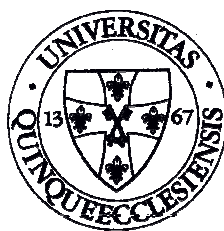


PTE BTK
Interdiszciplináris Doktori Iskola
Politikatudományi Doktori Program
Helyi - területi önkormányzatok –
helyi társadalom program

Németh Balázs

A lifelong learning paradigmája és annak hatása az
Európai Unió oktatáspolitikájára

Doktori (PhD) értekezés tézisei



PTE BTK
Pécs, 2006

**Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Interdiszciplináris Doktori Iskola**

A doktori értekezés

„A helyi - területi önkormányzatok -
helyi társadalom” Politikatudományi Doktori Program keretében készült.

Témavezető:

Laczkóné dr. Tuka Ágnes
egyetemi docens, PhD.
PTE BTK

Tartalom:

I.	A disszertáció célkitűzései.....	3.
II.	A kutatás módszere és adatbázisa.....	6.
III.	A disszertáció eredményei, következtetések.....	8.
IV.	A doktori értekezés témaköréből eddig megjelent publikációk.....	14.
V.	Az értekezés tartalomjegyzéke.....	16.

I. A disszertáció célkitűzései

Kutatásom célja az volt, hogy elemezzem a lifelong learning paradigmájának kialakulását, fejlődését, megvizsgáljam, milyen gazdasági, társadalmi tényezők hatására vált egy olyan európai oktatáspolitikai nézetrendszer központi elemévé, amely a nemzetközi szervezetek, közöttük az Európai Közösség, majd az Európai Unió oktatáspolitikai felfogását, illetve annak változását befolyásolni tudta.

A disszertáció célja, hogy rávilágítson arra, hogy az Európai Közpolitikai Rendszer (EKR) keretében formálódó paradigma miért nem tudott lényeges eredményt elérni az eddigi célkitűzések tekintetében. Rámutat arra, hogy a közpolitika paradoxona az, hogy mennyiben érhető tetten a politikai döntéshozatalban a gazdasági „zárt-érdek” és a társadalmi „nyitott-érdek” ütköztetése. Választ kerestem arra, hogy az európai porondon miért nehéz eredményeket elérni az EKR rendszerében, különös tekintettel az EKR harmadik fázisára, azaz a versengő intézmények modelljére. Megvizsgáltam, hogy a közpolitika keretébe miként illeszkedik a lifelong learning szemléletváltást is hozó paradigmája, amely mint kiegészítő, támogató politika játszik fontos szerepet.

A paradigma fejlődésének, realizálódásának politikatudományi elemzését azért tartom fontosnak, mert így kellő alapossággal és tudományos igényességgel rámutathatunk arra, hogy a paradigma jól értelmezhető politikai, gazdasági és társadalmi tényezők hatására kerül be az európai közösségi politika medrébe. Annak ellenére, hogy az oktatás és képzés, valamint az ahhoz kapcsolódó iskolai és iskolán kívüli intézményrendszer formálisan a tagállamok autonómiája, kimutatjuk, hogy a közösségi oktatáspolitikai integráns része annak az ún. spill over-hatásnak, amely – mint a foglalkoztatás- és társadalompolitikának alárendelt eszköz – főleg a gazdaság fejlesztésén keresztül elérendő politikai és társadalmi stabilitás, növekedés megvalósításának keretében jelentkezik.

Kiinduló álláspontom, hogy a lifelong learning paradigmája a formálódó közösségi oktatás és képzési politika kulcseleme, amely az uniós keretrendszer létrejöttével új fázisba kerül. Az Európai Unió a világgazdasági versenyre reagálva saját pozícióinak erősítéséhez és a tagállamok közösségi együttműködésének érdekében felhasználja a lifelong learning paradigmáját, hogy a közösségi együttműködés elmélyítésével és kiszélesítésével egy időben elsősorban a gazdasági növekedés, a versenyképesség, továbbá az ehhez elengedhetetlen

társadalmi stabilitás közösségi, nemzeti, regionális és lokális szinten is megvalósuljon. Kimutatható, hogy az Európai Unió létrejöttével maga a közösségi politika kerül olyan szakaszba, amelyben a lifelong learning paradigmájának alkalmazásával szűkül a tagállami autonómia a közösségi oktatáspolitikában megjelenő, a paradigma megvalósítását szolgáló oktatási és képzési együttműködés határozott célkitűzéseinek megfogalmazása alapján. Az Európai Unió közel tizenöt esztendő története az oktatási-képzési politikában is egy fejlődési folyamatot jelenít meg.

Az Európai Unió létrejöttével a Maastrichti Szerződés ratifikálása után közvetlenül megkezdődik az új stratégiai gondolkodás kialakítása, melynek eredményeképpen már 1993-ban, a koppenhágai csúcsértekezleten a gazdasági növekedés és a versenyképesség részeként megfogalmazott foglalkoztathatóság kulcseleme a közösségi állampolgár tanulási, művelődési lehetőségeinek kibontakoztatása és a tanulóorientáció megalapozása lesz – mint a paradigma központi eleme. Ez természetesen kapcsolódik azokhoz az 1970-es években megjelenő felfogásokhoz, amelyek bár még intézmény- és tevékenységorientáltak voltak, azaz elsősorban oktatási és művelődési felfogásokat igyekeztek megvalósítani az oktatás, képzés és művelődés intézményes rendszerében. Ugyanakkor megkerülhetetlenül jelezték azt is, hogy az egyén képességei, kompetenciái – kifejezetten a gazdasági környezetben, a munka világában, továbbá a hatékony társadalmi szerepvállalás során – nem nélkülözhetik az egyén szükségleteire, igényeire alapozó, képességek szerinti struktúrák fejlesztését, azaz a tanulóorientált nézetek megerősítését, a tanulási tevékenység fejlesztésének, eredményességének alárendelt oktatási, képzési és művelődési szerepek kibontakoztatását.

Kutatásomban megjelenítem azt a nagyon fontos tényezőt, hogy az UNESCO és az OECD korszerű társadalmi, gazdasági orientációt képviselő megközelítéseiben az LLL-paradigma, illetve annak néhány prototípusa, prekonceptiója eszközként és alkalmazható stratégiaként értékelődött fel. A lifelong learning paradigmája fontos szerepet játszott/játszik abban, hogy keretet adjon a közoktatás, a felsőoktatás, továbbá a felnőttoktatás és -képzés egészének, ugyanakkor az egyén szellemi és értelmi fejlődését folyamatként jelenítse meg. Ennek érdekében az intézményes és nem intézményes formák jogi, tartalmi és együttműködési formáit és kereteit újítja meg, miközben szem előtt kívánja tartani az egyén felelősségét a folyamatos tanulásban, és deklaráltan tanulóközpontúvá igyekszik alakítani az oktatási és képzési funkcióit folyamatosan változtatni „kényszerülő” oktatási rendszer egészét.

Kutatásom egyik fontos eleme a közösségi oktatáspolitikai, illetőleg oktatáspolitikai gondolkodás változásának értelmezése, valamint az LLL-paradigma oktatáspolitikát meghatározó és formáló elemeinek bemutatása. Másik pillére annak elemzése, hogy a lifelong learning paradigmája mennyiben befolyásolta a felsőoktatás és a felnőttoktatás funkcionális megújulását, továbbá a két tevékenység és a hozzájuk kapcsolódó intézményrendszer együttműködésének szükségességét.

A disszertáció taglalja, hogy a lifelong learning paradigmája miért bontakoztatott ki egy olyan tanulóközpontú formát, mint a tanuló régió modellje, amely kifejezetten azt a célt igyekszik megvalósítani, hogy már nem kizárólagosan uniós és tagállami szinten, hanem regionális és helyi, térségi szinten alakítsa és formálja a tanulást támogató hálózatos, partnerségi kezdeményezéseket. A tanuló régió modelljében a formális, a nem formális, valamint az informális tanulási tevékenységet megjelenítő terek összekapcsolódnak, hozzájárulva az egész életen át tartó tanulás hatékonyságát befolyásoló egyéni kulcskompetenciák fejlesztéséhez.

A lifelong learning paradigmájának értelmezésével be kívánom mutatni, hogy az Európai Unió fejlődése, a bővítési folyamat mennyiben érintette és érinti ma is az oktatás és képzés területén a tanulóközpontú intézményes és intézményen kívüli formák fejlesztését. Választ kerestem arra, hogy az oktatási és képzési politikáknak a nemzeti keretek között mennyiben kell alkalmazniuk az uniós szintű dokumentumokban megfogalmazódó ajánlásokat, célkitűzéseket a lifelong learning paradigmájára vonatkozóan.

Végezetül fontos kiemelni, hogy kutatásomban igyekeztem modellezni azokat a kereteket, amelyekben a lifelong learning paradigmája értelmezhető, elsősorban a gazdasági, társadalmi tényezők figyelembevételével és a statisztikai adatok felhasználásával.

A disszertációt a paradigma fogalmi kereteit, funkcionális értelmezését meghatározó források és dokumentumok megjelölésével, széles körű irodalomjegyzékkel, valamint táblázatokat tartalmazó melléklettel egészítettem ki.

II. A kutatás módszere és adatbázisa

Kutatásom alapjául a többször elnyert Socrates Erasmus oktatói ösztöndíjak és intenzív európai egyetemi szintű felnőttoktatási elemző kutatás és tananyagfejlesztés szolgált ugyancsak az Erasmus, továbbá a Grundtvig programok kereteiben, melyet 1999-ben kezdtem meg és amelyet a 2000 őszen a Memorandum-vita alapján meginduló hosszás szakmai és társadalmi diskurzus befolyásolt. Látásmódom és a megközelítés formálódásához hozzájárult és járul ma is a Pécsi Tudományegyetem szakmai képviselete olyan európai szervezetekben, mint az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) és az Európai Egyetemek További Oktatási és Képzési Hálózata (EUCEN), mely szervezetekben mindmáig fontos viták taglalják a lifelong learning paradigma hatásmechanizmusát. Mindez lényegesen befolyásolta felfogásom, csakúgy, mint a legfontosabb európai szakmai konferenciákon való részvétel, kutatási programokban való tevékeny jelenlét. Ennek eredménye a múzeumi szakemberek számára kifejlesztett tananyag (lásd a disszertáció mellékletét!), továbbá a tanuló régió modelljét fejlesztő további uniós kutatások (pl. Socrates - Grundtvig LILARA kutatási projekt!).

Kutatásomban igyekeztem feltárni és elemezni az Európai Unió oktatáspolitikájának fejlődési folyamatát, melynek egyszerre egyik fontos elemévé és egyben keretévé vált a lifelong learning gondolata, felfogása, melyet számos hivatalos uniós dokumentum képvisel és támasztja alá annak fontosságát politikai szempontból egy integratívnak minősíthető szemléletmód uralkodóvá válása alapján.

A kutatás jellege ugyancsak interdiszciplináris, mivel szakpolitikai szövegek történelmi, politikatudományi elemzése mellett főleg nevelésemleletei munkák, statisztikai adatok, összehasonlító vizsgálatát és andragógiai megközelítéseket tartalmaz és ezekkel együttesen tesz kísérletet annak modellezésére, hogy mennyiben tekinthető egyfajta közpolitikai folyamatnak a lifelong learning stratégia beillesztése a lisszaboni folyamatba, mint az oktatás- és képzéspolitikai reform eszköze.

A disszertáció nem mond le annak a kritikus szemléletnek, megközelítésnek az alkalmazásáról sem, mely a kutatás témájának elemzése kapcsán feltárja a közös Európa fejlesztésében játszott tagállami pozíciók kulcsszerepét nemcsak az egyes szakpolitikák szempontjából, de az azokra ható „támogató politikák” alkalmazása kapcsán is, mint például az oktatás és képzés európai szintű fejlesztése a legfontosabb közösségi szerződések,

ajánlások tekintetében, azokban együttesen látja az oktatási és képzési célok fejlesztési lehetőségeit.

A legfontosabb elméleti írások elemzése mellett főleg az Európai Unió felfogását leginkább tükröző ajánlások, dokumentumok vizsgálatán keresztül jelenik meg az a fejlődési folyamat, mely az oktatás és a képzés világában is érzékelhető globális kényszerek hatására a tagországok közötti együttműködés kényszerét eredményezik a témánk szempontjából releváns szakpolitikai kérdésekben mind gazdasági, mind társadalmi tényezők együttes figyelembe vételével.

A felhasznált elméleti munkák közül politikaelméleti vonatkozásban kiemelkedik Amin, Easton, Florida, Harrop, Heidenheimer, Hewlett, Houghton, Lijphart, Stone, Wallace és Wildavsky, neveléelméleti aspektusokban Boshier, Botkin, Coombs, Dave, Dewey, Faure, Field, Freire, Gelpi, Husén, Jarvis, Knowles, Lengrand, Lindeman, Ohliger, Pöggeler, Ranson, Schön, Yeaxlee, szociológiai megközelítések kapcsán pedig Beck, Castells, Giddens, Lyotard, Putnam, és Ranson munkássága. Mindezek sok tekintetben meghatározták, formálták felfogásom, csakúgy mint jónéhány jeles magyar neveléstudományi szakember, közöttük is Csoma Gyula, Durkó Mátyás, Halász Gábor, Harangi László, Felkai László, Koltai Dénes, Kozma Tamás, Maróti Andor, Sz. Tóth János és Zrinszky László gondolatai.

III. A disszertáció eredményei, következtetések

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

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

Ugyanakkor az aktív állampolgárság fejlesztése társadalompolitika, mely az egyén szerepét és aktív társadalmi szerepvállalását tekinti közösségi stabilizáló elemnek mind a helyi társadalom, mind a regionális és a nemzeti szintű szervezetek és intézmények megfelelő működésének részeként. Kár, hogy az aktív állampolgár képzése nálunk nem integrálódik markánsan az egész életen át tartó tanulás programjába, holott az Európai Unió bizottságának szakértői csoportja számos prioritást is megfogalmaz a témával kapcsolatosan.

Az LLL-paradigma formálódása és az európai közpolitikai rendszerbe (EKR) történő stratégiai beépülése kettős célt szolgál. Egyrészt igyekszik hozzájárulni a foglalkoztatás fejlesztéséhez és azon keresztül a gazdasági növekedés és versenyképesség növeléséhez a koppenhágai (1993), az Agenda 2000 (1997), majd a lisszaboni célkitűzések (2000) alapján. Az aktív állampolgárság fejlesztésének témája ugyanakkor ellensúlyozza a gazdasági orientációt. Közpolitikai értelemben olyan program született az ún. lisszaboni-folyamat

részeként, melynek alakításába a tagországok érintett szervezetei és intézményei bekapcsolódhatnak, ez saját érdekük is, de egyben feltétele a közösségi együttműködésnek, a közös programokban való tevékenységnek.

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

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

A koordináció eszközrendszerét bemutatva megállapítható, hogy a nemzeti szintű LLL-stratégia elkészítése ezt a szemléletmódot tükrözhetné, és akkor nem fordulhatna elő, hogy a lifelong learning vonatkozású nemzeti szintű dokumentumok csak oktatási, képzési vagy ezzel ellentétben kizárólag foglalkoztatáspolitikai eszközként tekintenének az LLL-stratégia alkalmazására, holott a mobilitás, a hatékonyság, a hozzáférés és az együttműködés témáinak fejlesztése egyszerre európai és nemzeti ügy.

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

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

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

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

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

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

Nem kerülhető meg az analfabetizmus, továbbá a funkcionális analfabetizmus problematikája. Ezúton hívjuk fel a figyelmet a felnőttek iskolái, azaz a második esély iskolái meg-, illetve újjászervezésének szükségességére, mivel igen jelentős azon fiatalok száma, akiknek kulcsképeségei hiányosak, elsovdadtak. Ezt már csak azért is jelezzük, mert az Európai Unió 1995-ös Fehér Könyve a témában világos iránymutatást fogalmaz meg.

A felnőttoktatási és -képzési kutatások bázisa a felsőoktatás, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet és az Akadémia kell legyen, miközben az említett kutatási bázisoknak is kooperálniuk kell a lifelong learning megvalósítása érdekében. Fontos a külföldi példák, tapasztalatok megismerése, elsajátítása, melyhez az Európai Unió programjai (pl. Socrates–Grundtvig, majd az Integrált LLL-programrendszer) hozzájárulnak. Rá kell mutatni a képzők képzésének fontosságára is, mely ugyancsak befolyásolja a minőségi oktatás és képzés színvonalát. Ebben igen komoly szerepet kap a minőségbiztosítás és az akkreditáció, melyeket a törvényi szabályozás is érint. Szerencsés lenne ezért egy olyan átfogó, keret jellegű LLL-törvény megalkotása, amely a tanulás támogatását kiterjesztené az egészségnevelésre, az ifjúsági munkára, továbbá a kulturális és egészségturizmusra is.

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

A tudás alapú gazdaság és annak társadalma napjainkban igyekszik meghatározni azokat a kompetenciákat, amelyek a hatékony tanulást, majd az eredményes munkavállalást befolyásolják. E kompetenciák értelmezéséhez minőségi indikátorokat, mérföldköveket használnak (lásd az OECD és az Európai Bizottság által finanszírozott kutatásokat). Az úgynevezett kulcskompetenciák tartalmi súlypontja ma már a személyes és a társadalmi kompetenciák oldalán van. Ez pedig ma még ellentmondásban van a gazdasági igényekkel.

A lifelong learning paradigmájának értelmezése kapcsán bemutatott és múzeumi szakemberek számára készített tananyag is érinti az idegen nyelv ismeretének, bizonyos esetekben a szaknyelvi kompetenciáknak a kérdését. A már jelzett Fehér Könyv világosan rámutat az idegennyelv-ismeret fontosságára, mely nemcsak mobilitási tényező, de az európai munkaerőpiacon fontos tényező.

Fontos leszögeznünk, hogy Magyarországon a lifelong learning stratégiája és a stratégiaalkotási folyamat nem kellő alapossággal vesz tudomást a már létező uniós kezdeményezésekről, például a tanulásrégió modelljéről, melyet a disszertáció önálló fejezetben mutat be, és amely motorja lehetne a lokális és regionális tanulást támogató szolgáltatók együttműködésének. Ugyanakkor nem képviseli az alternatív tanulási formákat és az informális tanulás lehetőségeit sem, úgy véljük tehát, hogy a deklarált szándékok ellenére a szemléletmód erősen közoktatás-, felsőoktatás-, valamint foglalkoztatás-centrikus, ugyanakkor a felsőoktatási témát szinte „letudja” a Bologna-struktúra bevezetésével.

Végül érdemes feltennünk a kérdést, hogy kiknek áll érdekében a lifelong learning paradigma tartalmának stratégiai érvényesítése? Véleményem szerint ez a tagországok többségének érdeke, hiszen az LLL-szemléletmód és stratégiai gondolkodás tulajdonképpen a lisszaboni folyamatba illeszkedő komplex eszköz, melyet az Európai Tanács javaslatára az Európai Bizottság dolgozott ki, majd a Memorandum-vita következtében finomított. Ezzel párhuzamosan megindult az oktatás és képzés rendszereire vonatkozó célkitűzéseknek, azon belül is a hatékonyság, a hozzáférés és a kooperáció elemeinek a fejlesztésére vonatkozó

munka a nyitott koordináció (OMC) eszközrendszerével, melyben a tagállamok az általuk vállalt feladatokat teljesítik a célkitűzésekkel összhangban.

Az EU bővítése lelassította ezt a munkát. A 2004 évi Kok-jelentés kritikus hangvételével inkább lendületet adott, mivel a lisszaboni folyamat kritikáját fogalmazta meg az általunk is említett *Oktatás és képzés 2010* (Education and Training 2010) dokumentumhoz hasonlóan. Nem véletlen, hogy *Ján Figel*, az Európai Bizottság oktatási, képzési, kulturális és a többnyelvűség ügyeiért felelős biztosa 2004 novemberében világosan kifejtette Európa jövőjével kapcsolatos egyik írásában, hogy a Kok-jelentés nem mutatott rá az oktatás és képzés stratégiai szerepére. A Kok-jelentés a kutatás-fejlesztés fejlesztésében látja a növekedés kulcsát, ugyanakkor Figel – miközben maga is fontosnak tartja ezen utóbbi terület fejlesztését – határozottan megfogalmazta, hogy nincs tudásalapú társadalom és gazdaság a tudás hatékony terjesztése nélkül. Ez az oktatás és képzés elsődleges feladata ma is! Értelmezése szerint ezért a következő évek feladata, hogy jelentősebb köz- és magán-befektetéseket foganatosítsanak a humán erőforrások fejlesztésére, és hogy nem mondjanak le a lifelong learning stratégiák koherens és világos fejlesztéséről, az egységes európai oktatási és képzési térség formálásáról, valamint a felsőoktatás stratégiai fejlesztéséről.

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

Fontos megállapítanunk, hogy az LLL-stratégia megvalósításában meghatározó szerepe lenne egy nemzeti szintű konzultációnak és szakértői mechanizmusnak. Megkerülhetetlen a társadalmi partnerek és a civil szektor bevonása és konzultációs tevékenységének működtetése, különös tekintettel a helyi és regionális érdekekre. Érdekes az egész életen át tartó tanulás helyi és intézményi tapasztalatait a *jó gyakorlat* (best practice) innovációs aspektusában feltárni, különös tekintettel a jó gyakorlat megismerését és cseréjét megvalósító szakmai hálózatok fejlesztésére. Mindez hatással lehet arra, hogy mivel hatékony és szakmai konzultációra épülő, tartalmas nemzeti LLL-stratégiát kellett már 2005 végére készíteni, a témában érintett szervezetek és intézmények közötti tényleges tartalmi kooperációt is meg kell teremtenie azoknak a szaktárcáknak, amelyek Közép- és Kelet-Európában hagyományosan nem eredményesek a nyitott szakmai együttműködésben.

IV. A doktori értekezés témaköréből eddig megjelent publikációk

1. Múlt és jövő: A történetiszemlélet felnőttképzési paradigmája. In Humánpolitikai Szemle 1999. 10. Évf./9., 40-54. old.
2. The Development of Adult Education and its Training Institutions in Hungary since 1989. In Cooke/McSween (eds.): The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements. Peter Lang. 2000. pp. 371-380.
3. A történetiszemlélet felnőttképzési paradigmájáról. In Basel P. – Eszik Z. (szerk.): A felnőttoktatás kutatása., IIZ-DVV Budapesti Projektiroda – Oktatáskutató Intézet Budapest, 2001. 169- 173. Old.
4. A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. In Tudásmenedzsment 2001. II. Évf./ 1. szám, 39-44. old.
5. B. Németh – F. Pöggeler (eds.): Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education. Peter Lang, Hamburg. 2002. Április.
6. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. In Tudásmenedzsment 2002. III. Évf./1. 97-102.old.
7. Lifelong Learning – Theory and Practice. In the 23rd EUCEN European Conference Book. Pécs, 2002. pp. 131 – 135.
8. Dénes Koltai - *Balázs Németh*: The Spatial Structure of Hungarian Higher Education in Relation to the Institutions of Higher Education of the Alps-Adriatic Region In: "University and Society" Current Problems of Regional Co-operation : Proceedings of the Conference held at the University of Pécs - Hungary, 21-23. 4. 2002. / Eds. László Kozma - Tarrósy István. - Pécs : University of Pécs, 2002. pp. 78-99. (Alpen-Adria ; ISBN 963 6419353).
9. Célok, feladatok és perspektívák a felnőttoktatási kutatásokban. In. Hinzen – Horváth – Koltai – Németh(Szerk.): Magyar-német együttműködés a tanuló felnőttekért az európai partnerségben konferencia. Pécs, 2002. szeptember 27 - 28. Konferenciakötet. 173-183. old.
10. Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum. In Tudásmenedzsment 2003. IV. Évf./1. 30-40.old.
11. Globalisation, lifelong learning and their impacts on adult education of Central East-European countries. In Journal of Adult and Continuing Education. Vol. 9. No.1. 2003. pp. 74-81.
12. University Continuing Education in Hungary. In M. Osborne – E. Thomas (eds.): Lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe. NIACE, 2003. pp. 205-227.
13. Lifelong Learning – historical overview. In S. Schmidt-Lauff (hrsg.): Adult Education and Lifelong Learning. A European view as perceived by participants in exchange programme. Verlag Dr. Kovac 2003. pp. 13 – 23.
14. Jakab Tamás - *Németh Balázs*: Making a strong commitment towards standardization. Quality assurance in european Lifelong Learning models as major rule of quality assurance in hungarian adult education. In W. Fröchlich – W. Jütte (hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Donau-Universität Krems – WUXMANN – Münster, 2004. 169-179. old.
15. *Németh Balázs* - Jutta Thinesse-Demel (szerk.): A múzeumok, mint a tanulás helyszínei - Museums as learning places. LERNMUSE- A SOCRATES-Accompanying Measures. Project number: 2002-3478/001-001 SO2 81AWC, PTE TTK FEEFI. Pécs. 2005.

16. A felsőoktatás szerepvállalása a múzeumok funkcionális megújításában az egész életen át tartó tanulás európai stratégiájának figyelembevételével. In *Németh Balázs - Jutta Thinesse-Demel* (szerk.): *A múzeumok, mint a tanulás helyszínei - Museums as learning places*. PTE TTK FEEFI. Pécs. 2005. 23-27. old.
17. Lifelong Learning és a magyar EU-integráció. In. Bruckner László (szerk.): *Szakképzési és felnőttképzési kutatások a jövőért*. NSZI-NFI. Budapest. 2005. 89-98. old.
18. A felsőoktatás stratégiai szerepe az életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósításában. In. Dr. Kálmán Anikó (szerk.): *Lifelong Learning és kompetencia*. MELLearn Kiadvány. Debreceni Egyetem Lifelong Learning Központ. 2005. 183-197. old.
19. Felsőoktatás és a Lifelong Learning stratégia. In 2. Magyar nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia vitaindítói. MELLearn Kiadvány. Debrecen. 2006. 9-14. old.
20. A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. In *Tudásmenedzsment 2006*. VII. Évf./1. 3-15.old.

V. *Az értekezés tartalomjegyzéke*

<u>BEVEZETÉS</u>	4
<u>A KÖZPOLITIKA ELLENTMONDÁSOS VILÁGA. AVAGY MIÉRT KÖZPOLITIKAI KÉRDÉS A LIFELONG LEARNING PARADIGMÁJA?</u>	8
<u>Az európai közpolitikai rendszer főbb elemei</u>	8
<u>Az európai közpolitika modelljei</u>	9
<u>A „settenkedő közpolitika” elemzése</u>	11
<u>A LIFELONG LEARNING PARADIGMÁJÁNAK FEJLŐDÉSTÖRTÉNETE</u>	19
<u>Az LLL-paradigma kialakulásában szerepet játszó politikai, gazdasági és társadalmi tényezők</u>	19
<u>A lifelong education fogalmának megjelenése és elterjedése</u>	28
<u>Az LLL-paradigma tartalmi elemeit meghatározó gondolati-fogalmi keretek</u>	33
<u>Az LLL-paradigma előzményei</u>	33
<u>A lifelong education fogalma</u>	40
<u>Gazdasági és társadalmi kihívások az 1970-es évektől kezdődően</u>	44
<u>Koncepcionális változások az 1970-es és 1980-as években: az UNESCO és az OECD szerepe</u>	52
<u>EURÓPAI KÖZÖSSÉGI GONDOLKODÁS AZ OKTATÁSRÓL ÉS KÉPZÉSRŐL</u>	61
<u>Az európai közösségi oktatáspolitikai felfogás változása az 1960-as évek elejétől a Maastrichti Szerződésig</u>	61
<u>Az Európai Unió oktatáspolitikai felfogásának megalapozása Maastrichttól Lisszabonig</u>	68
<u>Az egész életen át tartó tanulás koncepciójának előtérbe kerülése</u>	68
<u>FOLYAMATÉRTELMEZÉS AZ ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS ALAPJÁN</u>	74
<u>A tanuló társadalom (learning society) modellje</u>	77
<u>Az LLL-paradigma értelmezése a lisszaboni célkitűzések megvalósításában: a Memorandum elemzése</u>	82
<u>A Memorandum-vita és annak hatása</u>	98
<u>NÉGY PÉLDA</u>	98
<u>Az Európai Unió konkrét oktatáspolitikai célkitűzései: a nyitott koordináció és annak eszközzrendszere</u>	119
<u>AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS KONCEPCIÓJA ÉS A FELSŐOKTATÁS MODERNIZÁCIÓJÁNAK KAPCSOLATA</u>	126
<u>A felsőoktatás lehetőségei a rendszerváltásig és a rendszerváltás után</u>	126
<u>A felsőoktatás kulcsszerepe az egész életen át tartó tanulás megvalósításában</u>	129
<u>Magyarország miért követi inkább a zárt, illetve szűkített koordináció folyamatát?</u>	135
<u>Az egész életen át tartó tanulás Magyarországon a statisztikai adatok tükrében: reflexiók és következtetések</u>	137

<u>A TANULÓ RÉGIÓ MINT A REGIONÁLIS FEJLESZTÉS ESZKÖZE AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS TEVÉKENYSÉGÉNEK MEGVALÓSÍTÁSÁBAN. A PÉCS-BARANYAI TANULÓ RÉGIÓ MODELLEJÉNEK TERVEZÉSE A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM KOORDINÁCIÓJÁBAN</u>	140
<u>A tanuló régió funkcionális értelmezése</u>	140
<u>A tanuló régió szerepe a gazdaság fejlesztésében</u>	144
<u>A tanuló régió mint területi innováció</u>	146
<u>A tanuló régió mint vállalati térszerveződés</u>	147
<u>A tanuló régió mint a tanulás térsége</u>	148
<u>INTERAKTÍV TANULÁS</u>	148
<u>INTÉZMÉNYES TANULÁS</u>	150
<u>SZERVEZETI TANULÁS</u>	151
<u>TANULVA TANULÁS</u>	152
<u>A tanuló régió és a regionális fejlesztés politikája</u>	152
<u>Az Európai Unió tanuló régiók fejlesztését ösztönző lépései</u>	153
<u>A TANULÓ RÉGIÓ MINT EU-S KEZDEMÉNYEZÉS CÉLJA</u>	155
<u>Javaslat a Pécs-Baranyai tanuló régió létrehozására</u>	156
<u>A FELSŐOKTATÁS SZEREPVÁLLALÁSA A MÚZEUMOK FUNKCIONÁLIS MEGÚJÍTÁSÁBAN AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS EURÓPAI STRATÉGIÁJÁNAK FIGYELEMBEVÉTELÉVEL</u>	160
<u>ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉS</u>	165
<u>IRODALOMJEGYZÉK</u>	173
<u>TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE</u>	182
<u>MELLÉKLETEK</u>	183
<u>Az EUROEDULT-projekt</u>	183
<u>Az EUROEDULT projekt curriculum kérdőíves vizsgálatának eredményei, 2002.</u>	193
<u>Élethosszig tartó tanulás. KSH kutatás 2004. augusztus</u>	196
<u>Europe in Figures. Eurostat yearbook 2005.</u>	203