

EURÓPA

AZ OKTATÁSPOLITIKA EURÓPAI VÍZIÓJA

AZ ALÁBBI TANULMÁNY ARRA TESZ KÍSÉRLETET, HOGY gyakorlatiasan értelmezze az Európai Unió oktatáspolitikájához történő hazai illeszkedés folyamatát. Euro-programok leírása, illetve általános oktatáspolitikai elemzés helyett a tanulmány az Európai Unió egyik – feltehetően egyre növekvő jelentőségű – oktatásfejlesztési víziója, az élethosszig tartó tanulás hazai alkalmazhatóságát vizsgálja. Elemzésének tárgya, hogy milyen kérdéseket vet fel a hazai oktatás rendszerében az élethosszig tartó tanulás mint stratégiai fontosságú célkitűzés érvényesítése.

Az élethosszig tartó tanulás mint oktatáspolitikai vízió

Az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikai vízióvá formálódásakor két állomás különböztethető meg világosan. Az első szakaszban – amely már a késői ötvenes évekre nyúlik vissza – az ún. „tudományos-technikai forradalom” nyomán kibontakozó új tudásszükséglet és a hagyományos oktatás egyre ellentmondásosabb kapcsolata került előtérbe. A tudományos előrejelzések szintjén olyan alapvető felismerések születtek, mint a kész, lezárt tudáscsomagok iskolai átadásának ellehetetlenülése, vagy a tudás folyamatos megújításának növekvő szükségessége. E kihívások egyik, lehetséges megoldásként formálódott ki az élethosszig tartó tanulás humanista víziója. Megjegyzendő, hogy bizonyos szakmákban (orvosi, mérnöki) a fenti felismerésektől függetlenül létezett a magas szintű továbbképzés rendszere. Ezen szakmai továbbképzés – vállalati és miniszteriális érdekektől vezérelt – kiterjedése a fejlett világ valamennyi államában tekintélyes továbbképzési piacot hozott létre. A humanista vízió és a tényleges továbbképzési rendszerek távolságára jellemző, hogy az élethosszig tartó tanulás 80-as évekbeli újrafelfedezésekor a kutatók általában meglepetéssel állapították meg egy „második”, korábban „láthatatlan” oktatási rendszer – amerikai kifejezéssel *corporate education* – létét (Tót 1993).

Az 1920-as évektől meginduló és Európában a 80-as évtizedtől felgyorsuló világ-gazdasági szerkezetváltás olyan társadalmi átrendeződést indított el, amely egyre sürgetőbbé tette az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos korábbi felismerések intézményesítését. A változások nyomán teljesen átalakult az ipari társadalmak gazdaságszerkezete: a mezőgazdasági szektor foglalkoztatási képessége minimálisra csökkent, a hagyományos ipar jó része „eltűnt” (megszűnt vagy az olcsó munkaerőt kínáló Ázsiába települt), a szolgáltatások pedig a munkaerő nagyobb részét alkalmazták. A szolgáltatások tudásigénye – különösen pedig a piaci keretek között végzették – általában nem elégíthető ki végleges, lezárt tudáscsomagok átadásával, hagyományos

kifejezéssel élve „megtanításával”. A gazdasági változásokat a munkaerőpiac is követte: a nők tömeges munkavállalása, a teljes- és részidős munka fokozatos összeolvadása, az állásban lévők és munkanélküliek közötti határ elmosódása az iskolarendszeren kívül rekedt felnőtteket fokozatosan az oktatás egyik legfontosabb felhasználóivá tette (Beck 1986, pp. 220–248.).

A gazdasági szerkezetváltással párhuzamosan – Európában különösen az 1945 utáni évtizedekben – felgyorsult a modern tömegdemokráciák kiépülése. Az életszínvonal javulása, az általános választójog megszilárdulása, a tömegoktatás több lépcsőben történő kiépülése, a baloldali kormányok hatalomra kerülése és a jóléti állam intézményeinek fokozatos létrehozása a korábbiakban nem ismert méretű, demokratikus politikai közösségeket hozott létre. A demokrácia politikai közösségébe jogalkotással és szociálpolitikával „mesterségesen” beemelt milliók benntartása, polgárrá formálása az oktatást kiemelkedően fontos társadalomintegrációs funkcióval ruházta fel. Ez a funkció pedig – az egységes iskolatípusok működtetésének ellentmondásos tapasztalatai nyomán – elsősorban az oktatás differenciálásával, a szelekciós pontokat megkerülő kiskapuk kiépítésével és az újrakezdés lehetőségének intézményesítésével vált szolgálhatóvá.

E fenti változások oktatáson belüli hatásai – csupán vázlatos felsorolásra szorítkozva – a következőképpen összegezhetők:

- egyre kiterjedtebbé válik az iskolafelhasználó fogalma, a felsőoktatásban fokozatosan a munka mellett tanuló felnőtt népesség elvárásai válnak meghatározóvá,
- az egyre sokszínűbb tanulói csoport az iskolarendszerű oktatásban kezelhetetlen igényekkel lép fel, elodázhatatlanná válik az ún. nem iskolarendszerű képzés akkreditációja és integrációja a hagyományos oktatásügybe,
- a hagyományos gimnáziumi érettségi és a felsőoktatásban szerzett diploma elveszti korábbi társadalmi megkülönböztető erejének jó részét,
- a munkaerőpiac átalakulásával megszűnik a szakképzés tervezhetősége, értelmét veszti a „jó szakma” fogalma,
- megrendülnek az oktatási rendszer hagyományosan elkülönülő társadalmi csoportok kiszámítható igényeit kiszolgáló csőszerű iskolatípusai (pl. gimnázium, szak-középiskola, szakmunkásképző, főiskola, egyetem) és az új egységes kereteken belül egyre finomodó szintezés és differenciálás jelenik meg,
- a tanítás newtoni tudományfogalomra alapozott lezárt tudáscsomagjai elvesztik legitimitásukat, a rugalmas, választhatóságot elősegítő, laza curriculum-szerkezetek kerülnek előtérbe, felértékelődik a felzárkóztatás, az alapkompenciák kialakítása és a készségfejlesztés,
- a hagyományos (államra és/vagy tudományra alapozott) tanármodellek válságba kerülnek és megjelenik egy „közvetítő”, „kereső” tanármodell.

A hagyományos iskolarendszerű oktatás átalakulásával és a nem hagyományos tanulási szükségletek tömeges megjelenésével párhuzamosan új tartalmat nyer az élethosszig tartó tanulás eszméje. Ma már nem annyira humanista célkitűzésről, inkább az egész oktatásügyet átjáró értékről van szó. Az élethosszig tartó tanulás három módon értel-

meződik az Európai Unió 1996-os oktatási Fehér Könyvében. Az élethosszig tartó tanulás célkitűzése jelenti (*Teaching and Learning 1996*):

- a) a nem tudományosan hanem inkább amerikai módon értelmezett *általános képzéshez* való hozzájutást, amely széles körű tudást, önbizalmat és a demokratikus társadalomban való egyéni érvényesülést szolgáló kulcsképeket kínál;
- b) a tanulók nem szakmatanulásként felfogott *foglalkoztathatósági kapacitásának* tudatos fejlesztését és korábban bizonyítvánnyal el nem ismert képességek akkreditációját és beemelését a munkaerőpiacba;
- c) valamint az oktatás *elérhetőségének* tudatos és minden hátrányos csoportra (kistelepülések tanulói, kisebbségek, bevándorlók, nők stb.) kiterjedő növelését.

Az élethosszig tartó tanulás megjelenése

Az Európai Unió oktatáspolitikájához csatlakozni kívánó államok – így Magyarország – számára is különös fontossággal bír olyan koherens elemek felkutatása az Unió oktatáspolitikájában, amely lehetővé teszi az alkalmazkodás hazai irányainak kijelölését. Az integrációs tanulmányok egyre növekvő száma azonban nem fedheti el azt a zavarba ejtő ténytet, hogy a 80-as és 90-es évek Európai Uniójának oktatáspolitikája eddig nem jelölt ki egyértelmű tájékozási pontokat.

E hiány legfontosabb oka az Unió működtetésében általános irányelveként elfogadott *szubszidiaritás-elv*. Ennek értelmében az Unió ügyeit azon a szinten kell irányítani, ahol a legtöbb információ és befolyásgyakorlási lehetőség áll a döntéshozók rendelkezésére. Az oktatáspolitikában ez egyértelműen *nemzetállami* szintet jelent – kivételt csupán a német szövetségi rendszer képez, ahol jórészt a tagállamok (Länder) szintjén irányítják az oktatásügyet. Az oktatási vonatkozású nemzeti szuverenitás tisztelete a közvetlen alkalmazkodási pontokat kereső hazai megfigyelőket egyfajta családottsággal töltheti el, hiszen a téma viszonylagos „ürességét” csak az egyre terebélyesedő nemzetek feletti oktatási euro-programok leírása, ritkábban az európai állami oktatáspolitikák közösnek mondható folyamatai, még ritkábban pedig az Unión belüli döntéshozatali eljárások elemzése oldotta (*pl. Husén 1993; Brugmans 1994; Halász 1993*).

Hangsúlyozandó, hogy más ágazatokban korántsem ez a helyzet: pl. az export alapú, túltermelésre rendkívül érzékeny és nagy belpolitikai jelentőséggel bíró agrárágazat esetében a szubszidiaritás elve egyértelműen a nemzetek feletti, uniós szintet jelölte ki irányításra hivatottnak. Ennek nyomán létrejöttek az uniós agrárpolitika kulcsintézményei, döntéshozatali eljárásai és szabályozórendszere, amelyek egyértelmű és könnyen konkretizálható útmutatással szolgálnak az integrációra készülő magyar agrárágazat számára. Ennek nyomán egyes – jórészt gazdasági – ágazatokban a hazai jogalkotás évek óta kitüntetett szempontja az euro-konformitás.

Egyoldalú állítás volna azonban az „Európa-kereső” oktatási szakirodalom viszonylagos „ürességét”, témaszegénységét kizárólag a szubszidiaritás elvével magyarázni. Az Európai Unió oktatásügye azért sem szolgálhatott az elmúlt évtizedben egyértelmű útmutatással, mert magán az Unión belül is *útkeresés* folyt. Az elmúlt évtizedben

valamennyi uniós tagállam közös élményévé vált a kormányok szigorodó gazdaságpolitikája. Ezen politikák – eltérő tartalommal és stílusban ugyan – egyre inkább „kemény költségvetési korlátokat” hoztak létre a korábban expanzív módon finanszírozott közszolgáltatásokban, így az oktatásban is. Így az Unión belüli oktatáspolitikai vitákat – a hazaiakhoz hasonlóan – az a konfliktus jellemezte, mely során a hagyományos oktatáspolitikai elit expanzionizmusa ütközött a pénzügyi kormányzatok takarékoságával. Különösen fájdalmas volt a konfliktus azon baloldali oktatáspolitikusok számára, akik a társadalmi eredetű egyenlőtlenségeket a „még több iskolarendszerű oktatás” hagyományos módszerével kívánták mérsékelni. A 80-as évtized végének jól érzékelhető konzervatív fordulata elsősorban a jóléti korszak oktatáspolitikájának lebontását hozta, és bár számos előremutató megoldás kimunkálását kezdték meg ebben az időszakban, a változás „vesztéseire” is kiterjedő, pozitív európai oktatáspolitikai *vízió* nem jött létre ebben az időszakban. Gyakori jelensége volt a korabeli oktatáspolitikai fórumoknak, hogy az európai együttműködés nevében megszövegezett dokumentumok szervesen módon tartalmazták a neokonzervatív, az oktatást rossz szerkezetben és túlfogyasztott közjósággként elemző angolszász oktatási technokraták és az oktatást inkább kultúrateremtésként és megtérülő beruházásként szemlélő kontinentális szakértők javaslatait. Olyan *vízió*, amely úgy egyesíti a két megközelítést, hogy mindkettőjük számára megengedi a sajátos hangsúlyok és következtetések fenntartását, nem létezett.

A 90-es évtized közepén fordulatnak lehetünk tanúi. Az Európai Unió oktatáspolitikai szereplői immáron a korábbinál kiérleltebb megközelítésekkel rendelkeznek, és határozottabb fejlődési irányokat jelölnek ki. Nemcsak olyan rendkívül érdekes fejleményekről van szó, mint pl. az Európai Gazdasági Vezetők Kerekasztalának oktatási állásfoglalásai, az európai emberi erőforrások versenyképességét kutató jelentések (pl. a Bangemann-jelentes) vagy az Európai Rektori Konferencia egységes euroakkreditációs rendszerének szárnypróbálgatása (CRE), hanem az előbbieket koherens oktatási stratégiává rendezni képes *vízió* létrejötte. Az *élethosszig tartó tanulás* eszméje, illetve a hozzá kapcsolódó szerkezeti és tartalmi követelmények sora több szempontból alkalmasnak bizonyult a fenti kihívások megválaszolására. A *vízió* fő erőssége, hogy olyan előfeltevésekre épül, melyek interdiszciplináris jellege az oktatásfejlesztés körüli – gyakran ellentétes érdekű – nyomásgyakorló csoportok számára elfogadhatónak látszanak. Az *élethosszig tartó tanulás* eszméje úgy szakít a közgazdaságtudomány egykoron befolyásos, mára kissé hitelét veszített „emberi tőke” elméletével, hogy továbbra is a modern társadalom meghatározó elemének tekinti a – meglehetősen homályos módon körülírt, ám éppen ezért jól használható – „emberi erőforrások” minőségét. Az emberi erőforrás mint *metafora* továbbra is feltételezi a beruházás, megtérülés és egyéni felelőség fogalmainak gazdaságpolitikai ihletettséggű használatát, de a társadalomintegráció és értékközvetítés iránt elkötelezett oktatásügyi megközelítéseket sem zárja ki:

- Azzal, hogy *az oktatásról a tanulásra helyezi a hangsúlyt*, kielégíti a rugalmas és munkaerőpiaci értelemben jól alkalmazható fiatalok iránt megfogalmazott elvárásokat.

- Azzal, hogy a *tanulást élethosszig tartó feladatként tételezi*, pozitív és expanzív jövőképet ad az oktatás kiterjesztésében elkötelezett politikai és szakmai csoportoknak. Az új és pozitív vízió kezdeményező helyzetbe hozhatja az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult oktatáson belüli érdekcsoportokat, és enyhítheti az oktatáson kívül megfogalmazott – jórészt pénzügyi-költségvetési – elvárások nyomasztó túlsúlyát.
- Azzal, hogy a *tanulást a hagyományos iskolarendszertől eloldozza* és totális kategóriaként kezeli, megnyugtatta az egyenlőségelvű iskolaszervezeti reformoktól és az egyre növekvő állami oktatásügy változatlan szintű finanszírozásától idegenkedő politikai és szakmai csoportokat. Az élethosszig tartó tanulás felnőttkori része ugyanis lényegesen könnyebben ellenőrizhető és piacosítható, mint a hagyományos oktatási establishment által uralt alap- és középfokú oktatás.
- Végül azzal, hogy a *tanulást az állami ellátás helyett az egyéni életút részeként szemléli*, mérsékli az állami ellátórendszerek felelősségét és megnyitja az utat azon piaci és non-profit csoportok egyenjogúsítása felé, melyek – rendkívül eltérő célokból és módszerekkel – egyfajta „második”, láthatatlan oktatási szektort teremtettek az elmúlt évtizedekben.

Az élethosszig tartó tanulás megközelítésmódja – ha töredékesen is – már a magyar oktatásügy 1993. évi OECD-értékelésében megjelent (*Report 1993*). Amikor pl. az OECD-szakértők a magyar háttér tanulmány egyik stratégiai fontosságú elemének a felnőttoktatást minősítették, általános meglepetést okoztak az iskolarendszerű, „kemény” struktúrák elemzésére szakosodott hazai elemzőknek (*Review 1993*). Részben az OECD-értékelés hatására kezdődött meg a hazai nem iskolarendszerű oktatás feltérképezése (*Tót 1993*).

Az élethosszig tartó tanulás mint oktatáspolitikai kihívás

Az élethosszig tartó tanulás eszméjének és oktatáspolitikai követelményeinek változatos megfogalmazásait olvasva elsősorban annak befogadó *keretjellege* tűnik fel. A nemzeti oktatásügyek részterületein már eddig is számos olyan részpolitika működött, amely az élethosszig tartó tanulás *de facto* elterjesztését szolgálta, ám paradigmikus gondolkodási keretként eleddig nem ez az elgondolás szolgált. Így pl. Angliában és Walesben a 90-es évek második felében a felsőoktatásban tanulók többségét már a felnőtt korosztályok tették ki, e mögött azonban elsősorban a kormányzat piacosító törekvései álltak. Magyarországon az akkreditált felsőfokú szakképzés kiépülésével megteremtődhet a szakképzés és felsőoktatás közötti mesterséges válaszfalak lebontása és a piaci képzési szektor részleges integrálása; ám az ezt szorgalmazó oktatáspolitikai csak kevésbé tudatosította e lépések társadalompolitikai jelentőségét. Ugyancsak Magyarországon egyre látványosabban bontakozik ki egy nem-állami képzési piac, amely fokozatosan *lebontja* az olyan megkülönböztető kategóriák határait, mint „iskolarendszerű képzés” vagy „felnőttoktatás”.

E tanulmány kiindulópontja az a feltételezés, miszerint a hazai oktatásügyi változások nem bírnak egyfajta minden részletre kiterjedő koncepcióval; a mozgási irá-

nyokat az oktatási rendszer nagyobb szektorainak (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) sajátos és más irányban kevésbé megértett változtatásigénye jelöli ki. E feltételezést legutoljára az OECD 1993-as ország tanulmánya erősítette meg (*Review 1993*).

Ebből következően a magyarországi oktatásiügy működésében és változásaiban nyilvánvalóan nem mutatható ki közvetlenül olyan elvont célkitűzés, mint az élethosszig tartó tanulás. Ugyanakkor értelmesebben vizsgálhatónak tűnik az a kérdés, miszerint illeszkednek-e az oktatási rendszer részelemeinek változásai az élethosszig tartó tanulás követelményéhez. Mindezen értelmezések szembesítése a hazai oktatási rendszerrel a következő stratégiai pontokon jelent kiemelkedő kihívást.

1. Az alapfokú oktatás általános és alapozó jellegének érvényesítése

Itt elsősorban az oktatásba való belépés, az iskolaelőkészítés, az alapkészségek minden tanulóra kiterjedő fejlesztése valamint a lemorzsolódás megakadályozása számít kulcsfeladatnak a folytathatóság szempontjából. A hazai oktatásiügy szempontjából ez elsősorban a következő kérdéseket veti fel: megnyúlik-e az óvoda jelenlegi működése, elképzelhető-e, hogy a tanulók hétévesen kerüljenek be az alapfokú oktatásba? Sikerül-e az alapfokú oktatásban erőteljesen jelenlévő tudományos szervezőelv oldása és az alapkészségek erősítésére összpontosító tananyagok és tanítási módszerek elterjesztése? Ugyancsak alapvető kérdés, hogy a hátrányosnak mondott tanulói csoportok (kistelepülési tanulók, cigánytanulók) részesülnek-e megfelelő színvonalú felzárkóztatásban.

2. A továbblépés lehetőségei az alapfokú oktatásban

Mivel a mindenki számára egyaránt elérhető alapfokú oktatás a 12 életévnél lezárul, a tankötelezettség további teljesítésének útja már egyéni választások és a helyi oktatási kínálat függvénye. Az első törés a hagyományos általános iskola felső tagozatára való belépés, hiszen az iskolafenntartó önkormányzatok jelentős része csak komoly színvonalromlás árán tud 8 évfolyamos iskoláztatást biztosítani. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban a felvételi vizsgáztatás által az intézményesült szelekció is megjelenik.

3. Az alsó középfok és a tanulmányok folytathatósága

A kötelező oktatásból először a 16. életévnél nyílik mód tömegesebb kilépésre. Ugyancsak ezen a ponton kerül majd sor az alpműveltségi vizsgára. Ma még nem világos, hogy az alapvizsga érinti-e az egész oktatási rendszert. Ugyancsak tisztázatlan, hogy a vizsga tantárgyi-tudományági alapú avagy általános tanulási és állampolgári kompetenciákat mérő pont lesz. A kilépők számára szerveződő szakképzés esetében a minőség és folytathatóság kérdése merül fel. A 9. és 10. évfolyamok esetében pedig a tartalom és a továbblépés tisztázatlan: az általános iskolák által biztosított megnyújtott képzés egyértelműen „zsákutcs”, míg a szakképzés jelenleg nincs felkészülve a szűk szakmánként meghirdetett tanulmányi utak első két évfolyamának „kitisztítására”. Az „előkészítő” és „alapozó” szakképzés körüli viták jól jelzik az intézmények ellenállását e területen.

4. A felső középfokú oktatás és a mai iskolatípusok

A felső középfok elkülönülő iskolatípusai a későbbi tudásszerzés, a tanulmányok folytathatóságának természetes akadályai. A szakképzés átalakulásával egyre általáno-

sabbá váló vegyes profilú középiskolák és a gimnáziumi szakképző, ún. ötödik évfolyamok terjedése a hagyományos iskolatípusok közötti válaszfalak gyengülését jelzi. E folyamat azonban tudatos oktatáspolitikai nélkül nem mutat egyfajta komprehenzív középiskola kialakulása irányába, hiszen az oktatásban alkalmazott tartalmi és módszertani eljárások még mindig igen távol állnak egymástól. Az egységesítést leginkább a NAT közös követelményrendszerének kialakítása és az egységes – noha belül differenciált, azaz színtezett – érettségi bevezetése szolgálhatja.

5. Az érettségi vizsga reformja

Az eltömegesedő középfokú oktatás lezárása egy újfajta érettségi vizsga, melynek egyaránt értékelnie kell a tisztán általános („gimnáziumi”) és a némi szakmai tartalommal is bíró („szakközépiskolai jellegű”) felső középfokú képzést. Mivel az elkövetkező évtizedben e két felső-középiskolai program fogja a tanulói népesség nagy többségét befogadni, a maihoz képest is átgondolandó az érettségi vizsga szerepe. A szelektív funkció (melynek erősítése érdekében a közeljövőben aligha lesz mód a felsőoktatási felvételi vizsga teljes átvételére) illuzórikussá válhat a normatív módon finanszírozott és demográfiai hullámvölgybe kerülő felsőoktatás hallgatóéhsége miatt. A mérési funkció valódivá tétele a vizsga standardizálását követeli meg, amely a jelenlegi körülmények között is egy évtizedes fokozatos átalakulást feltételez. A középosztálybeli beavatás rituális funkciója pedig erősen függetlenedett a központi oktatásirányítástól, és a helyi iskolafelhasználók ügyévé vált.

6. Az érettségi utáni szakképzés jellege

A hagyományos szakképzés átalakulása a NAT és a közoktatási törvény 1996. évi módosítása után a korábbinál nagyobb lendületet vehet. A szakképző intézményekben jelenleg folyik a megkövetelt változások kiterjedésének felmérése, az azonban már most is elmondható, hogy az iskolarendszerű szakképzés átalakulni látszik. Az iskolarendszerű oktatásból történő kiszorulás alapjaiban kérdőjelezi meg a hagyományos szakképzés olyan alapintézményeit, mint a nagy befogadóképességű iskolákat, a tekintélyes órakereteket és álláshely-számot, a tanműhelyek fenntartását. Amennyiben a 18. év utáni szakképzés tanfolyami formát ölt, az előbb felsorolt alkotóelemek megszűnésre vannak ítélve. Ugyanakkor az OKJ kimeneti vizsgákra építése lehetőséget kínál a tanfolyamivá váló szakképzés szektorsemleges támogatására és – középtávon – privatizálására.

7. A harmadfokú oktatás kialakításának kérdése

A felsőoktatásba belépő hallgatótömegek középtávon fenntarthatatlanná teszik az egyetemi és főiskolai képzés elkülönülését. A hazai felsőoktatás korszerű terciar oktatássá alakítása a jelenlegi képzés négy képzési szint szerinti újraszervezését jelenti: a felső-középfokkal összenövő felsőfokú szakképzést (Associate degree) felsőfokú alapképzés (Bachelor degree) követné, amely a tudományos képzés (Master degree) és a kutatóképzés (PhD) zárhatna. Ez a szerkezet kredit-alapú, moduláris tantervekkel dolgozó képzést eredményezne, amely a felsőoktatási tanulmányokat szakaszos, egyéni választásokon nyugvó, felbeszakítható és újrakezeshető egyéni befektetéssé alakíthatja. A felsőfokú szakképzés kialakulása egy 1996-ban indított PHARE-projekt nyo-

mán már megindult, jó néhány kimenet nélküli világbanki szakközépiskola alakított konzorciumot a helyi főiskolával illetve egyetemmel. A programok elindítása és akkreditációja azonban legkorábban 1997-ben történhet meg. A modern képzési szintek bevezetése azonban – a kredit és a moduláris tanterv használatba vételéhez hasonlóan – intézményi, kari és tanszéki érdekek sokaságát sérti, és eddig merev elutasításra talált a felsőoktatási vezetők és oktatók körében.

8. A posztgraduális képzés kiterjesztése

A legnagyobb továbbképzési igény a diplomás népesség körében jelentkezik, őket ma egy erősen piacodott, állami és piaci kínálattal egyaránt rendelkező posztgraduális képzési szektor szolgálja ki. Ezen területen elsősorban a szektorsemleges akkreditáció szolgálhatna egy egységes továbbképzési szektor kialakulását. Magyarországon még formabontó elgondolás, Nyugat-Európa számos országában azonban megszokott tevékenység az ún. idősebb korosztály tanulási igényeinek kiszolgálása.

A fenti oktatáspolitikai kihívások sem megfogalmazásukban sem megoldási lehetőségeikben nem azonosak a mindenkori kormányzatok irányítási ésszerűségével, mely elsősorban jogalkotással és finanszírozással kívánja elérni bizonyos társadalmopolitikai értékek érvényre jutását, egyes oktatási érdekcsoportok jutalmazását illetve bizonyos szerkezeti változások véghezvitelét. Az élethosszig tartó tanulás követelményei azzal a technokrata-szakértői ésszerűséggel sem azonosak, amely az oktatásügyet rendszerként szemlélik, és elsősorban e rendszer egyensúlyi állapotát illetve önkorrekciós képességét szolgálják javaslataikkal. Az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikára lefordított eszméje ugyanis a tanulói utakra és útválasztásokra, azaz a fogyasztóra összpontosít. Ugyanakkor feltétlenül biztató, hogy a fenti nyolc pontban megfogalmazott kihívások és részproblémák kivétel nélkül tárgyalhatók a 90-es évtized hazai oktatáspolitikáinak keretei között, másképpen fogalmazva, sem a kormányzati-politikai sem pedig a szakértői ésszerűség nem mond ellent az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikai alkalmazásának. Végkövetkeztetésül megfogalmazható tehát, hogy az Európai Unió oktatáspolitikájához való hazai alkalmazkodás azoknak a változtatásoknak a következetes végigvitelét jelenti, melyek a 90-es évek magyarországi átalakulásához kötődnek.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- BECK, ULRICH (1986) *Risikogesellschaft. Auf der Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am main, Suhrkamp.
- BRUGMANS, HENDRIK (1994) *Europe: A Leap in the Dark*. European Cultural Foundation, Trentham Books.
- HALÁSZ GÁBOR (ed) (1993) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó.
- HUSÉN, TORSTEN (1993) *Schooling in Modern Europe. Exploring Major Issues and their Ramifications*. *International Review of Education* No. 6, pp. 499–509.
- Report to the OECD Education Committee on educational policy in Hungary. (1993) Budapest, Ministry of Education and Culture.
- Review of educational policy in Hungary. Examiners report for publication. (1993) Paris, OECD.
- Teaching and Learning. White Paper of the European Union. (1996), Brussels, Comission of the European Union.
- TÓT ÉVA (1993) Képzés az iskolarendszeren kívül. *Educatio* No. 3, pp. 443–462.