

Élethosszig tartó tanulás

Óhidy *Andrea*

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában

A tanulmány az Európai Unió Lifelong Learning-konceptiójának adaptációját hasonlítja össze két uniós tagországban: Németországban, amely a „rég
Európát”, és Magyarországon, amely az „új Európát” reprezentálja. Az „észre-
vétel – értelmezés – adaptáció” többlépcsős elemzési séma segítségével nemcsak
az EU-konceptió német és magyar adaptációjának hasonlóságait és különbsé-
geit tárja fel, hanem bemutatja és elemzi az azokat befolyásoló legfontosabb
tényezőket is.

A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás középpontjában az Európai Unió Lifelong Learning-programja áll. A vizsgálat társadalomtudományi elméleti keretét az úgynevezett „európaizálódás” elmélete (FEATHERS-TONE–RADAELLI 2003) szolgáltatja. Az európaizálódás fogalma alatt – Radaelli definícióját átveve – az európai integráció hatására megjelenő változást értjük a nemzeti (oktatás)politikák logikájában. A vizsgálat kiindulópontja az a feltevés, miszerint az Európai Unió tagállamai az EU Lifelong Learning-konceptiójának adaptálása során (oktatás)politikájukat, intézményeiket és azok felépítését nem „mechanikusan”, azaz nem az EU-előírások egyszerű átvétele révén alakítják, hanem mindig saját nemzeti érdekeik figyelembevételével valósítják meg azt. A vizsgálat központi kérdésfeltevése: Miként történik az EU Lifelong Learning-konceptió adaptálása Németországban és Magyarországon? Ebben az összefüggésben arra keressük a választ, mit jelent a(z)

– *figyelembevétel*: a vizsgált országokban mennyiben veszik figyelembe az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?

– *értelmezés*: a vizsgált országok hogyan értelmezik az EU legfontosabb, az élethosszig tartó tanulás témájában kidolgozott oktatáspolitikai dokumentumait?

– *adaptáció*: az érintettek mennyiben számolnak oktatási rendszerük nemzeti sajátosságaival a koncepció adaptálása során? Mely tényezők játszanak szerepet az adaptációban (pl. politika, társadalmi és történelmi hagyományok, az oktatási rendszer felépítése és irányítása)?

A KUTATÁS METODIKÁJA ÉS MÓDSZEREI

A vizsgált országokat az úgynevezett „most-different-systems”, tehát a „lehető legnagyobb különbség” elve alapján (PRZEWORSKI/TEUNE 1970; HÖRNER 1993) választottuk ki, az alábbi táblázatban feltüntetett kritériumok alapján:

1. TÁBLÁZAT: A vizsgált országok kiválasztásának szempontjai		
A kiválasztás kritériumai	Német Szövetségi Köztársaság	Magyar Köztársaság
Területi-politikai hovatartozás	Nyugat-Európa	Kelet-Közép-Európa
EU-tagság időtartama	Régi EU-tagállam	Új EU-tagállam
Politikai tradíció 1945 után	Polgári-liberális demokrácia	1945–1948 demokratikus fejlődés 1948–1989 szocialista társadalmi rend 1989 után polgári-liberális demokrácia
Gazdasági tradíció 1945 után	(szociális) Piacgazdaság	1945–1989 tervgazdaság 1989 után piacgazdaság
Oktatási rendszer	Föderális szervezettségű oktatási rendszer	Centralizált ¹ oktatási rendszer

A vizsgálat az 1996 és a 2005 közötti időtartamot foglalja magában, amelyet a nemzetközi szakirodalom a Lifelong Learning-koncepció megvalósítási szakaszaként jellemez Európában. Az összehasonlító neveléstudományban két lehetséges perspektíva létezik az oktatás-nevelés jelenségeinek vizsgálatára: az úgynevezett emic-perspektíva, melyben a kutató országának oktatási rendszerét mutatja be belső szempontból, illetve az úgynevezett etic-perspektíva, melyben a kutató egy másik ország oktatási rendszerét vizsgálja külső szempontból. E tanulmány keretében e két perspektívát kombináltuk. A vizsgálat során a következő módszereket alkalmaztuk: az adatgyűjtés (feltárás) módszerei a nemzetközi szakirodalom elemzése, a szakértői vélemény és a nemzetközi szakmai konferenciák voltak; az elemzés (feldolgozás) módszerei pedig a hermeneutikus elemzés és a nemzetközi összehasonlítás.

1 A „centralizált” jelző két jelentésben használatos: tágabb értelemben a „föderális” oktatásszervezés ellentétét jelenti, tehát az egész országra érvényes központilag meghatározott előírások (vizsgarend, tanterv) létezését. Ebben az értelemben, pl. Magyarország és Franciaország oktatási rendszere centralizált. Szűkebb értelemben pedig akkor használjuk, ha az egész oktatási rendszer politikailag központi irányítás alatt áll. Magyarországon a demokratikus rendszerváltásig volt ez az irányítási forma jellemző.

A VIZSGÁLT DOKUMENTUMOK

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója adaptációjának bemutatására három német és három magyar dokumentumot választottunk ki a következő szempontok alapján:

1. A közvetlen összehasonlítás érdekében a dokumentumoknak először is az adott ország oktatáspolitikájában játszott szerepe, jelentősége volt a mértékadó. Kizárólag olyan dokumentumokról elemeztünk, amelyeket a hivatalos oktatáspolitikai fontos mérföldkőnek tekint az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Továbbá, csak olyan dokumentumokról van szó, amelyek a vizsgált országok teljes területére érvényesek: Németországban az összes tartományra (tehát szövetségi szinten), Magyarországon pedig az egész ország területére vonatkoznak.²

2. Másodsorban a dokumentumok funkciója volt döntő a kiválasztásban. Az első dokumentumpár a legelső nemzeti szinten érvényes oktatáspolitikai dokumentum, amely az élethosszig tartó tanulás témájával foglalkozik. A második dokumentumpár a két ország nemzeti akcióprogramja a koncepció megvalósítására. A harmadik pár pedig a Lifelong Learning-program megvalósítására kidolgozott német és a magyar nemzeti stratégiai tervet foglalja magába.

3. A harmadik kiválasztási szempont a dokumentumok megjelenési ideje volt.

2. TÁBLÁZAT: A vizsgált német és magyar oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulásról

Kiadás éve	Német dokumentumok	Magyar dokumentumok
1996	<i>Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik</i>	<i>A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája</i>
2001/2003	<i>Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“</i>	<i>Humán erőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv)</i>
2004/2005	<i>Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland</i>	<i>A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról</i>

Az első dokumentumpár *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik* – A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája 1996-ban jelent meg, az Egész életen át tartó tanulás európai éve (EYLL) alatt. Mindkét dokumentum tükrözi a nemzeti oktatáspolitikák – az Európai Unió, valamint az OECD- és UNESCO-koncepciók megjelenése által motivált – felerősödött érdeklődését az élethosszig tartó tanulás koncepciója iránt.

² Az elemzésre kerülő oktatáspolitikai dokumentumok e kritérium alapján való kiválasztását a német dokumentumokra vonatkozóan dr. Heino Apel (Deutsches Institut für Erziehungswissenschaft), a magyar dokumentumokra vonatkozóan dr. Halász Gábor (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) megerősítették.

A második dokumentumpár *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle”* – Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Program az ezredforduló után – 2001-ben, illetve 2003-ban született – az Európai Bizottság *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című vitaanyaga által motiválva. Az európai politikai háttér a Lisszabon-stratégia és a nyílt koordinációs módszer bevezetése szolgáltatta.

Harmadik dokumentumpárként a német és a magyar nemzeti stratégiákat elemeztük, amelyek 2004-ben, illetve 2005-ben kerültek kidolgozásra. A *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland – A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* keletkezésének európpolitikai háttérét a Lisszabon-stratégia újraindítása adja.

A LIFELONG LEARNING-PARADIGMA ADAPTÁCIÓJÁNAK HASONLÓSÁGAI A NÉMET ÉS A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKÁBAN

A kiválasztott német és magyar dokumentumok elemzése a következő megegyezésekre derített fényt a két ország oktatáspolitikájában az élethosszig tartó tanulás kapcsán:

3. TÁBLÁZAT: A német és a magyar adaptáció hasonlóságai
Az élethosszig tartó tanulásnak az egész oktatási rendszer modernizálására irányuló reformelképzelésként való értelmezése
Az Európai Unió Lifelong Learning-definíciójának és a koncepció funkcionális felfogásának átvétele
A szociális és gazdasági célok egyidejű hozzákapcsolása a koncepcióhoz
Az oktatáspolitikai „magkoncepció” (a pedagógiai paradigma) elfogadása
A Lisszabon-stratégiában felvázolt „Európa-vízió 2010” elfogadása
Az Európai Uniónak mint a dokumentum (direkt vagy indirekt) címzettjének a megjelölése
Konszenzus a koncepció neoliberális finanszírozási modellje alapján történő megvalósításáról

A legszembeűnőbb megegyezés a vizsgált dokumentumokban, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalma mindkét országban az egész oktatási rendszer megújítására szolgáló reform-koncepcióként fogalmazódik meg. Az Európai Bizottság definícióját átvéve (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2000) a tanulás új értelmezése kerül bevezetésre, mely szerint „a koncepció magja egy, az iskola-előkészítőtől a továbbképzésig ívelő folyamatos tanulási folyamat” (SCHEMMANN 2007, 226), amelybe formális, nem formális és informális tanulási folyamatok is beletartoznak. Az oktatási rendszer modernizációja az oktatási alrendszerek közötti átjárhatóság erősítésének követelésével jár együtt. Mindkét országban az élethosszig tartó tanulás funkcionális értelmezése a jellemző. A vizsgált dokumentumok mindegyikében „az élethosszig tartó

tanulás a társadalmi változások és problémák, valamint ezek megoldási lehetőségeinek és kihívásainak kontextusában jelenik meg (ebd.). Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba történő átültetéséhez célok és reménységek sokfélesége fűződik, amelyek gyakran ellentmondanak egymásnak” (KADE–SEITTER 1998). A koncepcióhoz kapcsolódó két legfontosabb célkitűzés: a demokráciára nevelés, valamint az emberi erőforrások, a humántőke fejlesztése (ÓHIDY 2006). A szociális és gazdasági célok egyidejű jelenléte az összes vizsgált oktatáspolitikai dokumentumban kimutatható, s egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepciójára vezethető vissza.

Az Európai Unió az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának kidolgozása-kor messzemenően figyelembe vette és integrálta más nemzetközi szervezetek, például az OECD és az UNESCO Lifelong Learning-koncepcióit (DEWE–WEBER 2007, 103). Ennélfogva az EU-koncepció világosan visszatükrözi az ún. oktatáspolitikai magkoncepciót, más néven az élethosszig tartó tanulás pedagógiai paradigmáját (KRAUS 2001, 106): az önállóan irányított tanulásszervezés éppúgy megtalálható benne, mint a megváltozott tanári szerep. A tanulási képességet mint a tanulási folyamat tartalmát mutatja be. Az oktatási rendszer intézményeinek nyitottságát és egymás közötti együttműködését propagálja. A fizetett munka a személyiség központi összetevőjeként jelenik meg. Bár a német és a magyar oktatáspolitikai egyaránt tematizálja a Lifelong Learning-koncepció ezen magkoncepcióját, a témák súlyozása és a nemzeti oktatáspolitikai intézkedések különböznek egymástól. További megegyezés: a vizsgált dokumentumok mindegyike egy szebb jövőt ígér; az EU által a 2010-es évre felvázolt Európa-vízió megvalósulását, amely szerint az unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalma lesz. Az új információs és kommunikációs technikáknak tulajdonított fejlődési lehetőségek szintén mindkét országban konszenzust alkotnak. Ezek fontos szerepét az információs- vagy tudástársadalom kihívásainak hangsúlyozása indokolja, ami egyértelműen az EU Lifelong Learning-koncepció átvételének a következménye. Az Európai Unió – a nemzeti oktatáspolitikai aktorai mellett – valamennyi elemzett dokumentumban, legalábbis indirekt módon, címzettként jelenik meg. Ennek oka egyértelműen az EU új oktatáspolitikai irányvonalában keresendő. Az unió az ezredforduló óta a lisszaboni folyamat és a nyílt koordinációs módszer keretében főszerepet vállal az európai foglalkoztatási politika irányvonalainak kidolgozásában mint „kezdeményező és végrehajtó” (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, 5).

Az oktatásfinanszírozási felelősség kérdésében szintén általános megegyezésről beszélhetünk, a neoliberalista felfogás jegyében. Mindkét vizsgált országban egyetértenek a döntéshozók azzal, hogy az oktatási szektor finanszírozása nem egyedül az állam feladata. Az oktatási rendszernek a szabadpiaci versenyben elsősorban a gazdaságosság elve alapján kell működnie. Nuisl Rubensohnt idézve, a lifelong learning-koncepciók két generációját különbözteti meg: a korai koncepciókban az oktatási rendszernek az élethosszig tartó tanulás jegyében való átalakítása. A koncepciók második generációja azonban az állami felelősség helyett a tanuló egyén felelősségét hangsúlyozza (NUISL 2002): „Az oktatásba való befektetések növelésének követelése együtt jár azzal az elképzeléssel, hogy ez egyrészt a szakmai és az üzemi továbbképzések esetében a munkaadók felelőssége, másrészt

a munkavállalók kötelezettsége.” (SCHEMMANN 2007, 227) Ez a neoliberális tendencia a vizsgált országokban különböző mértékben található meg.³ Az élethosszig tartó tanulás finanszírozásában mindkét országban fontos szerepet töltenek be az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi források, mint például az Európai Szociális Alap.

Összegezve megállapítható: a vizsgált dokumentumok elemzése a német és magyar oktatáspolitikai céljainak és vízióinak erős megegyezését mutatja. Ez egyértelműen az EU Lifelong Learning-konceptiójának adaptációjára vezethető vissza. Az elemzés igazolja, hogy az unió utakat és eszközöket talált a tagországok oktatáspolitikájának harmonizációjára, anélkül, hogy azok nemzeti szuverenitását lényegesen behatárolta volna. Fontos megjegyezni, hogy jelen kutatási eredmény kizárólag a vizsgált területre, tehát az oktatáspolitikai programok szintjére vonatkoztatható, és nem ad tájékoztatást az élethosszig tartó tanulás német- és magyarországi gyakorlati megvalósításáról.

A NÉMET ÉS A MAGYAR OKTATÁSPOLITIKAI ADAPTÁCIÓ KÜLÖNBSÉGEI

A német és a magyar oktatáspolitikának az élethosszig tartó tanulásról szóló dokumentumai alapvető különbségeket mutatnak a következő szempontokat illetően:

4. TÁBLÁZAT: A német és a magyar adaptáció különbsége
Az élethosszig tartó tanulásról szóló európai oktatáspolitikai koncepciók figyelembevétele
A formális, nem formális és informális tanulás fontosságának hangsúlyozása
A piacgazdasági szempontok prioritása
A kollektív, ill. egyéni érdekeket előtérbe helyező szemléletmód
A vizsgált országoknak az EU-konceptióhoz való alapvető hozzáállása
Az adott ország nemzeti sajátosságainak figyelembevétele az adaptációnál
Az EU-dokumentumok meghatározásainak és argumentációjának átvétele
Az EU Lifelong Learning-konceptiójának elfogadása és a nemzeti oktatáspolitikai dokumentumok adaptációs dimenziója

Az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának *figyelembevételét* illetően először is megállapíthatjuk: a német oktatáspolitikai vitában – főként kezdetben – nem csak az európai lifelong learning-vita került taglalásra. Másodsor: annak középpontjában nem az Európai Unió koncepciója állt. A Dohmen-féle dokumentum egyaránt tárgyalja a különféle

³ A magyar dokumentumok sokkal erősebben hangsúlyozzák az állam felelősségét és szerepét mint a német párhoz.

nemzetközi szervezetek (mint pl. az OECD, UNESCO, Világbank, Európai Unió) koncepcióit, valamint több európai és nem európai ország (így Japán, az USA) nemzeti koncepcióját is (l. DOHMEN 1996). A dokumentumra kimutathatóan az UNESCO élethosszig tartó tanulásról való elképzelése volt a legnagyobb hatással. Az *Aktionsprogramm* (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001) és a német nemzeti stratégia (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2004) dokumentumaiban ezzel szemben már az EU-koncepciók állnak a figyelem középpontjában. Főként a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2000) és *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2001) elnevezésű dokumentumok hatása mutatható ki. Magyarországon ezzel szemben kezdettől fogva az EU Lifelong Learning-koncepciója állt a figyelem középpontjában. Már *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiájában* (MŰVELŐDÉSI ÉS KÖZOKTATÁSI MINISZTERIUM 1996) kimutatható az Európai Bizottság 1994-ben és 1995-ben kiadott fehérkönyveinek argumentációja. Ugyanakkor a *HEFOP-ban* (FOGLALKOZTATÁSPOLITIKAI ÉS MUNKAÜGYI MINISZTERIUM – OKTATÁSI MINISZTERIUM – EGÉSZSÉGÜGYI, SZOCIÁLIS ÉS CSALÁDÜGYI MINISZTERIUM 2003) és a magyar nemzeti stratégiában (OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005a) – akárcsak a német párjaiknál – főként a *Memorandum* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2000) és a *Közlemény* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2001) érvelése a jellemző. A *Stratégiában* ezenkívül az Európai Unió Tanácsának 2002. évi határozata az egész életen át tartó tanulásról és az Európai Parlament és Tanács 2005. évi ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról kerülnek megemlítésre. A magyar dokumentumokban fontos szerepet játszanak még az OECD-felmérések, mint például a PISA-felmérés, az *Education at a Glance*, valamint a *Lifelong Learning for All* (OECD 1996) koncepció –, azonban ezek az EU-dokumentumokhoz képest a háttérbe szorulnak.

A lifelong learning-koncepció értelmezéséről azt állapíthatjuk meg, hogy – a Copley-féle kategóriák alapján⁴ – a német dokumentumok inkább a maximalista felfogást képviselik, amely szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. A magyar dokumentumok ezzel szemben az úgynevezett minimális felfogást fogadják el, amely az intézményes tanulást és az oktatási rendszer szerkezetét és intézményeit állítja a középpontba. Az önállóan szervezett, illetve informális tanulásra való koncentrálás minden vizsgált német dokumentumban fellelhető, éppúgy mint a tanuló egyének érdekeire való koncentrálás. A magyar oktatáspolitikai vita ezzel szemben a formális tanulásra összpontosít, s azt leginkább a kötelező oktatás keretein belül vizsgálja. Az élethosszig tartó tanulás szükségességét kollektív szempontból indokolja meg. Ezek a különbségek többek között a két ország oktatási rendszerének különböző felépítéséből adódnak. Ahogy az EU-tagországoknak az élethosszig tartó tanulás nemzeti értelmezését vizsgáló Eurydice-felmérés kimutatta, a centralizált

4 Copley a Lifelong Learning koncepcióknak két csoportját különbözteti meg: az egyik csoportba tartoznak az ún. maximalista felfogást képviselő dokumentumok, amelyek szerint az élethosszig tartó tanulás antropológiai szükségszerűség és a (tanuló) társadalom alapvető feladata. Az ún. minimális felfogást képviselő koncepciók ezzel szemben az intézményes tanulást és az oktatási rendszert állítják a középpontba (CROPLEY 1979).

irányítású⁵ országokban a megvalósítással kapcsolatos állami felelősségvállalás kérdései és a kollektív (nemzeti) perspektíva a jellemzőek, míg a decentrális oktatásirányítással rendelkező országokban az élethosszig tartó tanulás individuális perspektívája áll a középpontban (EURYDICE 2000).

Dewe és Weber szerint ezek a differenciák a vizsgált országok felnőttoktatási koncepcióinak különbözőségéből is eredhetnek. Magyarország – az úgynevezett keleti blokk volt tagországainak többségéhez hasonlóan – a demokratikus rendszerváltás után az angolszász tradíciót és annak célorientáltságát és utilitarista felfogását vette át a felnőttoktatásban. Mivel ennek hagyományaiban az általános műveltséget célzó szakterület nem található meg, így hazánkban is az élethosszig tartó tanulás koncepciójának erős munkaerőpiac-orientációja mutatható ki (DEWE–WEBER 2007, 78). A német felfogásban – bár itt is jelen van az EU „célorientált általános műveltséget” propagáló érvelése – fontos szerepet játszik a humanista tradíció, valamint a klasszikus német műveltségeszmény, amelynek szellemében Humboldt az „általános emberművelést” hirdette. Ezek továbbélésében keresendő annak fő oka, hogy a német oktatáspolitikai dokumentumok az élethosszig tartó tanulás megvalósításának kérdéseit nem elsősorban gazdasági szempontból vizsgálják, ahogy azt magyar párjaik teszik.

Az élethosszig tartó tanulásról szóló németországi oktatáspolitikai vita másik fontos jellemzője, hogy a konkrét társadalmi-politikai helyzet nem kerül tematizálásra, illetve ha mégis, megmarad egy nagyon általános és elméleti szinten. Az érintett dokumentumok nagy általánosságban „drámai változásokról és kihívásokról” (DOHMEN 1996, 1) beszélnek, amelyek a gyors társadalmi, technikai, gazdasági fejlődés miatt következtek be a XX. és a XXI. században, vagy pedig néhány kiválasztott problémát említenek meg, mint például a demográfiai változásokat vagy a munkanélküliséget (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001). Ezek a problémák azonban a legtöbb európai fejlett országra érvényesek. Még az élethosszig tartó tanulás megvalósításáról szóló német nemzeti stratégiából is hiányzik azon konkrét társadalmi-politikai jelenségek megemlítése, melyek csak Németországra jellemzőek. Például a két német állam újraegyesítésének problematikája egyik vizsgált dokumentumban sem kerül szóba. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az egyes tartományok sajátosságai és hagyományai, köztük a „rég” és „új” tartományok helyzetének elemzése nem kerülhetett a dokumentumban részletes bemutatásra.

A német dokumentumok *adaptációs dimenziójának* elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az EU Lifelong Learning-koncepciója 1996-tól 2005-ig egyre szélesebb és általánosabb elfogadásra talált a német oktatáspolitikában. A magyar oktatáspolitikai lifelong learning-vitában ezzel szemben az EU-koncepció elfogadása kezdettől fogva konszenzust képezett. Az EU-előírások már az 1989-es rendszerváltás idején fontos támpontot jelentettek az oktatási rendszer modernizációját illetően (HALÁSZ 2003a, 2006).

⁵ A „centralizált” kifejezés itt tágabb értelemben értendő.

A NÉMET ADAPTÁCIÓ ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ

Günther Dohmen 1996-ban még „a német oktatáspolitikáé relativ érdektelenségét [konstatálja] a nemzetközi Lifelong Learning-fáradozásokkal szemben” (DOHMEN 1996, 91f.). Joachim H. Knoll megerősíti ezt, amikor a nemzetközi indítványok bőségéről beszél, amely azonban Németországban tétova fogadtatásra talált (KNOLL 1997, 299). Linsemann a német oktatáspolitikáé alapvetően negatív hozzáállását konstatálja minden európai irányvonallal szemben, melyeket az elsősorban központosító és harmonizáló törekvésekként értékel (LINSENMANN 2006). A legtöbbet idézett példa erre a maastrichti szerződés 26. paragrafusának kiegészítése német nyomásra, a bármilyen harmonizáció kizárásáról szóló kitételrel. Jelen vizsgálat kimutatta, hogy az élethosszig tartó tanulásról szóló német oktatáspolitikai dokumentumok az EU irányvonalait azok átvétele esetén sem tematizálja. Ez is az elutasító hozzáállás jeleként értelmezhető. Peter Krug kifejtette, hogy az EU Memoranduma a német oktatáspolitikai vitában főként az EU és a tagországok kompetencia-harcának szempontjából kerül értelmezésre – és kritizálásra. Itt is az a félelem fogalmazódik meg, hogy a központi európai irányvonalak kidolgozása a tagországok kompetenciájának csökkentésével jár együtt (KRUG 2001, 35).

A *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik* (DOHMEN 1996) és az *Aktionsprogramm* (BMBF 2001) dokumentumokban a német oktatáspolitikáé távolságtartása – főként a magyar pár-dokumentumok lelkes adaptációs törekvéseivel összehasonlítva – különösen feltűnő. Az európai koncepció átvételéről vagy adaptációjáról egy szó sem esik a német dokumentumokban. Dohmen azt ajánlja, hogy ezeket „csatlakozási pontként” („Anknüpfungspunkte”) tekintsék a nemzeti reformok megvalósításához (DOHMEN 1996, 7). Az *Aktionsprogramm* „Lebensbegleitendes Lernen für alle” a Memorandumot mindössze „impulzusként” („Anstoß”) értékeli az élethosszig tartó tanulásról szóló európai vitában (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2001, 61f.). Christiane Gerlach a német oktatáspolitikai programok egy „összinté értékelésében” (GERLACH 2000, 184) kimutatta, hogy ez a tendencia a német oktatáspolitikai vita egészére jellemző – egészen az ezredfordulóig. Annál feltűnőbb a *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*ban kimutatható erős tartalmi orientáció az EU koncepcióihoz és javaslataihoz. A Dohmen-dokumentum még elsősorban elméleti, tudományos szinten foglalkozott a koncepcióval. Az *Aktionsprogramm* már egy konkrét terv az élethosszig tartó tanuláé németországi megvalósítására. A 2004-ben kiadott *Stratégia* ezek szintézisét alkotja, amennyiben mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati perspektívát magába foglalja. Nemcsak a megvalósítás főbb irányait tartalmazza, hanem prioritásokat és kulcstémákat is megjelöl. Az európai Lifelong Learning-dokumentumok közül a *Memorandum* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2000) és *Az egész életen át tartó tanuláé európai térségének megvalósítása* (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2001) elnevezésű dokumentumainak hatása mutatható ki. A *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (BLK 2004) kulcstémái megfelelnek a *Memorandum* üzeneteinek. Bár a német nemzeti stratégiát – mint az összes többi nemzeti stratégiát az EU-tagállamokban – egyértelműen EU-ajánlásra dolgozták ki, a dokumentum nem taglalja ezt az összefüggést, sem a tartalmi megegyezéseket.

Összegzésként elmondhatjuk: a kiválasztott német oktatáspolitikai dokumentumok elemzése az EU-irányvonalak növekvő elfogadottságát jelzi. Ez a tendencia egyértelműen mutatja a Lisszabon-stratégia és a nyitott koordinációs módszer eredményességét. Ezt a kutatási eredményt erősíti meg Manfred Hoppe és Axel Schack, amennyiben ezen intézkedések hatásáról megállapítja, hogy a Lisszabon-célok „a német oktatáspolitikai reformvitát is meghatározták, amely minden eddiginél nagyobb intenzitással az oktatási rendszer egész területére kiterjed.” (HOPPE–SCHACK 2008, 11)

A MAGYAR ADAPTÁCIÓ ÉS AZ EU-CSATLAKOZÁS

A magyar oktatáspolitikára ezzel szemben már az EU-dokumentumok korai elfogadása jellemző, ahogy ezt a következő, Báthory Zoltántól való idézet 1988-ból – mikor Magyarország elkezdte a tárgyalásokat az Európai Közösséggel a belépésről – mutatja: „Az európai dimenzió értelmezése, kimunkálása szükségessé teszi, hogy felülvizsgáljuk nevelési céljainkat, oktatáspolitikánkat, intézményeinket, pedagógiai felfogásunkat” (BÁTHORY 1988, 171). Az adaptációs törekvések azonban már kezdettől fogva összefonódtak a nemzeti sajátosságok megőrzésére irányuló törekvésekkel. Következésképp az EU Lifelong Learning-konceptiójáról folytatott magyar oktatáspolitikai vitára nagyfokú pragmatikusság jellemző. Báthory következőképpen fogalmazta meg a magyar hozzáállást: „Úgy kellene európaivá válnunk, hogy közben ne veszítsük el, hanem inkább erősítsük nemzeti karakterünket.” (BÁTHORY 1988, 171)

Ennek megfelelően – ahogy a jelen vizsgálat az egyes dokumentumok elemzésénél egyértelműen kimutatta – a magyar dokumentumok megpróbálják az élethosszig tartó tanulás megvalósításában a helyi, nemzeti és európai dimenziót egymással összhangba hozni. Az európai és a magyar érdekek összehangolása tehát, már évekkel az EU-csatlakozás előtt megkezdődött, például az EU-intézményekkel való állandó kommunikáció, valamint egyes magyar oktatási reformprojektek európai finanszírozása által. A csatlakozási tárgyalások ideje alatt, valamint közvetlenül a belépés előtt számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely lehetővé tette, hogy Magyarország részt vehessen az európai (oktatás)politikai koordináció gyakorlatában (KOVÁCS 2005). Ez idő tájt az EU folyamatos nyomást gyakorolt a tagállamok döntéshozóira, hogy az európai oktatáspolitikai irányvonalat a nemzeti szereplőkkel megismertessék, és közös érintkezési pontokat keressenek az európai és a nemzeti érdekek között. Ezen célok megvalósítására Magyarország – ahogy a vizsgált dokumentumok elemzése is kimutatta – pénzügyi támogatásban is részesült. A vizsgált magyar oktatáspolitikai dokumentumok a csatlakozási folyamat három szakaszát reprezentálják: az első szakasz a politikai döntés ideje a csatlakozásról, a második a belépési folyamaté, a harmadik pedig a tagság szakasza. E három szakaszban szignifikáns különbségek mutatnak ki a magyar oktatáspolitikában, kiemelten az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban.

Az első szakaszban még egy meglehetősen szelektív hozzáállás volt jellemző a magyar oktatáspolitikában az EU-irányzatokat illetően. Az 1996-ban kiadott dokumentum *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* főként arra használta

az európai célokat, hogy a saját reformpolitikáját legitimálja. A magyar oktatáspolitikai intézkedések középpontjában ebben az időben az oktatás demokratikus újjászervezése állt. A második szakaszban már nagyobb hajlandóságot mutat a magyar oktatáspolitikai az EU-irányvonalak átvételére: a 2003-ban – egy évvel Magyarország EU-ba való belépése előtt – megjelent HEFOP az európai célok erősebb adaptációját mutatja, s ez a dokumentumban is újra meg újra hangsúlyozódik. Hogy ez a hajlandóság főként az EU pénzügyi politikájára vezethető vissza, kiderül a Nemzeti Fejlesztési Tervből. A HEFOP nagyrészt az Európai Szociális Alapok és az Európai Strukturális Alapok által került finanszírozásra. Az EU tanácsadói szerepének hatása szintén nem alábecsülendő, ahogy ezt a HEFOP elkészítésének körülményei mutatják (TÓTH 2005). Ezenkívül a 2000-ben bevezetett Lisszabon-stratégia hatása is egyértelműen bizonyítható, amely az oktatáspolitikát a foglalkoztatáspolitikai szolgálatába állította. Ebben a szakaszban a magyar oktatáspolitikai mindig újra hangsúlyozza az EU-csatlakozás előnyeit. Az egyik legfontosabb érv, hogy Magyarország ezáltal az EU-tagországok tudás know-how-ját importálni tudja: „Azt lehet mondani, hogy ingyen jutunk hozzá olyan tudáshoz, amelyet nekünk saját magunknak kellene létrehozunk, előállítani az országon belül, akkor olyan forrásokra lenne szükség, amelyeket nem tudnánk előteremteni.” (ORMÁNDI 2006, 34) Ezenkívül az EU-támogatások „hátszélnyújtás”-ának (HALÁSZ 2006, 8) fontosságát hangsúlyozzák, amely a változások dinamikáját jelentősen meggyorsít(hat)ja. Ezek által ugyanis lehetségessé válik azon reformcélok megvalósítása, amelyeket az országnak előbb-utóbb úgyis el kellene érnie.

A teljes tagság elérésének szakaszában ez az alkalmazkodási hajlandóság továbbra is erős, amit többek között az is mutat, hogy a magyar nemzeti stratégia címettje – úgy mint a HEFOP-é – az Európai Bizottság maga. A dokumentumban ismételtelen kiemelik, hogy Magyarország egy olyan közösséghez csatlakozott, amely társadalmilag, gazdaságilag és politikailag fejlettebb nála. Ez a helyzet a magyar oktatáspolitikai számára két fő kihívással jár: egyrészt az oktatási rendszer korszerűsítésének, másrészt pedig a rendelkezésre álló EU-források hatékony kihasználásának igényével (ORMÁNDI 2006). A 2005-ben kiadott dokumentum *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* az Oktatási Minisztérium szerint „alapvetően az Európai Unió strukturális tervezésével összhangban” fogalmazódott meg (OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005a, 12), követi a közös európai irányvonalakat és igyekszik megfelelni a Lisszabon-stratégia, a nyílt koordinációs módszer, valamint a Memorandum céljainak és követelményeinek. Nemzeti szinten a Nemzeti Fejlesztési Terv, valamint a HEFOP dokumentumain alapszik. Az EU által rendelkezésre bocsátott pénzügyi támogatások itt is fontos szerepet játszanak, de a közös irányvonalak mérceként és tájékoztató pontként is szolgálnak, melyek a belpolitikai válságok idején biztonságot nyújtanak: „A közösségbe való bekerülés újabb előnye, hogy nagy lehetőséget ad arra valamennyi tagország számára, hogy a saját oktatáspolitikáját kiszámíthatóbbá, stabilabbá tegye.” (OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005a, 35)

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy mindhárom vizsgált magyar dokumentum kettős perspektívával rendelkezik. Az EU-célokhöz való igazodás és a saját nemzeti oktatáspolitikai problémák megoldása egyaránt megtalálható bennük: „A különböző ágazatok felkészülése

az EU-csatlakozásra szorosan összekapcsolódott az alapvetően hazai modernizációs kényszereknek való megfeleléssel.” (OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005b, 1) Halász Gábor következőképpen foglalja össze ezt a jelenséget: az „[...] Európai Unióhoz történő csatlakozás érzékelhető hatással volt a hazai oktatáspolitikai formálódására.” (HALÁSZ 2006, 8) A magyar Oktatási Minisztérium az EU-koncepciót „komoly szakmai input”-nak és „átfogó koncepcionális keret”-nek nevezi, amely elősegíti az oktatási ágazat átfogó fejlesztési koncepciójának alakítását (OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005a, 1). A magyar párjaikkal szemben, amelyek az EU-tól adaptált koncepciók elemeket és érveket explicit megjelölik, a német dokumentumok csak implicit módon veszik át az EU-ajánlásokat. Akkor is, ha a tartalmuk erősen az EU-irányvonalakra támaszkodik, ez a tény, valamint az EU szerepe általában egyáltalán nem fogalmazódik meg.

AZ ELTÉRŐ ADAPTÁCIÓ OKAI

A fent ismertetett eltérések a német és a magyar oktatáspolitikában az EU Lifelong Learning-koncepció adaptációjával kapcsolatban a következő okokra vezethetők vissza:

1. a vizsgált országok alapvető (oktatás)politikai hozzáállása az Európai Unióhoz, valamint az unióban elfoglalt státusuk,
2. eltérő (oktatás)politikai fejlődésük 1945 után, valamint
3. az oktatási rendszerük felépítésének eltérései.

1. A Német Szövetségi Köztársaság mint a római szerződés és az Európai Közösség – s így az Európai Unió – alapító tagja, kezdettől fogva befolyásos résztvevője az európai integrációs folyamatnak. Az ország politikai jelentősége a két német állam újraegyesítése következtében megsokszorozódott. A mai „rég EU-ország” ebből a megalapozott hatalmi pozícióból adódó önbizalommal, önreflexióval és kritikával szemlélte mind az Európai Uniót, mind annak az élethosszig tartó tanulásról szóló koncepcióját. Ez a kritikus alapvető hozzáállás az elemzett oktatáspolitikai dokumentumokban főként az értelmezés szintjén mutatkozik meg.⁶ Magyarország, amely 2004-ig, tehát a vizsgált időszak nagy részében csatlakozásra váró ország volt, ezzel szemben arra koncentrált, hogy alapvetően megfeleljen az EU normáinak, előírásainak és elvárásainak. A demokratikus rendszerváltással együttjáró átfogó politikai, társadalmi és gazdasági változások sokrétű problémákat tártak fel, melyek belpolitikai ellentétekhez vezettek (ÓHIDY 2008a). Az ország viharos történelme során kialakult feszültségek – pl. a szomszédos országokkal való viszony –, melyek a szocializmus idején a proletárinternacionalizmus eszméje alapján elfojtásra kerültek, a keleti blokk összeomlása után (újra) felszínre törtek. Több

⁶ Például a *tanuló* társadalom kialakításának propagálásában (l. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001) egy *kognitív* társadalom megvalósítása helyett (EURÓPAI BIZOTTSÁG 1995). Peter Krug kimutatta, hogy e fogalmi különbségtevés fontos koncepcionális differenciákat takar (KRUG 1997).

történelmi időszak feldolgozása csak ekkor kezdődhetett meg.⁷ Mindez negatívan befolyásolta mind az „új EU-ország” önbizalmát, mind lehetőségeit az európai (oktatás)politika aktív befolyásolására. Mindez az EU-koncepciók készséges és kritikátlan átvételéhez vezetett.

2. A vizsgált országok társadalmi felépítése 1945 után eltérő módon alakult. Az NSZK-ban a Szövetséges Hatalmak demokratizációs politikája lehetővé tette egy polgári-liberális demokrácia kialakulását, ami hatással volt az oktatási rendszerre is, amely a föderalista irányítási rendszerben került (újra)felépítésre. Ez szükségessé tette a tartományok közötti konszenzuseresést. Ezáltal az oktatáspolitikai döntéseknek egy demokratikus kultúrája alakult ki. Magyarországon ezzel szemben a Szovjetunió egy diktatórikus és központosított társadalmi rendet vezetett be, amely hosszú időn keresztül a magasabb döntési szintekkel szembeni feltétlen engedelmisségen alapult. Az oktatási rendszerben is a (szorosabb értelemben vett) központosított irányítás volt jellemző. Ennélfogva Magyarországon sokáig nem tudott a döntéshozatal demokratikus kultúrája kialakulni.

3. Az EU Lifelong Learning-koncepciójának eltérő adaptációjában a vizsgált országok oktatási rendszerének eltérő felépítése is szerepet játszik. Ahogy azt az egyes dokumentumok elemzése kimutatta, az NSZK oktatási rendszerének föderális felépítése jelentősen megnehezíti a szövetségi/nemzeti szintű irányvonalak kidolgozását az élethosszig tartó tanulás megvalósításában (is). A Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (BMBF), amely az első két vizsgált német dokumentumot kiadta, csupán koordinációs funkciót lát el, és ezért kizárólag általános (és nem kötelező) ajánlásokat tehet a tartományi döntéshozóknak (ÓHIDY 2008b). Az Oktatásszervezési Szövetségi-Tartományi Bizottság (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) ugyanezen okokból szintén megelégszik a *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* dokumentumában a szövetségi szinten konszenzust lehetővé tévő kérdések tematizálásával az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban. A konszenzuseresés folyamata a szövetségi és a tartományi döntéshozók közt hagyományosan hosszú időt vesz igénybe és konfliktusokkal teli (CORTINA ET. AL. 2003; DEWE–WEBER 2007). Ehhez jön az EU (oktatás)politikai tevékenységének eltérő értelmezése: Bauer és Knöll kimutatták, hogy az európai döntéshozási folyamatban résztvevők, tehát a tagállamok nemzeti kormányainak számára a döntési eljárás nem jelent demokratikus vagy legitimációs problémát. Azok a döntéshozók, akik „a döntési folyamatban nem vesznek közvetlenül részt, mint például az Európai Parlament vagy az NSZK esetében a tartományok, illetve más érdekcsoportok, ezeket a célokat mint központi európai előírásokat érzékelik” (SCHEMMANN 2007, 133). Az EU-koncepciók ezen eltérő értelmezése még jobban megnehezíti a szövetségi és tartományi szint közötti konszenzuseresést (nem csak) az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósításával kapcsolatban. A politikai konszenzuseresés természetéből következő absztrakciós kényszer, valamint a dokumentumok harmóniára törekvő és idealizáló jellege okán, a német oktatáspolitikai szövetségi szintjén az élethosszig tartó tanulás koncepciójával való foglalkozás megmarad az általánosság és a kötetlenség szintjén.

7 Így kerültek pl. Magyarországnak a II. világháborúban játszott szerepe, a magyar holokauszt és az 1956-os forradalom eseményei a belpolitikai viták középpontjába, és élezték ki azokat.

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kiválasztott oktatáspolitikai dokumentumok vizsgálata egyrészt kimutatta, hogy az EU – főként a Lisszabon-folyamat keretében kifejtett – oktatáspolitikai tevékenysége következtében a német és magyar oktatáspolitikai céljai és kulcstémái a politikai programok szintjén egyértelmű párhuzamosságokat mutatnak. Az oktatáspolitikai érvelés szintjén tehát sikerült kimutatni a Lisszabon-stratégia uniformizáló hatását. A nemzeti Lifelong Learning-dokumentumok zárt, több, egymással összefüggő tényezőből álló érvelése kimutathatóan az EU élethosszig tartó tanulásról szóló koncepciójának átvételén alapul (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2000, 2001). Másrészt az elemzés azt is kimutatta, hogy a vizsgált országok konkrét oktatáspolitikai rendelkezései továbbra is a nemzeti szükségletek, hagyományok és lehetőségek alapján kerülnek kidolgozásra. Az itt elemzett dokumentumok azt mutatják, hogy a koncepció megvalósítása Németországban és Magyarországon eltérően történik.

Az Európai Unió a Lifelong Learning-koncepció segítségével sikeresen elindított egy egész Európát átfogó reformfolyamatot, amelynek segítségével saját oktatáspolitikai hatáskörét is kiterjesztette. Jelenleg minden tagországban – köztük a vizsgált országokban is – intenzíven folyik az élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos reformkoncepciók vitája és megvalósítása. E sikereket tompítja a tény, hogy az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításának (EURÓPAI BIZOTTSÁG 2001) reformkoncepciója a tervezett 2010-es időpontra nem valósult meg. Ez arra enged következtetni, hogy a Lifelong Learning-koncepció a 21. század következő évtizedeiben is napirenden lesz az európai politikában. Ami az EU szerepét illeti, nem várhatók a jövőben nagyobb változások. Véleményem szerint az unió továbbra is az eddig betöltött hármaskör funkciót fogja ellátni különféle szervei által, azaz: kezdeményezőként, koordinátorként és végrehajtóként működik majd. A Lifelong Learning-koncepció megvalósításának további menetét várhatóan továbbra is a gazdasági és társadalompolitikai célkitűzések paradoxonja fogja meghatározni.

JAVASLATOK A LIFELONG-LEARNING-PARADIGMA TOVÁBBI MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ EURÓPÁBAN, NÉMETORSZÁGBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

Véleményem szerint az élethosszig tartó tanulás sikeres megvalósításához Európában szükséges az EU Lifelong Learning-koncepciójának korrekciója, mégpedig:

1. a koncepció lerövidített emberképét, valamint
2. az elsődlegesen gazdasági célokat figyelembe vevő műveltségismélynét illetően.

Mindkét szempont a koncepciónak mint foglalkoztatáspolitikai intézkedésnek az értelmezéséből ered.

1. Az Európai Unió legfontosabb célkitűzése Európa politikai és gazdasági befolyásának megerősítése. Emellett szociális kohéziót és európai identitást kíván elérni, hogy az unió ne

csak gazdasági és politikai, hanem oktatási térség is legyen. Az EU Lifelong Learning-dokumentumai abból indulnak ki, hogy ezen célok elérése automatikusan megegyezik az unió polgárainak személyes céljaival. A folyamatos (tovább)tanulás segítségével, foglalkoztatási képességüket (employability) nemcsak megtartani, hanem növelni is tudják. Ezáltal egy minden igényt kielégítő szakmai pályafutást érhetnek el, s így nemcsak a fogyasztói társadalom áldásait élvezhetik, hanem a személyiségüket is permanensen fejleszthetik. Ezt az elképzelést, többek között, a neveléstudományi szakirodalomban is sokan mint nem megvalósítható ideált kritizálták. Magam kiegészítésül csak annyit szeretnék hozzáfűzni, hogy az emberi élet leegyszerűsítése a fizető munkavégzésre a személyiség jelentős részét figyelmen kívül hagyja, s ezért nem alkalmas sem a koncepció emberideáljának, sem az oktatáspolitikai reformok filozófiai alapjának. Itt szeretném felhívni a figyelmet a Humboldt-féle műveltségismény aktualitására mint lehetséges alternatívára.

2. Az EU utilitarista műveltségfelfogását már sokan bírálták (SCHEMMANN 2007). Vizsgálataim során kimutattam, hogy Lifelong Learning-koncepcióját elsősorban gazdasági szempontok alapján dolgozták ki, és az európai polgárok foglalkoztatási képességét állítja a középpontba (ÓHIDY 2009). Az európai oktatáspolitikában egyre gyakoribb a gazdasági argumentációk használata. Ennek többek között ideológiai okai vannak, melyek a mai Európa reálpolitikai helyzetéből adódnak. A dualista világregnd és a szocialista tábor összeomlása többek között ahhoz vezetett, hogy a szociális szempontok, mint például a szolidaritás és esélyegyenlőség, „túlhaladottnak” számítanak. Az egymást követő gazdasági válságoknak szintén fontos szerepük van abban, hogy az emberi és a társadalmi élet minden területét piacgazdasági szempontoknak rendelik alá. Ezért az alábbiakban szeretném kifejteni annak a veszélyeit, ha a társadalmi és oktatáspolitikai intézkedéseket tisztán gazdasági szempontok alapján hozzák meg. A tanulásban és továbbtanulásban való részvételtől szóló empirikus vizsgálatok tömege mutatja, hogy a részvétel lehetőségei a legtöbb európai országban – főként Németországban és Magyarországon – a Máté evangélistára utaló úgynevezett „Máté-elv” (MERTON 1973) alapján osztódnak el: „Akinek van, annak adatik.” (GYÖRGYI 2004; SCHIERSMANN 2006) Az európai társadalom számottevő része azonban „kimarad ezekből a lehetőségekből, általában azok, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá, mint például az alacsonyan képzett, meghatározott időre szóló szerződéssel rendelkező és idősebb munkavállalók, valamint a magánvállalkozók.” (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, 12) Őket éri leghátrányosabban az oktatási-képzési lehetőségekbe történő investíciók hiánya. Ennek alapján abból indulhatunk ki, hogy az oktatásnak és az élethosszig tartó tanulásnak a tisztán gazdasági szempontok szerint való értelmezése a társadalmi különbségek (további) erősödéséhez vezet. Ezt a gazdasági szakértők pazarlásnak minősítik (OECD 2001). Véleményem szerint még fontosabb az esélyegyenlőtlenség politikai jelentősége, hiszen „az általános műveltség, valamint az oktatási intézményekhez való hozzáférés a szociális esélyegyenlőség elve alapján minden demokratikus társadalom alapja, és a társadalmi életben való aktív részvétel fontos előfeltétele.” (MÜLLER 2002, 24) Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának szerintem az a legfontosabb feladata, hogy az oktatásban való részvétel lehetőségét – az oktatási rendszer minden szintjén – mindenki számára lehetővé tegye. Az Európai Unió széles körű reformprogramja is ezt célozza meg.

Az Unió Lifelong Learning-dokumentumai egy olyan európai oktatási rendszert vázolnak fel, amelyben mindenki, egész életen át egyenlő eséllyel részesülhet minőségi tanulásban, és ez jelentősen hozzájárul az európai gazdaság versenyképességének és hatékonyságának növeléséhez. Ahhoz, hogy ezt az ideális tanuló- vagy tudásközpontú társadalmat legalábbis részben megvalósíthassuk, nagyon fontos, hogy a koncepció gazdasági és társadalmpolitikai összetevői ne csak az oktatáspolitikai retorika, de a gyakorlatba való átültetés szintjén is egyenrangú szerepet játsszanak.

Összegzőképpen a német lifelong learning-vita résztvevői számára a koncepció tartalmi kérdéseinek vizsgálatát és az EU szerepéhez való „pragmatikusabb” hozzáállást tartom szükségesnek. Utóbbit a Laffan, O’Donell és Smith-féle értelmezés alapján. Ők a nemzeti szuverenitást mint egy lehetőséget tekintik a sok közül a társadalmi helyzet javítására, és ezért elutasítják a nemzetállami hatalmat mint öncélt a társadalmi-gazdasági problémák megoldásának javára. Nem vitatják, hogy a hatalomelosztás új formája egyfajta uniformizáló hatással járhat együtt. Ugyanakkor a közös célokat (versenyképesség, jólét és demokrácia) is fontos tagállami érdekként definiálják, és ezért a szupranacionális szervezetek kommunikációs és koordinációs szerepének kiépítésére szavaznak (Laffan et al. 2000). Ezzel a szemléletmóddal tökéletesen egyetértek. A magyarországi lifelong learning-vitát illetően pedig fontosnak találom, hogy főként azok az oktatáspolitikai intézkedések álljanak az élethosszig tartó tanulás megvalósításának középpontjában – ahogy azt a témáról szóló oktatáspolitikai dokumentumok ígérnek is –, amelyek a társadalmi ellentétek további kiéleződését megakadályozhatják. Ez elkerülhetetlen feltétele mind a demokratikus fejlődés továbbvitelének, mind pedig a stabil társadalmi jólét megteremtésének.

IRODALOM

- BÁTHORY Z. (1988): A közoktatás európai dimenziói. In Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. 169–172.
- Bundesministerium Für Bildung Und Forschung (2001): *Aktionsprogramm „Lebensbegleit-endes Lernen für alle”* 2001. <http://www.bmbf.de/presse01/Pmprog.pdf>.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- CORTINA, K. – BAUMERT, J. – LESCHINSKY, A. – MAYER, K. U. – TROMMER, L. (HRSG., 2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt, Reinbek.
- CROPLEY, A. J. (1979): *Lifelong education: a stocktaking*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- DEWE, B. – WEBER, P. J. (2007): *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen*. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- DOHMEN, G. (1996): *Das lebenslange Lernen*. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2001): *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.

- Europäische Kommission (2007): *Mitteilung gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit*. Brüssel.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. www.nepfoiskola.hu [2008. 8. 23].
- Eurydice (2000): Vom visionären Konzept zu einer Komponente der Bildungspolitik. *Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der EU*. (Pressemitteilung). <http://www.eurydice.org> [2007. 3. 2].
- FEATHERSTONE, K. – RADAELLI, C. M. (2003): A Conversant Research Agenda. In Featherstone, K. – Radaelli, C. M. (Hrsg.): *The Politics of Europeanization*. Oxford University Press, Oxford, 331–341.
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási Minisztérium – Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium (2003): *Humán erőforrás-fejlesztési program (Nemzeti Fejlesztési Terv)*. Budapest.
- GERLACH, Ch. (2000): *Lebenslanges Lernen*. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln.
- GYÖRGYI Z. (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In Mayer J. – Singer P. (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatás Akadémia, 2003. szeptember 10–12. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 145–163.
- HALÁSZ G. (2003a): *Tanulás és európai integráció*. Hangfelvétel a 2003. évi „A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló” c. Gyulai Felnőttoktatási Akadémiáról. Országos Közoktatási Intézet, Gyula: 2003. [http://www.oki.hu/halasz/download/Gyula%20%-20teljes%20\(03.09.10\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Gyula%20%-20teljes%20(03.09.10).htm) [2005. 08. 23].
- HALÁSZ G. (2003b): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. In *Educatio*, 4 sz. 510–533.
- HALÁSZ G. (2006): Uniói hatások a Magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. In *Educatio*, 3–25.
- HOPPE, M. – SCHACK, A. (2002): *Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen!* Dr. Curt Haefner Verlag, Heidelberg.
- HÖRNER, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Böhlau, Köln.
- KADE, J. – SEITTE, W. (1998): *Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne*. In Brödel, R. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Luchterhand Verlag, Neuwied. 51–59.
- KOVÁCS I. V. (2005): A Lisszaboni Folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig. In Inotai A. (szerk., 2005): *EU-tanulmányok III*. Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Budapest. 201–233.
- KRAUS, K. (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- KRUG, P. (1997): *Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996. Perspektiven für die Weiterbildungspolitik*. In Report, 39. 50–57.
- KRUG, P. (2001): *Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen*. Blatt 1.10.20. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- LAFFAN, D. – O'DONELL, R. – SMITH, M. (2000): *Europe's Experimental Union. Rethinking Integration*. Routledge, London and New York.
- LINSENMANN, I. (2006): *Bildungspolitik*. In Weidenfeld, W./Wessels, W. (Hrsg.): *Jahrbuch der europäischen Integration 2005*. Nomo, Baden-Baden.
- MÜLLER, D. (2002): *Studienkonten sind verdeckte Studiengebühren!* In *Neue Deutsche Schule*, Nov. 24.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1996): *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Budapest.
- NUSSL, E. (2002): *A felnőttképzés elmélete és gyakorlata*. In Gelencsér K. – Pethő L. (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 55. születésnapjára. Élethosszig tartó művelődésért Alapítvány*, Budapest.

- OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. OECD, Paris.
- OECD (2001): *Programme for International Student Assessment*. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> [2003 3.15].
- ÓHIDY A. (2006): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. In Új Pedagógiai Szemle, 6 sz. 65–71.
- ÓHIDY A. (2008a): A magyar oktatási rendszer. In Óhidy A. – Terhart E. – Zsolnai J. (szerk., 2008): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa. 15–39.
- ÓHIDY A. (2008b): A német oktatásügy. In Óhidy A. – Terhart E. – Zsolnai J. (szerk., 2008): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa. 61–87.
- ÓHIDY A. (2009): *Élethosszig tartó tanulás az Európai Unióban*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa.
- Oktatási Minisztérium (2005A): *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*. OM, Budapest. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200511/III_strategia_kormany_050921.pdf [2006. 9. 22].
- Oktatási Minisztérium (2005B): *A magyar Oktatási Minisztérium beszámolója a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról*. OM, Budapest.
- ORMÁNDI J. (2006): Az EU oktatáspolitikájának múltja és jelene. In *Összehasonlító pedagógia*. APC Stúdió, Budapest.
- PRZEWORSKI, A. – TEUNE, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Wiley, New York.
- SCHEMMANN, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- SCHIEFSMANN, CH. (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. DIE, Bonn.
- TÓTH É. (2005): Az egyeztetési folyamatok szerepe a magyar Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) megalkotásában. In Inotai A. (szerk.): *EU-tanulmányok*. Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Budapest