

A felsőoktatási lifelong learning szerepe a minőségi oktatás és tanulás fejlesztésében: A részvétel, a teljesítmény és a professziófejlesztés összefüggései az esélyteremtés kontextusában

The role of lifelong learning in the development of quality education and learning: The correlations of participation, performance and professional development in the context of the creation of opportunities

NÉMETH BALÁZS

Németh Balázs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Felnőttképzési és Képességfejlesztési Tanszék; nemeth.balazs@pte.hu

Balázs Németh: *University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute for Human Development and Cultural Studies, Department of Adult Education and Human Development;* nemeth.balazs@pte.hu

Absztrakt

Ezen elemzés feltárja a felsőoktatásnak a felnőttek tanulása és oktatása terén játszott növekvő és egyben változó szerepét és misszióját, különösen a globális hatások lokális környezetben történő érvényesítése kapcsán, illetve a részvétel és a teljesítmény növelése érdekében. A téma szempontjából lényeges iránymutatást nyújt az úgynevezett UNESCO CONFINTEA-folyamat (UNESCO Felnőttoktatási Világtalálkozók) áttekintése és értékelése, melynek révén kirajzolódik a felnőttek oktatásának víziója. Hasonlóképpen fontos e megközelítés aktualizálása az ENSZ Agenda 2030 Fenntarthatósági Célokkal összefüggésben, mely célok részeként a felsőoktatás intézményei a minőségi oktatás fejlesztése szempontjából átértékelték a közelmúltban az életen át tartó tanúlással kapcsolatos szerepeiket, misszióikat. Ezen lépésekkel az egyetemek közelebb kerülhetnek a nem hagyományos felnőtt-tanulói célcsoportokhoz, különös tekintettel a sérülékeny társadalmi csoportok és ezek tagjai tanulására, oktatásban való részvételük nehézségeire. A második esély ügye e szempontból tehát túlmutat a köznevelés keretein, mivel a tanulás számos fiatal és felnőtt esetében már nem elsősorban az iskolához, hanem atipikus közösségi formákhoz, nyitott és számos formában digitalizált környezetben megjelenő tudásmegosztási megoldásokhoz kapcsolódik.

Ennek támogatása szintén része a felsőoktatás társadalmi felelősségvállalásának, ahol a hatékony tudásmegosztás és képességfejlesztés nyíltan célozza a részvétel- és teljesítményalapú gyakorlatok megvalósítását és terjesztését, melyek egyik formája a tanuló város és tanuló közösség modellekben jelenik meg, egy másik iránya pedig a tanulási teljesítmények megalapozásához és fejlesztéséhez egyaránt szükséges felnőttoktatási professzió fejlesztését célozza.

Az Európai Egyetemek Lifelong Learning Hálózata (eucen) releváns programjaival csatlakozott az UNESCO Lifelong Learning Intézet számos kezdeményezéséhez, melyek

mindegyike a tanulásban való részvétel erősítését, azaz az inklúziót tette programja fő témájává a hozzáférés, a méltányosság és a felelős cselekvés gondolatára támaszkodva. Ennek rendelte alá a felnőttek tanulásának fejlesztését, s a Tanuló Városok modellje révén megvalósítható kollaboratív tanulási formák fejlesztését egyaránt, s ebben kiemelt szerep jut a felsőoktatás intézményeinek a tanuló közösségek lokális és regionális példáinak vizsgálata révén.

Elemzésünk rámutat arra, hogy a hatékonyan formált szakpolitika támaszkodik a felsőoktatás aktív részvételére és szerepvállalására, hogy minőségi lifelong learning tevékenységekkel valósuljon meg az egyenlőtlenségek és a méltánytalanság csökkentése, mert ezek mind lerontják a részvétel, a hozzáférés és a tanuló közösségekben való jelenlét igényének növelését célzó törekvéseket.

Kulcsszavak: fenntartható fejlődés, felsőoktatási lifelong learning, részvétel, tanuló városok, esélyteremtés

Abstract

This analysis elaborates upon the growing and changing roles and mission of higher education in the development of adult learning and education, laying a special emphasis on the impact of global trends in the local environment and on raising participation and performance. In accordance with the topic, it is necessary to provide a detailed overview and assessment of the UNESCO CONFINTEA process (UNESCO World Conferences in Adult Education) by which a special vision on adult education can be provided. Likewise, the actualisation of this focus is necessary in the scope of UN Agenda 2030 for Sustainable Development Goals since higher education institutions have recently had to reconfigure their roles and missions in lifelong learning in accordance with those SDGs.

Through those steps, universities have been able to get closer to target groups of non-traditional adult learners, as vulnerable groups and their members, so as to change their access to education and to raise the quality of their learning. The matter of second chance goes much beyond the question of public education, whereby it moves close to issues of young and adult learners outside formal education, and is connected to atypical forms of communities with open and digital knowledge transfers.

Higher education must support such trends as part of its social responsibility in which effective knowledge transfer and skills development openly aim at realising and spreading of practices based on participation and performance. One of the actions is the example of learning cities and of learning communities, and another form of that orientation is realised through professional development, which is a necessary frame of grounding and improving performance driven learning.

The example of European University Continuing Education Network (eucen) practices also highlights the impact of inclusion through shifting policy development by putting access, equity and responsible actions into the axis of its actions in the contexts of both adult learning and learning city engagements.

The paper will demonstrate that an effective policy on quality lifelong learning must integrate and rely on the active participation of higher education in order to fight back inequalities and inequities, since these definitely ruin the struggles to raise participation, access and presence in learning communities.

Keywords: sustainable development, university lifelong learning, participation, learning cities, creation of opportunities

A történeti dimenzió – az egyetemek mint a minőségi felnőttoktatás ösztönzői

A 19. századi Európában a modern felnőttoktatás története olyan sajátos módon alakult, hogy az intézményes oktatás fejlődése miatt különös szerepet kaptak a felsőoktatás intézményei is, hogy hozzájáruljanak a felnőttek nevelése ügyének előmozdításához, a felnőttoktatás megszervezésének és fejlesztésének tudatos, tudományos igényű innovációjához. Ezt példázta a tudományos ismeretterjesztés modern kereteinek megalapozása, mely reflektált a növekvő társadalmi igényekre. Ezek révén új, korszerű felnőttoktatási, az iskolai keretek között megkezdődő, de már új környezetben folytatódó ún. folyamatos oktatás (*continuing education*) vagy további oktatás (*further education*) megszervezésével járultak hozzá a felnőttek iskolán kívüli hatékony oktatásának és képzésének elindításához. A brit példa lényegében az ún. *university extension* fogalom révén vált ismertté, de hasonló kezdeményezések vezették a német Uránia-mozgalmat is (Steele, 2007; Fieldhouse, 2000).

Miközben a mértékadó egyetemek zöme a 20. század eleji fejlett Észak, Észak-Nyugat-Európában csatlakozott ehhez a mozgalomhoz, hogy segítse a társadalom alsóbb rétegeinek bekapcsolódását az iskoláztatás folyamatába, egyre inkább belátták azt is, hogy egyfajta harmadik missziót formáltak azzal, hogy tanfolyamokat, előadásokat és más különleges tudás- és ismeretközvetítő formákat hoztak létre a növekvő közösségi igényekre reflektálva. Ezek a folyamatok jelentős mértékben alátámasztották az angolszász egyetemi környezetben kibontakozó professziófejlesztési trendeket, melyek a minőségi felnőttoktatás fejlesztésének igényét jelezték, s tudatosan támaszkodtak a pedagógia és az andragógia, a szociológia és a pszichológia kortárs vívmányaira, szemléletformáló gyakorlatára. Az akadémiai környezetben lezajló változások olyan interdiszciplináris irányokat nyitottak meg, mint a szociális munka, a felnőttnevelés és a személyiségfejlesztés; ebben kulcsszerepet kaptak a kor modern egyetemei kutató és fejlesztő műhelyeik révén (Lindeman, 1926; Yeaxlee, 1926).

A felsőoktatás intézményei tehát különleges helyzetbe kerültek a felnőttoktatás modernizációjával összefüggésben, s az alábbi irányokban karakteres szerepet vállaltak:

- teret adtak újonnan kibontakozó foglalkozó akadémiai diskurzusnak és elméleti modellezésnek új, a felnőttek tanításának és tanulásának kutatásával foglalkozó tanszékek és intézetek létrehozásával;
- interdiszciplináris kutatásokat kezdeményeztek, hogy feltárják a felnőttek tanulásának természetét és gyakorlatát;
- kezdeményező módon csatlakoztak azokhoz a kormányzati elképzelésekhez, melyek igyekeztek emelni a felnőttek oktatásában, az eredményes felnőttkori tanulás fejlesztésében résztvevő szakemberek módszertani ismereteit;
- részt vettek olyan partnerség alapú programok létrehozásában, melyek révén a felnőttek oktatását ki lehetett terjeszteni sajátos, ún. *extramurális* tanfolyamok, előadások és más atipikus formák bevezetésével;
- olyan különleges helyi és regionális eseményeket, alkalmakat hoztak létre, melyek hozzájárultak a közösségi irányultságú ismeretgyűjtés és megosztás ösztönzéséhez és fejlesztéséhez egyaránt (Németh, 2017).

A második világháború után a nemzetközi közösség által 1948-ban újonnan létrehozott United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) volt az a kormányközi szervezet, melynek az alapítása idején elindított felnőttoktatási világkonferenciái (*CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes [CONFINTEA]*) határozottan

rámutattak a felsőoktatásnak a fentiekben taglalt történeti szerepére, ezzel megerősítették azt, és rámutattak a felnőttek oktatása terén a részvételt növelő hatására, illetve a felnőttoktatás társadalmi legitimitásának elfogadtatása terén játszott pozitív szerepére egyaránt. Az UNESCO által biztosított nemzetközi fórum lehetővé tette, hogy a felnőttoktatás minőségi fejlesztésével, intézményeinek és mozgalmainak legitimitációjával együtt járhatson a kutatás és a professziófejlesztés is.

Az első felnőttoktatási világtalálkozó, a dániai Helsingörben 1949-ben először megrendezett *CONFINTEA I. Deklarációja és Jelentése* határozottan jelezte az egyetemek és a felnőttoktatás közötti szoros kapcsolatot:

„Sürgős üzenettel kell élnünk az egyetemek és általában a tanult világ irányában, hogy segítsék a felnőttoktatás szervezeteit abban, hogy mindenki számára elérhetőek legyenek a tudományok.

(...) Az UNESCO-nak ösztönözni kell a felnőttoktatás szervezeteit arra, hogy népszerűsítsék a tudományokat azok központjai révén, s hogy olyan diskurzusokat szervezzenek, amelyekkel jobban megérthető, hogy milyen hatással lesz a tudomány az emberi társadalmak életére és gyarapodására.” (UNESCO, 1949: 14)

A *Jelentés* második része néhány, az egyetemek változó szerepeit érintő kihívásra világít rá:

- Az egyetemek szerepét korlátozni kellene a hagyományos értelemben vett tananyagra, vagy lehet-e a felsőoktatásnak szélesebb társadalmi felelőssége? Ha igen, úgy milyen irányú felelőssége az alábbiak révén?
 - (a) extramurális előadások és kurzusok
 - (b) szemináriumok és rövid ciklusú képzések
 - (c) vezetői képzések
 - (d) kutatás
 - (e) Közösségi és felnőttoktatási szervezetek irányában végzett szolgáltatások: dokumentációs- és infoközpont, könyvek, filmek, olvasókönyvek, leírások, útmutatók, bibliográfiák, drámák, zenei és képzőművészeti anyagok terjesztése.
- Milyen speciális, a felnőttek oktatásával kapcsolatos továbbképzésre lenne szüksége az iskolai és egyetemi tanári karnak?
- Milyen kapcsolatra kellene törekednie az egyetemek felnőttoktatási tanszékeinek és más karoknak, tanszékeknek?
- Miképpen tudják az egyetemek és más releváns iskolák biztosítani a megfelelő finanszírozást, hogy felelősen el tudják látni közösségi misszióikat?

A fenti témákat részletesen taglalta a *CONFINTEA I. Jelentés* két önálló fejezetben, a *Hatékonyág* és a *Felelősség megosztása – (b) Egyetemek és Iskolák* c. témák alatt, majd pedig e kérdések összegzésére is sor került az *Ajánlások* között *Egyetemek a felnőttoktatásban* címmel.

A *Hatékonyág* kérdéseivel összefüggésben a *Jelentés* a következőkre mutat rá:

„Megegyezhetünk abban, hogy bárminemű tanítási tevékenységet is vállalnak a felnőttoktatásban, az egyetemeknek különleges szerepe van abban, hogy kutatásokat folytassanak (lehetőség szerint együttműködésben az önkéntes szervezetekkel) a felnőttoktatásban alkalmazott eszközök és módszerek fejlesztésének céljából.” (UNESCO, 1949: 17)

Ugyanez a *Jelentés a Felelősség megosztása* c. téma vonatkozásában aláhúzta, hogy:

„(b) Egyetemek és iskolák

Ahhoz, hogy megfelelő értékelésre törekedjünk, szükséges megkülönböztetnünk a világ különböző részein tapasztalható eltérő mértékű fejlődést és a különböző országok eltérő egyetemi hagyományait.

(...) Az egyetemeket megfigyelve megállapíthatjuk, hogy két ellentétes nézet hódított teret magának. Az egyik – melyet leginkább a francia szóvivő érzékeltetett – úgy tekint az egyetemre, mint a mértékadó akadémiai tanítás és kutatás helyére, mely ezért nem tud hatékonyan mit kezdeni az iskolázatlan felnőttek nevelési szükségleteivel. E felfogás egyúttal nem zárja ki azt, hogy a felsőoktatás hozzájáruljon a felnőttoktatáshoz tanárok és közösségi vezetők képzésével. Egyúttal növelni kellene e hozzájárulást: az egyetemek felhívhatják a fiatalok figyelmét arra, hogy figyeljenek a közösségi igényekre, továbbá olyan képzéseket szervezhetnek, melyek elvégzésével a hallgatók közösségeikben vezető szerepet vállalhatnak. Ettől eltérő felfogás jelent meg például Kanadában, az USA-ban és az Egyesült Királyságban. Ezekben az országokban a felsőoktatással kapcsolatban elfogadott nézet, hogy az egyetemeknek a felnőttoktatás terén aktív tanítási és más ösztönző szerepet kell játszania, mert ehhez társadalmi presztízzsel, szükséges intellektuális háttérrel, valamint oktatási és kutatási infrastruktúrával rendelkeznek. Mi több, e témával összefüggésben azt tartják, hogy ez az aktív szerep, különösen az oktatási szempontból nehéz helyzetű csoportokkal való foglalkozás az egyetemek számára alapvetően előnyös. Ugyanakkor éppen az ilyen környezetben valódi tudás és tapasztalat gyűjthető a sajátos társadalmi és gazdasági körülmények között, miközben az egyetemet érintő társadalmi támogatás és elismerés is egyértelműen növekszik.

Szükség van ehhez egy olyan egyetértési helyzetre is, melynek révén az egyetem extramurális tevékenysége, extension típusú megnyilvánulása révén megoszthatóvá válik a közösségi élet, az intellektuális egyetértés, a közös célok, valamint a magasfokú tanítási értékek haszna. Ehhez pedig társul egy fontos következmény: az oktatási szempontból nem privilegizált csoportokkal való foglalkozás túllép a korábban vélt időtávokon, több időt igényel, noha az egyetemek jellemzően rövid ciklusú képzésekkel, különleges szemináriumok szervezésével segítik a posztgraduális és más hasonló csoportokat, illetve ezek tagjait. Ez a felfogás jól illeszkedik a hagyományosan brit környezetben kialakult hároméves tutorizált osztályok modelljéhez, mely formát kifejezetten a WEA (Brit Munkásoktatási Szövetség) együttműködésével hoztak létre a munkásság csoportjainak. Ez a megoldás az ún. *university extension* típusú szolgáltatások azon példája, melynek alapja a kooperatív viszony az egyetem és a független önkéntes szervezetek között. Ehhez szorosan kapcsolódik annak a feltétele is, hogy az egyetem rendelkezzen megfelelően képzett és elkötelezett szemléletű oktatói állománnyal is.” (UNESCO, 1949: 18–19)

Feltétlenül lényeges felismernünk, hogy a nemzetközi közösség világos és részletes leírást készített egyfajta referenciaként a felsőoktatás felelős felnőttoktatási megnyilvánulásait illetően, hogy az egyetemek hozzáférhető programokkal tudják segíteni a felnőttek tanulását támogató szakemberek fejlesztését, csakúgy mint közvetlenül a közösségfejlesztést és a felnőttoktatást a korábban nem kedvezményezett társadalmi csoportok számára létrehozott kínálat növelésével, építve a helyi és regionális önkéntes szervezetekkel való hatékony partnerségi formákra.

A *Jelentés* ajánlása az egyetemeknek a felnőttoktatásban játszott szerepével kapcsolatban arra a következtetésre jutott, hogy ösztönözni kell a téma szempontjából releváns kutatásokat, az ún. extramurális jellegű tanítást, valamint az önkéntes szervezetekkel kialakított közvetlen együttműködések:

„Úgy véljük, hogy az egyetemeknek különleges szerepe van az olyan kutatások előmozdításában, melyek a felnőttoktatás területén szerte a világban alkalmazható hatékony módszereket és eszközöket fejlesztenek, hozzájárulnak a felnőttoktatásban résztvevő képzők képzéséhez, extramurális tanfolyamokat hoznak létre a társadalom szélesebb rétegeit reprezentáló felnőttek és azok csoportjai számára – akik képesek megfelelni a tanulmányi elvárásoknak –, szabad és önkéntes szervezetekkel együttműködésben. Arra kérjük az UNESCO-t, hogy e határozatunkról tájékoztassa az Egyetemek Nemzetközi Irodáját (Universities International Bureau).” (UNESCO, 1949: 20–21)

Ezen megközelítés jelentős mértékben hozzájárult azokhoz a folyamatokhoz, melyek révén a felsőoktatás számára felértékelődött a felnőttoktatási szerepvállalás szolgáltatások és más, a felnőttek tanulását segítő minőséghozzájáruló partnerségi formák létrehozásával, melyek a tanulásban való aktív részvételt és a teljesítmények növelését célozzák. Ezt a témát tovább bővítette és napirenden tartotta a *CONFINTEA*-folyamat és más, a témában lényeges deklaráció és jelentés, melyek hangsúlyozták az egyetemeknek a felnőttoktatás fejlesztésében játszott kutatási és innovációs potenciálját. Ugyanakkor a *Helsingöri Jelentés* világossá tette, hogy az egyetemek – egyszerre három dimenziójuk révén – a felnőttoktatás lényeges szereplőjévé válnak kutatási, professziófejlesztési és extramurális tanítási szolgáltatásaik kiterjesztésén keresztül.

Az 1960-ban a kanadai Montreálban megrendezett *CONFINTEA II.* megerősítette a felsőoktatásnak a felnőttoktatás kutatásában és fejlesztésében játszott szerepeit, s rámutatott arra, hogy az egyetemek gyakorlatorientált innovatív módszerekkel, interdiszciplináris értelmezésekkel és a technológiák által támogatott új tanulási környezettel járulhatnak hozzá a felnőttek tanulásához, melyet partnerségi alapú szakpolitikák és keretek támogatnak. Ennek alapján a *CONFINTEA II. Jelentés* megállapította, hogy:

„Miközben a pedagógiai irányú kutatások már messze jutottak, a felnőttoktatás terén eddig kevés kutatás mutatható fel. Ez egy olyan hiányosság, melyet meg lehet változtatni. Számos problémát kell feltárni: Mire van szüksége az embereknek? Melyek a szándékaik? Milyen formában kell megjelennie a felnőttoktatási programoknak? Milyen felnőttoktatási területek segítik az eszmei, művelődési fejlődést? A tömegkommunikáció mely formáját használjuk? Milyen hatékony a tanítás és mennyiben érvényesek az eddig elért eredmények?

Ez csak néhány azokból a témákból, melyeket érdemes volna kutatásokkal feltárni. Mivel az egyetemek és más felsőoktatási intézmények meghatározóivá és felelős formálóivá váltak az oktatási gondolkodásnak és gyakorlatnak, a legtöbb országban a legmegfelelőbbek arra, hogy kutatásokat kezdeményezzenek; másutt pedig e szerepet más intézményeknek és szervezeteknek kell betölteniük.

Az egyetemek általában olyan oktatási tevékenységekben válnak elkötelezetté, melyekben tapasztalataik vannak, de úgy véljük, hogy ebbe már beletartozik a felnőttek tanítása, és ehhez kapcsolódóan a felnőttoktatási szervezetekkel való együttműködés is mint megfelelő és lényeges funkció.” (UNESCO, 1960: 15)

A fenti szövegrészek egy széles körben terjedő diskurzust indítottak el az egyetemeknek a felnőttoktatásban játszott szerepéről, különös tekintettel a minőség és a partnerség fejlesztésére. Mindkét vonatkozásban számos korlát jelenik meg a felsőoktatás számára, mivel a hagyományos szemléltető akadémiai körök számára mértéktartó módon az extramurális szolgáltatásoknak határokat kívántak szabni mind tartalmi, mind formai tekintetben.

A korra jellemző lineáris gazdasági fejlődés és a zajló jóléti reformok megerősítették a fent vázolt társadalmi igényeket, melyek egyike volt a felnőttoktatás fejlesztése, s ennek

következtében az egyetemeken sorra szerveződtek felnőttképzési tanszékek, valamint a felnőttoktatásban közreműködő képzők fejlesztését biztosító speciális tréningek, ugyanakkor nagyon rövid időn belül bekövetkeztek olyan turbulens gazdasági és társadalmi változások, melyek következtében a szakpolitika figyelme az iskolarendszerű felnőttoktatás felől az iskolán kívüli formák, azaz az ún. nonformális környezet felé helyeződött át.

Érdeemes aláhúzni, hogy e válságokkal teli időszak számos kihívást jelentett meg, sok-sok helyi és regionális konfliktus, háború robbant ki, vagy tevődött át egyik térségről a másikra. A felnőttoktatás számára a legnagyobb megrázkódtatást, egy jelentős korszak hanyatlásának kezdetét az 1973-as gazdasági válság hozta, melynek hatására a jóléti programok és reformok jelentős részét mérsékeltek, a felnőttoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt új módszerek, rugalmas, főleg iskolán kívüli képzések irányába léptek, és emiatt fokozatosan háttérbe szorult az iskolarendszerű programok zöme, a második esélyt biztosító, felnőttek számára iskoláztatást nyújtó kezdeményezések jó része, s ez alól legfeljebb a skandináv térség országai jelentettek kivételt. A Német Szövetségi Állam tartományi szintű felnőttképzési törvények bevezetésével jelezte 1973-ban és röviddel ezt követően, hogy a strukturális tervezés megjelenése már egyértelműen gazdasági és munkaerőpiaci preferenciáknak, semmint társadalmi igényeknek kedvezett (Nuissl & Pehl, 2000).

Az UNESCO Tokióban tartott *CONFINTEA III.* tanácskozásán még 1972-ben megerősítették a felsőoktatásnak a felnőttek oktatásában és képzésében játszott szerepét, s ezt világosan érzékeltette a tanácskozás deklarációja (UNESCO, 1972). Maga a deklaráció egyértelművé tette, hogy a felnőttoktatásnak szüksége van a felsőoktatás professzionális fejlesztő tevékenységére, hogy minőségi irányban tudjon elmozdulni a felnőttek tanulási teljesítményének növelése terén. Sajnos a nyugati demokráciák jelentős része az egyetemi fejlesztő programokat a mai trendekhez hasonlóan az ipari, technológiai és szolgáltató szektorok innovációs igénye kiszolgálásának szolgálatába igyekezett állítani arra hivatkozva, hogy a képzésekkel a munkaképesség fejlesztését szolgálják.

A *CONFINTEA III. Jelentés* összefoglalása és főbb következtetései az alábbiakat jegyzi meg:

„17. *Bővíteni kell az egyetemeknek a felnőttoktatásban betöltött szerepét. A hagyományos, iskolai végzettségre épülő egyetemi felvételi folyamatot ki kell nyitni olyan felnőttek felé, akik rendelkeznek olyan megfelelő tudással és képességekkel, melyeket felnőttként sajátítottak el képzési programokban vagy más úton. Ezért számukra is lehetővé kell tenni az egyetemi tanulmányok megkezdését. Az egyetemeknek nem egy privilegizált csoport, hanem az egész társadalom igényeit kell figyelembe vennie, amikor a kutatási és képzési programjaikat határozzák meg, vagy éppen azok megvalósítását kezdik meg.*

18. *Megfelelő akadémiai státust kell biztosítani a felnőttoktatás tudományának műveléséhez. Több professzionális felnőttoktató szakembert szükséges képezni, és több felnőttképzési kutatást kell elindítani. Ezen kutatásoknak pedig problémaközpontúaknak kell lenniük, melyek multidiszciplináris megközelítést jeleznek.*” (UNESCO, 1972: 18–19)

Valójában az 1970-es évek válságjelenségei vezettek oda, hogy az oktatási ágazat, s ebben közvetlenül a felsőoktatás területe igyekezett reflektálni a társadalom és a gazdaság új igényeire azzal, hogy új és átfogó szakokat hozott létre a felnőttoktatásban résztvevő tanárok, képzők, mentorok képzésére a céllal, hogy hatékonyan tudjanak hozzájárulni a felnőttek eredményes tanulásához a kihívást jelentő változó tanulási környezetben. Egy másik tényező is hozzájárult a professziófejlesztés felerősödő igényéhez, ez pedig a kritikai pedagógiai gondolkodás volt, melynek az volt az alaptétele, hogy az oktatás problémái elsősorban az

intézményes keretekbe vetett túlzott bizalom, a tanulóközpontú felfogások háttérbe szorítása, továbbá a humánus alapelvek leértékelődése miatt váltak általánossá.

Érdeemes tehát felismernünk, hogy Illich és Freire kritikus gondolatai, valamint a Római Klub korabeli értékes elemzése mind egytértettek az oktatás túlintézményesített folyamatainak elutasításával (Illich, 1973; Freire 1970; Club of Rome, 1979). A Római Klub és annak tanulásközpontú dolgozata – szemben a kor jellemző programjaival, rendszereivel és szakpolitikáival – kritikusan rámutatott a tanulás révén megnyíló határtalan oktatási és – például – agykutatási lehetőségekre, melyek mind az emberi tényező fontosságára és a felnőttoktatás, a felnőttkori tanulás hasznára világítottak rá.

Az európai integráció 1971 és 1973 közötti oktatási és képzési irányú szakpolitikai változásai hozzájárultak konkrét felnőttoktatási és képzési kutatások és fejlesztő programok elindításához a vonatkozó évtized derekán mértékadó egyetemek részvételével, vezetésével, s e folyamat mentén megjelentek témánk szempontjából nem elhanyagolható összehasonlító kutatások. Ilyen felsőoktatási partnerség keretében indult el a felnőttoktatás fejlesztését célzó azon kutatás, melyet az Aacheni Főiskola tanára, Prof. Franz Pöggeler és a Leuveni Katolikus Egyetem professzora, Prof. Walter Leirman kezdeményeztek, ehhez pedig rangos német, svájci, belga, brit, dán, svéd, finn és olasz egyetemek tanszékei csatlakoztak (Pöggeler, 1994).

Az együttműködés folyamán interdiszciplináris kutatások keretében számos, a felnőttek tanítását és tanulását befolyásoló tényezőt vetettek össze elméleti és módszertani vonatkozásokban, és ezt összekapcsolták a kapcsolódó egyetemi szakok fejlesztésével, a felnőttoktatás, a szociális munka, valamint a foglalkoztatás összefüggéseivel.

A Nairobi–Hamburg-folyamat szerepe a felsőoktatási lifelong learning tevékenységek megalapozásában

Az évtized derekától lényegesen korszerűbb nemzetközi-kormányközi szakpolitikai keretbe került a felnőttoktatás ügye, mert a területet átfogóan befolyásolta az UNESCO 1976-ban Nairobiban tartott közgyűlése és a felnőttoktatással foglalkozó ajánlásának ekkori elfogadása, mely részletesen értelmezte a felnőttoktatás rendszerét, kiemelte annak funkcióit, módszereit, intézményes kereteit és céljait, célcsoportjait egyaránt. A Nairobiban tartott tanácskozással az UNESCO lényegében folytatta a már egy évtizeddel korábban Teheránban megkezdett, az analfabetizmussal szembeni küzdelemre fókuszáló nemzetközi párbeszédét, melyben lényeges szerepet tulajdonított a felnőttek iskoláztatásának, a második esélynek.

A Nairobiban megszervezett találkozón is hangsúlyozta, hogy koncentrált cselekvésre van szükség az analfabetizmus visszaszorítása terén és a sérülékeny felnőtt-tanulói csoportok számára szervezett oktatási és képzési programok ügyében, mert ezeket háttérbe szorítja a gazdasági változás, a politikai érdek, számos helyen a polgárháborúk sora, vagy helyi és térségi konfliktusok. Az *Ajánlás* rámutatott arra is, hogy a felsőoktatásnak különleges szerepe van a felnőttoktatás szakmai és intézményi fejlesztésében, valamint a terület kutatásában (UNESCO, 1976). A témával foglalkozó pont pedig világos érzékelteti, hogy a felsőoktatásnak kell partnerségalapú kutatásokat vezetni a felnőttoktatás világában:

„35. A tagállamoknak aktívan ösztönözniük kell a partnerségre épülő kutatásokat a felnőttek oktatásának minden aspektusával és céljaival összefüggésben. A kutatási programoknak gyakorlatorientáltaknak kell lenniük, ezeket pedig egyetemeknek, felnőttoktatási szervezeteknek, kutatószervezeteknek kell megvalósítaniuk interdiszciplináris megközelítéssel. Oly módon kell e célt megvalósítani, hogy az tekintettel legyen az eredmények és tapasztalatok hatékony cseréjére

és megosztására a téma szempontjából mértékadó intézmények és szervezetek bevonásával nemzeti és nemzetközi szinteken egyaránt.” (UNESCO, 1976: 7)

Az UNESCO 1976. évi *Ajánlása* és a Róma Klub *A tanulásnak nincsenek korlátjai* című dolgozata felhívta a nemzetállamok figyelmét a felnőttek oktatásának és képzésének fontosságára (The Club of Rome, 1979). Noha Európában a jóléti orientációk nem szűntek, vagy nem minden vonatkozásban szűntek meg, a szakképzési irányultság megerősödése, és egy rövid idő elteltével kibontakozó dominanciája, eluralta a szakpolitikai diskurzust és annak munkaerőpiaci jellegét; ebben az OECD kulcsszerepet játszott, mert számára már nem a részvétel, tehát a mennyiségi dimenzió, hanem a teljesítmény vált az általa reprezentált költség-haszon elemzések uralkodó metszéspontjává. Ennek tükrében erősen munkaerőpiaci irányú maradt az Európai Gazdasági Közösség oktatási és képzési felfogása.

Ugyanakkor fontos azt is felismernünk, hogy a korszak sajátos környezetet biztosított ahhoz, hogy az akadémiai környezet kutatói a felnőttoktatási kutatások és fejlesztések zömében való közreműködés révén alakítóivá, formálóivá váljanak egy döntően humanisztikus felnőttoktatási praxis kibontakozásának, mely a jóléti politikák érvényesülésének következtében az esélyteremtés és a hozzáférés növelésének céljával legitimációs tényezővé válhatott, és először az UNESCO környezetében, majd később az európai integrációs folyamatban érezte hatását. Utóbbira az 1980-as évek derekán került sor az oktatás és képzés szakpolitikájának változásával összefüggésben, támaszkodva néhány mértékadó nemzetközi konferencia és tanácskozás iránymutatására, melyek a hozzáférés javítását jelölték meg célként a hagyományos és újonnan definiált felnőtt-tanulói csoportok irányában, hogy segítsék társadalmi integrációjukat, státusaik megerősítését a tanuláshoz való jog hangsúlyozása révén. Az 1985-ben Párizsban, az UNESCO székhelyén tartott *CONFINTEA IV.* hozzájárult ahhoz, hogy néhány jelentős szerepet játszó nemzeti kormány és civil szervezet eredményesen folytasson küzdelmet az oktatásban és a tanulásban való részvétel lehetőségének kiterjesztéséért. A *Párizsi Deklaráció* egyúttal ragaszkodott ahhoz, hogy az egyetemeknek vezető szerepe legyen a felnőttoktatásban oktatási, kutatási, és fejlesztő irányokban egyaránt:

„A Konferencia azt ajánlja a tagországoknak és a felsőoktatási közösségnek, hogy:

- (a) növeljék a felnőttek felsőoktatásba történő belépésének lehetőségeit rugalmasabb adminisztratív felvételi feltételekkel és ezek gyakorlati érvényesítésével;
- (b) szervezzenek kurzusokat, szemináriumokat és egyéb, különféle típusú oktatási lehetőségeket a felnőtt tanulók számára lakhelyükhöz közel;
- (c) segítsék a felnőttek felsőoktatásban való részvételét távoli vidékeken is távtanulási formákkal, levelező kurzusok, rádió és más alacsony költségű módszerek alkalmazásával;
- (d) igazítsák hozzá a felsőoktatási környezetben való tanulás folyamatait és struktúráit a felnőttek eltérő tanulási igényeihez és tapasztalataihoz;
- (e) növeljék a felnőttek oktatásával foglalkozó tanulmányok és kutatások mennyiségét, minőségét és alaposságát annak érdekében, hogy ezzel is segítsék az átfogó felnőttoktatási tervezés, megvalósítás és értékelés alapjainak megteremtését.” (UNESCO, 1985: 52)

Ez egy nagyon különleges időszaknak tekinthető periódus volt, mert jelentős átalakulás vette kezdetét Európában. Maga az európai környezet igyekezett is kihasználni a helyzet adta lehetőséget, és ennek következtében az 1980-as évek derekán elindult a felnőttoktatás oktatási és képzési szakpolitikába történő integrációjának folyamata tervezési és program szinteken is. Ebben a sajátos folyamatban közreműködött a párizsi székhellyel rendelkező UNESCO és annak hamburgi Oktatási Intézete (UIE), valamint az OECD és annak Oktatáskutató és

Innovációs Intézete (CERI), s hozzájuk csatlakozott jónéhány kezdeményezésével az ekkor megerősödő Európai Bizottság Jacques Delors elnökletével, valamint a folyamatot ösztönző európai civil szervezet, az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA). Ezen szervezetek számos vezető személyisége különféle módokon egyetemi műhelyekhez is kötődött, tehát tudomása volt a korszakra elismertté vált kurrens felnőttoktatási kutatások és fejlesztések eredményeiről, továbbá a felnőttoktatási professzió és praxis változásának trendjeiről.

A globális környezetben zajló változások révén nemcsak lehetővé vált, de egyben valódi ösztönzést is kapott az egyre inkább tanuló- és tanulósközpontú felnőttnevelés, ezért ma inkább a *felnőtt-tanulás és -oktatás* átfogó és összefüggő rendszeréről beszélhetünk. Ez a komplex fogalom sokkal inkább jelzi a tudás és képesség megosztásának befogadó módjait, melyek korszerűsítése terén a felsőoktatási környezet oktatói és kutatói fontos szerepet játszanak a felnőttoktatási professzió és a kutatási irányok kijelölése révén.

Az UNESCO máig elismert, híres 1996. évi *Delors Jelentése* és a hamburgi *CONFINTEA V.* 1997. évi tanácskozás azt eredményezte, hogy döntően a felnőttek tanulása és a tanulás tevékenysége, folyamata került az érdeklődés középpontjába, mely a gazdasági és társadalmi kihívásokkal összefüggésben is döntően befolyásolja a közösségek lehetőségeit (Delors-UNESCO, 1996; UNESCO, 1997). A *CONFINTEA V. Jelentés*, még pontosabban az ennek részét képező ún. *Napirend/Agenda* szintén jelezte a felsőoktatásnak a felnőttek minőségi tanulása és oktatása terén játszott szerepét:

„19. Iskolák, főiskolák és egyetemek elérhetővé tétele a felnőtt tanulók számára:

- (a) azzal az igénnyel lép fel az iskolarendszerű oktatás terei felé az alsófokú szinttől felfelé irányulva, hogy *legyenek felkészülve arra, hogy ajtót nyitnak a felnőtt tanulóknak, nőknek és férfiaknak egyaránt, programjaikat és a tanulási feltételeket az ő igényeikhez közelítik;*
- (b) *új, koherens módszerek révén, melyekkel a különféle formákban megszerzett tanulási eredmények hatékonyan ismertethetők el, és biztosítható a kreditátvitel intézmények, szektorok és államok között;*
- (c) *közös egyetemi-közösségi irányú kutatásokkal és képzésekkel, valamint az egyetemi szolgáltatások intézményen kívüli csoportok számára történő elérésével;*
- (d) *interdiszciplináris kutatások folytatása a felnőttek oktatása és tanulása terén a tanuló felnőttek bevonásával;*
- (e) *rugalmas tanulási lehetőségek létrehozása felnőttek számára, nyitott és kreatív megoldások ösztönzése, tekintettel a nők és férfiak sajátos életére;*
- (f) *folyamatos és rendszeres oktatás felnőttképzők számára;*
- (g) A Felsőoktatási Világkonferencia (Paris, 1998) figyelmének felkeltése, hogy *tegyék a posztgraduális intézményeket az életen át tartó tanulás intézményeivé, s ennek alapján határozzák meg az egyetemek szerepeit.*” (UNESCO, 1997: 29)

Az egyetemek feladatait oktatási és képzési vonatkozásokban egyértelműen hozzákapcsolták az életen át tartó tanulás eszméjéhez, valamint a felnőttek tanulásához és oktatásához. Ennek következtében a felsőoktatási lifelong learning egyre inkább azt is jelentette, hogy a felsőoktatás intézményei az oktatás és képzés innovációjában tudatosan kezdték alkalmazni az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket; erre már 1991-ben rámutatott Arnold, és ezt jelezte a felsőoktatás társadalmi felelősségét növelő tevékenységek sora a fenntartható fejlesztések összefüggésében értelmezett közösségi és állampolgári fejlesztések alapján (Arnold, 1991).

Az Ezredfordulós Fejlesztési Célok (MDGs) és az Oktatást Mindenkinél Célkitűzések (EFA Goals) mint a Fenntarthatósági (SDGs) és felsőoktatási lifelong learning célok irányadó keretei: Az UNESCO lifelong learning állásfoglalásainak szerepe

Miközben a *CONFINTEA V. Jelentés* összekapcsolta az egyetemek szerepeit a felnőttek tanulásának és oktatásának minőségi fejlesztésével, világossá tette, hogy ahhoz, hogy az egyetem az életen át tartó tanulás intézményeivé formálódjanak, szervezeteiknek valóban folyamatosan tanuló szervezetté kell alakulniuk. Hasonlóképpen, a *Napirend a Jövő Számára* c. vitairat, mely szintén a hamburgi tanácskozás eredménye volt, világosan megfogalmazta, hogy éppen a felnőttek tanulásának és oktatásának tevékenységein keresztül lehet megfelelő módon felkelteni a felnőttek csoportjainak érdeklődését a környezeti, az egészségi és demográfiai kényszerek és perspektívák iránt.

Az európai környezetben kibontakozó lifelong learning irányokhoz, és azok uniós szakpolitikai keretrendszeréhez illeszkedően az UNESCO Lifelong Learning Intézet a *Delors Jelentésnek* a tanulóval kapcsolatos négy dimenzióját felhasználva, és a *CONFINTEA V. Jelentést* is figyelembe véve további lépéseket tett az *Ezredfordulós Fejlesztési Célok (MDGs)* és az ehhez kapcsolódó ún. *Dakari Cselekvési Program* alapján. A Szenegál fővárosában 2000-ben tartott *Oktatási Világfórumon* éppen azt vitatták meg, hogy a közösségek mit tehetnek az oktatáshoz való hozzáférés javítása, és ennek következtében az oktatási intézmények szerepeinek megújítása érdekében.

Az ezredfordulón a felnőttek oktatásának és tanulásának ügye jelentős szakpolitikai témává vált. Egyrészt annak okán, hogy a mértékadó szakmai szervezetek szerint az iskolázottság és a hatékony tanulási képességek hozzájárulnak a gazdaság fejlesztéséhez, és a tanulás révén aktív, tehát felelősen és részvételőrientáltan cselekvő polgárokkal társadalmi stabilitás és kohézió érhető el. Nem csoda, hogy az egyetemek komoly részt vállaltak a folyamatban, és az eucen kidolgozta azokat a kereteket és napirendet, melyek révén a felsőoktatási lifelong learning kihívásait tematikus projektek segítségével igyekezett megválaszolni, sőt, ezzel mértékadó alapot teremtett az Európai Egyetemek Szövetsége által megjelent *Felsőoktatási Lifelong Learning Karta* későbbi elkészítéséhez. Ez a folyamat egyúttal következménye és kísérő jelensége is volt az Európai Bizottság által éppen 2000-ben elindított Memorandum-vitának (Európai Bizottság, 2000).

Számos egyetem tudatosan épített a releváns *CONFINTEA* célkitűzésekre és javaslatokra, hogy a javasolt változtatások révén több hallgatót tudjanak vonzani. Ehhez kapcsolódóan az UNESCO is megpróbált az egyetemek segítségére lenni azzal, hogy közvetlenül a felsőoktatás számára készített ajánlásokat, hogy miképp lehetnek az életen át tartó tanulás színterei. A neves *Mumbai és Fokvárosi Állásfoglalások* (Mumbai and Cape Town Statements) rámutattak, hogy nemcsak a felnőttoktatási kontextus, de a lifelong learning dimenzió is közel hozza az egyetemekkel az aktív állampolgárság témáját (Németh, 2015).

Az egyetemek szerepével kapcsolatban a *Mumbai Állásfoglalás* megállapította, hogy:

„(9) A lifelong learning intézmények fejlesztése holisztikus megközelítést igényel, melynek része minden olyan tevékenység, mely

- (a) támogatja, hogy valóban lifelong learning közösséggé formálódjon az intézmény;
- (b) integrál minden lényeges akadémiai, pénzügyi és adminisztratív elemet;
- (c) biztosít minden szükséges keretet, mely felelős a szervezeti, oktatási, hallgatói, továbbá a tananyagfejlesztési és a közösségi ügyekben történő hatékony szerepvállalásért;

(d) segíti azokat a támogató egységeket, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tudományos információs rendszerek, a könyvtári szolgáltatás és a tanulási technológiák révén *az egyetemek új misszióikat a tanuló társadalmak szolgálatába állítsák.*” (UNESCO, 1998: 5)

A *Fokvárosi Állásfoglalás* tovább lépett a témában, s konkrét keretbe foglalta, hogy miért tartozik össze a felsőoktatás, az életen át tartó tanulás és az aktív állampolgárság fejlesztése, s ennek okán részletezte, hogy melyek a lifelong learning ügyét lényegesnek tartó felsőoktatási intézmény karakteres jellemzői. Az alábbi hat tényező került azonosításra azon a fokvárosi UNESCO tanácskozáson, ahol felvázolták a főbb alkotóelemeit egy egyetemi lifelong learning rendszernek:

- (1) Az átfogó keretek által biztosított kontextus segítő iránymutatással ösztönzi a felsőoktatás intézményeit, hogy az életen át tartó tanulás intézményeként tudjanak működni: ezek a szabályozó, a pénzügyi és a kulturális/társadalmi kontextusok.
- (2) *Stratégiai partnerség és kapcsolatok – ez magába foglalja a nemzetközi kapcsolatok formálását, más intézményekkel történő kapcsolatok fejlesztését, az intézményen belüli kapcsolatok javítását és a társadalmi szervezetekkel való együttműködések bővítését.*
- (3) *A kutatásokat átfogóan kell értelmezni, melynek részét képezi a tudományterületek, valamint az intézmények közötti átívelő partnerség és együttműködés.* A lifelong learning fontos és legitim kutatási témának minősül.
- (4) A tanítás és a tanulás folyamatai tekintetében – *az oktatók önirányított tanulásra, tudásbővítésre ösztönöznek, melyet az érdeklődés és az élethelyzet befolyásol, de hatása van rá a nyitott és forrásalapú tanulási megközelítéseknek is.*
- (5) Az adminisztratív tényezők és mechanizmusok tekintetében – a tanulóközpontú szolgáltatás az elsődleges prioritás.
- (6) Tanulót támogató rendszerek és szolgáltatások – *a tanulókat számos formában támogatják, hogy önálló és független tanulóvá váljanak.*” (UNESCO, 2001: 4)

A fenti állásfoglalásokat többek között mértékadó felnőttoktatási szakemberek és kutatók bevonásával alkották meg, akik zömmel tudományos háttérrel rendelkező egyetemi tanárok, oktatók is, és ennek révén határozott álláspontot képviselnek a felsőoktatási lifelong learning témájában. Ezért nem meglepő, hogy e témát okkal a minőség kérdései között hozták elő annak céljából, hogy a felsőoktatást érintő fejlesztések medrében a változó tanulási környezetnek és a gazdasági kihívásoknak egyszerre feleljen meg a felsőoktatás képzési innovációja. A felsőoktatás tehát tudatosan kapcsolódott be a lifelong learning diskurzust érintő szakpolitikai vitába, például az European University Association (EUA) trendvizsgálatainak és lifelong learning témájú kartájának elkészítésével, és az eucen által kimunkált projektalapú rugalmas felsőoktatást célzó eszközzelrendszerrel.

Növekvő számú szakpolitikai elemzés jelezte, hogy új és rendszerszintű keretbe foglalt oktatási és képzési irányultságú célok a minőség, a partnerségalapú fejlesztések és az IKT-bázisú tudásmegosztások irányába tolják el a felsőoktatási innovációkat (Field, 2006). Ugyanakkor az eucen arra is rámutatott, hogy érdemes megfelelő módszerekkel és eszközökkel felkészülni a rugalmas felsőoktatás megvalósítására és a Bologna-folyamat hatékonyabbá tételére. Ezt tükrözte a Hálózat BEFLEX projektjének számos eleme 2007–2008 között, mely határozottan érzékeltette a felsőoktatási lifelong learning hasznát. Egyúttal a BEFLEX projekt arra is felhívta a figyelmet, hogy érdemes a felsőoktatási lifelong learning politikát úgy formálni, hogy az tekintettel legyen a helyi-térségi tanulási igényekre társadalmi és gazdasági vonatkozásban, s erre talán a kollaboratív megoldások erősítése hoz lehetséges perspektívát;

ezt támasztotta alá az EUA *Lifelong Learning Kartája* is, mely sok tekintetben a BEFLEX projekt ajánlásaira támaszkodott, továbbá az EU oktatási minisztereinek *Leuveni Közleménye* 2009-ben.

A *Közlemény* rámutatott, hogy a szakpolitikai környezetben hangsúlyozta, hogy mit is kell a felsőoktatás intézményeinek képviselni, amikor a lifelong learning ügyéhez szeretnének hatékonyan hozzájárulni tevékenységeikkel. Ennek okán a *Közlemény* határozottan, de erősen hangsúlyozta annak igényét, hogy új és innovatív megközelítésekre van szükség az egyetemek részéről a felsőoktatási lifelong learning megvalósításában, hogy javuljon a hozzáférés, a szolgáltatások és a kínálat bővülése, az átlátható információáramlás annak érdekében, hogy növelni lehessen a végzettségek és a képességek, a kompetenciák szintjét Európában. Az egyetemek ennek érdekében növelhetik a rugalmas tanulási utak fejlesztésére tett erőfeszítéseiket levelező és munkaalapú tanulási megoldásokkal. Ugyanakkor több konkrét, a potenciális együttműködési partnerekkel, például munkaadókkal, kamarákkal kifejlesztett képzési formára van szükség, melyek szerepét az *EUA Karta* korábban már hangsúlyozta. Ezek segítségével sikerülhet növelni a tanulási teljesítményeket, valamint lehetővé válik az előzetes tudás mérésének és értékelésének, tehát a validáció folyamatának erősítése, hogy növelhető legyen az egyetemek képzéseiben résztvevők száma és tartós tanulási, képességfejlesztési folyamatokban való jelenléte. Ehhez viszont szemléletváltásra is szükség van a releváns tevékenységek finanszírozása, a kínálati szerkezet korszerűsítése, továbbá nemzeti szintű holisztikus értelmezések és szakpolitikai felfogások érvényesítése révén.

Ilyen folyamatok vezethetnek el oda, hogy a mértékadó véleményformálókkal, tehát a munkaerőpiac, a kultúra, a sport, a környezet, az egészségügy reprezentatív képviselőivel fejlesztett dialógus mellett lehetővé vált a rugalmas felnőttképzési szolgáltatások bővítése a *lifelong* és *lifewide learning* (egy adott élethelyzetben többféle tanulási formában való részvétel) szellemében. E folyamat hozzájárulhat a felsőoktatási menedzsment részeként a társadalmi befogadást erősítő ún. „harmadik misszió” alá tartozó, nem hagyományos szerepek erősítését célzó lépések, melyek segítségével hatékony tudásbővítő és képességfejlesztő formák vezethetők be a már bevált gyakorlatot reprezentáló nemzetközi példákra támaszkodva.

A tanulás és a tanuló gazdaság összefüggései a tanuló városok fejlesztésének irányában

Ahhoz, hogy megértsük a tanuló város és tanuló régió modellek lényegét, érdemes felismerni, hogy azokban négy önálló tényező érvényesül. Az *első tényező* valójában a tanulás, a tanuló gazdaság és a tanuló szervezetek újraértelmezése, ami elsősorban Lundvall és Johnson (1994) ún. *learning economy* (tanuló gazdaság) témájú elemzése révén került az érdeklődés homlokterébe. Ennek üzenete a tanulás különböző típusaira, valamint a kódolt és tacit gazdaság közötti különbségekre hívja fel a figyelmet, mely nem feltétlenül mond újat az oktatással vagy a felnőttek tanulásával foglalkozó kutatóknak.

Az elemzés érdekes pontja, ahogy a szerzők a gazdasághoz vezető explicit kapcsolatot feltárják, s így rámutatnak, hogy *a tanulás szerepe a termelésben és a munkában nem új, azt többen is láthatatlannak vélték, és eddig többnyire így bukkant fel* (Razavi, 1997). Amit Lundvall és Johnson, valamint mások (Edquist, 1997; OECD, 2000) *hasonlóan tártak fel az újonnan felemelkedő tudásalapú gazdaságokkal kapcsolatban, hogy a tanulás egyszerre alapvető folyamat és erőforrás*. A tanuló városok és régiók fejlődésére ható *második tényező* a tanulásnak a szervezeteken belüli és a szervezetek közötti alkalmazása kapcsán merül fel

(Senge, 1990). Többek között gazdaságföldrajzzal foglalkozó kutatók is érzékeltették már korábban, hogy a kreativitás és az innovációk kritikus pontjaként definiálható az ipari és technológiai klaszterek informális hálózataiban (másképpen meghatározva a kollektív tanulások terében) áramló tudások és ötletek transzferének és eloszlásának formája (Keeble és mtsai, 1999). Mivel az innováció a tudásalapú gazdaság lételeme, lényeges, hogy az milyen módon ösztönözhető, támogatható és fejleszthető (Edquist, 1997).

Az európai ún. *technopoles* (ipari és technológiai pólusok) és más ipari komplexumok példái (Cooke és Morgan, 1998) az Egyesült Királyságban, az USA-ban és Kanadában fellelhető hasonló esetek (Wolfe és Gertler, 2001) érzékeltetik, hogy *az új típusú tudásgazdaságok számára a tanulás tényszerűen a munkafolyamat alapvető részét képezi*. Azaz nem rejtett, vagy vélelmezett tényezőként, hanem explicit módon van jelen, s egyre komolyabb szerepet játszik.

A klaszterek és más gyakorlatorientált közösségek feltárása mellett a gazdaságföldrajzzal foglalkozó kutatók *a tanuló városok, tanuló régiók értelmezésének egy harmadik lényeges tényezőjére* is rámutattak, ez pedig a tér kontextusa. Ma már többek által ismert, hogy Florida a kilencvenes évek közepén felvázolta a *Learning Region* (Tanuló Régió) koncepcióját (Florida, 1995), míg mások azt az ún. *Regional Innovation Systems* (Regionális Innovációs Rendszerek) alapjának tekintették (Bokema és mtsai, 2000). Egy nagyon sajátos gondolat került itt kibontásra, mely szerint *a megfelelő tanulási környezet által támogatott sajátos helyi tanuló közösségek* (pl. a regionális innovációs rendszerek) *hatékonyan tudnak versengeni a globális gazdaság terében*.

A regionális fejlettség mértéke egyúttal azt is jelzi, *hogy a helyi gazdaság fejlettsége és a közösség fejlesztésében szerepet játszó tanulás, a társadalmi tőke és a humán tőke együttes szerepének fontossága összefügg*. Noha e kapcsolat könnyen megérthető, érdemes túllépni a regionális innovációs rendszer definíciójának jobbra szűk értelmezésén, mely csak az ipar és a gazdaság tényezőire figyel.

Ehelyett ragadjunk meg egy a közösség egészére vonatkoztatott szélesebb értelmezést, amelyben a tanulás és a tanulási folyamatok növekvő mértékben serkenthetik magát a közösséget nagyobb teljesítményre (Amin, 1999). Ugyanakkor az olyan szerzők, mint Allison, rámutattak a tanulással kapcsolatos tevékenységek szerepére a *learning community* (tanuló közösség) fejlesztése révén megvalósítható helyi gazdasági növekedés elérése érdekében (Allison, 1999). Ebben az értelmezésben a gazdasági fejlődés és a helyi kapacitások növeléséhez közvetlen módon járulhatnak hozzá a tanulási kezdeményezések, partnerségi és érdekérvényesítési formák, valamint a társadalmi tőke hordozói a helyi közösség kapcsolatrendszerében.

A helyi gazdaság fejlesztésének fent vázolt értelmezési irányjaival párhuzamosan, *negyedik tényezőként*, az oktatáskutatási dimenzió is lényegessé vált a tanuló városok és tanuló régiók megértésével összefüggésben. Tooke (2000) például vitatta, hogy a tanulás mélyebb értelmét eddig csak azok tudták felismerni, akik az oktatás világában tevékenykednek, és figyelnek annak, s az életen át tartó tanulás, a felnőttek oktatásának kérdéseire, kihívásaira. Nyilvánvaló, hogy ez a hagyományosan tudós felfogás egy időszerű és egyúttal hasznos kritikát fogalmaz meg a tanuló régió koncepcióval kapcsolatban, hogy elérje szélesebb körű szociális és közösségfejlesztő irányultságú kérdések felvetését. A TELS projekt és a brit Learning Towns (Tanuló Városok) projekt (Yarnit, 2000) egyértelműen tükrözik azt a tanulással és a tanulási kezdeményezésekkel kapcsolatos négy kritikai célt, melyeket azokon keresztül elérni igyekszünk: ezek *a gazdasági gyarapodás, társadalmi befogadás, fenntarthatóság és kormányzás*.

A fenti célokat szintén visszatükrözi majdnem minden helyi gazdaságfejlesztési stratégia. Az pedig *a tanulás különböző dimenzióit összekötő fejlesztési orientáció*, mely lényegében a tanuló városok és tanuló régiók fejlesztéséhez kapcsolódó közösségi orientációnak értelmet ad a globális gazdaságban a közösségek társadalmi és gazdasági megnyilvánulásain keresztül. Egy tágabb keretben tehát a cselekvések horizontja és a tanulás értéke túlmutat az ipari klaszterek, versenyképesség, innováció lényegén (ezek fontosak a maguk nemében). A tanulás folyamatával kapcsolatos narratívák alapján világossá válik, hogy a tanulás sajátos módon tör utat magának a közösségben (Yarnit, 2000; Longworth & Franson, 2001; Allison, 2001).

A tanuló város-régió mint a tanulás térsége

A tanuló városok és régiók folyamatosan változnak, megújulnak, köszönhetően a tanulás aktív hatásának. Négy jól elkülöníthető tanulási folyamat jelenik meg: interaktív tanulás, szervezeti tanulás, intézményes tanulás, valamint tanulva tanulás.

Interaktív tanulás

Az interaktív tanulás lényege a téma szempontjából abban rejlik, hogy *a tanuló város-régió szereplői a tanulás e formájában a termelési folyamaton keresztül, illetőleg innovációs tevékenységükkel vesznek részt*. Az interaktív tanulás tehát ahhoz szükséges, hogy gazdasági értelmezésben a szereplők közötti együttműködés és kapcsolat a szükséges tudás alkalmazása révén valósuljon meg.

A tanuló gazdaságra jellemző, hogy abban a szereplők közötti kölcsönhatások szabályként érvényesülnek, tehát a tanuló gazdaság keretei között a tanulási képességet fejlesztő, azt kibontó szervezeti formák vannak előtérben, különös tekintettel a szervezetek közötti együttműködésre, a horizontális kommunikációs formákra, valamint a szervezeten belül az egyes osztályok, részlegek személyi állománya közötti mozgásokra. Ahhoz, hogy a jelzett folyamatok hatékonysága ne csökkenjen, a szereplőknek meg kell ismerniük az interakciók különböző formáit.

A tudás hálózatai jelentős szerepet játszanak az innovációs hálózatok létrehozásában és megfelelő működésében, melyek maguk is a tanuló város-régió szereplőinek aktív részvételétől függenek. Valójában *az interaktív tanulási folyamat eredménye a vállalkozások, cégek, valamint a tudás és a tudományok infrastruktúrái közötti együttműködés, továbbá a termelő szervezet különböző egységei közötti innováció*.

Intézményes tanulás

A tanuló gazdaság működéséhez hasonlóan a tanuló város-régió formálódását jelentősen befolyásolják a formális intézmények (például kormányzati szervezetek, fejlesztési ügynökségek, a jog) és az informális keretek (például az értékek, irányítási normák, szokások, bizalom) egyaránt. Ezek együtt járulnak hozzá a tanuló régió szereplői viselkedésének bizonyos mértékű valószínűsíthetőségéhez, továbbá a bizonytalansági tényezők kiküszöböléséhez.

Az intézmények a tanulóhoz úgy járulnak hozzá, hogy csökkentik a bizonytalanságot, koordinálják a tudás felhasználását, hozzájárulnak a konfliktuskezeléshez, ezzel is biztosítva a szükséges stabilitást a változások során. Az intézmények ettől függetlenül gyakran tehetlenségi tényezők, valójában tehát az innováció sikerének esélyét csökkenthetik. Ezért van szükség az intézményi rendszer megújítására, hogy alkalmazkodni tudjanak a környezeti

elvárásokhoz és kihívásokhoz. *A regionális fejlődés és fejlesztés kulcsa tehát az, hogy a regionális szereplők az intézményes tanulás részeként magukat az intézményeket készítetik megújulásra.* A tanuló önkormányzatok és tanuló régiók kereteiben éppen ez támogatja az intézményi tanulással elérendő korszerűsödést, annak megalapozását és végrehajtását.

Szervezeti tanulás

A szervezeti tanulást úgy jellemezhetnénk, hogy az nem más, mint a szervezet kapacitása arra vonatkozóan, hogy megismerje, miképp végezze jobban a tevékenységét, és hogy amit elsajátít, azt nem egyénileg, hanem szervezetenként birtokolja. *A szervezeti tanulást a kollektív tevékenység végzéséhez szükséges tudás elsajátítása jelenti* (Cook & Yanow, 1996). Hozzájárul ahhoz is, hogy a szervezet szereplői hatékonyabban koordinálják tevékenységüket. Ugyanakkor a szervezeti tanulás bizonyos értelemben olyan folyamat, melyben a szervezet új tagjai azonosulhatnak a rájuk ruházott szereppel, hogy azt később a szervezeti koordinációban visszajelezzék számukra.

A tanulás eme formája és folyamata elválaszthatatlan a tanuló város-régió működésétől. Ez a tanulási folyamat a változásban működő tanuló szervezetek alapvető tényezője. A változás eme képessége a szervezetek horizontális kooperációjának fejlesztéséből következik, mely hozzájárul az egész rendszer tanulási kapacitásának megújításához is. Egy város és régió tehát nem válhat tanuló várossá vagy régióvá, ha alkotó résztvevői, szereplői maguk nem tanulnak. *A szervezeti tanulás nemcsak azt befolyásolja, hogy mi történik a szervezetben, hanem meghatározza a szervezetközi viszonyokat, kapcsolatokat is.* A térbeli termelő rendszereknek oda kell figyelniük arra is, hogy a kooperáció és a versengés tevékenységét hatékonyan ellensúlyozzák.

Tanulva tanulás

A tanulva tanulás folyamata a tanulási készségek fejlesztését jelenti. Minél többet tanul valaki, annál inkább fejlődik az alkalmazkodóképessége, és a tanulása eredményes lesz. Minél eredményesebb a tanulás, az annál inkább ösztönöz másokat is a tanulásra. A tanulva tanulás olyan, mint a rendszer motorja. A tanulás másokat is tanulásra ösztönöz, ennek felerősödése pedig eredményt produkál, és mindez a gazdaság szervezetében is azonos.

Számos kutató a tanulást és az intézményi fejlesztést összekapcsolva tanulási kultúráról szól, melynek a folyamatos, majd az egész életen át tartó tanulási tevékenység az eredménye (Gregersen & Johnson, 1997).

Mindez rendkívül fontos a tanuló városok és régiók számára, mivel hozzájárul a tanulási eredményességhez, és a gazdasági, társadalmi szerepek vállalásához is.

A közelmúlt változásai

A tanuló városok és régiók fejlesztésével foglalkozó kezdeményezések zöme a források megszűnésével leállt, a fejlesztő tevékenység is alábbhagyott, vagy lehanyaglott számos esetben. Ez bekövetkezett az Európai Unió R3L kezdeményezéséhez tartozó tizenhét projekt esetében, vagy nem sokkal később a hetvenhárom német tanuló régió esetében is (Souto-Otero & McCosham, 2006; Thinesse-Demel, 2010).

A tanuló városok koncepciójának háttérbe szorulása mögött viszont megjelent a „tanuló város” címmel kapcsolatos ellenérzés, averzió is, mely sokak szerint nem feltétlenül tükrözi a tanulásra alapozó szakpolitikák és gyakorlati lépések lényegét – ez az érvelés bukkant fel például a skót példák esetében. A változások magukkal ragadták a modellt és azt ezért sokan

idejétmúltnak gondolják, mert a tanuló város gondolat elvei integrálódni látszanak a partnerségalapú regionális fejlesztés új retorikájához (Jordan, Longworth & Osborne, 2013). Ugyanakkor a tanuló város kezdeményezés virágkorát éli számos fejlődő országban, s ennek kapcsán leszögezhető, hogy a közelmúltban több mint ezer város döntött úgy, hogy tanuló vagy oktató/nevelő várossá válik (Yang, 2012).

A tanuló városokat napjainkban számos kihívás éri, gondoljunk csak a túlbujánczott urbanizáció, azaz a metropoliszok okozta kihívásokra, melyek tömeges migrációt gerjesztenek a vidéki környezetből a városok irányába, vagy akár a környezeti kihívásokra, az emberi jogi problémákra, a növekvő társadalmi egyenlőtlenségekre, amit az egyes társadalmi csoportok közötti növekvő törésvonalak, a közösség, továbbá az identitás elvesztése fémjeleznek. Mindezek alapján a valódi kihívás az, hogy a tanuló városok képesek lesznek-e stratégiáikkal, fejlesztési terveikkel hozzájárulni a fent részletezett kihívások elleni küzdelemhez annak érdekében, hogy befogadó, fenntartható települések legyenek a 21. század első felében.

A CONFINTEA VI-tól a 4. Fenntarthatósági célíg – új lehetőség az egyetemek számára, hogy összekapcsolják a felnőttek oktatásnak fejlesztését a tanuló közösségek ügyével

A brazíliai Belém-ben megrendezett UNESCO által megrendezett *CONFINTEA VI.* és annak *Jelentése*, mely *Belémi Cselekvési Keretrendszer* címmel jelent meg, megerősítette a felnőttek tanulásának és oktatásának minőségi fejlesztését célzó tudományos orientációk jelentőségét:

„Minőség

16. A tanulás és az oktatás minőségét érintő nézet voltaképpen egy holisztikus, többszemponútú felfogás és gyakorlat, mely állandó figyelmet és folyamatos fejlesztést igényel. (...)

Ennek érdekében elkötelezzük magunkat, hogy:

(c) növeljük a felnőttoktatók képzését, a képességfejlesztő tréningjeit, foglalkoztatási feltételeit és professziófejlesztését az egyetemekkel, tanári szövetségekkel és civil társadalmi szervezetekkel való együttműködésben (...).” (UNESCO, 2009b: 8–9)

A *CONFINTEA VI.* céljait a globális gazdasági és pénzügyi válság idején jelölték ki, de az is egyfajta csodaként értékelhető, hogy kormányzati szintű egyetértés övezte a konferenciát követő deklarációnak a felnőttek tanulását és oktatását célzó minőségfejlesztést, továbbá a méltányosság, a részvétel, a befogadás és az állampolgárság ügyének a témához történő illesztését egyaránt.

Ebben a különleges környezetben az UNESCO hamburgi Lifelong Learning Intézetének (UIL) akkoriban kinevezett új főigazgatója, Dr. Arne Carlsen munkatársaival egyrészt elindították felnőttek tanulásának és oktatásának globális folyamatait elemző ún. *Globális Jelentések – GRALE Report* sorozatot (GRALE I – 2009, GRALE II – 2013, GRALE III – 2016 és GRALE IV – 2019), másrészt 2010 után elindították az *UNESCO Tanuló Városok Globális Kezdeményezés* című programot, melyhez illeszkedően nemzetközi támogatással, különösen Ázsia és Dél-Óceánia jelentős városainak részvételével megindult a tanuló városok együttműködését célzó globális hálózat szervezése is. Két évnyi előkészítő munka alapján az UNESCO Intézet 2013-ban elindította a tanuló városok fejlesztését célzó programját, hogy hozzájáruljon a tanulásban való részvétel növeléséhez közösségi formákon keresztül, támaszkodva olyan oktatási és képzési szolgáltatásokat nyújtó szervezetekre, mint az egyetemek, melyeknek minőségfejlesztése a tanulás tevékenységét tekintve összekapcsolja a

részvétel és a teljesítmények növelésének kihívásait (UNESCO Global Learning Cities Programme). Ez már azért sem meglepő, mert a globálisan fejlettnak tekinthető tanuló városokban igen erős a jól beágyazott felsőoktatási lifelong learning tevékenység, mely egyúttal motorja is e nagyon értékes kezdeményezésnek és hálózatos együttműködésnek. Erre számos példát találunk az UNESCO *Global Network of Learning Cities* (Tanuló Városok Globális Hálózata) kiadványaiban!

Nemcsak a tanulást és az oktatást érintő kiegyenlítő megközelítések, de a lifelong learning téma szakpolitikai dimenzióit jellemző gazdasági és társadalmi tényezők jelenléte alapján érzékelhető reflexiók is egy sajátos szakpolitikai mezőt formáltak az UNESCO környezetében, emellett pedig hozzájárultak az ENSZ által 2013-tól elindított ún. *Post-2015*-folyamathoz, melynek révén megindult a 2030-ig érvényes *Sustainable Development Goals* (Fenntarthatósági Fejlesztési Célok), és annak tizenhét pontja kimunkálásához. Ennek 4. célja – a szaknyelven SDG4 – a minőségi oktatást és annak fejlesztését helyezte a középpontba, hogy az életen át tartó tanulás mindenki számára valódi lehetőséggé váljon, a 11. cél (SDG11) pedig a fenntartható városok és közösségek ügyét jelenítette meg. Érdeemes hangsúlyozni, hogy az azóta eltelt közel hét esztendőben kiderült, hogy egyik cél megvalósítása sem nélkülözheti a közösség tanulással történő megújítását, formálását (United Nations, 2015).

A folyamat másik, a témához tartozó kísérőjelensége, hogy az UNESCO Lifelong Learning Intézete már 2015-ben kiadta a felnőttek tanulásával és oktatásával foglalkozó ajánlását (*Recommendation on Adult Learning and Education*), mely egyrészt tisztelgés volt az ötven évvel korábban megjelentetett, Nairobiban kiadott *Ajánlás* előtt, másrészt az új dokumentum egy már nagyon megváltozott környezetben érzékeltette, hogy a téma innovációjában és fejlesztésben érintett kutatóintézeteknek és más tudományos műhelyeknek szükséges átfogó partnerségi formákat kialakítani céljaik hatékony eléréséhez. Ennek keretében az új *Ajánlás* felhívta a tagországok figyelmét arra, hogy hozzanak létre tanuló városokat (ezt lépte meg Pécs városa a PTE-vel együttműködésben 2016-ban!) és falvakat, építve a tanuló városoknak az UNESCO által összegyűjtött főbb jellemzőire:

- (a) mobilizáljanak minél több, az inklúziót megvalósító tanulást támogató erőforrást;
- (b) újítsák meg a családon belüli és más releváns közösségi tanulási formákat;
- (c) ösztönözzenek munkavállalást segítő és munkahelyi tanulásokat;
- (d) szélesítsék ki a tanulást segítő modern technológiák alkalmazásának lehetőségét;
- (e) erősítsék a tanulási minőség és kiválóság elérésének irányába tett lépéseket;
- (f) életen át tartó felfogásban növeljék a tanulás kultúrája iránti fogékonyságot (UNESCO, 2015: 10).

Ugyanez a *Jelentés* felhívta a téma szempontjából rendkívül lényeges nemzetközi együttműködések, melyekre szükség van a felnőttoktatás fejlesztése és megerősítése terén, hogy elérhetővé váljanak az ENSZ és az UNESCO fenntartható fejlesztési célkitűzései (UNESCO, 2015: 14).

Fenntartható Fejlesztési Célok – különleges keret az egyetemek számára, hogy összekapcsolják a társadalmi felelősség és az életen át tartó tanulás ügyét

Az eucen már 2015-re számos projektje révén elköteleződött jó néhány innovatív fejlesztés mellett, melyek mindegyike a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségét jelezte. Az olyan projektek, mint a COMMIT is korábbi projekteredményekre támaszkodva ért el figyelemre méltó célokat, ennek alapján pedig évente megszervezett szakpolitikai fórumot, ún. *Policy Talks* platformot is létrehozott a szervezet annak érdekében, hogy tapasztalatcserére hívja a mértékadó véleményformáló partnereket, hogy megvitassák a lifelong learning és a minőségi oktatás innovációjában résztvevő egyetemek szerepeit (COMMIT, 2015). A 2017. és 2018. évi *Policy Talks* eseményein mindkét alkalommal részt vettek az UNESCO Lifelong Learning Intézet képviselői, hogy bekapcsolódjanak a *Fenntartható Fejlesztési Célok* (SDGs) megvalósításába.

A számos részletre kiterjedő párbeszéd és egyeztetés alapján az eucen egy nagyon részletes *Állásfoglalást (Position Paper)* készített, hogy felvázolja az egyetemekre háruló feladatokat és kihívásokat. A nagyon pontosan kialakított következtetések világosan tükrözték, hogy a felsőoktatási célok megvalósításában:

„Az eucen és annak tagsággal rendelkező egyetemei egyetértenek abban a meggyőződésben, hogy az életen át tartót tanulásnak fontos szerepe van a Fenntartható Fejlesztési Célok elérésében, de a 4. Cél (SDG4) megvalósításának központi eleme ez, mely befogadó és méltányosságra törekvő minőségi oktatás elérésére igyekszik ösztönözni, különösképpen az egyetemek programjain és az általuk kínált kollaboratív tanulási lehetőségeken keresztül, melyekkel válaszolhatnak a gazdasági, társadalmi és környezeti valósággal kapcsolatos kihívásokra.

Az eucen szempontjából a Fenntarthatósági Fejlesztési Célok nem csak arról szólnak, hogy milyen formában lehet az egyetemeket abban támogatni, hogy az egyének és közösségek változó tanulási igényeihez alkalmazkodni tudjanak hozzáférhető képzésekkel, oktatással, valamint az új technológiákra és együttműködésre épülő tanulási környezetben megvalósuló harmadik missziót reprezentáló programokkal. Ez azt is jelenti, hogy *az egyetemek reflektálnak a mindenképp fontos társadalmi felelősségre épülő, a minőségi oktatást, képzést, valamint a többi fenntarthatósági célt összekötő folyamatokra az alábbi célokért:*

- *nagyobb egészség és jólét;*
- *hatékony képességfejlesztés a foglalkoztatásért a munkaerőpiaci igények alapján;*
- *szilárd és fenntartható társadalmi, civil és közösségi élet alakítása.*

A európai felsőoktatási lifelong learning tevékenységek terén elért sokféle innovatív kezdeményezés és minőségi oktatásfejlesztés alapján felmutatható szerkezeti, módszertani és tartalmi eredmények arra készítették az eucen-t, hogy hangsúlyozza: *A Fenntartható Fejlesztési Célok (SDGs) kihívásait nem lehet anélkül eredményesen megválaszolni a felsőoktatási lifelong learning kínálta megnyilvánulásokkal, hogy ne vennék észre, hogy a célok zömének művelt emberek, polgárok szerepvállalása alapján lehet teret adni.*

A 2017. évi Policy Talks történései alapján – melyekben mértékadó szakértők, szakpolitika-tanácsadók, a témában érintett nemzetközi szervezetek képviselői fejtették ki álláspontjukat – az eucen az alábbiakat jelezte a lifelong learning, a minőségi oktatás és a fenntarthatósági célok összefüggésében:

- integrált tevékenységekre van szükség az egyetemek részéről ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak a 4. Fenntarthatósági Célra (SDG4) és a többi célra válaszolni konkrét lépésekben;
- az eucen előtérbe helyezi a minőség, a professziófejlesztés és a képességek megújításának ügyét.

Az eucen határozottan képviseli, hogy az egyetemi lifelong learning és az egyetemek közreműködésével zajló tanulások felnőttkorban emberi jognak és jóléti vívmánynak tekinthetők, hogy az oktatás terén minőségi fenntarthatóságot, valamint megfelelőbb társadalmi és munkakörülményeket tudjunk elérni.

A felsőoktatási lifelong learning integráns része a 4. Fenntarthatósági Cél (SDG4) témájához tartozó életen át tartó tanulási keretrendszer, ugyanakkor a felsőoktatás területén ma is egy alulreprezentált tevékenységről van szó, ezért azt meg kell erősíteni, és el kell ismerni.

A felsőoktatási lifelong learning az eucen tevékenységei segítségével hozzájárulhat a fenntarthatósági témát és a globális polgári magatartást (Global Citizenship) erősítő oktatási programokhoz, mert ezek kulcstémái az életen át tartó tanulásnak.

Az eucen elkötelezett abban is, hogy a felsőoktatási lifelong learning révén a képzési kínálatához való hozzáférést erősíteni lehet, ugyanakkor megvalósulhat a képzők minőségi képzése terén a tudományos és szakmai fejlesztése is. Végül a felsőoktatási lifelong learning az eucen számára egyszerre eszköze és módszere az emberekkel való hatékony kapcsolattartásnak lokális és globális kontextusban, a tanulás lehetőségét esélyként kínáljuk a tudás és a képességek fejlesztésének céljából.

Az eucen és tagegyetemei számára rendkívül fontos az AGENDA 2030 és a hozzá kapcsolódó fenntarthatósági dialógus, továbbá az Oktatás 2030 Keretprogram változásának folyamatos nyomon követése.” (eucen, 2018: 1–4)

Következtetések

Ahhoz, hogy felismerjük a felsőoktatásnak a felnőttek tanulása és a lifelong learning terén játszott szerepét és lehetőséget, úgy fel kell tárunk az ún. „3P” jelenségben rejlő feltételeket. Miután elemeztük, hogy milyen módon igyekeztek hozzájárulni a felnőttoktatás modernizációjának folyamatához az egyetemeket képviselő jeles gondolkodók, arra a következtetésre juthatunk, hogy abban az esetben tekinthető eredményesnek a felsőoktatás részvétele a kutatás és fejlesztés folyamatában, amennyiben e tevékenységek megfelelő helyet (*Place*) teremtenek partnerségalapú lépések növeléséhez, és ebben az egyetemi kutatók cselekvő részvételéhez. A másik aspektus az emberi tényező (*People*), akik nélkül nem lehet étellel teli és inspiráló tudományos teret, környezetet létrehozni az intellektuális értelemben izgalmas klíma biztosítása okán. A harmadik szempont a cél (*Purpose*), vagy más szavakkal az ösztönzés, késztetés (*Courage*), ami az egyetemet különös helyé teszi a tudományos haladással összefüggésben.

Az UNESCO Lifelong Learning Intézet számos példát gyűjtött össze a témában, hogy jelezze a felsőoktatási lifelong learning gyakorlatában rejlő innovációkat és ezzel összefüggésben az egyetemek változó szerepeit (Yang, Schneller & Roche, 2015). Csak remélni tudjuk, hogy a fent elemzett felsőoktatási megnyilvánulások nem marginalizálódnak a felsőoktatási intézmények szerteágazó tevékenységei között, hanem a tanuláson keresztül történő esélyteremtés alapján megerősítik a felsőoktatás társadalmi elismertségét.

Irodalom

- Allison, J. & Keane J. (2001). Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. *Local Economy*, 16(2), 123–141.
- Amin, A. & Thrift, N. (1995). Institutional issues for the European regions: From markets and plans to socioeconomic and powers of association. *Economy & Society*, 24(1), 41–66.
- Arnold, R. (1991). *Erwachsenenbildung* (pp. 44–54). Hohengehren: Schneider.
- BEFLEX Project (n.d.). <http://www.eucen.eu/BeFlex/index.html> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- BEFLEX+ Project (é.n.). www.eucen.eu/BeFlexPlus/index.html (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- Bokema, F., Morgan, K., Bakkers, S. & Rutten, R. (2000). Knowledge, innovation and economic growth: The theory and practice of learning regions. Northampton, MA: Edward Edgar.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap: A report to the Club of Rome*. Oxford: Pergamon Press. <https://www.clubofrome.org/report/no-limits-to-learning/> (Letöltés: 2019. 11. 10.)
- COMMIT Project (2015). <http://commit.eucen.eu> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- Cook, S. D. N. & Yanow, D. (1996). Culture and organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 430–459). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooke, P. & Morgan, K. (1998). *The associational economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Delors, J. et. al. (Eds.) (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Edquist, C. (Ed.) (1997). *Systems of innovation: Technologies, institutions and organisations*. London: Pinter.
- European University Association (EUA) (2008). *Charter on lifelong learning*. Brussels: EUA.
- European Universities Continuing Education Network (eucen) (2018). *Position on University Lifelong Learning promoting the Agenda 2030 on Sustainable Development*. Barcelona: eucen.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fieldhouse, R. (2000). *A history of modern British adult education*. Leicester: NIACE.
- Florida, R. (1995). Towards the learning region. *Futures*, 27(5), 527–536.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gregersen, B. & Johnson, B. (1997). Learning economies, innovation systems and European integration. *Regional Studies*, 31(5), 479–490.
- Illich, I. (1973). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- Jordan, L., Longworth, N. & Osborne, M. (2013). The rise and fall and rise again of learning cities. In G. K. Zarifis & M. Gravani (Eds.), *Challenging the „European Area of Lifelong Learning”: A critical response* (pp. 273–284). (Lifelong Learning Book Series, Vol. 19.) Dordrecht: Springer.
- Keeble, D., Lawson, C., Moore, B. & Wilkinson, E. (1999). Collective learning processes, networking and institutional thickness in the Cambridge region. *Regional Studies*, 33(4), 319–332.
- Lindeman, E. (1926, 1961). *The meaning of adult education*. New York: Harvest House.
- Longworth, N. & Franson, L. (Eds.) (2001). *The TELS Project towards a European learning society – Final report*. European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.
- Lundvall, B-Å. & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23–42.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. W. (1972). *Limits to growth: A report to the Club of Rome*. New York: Universe Books. <https://www.clubofrome.org/report/the-limits-to-growth/> (Letöltés: 2019. 11. 10.)
- Németh B. (2015). Lifelong learning for all adults? A new concept for UNESCO – Limits and opportunities for a changing inter-governmental organisation. In M. Milana & T. Nesbit (Eds.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (pp. 165–178). London: Palgrave Macmillan.
- Németh B. (2017). International adult learning and education: Trends reflected through collaborative actions of higher education in research programmes and development initiatives: An

- evolutionary scope. In R. Egetenmeyer, P. Guimaraes & Németh B. (Eds.), *Joint modules and internationalisation in higher education* (pp. 93–113). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nuissl, E. & Pehl, K. (2000). *Portrait adult education: Germany*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pöggeler, F. (1994). Trends of andragogical research in Europe. In P. Jarvis & F. Pöggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 9–17). Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology, Vol. 21. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Razavi, M. (1997). *Learning to industrialize: A comparative study of four industrial poles in Brazil and Iran*. (Dissertation submitted, Graduate Program in Urban Planning and Policy Development.) New Brunswick, New Jersey: Rutgers University.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Currency.
- Souto-Otero, M. & McCosham (2006). *Ex post evaluation of the R3L Initiative: European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning: Final report to the Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Steele, T. (2007). *Knowledge is power: The rise and fall of European popular educational movements, 1848–1939*. Bern: Peter Lang.
- The Mumbai statement on lifelong learning, active citizenship and the reform of higher education. (1998). *International Journal of Lifelong Education*, 17(6), 359–364.
- Thinesse-Demel, J. (2010). Learning regions in Germany. *European Journal of Education*, 45(3), 437–450.
- Tooke, J. (2000). Learning regions: The politics of knowledge at work. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 32(5), 764–768.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1949). *First International Conference on Adult Education in Elsinore, Denmark – CONFINTEA I. report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1960). *Second World Conference on Adult Education in Montreal, Canada – CONFINTEA II. report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1972). *Third World Conference on Adult Education in Tokyo, Japan – CONFINTEA III*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Nairobi: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1985). *Fourth International Conference on Adult Education – Final report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1997). *Adult education: The Hamburg declaration: The agenda for the future*. Hamburg: UNESCO-UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2001). *Cape Town statement on characteristic elements of a lifelong learning higher education institution*. Hamburg: UNESCO-UIE. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2009a). *Global report on adult learning and education I*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2009b). *BELÉM framework for action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UNESCO-UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2013). *Global report on adult learning and education II*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2015). *Recommendation on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO-UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2016). *Global report on adult learning and education III*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2019). *Global report on adult learning and education IV*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/> (Letöltés: 2019. 12. 10.)
- Wolfe, D. A. & Gertler, M. S. (2001). Globalization and economic restructuring in Ontario: From industrial heartland to learning region? *European Planning Studies*, 9(5), 575–592.
- Yang, J. (2012). An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 97–113.
- Yang, J., Schneller, C. & Roche, S. (Eds.) (2015). *The role of higher education in promoting lifelong learning*. Hamburg: UIL.
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities*. London: DfEE.
- Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassel.