia	-,18613	577	,16844	409

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

9. táblázat: A munkahellyel való szubjektív elégedettség
(7-fokú skálán adott osztályzatok átlaga, a magas értékek nagyobb elégedettséget jeleznek)

	Átlag	N
Ausztrália	5,12	1143
Bulgária	5,18	565
Ciprus	5,49	616
Csehország	4,94	627
Dánia	5,47	1224
Egyesült Államok	5,43	1038
Finnország	5,25	777
Flandria	4,88	745
Franciaország	4,81	911
Írország	5,51	589
Japán	4,86	562
Lettország	4,80	615
Magyarország	5,08	500
Nagy-Britannia	5,19	512
Németország	5,39	906
Norvégia	5,24	1028
Oroszország	4,84	912
Portugália	5,25	1136
Spanyolország	5,20	562
Svájc	5,67	703
Svédország	5,10	871
Szlovénia	5,04	509

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

10. táblázat: Szubjektív elégedettség országoként standardizált átlagai

	Nem vett részt képzésen			Részt vett képzésen		
	Átlag	Mintanagyság	Standard hiba	Átlag	Mintanagyság	Standard hiba
Ausztrália	-,12109	1047	1,03839	,08156	805	,96500
Bulgária	-,03154	958	,99874	,20775	129	1,00218
Ciprus	-,05149	782	1,01339	,20516	215	,89730
Csehország	-,08833	847	1,02478	,18328	302	,92006
Dánia	-,08346	740	1,04293	,06287	829	,95492
Egyesült Államok	-,05539	792	1,04036	,03528	708	,97368
Finnország	-,10870	608	1,08567	,06477	601	,94345
Flandria	-,06111	705	1,00900	,06762	465	,98820
Franciaország	-,14452	979	1,05038	,20295	495	,88959
Írország	,07729	590	,98751	-,07554	398	1,00728
Japán	-,07925	649	1,06192	,12509	234	,87644
Lettország	-,13309	730	,99932	,23917	331	,94706
Magyarország	-,08973	796	1,00163	,21521	211	,96758
Nagy-Britannia	-,05424	478	1,06912	,04047	369	,95139
Németország	-,07181	1163	1,01916	,11010	444	,96193
Norvégia	-,14966	616	1,10074	,11138	656	,89878
Oroszország	-,06236	1302	,99445	,28033	285	,98477
Portugália	-,06338	1463	,99102	,21970	366	1,00454
Spanyolország	-,05743	935	,98426	,16175	245	1,04804
Svájc	-,05156	623	1,03300	,03994	454	,97371
Svédország	-,07710	782	1,05264	,07952	561	,93693
Szlovénia	-,16139	577	1,03650	,14490	409	,94831
Norvégia	0,935	0,958		1	0,470	0,055
Oroszország	0,962	0,959		1		0,085
Portugália	0,935	0,959	4,193	1		0,276
Spanyolország	0,934	0,943	1,967	1		0,133
Svájc	0,940	0,961		1	0,412	0,025
Svédország	0,943	0,947	2,027	1		0,034
Szlovénia	0,938	0,925		1	0,493	0,069
Taiwan	0,949			1	0,426	0,067
Új-Zéland	0,947	0,955		1	0,478	0,062

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

11. táblázat: Állásbiztonságra vonatkozó főkomponens átlagai

	Nem vett részt képzésen			Részt vett képzésen		
	Átlag	Mintanagyság	Standard hiba	Átlag	Mintanagyság	Standard hiba
Ausztrália	-,07666	1047	1,02953	,05337	805	,98253
Bulgária	-,03832	958	,98662	,25772	129	1,02298
Ciprus	-,07539	782	1,04181	,22074	215	,83543
Csehország	-,01287	847	1,02654	,04400	302	,94117
Dánia	-,00774	740	1,04935	,01124	829	,96006
Egyesült Államok	-,12120	792	1,10349	,07629	708	,92174
Finnország	-,08153	608	1,05996	,05209	601	,96732
Flandria	-,03251	705	1,06510	,02416	465	,93208
Franciaország	-,01090	979	1,02469	,01725	495	,96851
Írország	,00388	590	1,04867	,00383	398	,95125
Japán	-,03443	649	1,05128	,08404	234	,89855
Lettország	-,07327	730	1,00352	,10783	331	,99036
Magyarország	-,10652	796	1,02385	,23947	211	,90255
Nagy-Britannia	-,05840	478	1,11335	,04055	369	,93031
Németország	-,09842	1163	,99827	,15093	444	,99792
Norvégia	-,09814	616	1,05317	,07400	656	,96157
Oroszország	-,01332	1302	,98220	,05058	285	1,06642
Portugália	-,00857	1463	,94539	,05087	366	1,15445
Spanyolország	-,00417	935	,98768	,03285	245	1,05202
Svájc	-,10056	623	,99337	,07396	454	,99972
Svédország	-,09897	782	,98068	,10310	561	1,00830
Szlovénia	-,05792	577	1,00487	,05254	409	,99618

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

12. táblázat: Munkamotivációk és tanulás kapcsolatát vizsgáló logisztikus regressziós modell szignifikáns esélyhányadosai

	Pénz, karrier fontossága	Izgalmas, változatos munka igénylése	A másokon való segítség fontossága	Csoportmunka, kooperáció igénye	Fix időbeosztás igénye	Biztos állás igénye
Ausztrália		1,33				0,86
Bulgária		1,43	1,33			
Ciprus	1,90	1,44				0,75
Csehország	1,23	1,20				0,83
Dánia	1,14	1,31	1,15			0,89
Egyesült Államok	0,81	1,17	1,21			
Finnország		1,36				
Flandria	0,75	1,42		0,81		
Franciaország		1,23	1,19	1,14		
Írország	1,17	1,37				
Japán						
Lettország		1,21	0,82	0,82		0,84
Magyarország		1,51				
Nagy Britannia						1,33
Németország		1,32				
Norvégia		1,43	1,14	1,24		
Oroszország	1,31	1,29				
Portugália		1,35		0,71	1,26	
Spanyolország		1,47				
Svájc		1,78				
Svédország	1,24	1,61		1,18		0,81
Szlovénia		1,96				

Forrás: saját számítások az ISSP, 2005 alapján

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALANEN, A. 1982. *Lifelong education – permanent education – recurrent education*. Adult Education In Finland, Vol. 19. No. 2.
- *Az élethosszig tartó tanulás. Lifelong learning*. Budapest, 2004, Központi Statisztikai Hivatal.
- Európai Bizottság 2000. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. A Bizottság munkatársai által készített munkaanyag. Brüsszel, Európai Bizottság
- European Commission 2002. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf [2012. december 10.]
- HARANGI LÁSZLÓ 2002. A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. OKI. www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-harangi-lifelong.html
- KÁLMÁN ANIKÓ (szerk.) 2002. *A felnőttképzés új útjai*. Debrecen, Didakt Kft.
- KOZMA TAMÁS, TEPERICS KÁROLY, ERDEI GÁBOR, TÓZSÉR ZOLTÁN 2011. *A társadalmi tanulás mérése*. Magyar Pedagógia, 111. évf. 3. szám, 189–206.
- MAYER JÓZSEF, SINGER PÉTER (szerk.) 2003. *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia Gyula, 2003. szeptember 10–12.
- *Oktatás – rejtett kincs*. UNESCO Könyvek. Budapest, 1997, Osiris Kiadó.
- Organisation for Economic Co-operation and Development 1999. *Towards Lifelong Learning in Hungary*. Paris, OECD/Phare.
- PETER JARVIS 2001. *Learning in later life*. London Routledge.
- SETÉNYI JÁNOS 2003. *Élethossziglani tanulás: az új paradigma*. In KÓSA BARBARA, MONOSTORI ANIKÓ, SIMON MÁRIA (szerk.): *Nyitott iskola, Tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciájának kötete. www.ofi.hu/tudastar/konferenciak/nyitott-iskola-tanulo [2012. december 15.]
- SZ. MOLNÁR ANNA 2000. *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 69.
- www.elli.org
- www.cli-ica.ca
- ZACHÁR LÁSZLÓ. *Az egész életen át tartó tanulás irányai*. www.nyyme.hu/fileadmin/dokumentumok/fmk/tanarkepzo/Letoltheto_ananyagok/LLL/LLL_Zachar_LLLIRANYAI.PDF

SZLAMKA ERZSÉBET

Kommunikáció az oktatás és a munka világa között – Az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszere (ESCO)

Egy ország képesítési rendszere olyan átfogó kategória, amely a tanulás elismerésére, igazolására irányuló képesítési tevékenységeket, eszköztárat, mechanizmusokat foglal magában, és a képzést a munka világával, a társadalommal próbálja összekötni. Idetartozik többek között a minőségbiztosítás, az állami szabályozás és intézményi megvalósítás, a mérés-értékelés, a kreditrendszerek, a tanulás elismerése, a képesítések meghatározása, a képzések elvégzését, valamint a tudás megszerzését igazoló oklevelek, bizonyítványok kiállítása és annak módjai. A képesítési rendszer különböző alrendszerekből állhat, amelyeknek saját szabályrendszerei alakultak ki az idők folyamán – tipikusan ilyen a felsőoktatás, a szakképzés és a felnőttképzés.

A határokat egyre kevésbé ismerő munkaerőpiac miatt jelentősen megnövekedett a tanulók és a munkaerő mozgása, rendkívüli mértékben felgyorsultak a technológiai változások, továbbá megváltoztak a szervezetek és a munka színterei. A ma meghirdetett munkakörök már nemcsak egy-egy jól körülhatárolható feladat elvégzését igénylik, hanem feltételezik a kulcskompetenciákat, az információ és a tudás megkeresését, kiválasztását, megszerzését, átadását, valamint annak a felelősséggel való azonnali felhasználását. Ennek következménye, hogy a tanulók és a munkaerő kiválasztása már kompetenciaalapú emberierőforrás-gazdálkodásra épül, amelynek megváltoztak a követelményei a korábbiakhoz képest. Egy-egy felvételinél, állásinterjúnál nem konkrét ismeretekre kérdeznak rá, hanem elsősorban az alkalmasságot nézik: tanulásra, továbbfejlődésre, alkalmazkodásra való képességet, attitűdöt, munkastílust, illetve olyan kompetenciákat, amelyeket az adott állás betöltéséhez célszerűnek látnak a munkaadók. Az ún. kemény, vagyis szakmához kötődő kompetenciákat sok esetben csak az álláskiírásban előírt végzettség és munkatapasztalat jelzi. A munka világának igényeiben tapasztalható változás az oktatásra is hatással volt: a bemeneti és folyamat-orientált megközelítés helyett egyre nagyobb hangsúlyt kap a kimeneti szabályozás, vagyis egyre nagyobb jelentősége van

egy képzés leírásában annak, hogy a programot elvégző tanuló mire lesz képes, mit fog tudni a tanulási folyamat végén.

A munkaerőpiac megváltozott követelményei mellett az országok képzési rendszereinek összehasonlíthatóságára is egyre nagyobb igény van, amely az európai szakpolitikában¹ is tükröződik:

- a képzések (hazai és nemzetközi) átláthatósága és összehasonlíthatósága,
- a munkaerő-piaci partnerek bevonása a képzések kialakításába,
- az élethosszig tartó tanulás lehetővé tétele (például az oktatási-képzési alrendszerek integrálásával és a zsákutcák kiküszöbölésével),
- a tanulási utak egyénre szabása az informális és nem formális úton szerzett tudás elismerésével.

A rugalmasabb, egyéni tanulási utakhoz kapcsolódó oktatási-képzési rendszerekben való kiigazítást egyre több eszköz szolgálja, amelyek közül jelen dolgozat elsősorban az átláthatóságot elérni vágyó, az oktatásban megtalálható fogalmakat rendszerezni akaró kezdeményezések közül mutat be egyet: a készségek, kompetenciák és foglalkozások európai osztályozási rendszerét (ESCO, European Skills, Competences and Occupations).

A tanulmány igyekszik megvilágítani az átláthatóságot szolgáló kategóriákat, a fejlesztés célját és összefüggéseit a képzési keretrendszerekkel. Nem célja azonban az ESCO-fejlesztés háttérének megvilágítása, vagyis nem szól az *ESCO Board* és a későbbi fenntartó bizottság tagjairól, a referencia-csoportok összetételéről, nem részletezi a munkába bevont érintettek kilétét.²

AZ ESCO ELŐZMÉNYEI

Munkaerő-piaci nézőpont: foglalkozások és tevékenységek osztályozása

A társadalmi, gazdasági és technológiai fejlődésből következően a munka világában is egyre gyorsabban jönnek létre új tevékenységek és foglalkozások, utóbbiak strukturális szerkezete és tartalma is folyamatosan alakul át, ami miatt a foglalkozások és tevékenységek osztályozását nem elég egyszer létrehozni; folyamatosan aktualizálni is kell, ezért fontos, hogy rugalmas rendszer legyen.

Az oktatás rendszerétől még kicsit távolabb esik a magyar **TEÁOR (Tevékenységi körök Egységes Ágazati Osztályozási Rendszere)**, amely a világszintű ISIC-re³ és az európai szintű NACE-re⁴ építve, gazdasági ágazatok alapján osztályozza az egyes gazdasági tevékenységeket, függetlenül a tevékenység végzéséhez használt technológiától, a tevékenységet végző gazdasági szervezet jellemzőitől (például vállalati forma, tulajdonviszonyok, méret stb.), a tevékenység piaci (profitorientált) vagy non-profit jellegétől, a termelés legális vagy illegális, hivatalos vagy nem hivatalos formájától, a gépi vagy kézi tevékenységtől.⁵ A TEÁOR négy szintű struktúrát hozott létre, melyben az első szint

1 Lásd az Európa 2020 stratégiai keretét, valamint az Oktatás és Képzés 2020 munkaprogramot (*Európai Tanács, 2009*).

2 Akit ez a jelen dolgozatban nem kifejtett téma is érdekel, annak az *ESCO management structures and stakeholder involvement* című dokumentumot ajánlom szíves figyelmébe. (Elérhetőségét lásd a felhasznált irodalomban.)

3 *International Standard Industrial Classification of all Economic Activities* (Gazdasági tevékenységek egységes nemzetközi ágazati osztályozása).

4 *Nomenclature générale des Activités Economiques dans le Communauté Européennes* (Statistical Classification of Economic Activities in the European Communities, Gazdasági tevékenységek statisztikai osztályozása az Európai Unióban).

5 TEÁOR módszertani útmutató, mely a KSH honlapján érhető el: www.ksh.hu

betűvel jelölve tartalmazza a nemzetgazdasági ágazatot, a második szint 2 számjegű kódszámmal az ágazatokat, a harmadik szint 3 számjegű kódszámmal az alágazatokat, a negyedik szint 4 számjegű kódszámmal a szakágazatokat.



Még mindig munkaerő-piaci megközelítést jelent, de az oktatáshoz már valamelyest közelebb áll a *foglalkozások* rendszerezése. Az új munkahelyekhez szükséges új készségekről szóló tanácsi állásfoglalás (*Új munkahelyekhez szükséges új készségek*, 2009) is jelezte a foglalkozások osztályozásának kiemelkedő szerepét az európai munkaerő-piaci igények és hiányok megállapításában, amely miatt szükséges volt egy egységes foglalkozásstatisztikai módszertan kialakítása.⁶ A **Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (ISCO, International Skills, Competences and Occupations)** a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) által elfogadott nomenklatúra, amely megkönnyíti a nemzetközi adatgyűjtést az európai uniós tagállamokból és a világ többi részéből származó foglalkozási adatok összehasonlíthatóságának biztosítása érdekében. Az osztályozási rendszert 1958-ban alkották meg, majd 1968-ban, 1988-ban és végül 2008-ban került sor a felülvizsgálatára, amelyet indokolt, hogy „*a munka világában új tevékenységek keletkeztek, régiek szűntek meg, megváltozott a foglalkozások strukturális szerkezete, egyes foglalkozások tartalma átalakult, súlyponteltolódások következtek be a rendszerben*” (FEOR-08, 6). A nomenklatúrát az Eurostat is átvette, és a szakértők például a jövedelemszerkezetéről készített felméréshez is az itt fellelhető rendszerezést használják. A jóval a képzési keretrendszerek és a tanulási eredményekben való gondolkodás elterjedése előtt létrejött ISCO tehát részben statisztikai rendszerező eszköz, részben egy olyan nomenklatúra, amelyre a foglalkoztatási szolgálatok is felépíthették közvetítő rendszereiket.

Az ISCO hazai megfelelője **A készségek, kompetenciák és foglalkozások nemzetközi osztályozási keretrendszere (FEOR)**, amely a foglalkozási rendszer főbb jellemzői alapján alkot csoportokat, de – a TEÁOR-ral ellentétben – már nem gazdasági ágazatok alapján, hanem a képzettségi szinteket is figyelembe véve:

- az első két szint egyetemi, főiskolai vagy ezekre épülő végzettség, a harmadik szint felsőfokú vagy érettségire épülő szakképzettség;
- a negyedik-nyolcadik szinteken alapfokú szakképzettségtől az érettségire épülő szakképzettségig változhat a követelmény,
- míg a kilencedik szint nem igényel szakmai végzettséget.

A négy számjegű decimális rendszeren belül az első szám a foglalkozási főcsoportot, a második a foglalkozási csoportot, a harmadik a foglalkozási alcsoportot, a negyedik pedig magát a foglalkozást jelenti. Ez a logika lehetővé teszi, hogy a változó feltételek alapján, az ötödik, hatodik stb. helyen tovább lehessen bővíteni a rendszert. Ugyanakkor felhasználóbarát: a foglalkozás vagy munkakör megnevezése és a fő feladatok, valamint a jellemző munkakörök felsorolása elegendő a rendszer önálló használatához.

⁶ Lásd a Bizottság Ajánlását a Foglalkozások Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszerének használatáról.

Példa a FEOR-ból – iskolai végzettségi szintek alapján csoportosítva

- 1 GAZDASÁGI, IGAZGATÁSI, ÉRDEK-KÉPVISELETI VEZETŐK, TÖRVÉNYHOZÓK
- 11 Törvényhozók, igazgatási és érdek-képviselési vezetők
- 111 Törvényhozók, miniszterek, államtitkárok
- 1110 Törvényhozó, miniszter, államtitkár
- 112 Országos és területi közigazgatás, igazságszolgáltatás vezetői
- 1121 Országos és területi közigazgatás, igazságszolgáltatás vezetője
- 1122 Helyi önkormányzat választott vezetője
- 1123 Helyi önkormányzat kinevezett vezetője
- 113 Országos és területi társadalmi (érdek-képviselési), és egyéb szervezetek vezetői
- 1131 Társadalmi (érdek-képviselési) és egyéb szervezet vezetője
- 1132 Egyházi vezető

Példa a TEÁOR-ból – nemzetgazdasági ágak szerint csoportosítva

- O Közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás
- 84 Közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás
- 841 Közigazgatás
- 8411 Általános közigazgatás
- 8412 Egészségügy, oktatás, kultúra, egyéb szociális szolgáltatás (kivéve: társadalombiztosítás) igazgatása
- 842 Társadalmi közszolgáltatás
- 8421 Külügyek
- 8422 Honvédelem
- 8423 Igazságügy, bíróság
- 8424 Közbiztonság, közrend
- 8425 Tűzvédelem
- 843 Kötelező társadalombiztosítás

Készségek és kompetenciák osztályozása

A **Készségek és kompetenciák európai szótára (DISCO, European Dictionary of Skills and Competences)**, ahogy a neve is mutatja, a fentiekkel ellentétben nem statisztikai célból készült, hanem a megértést segítő glosszárrium, amely nyelvenként megközelítőleg tízezer képesség- és kompetenciamegnevezést tartalmaz hét európai nyelven. A DISCO tanulókat, munkavállalókat, munkaadókat, szakértőket egyaránt segít képességekkel és képesítésekkel kapcsolatos, idegen nyelvű kifejezések megtalálásában, idegen nyelvű önéletrajzok összeállításában; más, európai szintű, átláthatóságot szolgáló dokumentumok lefordításában; az álláslehetőségek megértésében, valamint álláslehetőségekkel és pályaaorientációval kapcsolatos anyagok értelmezésében.⁷ A 2010 novembere és 2012 októberé között végzett második DISCO-fejlesztés elsősorban a nem szakterület-specifikus kompetenciák, tanulási eredmények leírásával bővítette a rendszert.

Összességében tehát a DISCO a tudás, készségek, kompetenciák⁸ több nyelven való megértéséhez és ezáltal összehasonlíthatóságához, átláthatóságához járul hozzá, és mivel kompetenciaalapú tanu-

⁷ Bővebben lásd www.disco-tools.org/?locale=hu_HU

⁸ A kompetencia fogalmának sokféleségéről egyre bővebb a szakirodalom, a téma további tanulmányozására lásd például Borbély-Peczé Tibor Bors: *Kompetenciák mérlegen*. Válasz Csorna Gyula-Lada László a Fenőttképzés 2009/3. számában megjelent cikkére. In: *Felnőttképzés* 2010/2. 37–40. oldal.

lási eredményeket fogalmaz meg, elősegíti az oktatás-képzés és a készségekben, feladatprofilokban gondolkodó munkaerőpiac közeledését is. Honlapján lehetőség nyílik a képesítési és foglalkozási profilok, az átláthatóságot szolgáló európai dokumentumok (pl. Europass önéletrajz, mobilitási igazolványok és oklevél-kiegészítők) létrehozására és összehasonlítására.

Az USA-ban létrehozott *O*NET*⁹ és a németek által használt *BefureNet*¹⁰ már nem glosszárrium, hanem készségeket és foglalkozásokat tartalmazó adatbázisok, amelyeket azért érdemes megemlíteni, mert az ESCO számára is mintát jelentettek. A fentiekhez hasonló céllal jöttek létre, hogy támogassák az oktatás-képzés és munkaerőpiac összhangját; segítsenek a munkaadók, munkavállalók, tanulók, képzők stb. eligazításában a nekik szóló információk rendszerése által; támogassák a készség-átvitelt a szektorok között a képesítések átláthatósága által; információkat nyújtsanak minden érintett számára az egész nemzetgazdaságot felölelő foglalkozásjegyzékkel.

A fentiek alapján látható, hogy több olyan statisztikai vagy fogalomértelmezési, fordításztenderdizálási célból készült eszköz jött már létre, amelyek – besorolási szisztémájuk alapján – a munka vagy az oktatás-képzés világához állnak közelebb (lásd az 1. ábrát). Amennyiben statisztikai eszköztől van szó, világszinten az ENSZ, európai uniós szinten az Eurostat, Magyarországon a KSH a karbantartás felelőse, más esetekben ez témától és kezdeményezettől függ.

1. ábra: Az ESCO előzményének tekinthető taxonómiák, statisztikai és egyéb eszközök



Forrás: a szerző saját szerkesztése

9 www.onetonline.org és www.onetcenter.org

10 <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe>

11 Az ISCED (*International Standard Classification of Education*) egy olyan egységes statisztikai rendszer, amely az oktatás, képzés egyes szintjei, időtartama, valamint szakmai területei alapján lehetővé teszi az eltérő felépítésű nemzeti oktatási rendszerek leírását, összehasonlítását.

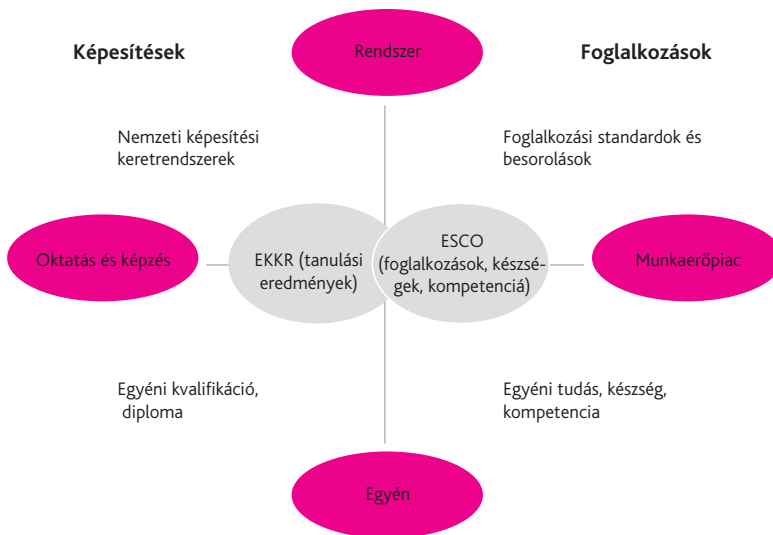
12 Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) a szektorális, nemzeti vagy nemzetközi képesítési rendszerek képesítési szintjeinek leírását és egymással történő összehasonlítását segíti elő. A gyakorlatban olyan fordítási eszközként működik, amely az európai országok képesítéseit könnyebben megérthetővé, átláthatóvá teszi, s ezáltal elősegíti a nemzetek között, a munkaerőpiacon, illetve az oktatási rendszerekben történő egyéni mobilitást, támogatva az egész életen át tartó tanulást (Géczy János (szerk.), 2010).

13 A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) Magyarország képzési szolgáltatói által kiadott képesítéseket, illetve az országban működő különböző (pl. szektorális) képesítési keretrendszereket összefogó, nemzeti szintű képesítési keretrendszer, amelynek létrehozásáról a 2069/2008. (VI. 6.) Korm.határozat rendelkezett. A hazai képesítések beosorolása jelenleg (2013 során) folyamatban van.

AZ ESCO

Az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások többnyelvű osztályozási rendszere, az **ESCO (European Skills, Competences and Occupations)** több célt szolgál: egyfelől az Európa 2020 által előírt azon követelménynek igyekszik eleget tenni, miszerint szükséges a képzésekhez kapcsolódó következetes terminológia kialakítása, valamint az oktatás-képzés kínálatának és a munkaerőpiac igényeinek egymáshoz való közelítése. Másfelől lehetőséget biztosít arra, hogy függetlenül a tudás elsajátításának módjától, vagyis attól, hogy iskolában, munkahelyi tanulás vagy egyéb tapasztalatszerzés során jutott az egyén az adott kompetencia birtokába, elismerhetővé váljanak a készségek és kompetenciák, sőt: összeköthetők legyenek a foglalkozásokkal. Ennek következtében a pályaorientáció, a továbbtanulás és álláskereső egyaránt könnyebbé válik. Amennyiben a tanulási eredmények kompetenciaalapú leírása megtörténik, az ESCO nagy lépést tesz az oktatás és a munka világának közelítéséért, hiszen a kompetenciák foglalkozásokkal történő összekötése mindkét rendszer szereplői számára fordítóeszköz lehet (lásd a 2. ábrát).

2. ábra: Az ESCO és az EKKR helye a munka és oktatás világa között



Forrás: Jens Bjørnavold előadása az EKKR és az ESCO szerepéről (Cedefop konferencia: *Linking education and the labour market*, 2011)

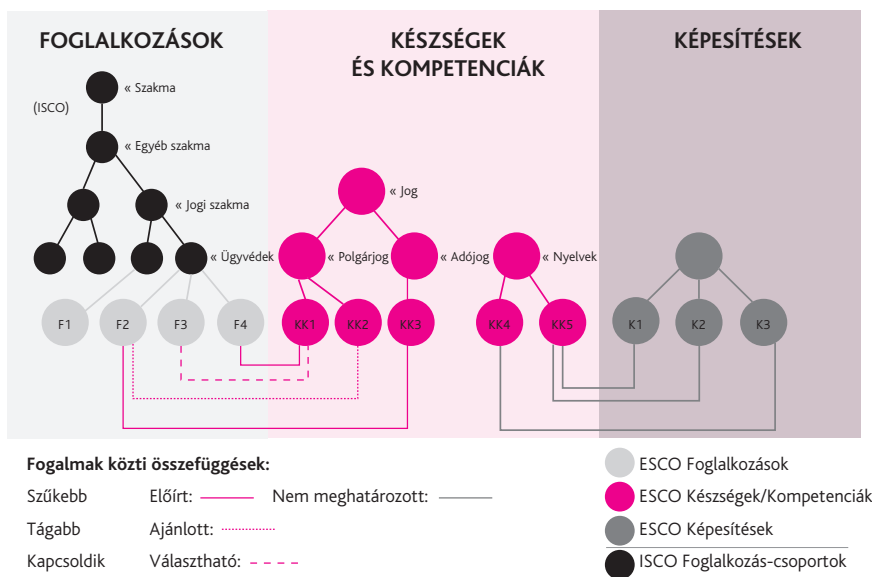
Az egységesített kifejezőkészlet minden érintett számára ingyenesen használható lesz: szakpolitikuskok, munkaadók, munkavállalók, állásportálok, tanárok, tanulók, oktatási intézmények egyaránt hivatkozhatnak az ESCO által létrehozott egységes meghatározásokra az oktatási kínálat és a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák összehasonlításánál, a tantervek kidolgozásánál (a változásokat követő jobb reakcióidőt lehetővé téve az ESCO folyamatos frissülésének köszönhetően), az önéletrajzok elkészítésénél, a képességigények kialakításánál és továbbfejlesztésénél. A Nyugat-Európában

jobban elterjedt, az álláskereséshez rendkívül hasznos portfólióban található készségprofil¹⁴ kialakításához szintén nagy segítséget nyújthat az ESCO, elősegítve ezzel a nem formális és informális úton szerzett tudás hasznosítását is. A kezdeményezés az Európai Bizottság foglalkoztatásért felelős főigazgatóságától ered, és jelentős részt vállalt a munkában az oktatásért és kultúráért felelős főigazgatóság, valamint a Cedefop is.

Az ESCO három pilléren alapul (lásd 3. ábra):

- 1 foglalkozások
- 2 készségek és kompetenciák
- 3 képesítések

3. ábra: Az ESCO pillérei



Forrás: About ESCO, 2. o.; ESCO. A tool to facilitate... (a tanulmány szerzőjének saját, szó szerinti fordítása)

Az **első pillér** jelenleg mintegy **5000 foglalkozást** fed le. Az a tény, hogy e pillér az ISCO hierarchikus felépítését használja, több célt szolgál: egyrészt statisztikai célokra is használható lesz, másrészt az ESCO-ban fellelhető adatok rendszerezése, összehangolása könnyebbé válik, harmadrészt az ISCO-n alapuló nemzeti rendszerekkel való összekötést is egyszerűbb így megoldani. Az első pillér talán legnagyobb hozzáadott értéke, hogy az ISCO és ISIC (hazai megfelelői a FEOR és a TEÁOR) rendszerezési elvének összekapcsolásával is megpróbálkozik, mivel a végfelhasználók gazdasági szektorok és tevékenységek alapján is tudnak majd képesítéseket keresni.

14 A készségprofil elterjedését jól mutatja az Europass-dokumentumok: a Készségútlevel, az európai önéletrajz, nyelvi útlevel bevezetése és széles körű gyakorlati használata. Bővebben lásd: www.europass.hu/pages/main

A foglalkozások pillére öt szintből áll, amelyek közül a felső négy a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet által karbantartott ISCO klasszifikációját adja, míg az ötödik szint az ESCO foglalkozásait mutatja. A három részből álló ESCO tehát megmutatja az ISCO foglalkozáscsoportjait, ezekhez a csoportokhoz rendeli saját foglalkozás-magyarázatait, majd mindent „ESCO-nyelvre” lefordítva megadja ezeket a terminusokat. Mindemellett ügyel arra, hogy csak egy, a közhasználatban megerősíteni kívánt kifejezést terjesszen el, megadva mellette a kevésbé kívánatos verziókat (lásd a 2. táblázatot):

2. táblázat: A foglalkozások pillére az ESCO-ban

Terület/kapcsolat	Kötelező?	Leírás	Példa
Előnyben részesített kifejezés angolul	igen	Kizárólag egy terminus angolul	<i>Web master</i>
Kevésbé kívánatos verziók angolul	nem	Egy vagy több, kevésbé kívánatos verzió angolul (szinonimák, helyesírási változatok, ragozott alakok, közhasználatban elterjedt, rosszul írt verziók stb.)	<i>Website administrator, Webmaster, Web masters, Webb master</i>
Előnyben részesített kifejezés más nyelveken	nem	Kizárólag egy terminus nyelvenként	<i>Webmaster (de), Webmastre (fr)</i>
Kevésbé kívánatos verziók más nyelveken	nem	Egy vagy több, kevésbé kívánatos verzió minden nyelven	<i>Webmasterin (de), Webmistress (se), Website-Administrator (de), Webseiten-Admin (de) stb.</i>
Foglalkozás-csoport (ISCO-08)	igen	Az ISCO-08-as foglalkozási csoport, amelybe az adott foglalkozás tartozik (az ESCO-ban dolgozó referencia-csoportok ajánlást tesznek, de a végső döntés az Eurostat-é)	3514 – <i>Web technicians</i>
Gazdasági szektor (NACE)	igen	Gazdasági szektor, amelybe a foglalkozás tartozik (a NACE 2. módosított verziója szerint)	63.11 Adatfeldolgozás, web-hozsztal szolgáltatás (<i>Data processing, hosting and related activities</i>)

Forrás: Cover note: Draft ESCO Guidelines, 67. o.

A második pillér 6000 munkakör-specifikus készséget és kompetenciát tartalmaz 22 nyelven (Markowitsch, Plaimauer, 2011). A képességek és kompetenciák kulcsszavak alapján kereshetők, és a cél-nak megfelelő csoportosításuk jelenleg zajlik. A 2011. májusi állapot szerint 4000 kifejezés munkakör-specifikus, több, mint 800 kifejezés a képesítésekkel kapcsolatos, 750 különböző eszközök, anyagok használatára utal, 75 cselekvést kifejező ige, valamint megközelítőleg 60 munkára utaló megnevezés szerepel a gyűjteményben (*ibid.*).

A fejlesztők tervezik átvihető, vagyis nem munkakör-specifikus, hanem ún. puha készségek (pl. önálló tanulás, kommunikációs képesség, számolási képesség stb.), továbbá személyes adottságok (pl. művészi hajlam), valamint személyes jellemzők (pl. kezűgyesség) és munkatapasztalat össze-

gyűjtését is. (Kérdés, hogy a munkatapasztalatot miért nem lehet valamelyik előbbi kategóriába sorolni, de a fejlesztők egyelőre külön említik.) A készségek és kompetenciák halmazába megközelítőleg 7–10 ezer kifejezést terveznek, és e gyűjtemény összeállításához felhasználják a DISCO és a különböző kulcskompetenciák¹⁵ kidolgozását dokumentáló anyagokat, továbbá más források már meglévő adatbázisait. A fejlesztést segítette az **EU Skills Panorama (EUSP)**¹⁶, magyarul uniós készségkörkép, amelynek célja a készségek értékelésének, előrejelzésének és megfelelésének fejlesztése. Jelentős hozzájárulást jelentett az a tanulmány¹⁷ is, amely az EU-s tagállamok készség- és kompetencia-klasszifikációit, adatbázisait tárta fel. E kutatás három kategóriába sorolja az országokat:

- 1 kidolgozott, részletes készség/kompetencia osztályozással rendelkező országok (Ausztria, Belgium, Csehország, Németország, Franciaország, Olaszország, Luxemburg, Szlovákia);
- 2 strukturált készség/kompetencia osztályozással¹⁸ rendelkező országok, ahol állásközvetítésre, párosításra, elhelyezésre is használják az információt (Dánia, Finnország, Svédország, fejlesztés alatt: Egyesült Királyság és Hollandia foglalkoztatási szolgálatai esetében);
- 3 szisztematikus megközelítéssel nem rendelkező országok (Bulgária, Ciprus, Írország, Málta, Románia, Szlovénia).

Vannak továbbá olyan országok, amelyekben a rendszer hiánya miatt adott szervezeteket kellett megkérdeznie a tanulmány készítőinek ahhoz, hogy információt nyerjenek: idetartozik többek között Magyarország. Annak alapján, hogy mennyire kidolgozott a rendszer, illetve hogyan lehet keresni (pl. csak foglalkozásokon keresztül vagy közvetlenül készségeket is kiad, kulcsszavas vagy egyéb megközelítést alkalmaz), öt nagyon különböző verziót¹⁹ lehet megkülönböztetni.

Az európai szintű keresés miatt célszerű összehangolni a különböző verziókat, amelyből következik, hogy az ESCO e tartalmának van létjogosultsága. A pillér legfontosabb hozzáadott értéke valószínűleg a puha készségek összegyűjtése, hiszen e kategória minden munkakörben, főleg a munka(kör)-váltásoknál egyre nagyobb jelentőségre tesz szert. A felső szinten szereplő készség/kompetencia először a transzverzális és munka-specifikus kategóriákra oszlik, melyekből az utóbbi a 25 szakterület alapján különül el, míg az előbbi felosztását a szektorokon átívelő kérdéseket megvitató munkacsoportok készítették el (lásd a 4. ábrát).

15 Kommunikáció, interakció, kezdeményező készség és kreativitás, vezetői készségek, menedzsment, tervezés és munkaszervezési készségek, problémamegoldó készség, a tanulás tanulása, olvasási készség és nyelvtudás, számolási készség és numerikus kompetencia, információ menedzsment (az információ helyén való kezelése), számítógépes tudás, digitális kompetencia. A 8 európai kulcskompetencia többek között az alábbi kötetben is megtalálható: *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Európai Referenciakeret.* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_hu.pdf

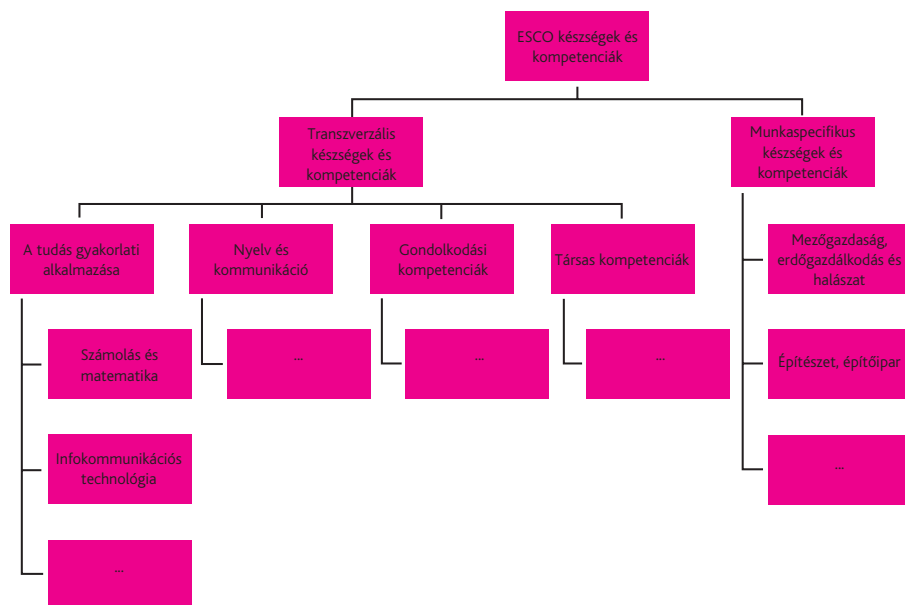
16 Az EUSP a készségek iránti igényekre és a készségek kereslete-kínálata közötti eltérésre vonatkozó megfigyeléseket ösztönzi. A hálózat nyilvános honlapja, amelyen belül ezen megfigyelések zajlanak, fontos információforrásként szolgál a jövőben szükséges készségek előrejelzésének, valamint a készségkereslet és -kínálat eltéréseinek témájában. Bővebben lásd: <http://euskills Panorama.ec.europa.eu>

17 A tanulmány címe: *Skills/competences classifications in the EU-27*

18 Ebben az esetben az elsőhöz képest kevesebb a klasszifikációs elem, vagyis hierarchia van, de a kapcsolatokat, szinonimákat kevésbé jelzik.

19 1) Németország és Ausztria, 2) Franciaország, Belgium, Luxemburg, 3) Csehország, Szlovákia, 4) Dánia, Svédország, Finnország, 5) Olaszország (USA) – lásd *Skills/competences classifications in the EU-27*, 4. oldal

4. ábra: Az ESCO készségek és kompetenciákat tartalmazó, második pillérének felépítése



Forrás: Cover Note: Draft ESCO Guidelines (2012)

Az átvihető készségek rendszerét a kulcskompetenciák európai referenciakeretére, az Europass önéletrajzokban használt személyes készségekre, a DISCO osztályozásra és a nemzetközi teljesítménymérések elméleti megalapozásául szolgáló DeSeCo-kutatásra²⁰ építették.

Az első és második pillér összekapcsolása kelti igazán életre az információhalmazt, egy-egy foglalkozásra kattintva ugyanis rájöhet az álláskereső, vajon milyen készsége, kompetenciája hiányzik ahhoz a foglalkozáshoz, vagy felismerheti, hogy meglévő készségeihez csupán egyet vagy kettőt kellene még elsajátítania, hogy jelenlegi foglalkozásától eltérő tevékenységet is folytathasson.

A harmadik, képzéseket tartalmazó pillér az alábbi kategóriákból áll majd:

- nemzeti képzések,
- nemzeti szinten kiadott, de európai szinten szabályozott képzések,
- nemzetközi képzések, oklevelek, bizonyítványok, amelyek feladatokhoz és/vagy technológiákhoz kötődnek,
- nemzetközi képzések, oklevelek, bizonyítványok, amelyek foglalkozásokhoz és/vagy szektorokhoz kötődnek.

A képzés meghatározásakor az Európai Képzési Keretrendszerről szóló 2008-as Ajánlást veszik alapul a fejlesztők; eszerint a kvalifikáció „egy értékelési és hitelesítési folyamat formális eredménye. Akkor adják ki, amikor az illetékes testület megállapítja, hogy az egyén adott követelményeknek megfelelő tanulási eredményt ért el” (Az egész életen át tartó tanulás Európai Képzési Keretrendszere 2008, 11. o.). Bizonyos esetekben a képzés feljogosít adott szakmák gyakorlására, más esetekben az elő-

20 Bővebben lásd www.deseco.admin.ch

feltételek gyengébbek, és egy-egy szakmához több képesítésen keresztül is eljuthat az egyén. Vannak továbbá olyan, szűkebb területre vonatkozó szaktudást igazoló, vállalatok által kibocsátott jogosítványok, képesítések, licenszek, amelyek egy-egy feladat gyakorlásához szükségesek. Mindebből következik, hogy a képesítések egyfajta valutának tekinthetők, amelyet az oktatás és a munka világában egyaránt lehet használni (*Evolution of the ESCO qualifications pillar...*, 1. o.).

A készségek és kompetenciák kategóriájában megközelítőleg 860 olyan fogalom szerepel, amelyek a képesítésekhez is kapcsolódnak, például: diploma, fokozat (*degree*), oklevél (*certificate*), licence (*license*), jogosítvány (*authorisation*). A fogalomhasználat nemzetközi tisztázásának szükségességét természetesen meg kell előznie egy nemzeti szintű konszenzusnak, amely Magyarországon jelenleg komoly problémát okoz: a *kompetencia* kifejezés kerüése és különböző használatai, a *készség* és *képesség* szavak következetlen fordítása és használata ugyanúgy akadályozzák az átláthatóságot, mint az egyes szinteken levő képesítések megnevezéseinek sokszor következetlen alkalmazása.²¹

A nemzeti képesítések összegyűjtésében a fejlesztők építeni szeretnének a képesítési keretrendszerek kifejlesztésekor felhalmozott információra, vagyis a képző intézmények, oktatásért felelős minisztériumok által jegyzett képesítésekről szóló adatok folyamatosan bővülnek, ahogy a nemzeti képesítési keretrendszereket megfeleltetik az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szintjeivel. Az európai vagy nemzetközi szinten jegyzett képesítések közvetlenül kerülnének be az ESCO-ba, amely szükségessé teszi egy szempontrendszer kidolgozását. A fejlesztők egyik fontos feladata azon alapelvek kidolgozása, amelyek mentén az információgyűjtés és annak tállása lehetséges, továbbá a már létező források, adatbázisok feltárása is jelentős ebben a fázisban.²² Fontos megjegyezni, hogy az ESCO képesítéseket összegyűjtő pillére nem a teljesség igényével készül, bár a szakpolitikusok megjegyzik: az EKKR-rel kapcsolatos fejlesztések kiterjesztése nyomán létrejöhet egy, az összes európai képesítést felölelő adatbázis. Az ehhez szükséges adatok összegyűjtésében azonban néhány kihívással szembe kell nézniük a fejlesztőknek:²³

3. táblázat: A képesítések rendszerezésének nehézségei

Információ	Nehézség
A képesítés pontos megnevezése	Ez meglehetősen nagy szám, nehéz előre megbecsülni a mennyiséget.
A képesítést kiadó intézmény, testület vagy vállalat	Nagyszámú intézmény van, célszerű lesz kategóriákra bontani (pl. kamara, önkormányzat, más hatóság stb.).
A képesítést használó területek (szektor, foglalkozás, technológia, feladatok)	Kiterjedt információgyűjtést igényel, sokszor döntést igényelve a relevanciát illetően.

21 A kompetencia fogalmának tisztázatlanságáról több szakértő írt már, lásd például Borbély-Pecze írásait (2006 és 2009) és Vass (2009).

22 *Developing the qualifications pillar: Sources, principles and examples*, 2. o. (Az Európai Bizottság és a Cedefop által kidolgozott jegyzet alapján.)

23 *Developing the qualifications pillar: Sources, principles and examples*, 3. o. (Az Európai Bizottság és a Cedefop által kidolgozott jegyzet alapján.)

Információ	Nehézség
Cél (feljogosít-e valamely foglalkozás vagy feladatkör gyakorlására, egészségi és biztonsági megfontolások, technológiai specializáció)	Kiterjedt információgyűjtést igényel, sokszor döntést igényelve a relevanciát illetően.
Földrajzi és intézményi lefedettség	Kiterjedt információgyűjtést igényel, sokszor döntést igényelve a relevanciát illetően.
Tanulási eredmények (lehetővé téve a készségek és kompetenciák pilléréhez való kapcsolódást)	Különösen intenzív információgyűjtést igényel. (A dolgozat szerzőjének megjegyzése: további kihívást jelenthet a tanulási eredmények különböző értelmezései, országonként tapasztalt eltérő fejlettsége és bevezetettsége. A képesítések fontos jellemzője a szintezés, melyet a fejlesztők valószínűleg ebben a kategóriában szándékoznak jelezni, vagy esetleg a 4., célra utaló részben fejtik majd ki.)

Forrás: Developing the qualifications pillar: Sources, principles and examples, 3. o.

Az ESCO célja a fejlesztők szerint egyfajta mankó létrehozása, amelyet az álláskeresők ugyanolyan haszonnal forgathatnak, mint a tanulók vagy munkaadók azáltal, hogy a képesítések, készségek, kompetenciák és foglalkozások között nyilvánvalóvá teszik a kapcsolódási pontokat. (A szűkebb cél hangsúlyozása valószínűleg azért fontos, mert a jelenlegi helyzetben éppen elég kihívásnak tűnik a terminológia tisztázása, továbbá a nemzeti képesítési keretrendszerek gyakorlati bevezetésének késése nem segíti elő az ESCO-fejlesztéseket, hiszen a nemzeti szinten szabályozott képesítéseket az EKRR honlapján keresztül kívánják az ESCO-hoz kapcsolni.) A kapcsolódási pontok felfedéséhez a fejlesztők a 4. táblázatban látható tipológiát dolgozták ki (*The ESCO Qualifications pillar, 7. o.*):

4. táblázat: A képesítések kapcsolódási pontjai

Kvantitatív besorolás ²⁴	Bemenet (kiterjedés, méret)	Jogi háttér (kiadó intézmény)	Minőségi kritériumok
Alapképesítés	Időtartam	Állam	Értékelési eljárások
Részképesítés	Munkamennyiség	Szektorális szervezet	Minőségi kritériumok
Kiegészítő képesítés	Kreditérték	Magánintézmény	
Speciális célú képesítés			

Forrás: The ESCO qualifications-pillar. Function, scope, challenges and deliverables, 7. o.

A kvalifikációk munkaerőpiachoz való kapcsolódását a képesítések **kvantitatív besorolása** is segíti (*The ESCO qualifications-pillar. Function, scope, challenges and deliverables, 10. o.*). Az alapképesítés általában a tanulási eredmények olyan együttesét jelenti, amelyek egyrészt szintemelkedést tesznek lehetővé, másrészt a munkaerőpiacon többféle munkakör ellátására jogosítanak. A részképesítések esetében már kisebb az egyetértés nemzetközi szinten: bizonyos országokban (így hazánkban) legalább egy – több-

²⁴ A Cedefop és az Európai Bizottság által készített jegyzetben a *relations* megnevezés szerepelt, amely a képesítések egymáshoz való (mennyiségi) viszonyára utal.

nyire egyszerű – munkakör ellátására képesít, más országokban (például Lengyelországban) a részképesítés pusztán egy kisebb egységet jelent, de nem feltétlenül része egy alapképesítésnek. (Ez utóbbi megkülönböztetés közelebb áll az ír *minor/major award* fogalmához.) A kiegészítő képesítés egy már megszerzett kvalifikáció bővítésére szolgál, míg a speciális célú képesítések kevésbé épülnek korábban megszerzett tanulási eredményekre, azonban valamely szűk területen megszerzett tudásra utalnak.

A képesítést kiadó szerv a következő alkategóriákba eshet: nemzetközi szervezet, nemzeti/állami hatóság, régió, független és szakosodott képző intézmény, nemzeti szektorális, ágazati szerv, nemzetközi szektorális/ágazati szerv, nemzeti vállalkozás, nemzetközi (multinacionális) vállalkozás. A kiadó szervek sokfélesége jól mutatja, hogy a formális oktatás-képzés világa már nem rendelkezik monopóliummal; egyre több vállalkozás szervez olyan képzéseket, amelyeket világszerte elismernek és komoly riválisa az állami vagy magánképzőknek, így a tantervkészítés, tanulási eredmények kifejlesztése, tanulászervezés stb. terén a kölcsönös tanulási folyamatot kell elősegíteni.

A 4. táblázat természetesen fejlesztés alatt áll: ennek megfelelően a feladatkörökhöz, termékekhez, technológiákhoz kapcsolódó képesítések kategorizálását is tervezik. Ilyen kategóriák lehetnek például az infokommunikációs technológia, amelyben a *hardware*-ekkel és *software*-ekkel kapcsolatos tudást magukban foglaló képesítések szerepelnek majd, a közlekedés, az egészség és biztonság stb.

A képesítéseket magában foglaló pillér esetében joggal merül fel a kérdés, hogy nem fedi-e egymást fölöslegesen két különböző kezdeményezés: az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) és az ESCO. A képesítési keretrendszer közös keretbe foglalja – amennyire ez lehetséges – a képesítési alrendszerek elemeit: a tanulási eredményeken alapuló képesítések nyolc hierarchikus szintre sorolásával átláthatóbbá teszi az országok képesítési rendszerét azzal a céllal, hogy az egyén számára kedvezőbb fejlődési lehetőségeket biztosítson, továbbá olyan kompetenciák fejlesztését segítse, melyek jobban megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak. Az ESCO és a képesítési keretrendszerek fejlesztői között szoros az együttműködés: előbbieket beszámolnak az EKKR Tanácsadó Testületének ülésén, továbbá ezen ülés bizonyos tagjai²⁵ részt vesznek az ESCO kifejlesztésében. Cél, hogy képesítési keretrendszerek a tudással, készségekkel és kompetenciákkal kapcsolatos terminológia-használata azonos legyen az ESCO-ban, ugyanakkor utóbbinak a képesítéseket tartalmazó pillére a tanulási eredményekre építő EKKR-nél részletesebb információkkal fog szolgálni.

A jelenleg fejlesztés alatt álló EKKR portál célja, hogy – amennyiben létrejön az összes alszektort magában foglaló 32 nemzeti képesítési regiszter – ezek tartalmához bárki hozzáférhessen, és a szinteket összehasonlíthassa. Leegyszerűsítve tehát az EKKR a képesítések szintezését, míg az ESCO a kvalifikációkkal kapcsolatos terminusok átláthatóvá tételét célozza meg. A kettő összekötésével pedig az egyes felhasználók számára lehetővé válik a képesítések elnevezéseinek, szintjének és profiljának egyidejű összehasonlítása.

ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozat bemutatta egy folyamatban levő fejlesztés céljait és jelenlegi állását, elemezve a képesítési keretrendszerrel való szinergia lehetőségeit, megvilágítva az oktatás-képzés és a munka világa közti kommunikációra, valamint a kettő közti átjárhatóságra és az átláthatóság elősegítésére tett

²⁵ Jelenleg James J. Calleja (máltai) és Wilfried Boomgaert (flamand) AG-tagok vesznek részt az ESCO Board munkájában.

egyik kezdeményezést. Kiderült, hogy az ESCO elkészültekor jelentős segítséget nyújt majd a képzési és foglalkozási terminológiák következetes használatában, kategorizálásában és alkalmazásában; facilitálja a készségek és kompetenciák munkakörökhez rendelését; támogatja az egyéneket saját készségeik és kompetenciáik feltérképezésében és bemutatásában; valamint segíti a képzések ki- és továbbfejlesztését. Mindemellett kérdéses, hogy különböző projektek (DISCO, DeSeCo, EKKR, ESCO) átgondoltan és nem túl sok átfedéssel futnak-e egymás mellett.

Mint láttuk, – magyar szemszögből – az ESCO esetén nem a rendszerbe, taxonómiába foglalás az igazi újdonság, hanem az, hogy nemcsak képzéseket, hanem munkaköröket is leírnak, ezáltal sokkal közelebb kerülve a munkaerőpiachoz. Ahhoz azonban, hogy megértssem az ESCO felépítését, szükségesnek láttam röviden megismertetni az előzményeket is: azt, hogy miképpen próbálták már rendszerbe foglalni a különféle tevékenységeket, foglalkozásokat, készségeket és kompetenciákat.

Magyar vonatkozásban levonhatjuk a következtetést, hogy a készségekben és kompetenciákban való gondolkodástól, az ilyen részletességbe menő stratégia-alkotástól még távol vagyunk, hiszen egyelőre a képzési rendszerünk átlátható, a munkaerő-piaci igényeket kielégítő felépítése is folyamatban van, a kompetenciákon és tanulási eredményeken alapuló szemlélet kialakítása pedig valószínűleg még hosszabb időt vesz igénybe. Ugyanakkor bizonyos elemekre lehetne építeni: a FEOR, TEÁOR, a képzések és a tanulási eredmények kompetenciáinak nyilvános, kereshető adatbázisban történő összekötése, vagy legalább olyan adatbázis létrehozása, amely lehetővé tenné az ESCO-hoz való csatlakozást, nemzeti és nemzetközi szinten is átláthatóbbá és versenyképesebbé tenné a hazai képzési rendszert. Jelenleg ehhez hasonló csak a szakképzésben létezik, de a kompetenciák ott sem olyan részletességgel és kereshető módon, ahogy azt az ESCO előíranyozza.²⁶

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Bizottság Ajánlása (2009. október 29.) a Foglalkozások Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszerének (ISCO-08) használatáról. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:292:0031:0047:HU:PDF> [2012. május 30.]
- A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai gazdasági és Szociális bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új munkahelyekhez szükséges új készségek – A munkaerő-piaci és a képzettésgéi igények előrejelzése és összehangolása. {SEC(2008) 3058} <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0868:HU:NOT> [2013. március 18.]
- A gazdasági tevékenységek egységes ágazati osztályozási rendszere és a tevékenységek tartalmi meghatározása (TEÁOR '98) KSH, 1997.
- About ESCO. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5653&langId=en> [2012. június 3.]
- Az egész életen át tartó tanulás Európai Képzési Keretrendszere. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_hu.pdf [2012. június 3.]
- Az Európai Parlament és a Tanács 1893/2006/EK Rendelete (2006. december 20.) a gazdasági tevékenységek statisztikai osztályozása NACE Rev. 2. rendszerének létrehozásáról és a 3037/90/EKG tanácsi rendelet, valamint egyes meghatározott statisztikai területekre vonatkozó EK-rendeletek módosításáról. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:393:0001:0039:HU:PDF> [2012. június 3.]
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS: A kompetencia fogalma a szakképzésben és a foglalkoztatáspolitikában. Munkaügyi Szemle 2006/5.
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS: Kompetenciák mérlegen. Válasz Csoma Gyula-Lada László a Felnőttképzés 2009/3. számában megjelent cikkére. www.borbelytiborbors.extra.hu/PALYAORI/1100213_borbelypecze_kompetenciakmerlegen.pdf [2013. január 20.]

- *Cover Note: Draft ESCO Guidelines* (2012)ESCO (2012) SEC 066 [Cover Note] Kézirat.
- *Developing a European multilingual classification of jobs and skills* (ESCO). www.cedefop.europa.eu/en/news/16575.aspx [2012. május 29.]
- EQF Adaptation Support Portal. <http://project-predict.eu.dd23306.kasserver.com/17.0.html> [2012. május 24.]
- ESCO. *A tool to facilitate (online) skills matching throughout Europe*. www.slideshare.net/lod2project/esco-a-tool-to-facilitate-online-skills-matching-throughout-europe-2612011-brussels-belgium [2012. június 3.]
- ESCO. *Job matching demo*. <http://85.255.206.157> [2012. június 3.]
- ESCO. *Management structures and stakeholder involvement*. www.competencemap.bg/language/bg/uploads/files/news__0/news__f43759eb33bdbdaa0c80d3f1769d2d73.pdf [2012. június 3.]
- ESCO. *Newsletter Issue 1/2011*. <http://ifsweuropa-ifsweuropa.blogspot.hu/2011/06/esco-newsletter-issue-12011.html> [2012. június 20.]
- Európai Bizottság 2010. A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE – EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Európai Bizottság 2011. EQF AG Note AG5–6b. Készült az EKKR Tanácsadó Testületének 2010. február 1–2-i ülésére.
- Európai Bizottság: 2012. EQF AG Note AG15–8. Készült az EKKR Tanácsadó Testületének 2010. június 11–12-i ülésére.
- Európai Tanács 2009. A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>
- European Commission 2011. *Evolution of the ESCO qualifications pillar based on an analysis of existing concepts in the pre-ESCO v0* (Európai Bizottság – Cedefop, 2011. május 19.)
- European Commission. *Presentation fiche: ESCO, the forthcoming European Skills, Competencies and Occupations taxonomy*. Brussels, 18 January 2010 EMPL D-3/LK D(2009), 2010. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&langId=en&eventsId=242&furtherEvents=yes> [2012. május 29.]
- EU Skills Panorama honlap. <http://euskillsparanoma.ec.europa.eu> [2013. január 24.]
- FALUS IVÁN (szerk.) 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FEOR-08. *Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere*. Központi Statisztikai Hivatal, 2011. <http://mek.oszk.hu/09700/09798/09798.pdf> [2012. május 30.]
- *Gazdasági tevékenységek egységes osztályozási rendszere*. TEÁOR, 08. www.ksh.hu/docs/osztalyozasok/teaor/tartalom_2012_02.pdf • www.ksh.hu/teaor_menu [2013. január 20.]
- GÉCZY JÁNOS (szerk.) 2010. *Fogalomtár az OKKR kidolgozásához és értelmezéséhez*. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/2-szintek-tanulmanyok> [2013. május. 14.]
- HALÁSZ GÁBOR 2001. *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Kiadó. http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_Toc117492922 [2013. január 20.]
- Jens Bjørnqvold előadása az EKKR és az ESCO szerepéről. Cedefop konferencia: Linking education and the labour market, 2011. www.allea.org/Content/ALLEA/SSH/PPT-Bjornqvold-RolfEQFandESCO-June2011.pdf [2012. május 29.]
- *Képességek és kompetenciák európai szótára (DISCO)*. www.disco-tools.org [2012. május 29.]
- MARKOWITSCH, J., PLAIMAUER, C. 2011. *Proposal for content and structure of the 'skills and competences' pillar of the ESCO*. ESCO, SEC 019 Final 2011. május 18.
- *National Occupational Standards*. www.skillsactive.com/skillsactive/training-aqualifications/qualifications/item/3154/3154 [2012. május 29.]
- *Skills/competences classifications in the EU-27DG Education and Culture Framework 02/10 – Lot 1*. 30 March 2012. www.epsu.org/IMG/pdf/5_-_GHK_EU_Skills_Panorama.pdf [2013. január 24.]
- *State of play of the European Qualifications Framework Implementation*. Directorate-General for Internal Policies, Policy Department of Structural and Cohesion Policies, 2012. www.europarl.europa.eu/committees/fr/studies/download.html?languageDocument=EN&file=73578 [2012. május 24.]
- *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5195_en.pdf [2012. május 24.]
- *The ESCO qualifications-pillar. Function, scope, challenges and deliverables*. Az EKKR Tanácsadó Testületének vitaanyaga
- *Towards a common language for employment and education/training*. www.destree.be/esco/report.pdf [2012. május 29.]
- VASS VILMOS 2006. *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In KERBER ZOLTÁN (szerk.): *Hidak a tantárgyak között. Keresztterületi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak [2013. január 24.]

II.1

KITEKINTŐ

FENNTARTHATÓSÁG ÉS TANULÁS »

HARAZIN PIROSKA

Társadalmi felelősségvállalás az élethosszig tartó tanulásért

A tudás, a szellemi (intellektuális) tőke gazdasági fejlődésben betöltött szerepének hangsúlyozása nem új keletű dolog. A mai versenykörnyezetben számos olyan tényező sorolható fel, melyek mind befolyásolják egy gazdálkodó szervezet sikerét, vagyis értéket jelentenek a szervezet számára: ilyen lehet többek között a szervezet fenntarthatóságához, továbbá a társadalom iránti felelősséghez való viszonya is. Ahhoz, hogy a sikert befolyásoló tényezőknek az értéke és a fejlődésben betöltött szerepe láthatóvá váljon, először azonosításuk, majd pedig értékelésük szükséges. Jelen tanulmány az azonosítás folyamatára kíván ösztönzőleg hatni, az emberi erőforrás, tudás és a fenntarthatóság közötti egyfajta kapcsolat felvázolásán keresztül. Célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy az emberi erőforrásnak milyen fontos szerepe van a fenntarthatóságban. További cél annak modellezése, hogy egy gazdálkodó szervezet milyen szerepet kaphat abban, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatban oktatási, tudatformálási szereppel bírjon a szervezet emberi erőforrására, a mai versenykörnyezetben értéket jelentő tudás birtokosára, ezáltal – tágabb értelemben is vizsgálva – a társadalomra nézve.

Intelligens (tudásra és az innovációra épülő gazdaság), **fenntartható** (erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság) és **inkluzív** (magas foglalkoztatási arány, valamint a gazdasági, szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság) **növekedés** – három olyan prioritás, melyek az Európa 2020 stratégia középpontjában állnak, és melyek mentén, Uniós szinten, 2020-ig teljesítendő számos, kiemelt célt definiáltak a sikeres gazdasági működés érdekében (*Európai Bizottság, 2010*). Az Európa 2020 stratégia prioritásai alátámasztják jelen tanulmány témájának szükségességét, vagyis egy olyan vizsgálatot, mely a fenntartható fejlődést és az emberi erőforrást, tudást, továbbá az ezek közötti lehetséges kapcsolódási pontok oktatással, élethosszig tartó tanulásal kapcsolatos aspektusait helyezi a középpontba.

A tudás gazdasági fejlődésben betöltött szerepével több közgazdasági szakértő foglalkozott és foglalkozik jelenleg is mind makrogazdasági, mind mikrogazdasági szintjén. Boda és Virág (2010) munkájukban (számos korábbi kutatásra alapozva) a GDP-t előállító termelési tényezők csoportjainak definiálásával azonosítanak többtényezős termelési függvényt és határoznak meg több csoportot. Az anya-

gi eszközökön (pl.: gépek, berendezések) túl jelennek meg a csoportosításban az úgynevezett embertől elidegeníthető tőkeelemek (pl.: külső immateriális eszközök: vevőkkel kapcsolatos ismeretek, belső immateriális eszközök: folyamatok dokumentáltsága), illetve külön az embertől el nem idegeníthető emberi tudástőke elemek (pl.: személyes tudás, jártasság, motiváltság), végül pedig a munkavállalók létszáma. Ennek a többtényezős modellnek a célja annak hangsúlyozása, hogy az emberi tudás milyen fontos szerepet tölt be a gazdasági növekedésben (*Boda és Virág, 2010*). A tudás makrogazdasági fontossága mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni a mikrogazdasági szereplők figyelmét a humán tőkével kapcsolatban. Fontos hangsúlyozni, hogy a napjainkban működő szervezeteknek egyik legfontosabb tulajdonsága a humán, szellemi erőforráshoz való viszonyuk. Kaplan és Norton arról ír, hogy míg régebben az alkalmazottak két csoportja – az értelmiségi elit és a közvetlen munkaerő – élesen elkülönült a szervezet működésének terén, ma minden alkalmazottnak hozzá kell járulnia tudásával, tapasztalatával, javaslatával a sikerhez, így válik/válhat sikertényezővé egy szervezet életében a gondolkodás (*Kaplan-Norton, 1998*). A tudás, a szellemi (intellektuális) erőforrás sikertényezője tehát a gazdasági fejlődésnek, azonban ahhoz, hogy értéke ténylegesen mindenki számára láthatóvá váljon, azonosítása és értékelése szükséges.

„A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen generációk szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk szükségleteinek kielégítését” (*Brundtland Bizottság munkája alapján 1987, Közös Jövönk, 1988, 31. o.*) A fenntartható fejlődés és az emberi erőforrás, tudás közötti kapcsolatot vizsgálva érdemes a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács (NFFT) által jóváhagyott és az Országgyűlés elé terjesztett 2012–2024-es időszakra szóló Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia tervezetét áttekinteni. A fenntartható fejlődés definíciójának értelmezésében 2005-ben az ENSZ Közgyűlése három dimenziót fogadott el, melyek szoros kölcsönhatásban, egymással összefüggésben támogatják a fenntartható fejlődés koncepcióját. Ezek a gazdasági, társadalmi és környezeti dimenziók, szögezi le az NFFT Keretstratégia tervezete is, azonban kiegészíti a társadalmi dimenziót az emberi (humán) dimenzióval. A Keretstratégia tervezet leszögezi azt is – és ezzel erősíti az új dimenzió létét –, hogy a javak „létrehozása nem lehetséges [...] az emberi (humán), a társadalmi, a természeti és a gazdasági erőforrások hiányában”, melyeket alapvető erőforrásként definiál (*NFFT, 2012, 7. o.*). Az emberi erőforrás fenntarthatósági dimenziók közé emelése hangsúlyozza annak erejét, értékét, sikertényezőként való megjelenését, azaz a mai versenykörnyezetben definiált szerepét: „az ember immár a közgazdasági mérések szerint is a nemzet legfontosabb erőforrásává vált” (*NFFT, 2012, 7. o.*), illetve felhívja a gazdálkodó szervezetek figyelmét a fenntarthatóság és az emberi erőforrás közötti szorosabb kapcsolat figyelembevételére, a kapcsolat megerősítésére.

A négy alapvető nemzeti erőforrás megfelelő szintű folyamatos fenntartását, megőrzését és gyarapítását látja a Keretstratégia tervezet a jövő nemzedékért viselt felelősségnek (*NFFT, 2012*), melyek közül jelen tanulmányban az emberi erőforráshoz kapcsolódó tudás fenntartása, megerősítése és gyarapítása kerül kiemelésre, ezen belül is a fenntarthatóság koncepciójával kapcsolatos tudás jelenik meg.

Pop és szerzőtársai (2011) kifejtik, hogy a fenntarthatóság koncepciójával kapcsolatban számos változás következett, következik be a gazdaságban (pl.: energiahatékony gazdaság, zöldgazdaság, környezetmenedzsment megjelenése), mely a második legnagyobb gazdasági átalakulást követeli meg az ipari forradalom óta. Ez az átalakulás a munkaerőpiaccal kapcsolatban követel meg számos új szükségletet, vagyis több figyelmet kell fordítani a fenntarthatóság társadalmi dimenziójára, tehát a munkavállalásra, képzésekre és a tisztességes munkára. Ennek értelmében számos kapcsolódási pontja létezik az oktatásnak, képzésnek, foglalkoztatásnak és környezeti politikáknak. Megjelenik, hogy

például az erőforrás-hatékonyság növeléséhez jól képzett és környezettudatos munkaerőre kell építeni, ehhez pedig széleskörű élethosszig tartó tanulási stratégiákra és képzési rendszerre van szükség (Pop, Dina és Martin, 2011).

Az ENSZ Közgyűlése 2002-ben konszenzussal határozott az Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában Nemzetközi Évtized (2005–2014) elindításáról (Fenntartható fejlődésre nevelés ENSZ évtizede), melynek célja a fenntartható fejlődés fogalmának oktatási rendszerbe történő integrálása minden szinten (UNESCOa). A fenntartható fejlődésre nevelés (*Education for Sustainable Development – ESD*) koncepciója azáltal, hogy a fenntartható fejlődés kulcskérdésköreit is megjeleníti, minden egyes személy számára biztosítani kívánja, hogy lehetősége legyen olyan tudást, képességeket, attitűdöt és értékeket elsajátítani, melyekkel a fenntartható jövőt tudja alakítani. A koncepció minden egyes tanulási formában és környezetben releváns, így a formális, nem formális és az informális tanulás is részesülhet belőle. Jelen tanulmány szempontjából lényeges elem, hogy a koncepció támogatja az élethosszig tartó tanulást (UNESCOb).

A fenntartható fejlődésre nevelés ENSZ évtizedének 2012-es ellenőrző és értékelő jelentése *A holnap nevelését formázva* alcímmel, a fentiekkel összhangban a tanulást két perspektívából közelíti meg. Az egyik, mely elkötelezi az embereket (a fiatalokat és időseket egyaránt) a fenntarthatósággal kapcsolatos tudásuk bővítése mellett; a másik pedig az a törekvés, mely lehetővé teszi, hogy a különböző érintett felek, különböző szinteken jobb lehetőségeket teremtsenek a fenntartható fejlődésre nevelésnek és megkezdhessék az egész rendszer újraorientálását (UNESCO, 2012). A jelentésnek célkitűzése volt többek között, hogy azonosítsa a folyamatokba bevonható résztvevőket, az oktatás környezetét, típusait és szintjeit, ahol a fenntartható fejlődésre nevelés helyet kaphat; továbbá hangsúlyozza a különböző tanulási formák szinergiájának megteremtését (UNESCO, 2012). A jelentés egyik következtetése, hogy az oktatási intézmények társadalom felé való orientálódásával, valós kihívásokra való fókuszálással egyre inkább elmosódnak a formális, nem formális és informális tanulás közötti határvonalak. Ebben a folyamatban további tényezők is megjelennek, mint a média, az élethosszig tartó tanulás egyre nagyobb hangsúlya, továbbá a magánszféra egyre nagyobb bevonása az oktatásba és tanulásba (UNESCO, 2012).

A jelentés arra hívja fel a figyelmet, hogy az olyan új fogalmak, mint a „zöld gazdaság”, a „digitális korszak”, a „tudástársadalom”, a „szakmai közösségek” és az „élethosszig tartó tanulás” világszerte arra ösztönöznek, hogy újragondoljuk, hogyan tudnak a társadalmi csoportok összekapcsolódni közös céljaik megvalósítása érdekében. A fenntarthatóság megvalósítása nem korlátozódhat az egymástól elszigetelten működő osztályteremre, vállalati tárgyalóra, a helyi fenntarthatósági oktatási központ-ra, vagy a regionális hatósági szerve. Fontos megállapításra jut a jelentés, miszerint a fenntarthatóság tudatosítása érdekében történő tanulás együttműködést és szinergiát követel meg a társadalom számos szereplőjétől, így a közoktatáson, formális tanulási színtereken túl is meghatározó a téma szem előtt tartása, melybe a civil szervezetek és a magánszféra képviselői is bevonódnak. A jelentés a fentebbi kapcsolatban a multi-stakeholder társadalmi tanulás koncepcióját említi meg, mely lényegében arról szól, hogy különböző hátterű, különböző értékekkel, perspektívákkal, tudással és tapasztalattal rendelkező emberek, csoportok, szervezetek kerülnek kapcsolatba annak érdekében, hogy kreatív módon induljanak meg új megoldások keresésének irányába. Ebben az értelemben a tanulás lényegi eleme az emberek aktív bevonása a változások folyamataiba (UNESCO, 2012).

Az NFFT Keretstratégia tervezetében a fenntarthatóság felé való átmenet céljai között az emberi erőforrásokkal kapcsolatban jelenik meg a célrendszerben a tudás. A tudással kapcsolatban többek

között megjelenik a minőségi oktatás célja, az oktatásban eltöltött idő növelése, a tudás jobb hasznosítása a társadalomban és a gazdaságban, és a fenntarthatóság értékeinek és gyakorlatának megjelenése az élethosszig tartó tanulás teljes folyamatában (NFFT, 2012). Az előzőekben kifejtett célok eléréséhez a keretstratégia különböző szereplőknek (polgárok, családok, vállalatok, civilek, országos és a helyi kormányzat) tulajdonít feladatot. A továbbiakban a gazdálkodó szervezetek szerepére helyezem a hangsúlyt. Ezt indokolja, hogy a gazdasági szféra szintén feladatot kap a tudásépítés és az oktatás területén, ahogyan az a stratégiában is megjelenik: „*az alkalmazottakat szintén ösztönözni kell a képzéseken való részvételre az életen át tartó tanulás fontosságának hangsúlyozásával*” (NFFT, 2012, 25. o.). Az emberi erőforrással, tudással kapcsolatban érdemes figyelembe venni, hogy a hazai fenntarthatósági intézményrendszer kialakítása során milyen szerepet kap a gazdasági szféra. A gazdaság szereplőivel foglalkozó társadalmi párbeszéd kapcsán említi a Keretstratégia tervezet, hogy a gazdálkodók felismerték a fenntarthatósággal kapcsolatos kihívásokat és van környezeti politikájuk vagy elkötelezettek a társadalmi felelősségvállalás (*Corporate Social Responsibility, CSR*) gyakorlata mellett (NFFT, 2012). A Keretstratégia tervezet a nemzet emberi és társadalmi erőforrásai tekintetében együttműködési lehetőségeket lát a gazdasági szféra részéről, így többek között a családbarát foglalkoztatási gyakorlat elterjesztésében, a bizalomra épülő, a munkahelyi stresszt csökkentő munka- és szervezeti kultúra kialakításában, valamint az életen át tartó tanulás vállalati támogatásában is (NFFT, 2012).

2001-ben az Európai Bizottság még úgy definiálta a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának fogalmát, hogy „*a CSR egy olyan megközelítés, amely szerint a vállalatok önkéntes alapon környezeti és társadalmi szempontokat építenek be üzleti tevékenységükbe és az érdekelt felekkel való kapcsolatukba*” (COM, 2001, 6. o., Csigéné, 2008, 8. o.). A CSR új, a Bizottság által 2011-ben publikált meghatározásából – „*a vállalkozásoknak a társadalomra gyakorolt hatásuk iránti felelőssége*” (COM, 2011, 7. o.) – azonban már hiányzik az önkéntes kifejezés, mely hangsúlyozza, hogy a társadalom egésze iránti felelősségvállalás ma már elvárás minden szervezettől. Csigéné (2008, 15. o.) értelmezésében a vállalatok társadalmi felelősségvállalása „*az a vállalati gyakorlat, amikor a vállalat értékrendje és célrendszere alapján önkéntes, a szabályozáson túlmutató módon környezeti és társadalmi szempontokat épít be az érintettekkel való kapcsolatrendszerébe és működési gyakorlatába*”. Érdemes a definícióból kiemelni az érintettekkel való kapcsolatot. Az érintett felek, vagy érdekelt felek, érdekcsoportok „*azok az egyénekből, vagy szervezetekből létrejött csoportosulások, laza szerveződések, amelyek befolyásolják az adott gazdálkodó szervezet céljait, a célok elérésének eszközeit, vagy amelyek a szervezeti célok által érintettek*” (Kósi és Valkó, 2006, 22. o.). Az érdekcsoportok létrejöhetnek a szervezeten belül, vagy a szervezeten kívül is, így a CSR koncepciója mind a belső, mind a külső érintettekre vonatkozatható. Pop és szerzőtársai (2011) szerint a CSR célja, hogy magába foglalja a vállalati tevékenységekért vállalt felelősséget és az érdekelt felekkel kapcsolatos tevékenységein keresztül pozitív hatást növelje. A fenntartható fejlődés koncepciójának gazdaságban való megjelenésével kapcsolatban a vállalkozásoknak és a multinacionális szervezeteknek igen nagy szerepet tulajdonítanak, melyet a társadalmi felelősségvállaláson keresztül közelítenek meg. Munkájukban megjegyzik, hogy az Európai Bizottság szerint a CSR szignifikánsan hozzájárulhat a fenntarthatósághoz és a versenyképességhez mind Európában, mind világviszonylatban (Pop, Dina és Martin, 2011). A társadalmi felelősségvállalás kapcsán érdemes hangsúlyt adni a legidősebb eszköznek, mely a vállalatok társadalmi felelősségvállalását támogatja, ez pedig a 2010-es megjelenésű ISO 26000-es nemzetközi szabvány, a társadalmi felelősségvállalás útmutatója. A szabvány alapelvek, tárgykörök, gyakorlatok segítségével

mutatja be, hogy milyen területeken és mit kell egy szervezetnek tennie a felelős magatartás megvalósításának érdekében (ISO 26000, 2010).

A tanulmány a gazdálkodó szervezet fenntarthatóságért tett oktatási, tudatformálási feladatainak, és ezek gyakorlatban megjelenő tovagyűrűző hatásainak modellezését is célul tűzte ki, valamint a szakirodalmi kutatásra támaszkodva, annak eredményeit felhasználva vállalkozott a modell prezentálására. A téma elméleti hátterét (vállalatok társadalmi felelősségvállalása) is figyelembe véve a modell arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen felelős szerep jut a gazdálkodó szervezeteknek a fenntarthatóság oktatásával, a tudatformálással kapcsolatban, azaz milyen felelősségvállalás mutatkozik a fenntarthatósággal kapcsolatos élethosszig tartó tanulásért.

Az élethosszig tartó tanulás és a fenntarthatóság kapcsolata a foglalkoztatással összefüggésben számos szakirodalomban is megjelenik. A legtöbb helyen a szervezetek által biztosított továbbképzések, szervezett tréningek formájában jelennek meg a vállalatok oktatási területen végzett fenntarthatósági feladatai, melyek nem formális tanulási lehetőséget biztosítanak az alkalmazottak számára. Az ISO 26000-es nemzetközi szabvány is említi az oktatás szerepét (ISO 26000, 2010). A belső érdekelt felek, azaz a munkavállalók tudásának mélyítése társadalmi felelősségvállalásnak tekinthető. A környezetközpontú irányítási rendszer (ISO 14001) és a környezetvédelmi vezetési és hitelesítési rendszer (Eco-Management and Audit Scheme, EMAS) építése közben az oktatás (képzés, tudatosság) szintén mint kötelező rendszerelem jelenik meg (ISO 14001, 2004; EMAS III, 2009). Az EMAS implementálása során azonban nemcsak a kötelező oktatásra helyeződik a hangsúly, hanem az alkalmazottak bevonására is, mely a képzéseken túlmenően a gyakorlat által is megvalósulhat (EMAS III, 2009). Ez utóbbi a rendszer működésébe bevont alkalmazottak számára informális tanulási lehetőséget biztosít.

A belső érdekelt feleknél, munkavállalóknál maradván tehát az informális tanulási lehetőség is megvalósul, amennyiben a szervezet valamely belső, fenntarthatósággal kapcsolatos vállalati gyakorlata (pl.: környezetközpontú irányítási rendszer implementálása, szelektív hulladékgyűjtés bevezetése a szervezetnél stb.), vagy a külső felek érdekében tett felelősségvállalási gyakorlat (pl.: önkéntesség, szponzoráció, tájékoztatás) által a fenntarthatóság, felelősségvállalás koncepcióját tudja feléjük közvetíteni. Gyakorlati tapasztalatszerzéshez, így informális tanuláshoz, de egyben a formális képzéshez kapcsolódóan is említhető Ferreira és szerzőtársainak cikke, akik a „kampuszon kívüli” oktatást említik a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban (melyet interdiszciplinárisnak és holisztikusnak tartanak), vagyis a gyakornoki tapasztalatszerzést, a munkavégzés közbeni képességek megszerzését, mint gyakorlati tanulást említik (Ferreira, Lopes és Morais, 2006).

A vállalati gyakorlat általi tudásbővítés az előbbieken alapján is kapcsolódhat a formális képzéshez, azonban megjelenik a szakirodalomban a formális tanulás, fenntarthatóság és vállalati tulajdonságok azon kapcsolata is, miszerint egyre nagyobb a vállalati igény a fenntarthatósággal kapcsolatos témakörökben is jártas, jól képzett munkaerő iránt. Vagyis a formális tanulást biztosító oktatási intézmények szerepe olyan jövőbeli munkaerő képzése, amely a gyakorlatban már a megszerzett elméleti tudását képes használni.

A vállalatok fenntarthatóságért, társadalmi felelősségvállalásért tett tevékenységei jó példaként kerülnek/kerülhetnek be a köztudatba, így a tágabb értelemben vett társadalom számára példát jelenthet, reprezentálhatja a fenntarthatóság eszméjét. Példaként szolgálhat, hogy az Európai Bizottság vállalati társadalmi felelősségvállalásra vonatkozó megújult uniós stratégiájában (COM, 2011) arról írnak, hogy egyre több vállalat tesz közzé társadalmi és környezeti információt. Bár az Unióban működő nagyvállalatoknak csak töredéke készíti és publikálja a jelentéseket a vállalati társadalmi fe-

lelősségről, illetve fenntarthatóságról, mégis világviszonylatban vezető szerep jut az Uniónak (COM, 2011). (Pop és szerzőtársai munkájukban a klímaváltozással kapcsolatos reakciókat, tevékenységeket említik, melyek a munka új formáit követelik meg, mely a társadalom egészére hatást gyakorol majd, éppen ezért a képességeket és az oktatást nemcsak az üzlet és a munka szektorán keresztül kell vizsgálni, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmon keresztül [Pop, Dina és Martin, 2011]. Az ISO 26000, társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos nemzetközi szabvány a társadalmi felelősségvállalás alapvető témakörei között foglalkozik a fogyasztói kérdésekkel és ezen belül a szervezet által nyújtható oktatással és tudatossággal [ISO 26000, 2010, 53–60. o.]. Málovics értekezésében az ököcentrikus menedzsmenttel kapcsolatban említi [hivatkozva Shrivastava-ra], hogy a marketing célja a fogyasztó „oktatása” [Málovics, 2009, 90. o.]).

Ahogy az irodalomkutatásra alapuló modell is sugallja a gazdálkodó szervezetekkel kapcsolatba hozható fenntartható fejlődésre nevelés, fenntarthatósággal kapcsolatos elmélet és gyakorlat megjelenése élethosszig tartó tanulási folyamaton alapszik. Egy koreai anyag (KSA, 2012) egy olyan, az oktatás sztenderdizálásával kapcsolatos koncepciót mutat be, mely már a formális tanulást követő szakaszokat is tervbe veszi. Az anyag mondanivalója megerősíti, hogy a fenntartható fejlődésre nevelés során is szükséges a formális tanuláson túli tanulási lehetőségekre (is) koncentrálni.

Az NFFT Keretstratégia tervezetét (célok, teendők, felelősök, NFFT, 2012, 47–55. o.) és a fenntartható fejlődésre nevelés ENSZ évtizedének 2012-es ellenőrző és értékelő jelentését („A holnap nevelését formázva”) figyelembe véve (multi-stakeholder kölcsönhatás és társadalmi tanulás [UNESCO, 2012, 55–56. o.]) elmondható, hogy kiemelten fontos szerep tulajdonítható a magán, üzleti szférának a fenntarthatósággal kapcsolatos nem formális és informális tanulás feladatainak, folyamatainak megszervezésében, de a fenntarthatóság formális tanulásba való integrálásának ösztönzésében is. Ezért ennek a szférának az élethosszig tartó tanulásban igen kiemelkedő a szerepe azáltal, ahogyan a szűkebb környezetébe tartozó munkavállalók, de a tágabb értelemben vett környezet, vagyis a társadalom irányába is felelős gyakorlatokat valósít meg. Arról sem szabad azonban elfelejtkezni, hogy a tudás növekedését és a sikert befolyásoló újabb tényezők a szervezet számára is előnyt biztosítanak, hiszen jelenlétük ma a gazdasági fejlődés kulcsa. Éppen ezért fontos ezeknek a sikertényezőknél és kapcsolataiknak azonosítása és mérése, értékelése (indikátorokkal történő teljesítményértékelése) a folyamatos fejlődés érdekében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BODA GY. és VIRÁG I. 2010. *Ütemvakság*. Közgazdasági Szemle, LVII. évf., 2010. december. 1087–1104. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/323/1/Kszemle_CIKK_1209.pdf [2013. január 4.]
- Brundtland Bizottság 1987. *Közös Jövőnk. A Környezet és Fejlesztés Világbizottság Jelentése. Our common future. World Commission on Environment and Development*. Budapest, Mezőgazdasági Kiadó.
- COM 2001. 366: *GREEN PAPER, Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility*. Brussels, 18. 7. 2001. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0366en01.pdf [2013. január 6.]
- COM 2011. 681: *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának A vállalati társadalmi felelősségvállalásra vonatkozó megújult uniós stratégia (2011–2014)*. www.eur-lex.europa.eu; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:HU:PDF> [2013. január 10.]
- CSIGÉNÉ NAGYPÁL NOÉMI 2008. *A vállalatok társadalmi felelősségvállalása és kapcsolódása a fenntarthatósághoz*. Doktori értekezés, Budapest. http://dokutar.omikk.bme.hu/collections/phd/Gazdasag_es_Tarsadalomtudomanyi_Kar/2009/Csigene_Nagypal_Noemi/ertekezés.pdf [2013. január 27.]
- EMAS III 2009. *Az Európai Parlament és Tanács 1221/2009/EK RENDELETE (2009. november 25.) a szervezeteknek a közösségi környezetvédelmi vezetési és hitelesítési rendszerben (EMAS) való önkéntes részvételéről és a 761/2001/EK rendelet, a 2001/681/EK és a 2006/193/EK bizottsági határozat hatályon kívül helyezéséről*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:342:0001:0045:HU:PDF> [2013. január 7.]
- Európai Bizottság 2010. *A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE – EURÓPA 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- FERREIRA, A. J. D., LOPES, M. A. R., MORAIS, J. P. F. 2006. *Environmental management and audit schemes implementation as an educational tool for sustainability*. Journal of Cleaner Production 14. 973–982.
- ISO 14001:2004: *Environmental management systems – Requirements with guidance for use*. International Standard. International Organization for Standardization.
- ISO 26000: 2010E. *Guidance on social responsibility*. International Standard. International Organization for Standardization.
- KAPLAN, R. S. – NORTON, D. 1998. *Balanced Scorecard. Kiegyensúlyozott stratégiai mutatószám-rendszer*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KÓSI K., VALKÓ L. 2006. *Környezetmenedzsment*. Budapest, Typotex Kiadó.
- KSA 2012. *How to Combine Standards and Education – Korea's Lifelong Standardization Education*. Korean Standards Association. www.iso.org/iso/home/news_index/events/events_archive.htm?llNodeId=409571&llVolid=-2000 [2013. január 29.]
- MÁLOVICS GY. 2009. *A vállalati fenntarthatóság érintettközpontú vizsgálata*. Doktori értekezés, Szeged. www.rphd.ktk.pte.hu/index.php?mid=29 [2013. január 20.]
- Nemzeti Fenntartható Fejlesztési Tanács (NFFT) 2012. *A fenntarthatóság felé való átmenet nemzeti koncepciója. Nemzeti Fenntartható Fejlesztési Keretstratégia 2012–2024*. www.nfft.hu/dynamic/NFFS_roid_OGYhat_melleklete_2012.05.16_vegso.pdf [2013. január 2.]
- POP, O., DINA, G. C., MARTIN, C. 2011. *Promoting the corporate social responsibility for a green economy and innovative jobs*. Periodica Social and Behavioral Sciences, 15. 1020–1023.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2012. *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. www.unesco.hu/nevelesugy/fenntarthato-fejlodesre [2013. január 17.]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization é. n. *Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában*. www.unesco.hu/termesztudomany/fenntarthato-fejlodesre/oktatas-fenntarthato [2013. január 21.]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization é. n. *Education for Sustainable Development*. www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development [2013. január 17.]

VIDA ADRIENN

A megújuló energiaforrások iránti attitűd – Mit tehetünk az energiatudatos magatartás kialakításáért Magyarországon?

A környezettudatos magatartás¹ a hétköznapi kifejezésévé vált és nem csupán a lakosság, de a vállalatok, állami, termelő és szolgáltató szervezetek is illelhetők ezzel a jelzővel.

Azzal együtt, hogy az Európai Unió a tagállamokra és vállalatokra irányulóan számos szabályt és iránymutatást alkotott már, a lakosság szerepvállalása is egyre nagyobb hangsúlyt kap a környezetvédelemben és az ehhez szervesen kapcsolódó energetikában egyaránt. Azon túl, hogy az egyén tevékenysége és ezáltal a környezetre gyakorolt hatás a jogi és gazdasági érdekeken alapulva is befolyásolható, kívánatos mégis a személyes, belső motiváció megteremtése vált. A „zöld gondolkodás” alapvetően meghatározhatja a hétköznapi (háztartási) életvitelt, automatikussá téve a szelektív hulladékgyűjtést, a csomagolóanyagok pazarlásának elkerülését, az energiafelhasználás csökkentését, végül eredményben a lakókörnyezet minőségének javítását. Ebből következik, hogy az energiatudatosság értelmezhető a környezettudatosság egy megjelenési formájaként vagy önálló, egyéni magatartásként. Az Európai Unió intézkedései nyomán az energetika állami monopóliuma lazult a tagállamokban, és bár a központi szabályozás még mindig erőteljes, a piacnyitás következtében ugyan szűk határokon belül, de mind az ipari, mind a lakossági fogyasztók számos szolgáltató energetikai megoldása közül szabadon választhatnak. További fontos eleme az energetikai átalakulásnak, hogy a technikai fejlődés révén lehetővé vált a korábban csupán az iparban jellemző megoldások lakossági (decentralizált) alkalmazása is.

Jelen tanulmány kiindulási pontjával Ek (2005) feltételezése szolgált, amely szerint: *„Ha a fogyasztók rendelkeznek preferenciákkal a környezet iránt, rendelkeznek „zöld” preferenciákkal is, ezért feltételezhetően hajlandók prémiumot fizetni a „zöld” áramért.”*

1 A környezettudatosság kapcsán számos szinonima használt a szakirodalmi és hétköznapi életben, fontos azonban megjegyezni, hogy jelen munka nem tér ki részletesen az ún. LOHAS (*Lifestyle of Health and Sustainability*) fogyasztó jellemzőire, mert tulajdonságai, illetve magatartásának megnyilvánulási formái csak marginálisan kapcsolódnak jelen munka fókuszához.

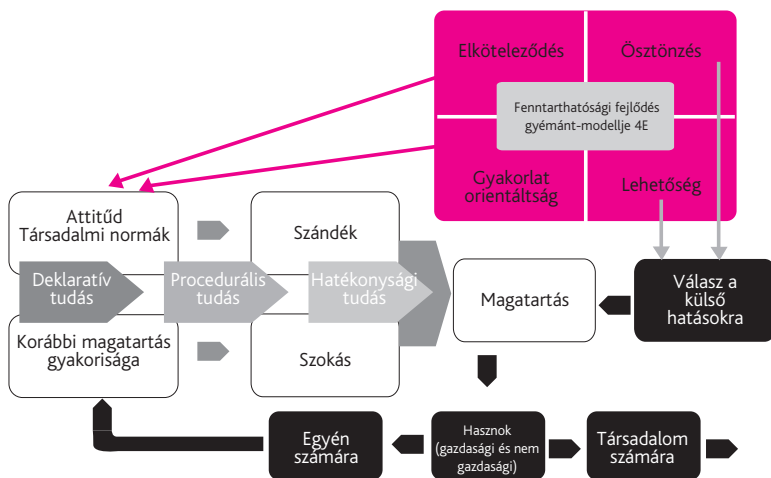
Amennyiben az állítást, valamint a környezetvédelem és az energetika szoros kapcsolatát elfogadjuk, a megújuló energiaforrások iránti attitűd vizsgálatának kiindulópontjaként a jelentősen nagyobb szakirodalmi bázissal rendelkező környezettudatosság is elfogadhatóvá válik. A tipizálás alapjául számos dimenzió szolgálhat, amelyeket a tanulmányban később részletesen is bemutatok.

A környezettudatosság szempontjából a fogyasztók számos tipizálása áll rendelkezésre, amelyek azon túl, hogy a tényleges cselekvést (1. ábra) értékelik, a jellemzés során figyelembe veszik a külső környezeti hatást, vagyis a szociológiai/demográfiai környezetet is, továbbá különbséget tesznek és összefüggést keresnek az egyéni és a társadalmi preferenciák (Sagoff, 1988.; Nagy, 2005) között. Végeredményül azzal a gyakorlati problémával kerülünk szembe, amely abból adódik, hogy a döntéseket és célkitűzéseket nemzetek feletti, uniós, gazdasági vagy önkéntes szervezetek hozzák, megvalósításuk azonban az egyén közreműködését igényli, a hasznok és károk pedig ismét társadalmi szinten realizálódnak.

Az egyén (környezettudatos) cselekvésének számos modellje ismert, amelyek között alapvető eltérésként a döntési folyamat lépéseinek egymásutánisága és kölcsönhatásuk értelmezése említhető. Az 1. ábra minden, az egyéni magatartást befolyásoló tényezőt tartalmaz, sajátossága, hogy:

- figyelembe veszi a fenntartható fejlődést biztosító motiváló tényezőket (4E – *Encourage, Enable, Engage, Exemplify*; az ábra jobb felső sarkában látható), amelyek egyrészt megakadályozzák, hogy egyetlen érték tartósan dominánssá váljon (a környezeti dinamizmus ezt nem teszi lehetővé);
- továbbá a tanulást nem statikus személyiségjegyként, sokkal inkább bővülő és fejlődő folyamatként értelmezi, amely hozzásegíti a fogyasztót, hogy korlátozott ismeretei szerint hasznosságérzetét a környezet megóvása mellett maximalizálni tudja, végeredményül pedig feltételezhetően az optimális megoldáshoz közelítsen.

1. ábra: Fenntartható fogyasztói magatartás modellje



A modell további fontos eleme, hogy az egyén magatartását, illetve annak hatásait nem önmagában, de társadalmi kontextusban is értelmezi, különbséget téve a gazdasági és gazdasági szempontból nem értelmezhető – pontosabban nehezen számszerűsíthető – hasznok között.

Az 1. táblázat a környezettudatos tényleges cselekvés megnyilvánulási formáit mutatja be, amelyet Ek (2005) gondolatmenetét követve egészítettem ki az energiatudatos cselekvés lehetséges mozzanataival. Azon túl, hogy a kapcsolat egyértelműen megállapítható, a környezettudatosság az utóbbinak lehetséges, de nem minden esetben szükséges feltétele. Ez a megállapítás arra a tényre vezethető vissza, hogy a környezetvédelem nem minden esetben jár pótlólagos gazdasági áldozattal, számos esetben egyszerűen a fogyasztási struktúra vagy a rutincselekvések megváltoztatása szükséges, ezeknek ugyanakkor lehet következménye a minőségi javuláson túl a gazdasági előny is (szelektív hulladékgyűjtés esetén a hulladékkezelési díj részleges vagy teljes elengedése – ez esetben elkerült költségről beszélhetünk). Az energetika esetében azonban az egyik kulcstényező az ár, illetve a megtakarított energiaegység révén elérhető megtakarítás.

1. táblázat: A környezet- és energiatudatos cselekvés megnyilvánulási formái

Környezettudatos cselekvés (Meffert – Kirchgeorg, 1994)	Energiatudatos cselekvés (Vida, 2011b)
<i>A hagyományos termékek, energiahordozók fogyasztásának csökkentése, illetve a róluk való lemondás</i>	
Keresletmódosítás – környezetbarát termékek vásárlása a hagyományos helyett	Energiahatékony és -takarékos technológiával előállított termékek vásárlása
Környezethatékony termékek fogyasztása	
Részvétel az újrahasznosításban, szelektív hulladékgyűjtés	Szelektív hulladékgyűjtés biomassza hasznosítás érdekében
Környezettudatos panasz, tiltakozás	Energiaszolgáltatók összehasonlítása, felelős választás

Forrás: saját szerkesztés Meffert – Kirchgeorg, 1994 munkáját kiegészítve, 2011

A környezettudatos magatartással és a megújuló energiaforrásokkal több kutatás is foglalkozott, ám ezek leginkább a tárgyi tudást, az általános ismereteket, illetve ezek tudatos alkalmazását vagy annak hiányát vizsgálták.

Egy Lengyelországban végzett felmérés szerint a környezethez való viszony függ az életkortól, az iskolázottságtól, a lakhelytől és az életszínvonalától. A felmérés ez esetben is jelentős megállapítása volt, hogy a tájékoztatásnak összhangban kell lennie az életkori sajátosságokkal és tudással, valamint a célok és összefüggések, hatásmechanizmusok ismerete nélkülözhetetlen a tudatos cselekvéshez (Herczegh, 2003). Ez a megállapítás összhangban áll egy korábbi, Németországban végzett felmérés eredményével is (Boros, 2002). Nagy-Britanniában két alkalommal végeztek kutatást a témakörben: az egyik a szelektív hulladékgyűjtés iránti attitűdöt vizsgálta, a másik a cselekvési hajlandóságot befolyásoló tényezőket (Heidekker, 2002; Bánhegyiné, 2004).

Az említett, különböző országokban végzett kutatások kiemelendő hasonlóságai:

- 1 Németországban és Nagy-Britanniában is a részvételi stabilitás és a hosszú távú elköteleződés jellemző a szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatban.
- 2 Az infrastrukturális ellátottság a cselekvés megvalósulásában mindhárom ország esetében meghatározó tényező volt.

A megújuló energiaforrásokkal foglalkozó kutatások közül ki kell emelni a Magyarországon 2006 és 2009 években elvégzett vizsgálatot, amely a megújuló energiaforrásokkal kapcsolatos ismereteket vizsgálta. Az egyik legfontosabb, és jelen kutatás során felhasznált eredmény szerint a minta ismerete jelentősen nőtt minden megújuló energiaforrás, de különösen a bioüzemanyagok esetében (*Tamus, 2006; Domán et al., 2010a és b*). Ennek egyik magyarázata lehet, hogy az üzemanyagárok folyamatos emelkedése miatt már nem csupán a döntéshozók és a kutatók, de a lakosság számára is elfogadható alternatívát jelenthet a biodízel és a bioetanol.

ANYAG ÉS MÓDSZERTAN

A kutatás nem csupán kiindulópontja, de ama megállapítása miatt is különösen fontos, hogy az egyén magatartását összefüggésbe hozza a közösségi források hasznosulásával, vagyis rámutat arra, hogy az egyén, alapvetően minőségi jellemzőkkel ábrázolható magatartása a társadalmi kiadások hatékonyságát meghatározó tényezőként jelenik meg, amely összességében gazdasági haszonként vagy veszteségként (is) manifesztálódhat. Az alábbi (2.) táblázat összefoglalja jelen kutatás hipotéziseinek kialakítása során felhasznált irodalmi forrásokat.

2. táblázat: A környezet- és energiatudatos magatartás vizsgálatára irányuló vizsgálatok a lakosság körében – csoportalkotó szempontok

Környezettudatos magatartás vizsgálata	Energiatudatos magatartás és a megújuló energiaforrások iránti attitűd vizsgálata
1 Meggyőzés és a vállalt kompromisszum foka (<i>Pattie, 2007</i>)	1 Megújuló energiaforrások ismerete (<i>Bai, 2009</i>) és a szélesebb körű használat elterjedésének gátjai (<i>Tamus, 2006; Domán et al., 2010a és b</i>)
2 Környezettel összefüggő törekvés és tevékenység (<i>Ottman, 1998</i>)	2 Benzinkút választási szokások (<i>Kolos-Berács, 2000</i>)
3 A fogyasztó ismerete a gyártási folyamatról (<i>Vágási, 2000</i>)	3 „Zöld áram” iránti attitűd a szélenergia vetületében (<i>Ék, 2005</i>)
4 Egyéni felelősség értékelése komplex elemzés segítségével (<i>Roper, 1990</i>)	4 Fogyasztói értékítélet a környezet és a szélenergia vetületében (<i>Borchers et al., 2007</i>)
5 Hulladékkezelési szokások, hulladékokkal kapcsolatos ismeretek (<i>Vida, 2011a</i>)	5 Energiatakarékos/-hatékony magatartás az energiaszámla függvényében (<i>Wilhite-Ling, 1997</i>)
6 Környezettudatos magatartási formák az Egyesült Államokban a demográfiai jellemzők (<i>Roberts, 1995</i>) és az Új Környezeti Paradigma-skála vetületében (<i>Roberts, 1997</i>)	6 Energiahatékonyság, energiatudatos magatartás (<i>Boardman, 2004</i>)
7 Környezeti attitűd, környezettudatos vásárlás, szelektív hulladékgyűjtés és energiatakarékosság (<i>EBS 247, 2006; EBS 262, 2007; Schäfferné, 2008</i>)	

Borchers et al. (2007) bizonyította, hogy a vevők képesek a különbségtételre az egyes energiaforrások között, és előnyben részesítik a zöldenergiát. Szintén igazolták, hogy a fogyasztóknak pontos ismeretekkel kell rendelkezniük az egyes energiaforrások előnyeivel kapcsolatban mind önmaguk, mind környezetük vetületében. Annak érdekében, hogy a döntéshozatal során az egyes energiaforrások hasznai ne legyenek alul- vagy túlértékelték, fontos, hogy a fogyasztók „látásmódja” is ismert legyen, vagyis az, hogy a fogyasztó mit ítél értéknek.

A korábbi nemzetközi és hazai irodalmi források alapján a kutatás célja az egyén szerepének és magatartásának vizsgálata volt. Hipotézisem szerint azok, akik a környezetvédelem és energetika tekintetében nem csupán elméleti ismeretekkel rendelkeznek, de ez a tudás mindennapi tevékenységeikben is tükröződik, felelősnek tartják magukat a globális (környezeti) kérdések megoldásában is. A kutatás újdonságtartalma a (2.) táblázat alapján a környezet- és energiatudatos magatartás közötti összefüggés keresése volt. Feltételezésem szerint azok, akiknek mindennapi tevékenysége során a környezetvédelem kiemelkedő szerepet tölt be, energiatudatosnak is tekinthetők, magatartásuk elsődleges mozgatórugója azonban nem az anyagi haszon szerzése, sokkal inkább személyes meggyőződés, érzelmi elköteleződés.

„A magatartás- és motívumvizsgálatok célja a szokásváltozások, az averziók és preferenciák hátterének kipuhatolása, továbbá az adott viselkedést motiváló indítékok feltárása” (Sándorné, 1985, 30. o.).

A környezettudatosság szintjének mérését a nemzetközi és hazai kutatások során rendszerint állításlista segítségével végzik, amelyeket saját kutatásomban kiegészítettem az energiatudatosságra, a megújuló energiaforrásokra és a fogyasztást kísérő általános, személyes jellemzőkre vonatkozó megállapításokkal. Az attitűd erősségének mérésére attitűdskálát, páratlan fokozatú Likert-skálát alkalmaztam. A válaszadó egyszerű, egyértelmű, kettős tagadástól és közhelyektől mentes állításokat értékelt, mely során a maximális egyetértés 5 pontot, a minimális egyetértés 1 pontot jelentett (Hunyadi, 1980).

Az alapsokaság meghatározásában, illetve a telefonszámok listájának kialakításában a Noesis Innovációs Központ Nonprofit Közhasznú Kft. volt segítségemre, módszertan tekintetében az EUROBAROMETER gyakorlata volt iránymutató. A kérdőív lekérdezése telefonon történt, a minta kor és nem szerint országosan reprezentatívnak tekinthető, elemszámát tekintve 1000 db.

Terjedelmi korlátok miatt az elvégzett elemzések közül a leíró statisztika és az összefüggésvizsgálatok eredményei kapnak helyet jelen publikációban.

EREDMÉNYEK

A kérdőíves felmérés kiértékelése során több szempontból is csoportosíthatók voltak az állítások az értelmezés árnyalása érdekében, amelyek eredményeit a 3. és 4. táblázat tartalmazza. Az átlagértékek közötti különbség alapján (3. táblázat) arra lehet következtetni, hogy az egyes megközelítések milyen mértékben esnek közel egymáshoz, a válaszok értékei mennyiben tekinthetők homogénnek. E táblázat alapján a magyar lakosság ismeri és elismeri saját szerepét a környezetvédelemben, és fogyasztási szokásaik megváltoztatásával hajlandó tenni környezete megóvásáért, ugyanakkor több-letköltséget ezért nem akar vállalni.

3. táblázat: Az állítások átlagértékeinek alsó és felső határa témakörönként

Kategória	Átlag	
	Min	Max
Környezetvédelem – személyes szerep	2,38	4,34
Környezetvédelem – aktivitás	3,81	4,03
Energiatudatosság	3,94	4,37
Megújuló energiaforrások iránti attitűd	2,39	4,16
Fogyasztási döntés személyes jellemzői (rugalmasság, kockázatvállalási hajlandóság)	2,4	3,03

Forrás: saját szerkesztés, 2013

Amint a fenti táblázatban látható, a legmagasabb átlagértékeket az energiatudatosságra vonatkozó válaszok érték el, ami a vizsgálat korlátainak figyelembevétele mellett igazolni látszik az feltevést, miszerint a fogyasztói magatartás motivációja elsősorban az ily módon elérhető megtakarítás.

A megújuló energiaforrásokkal kapcsolatban az alacsony értékek az információ-ellátottságra vonatkoznak, míg a 4,16-os érték az elvi támogatással kapcsolatos. A személyes jellemzők szerint a vizsgálat e területében a válaszadók kockázatkerülő, ám az újdonságokra nyitott, rugalmas attitűddel jellemezhetők.

Az 4. táblázatban néhány kiemelt állítás található, amelyeket a demográfiai jellemzők mentén szegmentáltam. Ez lehetővé tette, hogy a fentebb egységesnek tűnő csoportok közötti különbség kimutatható legyen.

4. táblázat: Kiemelt állítások a személyes szerep és vállalt aktivitás jellege szerint

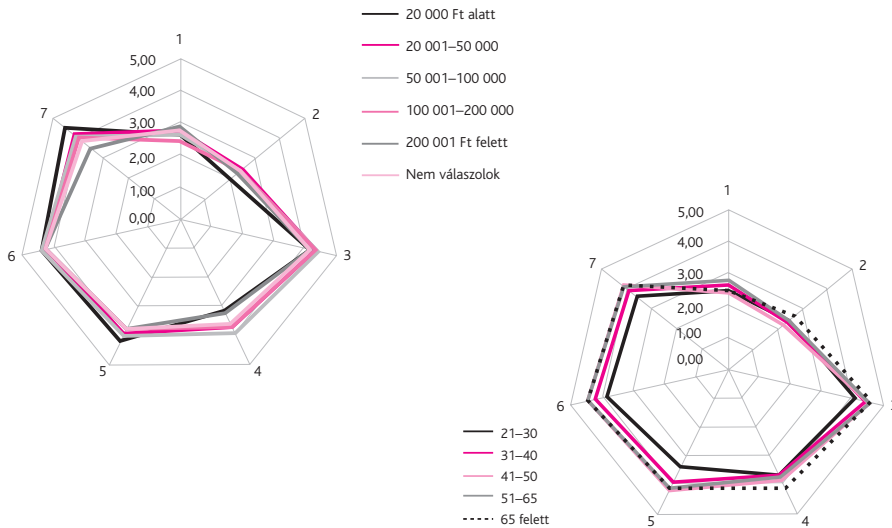
1	Nincsen hatásom a globális problémákra.	Személyes részvétel, hatásértékelése
2	A környezetvédelem kizárólag állami feladat.	
3	Az állam a keretet biztosítja és aktív részvételem szükséges a megvalósításban.	
4	A környezetem védelme miatt időnként lemondok az autó használatáról. KÉNYELMI	Amennyiben a 3. állítás igaz, az aktivitás jellege
5	Vásárlásaim során a környezetvédelem kiemelkedő fontosságú. RUTIN	
6	A várható előnyöktől függetlenül a jövőben még jobban odafigyelek... MORÁLIS	
7	Számomra fontos, ...de ezért nem szívesen fizetek többet. GAZDASÁGI	

Forrás: saját szerkesztés, 2013

Elsőként a regionális tagozódást vizsgáltam, de jelentős különbség egyik kérdés esetében sem volt a földrajzi egységek között, ugyanakkor a jövedelmi és korcsoportok alapján elmondható, hogy az 51

évnél idősebb korosztály nagyobb aktivitást és kisebb anyagi áldozatot vállal, míg az első két korcsoport inkább passzív, de pénzügyileg támogató magatartást tanúsít.

2. ábra: A magyar lakosság szerepvállalási attitűdje és aktivitási hajlandósága az egy főre jutó átlagos jövedelem és kor szerint



Forrás: saját szerkesztés, 2012; DEFRA, 2008; Majláth, 2009; Nagy, 2005 alapján

További szempont volt az átlagértékek összehasonlítása során a nemek közötti esetleges eltérés vizsgálata, amely szerint a nők nem csupán személyes szerepüket helyezik előtérbe, de a hétköznapi tevékenységek során is figyelmesebbek a környezetvédelem terén.

Az eredmények árnyaltabb megfogalmazása és a következtetések helyes levonása érdekében az állítások közötti összefüggések vizsgálata is indokolt volt. A könnyebb ábrázolás érdekében az 5. táblázat csak az állítások sorszámát tartalmazza, felépítését tekintve pedig csupán sorokat és oszlopokat jelöltem abból adódóan, hogy a kétféle összefüggésvizsgálat az összefüggés létezésére, de ok-okozati kapcsolat megállapítására nem alkalmas. Látható, hogy az állítások közötti kapcsolat – amelyek iránya pozitív, és közepes erősségű – alapján két nagy csoportot tudtam különválasztani:

- 1 Az első csoport (feketével jelölve) tényezőinek kapcsolata alapján a környezetvédelem iránti aktivitás mind a fogyasztás, mind a fogyasztási javak használata során kiemelkedően fontos, az új információk iránti nyitottság és tudatosság jellemző. Feltételezhető, hogy az ebbe a csoportba tartozó tudatos magatartásformák a jövőben még erősebbek lesznek a várható anyagi előnyöktől függetlenül. Ebben a csoportban a személyes elköteleződés foka rendkívül magas, amely nem csupán tárgyi tudáson, de emocionális elemeken, személyes meggyőződésen is nyugszik.
- 2 A második csoportba azok az állítások kerültek, amelyek a felelősséget, a személyes ráhatást elutasítják, vagyis a környezeti és energetikai aktivitás főszereplőjének az államot tartják.

5. táblázat: Az összefüggésvizsgálat eredményei

	Oszlopok (állítások sorszáma)											
	5	7	2	10	12	14	16	3	9	13	15	
Sorok (állítások sorszáma)	18								17			
	12								15			
			16					13				
			14					11				
			10					9				
	I.							II.				

Forrás: saját vizsgálat eredménye, 2013

Szignifikáns összefüggés elsősorban a döntés körülményeire utaló állításokkal volt, így feltételezhető, hogy az egyén szerepét elutasító személyek rugalmatlanok, a változásokat nehezen tolerálják, döntéseiket elsősorban az ár határozza meg, és az újdonságok iránt akkor válnak nyitottá, amikor szükségletük vásárlási szándékként is megfogalmazódik.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az elvégzett vizsgálatok alapján, a hipotézisekkel összhangban és az egész életen át tartó tanulás témakörhöz kapcsolódóan az alábbi következtetések és javaslatok tehetők.

- Az 51 év feletti lakosság aktivitása, tudatossága a mindennapi döntések során jelentősebb, annak ellenére, hogy a hagyományos oktatási keretek között kevésbé részesült környezettudatos nevelésben. Feltételezhető, hogy elköteleződésük alapja a környezetvédelem iránt tapasztalati és emocionális, ezért olyan kommunikációs tartalomra van esetükben szükség, amely kevésbé a tárgyi tudásra, sokkal inkább a mindennapokban hasznosítható praktikus ismeretekre helyezi a hangsúlyt. Ez esetükben azért is kiemelkedően fontos, mert a családon belüli szerepük révén példát mutathatnak annak a fiatal generációnak, amely az iskolában jelentős elméleti tudásra tesz szert, az alkalmazásban viszont kevesebb gyakorlattal rendelkezik. Ennek, a generációkon átívelő kapcsolatnak a fontossága azért is kiemelkedő, mert mint fentebb látható, a fiatal felnőtt korosztály „inkább fizet, mint tesz” attitűdje ellensúlyozhatóvá válik összetársadalmi szinten.
- Első pillantásra ellentmondásosnak tűnik, hogy míg a válaszadók a globális problémák megoldásában kevésbé tudják elhelyezni saját szerepüket (1. állítás – 2. ábra), az állam által meghatározott kereteken belül elismerik aktivitásuk fontosságát. Feltételezhető (a telefonos lekérdezés során tett kiegészítő/nyitott kérdések alapján), hogy a válaszadók saját szerepüket lokálisan tudják értelmezni, ezért elsősorban a helyi közösségek számára realizálható előnyök hangsúlyozására kell helyezni a hangsúlyt a környezetvédelmi és energetikai kezdeményezések során. Különösen igaz ez olyan beruházásokra (pl. szélérőmű, biomassza erőmű stb.) amelyek a közvetlen környezet (pl. látkép – nem negatív irányú) változását eredményezik. Ilyen esetben a NIMBY (*Not In My Backyard*)

jelenség – vagyis az elméleti támogatás, de a megvalósítással szembeni ellenállás – elkerülése érdekében a projekt előkészítésére, az érintettekkel való bizalmas kapcsolat kialakítására több időt kell szánni. Ennek eredményeként nem csupán a megvalósítás válik lehetővé, de az üzemelés során is biztosítható az a támogatás, amely a zavartalan működés, a kapacitáskihasználás és végső soron a beruházás megtérülésének, állami vagy közösségi forrás felhasználása esetén pedig a társadalmi veszteség elkerülésének feltétele.

- Az összefüggések feltárása eredményeként kapott I. csoport (5. táblázat) a személyes szerep, a tudás és alkalmazás tekintetében is elkötelezettnek tekinthető. E csoport számára a szemlélet komplexitásának fokozása javasolható, amely által nem csupán a helyi pozitív hatások, de a globális folyamatokban betöltött szerep is tudatosítható. Egy másik fontos tényező olyan (gyakorlati) megoldások ismertetése, amelyek ha jelképes mértékben is, de lehetővé teszik anyagi haszon realizálását, ezáltal tovább erősítve az elköteleződést.
- Ez utóbbi megoldás a II. csoportba tartozó személyek számára is kulcsfontosságú, esetükben viszont nem a megerősítés, sokkal inkább az új szokások kialakításának ösztönző eszközeként javasolt. Fontos elem továbbá olyan tartalom, amely a megszokott megoldásokhoz képest mutatja be az új lehetőségeket akár a környezetvédelem, akár az energetika területén annak érdekében, hogy a már ismert szolgáltatások/termékek biztonságérzetet nyújtsanak, csökkentve ezáltal a változással szembeni ellenállást.

A kutatás egyértelműen rámutatott arra, hogy a környezet- és energiatudatosságra irányuló kommunikáció során az általános megközelítés hatékonysága megkérdőjelezhető abból adódóan, hogy a lakosság nem tekinthető sem tudását, sem motiváltságát illetően homogénnek.

További kutatás tárgyát képezheti a területi különbségek és összefüggések vizsgálata, amely a közölt információ tartalmának további differenciálását teheti lehetővé.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAI A. 2009. *Első generációs bio-hajtóanyagok alkalmazása a helyi tömegközlekedésben*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem AMTC GVK.
- BÁNHEGYINÉ T. Á. 2004. *A hulladékgyűjtéssel kapcsolatos szemlélet változásának vizsgálata Nagy-Britanniában*. Műszaki Információ, 2004/11. szám
- BOARDMAN, B. 2004. *New directions for household energy efficiency: evidence from the UK*. Energy Policy, 32. 1921–1933.
- BORCHERS, A. M. – DUKE, J. M. – PARSONS, G. R. 2007. *Does willingness to pay for green energy differ by source?* Energy Policy, Elsevier, 35. 3327–3334.
- BOROS T. 2002. *Lakossági felvilágosító és népszerűsítő munka a hulladékgazdaság területén – felmérés igényekről, negatívumokról*. Műszaki Információ, 2002/9. szám.
- DEFRA 2008. *Understanding behaviours in a farming context. Bringing theoretical and applied evidence together from across Defra and highlighting policy relevance and implications for future research*. Defra Agricultural Change and Environment Observatory Discussion Paper 2008. november. <http://archive.defra.gov.uk/evidence/statistics/foodfarm/enviro/observatory/research/documents/ACEO%20Behaviours%20Discussion%20Paper%20%28new%20links%29.pdf> [2012. március 10.]
- DOMÁN SZ. – FODOR M. – TAMUS A. 2010a. *Az alternatív energiaforrások megítélésének változása*. Gazdálkodás, 2010/54. 1. 92–99.
- DOMÁN SZ. – FODOR M. – TAMUS A. 2010b. *A megújuló energiaforrások hazai megítélése 2006 kontra 2009-ben két lakossági primer kutatás eredménye alapján*. In GERGELY S. (szerk.): *A magyar megújuló energia stratégiai hangsúlyai és kísérleti bemutatása – Konferenciakiadvány*. Gyöngyös, Károly Róbert Főiskola, Kutató, Fejlesztő Központ, 87.

- Directorate General Communication 2006. *Attitudes towards Energy*. Special Eurobarometer 247. Wave 64.2. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_247_en.pdf [2010.11.10.]
- Directorate General Communication 2007. *Energy Technologies. Knowledge, Perception, Measures*. Special Eurobarometer 262. Wave 65.3. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_262_en.pdf [2010.11.10.]
- EK, K. 2005. *Public and private attitudes towards „green“ electricity: the case of Swedish wind power*. Energy Policy, Elsevier, 33. 1677–1689.
- FALUS I. – OLLÉ J. 2008. *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 177.
- HEIDÉKKEK B. 2002. *A lakosság szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatos magatartása*. Műszaki Információ, 2002/2. szám
- HERCZEGH J. 2003. *Oktatás, tudás és cselekvés a jobb hulladékgazdálkodásért Lengyelországban*. Műszaki Információ, 2003/12. szám
- HUNYADY GY. 1980. *Attitűd-vizsgálati módszerek*. In BÁTHORI, Z. (szerk.): *A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmethodikai kérdései*. Továbbképzési szeminárium kiadványa. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 179–190.
- KOLOS K. – BERÁCS J. 2000. *A fogyasztói döntések kockázata a benzinkútválasztás során*. Vezetéstudomány, XXXI. évf. 9. sz. 32.
- MAJLÁTH M. 2009. *A környezetbarát terméktulajdonosság fontossága a fogyasztói döntésekben*. Vezetéstudomány, XXXX. évf. 2. sz. 44–57.
- MALHOTRA, N. K. 2009. *Marketingkutatás*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 289.
- MEFFERT – KIRCHGEORG (1994) In NAGY, SZ. (2005) *Környezettudatos marketing*. PhD értekezés, Miskolci Egyetem (nincs meg a mű címe)
- NAGY G. 2003. *Energia a piacon*. Marketing & Management, 2003/6. 63.
- PATTIE, K. 2001. *Towards sustainability: the third age of green marketing*. The Marketing Review, 2001/2. 139. In MAJLÁTH M. 2009. *A környezetbarát terméktulajdonosság fontossága a fogyasztói döntésekben*. Vezetéstudomány, XXXX. évf. 2. sz. 44–57.
- ROBERTS, J. A. 1996. *Green Consumers in the 1990s: profile and implications for advertising*. Journal of Business Research, 36. 217–231.
- ROBERTS, J. A. 1997. *Exploring the subtle relationships between environmental concern and ecologically conscious consumer behaviour*. Journal of Business Research, 40. 79–89.
- SÁNDORNÉ SZ. J. 1985. *A piackutatás elmélete és módszertana*. Budapest, Tankönyvkiadó, 30.
- SCHÄFFERNÉ, D. K. 2008. *A környezettudatosság többszintű értelmezése és a környezettudatos fogyasztói magatartás vizsgálata*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- TAMUS, ANTALNÉ 2006. *Consumer's knowledge of bio-energetic*. Gazdálkodás, 2006. Vol. 52. Special Edition No. 22.; 32–37.
- VIDA A. 2011a. *Környezettudatosság a Királyi Régióban*. Kecskemét, Erdei Ferenc VI. Tudományos Konferencia, III. Kötet, 571–575.

SIPOS TIBOR, MOLNÁR SÁNDOR KÁROLY, GAAL GYULA, TÖRÖK ÁDÁM

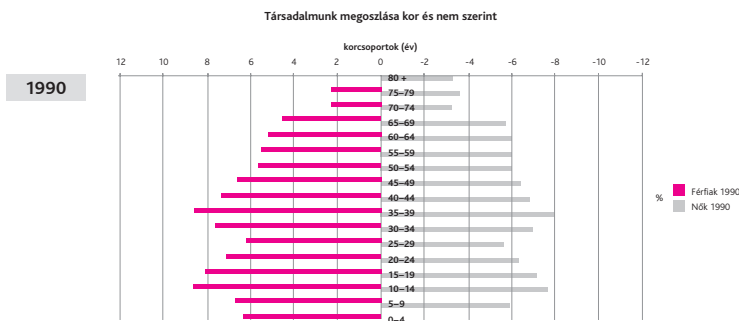
Fenntartható társadalom és egy életen át tartó biztonságos közlekedésre nevelés

BEVEZETÉS

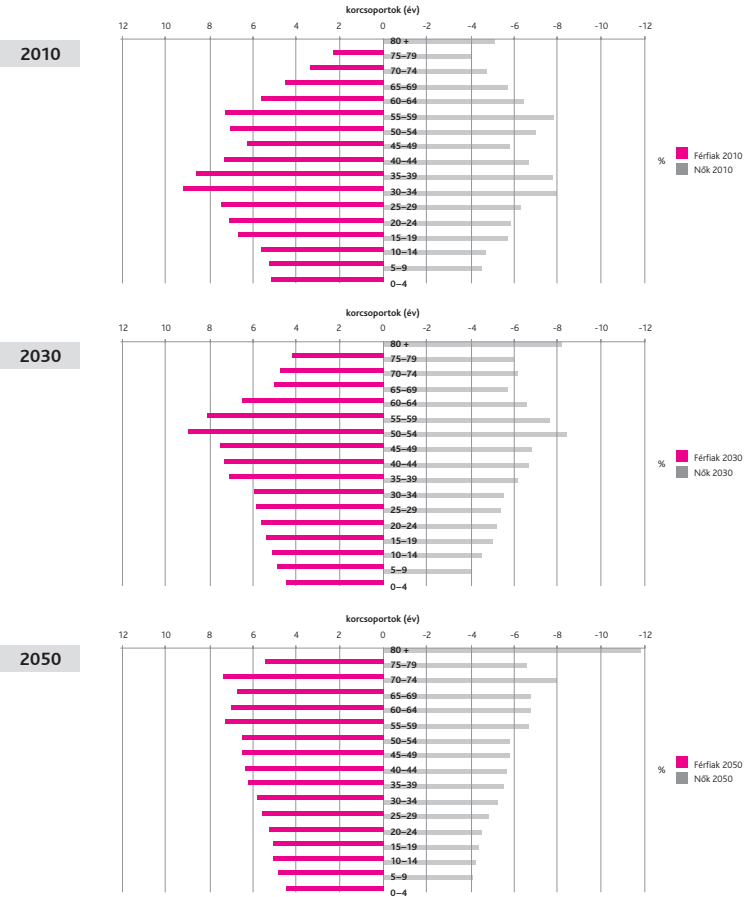
Tanulmányunk célja az egész életen át tartó biztonságos közlekedésre való felkészítés elősegítése, oly módon, hogy megfogalmazzuk azokat a fő problémákat, melyek a már most is látható társadalmi folyamatokból fakadnak.

Társadalmunk változásának egyik mutatója annak korfája (*National Geographic Magyarország, 2009; Peter Jarvis, 2012; Richard Edwards, 2007*). Ahogy Európában, úgy Magyarországon is egyre nagyobb kihívássá válik az elöregedő társadalom jelensége, mely a mindennapi élet számtalan területén, egyre nyomasztóbban fejti ki hatását (*Az Európai Közösségek Bizottsága, 2006*) (1. ábra). Ezt csak fokozza Európában és hazánkban is a lakosságszám várható csökkenése is.

1. ábra: Magyarország lakosságának (várható) megoszlása kor és nem szerint 1990-ben, 2010-ben, 2030-ban és 2050-ben



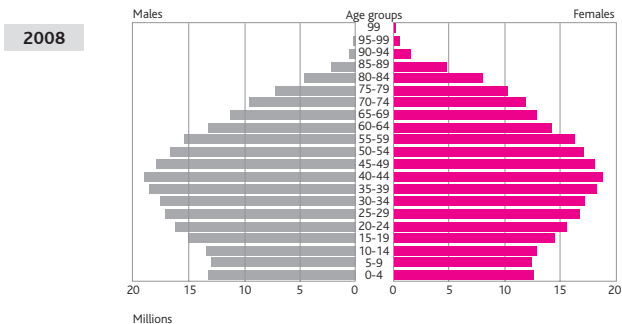
Társadalmunk megoszlása kor és nem szerint



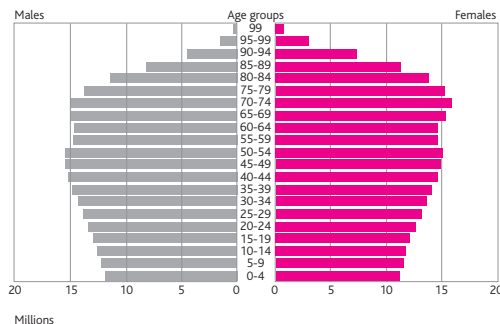
Forrás: saját szerkesztés EUROSTAT adatok alapján

Az EUROSTAT adatai alapján az Európai Unióban 2060-ra az átlagéletkor várhatóan hét évvel lesz magasabb a mainál, a társadalomban a 65 éven felüliek aránya pedig a mai 17%-ról 30%-ra fog nőni.

2. ábra: EU-27 lakosságának (várható) megoszlása kor és nem szerint 2008-ban és 2060-ban



2060



Forrás: EC, 2009, 13. o.

197

KÖZLEKEDÉSI KÉRDÉSEK

A bevezetésben említettek következtében az idősödő emberek arányának növekedése egyúttal a munkaképes lakosság arányának csökkenését jelenti. 2004-es adatok szerint az idős népesség eltartottsági rátája az Európai Unióban 24,5%. Ez azt jelenti, hogy minden idős (65 év feletti) lakosra négy aktív korú jut. Az eltartottsági ráta 2050-re várhatóan megduplázódik (51,4%), ami a 4:1 arányt várhatóan 2:1-re fogja módosítani. Ezen belül Magyarország vonatkozó adata 2004-ben 22,6% volt, ami várhatóan 2050-re 48,3%-ra emelkedik (Gábos – Kopasz, 2008). Ebből következik, hogy a szakembereknek egyre sürgetőbb feladata a társadalom finanszírozásának újragondolása (Tánczos et. al., 2011). Nemcsak a nyugdíjrendszereket kell felülvizsgálni, hanem számos egyéb területet is – mint amilyen a közlekedés –, ahol ezek a tendenciák szintén kifejtik hatásaikat.

„Napjaink egyre súlyosbodó környezeti problémái, gazdasági, társadalmi zűrzavara azt jelzik: mind az egymáshoz fűződő, mind környezetünkkel való viszonyunkban komoly problémákkal kell szembenéznünk. Az állítás, mely szerint az emberiség egyre súlyosabb környezeti problémákkal terhelt világban él, napjainkban sajnos már egyáltalán nem tekinthető valamiféle újdonságot hordozó kijelentésnek” (Berényi, 2012). A fenntartható fejlődés mint fogalom legáltalánosabb definíciója az, amelyet az ENSZ úgynevezett Bruttland Bizottsága 1987. március 20-án határozott meg. E szerint: „A fenntarthatóság, vagy más szóval fenntartható fejlődés keretében, a cél az, hogy az emberi szükségletek kielégítésekor az erőforrások felhasználása a környezet megóvása mellett történjék, – annak érdekében, hogy e szükségleteik kielégítése nemcsak a jelen, hanem a jövő generációk számára is lehetséges maradjon” (Bruttland, 2005).

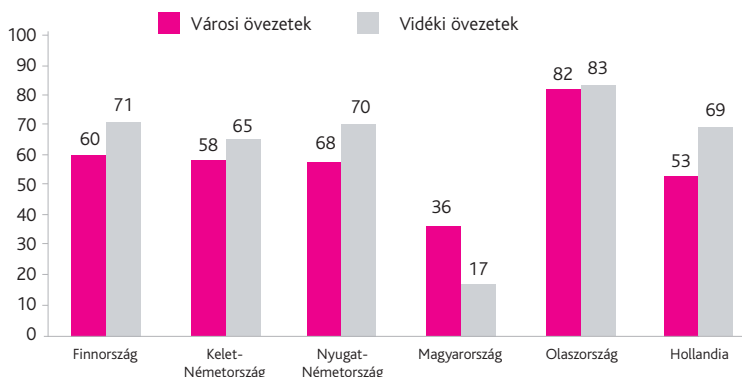
Ahogy öregszik a társadalom, úgy változnak meg a lakosság közlekedési igényei is. Itt kell megemlítenünk a fenntartható társadalom problematikáját. Fenntartható egy társadalom, ha úgy elégítjük ki a jelenkori igényeit (a humánerőforrások megfelelő felhasználásával, a munkaképes emberek megfelelő számának hosszú távú biztosításával), hogy közben a következő generációk lehetőségeit (a humán erőforrások újratermelődését, szociális támogatások, egészségügyi ellátások, nyugdíj) nem csorbítjuk.

Az öregedő társadalom hatására a nem fenntartható társadalmi szerkezet begyűrűzik a közlekedésbe is. Az idősebb emberek többet közlekednek ma, mint évtizedekkel ezelőtt. Alapvetően változtak meg a lakhatási és munkába járási szokások 1980 óta, amihez jelentősen hozzájárult az Európai Unió többszöri bővítése is. Szoros ugyanis a kapcsolat a mobilitás és a társadalmi jólét között: egyrészt a mobilitási igények növekedése kifejezi a növekedő jólétet, míg a jólét újabb igényeket generál. Példá-

nak okáért a nyugat-európai országokban 1960 és 2002 között a társadalom egészének fogyasztása a háromszorosára növekedett, ezen belül az autóvásárlások fele a 65 éven felüli korosztályhoz köthető, akiknek a 75%-a használja is azt (*Banister-Bowling, 2004*). Az idős férfiak 70, míg az idős nők 20%-a rendelkezik jogosítvánnyal Európában. Habár az idősebbek a közúti balesetek tekintetében nem felül-reprezentáltak, egyre növekszik annak kockázata, hogy részeseivé válnak a mindennapi baleseteknek (*Glaskin, 2013*).

Amiben jelentős eltérés tapasztalható az európai országok között, az az idősebbek autóval való ellátottsága (3. ábra).

3. ábra: Idősek autóval való ellátottsága egyes európai országokban, 2005 [%]



Forrás: EMTA, 2007

Ennek pontos okai jelenleg még feltáratlanok, azonban a nyugat- és kelet-európai tagállamok közötti eltérés az elkövetkezendő évtizedekben jó eséllyel fennmarad, míg az autóbirtoklás összetársadalmi aránya növekedni fog (*EMTA, 2007*). Ez pedig az egyéni gépjármű közlekedéssel kapcsolatos üzemeletési és fenntartási szabályok folyamatos tanulását és ismétlését, valamint rendszeres frissítését teszi elengedhetlenné.

Elengedhetetlen ezzel párhuzamosan a lakosság egy életen át tartó biztonságos közlekedésre való felkészítése (nevelés, oktatás, tudásfrissítés, informálás) is (*Berta, 2012*). Nemzetközi és hazai kutatások alapján elmondható, hogy az emberek közlekedési szokása, motivációja életkoruktól eltérően más és más, amelyhez eltérő oktatási, nevelési feladatok kapcsolódnak (*Berta et al., 2011*). A technikai fejlődés eszközei megkönnyíthetik vagy akár meg is nehezíthetik mobilitásunkat, az innovációs társadalom robbanásszerű fejlődésére fel kell készíteni a közlekedőket is (*Berta–Tóth, 2012*).

KÖZLEKEDÉSI IGÉNYEKET ÉS A MÓD VÁLASZTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZ ÉLETKOR FÜGGVÉNYÉBEN

A generációk más és más közlekedésbiztonsági kockázatot jelentenek. A fiatal és középkorosztály egyre rövidebb idő alatt és egyre korábban sajátítja el spontán módon és nem szervezett keretek között

az újabb közlekedésbiztonsági és közlekedéstechnológiai tudását, mely jelentős kockázatot hordoz a szervezett, kontrolált oktatási rendszerhez képest. Az idősödéssel járó kisebb fizikai terhelhetőség (Su, 2007), a nagyobb reakcióidő, esetleges mozgásszervi betegségekből fakadó nehézségek, a közlekedéssel járó stresszhatások lassabb tolerálása, az észleléképesség romlása, a pszichológiai korlátok (ódkodás új dolgok kipróbálásától, illetve nehezebb alkalmazkodás új eszközökhöz) jelentik a fokozottabb kockázati tényezőt a korosabb népességnél. (Mindezek természetesen egy jóval a nyugdíjkorhatár elérése előtt kezdődő, lassú folyamatot jelentenek) (EMTA, 2007). A rendszerszemléletű megközelítés során tekintettel kell lennünk ezekre a korlátokra és valamilyen módon ellensúlyoznunk kell azokat.

Nyugat-Európában láthatunk példákat arra, hogy felismerték a társadalom szervezésében és oktatásában az egész életen át tartó tanulás megkerülhetetlen szerepét. Az elméleti vizsgálódásokat követően elkezdődött a gyakorlati életbe történő átültetés is, többek között a közlekedési szektorban is. Németország, Franciaország, Anglia már felismerte, hogy a közlekedésben résztvevőket életük során mindvégig nevelni, oktatni kell, a fejükben lévő információt folyamatosan frissíteni szükséges. Magyarországon a KTI Közlekedéstudományi Intézet vezetésével 2010-ben kezdődtek meg az elméleti kutatások az egész életen át tartó biztonságos közlekedésre nevelés és oktatás elméleti hátterének megalapozására. Azóta az elméleti kutatások folynak, a gyakorlatba történő átültetés azonban még várat magára.

Gyakran merül fel a kérdés, hogy a biztonságos közlekedés mennyire fontos? Sokkal árnyaltabb a kérdés, ha az emberek fizetési hajlandóságát is megvizsgáljuk. Kiderül: a közlekedésbiztonságra látens igény alakul ki, hiszen ugyan mindenkinek fontos a biztonságos közlekedés, de a többség csak a ténylegesen felmerülő költségeknek egy elenyésző hányadát hajlandó magára vállalni. Az idősök listáján előkelő helyet foglal el a gépjárművek és az állomások személyzete (az emberi segítséget részesítik előnyben), miközben az emberi munkaerő szerepét a közlekedési szakemberek inkább alacsonynak mondják. A díjak nagysága az időséknél kiemelkedő szempont. Érdekes, hogy a közösségi közlekedésről összességében kettős véleménnyel vannak, mert bár egyrésztől kényelmes, biztonságos és fenntartható módnak gondolják, másfelől sokan kritizálják is, legtöbbször a hozzáférhetősége, minősége és a róla kialakult kép miatt (EMTA, 2007). Ezen a képen tehát javítani kell!

Miben térnek el a fiatalok és az idősök közlekedési igényei? Mielőtt megválaszolnánk a kérdést, feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy a mai fiatalok és középkorúak, akik a korábbi generációkhoz képest sokkal mobilabbak, mobilitásukat fenn fogják tartani idősebb korukban is. Folyamatos oktatással a mobilitási szokások (közlekedési mód, közlekedési út választása) jól irányíthatóak, az egyének nevelhetőek.

Az utazás céljai eltérnek a különböző generációk esetében. A munkába járás aránya jelentős mértékben csökken, esetleg meg is szűnik az idősebbek esetében. Ezzel szemben a szabadidő eltöltéséhez, így a család és rokonok meglátogatásához vagy például művészeti rendezvényeken való részvételhez, valamint a szociális juttatások, egészségügyi szolgáltatások igénybevételehez (szanatórium látogatás, gyógyászati központok elérése stb.) társuló igény egyre inkább növekvő tendenciát mutat (Su, 2007). A trend mindenesetre még bizonytalan: ahogy a növekedő tüzelőanyagárak miatt az autó használata háttérbe szorulhat, ugyanúgy elterjedhet az a német tendencia is, miszerint 2002 és 2008 között az idősök autóhasználata nőtt, miközben a fiatalok esetében ugyanez a közösségi közlekedés használatára igaz. A generációs távolság Európa fejlettebb államaiban a közlekedési mód választásában is megfigyelhető: jelentős a tudatos, saját választásból fakadó eltérés az idősebbek autóbirtoklása és a fiatalabbak környezettudatossága között. Ez magyarázható egy hazánktól még idegen, új típusú oktatási

stratégia bevezetésével. Az autóhasználat egyúttal akár azt is jelentheti az idősebbek számára, hogy nem szoknak hozzá a közösségi közlekedéssel kapcsolatos információszerzéshez, ami viszont még inkább elválasztja őket e mód igénybevételétől (*Hungarian Presidency of the Council of the European Union, 2017*). Ennek megoldására szerveznek idősek részére továbbképzést. Jó példa erre az a gyakorlat, hogy Németországban térítésmentesen, kis csoportokban oktatják az egyesületek nyugdíjas tagjait az automatából történő jegyvásárlásra.

KONKLÚZIÓ

A fenntartható fejlődés fogalmának értelmezésekor tehát emberi interakciók sorozatával kell számolnunk. Napjainkban a közlekedés problémái egyre inkább arra kényszerítenek bennünket, hogy a fenntarthatóság elvét tiszteletben tartsuk, s a gyakorlati cselekvésünk vezérfonalának tekintsük. A fenntartható fejlődés és a mobilitási szabadság között jelenleg feszülő ellentét jobb megértéséhez vizsgáljuk meg a szabad mobilitás fogalomkörét. A mobilitási szabadság értelmezésénél alapvetően kétféle megközelítéssel élhetünk:

- A negatív értelmezés szerint az egyénnek jogában áll közlekednie, de valamilyen közlekedésbiztonsági, hely- vagy eszközismereti hiány miatt nem teszi. Ezen segíthet például egy nevelési program – különös tekintettel közlekedésbiztonsági kérdésekre –, mely frissíti a közlekedők tudását, felkészítve őket az állandóan fejlődő közlekedésbiztonsági szabályokra és eszközökre.
- A pozitív megfontolás mentén viszont nemcsak akkor szabad a mobilitás, ha jogunkban áll, hanem ha ténylegesen képesek is vagyunk rá, vagyis rendelkezünk a megfelelő helyen, a megfelelő időben, a megfelelő információval és erőforrásokkal. Az öregedő társadalom által a jövőben vélhetően okozott gazdasági problémák ezt a mobilitási szabadságot jelentősen korlátozhatják, például a közforgalmú közösségi közlekedés a munkaképes emberek számának csökkenése miatti leépülésével.

Gyorsuló és állandóan változó világunkban, az Európai Unió hivatásos (haszongépjármű) vezetők részére (2010 – tehergépkocsi vezetők, illetve 2011 – autóbusszvezetők) kötelezővé tette háromévente tudásuk aktualizálását, frissítését (2003/59/EK). A jelenlegi körülmények esetén tehát elengedhetetlennek tűnik a közlekedési rendszer fenntartása érdekében a nevelési és oktatási rendszer teljes újrágondolása, különös tekintettel az egész életen át tartó tanulásra. Jelenleg hazánkban átalakulás megy végbe ezen a téren; az ÉLET ÚTON program keretében paradigmaváltás következett be. A programban felismerték, hogy a képzés előszobája a közlekedésre nevelés, a felkészülésnek állomásai vannak, ezért meghatározták az egyes korcsoportok főbb közlekedési igényeit, az ahhoz szükséges kompetenciákat és tudásszintet. Javasoljuk, hogy a nemzetközi mintáknak megfelelően a biztonságos közlekedésre nevelés az embereket teljes életükben kísérje végig. Ennek nyújthat elvi alapot az ÉLET ÚTON program, mely a kisgyermekes gyalogos közlekedésének, a gyerekek kerékpáros közlekedésének és a felnőttek gépjármű közlekedésének ismereteit tartalmazza életkori bontásban a szabályos és biztonságos közlekedés elősegítése érdekében.

Sajnos egyelőre nem történt előrelépés hazánkban a gépjárművezetők tudásának frissítése és az idősebbek biztonságos közlekedésre nevelése területén. Az Európai Unió egyes országaiban ezzel szemben már kötelező az egyéni gépjárművezetőknek a gépjárművezetői engedély megszerzését követően további, vezetéstechnikai továbbképzésen részt venniük.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 2003/59/EK: egyes közúti árufuvarozást vagy személyszállítást végző járművek vezetőinek alapképzéséről és továbbképzéséről, valamint a 3820/85/EKG tanácsi rendelet és a 61/439/EKG, illetve a 76/914/EKG tanácsi irányelv módosításáról. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:07:07:32003L0059:HU:PDF> [2012. november 13.]
- Az Európai Közösségek Bizottsága 2006. *Európa demográfiai jövője: kovacsoljunk lehetőséget a kihívásból!* COM(2006) 571, Brüsszel, 20.
- BANISTER, D., BOWLING, A. 2004. *Quality of life for the elderly: the transport dimension*. Transport Policy, Vol. 11. No. 2, 105–115.
- BARLUND, K. 2005. *Sustainable development: concept and action*. www.unecp.org/oes/nutshell/2004-2005/focus_sustainable_development.html
- BERTA TAMÁS 2013. *Jó úton Járunk*. Fenntartható Fejlődés, 2013/2. 93–95.
- BERTA TAMÁS, TÓTH VIKTÓRIA, KISS ÁGNES ORSOLYA 2011. *A közlekedésre nevelés és a gépjárművezető képzés egymásra hatásának elemző értékelése*. Közlekedéstudományi Intézet Közlekedésbiztonsági Központ kutatási jelentése
- BERTA TAMÁS, TÓTH VIKTÓRIA 2012. *Közlekedésre felkészítés módszertani alapjai kialakításában való koordinatív részvétel, azok rögzítése, programalkotási szemléletben (Az Élet Úton program)*. Közlekedéstudományi Intézet Közlekedésbiztonsági Központ kutatási jelentése.
- BERÉNYI ZOLTÁN 2012. *Fenntartható fejlődés és szabadság*. Metszettek, 2012/2-3., 1–7.
- EDWARDS, R. 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning, and a Learning Society*. London, Routledge. 214.
- European Communities 2009. *A sustainable future for transport. Towards an integrated, technology-led and user-friendly system*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 28.
- European Metropolitan Transport Authorities 2007. *Older People and Public Transport*. Köln, Germany, Rupprecht Consult – Forschung & Beratung GmbH, 116.
- GÁBOS ANDRÁS, KOPASZ MARIANNA 2008. *Demográfiai folyamatok és következményeik az Európai Unióban*. Budapest, Társadalmi Riport TÁRKI 131–147.
- GLASKIN, M. 2013. *Senior service*. Traffic Technology International (1) 44–50.
- Hungarian Presidency of the Council of the European Union 2011. *The impact of European demographic trends on regional and urban development*. Budapest, Synthesis report, 148.
- JARVIS, P. 2012. *Paradoxes of Learning: On Becoming An Individual in Society*. New York, Routledge.
- National Geographic Magyarország 2009. *Merre terebélyesedik a korfa?* National Geographic 2009/11. 34–35.
- SU, FENG MING 2007. *Understanding and Satisfying Older People's Travel Demand*. Dissertation, Imperial College, University of London. 289.
- TÁNCZOS LÁSZLÓNÉ, MOLNÁR SÁNDOR, TÖRÖK ÁDÁM, MOLNÁR MÁRK 2011. *Future trends in road transport systems in Hungary and in the EU*. International Journal Of Critical Infrastructures, Vol. 7. No. 2. 163–175.

II.2
KITEKINTŐ

A KÖZÖSSÉG SZEREPE A TANULÁSBAN »

SIBA BALÁZS

Élethosszig tartó tanulás mint hősi történet – Tanulástörténetünk közösségi és önmegvalósítási aspektusai

Érdekes megfigyelni, hogy a történetek mennyire sokféle alakban vannak jelen hétköznapijainkban. Az embereket érdeklik a történetek, gondolhatunk akár a kisgyermekekre, akik mesét hallgatnak, felnőttekre, akik moziba járnak, vagy könyvet olvasnak, emberekre, akik beszélgetnek. Az embereket alapvetően érdeklik a történetek: „*semmi sem érdekli az embert annyira, mint maga az ember*” (Dörger, 1987, 261–272. o.) Egy-egy történet hozzásegít minket saját életük jobb megértéséhez, hiszen: „*a jól sikerült történetek úgy vannak felépítve, hogy magukkal ragadják a hallgatót, aki észrevétlenül újra megjelenti magát bennük. Ez többek között az által történik, hogy az ember azonosul a hős útkeresésével, félelmeivel, kérdéseivel, konfliktusaival, és úgy érzi magát, mintha róla szólna a mese*” (Baumgartner, 2003, 555. o.). A történetek hatással vannak ránk akkor is, amikor valóban rólunk szólnak, ugyanis példákat találunk bennük, hogy merre fejlődjük és mintákat arra, hogy az egész életutunkat értelmezni tudjuk. Az útkeresés kalandja és a tanulás folyamata, így elválaszthatatlanul összekapcsolódik. A továbbiakban azt vizsgálom, hogy a közösségi történet által formált identitás és az élethosszig tartó tanulás, hogyan is viszonyulnak egymáshoz.

A TÖRTÉNET MINT AZ ÉLET ÉRTELMEZÉSI KERETE

A narratív identitás elméletek abból indulnak ki, hogy önértelmezésünk és helytálalásunk a világban történeti keretben válik értelmezhetővé.¹ Ahogy Evers írja: „*Az élettörténetben dolgozza fel az egyén*

¹ A narratíva kifejezést Jerome Brunert követve használok, aki kétféle módon képzelem el a kultúrában megtalálható beszédmódok változásait. Az elsődleges az úgynevezett narratív gondolkodásmód, melynek jellemzője az idői szerveződés, a történetek epizódokra bontása, a személyi és társas viszonyok központi szerepe. Egyfajta kézzelfogható világleírás ez. Ezzel szemben ott van egy másik, az úgynevezett paradigmatis gondolkodásmód, mely kategorikus módon próbálja megragadni a valóságot. Jellemző rá a jelenségek kontextustól kiszakított absztrakt leírása és a hierarchikus fogalmi szerveződés.

jelenlegi élményeit és helyzetét a modern életút szempontjából. [...] Megjelennek benne az eddig elért és az életéből ezután remélt eredmények. Az ember csak ebben a narratív konstrukcióban ragadható meg” (Evers, 1999, 65. o.). Ahogy egy eseményhez többféle értelmezést is adhatunk, úgy sokféle történeti szála fűzhetjük fel életeseményeinket és gondolatainkat önmagunkról, s ez mind egy-egy szelete identitásunknak.² Pléh Csaba a következőképpen ír erről: „Saját belső élményvilágunkat pedig a lehetséges történetek szervezik és rendezik: végső soron magunk is egy az általunk mondott mozgó elbeszélések sokaságából kiemelkedő megkonstruált elbeszélők leszünk” (Pléh, 2004, 1225. o.). Életünk eseményeit többféleképpen lehet interpretálni, újabb és újabb összefüggérendszerbe helyezve más és más jelenthetnek (Siba, 2010). Az élettörténet tulajdonképpen az identitásunk reprezentációja egy-egy szempontrendszer alapján. A lehetséges „történeti szálak” közül a tanulástörténet egy fontos aspektus, melyet elsősorban szakmai életútként szoktunk interpretálni.

AZ ÉLETTÖRTÉNET MINT TANULÁSI FOLYAMAT

Szakmai életutunk a különböző intézményekhez való kötődésünk, oklevelek megszerzése és a képzés során megszerzett tudás és tapasztalat mentén íródik. Mintázatszerűen találkozunk a pályaválasztás nehézségeivel, a kapunyitási pánikkal, a harmincas korosztályban egyre gyakrabban jelennek meg a karrierváltások, illetve az életközepi krízis is új nyomvonalat jelölhet ki az élet folyásában. Bár a tanulás és karriertörténetek gondolati íve a fejlődés, az előbbre jutás, megjelenhetnek benne a negatív tanulási tapasztalatok, mint váltáskényszer, unalom, kisebbségi érzés is. Az intézményekhez való kötődés nagymértékben meghatározza az identitásunkat és önértékelésünket. Legtöbbször a húsz évünket az iskolák mentén, azokban történt váltások alapján építjük fel. Az első húsz év után a család és a munka szerinti felépítés lesz leginkább meghatározó az életidőnk tagolásában.³ Az úgynevezett normális karrierút szerint az ember húszas éveiben éri el a munkája szempontjából fontos képesítéseket, a harmincas éve során érik be szakmailag, a negyvenes évek jelentik a karrier csúcspontját, mely egészen a nyugdíjig meghatározó számára. Mára azonban Európában ez a normál karrieréletút kevésbé általános, hiszen a munkaerőpiac egyre jobban ki van téve a fluktuációnak. Egyre kevésbé elég az első diploma, és az élethosszig tartó tanulás korában, a karrierút nem megérkezésekről, hanem folyamatokról szól (Csepeli, 2003). Ebben az esetben az élethosszig tartó tanulás fogalma még tágabb jelentést kap, hiszen nem csupán a szakmai és technológiai újítások teszik szükségessé az állandó továbbfejlődést, hanem egyszerűen az a tény, hogy életkorunk előrehaladtával mind saját biológiai öregedésünk, mind pedig környezetünk szociális változásai miatt is újabb és újabb kihívásokkal kell megküzdenünk, amiket értelmeznünk, integrálnunk kell történetünkbe (Bornhauser, 2000).

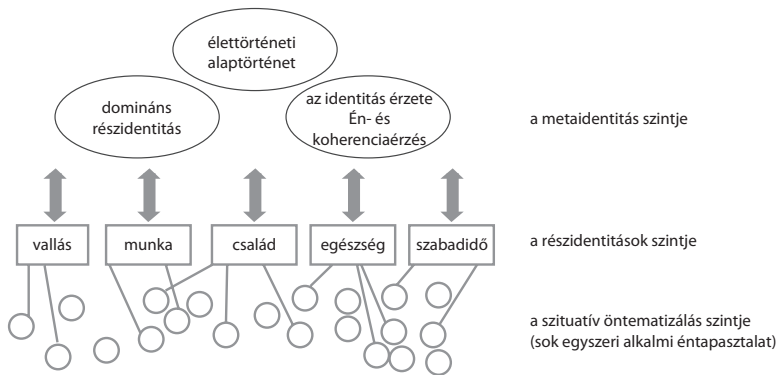
² „Az élettörténetet lehet úgy tekinteni, mint a jelenlegi élethelyzet kifejezését, de egyben több is ennél. A jelent történeti összefüggésbe helyezi és egyben szimbolizálja mindazt, amit az egyén az adott pillanatban egész élete szempontjából jelentéshordóznak tekint. Az élettörténet az ember életének szimbólumává válik.” Drechsel, W., 2002, 186.

³ Az iskola meghatározó szerepe az utóbbi évtizedekben az életciklus szempontjából fokozatosan a késő húszas, kora harmincas évekre tolódik.

A NARRATÍV IDENTITÁS FOGALMA

Mivel „az emberek nem tudnak homokdűnéken élni” (Poláková, 2005, 102. o.), ezért az élettörténet lehet az a keret, ami egységbe tudja fűzni a belső sokféleséget és kapaszkodót jelenthet a külső nagy narratívák hiányának korában (Lyotard, 1986). Korunk változó világában a narratív identitás lehet egy olyan elméleti keret, aminek a segítségével Heiner Keupp müncheni szociálpszichológus szerint integrálni tudjuk a folyamatos változást életünkbe. Életünkben különböző részidentitásainkhoz kötjük a sokféle élettérben és élethelyzetben megélt életeseményeket. A munka részidentitásához tartoznak a munkahelyi konfliktusok, különböző szakmai sikerek és kudarcok. A családi részidentáshoz kötődik a gyereknevelés, szülőkkkel és testvérekkel való viszony stb. A jelen társadalmá erősíti azt a hatást, hogy egyre inkább elkülöníthetővé válnak egymástól ezek az identitásrészek, tudatos és kevésbé tudatos módon dolgozunk azzal, hogy mindennek ellenére egységes egészként értelmezhető legyen énképünk és identitásérzetünk. Keupp identitáselmélete szerint az élettörténet narratívája képes ezt a kohéziót létrehozni. „A részidentitások és különösen az identitásérzet olyan komplex rendszerek, melyeknek csak egy része tudatos és melyekből csak egyes részleteket tudunk elmesélni. A központi elbeszéléssel azonban más a helyzet, mivel abban az összes identitásrész jelen van” (Keupp et.al., 1999, 229. o.).

1. ábra: Az identitás konstruálása



Forrás: Keupp et.al., 1999, 217. o.

A részidentitások különbözőségei ellenére is folyamatosan dolgozunk azon, hogy életünket mégis egységesnek és egésznek láthassuk. Bárhogy is fogjuk meg az élettörténet egy-egy szálát, a részben benne van az egész. Az élettörténetét elmesélő identitásának lényege az eddig megtett út bölcsessége, illetve éppen aktuális vágyai és küzdelmei minden elbeszélésében így vagy úgy jelen vannak, akár a karriertörténetéről, akár a kapcsolati, képzési történetéről legyen szó. Ha elfogadjuk azt, hogy az ember identitásképzésében a narratíváknak fontos szerepe van, óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy vajon milyenek ezek a narratívák. Hiszen a narratívák is nagyon sokfélék lehetnek, többféle forgatókönyv szerint íródhatnak. Egy valami azonban közös bennük: mindegyiknek van irányultsága. A narratíva mindig szól valamiről (vö. Sarbin, 1986, 9. o.). Az identitásunk történeti szála való felfűzése mindig irányultságot fejez ki. Elmesélés közben rendszerezük az eseményeket, fontossági sorrendbe

állítjuk őket, némelyeket jobban hangsúlyozunk, másokat csak megemlítünk, esetenként váltunk az idősíkok között, máskor lineárisan írjuk le az események láncolatát. A narratíva sajátja, hogy nemcsak leírja, rendszerezi az eseményeket, hanem teremti is a valóságot.

TANULÁS FORGATÓKÖNYVEK MENTÉN

Az élethosszig tartó tanulás személyes forgatókönyveiben megtaláljuk a Maslow által leírt és széles körben használt szükségletek kielégítésének motívumait (Maslow, 1970). A tanulás megjelenik úgy, mint a túlélés eszköze, hiszen a mindennapi betevő és a tárgyi szükségletek beszerzéséhez vezető út, de megjelenik a bevonódás vagy bekerülés szándéka egy közösségi történetbe ugyanúgy, mint az önmegvalósítás/önbeteljesítés szándéka. Az élethosszig tartó tanulás szempontjából a bevonódás és az önbeteljesítés motívumát a narratív identitás szempontjából különösen is érdemes megvizsgálni, hiszen ezek identitásunk központi mozgatói: *„Ma már biztos állíthatjuk, hogy az emberben létezik egy hajlam vagy szükséglet arra, hogy olyan irányban növekedjen, amit általánosságban önmegvalósításként vagy lelki egészségként foglалhatunk össze. Ez azt jelenti, hogy van az emberben egy késztetés a személyisége egységesítésére, a spontán önkifejezésre, a teljes egyediség és identitás elérésére, arra, hogy lássa az igazságot és ne maradjon vak vele szemben, arra, hogy kreatív, jó, és sok minden más legyen. Vagyis az ember úgy épül fel, hogy az egyre teljesebb lét felé törekszik, ami nem más, mint amit legtöbbször jó értékeknek, derűs nyugalomnak, kedvességnek, bátorságnak, becsületességnek, szeretetnek, önzetlenségnek és jósnak neveznének”* (Maslow, 2003, 243. o.).

A BEVONÓDÁS MOTÍVUMA

A posztmodern kor embere hálózatokban gondolkodik és ennek megfelelően szociális kapcsolatokat, kapaszkodókat keres (Castells, 1997). Folyamatosan összehasonlítjuk egymással életutunkat, életterveinket, manapság azonban egyre nehezebb meghatározni, milyen is a társadalmi környezetünk által megkívánt normális életút (Lüking, 2004). Élethosszig tanuljuk saját helyünket a világban és a mások élettörténetén keresztül való tanulás is segíthet az eligazodásban. Akárcsak életünk, történeteink is kölcsönös egymásra hatásban formálódnak, történetek hatnak egymásra s a találkozással közös történetet írnak.

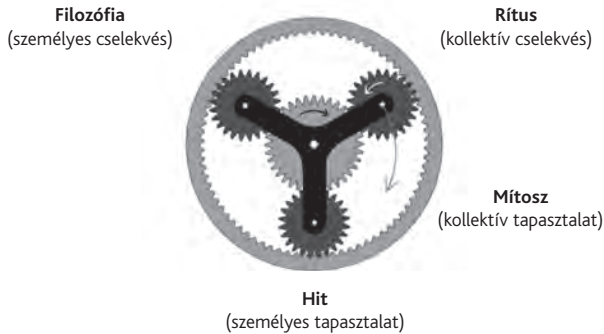
A közösség modelleket és mentorokat, szereplőket kínál a saját történetünk szövésehez. A történetek jelentősége nem csupán az egyén életében fontos, de a családok, népcsoportok, szervezetek életére nézve is. Mindaz a tudás, amit az emberek emlékezetükben őriznek, majd elmesélnek, olyan történetekből áll össze, amik belső, személyes és közösségi tapasztalataikon keresztül formálódtak.

Szükségünk van másokkal megosztott történetekre, de ez csak akkor lesz közös történet, ha tudatosul és a csoport tagjai számára relevánssá válik: *„alapvető jelentőségű, hogy az egyéni élettörténetben megtaláljuk a kapcsolópontokat, amelyek a közös történethez kötik azt, hiszen csak a közös történetbe ágyazottan válik történetünk igazából érthetővé”* (Pohl-Patalong, 1996, 258. o.).

Saját modellem szerint a bevonódás, a saját történetnél nagyobb ügy vagy közös történetben való részesülés nem elhanyagolható jelentőségű a tanulás motivátorai közül. A tanuló elhiszi, bízik benne hogy egy adott (szakmai) közösség története számára releváns. Ha a részesedés igénye cse-

lekvésbe fordul és a közösség befogadja, beavatva a tudásba a tanulni vágyót, akkor válik a tanuló is „értelmezés hordozóvá”, ő maga is írja tovább azt a történetet, melybe bebocsátást kapott. „Minden egyes életértelmezésben meglátszanak a tradíció jegyei, így minden egyes élettörténettel a tradíció elemei is tovább íródnak, a tradíció is tovább él” (Drechsel, 2002, 41. o.).

2. ábra: A személyes bevonódás útja



Forrás: saját szerkesztés

Minden közösség interpretáló közösség, melyen keresztül élettapasztalataink értelmezési keretbe foglalódnak, egyfajta közösségi értelemkeresésről, értelemtalálásról van tehát szó (Gräb, 1998). A kollektív cselekvés és tapasztalat nemcsak egy régi történetet rekonstruál, hanem a jelen és a jövő tapasztalatait is szervezi.

AZ ÖNMEGVALÓSÍTÁS MOTÍVUMA

De miről is szól az egész történet, mi a célja a közösségi történethez való tartozásnak? Minden ember a maga történetének a főhőse szeretne lenni, és a mindennapi cselekvéseink mögött ott van egy idealizált énkép arról, hogy hova is akarunk eljutni életünk folyamán.⁴ Az életet jól akarjuk csinálni és ez a narratíváinkban is meghatározó: „Minden biográfia költészet és valóság egyben (...) Nemcsak arról, aki az ember, hanem arról is, akivé válni szeretne. Az elmesélt élettörténet így válik az énkép reprezentációjává, az Én »ontológiájává«, vagy ha úgy tetszik mitológiájává” (Osterland, 1983, 279. o.). Narratív identitásunk valóságselemekből építkeznek, de bizonyos szándékok és forogatókönyvek mentén íródik. Erről írja McAdams: „ahhoz, hogy saját magunkkal összhangban jó és értelmes életet élhessünk, egy olyan hősi elbeszélést, „mítoszt” hozunk létre, mely életünk lényegét fogalmazza meg” (McAdams, 1993, 9. o.). Az én-mítoszok vezérmotívumok, nem lekicsinylendők, mert szerepük van önmagunk megértésében. Azzal, hogy ezeket fejlődésként, útként, vagy érésként írjuk le, nemcsak magyarázatul szolgálnak, hanem egyben tervrajzként is működnek, segítve az orientálódást.

⁴ „Csak a fantáziánkban létezik az a történet, amelyik nekünk igazán tetszik.” MacIntyre, A., 1995. 293. o.

A HŐSI TÖRTÉNET

Az élethosszig tartó tanulás olyan ősi forgatókönyvét szeretném röviden vázolni, amely a már említett bevonódás és az önbeteljesítés dinamikáit magában foglalja és kultúránk meghatározó része. Ez pedig a hős útja (Chambell, 2010). Ez a mintázat a több ezer éves eposzoktól (pl. Gilgames) a hollywoodi forgatókönyvekig mintát ad saját útkeresésünkhöz is. Ezek a forgatókönyvek az alapismerőket tükrözik, melyekre felfűzhetjük az események és magyarázataik láncolatát. A történetek „kötelező” elemein kívül a mesék világából ismert sémákat is beemelhetünk történeteinkbe, mint például a hős, a segítők, próbatételek, veszélyek és jutalmak, a legkisebb testvér, az arany gyermekkor, csodás átalakulások (Boldizsár, 2010, 309. o.).

3. ábra: A tanulási ciklus



Forrás: saját szerkesztés

A tanulási ciklus első lépése, hogy 1) a hősünk a mindennapi világban éli megszokott életét, azonban 2) történik valami, ami készteti, hogy induljon el, például meg kell menteni valakit vagy el kell érnie egy új célt. 3) A hős megretten, és ragaszkodik a megszokott életéhez és mivel nem tudja mi vár rá, belső ellenállását le kell küzdenie az elinduláshoz. 4) Ekkor jön a mentor, aki meggyőzi a hőst, hogy igenis el kell indulni az úton. 5) A hős elhagyja a mindennapi világot, ami után már nem fordulhat vissza és 6) megismerkedik életének új szereplőivel. A hős körül új támogatók és ellenségek jelennek meg. 7) Közeledés a „mélység” felé: a hősnek jobban meg kell ismernie önmagát, valamint új készségeket kell kifejlesztenie. A tanulás során próbákat kell kiállnia és közeledik a nagy megpróbáltatáshoz, 8) ami lehet például egy ellenfél legyőzése. Az új képességek próbája történik meg, rendszerint hosszú előkészítés után. 9) Ezek után a hős megszerzi a jutalmat, legyen az tárgy vagy új ismeretek. Ez a jutalom abban is segíti a hőst, hogy az illető jobban rálásson az eddigi életére, hibáira, erősségeire. 10) Vajon mit kezd a hős sikerével? Hogyan tudja folytatni az életét a megszokott környezetében? Végül a hős a megszerzett jutalommal elindul visszafele. 11) A fejlődés, amely a hősben végbement, nem öncélú. A hősnek döntést kell meghoznia, hogy eredeti életkörülményeibe, munkahelyére, családjába, beviszi-e azt a tudást, amit az úton megszerzett. Vajon kész-e megosztani megszerzett kincsét másokkal? 12) Ha igen, akkor a hős vissza is térhet oda, ahonnan elindult, de

már más emberként érzék meg addigi világába, életébe.⁵ Nemcsak a monomitoszok, filmek és mesék cselekményében, hanem a saját tanulástörténetünkben is fellelhetjük ennek a forgatókönyvek az elemeit (vö. Evers, 1999, 12. o.). Ezek olyan mintázatok, melyek kisebb egységekben, akár egymással keveredve is megjelenhetnek saját történeteinkben (Roland B. Tobias nyomán Gesing, 2007).

TANULÁS NARRATÍVÁK MENTÉN?

Identitásunk alakításában fontos szerepet játszó történetek nemcsak látens módon formálják/formálhatják a tanulást, hanem tudatosan is alkalmazhatók, akár formális képzési keretek között is. Pataki Ferenc szavaival élve: „*Minden csoport, amely maradandónak vagy fontosnak tételezi fel önmagát, kifejleszt megosztott történeteket, amelyek nem csupán a csoport identitását határozzák meg, hanem olyan eszközöket is felkínálnak, amelyeknek irányító szerepe révén a csoport tagjai maguk is felfedezik személyes életük jelentését*” (Pataki, 2001, 298. o.). Vajon mik a próbatételek, beavatás, kik a mentorok, illetve mi az az elixír, amit a közösség felkínál a történet „hősei” számára? Vajon ezek a hősök a formális, nem formális és informális tanulás keretei között elsajátított tudást tovább tudják-e, akarják-e vinni az mindennapi életük világába? Vajon lesz-e használható és hasznos megszerzett tudás? A hősi forgatókönyvek tanúsága szerint, a hasznosság a próbaköve minden tanulásnak. A közösség számára is elixírt hozó tanulási ciklusok azok, melyek igazi tanulsággal bírnak és hatással vannak egész (és talán nemcsak a saját) életünkre nézve.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAUMGARTNER, I. 2003. *Pasztorálpszichológia*. Budapest, Semmelweis Egyetem TF – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány – HÍD Alapítvány, 555.
- BOLDIZSÁR ILDIKÓ 2010. *Meseterápia*. Budapest, Magvető.
- BORNHAUSER, T. 2000. *Gott für Erwachsene – ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmodernen Vielfalt*. Stuttgart, Kohlhammer, 98.
- BRUNER, J. 2005. *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Budapest, Új Mandátum, 19–45.
- CASTELLS, M. 1997. *The Power of Identity – The Information Age*. Economy, Society and Culture Vol. 3, Oxford, Blackwell, 5.
- CHAMBELL, J. 2010. *Az ezerarcú hős*. Budapest, Édesvíz Kiadó.
- CSEPÉLY GYÖRGY 2003. *A szervezkedő ember – A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Budapest, Orisis Kiadó.
- DRECHSEL, W. 2002. *Lebensgeschichte und Lebens-Geschichten: Zugänge zur Seelsorge aus biographischer Perspektive*. Gütersloh, Gütersloher/Chr. Kaiser.
- EVERS, R. 1999. *Alter, Bildung, Religion – Eine subjekt- und bildungstheoretische Untersuchung*. Stuttgart, Kohlhammer.
- GESING, F. 2007. *Kreatív írás – Mesterfogások íróknak*. Miskolc, Z-Press.
- GRÄB, W. 1998. *Lebensgeschichten Lebenswürfe Sinndeutungen – Eine praktische Theologie gelebter Religion*. Gütersloh, Chr. Kaiser / Gütersloher Verlagshaus.
- KEUPP, H., AHBE, T., GMÜR, W., HÖFER R., MITZSCHERLICH, B., KRAUS, W., STRAUS, F. 1999. *Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg, Rowohlt.
- LÜKING, M. 2004. *Brüche und Diskontinuitätserfahrungen als Thema von Biografien*. MThZ 55/1. 56–66.
- LYOTARD, J.-F. 1986. *Das postmoderne Wissen*. Graz, Edition Passagen.

⁵ Forrás: www.relaxapont.hu

- MACINTYRE, A. 1995. *Der Verlust der Tugend – Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- MASLOW, A. 2003. *A lét pszichológiája felé. Bevezetés a humanisztikus pszichológiába*. Budapest, Ursus Libris.
- MASLOW, A. 1970. *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row Publications Inc.
- MCADAMS, D. 1993. *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*. New York, Morrow.
- OSTERLAND, M. 1983. *Die Mythologiesierung des Lebenslaufs – Zur Problematik des Erinnerns*. In BAETHE, M., ESSBACH, W. (Hg.): *Soziologie – Entdeckungen im Alltäglichen*. Frankfurt Am Main, New York, Campus, 279–290.
- PATAKI F. 2001. *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris.
- PLÉH CS. 2004. *A mai lélektan*. Magyar Tudomány, 2004/11.
- POHL-PATALONG, U. 1996. *Seelsorge zwischen Individuum und Gesellschaft*. Stuttgart, Kohlhammer.
- POLÁKOVÁ, J. 2005. *Perspektive der Hoffnung – Transzendenzsuche in der Postmoderne*. Paderborn, Schöningh.
- SIBA B. 2010. *Isten és élettörténet*. Budapest, Loisir Kiadó.

DI BLASIO BARBARA

Az interkulturális performansz szociális ereje – A börtönszínház narratív megközelítése

A tanulmány a társadalmi színházhoz köthető performansz jelentőségét mutatja be, különös tekintettel az olaszországi börtönszínházi tevékenységekre, illetve annak egy lehetséges hazai adaptációját tárja az olvasó elé.¹ Lépéseket teszünk a börtönszínház elméleti keretének felvázolására és tudományelméleti beágyazására. A tanulmány mozaikszerűen írja le a performansz megvalósításának színházantropológiai és filozófiai tudományos hátterét. Olyan példát állít az olvasó elé, amelyben szakértők és civil szereplők kutatási céllal működnek együtt börtönszínházi munkában közösségi- és személyes kompetenciák fejlesztése céljából, kiemelten az önismeret és önreflexió terén. A projekt során megvalósuló tanulási folyamatra úgy tekinthetünk, mint reális hálózatos tanulásra, amely felőrösíti a hatótényezők kölcsönhatását.

Kutatásunk középpontjában társadalomelméleti oldalról annak a jelenségnek a vizsgálata áll, hogy az egyének hogyan határozzák meg önmagukat azokban a szerephelyzetekben, amelyek az élet valóságát imitálják, amelyekben döntéseiket és cselekvéseiket, önértelmezésüket a színházi játék befolyásolja. Másrészt, az önreflexió révén és a másik perspektívájának felismerése által, hogyan megy végbe az egyén identitásformálása és kulturális horizontjának változása. A társadalomelméletek megközelítéseit tapasztalati úton próbáljuk ki, narratív módszerekkel. Vizsgálatom tárgya, hogy milyen módon járul hozzá a színházi tevékenység (performansz) az önértelmezéshez, a kreativitás és a kognitív képességek fejlesztéséhez. Fiatal és fiatalos bűnelkövetők élettörténeteit vizsgálva és azokból merítve, ennek a kritikus populációnak az életvezetése és életvitele hátterében működő hatótényezőknek mélyebb és kontextushoz közelebb álló feltárására törekszem, narratív és performansz-alapú megközelítésben.

¹ Gyakorlatunk helyszíne a Pécsi Büntetés-végrehajtási Intézet. Európai Unió pályázatban (European Commission: Lifelong Learning project in Hungary, entitled „Veniamo da Lontano”, G-858-1/1,1 TEMPUS/GRUNDTVIG, résztvevő országok: Magyarország, Olaszország, Spanyolország, és Németország), a nemzetközi börtönszínházi hálózatban Magyarország is résztvevő. Horacio Czertok által képviselt társadalmi dráma vonulata ma igen népszerű Európa-szerte.

Lényeges társadalmi kérdés ez, hiszen a hátrányos helyzetű személy társadalmi státuszára külső szemlélőként csekély hatást tudunk gyakorolni, tehát ebben a társadalmi környezetben a legfontosabb az egyén vagy csoport gondolkodásmódjának és magatartásának befolyásolása, döntéseinek előkészítése. Ezért a közösséget résztvevőként vizsgáljuk, a társadalmi jelenségeket „természetes” közegükben elemezzük, a közösen birtokolt mintákat, kódokat, vagy az ellenállás formáit kiemelten az egyének interakcióiban figyeljük meg. Megközelítésmódunk alapja az egyén élettörténete, amelyből a „színész” szabadon és időnként a csoporttal közösen választhat epizódokat. Ezek az epizódok adják a performansz szöveg alapját, amely változékony és újraírható lehet, amelyben az életeseményeket újra és újra átéljük, azokat dramatikusan jelenítik meg és dialógusban vannak a másikkal. Ezekre a szerepekre, eseményekre, interpretációkra reflexiókat kapnak a környezetből, végül az új élmények kapcsán újraértelmezik az élet eseményeit, és önreflexióval zárják a találkozásokat. A performansz dialogikus eseményei olyan helyzetek, amelyekben nem a múlt elveszett egységét keressük, hanem a múlt eseményeinek tudatosításával ismerjük fel saját tulajdonságainkat. A másik felé fordulás az önmegértést is segíti.

További célunk a fiatalok és a veszély kapcsolatának az ő valóságukat hívebben tükröző megértése, és a kockázatok esetleges közös kezelése, megelőzése. Fontos megismerni a fiatalok kockázatvállalása és a veszélyes viselkedések mögött meghúzódó erőket, továbbá a saját viselkedésükről és helyzetükről megfogalmazott saját percepciójukat. Diane Conrad (2010) nyomán a bűnöző fiatalokkal végzett résztvevő és performansz-alapú² kutatási megközelítés olyan ellen-narratívát (Foucault, 1979) kínálhat, amely megtöri a deviancia általános jelentését. A deviáns fiatalok által megszokott értelmezési kontextus helyett egy elfogadottabb és komplexebb képet szeretnénk felkínálni. A performativitás, ahogy azt az elméleti részben bővebben leírjuk, a testsémát és testképet, a dialogikus kapcsolatban való biztos működést, a saját és a másik élményeinek átélését, és nem utolsósorban a kompetenciák rendszerét is fejleszti. A játék pedig bölcsője az önbecsülés kialakulásának, amely a valós élethelyzetekben a reális döntéseket készíti elő.

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A börtönszínházi munka Olaszországban már több évtizede igen elterjedt, amelynek nemcsak terápiás céljai vannak. Megismerve Horacio Czeretok ferrarai *Teatro Nucleo* színházát, az ő börtönszínházi koncepcióját³ próbáltuk meg idehaza a narrativitással bővítve adaptálni. A továbbiakban azokat a tudományos elméleteket érintjük, amelyek munkánk hátterében húzódnak, igazolják tevékenységünket, segítik az olvasó eligazodását munkánk szellemiségében és folyamatában.

Kékesi Kun Árpád (2006) szerint a színház az interkulturális diskurzus helyszíné. Az interdiszciplináris jellegű kutatások megindulásával a színház mint kulturális modell funkcionálhat. Erika Fischer-Lichte (1999) három megközelítése alapján a kultúrát vizsgáló kutatók nem a valóságot akarják megragadni, hanem azt a jelentést vizsgálják, amelyet a szereplők tulajdonítanak a valóságnak. Másik meg-

² Kulcsszavak a jelenlét, a rögtönzött szöveg és a cselekvés együttes kifejező ereje, a test fontossága. Cél az egyre mélyebb emberi megismerés olyan intenzív önfeltárás révén, amely újradefiniálja magát az ént is, és a performer testének személyes története válik hangsúlyossá. A résztvevő kutatásban a közös tanulás és tanítás révén megfigyelések adatait rögzítjük, kódoljuk.

³ „Laboratorio liberatorio di esperienza teatrale.” www.youtube.com/watch?v=3FN8pqRwbDK

közelítésben azért válhat a színház kulturális modellé, mert magába sűríti a társadalomban fellelhető problémákat és azokra fókuszálva interdiszciplináris értelmezői stratégiákat használ. A színház az interdiszciplináris és interkulturális dialógusok helyszíne. A harmadik pedig az, hogy a kultúra eseményei és a színházban megjelenő események feltűnően hasonlóak. A teatralitás vizsgálata segíti a jelentésképződés antropológiai és más tudományos vonatkozásainak megértését. A színház ebben a megközelítésben a kultúra önreflexiójának tekinthető (Pavis, 2006). Ebben a reflektív folyamatban az egyén játéka képezi a reflexiós láncolat alapját.

A TÁRSADALMI SZÍNHÁZ – BÖRTÖNSZÍNHÁZ

1947-ben a társadalmi színház kialakulásának meghatározó helyszíne Olaszország. A *Piccolo Teatro di Milano* az első olasz közösségi színház. A közösségi színház lehetséges szolgáltatásai a társadalom számára nagy haszonnal járnak. A közösségi színház révén az egyének olyan tapasztalatokra és élményekre tesznek szert, amelyek támogatják az egyén társadalomban való eligazodását (Bernardi, 2004). A színházi koncepció végleges kidolgozása Mario Apollonio nevéhez kötődik. Koncepciójának fő vonulatában fogalmazódik meg a hagyományos színházzal szembeni álláspont, miszerint a színházi élmény nem a rendezőhöz vagy a művészeti vezető munkájához kötődik. A színház lehet az hely, ahol mentalitások és kultúrák találkozhatnak, ahol a társadalmi rétegek közti elmozdulás könnyen megvalósulhat. A társadalmi színház fogalmának tömör meghatározása szerint kifejezőmód, képzés, illetve személyes, csoportos és közösségi interakció. A társadalmi színház megkülönbözteti magát a színházi megjelenítéstől, a művészi színháztól, az avantgard színháztól is, mert nem kitűzött célja az esztétika-íllag értékelhető produktum. Ugyanakkor nem tekinthető a színházterápia egyik válfajának sem. Célja sokkal inkább az individuum számára felkínálni a lehetőséget, hogy nyilvános konstrukciós folyamat kidolgozásában vegyen részt. Társas élményt nyújtani, különösen a globális kultúra homogenizációs hatásai és az individualizmus megerősödése között. Úgy tekinthetünk a társadalmi színházi tevékenységre, mint képzésre vagy gyakorlatra, melynek során az egyén kreatívan vesz részt alkotási folyamatban, ahol egyben független, másrészt a rendszerhez igazodó szereplő. A performansz társadalmi és kulturális témákból merítő előadás, amely a hagyományos színházi előadással összevethető a közösen birtokolt jelek és szimbólumok mentén. A performansz inkább a kulturális antropológia területére sorolható, sokszor felforgató elemeket hordozva.

Színházantropológiai szempontból Victor Turner (2002) fogalmai a liminalitásról és komunitásról bizonyultak a leghasznosabbnak, amelyeket a *Rituális folyamatban* fejtett ki. A liminalitás (küszöbhatás) szemléletes megközelítése, amikor a gyermek státusát elhagyva, rítusokkal övezve, serdültté válik. A serdültség a liminalitás állapota, amikor az egyén még nem rendelkezik megállapodott társadalmi státusszal. Egy nem strukturált liminális személy vagy liminális társadalom (*communitas*) potenciálja teszi Turner elgondolását olyan megnyerővé. A liminalitás fázisában lévő emberek vagy társadalmak olyanok, akár „egyfajta intézményes kapszula vagy egy olyan zseb, amely a jövő társadalmi fejleményeinek vagy változásának csiráját tartalmazza” (Turner, 1982, 45. o.). A liminalitásban jön létre a *communitas*, a megélt közösségiség. A *communitas* teszi lehetővé, hogy az egyén megtapasztalja a társadalmi szabályokat és határokat. A rítusok terelik mederbe azokat a reakciókat, amelyek a társadalmi beilleszkedés megtagadását kísérik. A rítusok pedig kulturális gyakorlatok, melyek a társadalmi kódrendszer elsajátítását támogatják. Turner szerint a *communitas* akkor alakul ki, ha a

szociális struktúrák hatályon kívül helyeződnek. Ebben az állapotban megszűnnek a társadalmi szerepkényszerek, a státusz és hatalmi-pozicionális különbségek. Az „én”-ből „mi” lesz, amely felemelő élményt nyújt. A csoport maga keresi és alakítja normáit, és ezeket összeveti az aktuális társadalmi konvenciókkal. Közösen találnak megoldást a fellépő krízisekre, a kooperáció formájára és az egyéni szféra biztosítására. Az egyéni élmény egy hermeneutikus körben történik. Amit mások átéltek hasonló helyzetben, dialógusok révén segíti a saját tapasztalattal való boldogulást. A büntetés vagy az alávetettség érzése miatti elzártság is termeli az egyén liminalitását. A börtön lehet ilyen átmeneti helyszín és átmeneti személyes feltételeket teremtő közeg, rítusok és mítoszok helye. A performansz vagy a börtönszínház olyan kulturális interpretációknak a helyszíne, amelyek a börtön adta liminalitás ellen és az egyén szubjektív marginalizálódása és liminalitása ellen hatnak. Indirekt módon több színtéren is folyik a rítusok formába öntése, a tapasztalatok értelmezése, a társadalomban érvényes kulturális kódok megismerése. Turner megfigyelte, hogy a társadalom legkülönbözőbb szintjein léteznek olyan események, amelyeknek cselekvésmenete a drámákkal analóg. Ezek leírására és elemzésére dolgozta ki a társadalmi dráma elméletét (N. Kovács, 2009, 10. o.). Utalva a jelen kutatásra, véleményem szerint antropológiai értelemben a fogvatartott már a börtönszínházba lépés előtt tudatábanul egy dráma részese és játékos. A börtönszínház arra ad lehetőséget, hogy a valós színjátékkal tudatosulási folyamatot indítson be a „színházban”. A létvalóságot érintő (börtönbe kerülés) társadalmi összetűzés következtében kialakuló társadalmi dráma következménye, a közösség tagjainak konfliktusaként begyűrűzik a börtönszínházi performanszokba, ahol azok többféle módon oldódhatnak meg, nem maradnak reflektálatlanok. Erwin Goffman (1967) kutatásának eredményei szerint a mindennapjaink megszokott interakciói sokkal kevésbé szabadok és spontánok, mint gondolnánk. Az ember a közösségi-társadalmi interakciói során *image*-t alakít ki és ezt igyekszik mindenképpen fenntartani. Az önképek individuálisak és kollektívek is egyben. Minden társadalmi-közösségi csoport kollektíve is létrehozza a maga önképét, amelyhez tagjainak igazodniuk kell. A látszat megőrzésén féltékenyen őrökdi az adott közösség. Mi kutatókként a csoportok (egyének) önképkeresésében veszünk részt önmagunkra is eszmélve.

NARRATIVITÁS A PERFORMANSZBAN

A narratív identitás Paul Ricoeur (1980) szerint a személy történeteiből épül fel, ugyanis az életek vagy sorsok egyszerre szövegek is, amelyek időről-időre újraíródnak. Ha az élet szövegszerű, akkor azt az ember diskurzusokban vagy beszélgetések során osztja meg másokkal. A narratív identitás a történetmondás által alakul ki. A társadalmi drámában az egyén történeteinek újrendezésére van mód, tehát az élet koherenciájának megteremtésére, a személyes identitás kialakítására. A színház-elméleti megközelítések közül Eugenio Barba (2010) koncepciója áll nagyon közel Ricoeur narratív elméletéhez. Barba is törekszik előadásáiban a „személyes mitológiák” megjelenítésére (Barba, 2010). Rendezéseiben visszatérő elem a kor történelmének színrevitele, amelybe az individuum személyes élete illeszkedik. A személyes történelem relatív, ahogy Barba fogalmaz, hiszen jelentéssel leginkább az individuum számára bír, de a körülölelő történeti valóság már a nézők számára is inspiratív. A néző is felsorakoztathat számos személyes történetet, amelyek segítik a darabban játszó szereplők történeti jelentéseit megérteni és átérezni. Sokszor visszatérő motívuma a mások által elfogadott sors és a végzet elleni küzdelem.

Minden cselekvő társadalmi és színházi performansa mögött kultúrát alkotó kollektív reprezentációk rendszere áll, alapvető kódok és narratívák, retorikai alakzatok sokasága, amelyekből minden performansz merít (Alexander, 2009). A kulturális performansz olyan társas folyamat, amelyben a szereplők egyénileg vagy társas formában szituációk jelentését közlik a többiekkel. A cselekvők úgy mutatják be magukat, mint akiket morális, egzisztenciális és érzelmi célok hajtanak. A performansz gyakorlati pragmatikáját a mozgás és a beszéd szükségessége különbözteti meg a szövegek kulturális logikájától. A performansz forgatókönyvének megírásában a szereplők és a közönség együtt és aktívan építik a hermeneutikai kört (Rickman, 1976). A Frankfurter Iskola képviselője Hans-Herbert Kögler (1999) filozófiai megközelítésében, a *Critical-Dialogic Circle* modelljében az értelmező/beszélő és a másik személy között a szöveg közvetít. A szöveg maga a résztvevők élettörténete. A történetek szimbolikus rendjét érzékelési módok, elgondolások és fogalmak alkotják. A résztvevők tudatos cselekvése a dialógus, amelynek során a másik megértésére törekcsenek. Ezzel a másikhöz közel kell kerülnünk, de ugyanakkor a megfelelő távolságot is tartanunk kell a másiktól, hogy fel ne oldódjunk a másik érzékelési módjaiban. A távolságtartás segíti az öntelmezésünket. Átadni magunkat a másik kontextusának azt jelenti, hogy támogatottak vagyunk a saját szokásos feltevéseinktől, értelmezési módjainktól való távolságtartásban. Ez a távolság segíti az önreflektív gondolkodásunkat. A performansz tehát a testnek, a tudatnak és léleknek is gyakorlóterepe egyszerre. A „mintha” élménye segíti az élettörténet koherensebb elrendezését, a cselekvések tudatosulását, az érintett másik magatartásának és érzelmeinek pontosabb azonosítását. Az életeseményekkel való játék támogatja a nehézségek közegette az alkalmazkodást és a jelentős döntések előkészítését. A dialógusok újra- és átértelmezésekkel segítik a globális emberi értékek azonosítását, azon belül pedig a személyes értékek felismerését. Az értékek felismerése révén jutunk el az önbecsüléshez. Felfogásunk szerint a performansz lehet az a liminalitást támogató szimbolikus helyszín, ahol az ellen-narratívák létrejöhetnek.

Az identitás szociális forrásait G. H. Mead (1973) leglényegesebb gondolataival mutatom be, azoknak az önbecsülés újabb elméleteivel való kapcsolatára összpontosítva. Mead szerint az egyénnek a reaktív énje – a tudattalanul reagáló identitásrésze – mellett van egy olyan identitásrésze, amely társadalmi eredetű és az általános másikat képviseli. Az általános másik a társadalom normáit képviseli és interiorizáció (belsővé tétel) eredményeképpen gyakorol hatást az énrre. Az általános másik nem azonos a jelentős másik személlyel. Az általános másik a megélt tapasztalatok segítségével felépített modell. A modell felépítése az, ami lehetővé teszi Mead szerint az empátiát, azt, hogy az ember különböző szerepeket játsszon el, hogy bele tudja helyezni magát a másik szerepébe, és saját magát is ennek tükrében tudja látni.

Ennek azért van nagy jelentősége számunkra, mert Susan Harter is egyetért Mead álláspontjával. Harter kutatásai a legjelentősebbek közé tartoznak, amelyek a gyermekek és fiatalok önbecsülésének kialakulására vonatkoznak (Johnson, 2008). Felismerésének újdonsága abban áll, hogy kimutatta, az önbecsülésünket azok a sikereink növelik, amelyeket személy szerint fontosnak ítélünk. A modern szociális-kognitív nézőpont szerint az én pszichológiai túlélésére irányuló dinamikus folyamat neve az önszabályozás. Az önszabályozás része az önbecsülés, amelynek lényege, hogy az egyén különböző dolgokat gondol saját magáról. Az egyén tárgyként látja magát, amelynek aztán értéket tulajdonít. Az önbecsülés nehezen megfogható fogalom, de tetten érhető a hétköznapi cselekedeteinkben és döntéseinkben. Az önszabályozás és önbecsülés különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetén és a börtön világában bír jelentőséggel. A bántalmazással és önbecsüléssel foglalkozó kutatások kimutatták, hogy a bántalmazás mindig egy szélesebb társadalmi dráma része. Ennek a széles társadalmi

drámának vetületei vannak az egyén élettörténetében. Az egyén élettörténetéből részleteket kiemelve, azokat megjelenítve, a performanszban visszatükrözve, ezeknek a személyiségfejlődésére, az önbecsülés és önszabályozás szempontjából szocializáló funkciójuk lehet. A performansz teret enged az idealizált énkép mellett a realiztikusabb énképnek és kiépítheti az én iránti bizalmat, amely alapja az önbecsülésnek. Az egzisztenciális önbecsüléshez fontos, hogy felelősséget vállaljunk, hogy saját értékítéleteink alapján legyenek választásaink (döntéseink), hogy képesek legyünk egyedül lenni, hogy értsük a saját érzéseinket. A börtönviselt fiatalok esetében valószínűsíthető, hogy ezek a folyamatok a korai személyiségfejlődési szakaszban megakadtak, ám alapjai lennének a társadalom számára hasznos és hatékony életvezetésnek.

A KUTATÁSRÓL

A börtönszínházi foglalkozások célcsoportja a fiatalokú fogvatartottak, de elgondolásunk szerint 30–35 éves korig tágítható a korhatár, illetve a módszer nemcsak börtönökben alkalmazható. A csoportba jelentkezés önkéntes, de kölcsönös elfogadáson kell alapulnia. Átlagosan 8-10 fő vesz részt hetente a színházi foglalkozáson, de célunk, hogy időlegesen minél több alanyt vonjunk be a performanszba. Másrészt tanárszakos hallgatók speciális és általános pedagógiai módszerekkel a szövegfeldolgozásban és szövegalkotásban segítik a fogvatartottakat, kompetenciáikat fejlesztik és időnként együtt játszanak. A foglalkozások gerincét a színészek által kiválasztott élettörténeti elem adja, amely mélyen átélt szituáció dialogikus formában. Longitudinális vizsgálatunk elemei: a) bemeneti kérdőíves adatok statisztikai elemzése (pl. tanulással kapcsolatos, személyközi, szociális és interkulturális kompetenciák, empátia és nézőpontváltás stb.); b) strukturált megfigyelési adatok a foglalkozások folyamán; c) kimeneti kérdőíves adatok; d) interjú: élettörténet-elemzés vegyes módszertannal (kulturális kódok, mintázatok keresése); e) performansz bemutatása közönség előtt.

Átfogó célok: a) alapképesség-fejlesztés (kommunikáció, szövegértés, szociális stb.); b) az alávettség megélt tapasztalatainak kifejeződése, empátia fejlődése; c) interkulturális kompetencia fejlődése; d) történeti és társadalmi beágyazottságra reflektálás; e) a „társadalmi képzelet” fejlesztése, valós társadalmi mikrohelyzetek átélése; f) a bevett normák megkérdőjelezése kritikus önreflexió és tudatosítás által; g) társadalmi jelentések kritikai értelmezése; h) a játék, a dialógusok révén az egyénben önbecsülés kiépítése vagy erősítése; i) a domináns narratívák lebontása; j) esetünkben a tanárképzésben tanuló hallgatók pályára való alapos felkészítése. A PTE-n évek óta működő börtönpedagógiai kurzus része a tanárképzésnek, amelynek keretében a tanulási képességek fejlesztésében, a börtönszínházi munkában és a kutatásban is részt vesznek az érdeklődő hallgatók.

Tevékenységünk gyakorlati hasznosíthatósága: (reményeink szerint) a hátrányos helyzetű és a bűnöző fiatalok személyiségük fejlesztésével és a tudatos életvitelre való felkészítéssel sikeresebben tarthatók távol a további bűnözői magatartástól. Az eljárás révén, amely az egyén sajátjává válik, a későbbiekben felügyeleti rendszer nélkül is képes lesz a kritikus pillanatokban reflektálni az adott helyzetre. Pedagógiai szempontból is hasznos gyakorlatról van szó, hiszen a leendő tanár nehéz szituációkban próbálhatja ki magát. Kommunikációs gátakat kell leküzdenie ahhoz, hogy a tanítás folyamata megkezdődhessen. A tanári kompetenciák fejleszthetőségének különös forrása a börtönbeli vagy a hátrányos helyzetű fiatalok sajátos oktatása. Többek között az egyetemista fiatalok inkluzív szemléletének kialakításával és támogatásával a tanári hatékonyságuk válik központi értéké. A mód-

szer másik előnye a költség- és eszközigény alacsony mértéke, továbbá az eredmények interdiszciplináris alkalmazásának lehetősége. A filozófiai síkon értelmezett dialógus kipróbálásra kerül valós és társadalmilag fontos szituációban: valóban van-e szerepe a demokráciákban az egyén személyes hatékonyságának, amelynek felépítésében a dialógus játszik szerepet. A társadalomtudományok számára pedig a társadalmi csoportok kulturális kódja és habitusa érdekes, amelyeket az élettörténetek mintázatai hordoznak.

A fentiekben az élethosszig tartó tanuláshoz az interkulturalitást támogató szokatlan formáját mutattuk be, amelynek során nemcsak különböző generációk találkoznak, hanem kulturális kódok ütköznek, értékrendek válnak megjeleníthetővé. A sajátos performansz létrehozása tanulási folyamat, amely független az életkortól, a helyszíntől, a kulturális különbözőségektől és társadalmi szerepektől.

A performansz megvalósítása részvételi módszerként közösségi tanulási lehetőség, amelynek során egymástól sok szempontból különböző személyek valódi találkozására zajlik. A találkozásoknak és a tanulási folyamatoknak rétegei vannak, amelyben a nemzetközi tanulás eredményei hazai környezetben hasznosulnak, a civil szféra és az akadémiai világ egymást egészíti ki, a performansz élményei a közösség és egyben az individuuum fejlődésének szolgálatában állnak, szórakozás és szórakoztatás közben mély, a személyiséget érintő változások történhetnek. Játéknak látszó, de strukturált program, amely szükséglethez kötődve a közösség érdekeit szolgálja, ugyanakkor tanulási lehetőséget is teremt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALEXANDER, J. C. 2009. *A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között.* In HORVÁTH K. és DEME J. (szerk.) 2009. *Társadalmi performansz.* Színház és Pedagógia 2.
- BARBA, E. 2010. *On Directing and Dramaturgy.* London, Routledge.
- BERNARDI, C. 2004. *Il teatro sociale.* Roma, Carocci Editore.
- CONRAD, D. 2010. *A „veszélyeztetettség” fiataalkori tapasztalatai: a közösségi színház, mint participatív és performatív kutatási módszer.* In HORVÁTH KATA (szerk.): *A dráma mint társadalomkutatás.* Színház és Pedagógia Sorozat. Budapest, L'Harmattan.
- FISCHER-LICHTE, E. 1999. *A színház mint kulturális modell.* Theatron, 1999/3.
- FOUCAULT, M. 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* New York, Pantheon.
- GOFFMAN, E. 1961. *Total institutions.* In Asylums. Garden City, NY, Anchor Books.
- JOHNSON, M. 2008. *Az önbecsülés és alkalmazkodás.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- KÉKESI KUN Á. 2006. *Színház, kultúra, emlékezet.* Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó.
- KÖGLER, H. H. 1999. *The Power of Dialogue.* USA, The MIT Press.
- MEAD, G. H. 1973. *A pszichikum, az én és a társadalom.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- N. KOVÁCS T. 2009. *A színre vitt kultúra. Az esztétikai és a társadalmi dráma összefüggéseiről.* In HORVÁTH KATA, DEME JÁNOS (szerk.): *Színház és Pedagógia.* Elméleti és módszertani füzetek 2. Budapest, Káva Kulturális Műhely.
- PAVIS, P. 2006. *Színházi szótár.* Budapest, L'Harmattan, 102.
- RICOEUR, P. 1980. *Narrative time.* In MITCHELL (szerk.): *On narrative.* Chicago, University of Chicago Press.
- TURNER, V. 1982. *From ritual to theater: The human seriousness of play.* New York, PAJ Publication.
- TURNER, V. 2002. *A rituális folyamat.* Budapest, Osiris Kiadó.

SZIRMAI ANNA LINDA

Test és lélek ösztánca a tanulásban – Mozgás által fejleszthető kompetenciák

BEVEZETŐ

A 21. század Európájában egyre nagyobb hangsúlyt kap a tapasztalatalapú, gyakorlatorientált és a több szakterületen is fontos készségeket célzó fejlesztés. Ennek ellenére az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó néhány meghatározó dokumentumot áttekintve feltűnik, hogy igen kevés szó esik a testmozgásról – annak ellenére, hogy ez az egyik leghatékonyabb fejlesztési módszer, amely a legtöbb modern oktatási célnak is megfelel. A sport nem csupán egy egészségmegőrző tevékenység, vagy az egyik legtöbbet fogyasztott kereskedelmi termék, hanem egy olyan potenciálisan sokrétegű önfejlesztési módszer, amely a legtöbbször számára hozzáférhető, és így kortól, nemtől, vagy társadalmi hovatartozástól függetlenül képes a résztvevőit olyan személyiségbeli készségek erősítéséhez segíteni, amelyek fejlesztésére az oktatási rendszer kevesebb hangsúlyt fektet.

A tanulmány áttekinti, milyen, az Európai Unió által meghatározott és a magyar társadalom számára is releváns fejlesztési célokat tud a testmozgás szolgálni és hogyan. A potenciális hatások közül leginkább arra az aspektusra térünk ki, amelyről nem találtunk eddig említést a sporttevékenység előnyös hatásaira vonatkozó irodalomban: a mozgás tudatállapot módosító hatásáról és ennek lehetséges szerepéről az egész életen át tartó tanulásban. Végül a szerző javaslatot tesz arra vonatkozóan, milyen kritériumai lehetnének egy, a testmozgást mint felnőttkori önfejlesztési módszert alkalmazó programnak.

A TANULMÁNY INDOKLÁSA

Kengyel Ákos (2012) az Európai Szociális Alap és az Európai Unió oktatáspolitikáját áttekintő tanulmányában két dokumentumot jelöl meg, amelyek a mai napig meghatározzák az európai oktatáspolitikát. Ezek az 1995-ben megjelent *Tanítás és tanulás*. Fehér könyv az oktatásról és képzésről,

valamint az Európai Bizottság 2000-ben kiadott *A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentuma. Az előbbiben összesen háromszor kerül sor a testmozgás (sport, mozgás stb.) említésére – egyik sem érdemleges. Az említések ilyen alacsony száma vélhetően annak köszönhető, hogy a köztudatban a testmozgás elsősorban mint a testi jóllét fenntartásának, illetve a fizikai erőnlét fejlesztésének eszköze szerepel. Ennek ellenére, hogy a testmozgás előnyös pszichológiai hatásait már Magyarországon is igen széles körben kutatják a legkülönbözőbb tudományterületek képviselői (például Detre, 2006, Petrika, 2012) és az eredmények publikus – a szélesebb laikus közönség által is ismert és hozzáférhető – médiaforumokon is elérhetőek (például Számel, 2011, Szendi, 2002) úgy tűnik, hogy lélektani hatásainak potenciális szerepe a munkaerő-piaci pozicionálódásban még kevesebb hangsúlyt kapott. (Az azóta megjelent *Oktatás és képzés 2020* munkaprogramban és az *Európa 2020 stratégiájában* sem történt elmozdulás a testmozgás beépítésével kapcsolatban.)

Kengyel (2012) összefoglaló tanulmányában listázza annak az új paradigmának a legfőbb jellemzőit, amely az oktatásról a tanulásra helyezi át a hangsúlyt. Ezek szerint bármely tanulási programnak „biztosítania kell a tudásalapú társadalomban való részvételhez szükséges készségek megszerzése és megújítása céljából a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférést; a tanulókhöz a lehető legközelebb kell biztosítani az egész életen át tartó tanulási lehetőségeket, (...), valamint lehetővé kell tenni a tanulásban való nagyobb arányú részvételt idősebb korban” (Kengyel, 2012, 3. o.). Véleményem szerint a sport megfelel a fenti követelményeknek, hiszen az egyik leginkább hozzáférhető önfejlesztési forrás. Szinte mindenki lakóhelyének környezetében találhatunk olyan helyet, amely ingyenes vagy alacsony költségű sportolási lehetőséget biztosít. A sport univerzális hozzáférhetősége nemcsak gazdasági, hanem életkori, nyelvi, vagy kompetenciabeli különbségek áthidalását is könnyebben teszi lehetővé, mint más, a verbalitáshoz jobban kötődő tevékenységek. A sport a legtipikusabb példája a csoportban megvalósítható, ugyanakkor egyénhez illeszthető fejlesztési módszereknek.

Az alábbiakban áttekintjük, hogy milyen hatásai lehetnek a sportnak a személyes fejlődésre.

A MOZGÁS HATÁSÁRA KIALAKULÓ MÓDOSULT TUDATÁLLAPOT

Hipnóziskutatások során merült fel az a kérdés: vajon lehetséges-e, hogy nemcsak az alulingerlés (relaxáció), hanem a túlengerlés is a tudatállapot módosulásához vezet? A mai elméletalkotók már egyértelműként kezelik, hogy a külső „ingerlésnek és az aktivitási szintnek, úgy látszik, van egy optimális tartománya, ami a normális éber tudat fenntartásához szükséges. Az ingerlésnek és az aktivitásnak a tartomány feletti és alatti szintjei módosult tudatállapotot (a továbbiakban: MTÁ) hozhatnak létre” (Bányai, 1987, 75. o.). Minél megterhelőbb testileg és lelkiileg egy testmozgás, annál inkább leköti a résztvevő figyelmét és annál könnyebben, gyorsabban módosítja tudatosságának működését.

A kialakuló tudatállapot minősége

Testmozgás során multiszenzoros túlengerlés éri a résztvevőt – ez vezet a tudati működés megváltozásához. A mozgáskivitelezés testi-érzéketi (*szenzomotoros*) visszajelzései mellett a test mozgásából származó belső (*proprioceptív*) jelzések, az általában repetitív auditoros és vizuális ingerek, illetve az összetett ingerlés, ami mások jelenlétéből fakadhat (amennyiben az élményt társas közegben éli

át), igénybe veszi az agyi vérellátás nagy százalékát, valamint elárasztja a résztvevő figyelmi terét, elfoglalja tudatosságának nagy részét. A figyelem emiatt beszűkül az itt-és-mostban történő eseményekre, valamint a hétköznapi során ritkán tapasztalt, szokatlan ingerekre irányul (pl. saját test apró részletei és változásai), ami a tudatos működés megváltozását vonja maga után. A megismerő folyamatok – helyzettől függően különböző mértékben, de bizonyos mértékig mindenképpen – egy regresszív, egyedfejlődésileg korábbi pontra jellemző működésmód felé tolódnak el. A lehetséges változásokat Bányai (2007) elmélete/munkássága/tanulmánya alapján összegzem. A megismerő folyamatok az általánosított (verbális) működésmód felől a konkrét (szemléletes) hangsúlya felé tolódnak el, a logikai érvelés egyedulalma csökken. A képzelet képei intenzívebbek és színesebbek, az érzelmek és a testi-érzékszervi élmények könnyebben hozzáférhetőek lesznek, inkább az észlelés előterébe kerülnek. A megtapasztalt élmények verbalizálása általában nehézségekbe ütközik, nem találja a megfelelő szavakat (hiányzik az alany). Az élmény közben elveszti hangsúlyát és elhomályosul az én tudatossága, így határai elmosódnak és megnyílnak a lehetőség egy archaikusabb kapcsolódási módra. Mivel nincs, aki monitorozza és kiértékeli a történéseket, torzul a realitásvizsgálati működés. Az én, mint horgonypont elvesztése eredményezi, hogy a tér- és időészlelés igen szubjektív lesz: az idő lelassulhat vagy felgyorsulhat, akár meg is állhat, a tér pedig hihetetlen méretekre tágulhat, meglepő formákat ölthet magára.

Miért fontos, hogy a testmozgás MTÁ-ot alakít ki? Ugyanis ezáltal hozzá tudja segíteni átélőit azokhoz a jótékony hatásokhoz, amelyeket Farthing (1992/2008) a módosult tudatállapotoknak tulajdonított: az ilyen élményeknek lehet fizikai és mentális gyógyító hatása, szolgálhatják a világ- és önmagunk mélyebb megismerését, valamint lehet szociális funkciójuk, vagyis összekapcsolhatják a résztvevőt a közelebbi, vagy tágabb társas közegével. Ezek pontos hatásmechanizmusának magyarázatára három elméleti irányzatot kell felvázolnunk, melyek az alábbiakban kerülnek részletes bemutatásra.

GYÓGYÍTÁS: FIGYELMI RESTAURÁCIÓ

Rachel és Stephen Kaplan (pl. Kaplan, 2001) dolgozták ki a figyelem restaurációs elméletét (*Attention Restoration Theory*, a továbbiakban ART), amely arra a feltételezésre épít, hogy az irányított figyelem kapacitása korlátozott, vagyis fáradékony. A mai ember figyelmi rendszerének neurális háttere akkor alakult ki, amikor még természetközeli életmódot folytatott, így minden, ami akkor körülvette, evolúciósan jelentéstartó és nem kerül erőfeszítésbe odafigyelni rá. Ezzel szemben a modern környezetnek, amelyben időnk nagy részét eltöltjük, nincs evolúciósan „értelme”: az olyan ingerekre odafigyelni, mint a közlekedés, a képernyő, vagy a betonépületek, figyelmi erőfeszítést igényelnek. Ha ez az irányított figyelem elfárad, akkor a személy egyre kevésbé lesz képes megbirkózni a bizonytalansággal és visszaverni a zavaró tényezőket, ami negatív érzelmeket és teljesítménycsökkenést okozhat. Ilyen állapotban megfigyelhető irritabilitás, csökkent érzékenység a társas jelzésekre, a teljesítmény csökkenése irányított figyelmet követelő feladatokban, valamint csökkent tervezési képesség (Korpela, Hartig, Kaiser, Fuhrer, 2001). A kognitív tisztaság hiánya tehát kellemetlen élmény, ami arra motivál, hogy a fókuszálási képességünk helyreállítására (restaurációjára) törekedjünk.

Szerencsére lehetséges azonban olyan személy-környezet kapcsolatot megélni, amely kifejezetten restaurációs hatással van. Korpela és Hartig (1996) szerint az ilyen kapcsolatra jellemző, hogy az illető távol érzi magát megszokott közegétől. Egy olyan helyen, ami lenyűgözi, bevonódásra, felfedezésre készíti – és bármit is tesz benne, azt szabadon teheti, a környezet nincs rá kényszerítő vagy

korlátozó hatással. Kaplanék és munkatársaik, illetve követőik is többnyire természeti tájak hatásait kutatták. Kulcsár (2007) szerint az ilyen élmények erőforrássá válhatnak: a természeti tájak nyugtatják és élénkítik az elmét, pihentetik és frissítik egyszerre. Emellett azonban aktív megküzdési potenciált is tudnak nyújtani a fájdalmas problémákkal való megküzdéshez oly módon, hogy az ember figyelmét önmagára, befelé irányítja, és lehetőséget, teret ad a helyzet tisztánlátására (közbeszóló társak vagy lelki nyomásoktól mentesen), a feltárt érzelmekkel való szembenézésre, gondolatok feldolgozására, prioritások megérzésére, cselekvési terv kialakítására stb.

Feltételezésünk szerint nemcsak a „távoli” természeti tájakkal való foglalkozás lehet restaurációs hatással, hanem a „közeleli természeti tájjal” való foglalkozás is. Saját testünk éppen annyira az őseredeti figyelmi környezetünk részét alkotta, mint a természeti jelenségek, hiszen a túlélés szempontjából éppen annyira fontos volt a test jelzéseit detektálni, mint a fizikai környezetét. Ennek megfelelően az olyan helyzetek, amelyek arra kényszerítenek, hogy testünkre figyeljünk, irányítsuk és változásait monitorozzuk, restaurációs hatással lesznek elfáradt figyelmi kapacitásunkra. Ezért feltételezem, hogy a testmozgás magasan restauratív élmény. Különösen kiemelkedő a testmozgás során gyakran megélt „távol levés” élménye, amely az utazás időbeli és anyagi költségei nélkül tud megküzdés szempontjából hasonló hatást elérni: mozgás közben akár öntudatlanul lehetőség van az érzelmek, gondolatok kiengedésére, egy edzés után az ember letisztultan tud a helyzetére tekinteni és az önmagára fókuszált figyelemnek köszönhetően jobb eséllyel ad rájuk olyan reakciót, ami önmagán, saját preferenciáin alapszik, nem környezete elvárásain.

MEGISMÉRÉS ÉS ÖSSZEKAPCSOLÁS: TEST ÉS LÉLEK KAPCSOLATA A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBN

Marton Magda (1970) korát megelőzve dolgozta ki a vizuális-poszturális testmodellre vonatkozó elméletét, amely megmagyarázza a testkép és az énkép szoros kapcsolatának eredetét. Leírta, hogy egy mozgás kivitelezésekor a mozgáskivitelezés szándéka és a mozgásból származó vizuális és poszturális (a test helyzetére vonatkozó proprioceptív) visszajelzések összekapcsolódnak egymással, így minden gyakori mozdulatnak lesz egy sémája a fejünkben egy idő után. Sok ilyen „csoomag” összekapcsolása útján jön létre végső soron egy összefüggő, egységes testmodell. A testmodell pedig az önindította aktivitások forrása és a világ leképezésének referenciapontja – így végül a bontakozó én-érzés horgonypontjával is szolgál majd. Röviden tehát a korai viselkedések testi élményeiből származik az ember testképe, amely a további tapasztalatok, észlelés stb. során az énkép alapja és háttere lesz.

Ez a szoros kapcsolat a testi és pszichés működések között az egész élet során fennmarad. Piaget (1964) egyik legkiemelkedőbb gondolata volt, hogy minden tudásunk a világról és önmagunkról csak műveletekből származik. Szerinte a világ hatékony leképezésének egyetlen módja a vele való aktív interakció – amit tudásnak hívunk, az valójában a műveletek tárháza, amelyeket el tudunk végezni és semmit sem ismerünk igazán, amivel nem cselekedtünk még. A formális mentális műveletek pedig az egyedfejlődés igen korai szakaszában a fizikai világban megtörtént vagy végrehajtott ún. „konkrét műveletek” belső leképeződéseiből alakulnak ki. A neuropszichológia kurrens kutatásai (lásd például Becker 2006, Willis 2008, Prado és mtsai. 2010) pedig alátámasztani látásznak ezt az elképzelést. Hasonló bizonyítékok származnak a pszichológia klinikai gyakorlatából is. Jó példát hoz erre Endresz Hajna (2008), aki leírja a táncterápiákban történő ún. „találkozási pillanatokat”: ezek során „olyan egymásrahangelődés történik, ami a korai anya-gyerek kapcsolat összehangelődásaival azonos minőségű. Az ilyen pillanatoknak erős korrektív, terápiás értéke lehet. Mindez spontán, akaratlanul és a tudatos észlelés számára gyakran észrevétlenül történik, nem ritkán látjuk megvalósulni a csoport-



ban” (Endresz 2008, 15. o.). Akár fizikai, akár lelki tudásról van tehát szó, azt csak akkor tudjuk a való életben alkalmazni, hogyha aktívan foglalkozunk vele, kapcsolatba lépünk és ezáltal tapasztalatot szerzünk róla. Testmozgás közben pedig sok konkrét műveletet végzünk, amelyek rendszeres gyakorlás útján mentális műveletekké, készségekké változhatnak és így a személyiségfejlődést vagy az énképet szolgálhatják. Tekintetbe véve, hogy a mozgás hatására kialakuló tudatállapot módosulás hozzájárul a testi érzékek fokozott hozzáférhetőségéhez és az érzelmek intenzitásának növekedéséhez beláthatjuk, hogy bármely testmozgásban benne rejlik a lehetőség a mélyebb önismeretre, illetve a mozgáson keresztül történő élménykorrekcióra. Ha a személy elég hosszú ideig és rendszeresen tapasztalja meg, hogy képes erőfeszítésre, képes mozdulatok kezdeményezésére, vagy megváltoztatására, képes kitartásra és a cél elérésére, a fejlődésre – akkor ezeknek a hite befolyásolja majd az énképét is. Egy idő után erősödik a hite, hogy nemcsak fizikailag, hanem pszichésen is erős, rugalmas és magabiztos képes lenni. A csoportban végzett sportteljesítmények során pedig megtapasztalhatja, mik akadályozzák és mik segítik őt abban, hogy együttműködjön másokkal: megtanul odafigyelni, mozgását a ritmus szintjén összehangolni másokkal, közös célokért küzdeni, egy testként mozogni, egymást segíteni és egymásra támaszkodni. Mindegyik készség esszenciális egy munkahelyen vagy egy társadalomban való aktív részvételhez – és ha az egyén ezt nem tudta megtanulni gyerekkorában, vagy az iskolában, megtanulhatja edzések során.

Moreno (1953) minden egyes embernek spontaneitást és kreativitást tulajdonít – ezt azonban sok esetben a formális oktatás kioltja az emberből, ezért újra kell tanulni. Olyan programok során, amelyek egy megtartó és biztonságos közegben spontán megnyilvánulásra, próbálgatásra, játékra ösztönöznek az ember visszatálhat a benne talán visszafojtott „szabad gyermekhez”. Moreno szerint „A spontaneitás az a fizikai, mentális és interperszonális folyamat, amely kreativitást eredményez.” A kreativitás pedig új megoldásmódok, termékek, interakciók révén egyenes úton támogatja a társadalom gazdasági növekedését.

Ha elfogadjuk, hogy a rendszeres sport restauráló, énmegerősítő és személyiségfejlesztő hatással lehet, akkor feltételezhetjük, hogy egy-egy kiemelkedő sportélmény vagy a rendszerességből fakadó általánosított sportoláserlmény énmeghatározó tevékenység lehet. Pillemer (2003) szerint az önmagunkról való tudás alapja a múltbeli és az elképzelt jövőbeli én-ről alkotott tudás. Conway (2005) szerint az önéletrajzi emlékezet akkor megfelelő, ha képes támogatni és elősegíteni az én folytonosságát és fejlődését. Tehát a személyes múlt funkciója, hogy a személy időben következetesnek, azonosnak élje meg magát. Szerinte az emlékezést mindenkor befolyásolja, hogy a személyt milyen célok vezérlik – az egyik legfontosabb célunk pedig egy megbízható, állandó és túlnyomórészt pozitív énkép fenntartása. Emiatt az ént megerősítő emlékek nagyobb valószínűséggel tárolódnak, illetve hozzáférhetőbbek, míg az annak ellentmondókat agyunk letiltja. Az állandóan aktív emlékezet legfontosabb célja tehát, hogy az ént beágyazza énmeghatározó emlékek készletébe. Az ilyen beágyazó emlékekre dolgozta ki Conway (Conway, Singer, Tagini, 2005) az énmeghatározó emlékekről (*self-defining memories*, a továbbiakban ÉME) szóló elméletét. Eszerint az ÉME egyfajta történet-konstruáló (narratív) működés, amely integrálja a kognitív, affektív és motivációs aspektusokat egy központi cél érdekében. Így alakul ki az identitás élményéhez szükséges önéletrajzi narratíva, ami egyesíti a múltat, a jelent és a jövőt.

Blagov és Singer (2004) írnak az ÉME jellegzetességeiről. Ezek az emlékek olyan „megalapozó élményekre” vonatkoznak, amelyek a személyiség fontos aspektusairól szólnak. A meghatározó élmények: élénkek és érzelmileg intenzívek, erős a szenzoros minőségük és még előhíváskor is van érzelmi hatásuk; ismételten előhívottak, mivel hasznos információforrások: irányító, megerősítő üzenetük van arra vonatkozólag, hogy például az illető milyen életet akar vagy nem akar magának; sokszor össze vannak kapcsolva más, hasonló élményekkel: általában azok az élmények, amelyek többször megismétlődtek, hasonló mintákkal és érzelmi hatással, célokkal és problémákkal megerősítik az adott jelenségnek a szelfben való szerepét; valamint kompakt és expresszív kifejezései egy hosszan fennmaradó témának vagy megoldatlan konfliktusnak. Olyan témák ezek, amelyek az identitás szerkesztését képezik, nem átmeneti problémák, sokáig voltak relevánsak vagy még most is azok (például konfliktus szülőkkel, párkapcsolat kezdete vagy vége, felismerések és belátások stb.). Az ilyen témákkal kapcsolatos élmények hatása hosszan megmarad, így az erről szóló emlék funkciója lehet gyors jelzés a személy számára élete átívelő témáiról. Willig (2008) az extrém sportolókkal végzett kutatásában több résztvevő említette, hogy a sport segít neki megalapozni (*ground*) magát.

Feltételezzük, hogy egy-egy kiemelkedő vagy rendszeresen végzett testmozgás is lehet énmeghatározó emlék. Ezt jelzi, ha a mozgás emlékét gyakran és könnyen idézzük fel, mert könnyű őket előhívni, hiszen szenzorosan intenzívebbek és érzelmileg gazdagabbak a hétköznapi emlékeinél. Az ilyen emlékek valószínű, hogy az identitás meghatározó elemül szolgálnak.

A TÉMÁBAN VÉGZETT SAJÁT KUTATÁS RÖVID ISMERTETÉSE

Bár mindenfajta testmozgás pozitív hatásokkal járhat, bizonyos mozgásformák az átlagosnál több potenciált hordoznak magukban. Később részletesen ismertetett kutatásom során a testmozgások közül a táncot választottam témának, ugyanis a hozzáférhető sportolási és kikapcsolódási lehetőségek közül a tánc az egyik, amely során összetett pozitív hatásra van lehetőség. Emellett a táncra vo-

natkozóan nem csak az órákra járó embereknek van sajátélménye, hiszen egy nagyon széles körben elterjedt kikapcsolódási formának is számít.

Hipotézisek

- 1 Feltételezzük, hogy a tánc kognitív restauráló hatással lehet az étélőre (gyógyító funkció).
- 2 Feltételezzük, hogy a tánc során fokozott lehetősége van az étélőnek a kapcsolódás megélésére.
- 3 Feltételezzük, hogy a tánc szolgálhatja a világ- és önmagunk mélyebb megismerését.
- 4 A tánc lehet énmeghatározó élmény.

Résztevők

Kutatásom legfőbb célja azt bizonyítani, hogy már egyetlen, kiugróként értékelt táncélmény képes a fenti hatások elérésére. A bizonyítás érdekében olyan tesztbatériát állítottam össze, amely minőségi és számszerű adatok felvételére is alkalmas volt. A kérdőívben a személyes adatok rögzítését követően arra szólítottam fel a résztvevőt, hogy idézze fel egy táncélményét, amely nagyon intenzív vagy valamilyen szempontból meghatározó volt: ez összesen 115 db értékelhető élményleírást eredményezett. Az ezt követő batéria része volt többek között a Központi Élmény Skála (Berntsen, Rubin 2006) – ennek értékeit állítjuk párhuzamba a tartalomelemzés eredményeivel, és keressük ezáltal a választ arra, hogy milyen „fejlődési haszna” volt az étélőnek az egyszeri, kiugró táncélményből.

A hólabda mintavételi módszerből kifolyólag a minta relatíve homogén lett. A kérdőívet sokkal több nő (87%, 63 fő) töltötte ki, mint férfi. Életkori szempontból igen fiatal minta jött össze: 41%-uk (30 fő) 1–19 év közötti, további 40%-uk (29 fő) 20–24 év közötti és csak 15% (11 fő) volt 25 év felett. 73%-uk felsőoktatásban részt vevő hallgató vagy diplomás – ami meglátszik a foglalkozás szerinti megoszláson is (47% középiskolai vagy egyetemi hallgató, 37% diplomás, 11% értelmiségi alkalmazott és 4% művészi foglalkozású).

Alkalmazott kérdőív

A Bernsten és Rubin (2006) által kidolgozott Központi Élmény Skála (a továbbiakban KÉS) azt méri, hogy egy élmény mennyire központi fontosságú egy személy identitását és élettörténetét tekintve. Pillmert idézve (1998, idézi Bernstein és Rubin, 2006) azt méri, hogy mennyire lett az élmény horgonyesemény (*anchoring event*): „egy tartós emlékeztető arról, hogy a dolgok milyenek és hogyan működnek”. Ezeknek a nem szükségképpen pozitív emlékeknek a mérésére szerkesztették a KÉS kérdőívet. A kérdőív itemei három fő témához kapcsolódnak:

- 1 az élmény referenciapont lett-e (könnyen felidézhető és élénk-e az emléknym, mennyire gyakran idézi fel a személy),
- 2 az élmény a személyes identitás központi eleme lett-e (alkalmas-e és alkalmazza-e önmaga jellemzésére akár gondolatban, akár nyilvánosan),
- 3 az élmény fordulópontot jelent-e a személy életében (olyan esemény, amely úgy tűnik megváltoztatja az élet aktuális menetét vagy irányát és ettől kezdve azokra az aspektusokra fókuszálja az ember figyelmét, amelyek az adott élmény segítségével megmagyarázhatóak, azáltal jól illusztrálhatóak).

Tartalomelemzés

Tartalomelemzés során szövegadatokból olyan következtetések vonhatók le, amelyek a közleményekben nyíltan nincsenek kimondva, de a szöveg szerkezetéből, az elemek együttes előfordulásából és azok törvényszerűen visszatérő sajátosságaiból kiolvashatók. Jelen kutatás során a Walker és Myrick (2006) publikálta Grounded Theory („beágyazott elmélet”) elméleti irányzatot használjuk, mert az adatok elemzéséhez használt Atlas.ti program elméleti hátteréül ez a modell szolgál.

A tartalomelemzés lépéseit Smith (2003) alapján mutatjuk be. Első fázisa a kódolás szakasza, amely során a nyers adatokat módszeresen nagyobb egységekbe ötvözzük: az adatokat tördeljük, összehasonlítjuk és kategóriákba rendezzük – ezek az ún. kódok. A kódolás első körében tapasztalat-alapú kategóriákat alakítunk ki, második körében pedig az elméleti feltételezéseinknek megfelelő kategóriákat keresünk. Elvártuk, hogy a kategóriák tükrözzék a kutatás célját, legyenek kimerítőek (fedjék le a szöveget a lehető legteljesebb mértékben) és legyenek pontosan körülírva ismérvekkel és indikátorokkal, amelyek eldöntik, hogy egy konkrét tartalmi adat a kérdéses kategóriához tartozik-e (ezt a célt töltik be az ún. kategória-szótárak).

A második fázis az elemzés szakasza. Az első munkaszakaszban kialakított kódokat itt dolgozzuk fel, itt vizsgáljuk meg az egyes előfordulási gyakoriságok számát, vagy két, sőt több kód együttes előfordulását. Mivel minden kód valamilyen jelentést szimbolizál, két-három kódnak az együttes előfordulása „jelentéstoppletet” hoz létre, amely nem volt benne az eredeti szövegben.

A harmadik szakasz az értelmezés szakasza. A tendenciaszerű együttes előfordulások a szövegben törvényszerűségekre engednek következtetni, amelyek értelmezhetővé válnak.

Eredmények

1. HIPOTÉZIS: FELTÉTELEZZÜK, HOGY A TÁNC GYÓGYÍTÓ HATÁSSAL LEHET AZ ÁTÉLŐRE.

Mivel egyszeri, amatőr és laikus élmény leírásából származott az adataim többsége, ezért a tánc gyógyító funkcióját az egyén figyelmi restaurációra való képességében vizsgáltam.

Az egyik tartalmi kódot ITT ÉS MOST²-nak neveztük el (az élmények 37%-ában jelent meg): ezekben az illető kifejezte, hogy nem törődött semmivel, ami az élményen kívül létezett. Feltételezhető, hogy az egyének nagy távolságot éltek meg mindennapi problémáiktól, gondolataiktól, hiszen azok vagy eltűntek vagy lényegtelennek tűntek az élmény közben. A NEGATÍV ÉRZÉSEK HIÁNYA kód többek között arra is vonatkozott, hogy az illetőt amúgy jellemző szorongás, gátlásosság, bátortalanság, önbizalomhiány stb. eltűnt, és helyét az erő és önmagával való elégedettség érzése vette át. A restauráció egyik faktora, a lelki távolság kialakulása a hétköznapi rutintól (távollevés) tehát megjelent az élményekben. Az elragadtatás, megbűvöltség érzése, vonzódás a helyzethez faktor erős alátámasztást nyert a POZITÍV ÉRZELMEK kód kiemelkedő jelenléte által: 115-ből 104 élményleírásban szerepelt a kód, összesen 310 alkalommal, vagyis a leírók 90,43%-a kiemelte az élmény pozitív jellegét. A figyelem irá-

1 A KÉS magyarra történő fordítását és visszafordítással történő validálását Kökönyei Gyöngyi, Reinhardt Melinda és Juhász Hajnalka, az ELTE Pszichológia szakának munkatársai, illetve hallgatója végezték.

2 A kódok nevét CSUPA NAGY BETŰ-vel tüntetjük fel.

nyításának erőfeszítés-mentessége is megjelent, bár nem domináns módon: az élmények 15%-ában említették meg a CSELEKVÉS AUTOMATIKUSAN, irányítás nélkül való megvalósulását. A koherens fizikai vagy fogalmi környezetben való elmerülésre utal a FELOLDÓDÁS elnevezésű kód (élmények 33%-ában jelent meg), amely arról szól, hogy az illető testhatárai feloldódtak, beleolvadt a környezetébe, a zenébe, az élménybe, egyfajta lebegő-úszó érzést tapasztalt meg.

Össességében tehát láthatjuk, hogy a táncélmények számos restauratív jellemzővel rendelkeznek.

2. HIPOTÉZIS: FELTÉTELEZZÜK, HOGY A TÁNC SORÁN FOZOKOTT LEHETŐSÉGE VAN AZ ÁTÉLŐNEK A KAPCSOLÓDÁS MEGÉLÉSÉRE.

A tánc egyértelműen társas tevékenység, az élmények több, mint 90%-a erről tesz tanúbizonyságot. Sokszor párban történik, de ha nem, akkor is fontos tényezője a csábítás, a kapcsolódás megélése. Az emberi jelenlét, a kapcsolódás megélésének (indukciós) hatása az átélőre egy olyan kiterjedt és széles körű téma, hogy részletesebb elemzésére jelen cikkben nincs hely. Itt csupán arra a megállapításra szorítkozunk, hogy a táncélmények túlnyomó többségében kiemelten jelentős tényező a társas jelenlét, amely hozzájárul az élmény kialakulásához és tartalmához is – bár a legtöbb átélőnek nehezebb esik megfogalmazni, pontosan hogyan. Utóbbira alább olvashatunk néhány tömörebb: „*Mexikó, nyár, habparty, spanyol fiú*” vagy hosszabb példát: „*A legmeghatározóbb az osztálytáncunk volt (tiroli), amiben mindenki részt vett. Nagyon lassan tanultuk meg, lépcsőről-lépésre haladva és mindig rengeteg hibával táncoltuk, de egyre lelkesebben. Közösséget teremtett és talán 8 év alatt nem nevettünk közösen annyit, mint az alatt a 4 hónap alatt, amíg tanultuk.*”

3. HIPOTÉZIS: TÁNC SORÁN MEGISMERÉSRE VAN LEHETŐSÉGÜNK: ÖNMAGUNK, A MÁSIK ÉS A VILÁG MŰKÖDÉSÉRE VONATKOZÓ TAPASZTALATOKAT GYŰJTHETÜNK.

Az élmények 72,17%-ában jelent meg valamiféle következménye az élménynek (lásd 1. táblázat): ilyen volt az önmagunk megélésére való lehetőség, az önmagunkkal vagy a világgal kapcsolatos ismeretek halmozásának lehetősége, a másikkal való kapcsolat kialakítására vonatkozó tapasztalások, az énmeghaladás-énkitagításnak köszönhető világmegismerés, sőt a tánc az átélő életére gyakorolt hosszú távú hatásai is.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be.

Önmagunk megélésére jó példa: „*Tudom, hogy ki vagyok. Önmagam lehetek, minden gondom nélkül. Átlénygülek. Kiteljesedek. A zene, a tánc közel áll hozzám, megtalálom benne magam.*” Önmaga megismerése ezzel szemben nem csak pozitív elemeket tartalmazhat, hiszen reális képet ad: „*Külső visszajelzéseket kapok: hogy óráig néztek, hogy jól táncolok, hogy, pont jól adom át magam és kezdeményezek, vagy éppen, hogy látszik rajtam a gátlás vagy a szerepjátszás.*” A kapcsolódás egy magasabb szinten már a világra vonatkozó, ki nem mondott megismeréssel szolgál: „*Megtapasztalok valami ósít: egy természetes élményt, amikor még minden egész volt és ugyanaz és egy. A többiekben is megjelenik és együtt éljük át.*” Végül pedig egészen sokrétű kódot képezett a következmények listája: „*Bátrabb lettem, lett önbizalmam és most már meg merem tenni, amit eddig nem*”, vagy „*Meggyógyultam, terápiaként használom. Nem tudnék nélküle létezni.*”, illetve „*Azóta sokszor jut eszembe, ebbe az élménybe kapaszkodok és erőt ad.*”

Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a tánc egy igen összetett élmény, amelyben az egyénnek lehetősége van olyan tapasztalások megszerzésére, amelyeknek éppen szükségét érzi, legyen ez az egészséges énkép, az intim kötődés, vagy az értelemmel teli világban való bizonyosság igénye.

1. táblázat: Az élményleírások tartalomelemzése során kialakult kódok előfordulási arányai.

A tartalomelemzés értelmezési szakasza során a kódokat elméleti megfontolások vagy gyakorlati tapasztalatok alapján ún. szuperkódokba tömörítjük. Az itt felsorolt kódok mind a FUNKCIÓ nevű szuperkódokba lettek tömörítve, mivel mindegyik az élmény lehetséges hasznáról és következményeiről szól.

A TÁNCÉLMÉNYEKBEN FELLEMLHETŐ KÓDOK ÉS EZEK ELŐFORDULÁSI MÉRTÉKE

Kód	Hányszor fordul elő (db)	Hány élményben fordul elő (db)	Milyen arányban fordul elő (%)	Kódok tömörítése	Előfordulás
Erotika	15	14	12,17	FUNKCIÓ	269 db
Megismer	28	25	21,74		
Utána	55	46	40,00		
Én	54	45	39,13		
Kifejez	34	23	20,00		
Szerep	13	7	6,09		83 élmény
Transzcendens	8	7	6,09		
Meghatározó	20	19	16,52		
Restauráló	21	18	15,65		72,17%
Első	26	20	17,39		
Ritka	9	8	6,96		
Gyógyít, terápiás	5	4	3,48		
Egyedül	13	9	7,83		
Összhang	18	17	14,78		
Kettős	10	8	6,96		
Erő	8	8	6,96		
Él	6	6	5,22		
Egyéb jelző	150	71	61,74		
Emlék	12	10	8,70		
Játék	2	2	1,74		

Forrás: Szirmai A., 2009

4. HIPOTÉZIS: A TÁNC LEHET ÉNMEGHATÁROZÓ ÉLMÉNY.

Mivel a KÉS jelenleg nem rendelkezik sem magyar, sem nemzetközi standardokkal, ezért a deskriptív statisztikai adatokat elsősorban a felvehető értékekkel tudjuk összevetni (2. táblázat). A KÉS-en felvehető értékek nem kétpólusú skálát képeznek, hiszen minden tételre arról egy állítás, hogy az ese-

ménynek központi szerepe van az illető életében/identitásában, így minél magasabb egy skálán elért érték, annál inkább valószínű, hogy az élmény központi jelentőségű. Már egy átlag 2 pontos élmény is relatíve fontosnak számíthat.

Az adatokból nem egyértelmű, hogy referenciaponttá lettek, vagy fordulópontként értelmezhetőek ezek a leírt táncélmények, azonban nagyobb biztonsággal jelenthető ki, hogy többeknél az identitás központi eleméül szolgáltak.

2. táblázat: A KÉS skáláinak és összpontszámának deskriptív statisztikái.

A Min. oszlop a minta által felvett legkisebb, a Max. oszlop a legnagyobb értéket mutatja.

KÉS – deskriptív statisztikák	N (fő)	Min.	Max.	Átlag	Elérhető pontszámhoz viszonyított %	Szórás
Referencia pont lett	123	2,00	10,00	5,65	56,5%	1,95
Identitás központi eleme	123	3,00	10,00	7,45	74,5%	1,92
Forduló pont volt	123	3,00	15,00	8,46	56,4%	3,45
Összpontszám	123	9,00	35,00	21,55	61,57%	6,35

Forrás: Szirmai A., 2009

Összehasonlítási alapot nyújthat adataim összevetése Juhász Hajnalka (2009) kutatási adataival, aki kutatása során szomorú vagy traumatikus élmények megítélésére használta a kérdőívet. A két minta között életkor szempontjából nincs szignifikáns eltérés, csak a nemek megoszlása tér el (Juhász mintájában 43% nő). A két minta összehasonlításakor kiderül, hogy szomorú vagy traumatikus élményekkel összehasonlítva a felidézett kiugró táncélmények szignifikánsan nagyobb mértékben szolgáltak az identitás központjául. Emellett fontos kiemelni, hogy referenciapont-értékük és fordulópontszerepük nem tért el szignifikánsan az ilyen erős negatív emlékek meghatározó erejétől.

Mindezek az eredmények a táncélmények erősen énmeghatározó jellegét bizonyítják.

ÖSSZEGZÉS, NÉHÁNY LEHETSÉGES KÖVETKEZTETÉS

A kutatás eredményei színes képét nyújtják a lehetséges pozitív hatásoknak. Az élményleírások 72%-ában jelentek meg a tánc hatására vonatkozó adatok, emellett a kérdőíves eredményekből kiderült, hogy a tánc a kognitív figyelmi rendszerre restauratív hatást gyakorol, gazdagítja az átélő önmagára, az általános jelentős másakra vagy a világra vonatkozó „ismereteit”. A tánc továbbá általában én-releváns információkban gazdag, ún. „énmeghatározó emlék” és mint ilyen, akár egyetlen táncélmény módosíthatja azt, ahogyan az ember magát megéli, látja és működteti.

A kutatás korlátai

Az online és hólabda-módszerrel történő mintavételnek köszönhetően a tesztbatéria egy kor, nem és szocio-ökonómiai státusz szerint igen homogén csoporthoz jutott el. Ezt fontos az eredmények értelmezésekor figyelembe vennünk. A tudatállapot módosulás nemtől, kortól és társadalmi-gazdasági helyzettől függetlenül bekövetkezik mindenkinél, hiszen neurológiai szükségyszerűség, ebből kifolyólag feltételezzük, hogy a módosulás fent leírt általános következményei (pozitív érzések, restauráció, meghatározó élmény) általános jelenségeket írnak le. Ezzel együtt valószínűsíthető, hogy a kialakuló élmény szubjektív tartalmában, részleteiben, a megszerzett ismeretekben eltérhet. Ezen állítások alátámasztására további kutatásokra van szükség.

Mozgás által fejleszthető munkaerő-piaci kompetenciák

Abból kell kiindulnunk, hogy *„Egy adott képzés keretében elsajátított ismeretek a mai világban már nem elegendők ahhoz, hogy az ember egész élete során helyt tudjon állni a munkaerőpiacon.”* (Kenygel, 2012). Területáltalános készségekre van szükség, amelyek munkahelytől, foglalkozástól, vagy országtól függetlenül a munkavégzés szolgálatába állíthatóak. Csóka (2009) szerint a modern pedagógiai célkitűzéseink megvalósításához *„olyan feladatrendszert kell kidolgoznunk, amely a szakmai tananyag oktatásán túl feltétlenül tartalmazza a következőket: a jellem, magatartás fejlesztése; (...) az önismeret, önnevelés, önfejlesztés képességének fejlesztése; (...) szociális-társ kapcsolati készségek kialakítása”*. Hozzáteszi, hogy *„A legkedvezőbb, ha olyan személyiség kifejlesztésére törekszünk, aki alkalmassá lesz a későbbi életútja során aktuálissá váló eszményváltozások követésére, az alternatív döntéseivel és kreativitásával kiváltott értékek megvalósítására.”* (Csóka 2009, 5. o.). Valamint a fentiek mellett kiemeli a munkavállalással kapcsolatos általános kulcskompetenciákat: *„a problémamegoldó képességet, a kreativitást, az együttműködési és a kommunikációs, valamint önállóságra való képességet és a teljesítőképeséget.”*

Összefoglalóan tehát bármely program, amely fejlesztheti az önismeretet és a másokkal való együttműködést, valamint hozzá tud járulni az egyén testi és pszichés kondíciójához, esszenciális készségekhez segíti hozzá a résztvevőt. Az irodalmi áttekintés és a kutatás eredményei is azt sugallják, hogy a testtel végrehajtható mozgásrepertoár, illetve a fizikailag megtapasztalt készségek megfelelő mennyiségű ismétlést követően mentális kompetenciákká tudnak alakulni, illetve szignifikáns hatással lehetnek a pszichésen megtapasztalt készségekre. A testi rugalmasság, a kreativitás és spontaneitás, valamint a csoporttagokkal való együttműködés gyakorlása komoly kihívást jelent a megrogzított gondolkodási és kommunikációs struktúrák számára, és mint ilyen, fejlesztheti az egyén képességét és nyitottságát arra, hogy a különböző problémákat, változásokat, helyzeteket különböző nézőpontokból is képes legyen szemlélni. Ezáltal nemcsak mások megértése megy majd könnyebben számára, hanem könnyebben tud majd elfogadni, illetve akár ki is tud majd dolgozni alternatív megoldási lehetőségeket. Ennek megfelelően a testmozgás erős hatással lehet az egész életen át tartó tanulás négy alappillére közül háromra (Forgács 2003 alapján): fejleszti az alkalmazkodóképességet, hozzájárul bizonyos vállalkozói készségekhez (pl. kezdeményezőképeség, asszertivitás stb.) és általában javíthatja a foglalkoztathatóságot.

Következtetések

Több lehetőség is van annak érdekében, hogy a fenti hatások a rendszeresen végzett testmozgás során kibontakozhassanak. A legfontosabb, mind az átélő, mind a mozgás facilitátora (ha van) szempontjából a tudatosság. A fent felsorolt potenciális hatások lehetőségét nagyban növelheti, ha azok tudatos hangsúlyt is kapnak a mozgásprogram során. Erre a következő lehetőségeket javasoljuk:

- Javasoljuk, hogy testmozgás ne csupán egészségmegőrzés vagy alakformálás céljából történjen. Maguk a sportlétesítmények, illetve az egyes programok is hasznosabban működhetnek, amennyiben lehetővé teszik (sőt kifejezetten serkentik) a sportolást megelőző és követő, illetve akár közben történő kötetlen kapcsolatlétesítést. Előnyös, ha a program facilitátora efelé irányítja a csoport tagjait vagy az egyéni edzőket is, igyekszik közösségeket és kötelékeket formálni.
- Minden mozgásprogramot követően érdemes időt hagyni annak is, hogy az élmény „lecsengjen”. Ilyenkor az ember figyelmi, érzelmi és emlékezeti működése megváltozott, így fokozottan képes önmaga felé fordulni és a történeteket feldolgozni. Ahelyett, hogy a következő napi programpont következne, fontos lenne teret adni az elmélyedésnek, az élmények átélésének, a valamiért kiugró elemek megfigyelésének, tanulságok levonásának.
- Végül pedig fontosnak tartanánk, ha mindenkinek célja lenne egy, a személyiségéhez illeszkedő sporttevékenység rendszeres végzése – hiszen ezáltal identitása egy újabb elemmel gazdagodna, amely mély rétegekig kihathat rá és hozzájárulhat ahhoz, ahogyan önmagát látja.

Amennyiben egy testmozgással kapcsolatos program lehetőséget ad a fenti három kritérium betöltésére, úgy nagy valószínűséggel tud komplex önfejlesztő módszerként szolgálni, amely szignifikánsan pozitívan hathat az egyénre, sőt, még munkaerő-piaci pozíciójának erősítésére is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÁNYAI É. 1987. *Aktivitásfokozással létrehozható módosult tudatállapot: Aktív-éber hipnózis*. Kandidátusi értekezés. Budapest, kézirat.
- BÁNYAI É. 2007. *Hipnózis és tudat*. In HALÁSZ P. (szerk): *Tudat és tudatváltozások*. Budapest, Látványos Stúdió.
- BECKER, J. 2006. *Relation of neurological findings on decoupling of brain activity from limb movement to Piagetian ideas on the origin of thought*. Cognitive Development, Volume 21, Issue 2, 194–198.
- BERTSEN, D., RUBIN, D. C. 2006. *The centrality of event scale: A measure integrating a trauma into one's identity and its relation to post-traumatic stress disorder symptoms*. Behaviour Research and Therapy, 44. 219–231.
- BLAGOV, P. S., SINGER, J. A. 2004. *Four Dimensions of Self-Defining Memories (Specificity, Meaning, Content, and Affect) and Their Relationships to Self-Restraint, Distress, and Repressive Defensiveness*. Journal of Personality, 72. 437–459.
- CONWAY, M. A. 2005. *Memory and the self*. Journal of Memory and Language, 53. 594–628.
- CONWAY, M. A., SINGER, J. A., TAGINI, A. 2005. *The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence*. Social Cognition, 22. 491–529.
- CSÓKA M. 2009. *Paradigmaváltás a felsőoktatásban*. Orvosi Hetilap 150. évfolyam, 35. szám, 1663–1669.
- DETRE ZOLTÁN 2006. *A rendszeres fizikai aktivitás szomatikus hatásai. „Mens sana in corpora sano.”* Bolyai szemle (a Bolyai János Katonai Műszaki Főiskola kiadványa), XV. évfolyam 2. szám.
- ENDRESZ H. 2008. *Mozgás- és táncterápiás csoport kiskamaszokkal*. Kézirat.
- Európai Bizottság 1995. *Tanítás és tanulás. Fehér könyv az oktatásról és képzésről*. Bernan Associates, Lanham.
- Európai Bizottság 2000. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. A Bizottság munkatársai által készített munkaanyag. Brüsszel, Európai Bizottság.
- FARTHING, G. W. 2008. [1992.] *Módosult tudatállapotok*. In BÁNYAI ÉVA – BENCZÚR LILLA: *A hipnózis és a hipnoterápia alapjai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- FORGÁCS A. 2003. *Az Európai Szociális Alap és az Európai Unió oktatáspolitikája*. Tér és Társadalom 17. évf. 2003/1. 131–153.

- JACKSON, S. A., EKLUND, R. C. 2004. *The Flow Scales Manual*. Kézirat. Printed by Publishers Graphics.
- JOHNSON, M. K., SUENGAS, A. G., FOLEY, M. A., RAYE, C. L. 1988. *Phenomenal Characteristics of Memories for Perceived and Imagined Autobiographical Events*. Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 117. No. 4. 371–376.
- JUHÁSZ H. 2009. Szakdolgozat az ELTE-PPK Pszichológia szakára (kézirat)
- KAPLAN, R. 2001. *The Nature of the View from Home. Psychological Benefits*. Environment and Behavior, Vol. 33, No. 4, 507–542.
- KENGYEL Á. 2012. *Emberi erőforrások és versenyképesség. Az egész életen át tartó tanulás az Európai Unió oktatáspolitikájában*. Műhelytanulmány a BCE Világgazdasági Tanszéke számára.
- KORPELA, K. M., HARTIG, T., KAISER, F. G., FUHRER, U. 2001. *Restorative experience and self-regulation in favorite places*. Environment and Behavior, Vol. 33. No. 4. 572–589.
- KULCSÁR ZS. 2007. *Komplex humán emóciók, összetartozás és felépülés*. Budapest, Trefort Kiadó.
- MORENO, J. L. 1953. *Who shall survive?* Beacon, New York, Beacon House.
- PEKALA, R. J., WENGER, C. F. 1983. *Retrospective phenomenological assessment: mapping consciousness in reference to specific stimulus conditions*. Journal of mind and behavior, Vol. 4, no 2. 247–274. Idézi: PASSIE, T. 2008. *Bewusstseinszustände: Konzeptualisierung und Messung*. Münster, LIT Verlag Berlin-Hamburg-Münster.
- PETRIKA ERZSÉBET 2012. *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél: depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata*. Doktori értekezés a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája számára.
- PIAGET, J. 1964. *Development and Learning*. In RIPPLE, R. E., ROCKASTLE, V. N.: *Piaget rediscovered*. Ithaca, New York, Cornell University Press, 7–20.
- PILLEMER, D. B. 2003. *Directive function of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode*. Memory, Vol. 11. No. 2. 193–202.
- PRADO, J., NOVECK, I. A., VAN DER HENST, J-B. 2010. *Overlapping and Distinct Neural Representations of Numbers and Verbal Transitive Series*. Cerebral Cortex, March 2010; 20: 720–729.
- SMITH, J. A. (ed.) 2003. *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods*. London, SAGE Publications, Incorporated.
- SZÁMEL SZILVIA 2011. *Mozgással az egyensúlyért*. Online Pszichológia portál.
- SZENDI GÁBOR 2002. *Depresszió és testmozgás*. Lélekben Otthon, 2002. június.
- SZIRMAI ANNA LINDA 2009. *Mozgás és módosult tudatállapot – A tánc transz-kiváltó hatásának vizsgálata*. Szakdolgozat az ELTE-PPK Pszichológia szakán, Budapest.
- WALKER, D., MYRICK, F. 2006. *Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure*. Qualitative Health Research, Vol.16, No. 54.
- WILLIG, C. 2008. *A Phenomenological Investigation of the Experience of Taking Part in 'Extreme Sports'*. Journal of Health Psychology, 13, 690.
- WILLIS, J. 2008. *Building a bridge from neuroscience to the classroom*. Phi Delta Kappan, 89(6), 424–427.



Közösségi Út
a Tanuláshoz
program



TEMPUS EGZALAPÍTVÁNY



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Az egész életen
át tartó tanulás
programja