
Dr. Kálmán Anikó

**A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható
kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága**

Kutatási zárótanulmány

Budapest, 2005

Sorozatszerkesztő: Lada László
Szerkesztette: Horváth Cz. János



Kiadja: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
Felelős kiadó: Zachár László igazgató

A kutatást a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium támogatta
a Munkaerő-piaci Alap felnőttképzési célú keretéből

Bevezetés	5
I. A kompetenciákról	8
I.1. Definíció, szerkezet, taxonómia	8
II. A tanítás mint professzionális tevékenység kompetenciái	20
II.1. Mi a curriculum?	20
II.2. Curriculum és program	22
II.3. Curriculum és felnőttoktatás	26
II.4. Curriculum modellek	31
II.5. A kompetenciák azonosítása, foglalkozáselemzés, DACUM	37
III. A felnőttoktatók kompetenciái	40
Irodalomjegyzék	52
Kompetencia-kérdőív	61
Jegyzetek	79

Bevezetés

A kutatás célja

A kompetencia meghatározott társadalmi tevékenység előírt teljesítményszintű végzésének belső, személyi feltétele, amely akkor is létezik, amikor éppen nem nyilvánul meg, az egyén személyi tulajdon(ság)a, de tartalmát tekintve integrált társadalmi termék. A kompetencia általános fogalommal képesség, de komplex képesség, egyszerűbb vagy általános képességekből álló képesség, funkcionális „képességrendszer”.

Kétféle átfogó rendszer között célszerű különbséget tenni: a kompetenciák és az általános képességek között. Ahányfajta foglalkozás, tevékenységi kör létezik, annyi-féle kompetencia definiálható. A kompetenciát a tevékenység tárgya, tartalma szervezi egységgé, vagyis tárgyfüggő, specifikus „nagyrendszer”.

A nagy strukturális komplexitású kompetenciák tanulása észrevehetően különböző minőségi szintet érhet el, a hozzájuk tartozó „megfigyelhető teljesítményszinteket” tekintve. Mivel a kompetenciákban a készségek a meghatározó elemek, a kompetenciákat gyakran csak készségekként emlegetik, illetve a kompetenciák fajtáit a készségek szerint próbálják rendszerezni. A leggyakoribb rendezési szempont a tevékenységi terület és a gyakorlati fontosság.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2004 elején megbízta a Debreceni Egyetem Lifelong Learning Központját azzal, hogy végezzen kutatást az alábbi témákban:

- Támponkat adni a felnőttképzés kutató és képző intézményei számára a kompetencia elvű módszerek bevezetéséhez, illetve széleskörű elterjesztéséhez.
- Elkészíteni, felmérni a szakmai vállalkozási, módszertani és társadalmi kompetenciák egész életen át tartó fejlesztésének egyéni és társadalmi feltételeit.
- Megállapítani, hogy a készségek, attitűdök, tapasztalatok hogyan fejlődtek és épültek be a képzésben résztvevők körében az ilyen típusú képzések eredményeként.
- Feltárni és elemezni a felnőttképzés kompetencia elvű módszereit, az elméleti megfontolások kulcspontjait, a sikeres alkalmazás tapasztalatait, különös tekintettel a képzési célokra, illetve célcsoportokra.
- A kutatási eredmények alapján javaslatokat tenni a kompetencia-elv és módszer széleskörű elterjesztésének feltételeire.
- Az Európai Unió Lifelong indikátorokat regionálisan és szektorálisan felmérni.
- Kialakítani a formákat, rendszereket, amelyek gondozzák a kompetenciákata társadalmi partnerségi, munkaadói és munkavállalói oldalon.

A kutatás módszere

- Irodalom-, és dokumentumgyűjtés és elemzés, tapasztalati adatgyűjtés- és adat-elemzés, résztanulmányok, záró-tanulmány.
- Hazai és külföldi szakirodalom elméleti és tapasztalati elemzésein keresztül levezetni és összegyűjteni a kompetencia elvű módszereket, vizsgálva a hatékonyság és a fenntarthatóság kritériumait.
- Kérdőívek kiértékelése alapján a képességekben és a tapasztalatokban valamint az alkalmazott módszerekben tükröződő hatásokat vizsgáltuk. Egy 10 oldalas kérdőív készült, amely az Uniók kompetencia kérdőív adaptált változata.

A Debreceni Egyetem LLL központja által koordinált, kompetenciaalapú képzésekben tanulmányokat folytatókkal töltöttük ki a kérdőíveket. A kérdőívek eredményeit külön kiadványban jelentjük meg, elektronikus változata letölthető a Nemzeti Felnőttképzési Intézet honlapjáról (<http://www.nfi.gov.hu>). 200 kérdőív kiküldése után az adatrögzítés során használt kódtáblát állítottunk össze. A kutatás záró szakasza az így nyert végleges adatok elemzése volt (N=101).

Az Európai Unióban közös cél a kompetenciákat (képességeket) fejlesztő képzés reformja. Ehhez azonban ismerni kell, hogy az egyes tagországokban hogyan értelmezik és értékelik az egyes kompetenciákat. A kérdőívben felsorolt képességeket 5 tevékenységterület szerint kellett megítélni három szempontból: viszonylagos fontosság, elért teljesítményszint önértékelése, a tanítási hozzájárulás értékelése.

Az értékelés eszköze egy 0-10 terjedelmű skála volt, így minden képességsorban az adott tevékenységoszlopra vonatkozó véleményt egy számmal lehetett kifejezni a megfelelő cellákban:

- Mennyire tartja fontosnak az egyes képességeket a különböző tevékenység (területek) számára?
- Ön az egyes képességeknek megfelelő saját teljesítményszintjét tevékenység-területenként hány pontra értékelné?
- Véleménye szerint a tanítás mennyire járult hozzá teljesítményszintjének alakulásához képességek, illetve tevékenységterületek szerint?

A főbb eredmények

Vizsgálatok sora foglalkozott a kompetenciaalapú képzés tartalmi és módszertani kérdéseivel, kevesebb figyelem irányult a hallgatók véleményének vizsgálatára, értékválasztásaik feltárására, tapasztalataik elemzésére. Ennek hiányában a hazai viszonyokhoz nehezen adaptálhatók a nemzetközi eredmények, így viszont körvonalazhatók azok a tendenciák, amelyek mentén a kompetenciák elvégezhetőek.

A megkérdezettek, a tanfolyamok - Kliensoktató és egészségügyi menedzser, közösségorientált ápoló, Új trendek az egészségügyi dolgozók körében, Vezetői készség, kompetencia, Otthoni szakápolás, EU pályázatíró, referens és Oktatási vállalkozások - hallgatóinak fele (101 fő), nagyjából nő, 26%-uk férfi. Úgy tűnik, az ilyen típusú továbbképzések inkább a nők körében kedveltek, ez a LLL központ többi kurzusára is jellemző.

A foglalkoztathatósági készségek választásai alapján úgy gondolják, hogy az önbi-zalommal rendelkező, gyakorlati élettapasztalatait hasznosító, gondolkodva cselekvő és kötelezettségeit teljesítő munkavállaló az ideális. Itt is figyelemreméltó, hogy a konkrét kompetenciák, mint a szak- és idegen nyelvi ismeretek, a kommunikációra vonatkozó készségek, a közösségekhez kapcsolódóak kevésbé fontosnak tűnnek.

A kulcskészségek köréből a választások alapján a céltudatos információgyűjtés és feldolgozás, az együttműködés és a tanulás- teljesítményfejlesztés fontosságát ismerik fel. A gyakorlati tevékenységhez kapcsolódó kompetenciák: a mérés, számolás és számítógép-használat az előzőekhez képest kevesebb pontszámot kapott.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók azon kompeten-ciákat értékelik magasra, melyek átfogóbbak, általánosabbak. Kevésbé értékelik azokat a kompetenciákat, melyek konkrétabbak, közvetlenebbül kapcsolódnak a mindennapi munka világához.

I. A kompetenciáról

I.1. Definíció, szerkezet, taxonómia

Kompetencia:

- illetékesség, jogosultság;
- szakértelem;
- az anyanyelvi rendszer, a grammatikai szabályok és annak ösztönös ismerete.

Performancia:

- teljesítőképesség; teljesítmény;
- az egyéni beszélő beszédtevékenysége

A szótár fenti meghatározásaiban van bizonyos következtetlenség, de az is értelmezendő, ahogyan a sorrendet felállítja: előbb az illetékesség, aztán a hozzáértés, képesség. Valójában a kilencvenes évekig széles körben csak „illetékességet” értettek kompetencián. Elképzelhető azonban más sorrend is, ti. az az illetékes, aki hozzáértő, illetve a leghozzáértőbb. Mivel azonban az ismétlődő tevékenységnek feltétele, terméke is a kompetencia, a sorrendnek csak a kezdetkor van jelentősége.

A valóságban pedig tényleg sok olyan tevékenység van, amelyet el sem kezdhetünk illetékesség, jogosultság, felhatalmazás nélkül (jogviszony szükségessége, üzleti titok védelme miatt stb.). Van egy régi mondás: „Akinek az Isten hivatalt ad, ész is ad hozzá”. Csakhogy az ilyen „hivatali ész” ki sem alakulhat, amíg valakinek nincs hivatala.

Aki csupán felületesen akar tájékozódni arról, mi a kompetencia, annak jó bevezetést ad az ILO weblapja¹, amely a 40 leggyakoribb kérdésre (különböző szerzők, intézmények, kontinensek által) adott válaszokat ismerteti, a következő csoportosításban:

- A) Alapfogalmak,
- B) A kompetenciák azonosítása,
- C) Kompetencia alapú standardok és minőség standardok,
- D) A kompetenciák képesítése,
- E) Kompetencia alapú képzés,
- F) Kompetencia alapú emberi erőforrás menedzsment.

¹Vargas, 2003.

A további gazdag „világirodalom” könyvek, folyóiratok, konferenciák szerzőinek jellemzője (pl. Mertens, 1999), hogy diskurzusban állnak egymással, és a cél is nyilvánvaló: olyan globális konszenzust elérni és fenntartani, amely mindhárom fél (munkavállaló, munkaadó, állam) számára kielégítő megoldásokat kínál a képzés, az emberi erőforrás-fejlesztés és gazdálkodás problémáira.

Aligha vállalkozna ma bárki is arra, hogy hiteles képet adjon a globális kompetencia-mozgalom pillanatnyi állásáról, de a lényeg elméleti szempontból megvilágítható. Felhasználva a „struktúra dualitása” fogalmat² azt mondhatjuk, hogy a kompetenciák az emberi (társadalmi) tevékenységrendszereknek olyan strukturái, strukturális sajátosságai, amelyek a tevékenységekben részt vevő emberekben alakulnak ki e részvétel termékeként, ugyanakkor emberi feltételei (erőforrásai) e tevékenységek újratermelésének. Míg az intézmények a társadalmi tevékenységek, gyakorlatok külső feltételeinek strukturálódásai, addig az intézményekkel párhuzamosan kialakuló kompetenciákban a résztvevők belső pszichikus feltételei, képességei strukturálódnak és rögzülnek.

Az újonnan belépő számára az intézményi sajátságok, szabályok rögzítettek és szankcionáltak, így a tevékenység ismétlődésével csak a növendék kompetenciái alakulnak ki (multiplikálódnak) mindaddig, míg a növendék el nem éri a kívánt teljesítményszintet, ami rendszerint a rendszer tagjainak már elismert teljesítményei közül a legkisebb (minimális kompetencia standard). A tevékenységrendszer emberi erőforrásának egyszerű újratermelése egyoldalú folyamat, sőt amilyen mértékben a növendék kialakulatlan kompetenciái és tapasztalatlansága miatt okozott változások veszélyeztetik a rendszer teljesítményét, olyan mértékben a növendék tanulása elkülönítetten, illetve tapasztalt munkatársak felügyelete alatt folyik.

Eredetileg azonban a külső (intézményi) és belső (kompetencia) változások egymással kölcsönhatásban, párhuzamosan folynak. Ha a tevékenységrendszer intézményi struktúráján a környezethez való alkalmazkodás miatt változtatni kell (szervezetfejlesztés, OD), akkor a kompetenciáknak is változniuk kell (emberi erőforrás fejlesztés, HRD). Az OD és HRD csak egymással párhuzamosan képzelhető el. A HRD-hez képest az oktatás csupán egy pozíció elfoglalásához elég, a képzés pedig ahhoz kell, hogy az adott pozícióhoz tartozó feladatokat képes legyen teljesíteni a pozíció birtokosa³.

A kompetencia meghatározott társadalmi tevékenység előírt teljesítményszintű végzésének belső, személyi feltétele, amely akkor is létezik, amikor éppen nem nyilvánul meg, az egyén személyi tulajdon(sá)ga, de tartalmát tekintve integrált társadalmi termék.

² Ciddens, 1979.

³ Nadler, 1970.

A kompetencia általános fogalommal képesség, de komplex képesség, egyszerűbb vagy általános képességekből álló képesség, funkcionális „képességrendszer”. Ezt jól emeli ki a következő⁴ magyarázat:

„Kétféle átfogó rendszer között célszerű különbséget tenni: a kompetenciák és az általános képességek között. Kompetenciáknak nevezzük valamely foglalkozás, tevékenységi kör ellátásához szükséges szokások, készségek, képességek és ismeretek olyan rendszerét, amely az adott területen az eredményes tevékenységet lehetővé teszi. Ahányfajta foglalkozás, tevékenységi kör létezik, annyiféle kompetencia definiálható. A kompetenciát a tevékenység tárgya, tartalma szervezi egységgé, vagyis tárgyfüggő, specifikus „nagyrendszer”. Mint látható, a kompetenciát itt a köznyelvi tartalomhoz közelálló értelemben (illetékeség, szakértelem) vettük, és nem a pszicholingvisztikában használt specifikus tartalomnak megfelelően. (A tehetség értelmezhető a kompetencia, a működéséhez szükséges adottságok és ambíciók, attitűdök átfogó rendszereként, mely szerint annyiféle specifikus tehetség létezik, ahányféle kompetencia szerveződik.)

A műveleti képességek valamennyi kompetencia, tehetség minden olyan működésében részt vesznek, amikor nincsen kész rutin, amikor a szükségessé vált új tudás nem szerezhető meg információfelvétellel, hanem magunknak kell azt a meglévő tudásból létrehozunk. Ugyanez mondható az általános képességekről, amelyek tárgyfüggetlen nagyrendszerek, és amelyeket bonyolult, sok ponton nyitott univerzális struktúrák szerveznek egységgé.

Ilyenek a kommunikációs képességek (a zenei, a nyelvi, a vizuális stb. kommunikáció képességei), a szociális képességek (pl. az együttműködés, a szervezés, a nevelés képessége), a kognitív képességek (tanulás, megismerés, gondolkodás), valamint az alkotóképesség (amikor is az egyes kompetenciák, tehetségek specifikus tárgyi kötöttségétől elvonatkoztatva az alkotás, az új tudás létrehozásának általános jellemzőit, az alkotóképesség univerzális struktúráját tekintjük).”

Kimaradt a definícióból az „attitűd”. Továbbá az általános képességek és kompetenciák közti különbség kiemelésekor a tárgyfüggetlenség helyett célszerűbb lenne azt hangsúlyozni, hogy a kompetenciáknak a strukturális komplexitása, az általános képességeknek viszont a funkcionális komplexitása nagyobb, azaz sok különböző tárgyra, helyzetre alkalmazhatók, de egyszerűbbek.

A nagy strukturális komplexitású kompetenciák tanulása észrevehetően különböző minőségi szintet érhet el, a hozzájuk tartozó „megfigyelhető teljesítményszinteket” tekintve.

⁴ Nagy, 1987



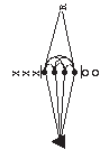

A megfigyelhető teljesítményszintek növekvő strukturális komplexitásuk szerint a SOLO Taxonómiában az értelmi fejlődés Piaget-féle szakaszaihoz hasonlóan hierarchikusan épülnek egymásra⁵.







A szerzők szerint minden fejlődési szakaszban végbe kell, hogy menjen a kompetenciák strukturális komplexitásának növekedése (strukturálatlan, egyszerű, összetett, bonyolult, kiterjesztett sorrendben), és ezzel a tanulás megfigyelhető minőségének javulása. A kiterjesztett szint elérésével kerülhet át a tanuló az újabb, magasabb fejlődési szakaszba, ahol azonban ez még csak a strukturálatlan (rossz) válaszhoz elég. A további tanulás és fejlődés nem automatikusan következik be, hanem a tanuló magasabb szintű, nehezebb feladatok elé állításával.

Természetesen ilyen fejlődési szakaszokat a tanuló, különösen a felnőtt maga is kereshet magának, vagy esetleg az „élet” állítja egyre nehezebb feladatok elé. A formális szakaszban nem szűnik meg szükségképp a fejlődés, mert egyre magasabb, egyre elvontabb, további fejlődési szakaszok kezdődhetnek.

⁵ Biggs - Collis, 1982

Az értelmi fejlődés (Piaget-szerinti) alapszakaszai és a tanulást követően megfigyelhető válaszok szintje (SOLO)

Fejlesztési szakaszok a legkorábbi életkortól	Megfelelő Tanulási Eredmények Szintjei: (SOLO - taxonómia)	1. A „működő memória” kapacitása	2. Összekapcsoló művelet	3. Következtetés (az adott összefüggésen belül, illetve különböző összefüggések között) és lezárás	4. Válasz szerkezete Inger - válasz (kérdés, feladat) lezárás	5. SOLO taxonómia: mindegyik újabb szint tartalmazza az előbbit és valami újat*
Elvont operacionális, formális szakasz (16 - ... éves)	Kiterjesztett - elvont válasz	Maximális: inger + idevágó adatok + összefüggés + hipotézis	Dedukció és indukción. Képes általánosítani nem tapasztalt helyzetekre	A következtetéseket feloldja. Nem érzékszűrésnek a kérdések lezárását – nyitva hagyja a következtetéseit, vagy helyt ad a logikailag lehetséges alternatíváknak; jellemző még: elmélyülés, lényeglátás, az új hozzájárulása a régihez, a régi tudás átszervezése, új szempontok szerinti általánosítás, a fogalmi szerkezetek nagyfokú komplexitása, nyitott gondolkodásmód		
Kifejlett, konkrét operacionális szakasz, konkrét általánosítás (13-15 éves)	Bonyolult – Az összefüggéseket is tartalmazó válasz	Nagy: inger + idevágó adatok + összefüggések	Indukción. Képes általánosításra egy adott vagy tapasztalt kontextuson belül felhasználva a szempontok közti kapcsolókat	Nem hagy következtetést az adott rendszerben, de lezárásra törekszik, ezért az adott rendszerből kilépve, illetve egy átfogóbb rendszer szintjén választja következtetelmek bizonyulhat		

<p>Konkrét operacionális szakasz közepe (10-12 éves)</p>	<p>Összetett, (többszálú, többbelemű, többoldalú) válasz</p>	<p>Közepes: inger + idevágó adatok</p>	<p>Csak néhány konfázott és elszigetelt szempontból tud „általánosítani”</p>	<p>Bár szeretne következetes maradni, de következtelné válik, mert túl hamar lezárja az ön magukban vett, egyes adatokra alapozott választ, és elfordulhat, hogy ugyanazokból az adatokból különböző következtetésekre jut.</p>		
<p>Konkrét operacionális szakasz eleje (7-9 éves)</p>	<p>Egyszerű (egyszálú, egyelemű egyoldalú) válasz</p>	<p>Csekély inger + egy idevágó adat</p>	<p>Csak egy szempontból tud „általánosítani”</p>	<p>Nem éri szükségét a következetességnek, túl gyorsan lezárja a választ: már egyetlen adatból vagy szempontból a „végő” következtetésre ugrik, így válasza nagyon következtelné válhat</p>		
<p>Pre-operacionális szakasz (4-6 éves)</p>	<p>Szerkezet-előtti; (nem szerkesztett) válasz</p>	<p>Minimális inger és válasz keveredik</p>	<p>Nem válaszol, a kérdést elfelejti vagy ismételteti, nem a feltett kérdésre válaszol, lényegtelen részleteknél ragad le</p>	<p>Nem éri szükségét a következetességnek, már a probléma, feladat, kérdés tellegása előtt előre megfogalmazza a választ</p>		

1. táblázat

Adat: (itt) bármilyen információ: X = nem idevágó, helytelen; I = idevágó, megadott; i = idevágó, nem adott, feltételezett (hipotetikus) AHERTON (2002) Learning and Teaching: Solo taxonomy [On-line]: UK: Available: <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/solo.htm>

Működésmódok, tanulási ciklusok és az értelmi fejlődésfolyamat

1. Működésmód (Fejlődési szakasza)	2. Válaszszerkezet (Tanulási ciklus)			3. Példák a kiterjesztett-elvont szintre egyes működésmódokban
Szenzomotoros	Egyszerű Összetett Bonyolult	=	Szerkezet-előtti	Megőrzés Szimbolizmus
Intuitív	Kiterjesztett-elvont	=	Egyszerű Összetett Bonyolult	Tárgyak Szavak
Konkrét	Szerkezet-előtti	=	Kiterjesztett-elvont	Mondatok
Formális - 1. fokú	Egyszerű Összetett Bonyolult	=	Szerkezet-előtti	Osztályok
Formális - 2. fokú	Kiterjesztett-elvont	=	Egyszerű Összetett Bonyolult	Rendszerek Általános logikai szerkezetek (sémák)
Formális - 3. fokú stb.	Szerkezet-előtti	=	Kiterjesztett-elvont	Elméletek (egyre magasabb fokon) Sémák (egyre magasabb fokon)

2. táblázat

Piaget eredeti elmélete szerint az értelmi fejlődés (a megismerés, az intelligencia, a logikus gondolkodás kialakulása) négy - szenzomotoros, intuitív, konkrét operacionális és absztrakt operacionális - szakaszon áthalad, és a nagykorúra, a felnőttre a logikus (formális) gondolkodás jellemző, és a különös problémákra képes az ismert általános törvényekből megoldási javaslatokat, hipotéziseket levezetni (dedukálni).

Valójában az emberek fele nem éri el a nagykorúságra a felnőtt logika szintjét, és az értelmi fejlődés nem általános, hanem az egyes tevékenységterületeken különböző mértékű lehet. A formális szakasz elérése után sem szükségszerűen áll le az értelmi fejlődés, mert a formális szakaszon belül további, magasabb rendű vagy fokú „alszakaszok” alakulhatnak ki.

A fejlődés motorja az egyén viselkedése, azaz a környezet és az egyén konkrét kölcsönhatását közvetítő egyéni aktivitás, ezért minden attól függ, hogy az egyén viselkedése korábban milyen és mennyi tapasztalatra adott lehetőséget az egyes tevékenységi területeken a személyiség gondolkodásának és cselekvőképességének a fejlődéséhez.

Ezért sem az nem igaz, hogy az egyén fejlettségét a genetikai öröksége szabja meg, és adott életkorra - bármit tegyen is - vagy elér egy adott fejlettséget, vagy veleszületetten alkalmatlan erre.

Az sem igaz, hogy bármi, bármikor, bárkinek megtanítható.

Az, hogy mit képes megtanulni az egyén, hogy mi tanítható meg neki egy adott pillanatban, az a fejlődési szakaszától, szintjétől függ, ez pedig korábbi tevékenységeinek élettörténetétől. Adott pillanatban könnyen megtanulja azt, aminek a komplexitása megfelel fejlettségi szintjének; ha kellően motivált, erőfeszítéssel megtanulhatja azt, aminek komplexitása a fejlődése következő szintjének felel meg. A motivált erőfeszítés az egyik szintről a másikra való átmenethez kell, amely munkavégzést jelent.

Az értelmi fejlődés minden szakaszában vagy működésmódjában a tanulás minősége - a megfigyelhető viselkedések, illetve azok mérhető hatása alapján - a szerkezeti komplexitás különböző szintjein halad át, ezt nevezzük a tanulás minőségi ciklusának.

Ezek a tanulási ciklusok általánosak (általános rendszerelméleti törvényeket követnek) nemcsak az oktatás ismeret-, fogalom- és ítéletszerkezeteinek, hanem a képzés műveleti, készség- és kompetenciaszerkezeteinek és a nevelés érték- és attitűd-szerkezeteinek elsajátításában is.

A kognitív tanulás és fejlődés azonban helyesen felfogva – nem ismeretek magolására és visszaadására korlátozva – minden más területen, így az erkölcsi és a gyakorlati területeken is alapvető a fejlődés előmozdításához.

A fejlődés a komplexitás növekedését jelenti, konkrétan a tartalmi tanulás egymást követő komplexitás-növekedési ciklusainak egymásra épülését.

A „komplexitás” itt összetettséget és bonyolultságot jelent, az egymástól független tényezők számát. Az „összetételei komplexitás” a különféle elemek száma, változatosága; a „szerkezeti komplexitás” vagy bonyolultság az elemek közti különböző kapcsolatok száma, változatosága; a „funkcionális komplexitás” azoknak a különböző helyzeteknek, felhasználási területeknek a száma, amelyeken az egyén az ismereteit, készségeit és értékorientációit alkalmazni tudja. Ez a funkcionális komplexitás az alapja a „tanultak átvitelének” (a transzfernek), azaz annak, hogy az egyén a tanulási helyzetben elsajátítottakat milyen és hány új helyzetbe tudja átvinni és hasznosítani.

Valójában még a legegyszerűbb képességek is összetettek. A képességek készségek (skills), ismeretek (*knowledge*) és attitűdök kombinációi (SKA), ahol a szellemi vagy pszichomotoros művelet vagy feladatvégzési készség a meghatározó. Az attitűdöket, érzelmi elemeket gyakran elhanyagolták, de napjainkban divatba jöttek, pl. „érzelmi intelligencia”, és van, aki egyenesen „érzelmi kompetenciákról beszél”. Mindenesetre az attitűdök maguk is összetettek. Az érzelmek bizonyos ismereteket feltételeznek, ugyanakkor „készséget”, hajlandóságot jelentenek valamilyen elkerülő vagy közelítő viselkedésre. Így a magyar nyelvben a készség szónak van meg az a kettős, motivációra is utaló jelentése, amely más nyelveken a kompetenciának.

A kompetenciák képességekből állnak, tehát tartalmi szerkezetük a képességekhez hasonlóan háromdimenziós: ismeret (*K*), készség (*S*), attitűd (*A*). Mint láttuk, az attitűd hajlamos kimaradni a felsorolásból. Sokszor ez úgy nyilvánul meg, hogy az *A* betűvel jelzett elemet képességnak (*Ability*) hiszik, sőt a viselkedést és egyéb tulajdonságokat is hozzáveszik a kompetenciákhoz. Az is előfordul, hogy a készségeket fosztják meg a műveletekkel való genetikus kapcsolatuktól. Mivel ezek nem ártatlan változtatások, célszerű a helyes álláspontot leszögezni.

A rendszerként felfogott kompetencia alrendszerai az általános képességek, elemei pedig az ismeretek, (műveleti) készségek, (érték)attitűdök.

Mi a viszonya a kompetencia tartalmi elemeinek az ún. Bloom-féle céltaxonómia „kognitív, affektív, pszichomotoros” tartományaihoz?

Kognitív (Bloom, 1956)	Affektív (Kratwohl, 1964)	Pszichomotoros (Romiszowski, 1981).
<p>ismeret: korábban tanult anyag felidézése</p> <p>megértés: az anyag jelentésének/értelmének felfogása, vagy a korábban tanult anyag átfogalmazása a saját szavainkkal</p> <p>alkalmazás: az ismeret felhasználása konkrét helyzetekben</p> <p>elemzés: az anyag értelmese részre bontása úgy, hogy a részek közti kapcsolat meghatározható maradjon</p> <p>szintézis: a részek kombinálása egy új egészé</p> <p>értékelés: az anyag értékének megítélése</p>	<p>odafigyelés egy specifikus jelenségre vagy ingerre</p> <p>válaszolás a jelenségre</p> <p>a jelenség értékelése vagy értékének jelzése</p> <p>az értékek szerveződése egymáshoz viszonyítva</p> <p>az értékek általánosítása vagy integrálása valakinek az értékrendszerébe úgy, hogy egész életét ezek az értékek vezéreljék</p>	<p>a végzendő tevékenység ismeretének megszerzése</p> <p>a válaszok végrehajtása lépésről lépésre</p> <p>a kontroll transzferje a szemről más érzékekre</p> <p>a készség automatizálása</p> <p>a készség generalizálása az alkalmazási helyzetek egyre szélesebb körére</p>

3. táblázat

(Lásd még: Clark, Donald (2001): *Leadership. Version 1 Webdokument.*)

Ha nem egymás után, hanem egyszerre tekintjük át a tartományokat, feltűnő, hogy mindegyikben vannak ismeret, készség (művelet) és attitűd (érték) elemek.

A Bloom-céltaxonomia tartományai maguk is kompetenciák, mégpedig a megismerés, az értékelés és a cselekvés mint racionális tevékenységek kompetenciái. A megismerés az ismeretre, az értékelés az értékre, a cselekvés a fizikai készségekre mint oktatási célra vonatkoztatott vagy fókuszált célracionális tevékenység, vagy inkább tevékenység-konstrukció, nem sokat mond a gyerekek és felnőttek kompetenciáinak tényleges fejlődéséről.

Foglaljuk össze a „kompetenciaelmélet” leggyakoribb fogalmait, amelyek szorosan összefüggnek, de nem cserélhetők fel egymással.

Kompetencia	kompetencia részei	kompetencia elemei, velejárói	kompetens(sé váló) tevékenység, viselkedés	megfigyelhető eredmény
Értékelés elismerés	képesítés (kvalifikáció)	motiváció magabiztosság	vizsgamodul demonstráció prezentáció	teljesítmény indikátorok mérőskálák standardok
Képzés fejlesztés	képzettség	képzési célok empowerment	képzési modul gyakorlás	visszajelzés
Modell profil	képességek	készségkismerete kattitűdők	gyakorlat kötelességek feladatok	teljesítmények

4. táblázat

Kompetenciaelmélet leggyakoribb fogalmai

A táblázat alsó sorában a képességek, ismeretek, készségek, attitűdök a kompetenciához hasonlóan belső, nem látható, ún. hipotetikus konstrukciók, amelyek a feladattal kölcsönhatásba lépő személy viselkedésében (és annak tárgyiasuló következményeiben) nyilvánulnak meg. De a kompetencia csak szükséges és nem elégséges feltétele a teljesítménynek, így a kompetencia mérése a teljesítményen keresztül csak valószínűségi változóval lehetséges.

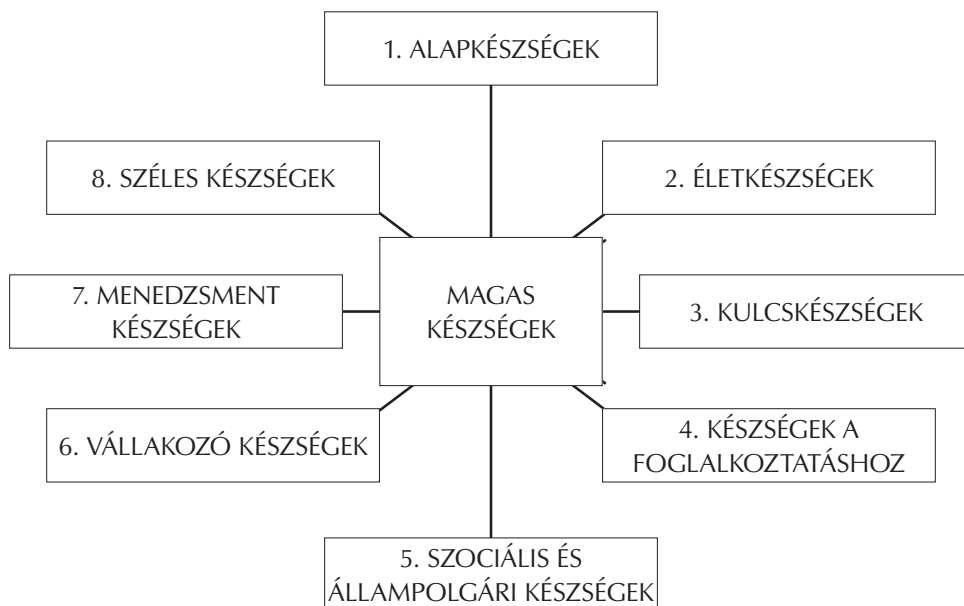
A fenti bizonytalansági tényezők miatt a kompetenciák, illetve készségek taxonómiai mind a három kiindulóponttal (képesség, feladat, teljesítmény) kísérleteznek⁶.

Mivel a kompetenciákban a készségek a meghatározó elemek, a kompetenciákat gyakran csak készségekként emlegetik, illetve a kompetenciák fajtáit a készségek szerint próbálják rendszerezni. Sokan használják az általános (*general*) – specifikus megkülönböztetést, van aki a „generic” kifejezést használja, de különösen a „mag (*core*)” vagy „alapvető, lényegi” (*essential*) készségekről vitatkoznak sokat.

Leggyakoribb rendezési szempont a tevékenységi terület és a gyakorlati fontosság.

⁶ Fleishman+, 1984

A következő ábrában a mag készségek kategóriái láthatók egy, az EU-hoz csatlakozó országok kompetencia felmérésével foglalkozó tanulmányból.⁷



1. ábra
Magas készségek

Ha elfogadjuk, hogy a tudományos elmélet a taxonomikus viszonystruktúráról⁸ a statikus és dinamikus viszonystruktúrákon át fejlődik teljes elméletté, akkor azt mondhatjuk, hogy a kompetenciaelmélet még csak az első, taxonomikus szinten tart, és addig nem is fog előrébb lépni, amíg a tevékenységelmélet nem fedezi fel a társadalmi tevékenységek strukturálódásának és fejlődésének elveit.

Bizonyos részterületeken, például a termelő/szolgáltató vállalkozások, üzleti tevékenységek rendszerének és strukturálódásának elméleti rekonstrukciójában viszont már születtek jelentős kutatási eredmények: kézikönyvek, modellezési eljárások, automatizálási technikák⁹.

⁷ European Training Foundation, 1998

⁸ Hajnal, 1973

⁹ Andersen, 2001

II. A tanítás mint professzionális tevékenység kompetenciái Curriculum, curriculumelmélet, curriculumkutatás, curriculumfejlesztés

II.1. Mi a curriculum?

A „curriculum” egyidős az oktatással, nem véletlen, hogy számtalan definícióval rendelkezik, amelyek közül a Curriculum Enciklopédia¹⁰ is bemutat egy csokorra valót:

- a) Az iskolában a gyerekek és fiatalok nevelése (fegyelmezése) céljából csoportos gondolkodásban és cselekvésben felépülő potenciális tapasztalatok sora. A tapasztalatoknak erre a halmazára utal a „curriculum”.
- b) Az összes tapasztalat, amelyre a tanuló az iskola irányítása alatt szert tesz.
- c) Az iskola általi kvalifikáció, azaz diploma- vagy bizonyítványszerzés, illetve valamilyen hivatási vagy szakmai területre való belépés céljából a tanulóknak nyújtott tanítás tartalmának vagy specifikus anyagainak az általános, mindent átfogó terve.
- d) A curriculum módszertani (metodológiai) feltárása a tanár, a tanuló, a tantárgy és a környezet tartalmi vonatkozásaiban lehetséges látásmódok teljes körének leírása.
- e) A curriculum az iskola programja és élete, vállalkozás az élet irányítására; a curriculum maga lesz a fiatalabb és idősebb emberek életét alkotó dinamikus tevékenységek folyamata.
- f) A curriculum a tanulás terve.
- g) A curriculum: tervezett és irányított tanulási tapasztalatok és szándékolt tanulási eredmények, amelyek a tudás és a tapasztalat szisztematikus rekonstrukciójában (újjáépítésében) kapnak formát és szerkezetet, az iskola égíse alatt, a tanuló személyi-társadalmi kompetenciájának szándékos és folyamatos növekedése érdekében.
- h) A curriculumnak lényegében öt nagy területen folytatott fegyelmezett tanulmányokból kell állnia: (I) az anyanyelv tudása és a nyelvtan, irodalom, írás szisztematikus tanulmányozása; (II) matematika; (III) természettudományok; (IV) történelem; (V) idegen nyelv.
- i) A curriculum az emberek tapasztalatairól való gondolkodás lehetséges módjainak bővülő köre – nem a következtetések a fontosak, hanem azok a modellek, amelyekből a következtetések származnak, és azok a kontextusok (összefüggérendszer), amelyek ezeknek a következtetéseknek az ún. „igazságoknak” az alapját és érvényességét adják.

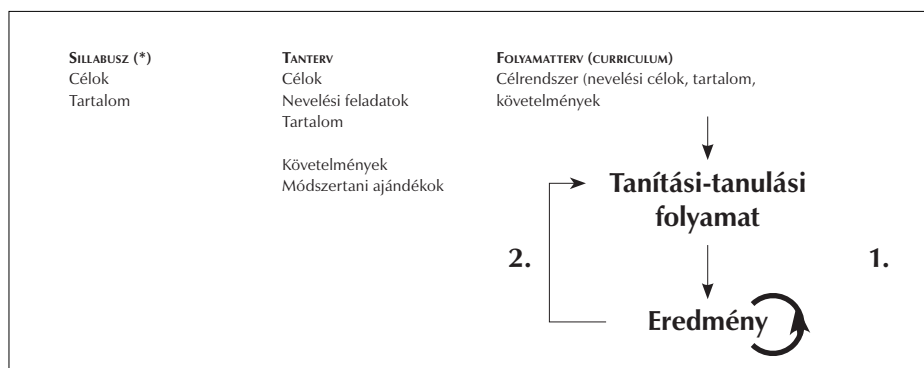
¹⁰ Lewy, 1991

A curriculumdefiníciók több dimenzió, illetve kategóriapár szerint csoportosíthatók.

A curriculumdefiníciók dimenziói:		
Irányultság	Konkrét (a curriculum: folyamat, tevékenység, rendszer, dokumentum)	Elvont (a curriculum: szellemi termék, terv)
Szervező elv	Értékracionális (a tartalom cél, öncél, önérték)	Célracionális, instrumentális (a tartalom eszköz valamihez)
Kiindulópont	Tananyag, "objektív tudás", kultúra	Szubjektív, személyes, egyéni tapasztalat

5. táblázat
Curriculumdefiníciók

A „curriculum” felfogható egy fejlődési sor tagjaként is¹¹:



2. ábra
(*) Az eredetiben – tévesen – „sillabusz” szerepel.

A curriculum (folyamatterv) fogalma bizonyára fejlettebb, mint a „sillabusz”, de nem szorította ki azt a szóhasználatból, mindhárom fogalommal találkozhatunk ma is.

¹¹Báthory, 1985

II.2. Curriculum és program

A program, amely hol folyamatot, hol tervet jelent, konkrét és elvont dolog is lehet, akárcsak a „curriculum”. A felnőttképzési törvény (2001) szerint „felnőttképzést csak képzési program alapján lehet folytatni”. Ebben az összefüggésben a program nyilván folyamattervet jelent, azaz elvont dolgot, vagy ha konkrét dolgot, akkor nem folyamatot, hanem azt a dokumentumot, amelyben a folyamattervet rögzítették. E törvényben nem szerepel se a tanterv, se a curriculum kifejezés.

A szakképzési törvény (1993) sem használja a curriculum fogalmát, csak a terv, illetve dokumentum jelentésű program kifejezést:

4. § (2) Az oktatási miniszter az iskolai rendszerű szakképzés tekintetében ...

d) gondoskodik a szakmai tantárgyak központi programjainak (tanterveinek), tankönyveinek és egyéb tanulmányi segédleteinek kidolgozásáról, kiadásáról és forgalmazásáról;

Az intézményi és a központi képzési programok tehát tantervek, sőt összetételükből láthatóan, valójában curriculumok (Fkt, 2001; korábban a szakképzés megkezdésének feltételeiről szóló jogszabály határozta meg a kötelező elemeket):

16. § (2) A képzési program tartalmazza:

- a) a képzés során megszerezhető kompetenciát,
- b) a képzésbe való bekapcsolódás és részvétel feltételeit,
- c) a tervezett képzési időt,
- d) a képzés módszereit (egyéni felkészülés, csoportos képzés, távoktatás stb.),
- e) a tananyag egységeit (moduljait), azok célját, tartalmát, terjedelmét,
- f) a maximális csoportlétszámot,
- g) a képzésben résztvevő teljesítményét értékelő rendszer leírását,
- h) a képzésről, illetve a képzés egyes egységeinek (moduljainak) elvégzéséről szóló igazolás kiadásának feltételeit,
- i) a képzési program végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket, ezek biztosításának módját.

16. § (3) A képzési program moduláris felépítésű is lehet.

17. § (1) A képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez.

17. § (2) A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.

18. § A felnőttek képzése nyitott képzés, illetve távoktatás formájában is megszervezhető.

A képhez hozzátartozik, hogy a képzés tartalmát a szakképesítésért felelős miniszter(ek) által kiadott szakmai és vizsgáztatási követelmények határozzák meg az OKJ-be tartozó képzések esetében, ezért a programok csak ezek kiadása után tervezhetők és indíthatók. Az iskolarendszeren kívül intézményektől, ha nem a központi programot követték, a korábbi szabályozás a képzési program szakértői lektorálását is megkövetelte, de a terv teljesülését nem ellenőrizte. A mostani hatályos szabályozásban a lektorálást feleslegessé teszi a programakkreditációs rendelet, amely tartalmazza az ellenőrzést, sőt a szankciót is (akkreditáció visszavonása), és már a képzési tervet (éves intézményi tervet) és a képzési programot sem csak az OKJ-be tartozó képzésektől követeli meg.

Kausz Imre egyetemi jegyzete szerint kétféle tanterv van, előíró és nem előíró, és az utóbbi a program:

„tágabb értelemben tantervnek nevezhetjük az ún. tanítási programokat is, amelyek nem kötelezőek, alkalmazásukról tehát a tanár szabadon dönthet. Hasonlítsuk össze a tanterv két típusát! A tanítási program olyan tantervként határozható meg, amely nem előíró jellegű. Logikája a következő: ha el akarod érni a programban meghatározott célokat, kövesd a program előírásait. Magyarországon még ritkaságszámba mennek az ilyen szakmai programok.”

Előíró tanterv	Tanítási program
Oktatáspolitikai és tanügy-igazgatási dokumentum	Szakmai dokumentum
Funkciói: előírás, ellenőrzés, tájékoztatás	Funkciói: a tanári munka támogatása, orientáció
Kevésbé részletező, vázlatos	Részletesen kidolgozott

6. táblázat
Tantervek

Eltételezve attól, hogy az a „ritkaságszám”, amibe a részletes szakmai programok mennek Magyarországon, legalább 439 db (vö. Központi programok, www.nive.hu), és nem egészen világos, hogy miért nem előíró jellegű az a program, amelynek az a logikája, hogy „kövesd a program előírásait”. Az „előíró típus” azért sem lehet megkülönböztető sajátosság, mert mindenféle tervnek lényege, hogy nem „leíró típusú” (pozitív), hanem „előíró típusú” (normatív).

A politikusoktól eltérően, a curriculumelmélet és -kutatás (mint tudományos igényű vállalkozás) nem azt vitatja, hogy az előtte fekvő tervezet jót akar, hanem azt vizsgálja, hogy jól akarja-e a jót, indokolt-e az adott jónak adott prioritás, nem korlátozott-e valamilyen okból az adott jóhoz való hozzáférés és az abból való részesülés, és a vizsgált „jó” vajon örök érték-e vagy relatív.

Mind a curriculum, mind a program az egész tanítási-tanulási folyamat terve, előíró modellje. Míg azonban a programterv egy adott, konkrét program mint folyamat modellje, addig a curriculum a folyamat ismétlődéseinek modellje, azaz a folyamatok *metamodellje*, *általános terve*, *„típus terve”*.

A programok nem futószalagon készülnek, valójában nincs két teljesen egyforma tanítási-tanulási folyamat, képzési program. Meddig beszélhetünk ugyanarról a programról, milyen és mekkora változások esetén kell azt mondanunk, hogy ez már egy másik program? Mivel nincs két egyforma program, amikor ugyanarról a programról beszélünk, valójában a program curriculumáról beszélünk. Ma sokszor már némileg különböző óraszám esetén is új programtervet kell készíteni. Ehelyett a curriculumban a programváltozóknak (létszám, óraszám, indulási szintek, curriculumtartalmak összetétele, célszerkezet, média- és módszertár, értékelési kritériumok stb.) a minimumát és a maximumát kellene megadni. Két program addig tekinthető azonosnak, amíg ugyanazt a curriculumot valósítják meg, azaz amíg programváltozók ugyanazon határértékek között maradnak. A curriculum és a program viszonyának ilyen felfogása lehetővé tenné az objektívebb programértékelést és programfejlesztést, hiszen ha az ismétlődésekkor egyre több programváltozó értéke esik a curriculumban meghatározott minimumon vagy maximumon kívülre, vagy közelít tendenciaszerűen a határértékek felé, az egyértelmű jelzés lehet a program módosítására (programfejlesztésre), vagy új program kialakítására, azaz curriculumfejlesztésre.

Természetesen a curriculumfejlesztéssel nem kell megvárni, amíg egy program életciklusának végére ér. Miközben a programfejlesztés a program minden ismétlődése során igyekszik egyre jobban megvalósítani az adott curriculumban rejlő lehetőségeket, illetve a tanulói profilhoz való alkalmazkodást, addig a párhuzamosan folyó curriculum-fejlesztés már új, még jobb programok lehetőségét megteremtő curriculumok kialakításán dolgozik. Ugyanakkor a kutatás értékelve a már „futó” programokat és curriculumokat, az edukatív rendszerek stratégiai tervezéséhez adhat támogatásokat a jövőben várható változásoknak megfelelő curriculummodellek kidolgozásával. Ez jelentősen felgyorsíthatja az edukatív rendszerek alkalmazkodását az élet és a munka követelményeihez, hiszen így nem akkor kell elkezdeni az új keresését, amikor a régi alkalmatlanná vált – amikor ez bekövetkezik, nyomban át lehet térni az új curriculumra. Az egész folyamat kontrollját a társadalmi szükségleteknek kellene adniuk.

A curriculumok, programok és a társadalmi szükségletek között különféle típusú kölcsönhatások vannak:

- a curriculum, program egy vagy több ügyfél igényeinek képességeinek megfelelően készül: magasabb vezetők fejlesztő, mentoring, coaching programja; professzionális mentoring; intézményi belső képzés; viszonylag homogén közösségek animált fejlesztése, tanulókörök, önképzőkörök; korrepetálás, házitanítói, edzői tevékenység; (a program alkalmazkodik az ügyfélhez);
- hagyományok, marketing, kísérletezés, utánzás, politikai döntés stb. alapján összeállított programkínálatból választ az ügyfél érdeklődésének és szintjének megfelelőt (kölcsönös alkalmazkodás: nagyobb arányban a program, kiegyenlített vagy nagyobb arányban az ügyfél);
- a program válogat az ügyfelek közül: mindenféle elitképzés, többszörös túljelentkezés egy vagy több okból, pl. ingyenes részvétel; érdekes vagy hasznos, divatos téma; a program presztízse; erősen korlátozott felvételi létszám fenntartása a túlképzés veszélyeire hivatkozva, valójában a versenytől való félelem miatt; bővítetten újratermelődő kereslet (teljes egészében az ügyfél alkalmazkodik a programhoz).

II.3. Curriculum és felnőttoktatás

A felnőttoktatás és a lifelong education viszonyáról különféle nézeteket vallanak. Egyesek szerint hasonlóak, mások szerint van különbség is, de az nem lényeges, belefér az „életkori sajátságok” által magyarázható oktatási különbségekbe. Vannak azonban olyanok is, akik egyenesen valamiféle „csak az egyik maradhat életben” típusú vetélkedést látnak köztük.

A felnőttoktatás és a lifelong education viszonyáról, hasonlóságairól és különbségeiről csak azokkal az állításokkal folytatható racionális diskurzus, amelyek vagy elfogadják, vagy cáfolni tudják a következő téziseket.

A felnőttoktatás része a lifelong educationnek, ezért a „felnőttoktatás” szűkebb fogalom, mint a „lifelong education”. Hasonló a helyzet a felnőtttanulás és a lifelong learning viszonyában is.

A felnőttoktatás és a lifelong education fogalmai közt nemcsak terjedelmi különbségek vannak, hanem tartalmiak is, amelyeket nem elegendő, sőt egyenesen félrevezető az „életkori sajátságok” konstrukcióval magyarázni. Azonos korú felnőttek között gyakran minden tekintetben nagyobb oktatási különbségek vannak, mint egészen különböző korúak között. Mondhatni az „életkori sajátság” maga is életkori sajátság, a gyerekeknél van jelentősége, a felnőtteknél kevésbé.

A fenti tézisekkel egyik irányból ellentétes állításnak a legnagyobb nemzetközi szervezet kölcsönöz tekintélyt: az UNESCO Thesaurus (2002) ha nem is szinonimáknak, de hasonló fogalmaknak tekinti a lifelong és az adult educationt:

Lifelong education

- MT 1.30 Educational systems and levels
- FR Éducation permanente
- SP Educación permanente
- UF Continuing education, Continuous learning,
Permanent education
- BT1 Nonformal education
- NT1 Informal education
- NT1 Recurrent education

RT Adult education

- RT Distance education
- RT University extension

(Griffin, 1983) viszont mintha valamiféle harcot látna a felnőttoktatás és a „lifelong education” között:

„Most összefoglalhatók a felnőtt- és lifelong oktatás curriculumelméletének elemei: azaz a tudás, a kultúra és a hatalom kontextusában folyó felnőtttanulás céljainak, tartalmának és módszereinek problémái. Egy ilyen megközelítés igénye – legalább is – részben már a felnőtt- és lifelong oktatás fontosságának abból a megértéséből is következik, amelyre az enged következtetni, hogy a törvényhozás egyre több oktatási kérdést tekint közügynek (social policy issues).

A közpolitika részévé válás folyamatában a folyamatos vagy ismétlődő (recurrent), illetve élethossziglani (lifelong) oktatás eszméi léptek be a vitába. Ennek a folyamatnak a következtében a „felnöttség” kategóriája is kiszorult az oktatásemélet porondjáról, és eljárási vagy módszertani szerepre fokozódott le. A társadalompolitika (social policy) és a törvényhozás nem a felnöttség általános és kulturális értelemben normatív eszméjére irányul, hanem a munkások, a nők, az idősek, etnikai csoportok, munkanélküliek stb. specifikusabb célnépeségeire. Ebből a nézőpontból a felnöttség általános fogalma gyakorlatiatlanná vált az ilyen heterogén társadalmakban, ahol nem képes tükrözni mindazokat a változatos feltételeket, amelyek között az emberek ténylegesen élnek, és ahol – mint Gelpi mondja – a felnőttoktatás egyesek számára „kompenzatórikus oktatásra” mások számára „folyamatos oktatásra” polarizálódik: a probléma nem a felnöttség, hanem az egyenlőtenség. A „lifelong education” sok híve szemében a felnőttoktatás a maga hagyományos formáiban anakronisztikus, sőt reakciós.”

Úgy tűnik, hogy Griffin összekever 3 problémát: az egyik a „gyerekség”/„felnöttség” összehasonlításában merül fel, a másik az „általános”/„specifikus”, ami a már a felnöttségben magában vetődik fel, és a normatív/pozitív megközelítést.

	GYEREK	FELNŐTT
ÁLTALÁNOS	A	b
SPECIFIKUS	c	D

7. táblázat
Griffin összehasonlítása

Ha Griffin csak annyit mond, hogy az általános problémáknak, ill. megoldásoknak az élet második, kb. ötvenévnvi szakaszában kisebb szerepe van, mint az első kb. húsz évben, és a felnőttoktatás elmélete a felnöttség normatív definícióját keresve elhanyagolta a felnöttség differenciálását, akkor valószínűleg igaza van, de nem biztos. A felnöttség normatív fogalma ugyanis mind elméletileg, mind gyakorlatilag a gyereknevelés pillére volt évszázadokon át.

A nevelés célja a felnőttiségre való felkészítés volt, eszköze pedig a feltételen parancsok olyan rendszere, mint pl. tiszteld a felnőttet, a felnőttnek mindig igaza van, fogadj szót, ne feleselj, ne hazudj, engedelmeskedj, engedd előre, add át helyedet; ne nézz, hallgass, csinálj olyasmit, amit csak a felnőttnek szabad, és ha mégis rossz voltál, akkor gyönd meg egy felnőttnek, aki kiszabja a büntetésedet, és azt köszönd meg stb. Talán szükségszerű volt, hogy a pedagógusból lett felnőttoktatás kutatók legelőször ezt a pedagógia normatív felnőttjét keresték, és mivel nehezen találták, kissé elhúzódt a kutatás.

Griffin azonban nem éri be ezekkel a közhelyekkel, hanem közpolitikailag lefokozza a felnőttiség általános problematikáját a specifikumok kedvéért. Valójában a specifikumokra redukált ember (nő, szegény, munkás, idős stb.) éppúgy vagy talán még inkább absztrakció, mint a felnőtt. Ugyanis pontosan a felnőtteknek a specifikus szerepekre, szociológiai kategóriákra vagy inkább dimenziókra való széttördelése emeli ki, hogy a felnőtt mennyivel több vagy más, mint a szociológiai szerepek, kategóriák vagy tulajdonságok halmaza, és mitől függ az, hogy míg egyeseknek sikerül egyben (és egyben embernek) maradniuk, addig másoknak nem.

Griffin további következtetéseiben is inkább politikai harcos, mint curriculumkutató:

„A curriculumalapú elmélet hozzájárul ennek az identitásválságnak a megértéséhez, és jó segítség lehet ahhoz, hogy megkülönböztessük a tudományos elméletet a filozófiai kérdésektől, amelyekkel olyan gyakran össze szokták keverni. Filozófiai kérdés, hogy a felnőttnevelésnek egyéni vagy szociális célokat kell-e szolgálnia, hogy önmagában kell-e vizsgálni vagy külső célok eszközeként stb. Az ilyen fontos kérdések többnyire megmaradnak egy elvont és filozófiai szinten. A tudományos elméletek azonban azokkal a tényleges feltételekkel foglalkoznak, amelyek között az említettekhez hasonló filozófiai kérdések felmerülnek, továbbá azokkal az utakkal-módokkal, ahogyan a filozófiai, morális, tudományos és egyéb meggyőződések kifejeződnek a gyakorlatban. *A felnőtt és lifelong oktatás curriculum elméletére részben azért van szükség, mert ellentmondás van a felnőtt- és lifelong oktatás univerzális lehetőségei és a „neveléstudományok” vagy a „felnőtt életkori sajátságok” szempontjából történő megközelítések szűklátókörűsége között.* ... Az elmélet célja a gyakorlat megvilágítása, magyarázata, és nem a filozófiai, szociális vagy morális problémák megoldása. Az oktatás bármely elméletének végső soron a gyakorlat elméletének kell lennie. A kérdés pedig közvetlenül merül fel arra nézve, ami a felnőtt és lifelong oktatás gyakorlatát ténylegesen alkotja. ... Így a felnőtt- és lifelong oktatás elmélete a curriculum gyakorlat elmélete. Nem a felnőtt tanulás elmélete, nem is az ellátás megszervezésének elmélete, még csak nem is annak az elmélete, hogy miért nem vesz részt több felnőtt a formális, azaz strukturált tanulásban. Az ilyen és hasonlóan fontos kérdések olyan elméletekhez vezetnek, amelyek a felnőttoktatásról szóló elméletek, és nem magának a felnőttoktatásnak az elméletei.”

Az „elmélet a gyakorlatról” és az „elmélet a gyakorlatban” ugyanannak két különböző – a „külső megfigyelői” és a „belső résztvevői/cselekvői” nézőpontból adódó modelljei. Egy iskolai dolgozatot meg lehet írni akár Toldi, akár a bika nézőpontjából. Az utóbbi valamikor deviáns lehetett, ma egyre gyakoribb, ezt teszik a természet- és állatvédők: ők nem az emberekkel, hanem állatokkal, növényekkel, sziklákkal és folyókkal azonosulnak. Nehezebb kérdés a néprajzosok és antropológusok módszertani dilemmája. MEGÉRTHETNEK-E egy közösséget kívülről szemlélve? Ha viszont részt vesznek a közösségben, TÉTLENEK maradhatnak-e? És ha beavatkoztak a megfigyelt rendszerbe, vajon tudósok-e még?

A tapasztalatból kiinduló (ismétlődő) tanulási ciklus elmélete a „tapasztalat 1 – szemlélet – elmélet – gyakorlat – tapasztalat 2 – ...” feloldja a dilemmák egy részét, hiszen az időben kibontakozó és ismétlődő tanulás egyes szakaszai összekapcsolódhatnak, egymást magyarázhatják, és egymásra épülhetnek. Ez a tanulási forma fejlesztheti az empátiás képességet, hiszen szemléljük, megfigyeljük, amit mások tesznek, de korábban csináltuk, átéltük, így még azt is tudhatjuk, mit éreznek.

A funkció azonban mindig különbözni fog a kétféle elmélet között. A belső résztvevői modell a gyakorlat belső értékelését, folyamatszabályozását szolgálja, a külső megfigyelői modell viszont az adott gyakorlatot magában foglaló átfogóbb rendszer szempontjából való külső értékelést és az integrációt szolgálja. A két funkció között lehetnek feloldhatatlan konfliktusok is.

A felnőttoktatásban Griffin előtt is foglalkoztak curriculummal, de valószínűleg Griffin hatására sem fognak akkora súlyt helyezni rá, mint a pedagógiában. Láttuk, hogy a szak- és felnőttképzési törvény nem használja a curriculum és tanterv fogalmakat. Ráadásul a leghosszabb felnőttképzés sem több általában 2 évnél, nem úgy mint a köz- és felsőoktatásban, ahol a teljes tanulmányi idő 16-18 év. A közoktatásban és a felsőoktatásban nem igen akar vagy mer senki lényegesen eltérő curriculumokat készíteni a felnőttek számára ugyanahhoz a bizonyítványhoz vagy diplomához. Egyébként is a felnőttképzési törvény csak az iskolarendszeren kívüli felnőtt tanulásról szól, s csupán egy jogi formulával különbözteti meg egymástól a felnőtt és nem felnőtt tanulót (az utóbbi tanulói, ill. hallgatói jogviszony) alapján tanul. Ráadásul ez is csak a véletlenül múlik, hiszen két azonos korú a követelményeknek egyformán megfelelt vizsgázó közül többszörös túljelentkezés esetén az egyik ingyen tanulhat hallgatói jogviszony alapján, a másik pedig saját vagy szülei költségén, ez utóbbi a felnőtt a törvény értelmezésében.

A közoktatástól eltérően, a felnőttoktatásban dolgozók többsége ténylegesen, munkájának szerves részeként, rutinszerűen foglalkozik curriculumfejlesztéssel.

Sokan azután kezdik tanulmányozni kutatási területként a felnőttképzést, miután már bizonyos tapasztalatot szereztek annak gyakorlatában. Ez a tapasztalat azonban gyakran csak a felnőttnevelési gyakorlat egyetlen, viszonylag keskeny sávjára korlátozódik. Ezek a gyakorló szakemberek saját látókörükön belül jól érthetnek a curriculumfejlesztéshez, de keveset vagy semmit sem tudnak azokról a modellekről, amelyek a felnőttnevelés más területein használatosak. A felnőttoktatás sok helyszínen folyik és sokféle formában.. A fogalmak tisztázatlansága ellenére, a felnőttoktatóknak olyan döntéseket kell hozniuk, amelyek alaposan felforgathatják más emberek életét. Egyre több szakirodalom ad segítséget azoknak a problémáknak a megoldásához vagy elemzéséhez, amelyekkel a felnőttoktatók szembekerülnek. Feltűnő kivétel ez alól a curriculum területe. Található néhány értekezés a curriculumokról a célok és feladatok, a tanulói és instruktori tevékenységek és az értékelés vonatkozásában, de kevés figyelmet kap a curriculum mint felnőttoktatáson belüli terep.

És még kevesebb figyelmet szentelnek azoknak a rendkívül változatos curriculummodelleknek, amelyeket a felnőttoktatók használnak.

Langenbach (1988) szerint „a felnőttoktatási curriculumról folyó eszmecsere két probléma akadályozza: a felnőttoktatási helyszínek nagy változatossága, és az, hogy sok felnőttoktató nem tekinti indokolt vitatémának a curriculumot. A curriculumtól való idegenkedés részben annak tulajdonítható, hogy vannak felnőttoktatók, akik igyekeznek elhatárolni magukat a hagyományos iskolarendszerű közoktatástól. A curriculum olyasminek tűnik számukra, ami az iskolarendszerre tartozik, nem rájuk.” Egy ilyen állítást azzal az összehasonlítással kellene kezdeni, hogy az iskolarendszer 7 szintjén dolgozó tanárok és oktatást folytató személyek hány százaléka végez curriculumfejlesztést és -kutatást a felnőttoktatókhoz viszonyítva.

Sokszor még a curriculumfejlesztésnek nevezett tevékenységek sem mennek túl a programfejlesztésen vagy tananyagfejlesztésen. Az eddig említetteken túl a felnőttoktatás nagyobb része a versenyszférában vagy annak közvetítésével folyik, aminek legalább két következménye van. Az egyik az, hogy a programokkal kapcsolatban csak olyan költségeket lehet elszámolni, amit a „vevőkör” képes és hajlandó megfizetni az árakat lefelé szorító „verseny tárgyalásokon”. A másik az, hogy a versenyképesség növelése érdekében sok ellátó minőségirányítási tanúsítványt szerzett, s ez könnyebb akkor, ha a fejlesztést nem vagy csak minimális mértékben szerepeltetik a szabályozott tevékenységek között.

II.4. Curriculum modellek

A curriculummodellek és fejlesztésük (kialakításuk és továbbfejlesztésük) ismerete fontos (lenne) a felnőttoktatásban. A tervszerű felnőttképzési szolgáltatások és környezetük változatossága sokféle curriculummodellt teremt, amelyek ismeretében a felnőttoktatás rugalmasabbá válhat a tanulási lehetőségek megteremtésében.

A curriculummodell olyan terv, amely megteremti az oktatás és képzés hozzáférhetőségét. Többségük tartalmazza azokat a döntéseket és tevékenységeket, amelyek egy valóságos curriculum (ki)fejlesztéséhez szükségesek. A modell egyszerűsíthető és „bonyolítható”. Elég általánosnak kell lennie ahhoz, hogy különböző helyzetekre lehessen alkalmazni, ugyanakkor azonban elég specifikusnak is kell lennie ahhoz, hogy jól szolgálja annak a célnak az elérését, amelynek a számára tervezték. Ezen modellek tanulmányozása nemcsak egyes programok tanulmányozásához adhat útmutatót, de annak felismeréséhez is, hogy bizonyos modellek helyénvalóak-e bizonyos célok esetében.

Sork és Buskey (1986) kimerítő cézzal 93 programtervezési modellt gyűjtött össze a felnőttoktatásban, ami páratlan teljesítmény a maga nemében.

Jarvis (1983) a „klasszikus és a romantikus curriculummodelleket” próbálta meg alkalmazni a felnőttoktatásra az áttekintés megkönnyítése érdekében.

Langenbach (1988) elismeri, hogy „a curriculum és az egész felnőttoktatási vállalkozás” általában jellemezhető a következő ellentétpárok valamelyikével:

- klasszikus vagy romantikus;
- konzervatív vagy radikális;
- integrált vagy tanfolyamhalmaz;
- pedagógiai vagy andragógiai;
- a közoktatási hagyományt utánozza vagy átalakítja;
- „felülről” származik vagy egyenrangúak alakítják ki;
- „idomít” vagy felszabadít
- operacionális vagy intrinsic.

Úgy véli azonban, hogy a gyakorlat számára sokkal informatívabb, ha a curriculummodellek osztályozása a curriculum meghatározó elemének, a célnak a sajátosságait veszi alapul.

Az egycélú modellek jellemzőek a felnőttoktatás nagy részére, de nem adnak számot mindenről. Sok felnőttoktatási tevékenység nem csak egy cél kategóriába illik. Talán a legnagyobb formalizált felnőttoktatási rendszer – a szövetkezeti terjesztő szolgálat (*cooperative extension service*) – jó példa a többcélú felnőttoktatási vállalkozásra.

Vannak általános célú modellek is.

EGYCÉLÚ MODELLEK

Szervezeti eredményesség

1. A „kritikus események” modell
2. A kompetenciaalapú képzési modell

Szabadon választott tanulmányok (szabadművelődés)

3. A „Paideia-javaslat” és a „Nagy Könyvek” vitakörök
4. A „szabadművelődési bizonyítvány” és a „Beszélgessünk róla” program

Felnőtt alapoktatás

5. Az írás-olvasási program
6. Freire írás-olvasási modellje

Folyamatos szakoktatás

7. Houle útmutatója a folyamatos szakmai tanuláshoz
8. Folyamatos oktatás az ápoló szakmában

A TÖBBCÉLÚ MODELLEK

9. A „társadalmi cselekvés” modell
10. Az önirányított tanulás Tough-féle leírása
11. Az önirányított tanulás Knowles szerint

ÁLTALÁNOS MODELLEK

12. Houle modellje.
13. Boone „konceptuális programozása”

A kompetenciaalapú curriculum és képzés

A hagyományos „tudományos” oktatás és a kompetenciaalapú oktatás különbségei.

A curriculum és a tanítás két megközelítése:

A TUDOMÁNYOS	A KOMPETENCIÁBÓL KIINDULÓ
Tantárgyi megközelítésű	Rendszerszemléletű
Alapja: az ismeretek	Alapja: munka/foglalkozás
Tudományágak és tananyagok elemzése	Politikák, munkaerőpiac és foglalkozások elemzése
Szint és előfeltételek meghatározása	Munkakörök és feladatok elemzése
A curriculum szerkezete a tudományág logikáját követi	A curriculum a munkavégzés módjának megfelelően tagolódik
Tanításfejlesztés	Tanulásfejlesztés
Mi lesz a tananyag? Hogyan fogják azt tanulni? Milyen szövegekből/anyagokból? Milyen tesztek/vizsgák lesznek?	Kik a tanulók? Melyek a tanulási célok? Melyek a tanulási stratégiák? Melyek a szükséges erőforrások? Értékelés módja?

8. táblázat
Megkülönböztetés

A kompetenciaalapú képzési (CBT) program kifejlesztésének 12 lépése¹²:

1. A specifikus foglalkozások azonosítása és leírása
2. A fő tanulói (belépési) előfeltételek azonosítása
3. A munkafeladatok azonosítása és (szükségességük) igazolása
4. A munkafeladatok elemzése és a szükséges tanulási feladatok hozzákapcsolása
5. Az időszaki teljesítménycélok (TPO) kidolgozása
6. A TPO-k és a tanulási feladatok sorrendjének (szekvenciájának) meghatározása
7. A teljesítménytesztek kifejlesztése
8. Az írásbeli tesztek kifejlesztése
9. A tanulási útmutatók első vázlatának kialakítása
10. A tanulási útmutatók kipróbálása, gyakorlati ellenőrzése, felülvizsgálata, átdolgozása
11. A tanulásirányítási (menedzselési) rendszer kifejlesztése
12. A képzési programok megvalósítása és értékelése

¹²Blank, 1982

	KOMPETENCIÁBÓL KIINDULÓ	HAGYOMÁNYOS
1. Amit a tanuló tanul	Olyan, kizárólag célspecifikus, pontosan megállapított, a foglalkozás struktúrája szerint elrendezett kompetenciákból, azaz frissen igazolt PIACI ÉRTÉKŰ tanulói teljesítményekből (képeségekből) MINT CÉLOKBÓL indul ki, amelyek a tapasztalt dolgozók szerint nélkülözhetetlenek a sikeres foglalkoztatáshoz azokban a munkakörökben, amelyre a tanulót kiképzik. E kompetenciák minden érdekelt számára hozzáférhető leírása, pontosan tartalmazza, hogy a programot befejező tanuló mit fog tudni csinálni, ha sikeresen befejezi a tanítási egységet (modult, tanévet stb.).	A kiindulópont rendszerint tankönyv, tájékoztató anyag, tanfolyamvázlat, tematika stb., amely távol esik magától a foglalkozástól. A tanulók ritkán tudják, hogy pontosan mit fognak tanulni a program egymás utáni részeiben. A program olyan fejezetekből, egységekből, blokkokból stb. áll, amelyeknek kevés közül van a foglalkozás szerkezetéhez. A tanárok az egész anyag „leadására” törekednek.
2. Ahogyan a tanuló tanul	A tanulóknak jó minőségű, gondosan tervezett, tanulóközpontú, az egyes feladatok megtanulását segítő anyagokat, médiát, tevékenységeket biztosít, amelyek szervezése mindegyik tanulónak lehetővé teszi, hogy megállítsa, ismételje, gyorsítsa, lassítsa a tanítást, a tanulás eredményességéhez egyénileg optimális ütemezésben. A tanításnak szerves része a rendszeres (folyamatos) visszajelzés a tanulási folyamatról, és a tanulói teljesítmény menet közbeni javításának lehetősége is.	Főleg a tanár személyétől függ, aki a tanfolyam zömét élő előadásokkal, bemutatókkal, vitákkal s egyéb tanárközpontú tanulási tevékenységgel tölti ki. A tanulóknak kevés befolyása van a tanítás ütemére. Általában kevés a rendszeres visszajelzés a haladásról.
3. Amikor a tanuló feladatról feladatra halad	Mindegyik tanulónak elég ideje van a feladat megtanulására, mielőtt a következőt el lehet vagy el kell kezdenie.	A tanulócsoportban rendszerint minden tanuló mindegyik tanítási egységgel ugyanannyi időt tölt, amely az egyiknek túl kevés, a másinak túl sok.
4. Ha a tanuló végzett a feladatok tanulásával	Mindegyik tanulónak magas képességszinten kell teljesítenie munka(szerű) környezetben ahhoz, hogy a feladatokra creditet kapjon. A teljesítményt előírt, rögzített követelményekhez mérik.	Főleg papír - ceruza tesztekre támaszkodik, az egyes tanulók teljesítményét többnyire a csoportátlaghoz viszonyítják. A tanulónak rá lehet (kell) térnie a következő egységre, akkor is, ha az előző elsajátítása felületes vagy nem sikerült.

9. táblázat

*A kompetenciaalapú tanulás és tanítás a hagyományoshoz viszonyítva
– curriculumok/programok sajátságai*

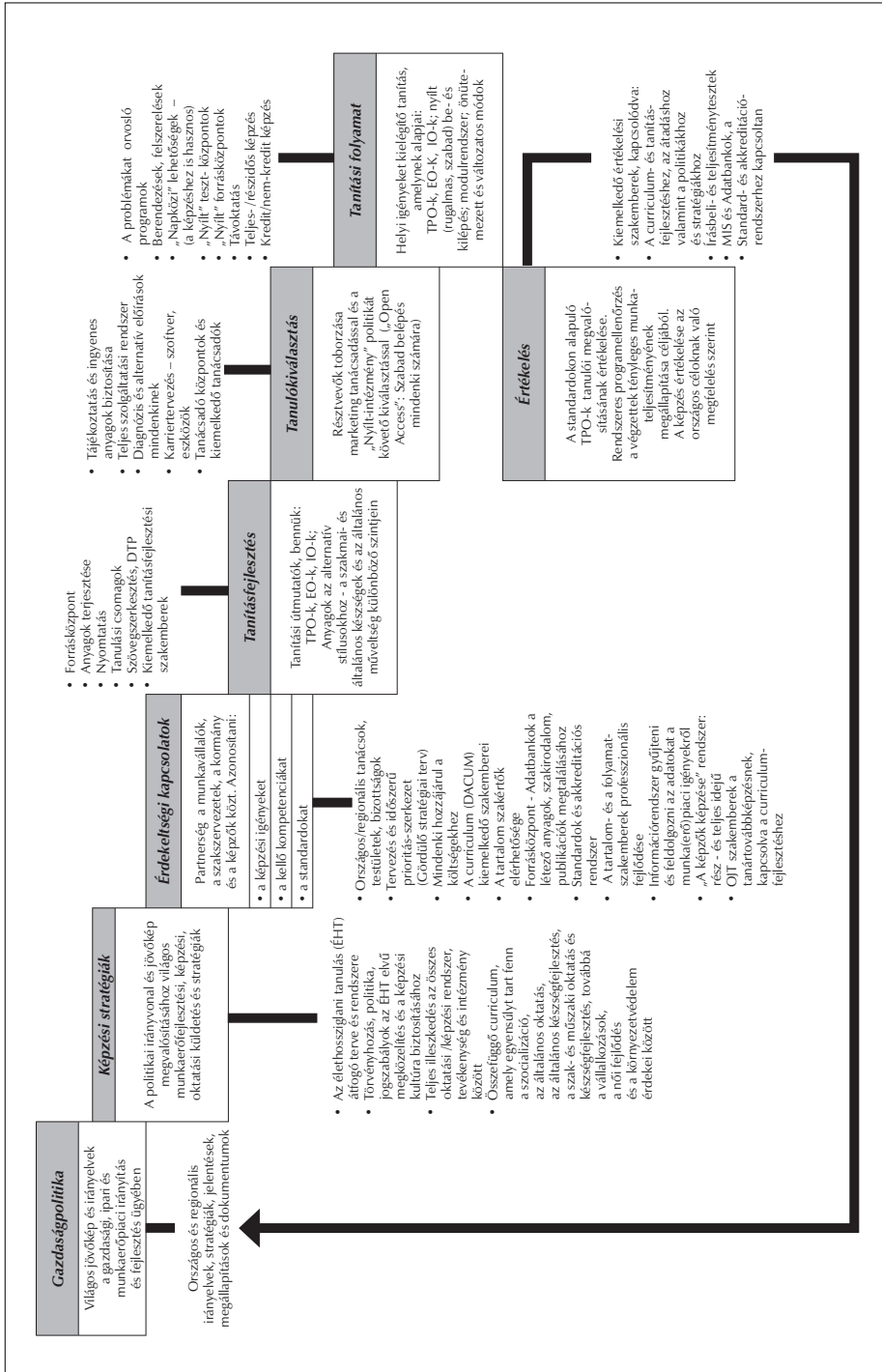
Magyarországon az 1990-es évek elejétől az oktatás és a gazdaság, illetve a tanulás és a munka kapcsolatának erősítése érdekében nagy intenzitással folyik az új (kompetenciaalapú) oktatási/képzési modellek bevezetése és elterjesztése a felsőoktatásban és a szakképzésben a Világbank által támogatott programok, a PHARE, a Leonardo-program és egyéb pályázatok keretében. A szakképzésben az OKJ „Szakmai és vizsgakövetelményei” ígérték az újítást, a közoktatásban pedig a NAT. A NAT esetében olykor mintha némi elégedetlenség kapna hangot¹³:

„A Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv formálisan ugyan hangsúlyt fektetett a kritikus pontok orvoslására, a hiányzó vagy csökevényes kompetenciák fejlesztésének szükségességére. Ezen kompetenciák pusztán (absztrakt) listázása, tantervi célrendszerben való formális feltüntetése azonban csupán afféle „tantervi ráolvasásnak” bizonyult, ugyanis ezen célok, kompetenciák többnyire úgy jelentek meg a követelmények között, hogy eközben nem változott a dokumentumok ismerethalmozó, preskriptív, mértékét nem ismerő, a „tananyag bővületében” álló jellege, ami eleve kizárta a deklarált képességfejlesztő stratégia gyakorlati érvényesülését. Ez a tananyag bővületében álló tantervi struktúra nem segítette elő az önálló, egyéni, adaptív, nyitott (egy életre szóló) tanulási modell kialakulását. Így üres szólamná vált a képességfejlesztés és a „lifelong learning” időről időre fölharsanó jelszava. A jelszavak kimondása úgy válhatott volna hitelessé, ha egyfelől a tantervek egész struktúrája alátámasztja azt, másfelől, ha megszületnek és prioritást kapnak a modernizációs oktatáspolitikai szándékokat a pedagógiai gyakorlathoz közelítő és közvetítő tantárgyi, műveltségterületi programok.”

Mennyire jogosak a fenti elvárások? Vizsgáljuk meg a következő táblázatban összefoglalt Kompetenciaalapú curriculumrendszer „eszményi” esetét. Ahhoz, hogy a kompetenciaalapú képzés működjön, az alrendszereknek önszabályozó körre kell kapcsolódnuk: (lásd a következő oldalt). Ez egy szervezet esetében megvalósítható. A szak- és felnőttképzésben, ahol legfeljebb két éves ciklusok vannak, még szintén elképzelhető a rendszer működése.

Még fontosabb különbség adódik, ha meggondoljuk, hogy a kompetenciaalapú képzés lényege a „foglalkozáselemzés – programfejlesztés – programmegvalósítás”. A szak- és felnőttképzésben még viszonylag világos a tanult kompetenciák és a gyakorlati tevékenységek viszonya. A köz- és felsőoktatásban viszont csak a szakmai célok esetében van hasonlóság, tehát aki például történész vagy matematikus lesz, annak esetében a történelmi vagy matematikusi foglalkozás adhat bizonyos kompetenciaalapot. Akik azonban csak szocializációs célból tanulják, azoknak nehéz hasonló konkrétsággal megjelölni, hogy az adott történelmi vagy matematikai modul elvégzése után mire és hol lesz képes az életben és a munkájában (a tv szellemi vetélkedő műsorain kívül).

¹³Aratóf 2002



3. ábra A kompetenciaalapú képzés eszményi rendszerének modellje

II.5. A kompetenciák azonosítása, foglalkozáselemzés, DACUM

A DACUM világa már Magyarországon is közismert¹⁴.

A DACUM-módszert (<http://www.dacum.com/ohio/index.htm>) évtizedekkel korábban, főként minőségtanúsított nagyvállalatokkal partner iskolák kezdték alkalmazni, ezért hagyományosan munkakör-orientált, a munkakörök illetve a munkaköröket alkotó felelősségek, kötelességek meghatározásával kezdődik (foglalkozáselemzés). Tudjuk azonban, hogy a folyamatszempléletű BPR mozgalom (üzleti folyamatok újratervezése, alakítása) éppen a specializációt kísérő munkamegosztás termékeként kialakult és megmerevedett munkaköri struktúrákat igyekszik felszámolni.

Ideje korszerűsíteni a DACUM-módszert is, azaz munkakörök helyett üzleti folyamatokból kell kiindulni.

Igy alkalmazása nem jelenthet gondot a kkv-körben sem, ahol ritkán találkozunk dokumentált munkakörökkel, vagy ha igen, akkor a tényleges folyamatok változáshoz képest, a „papírforma” mindig lemarad. A folyamatszempléletű DACUM különösen előnyös lehet az informatikai területen, hiszen az informatika fejlődése mára éppen a vállalati folyamatok modellezésében, folyamatos javításában, automatizálásában ér el sikereket.

A statisztikai definíción (a 250 fő alatti létszámon) túllépve a nagyvállalatok és a „kisebbek”, a kkv-k közti meghatározó különbség lényege nem a méretben van, hanem a szerveződési módban, amit a vállalat/vállalkozás fogalompár érzékeltet. A vállalkozásnak is van struktúrája, de az folyamatosan változik a célokhoz és a körülményekhez alkalmazkodva. A vállalat papíron rögzített struktúrája azonban „törvényyé”, fenntartása elsődlegessé, mintegy öncélúvá válik a termelési és üzleti folyamatokkal szemben. Ezt nem a nagy létszám kezelése kényszerítette ki, hanem a technikai – társadalmi munkamegosztás képződött le szervezeti szinten hierarchikus munkaköri struktúrává. Ezt a hagyományt az ICT (infokommunikációs technológia) fejlődése és az általa megvalósíthatóvá vált szervezés- és vezetéstudományi újítás, a BPR (üzleti folyamatok újjáalakítása) kérdőjelezte meg.

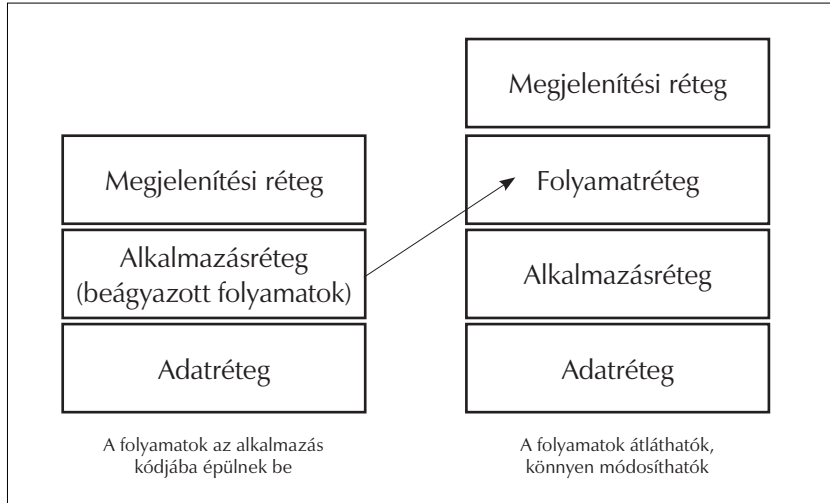
„Az újjáalakítás stratégia-orientált típusa új kompetenciák kialakítására törekszik, és felkészíti a szervezetet a jövőre. ... ahelyett, hogy az idejétmúlt és rossz hatékonyságú, megkövült szervezeti folyamatokat rögzítenénk számítógép-alapú információrendszerekbe, inkább a szervezeti értékteremtő folyamatokat kell gondosan megvizsgálni, feltérképezni, mérni, elemezni és újragondolni, újraszervezni és módosítani. A fő cél új, hatékonyabb és eredményesebb üzleti megoldások kialakítása – tanulás révén. ... a BPR ... a széles körben alkalmazott menedzsment eszközök megszokott elemévé válik.” http://www.lib.bke.hu/phd/szabo_zoltan.pdf

¹⁴OM, 1999: DACUM-kézikönyv

Az IT alkalmazásának következtében az üzleti élet újrastrukturálódik. Az UML Unified Modeling Language, Object Management Group, OMG¹⁵, BML elterjedésével az információtechnológia képessé válik a vállalkozás folyamatszémleletű segítségére.

A folyamatréteggel 4 rétegű struktúra alakítható ki a hagyományos 3 rétegű helyett.

A hiányzó réteg az IT architektúrában¹⁶



4. ábra

A hiányzó réteg az IT architektúrában

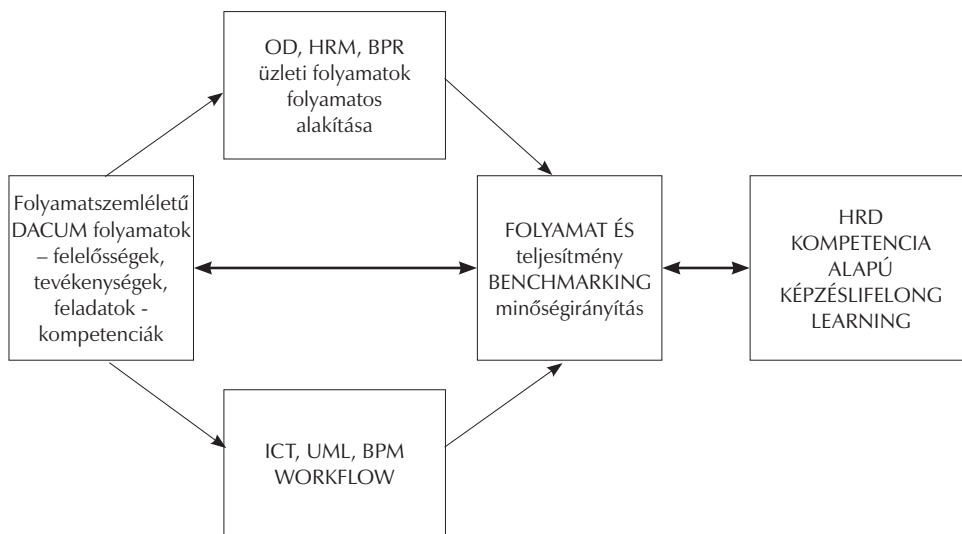
A munkaköri struktúrák kimerevítésében korábban szerepet játszó minőségbiztosítás is áttért a folyamatszémleletű minőségirányítási modellre.

A szervezetfejlesztéssel (OD), humán erőforrás gazdálkodással (HRM) összehangolt emberierőforrás-fejlesztés (HRM), a munkaalapú tanulás (WBL), a kompetenciaalapú képzés (CBT) tantervezésének kiindulópontját jelentő DACUM-módszer eredetileg szintén a munkakörökből indult ki, a munkaköröket bontotta fel felelőségekre, a felelőségeket feladatokra.

¹⁵ <http://www.uml.org>

¹⁶ http://www-5.ibm.com/hu/news/events/2002/sw_megold/rozmani_websphere.pdf

Kézenfekvő, hogy a DACUM-módszernek is *folyamatszemléletűvé* kell válnia. Ez nem nehéz, mert a DACUM-feladatokon tevékenységeket ért, mindig is arra keresett választ, hogy konkrétan mit csinálnak a dolgozók. Az így kapott feladat-, illetve tevékenység-leírásokat azonban nem munkaköri felelősségekké, illetve munkaköri leírásokká kell egyesíteni, hanem a termelési és üzleti folyamatok modelljévé. Így a DACUM eredménye nemcsak a tantervezést szolgálja, hanem megfelelően kódolva a folyamatok javítását megkönnyítő informatikai modellezést is. Ez egyébként alapszabálynak is tekinthető: a képzés és humán erőforrásfejlesztés akkor igazán sikeres, hatékony és kifizetődő, ha a vállalkozás egymással összehangolt üzleti és informatikai fejlesztésének szerves részévé válik.



5. ábra

A folyamatszemléletű fejlesztési módszertan, ami a nagyvállalatok számára tudományos újítás, a kis- és középvállalkozások tevékenységében a folyamatos változás „élet” által diktált napi gyakorlata.

A tevékenységek katalogizálását, pl. az „International Benchmarking Clearinghouse Process Classification Framework”¹⁷, illetve a „MIT eBusiness Process Handbook”¹⁸ alapján lehet végezni.

¹⁷ This model was developed by the International Benchmarking Clearinghouse, part of the American Productivity and Quality Center, and by Arthur Andersen. It has about 280 activities. These activities are all cross-referenced to subactivities of 'Produce as a business' or its specializations

¹⁸ 2001 Phios Corporation. One Broadway Suite 600 Cambridge, MA 02142 USA

III. A felnőttoktatók kompetenciái

A kulturális evolúció, a kultúrák kialakulása és fejlődése eredendően egy-egy közösségnek, népcsoportnak a ciklikus és katasztrófális természeti változásokhoz való alkalmazkodásából fakadt. A kultúrák legmélyebb rétegei – a világról, a létről és az ember természetéről alkotott felfogások, továbbá az alapvető értékorientációk – évezredekig állandóak maradhatnak, míg a felszínen a viselkedések, termékek, szavak és eszmék sokszor hirtelennek tűnő változásokat mutatnak.

Valószínű, hogy a változásokhoz való alkalmazkodás és a tanulás vagy legalább is a tanulásra való készség, mindig is szükséges feltétele volt a túlélésnek. Bizonyos hagyományok és bizonyos társadalmak bizonyos ideig látszólag sikeresen ellent tudnak állni a változásoknak. Ám a könnyebb, olcsóbb és élvezetesebb életet ígérő kulturális újdonságok máról holnapra „padlásra küldhetik” az évszázados hagyományokat.

Az állandóság amúgy is inkább a fizikai és mozgásformákra vonatkozik, a tartalom, a formáknak tulajdonított jelentés és személyes értelem sokkal változatosabb és változékonyabb, mint ahogyan korábban gondolták. Amilyen könnyen és gyorsan alkalmazkodnak az emberek a *tényleges változásokhoz*, olyan makacsul ellent tudnak állni a *tervezett változtatásoknak*, ami sok fejtörést okoz az elméletalkotóknak. Rajtuk kívül azonban mindenki tuja, hogy akinek a régi jó volt, az fél az újtól, és akinek az új jó lesz, az még ezt nem érezheti, továbbá a valaki vagy valakik által tervezett változás sohasem képes a természeti szükségszerűség látszatára szert tenni, illetve ilyenként hatni.

Annak ellenére azonban, hogy a változás a kultúrában és a társadalomban is épp olyan gyakori és régi, mint az állandóság, a társadalomtudományokat szinte napjainkig nem nagyon érdekelte a változás és változás¹⁹ dimenziója, az idő. Munkamegosztáshoz folyamodtak, és vagy a jelenre szakosodtak (szociológia, pszichológia), vagy a múltra (történelem, régészet) vagy a jövőre (futurológia). Ma már a deklarációkban elismerik, hogy a valóság téridő természetét szinkron-diakron szemlélettel, dinamikus rendszerszemlélettel, strukturális-funkcionális stb. megközelítéssel lehet csak helyesen megragadni. Ennek ellenére még mindig nehezünkre esik, hogy egyfelől a képződmény, struktúra, rendszer, állapot, térbeliség, életmód, életminőség, horizontális integráció, másfelől a változás, funkció, folyamat, tevékenység, cselekvés, időbeliség, életút, életfolyamat, élettartam, vertikális integráció fogalmakat ugyanakkor a jelenségnek a két oldalaként, kettőségeként (dualitásaként) írjuk le, szembeállításuk (dualizmusuk)²⁰ helyett.

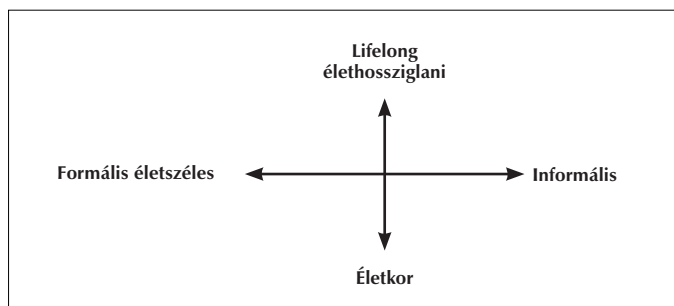
¹⁹ Lásd: Jegyzetek

²⁰ Ciddens, 1979.

Minden, ami létezik, beleértve egyént, tevékenységet, szervezetet, rendszert egyszerre képződmény és folyamat, de mégis inkább folyamat. (Ha nem teszünk semmit, akkor is megöregszünk.) Az állapotszemléletről át kell térni a folyamatszempléleltre. Az állapotszemlélet azt jelenti, hogy az állapotból indulunk ki, és a folyamatot az állapotok sorából építjük fel. Ezzel szemben a folyamatszemplélet esetén a folyamat, (pl. az életciklus, életfolyamat vagy üzleti ciklus) az elsődleges, és az egyes állapotokat csak egy adott időpontban vett keresztmetszetnek, pillanatképnek tekinthetjük, amelyen már túl is lépett a folyamat miközben ezt a pillanatképet nézegetjük. Nem az állapotok sora építi fel a folyamatot, hanem a folyamat strukturálódik kvázi-állandó állapotokra. Az „állapot” csupán gondolkodást, tervezést és irányítást megkönnyítő segédfogalom, de nem önálló létezéssel bíró konkrét dolog.

Ha a radikálisan folyamatszempléletű újraszervezés – pl. a BPR „Reengineeringje”²¹ – elterjed, a munka új világa valóban merőben más lesz. Nem minden valósul meg azonban, amit a mérnökök lehetségesnek és szükségesnek tartanak a társadalomban és a gazdaságban.

A „képződmény és folyamat, de inkább folyamat” szemlélettel azonban máris leleplezhetünk egy rohamosan terjedő félreértést az *élethossziglani (lifelong)* oktatás és tanulás terén. Vannak, akik a szerint a „lifelong” a tanulásnak csak az egyik dimenziója, de figyelembe kell venni a másik, ún. „lifewide” (*életségessé*) dimenziót is, amely szerintük nem más, mint a LLL sokat emlegetett „formális – nonformális – informális” felosztása²².



6. ábra

A fogalmi/konceptuális keret az élethossziglani tanulásért

²¹ Lásd: Jegyzetek

²² Lásd: Jegyzetek

Formális oktatás		Munkaerőpiac és munkahely		Civiltársadalom
Felnőttoktatás	Felnőtt Népoktatás	Munkaerőpiaci képzés	Munkahelyi képzés	Önkéntes polgári társaságok
Felsőoktatás	Felnőttoktatási társaságok	Tanuló munkahelyek		Tanuló szervezetek
Felső/középfiskola				Helyi közösség
Kötelező oktatás				Család
Gyerekgondozás				

10. táblázat

Élethossziglani tanulás a különböző közpolitikai szektorokban (vesd össze az előbbi ábrával!)

Szerintünk azonban, ami a „lifelong” (élethossziglani) kifejezést illeti, ez nem a folyamatos tanulás vagy oktatás egyik, hosszanti kiterjedésére, időbeli dimenziójára utal, hanem magára a *konkrét kétdimenziós tanulási folyamatra*, amely épp oly hosszú és széles, mint maga az élet, hiszen az élet elválaszthatatlan oldala illetve része, és pontosan ezt akarja a „lifelong” kifejezés jelölni. A „lifelong” kezdettől fogva kétdimenziós, egyszerre jelentette a vertikális integrációt, azaz az egymást követő, egyre magasabb oktatási szintek egymásra építésének követelését, és a horizontális integrációt, azaz a tanulási tevékenységek egymással és más tevékenységekkel – kulturális aktivitással, munkával, családi élettel, közélettel stb. – való összehangolását. Már ennek jegyében születtek az ún. integrált tantervek, a kooperatív oktatási programok stb.

Ha csupán az élethossziglani tanulás egyik, „vertikális” dimenziójára akarunk utalni, akkor az életút, életidő, élettartam (lifespan), élettáv kifejezéseket használjuk. Ha a tanulás másik, horizontális kiterjedésére, dimenziójára, integrációjára akarunk utalni, akkor használhatjuk a „lifewide” (életszéles) kifejezést.

Szigorúan véve a „formális – nonformális – informális” csupán logikai dimenzióban való kiterjedés, és nem is magának az iskolának, oktatásnak vagy tanulásnak, hanem csak ezek egyik tulajdonságának, nevezetesen *szerveződszámjának* tulajdonsága. Még itt is inkább csak a szervezés szándékának, elvének, tervének, előírásának, céljának stb. jellemzője, mintsem a ténylegesen megvalósult szerveződésé. Például: A formális oktatás pontos előírásokat tartalmaz ugyan a tanulmányi időre, de ez valójában csak a tanítás időtartamára vonatkozik, aminél a tanulásra fordított idő nagy egyéni szórással kevesebb is lehet, bár rendszerint több.

Annak ellenére, hogy a „formális” és az „iskolai” jelzőket sokan szinonimáknak tekintik, valójában nem azok. Az iskola területén, de akár még az iskola szervezésében is nemcsak formális, de nonformális („iskolán kívüli”) oktatás is folyhat, másfelől az iskola területén kívüli tanulás is még a legkövetlenebb formában is a formális oktatáshoz tartozik, ha benne van a kötelező tantervben.

Ráadásul az „iskolai” és a „formális” azonosítása igazságtalan is azokkal a híres iskolákkal szemben, amelyeket a történelemből ismerünk, vagy a jelen iskolakísérleteiben valósultak meg, és sikerrel küzdötték le a formális oktatás minden kedvezőtlen velejáróját és következményét. Ettől azonban az oktatási rendszer vagy oktatásügy formalizmusa semmit változik.

Egyelőre csak annyit kell leszögezni, hogy a „formális – informális” tengely nem lehet az élethossziglani oktatás / tanulás horizontális (térbeli) dimenziója, minthogy a „lifelong” kifejezés sem csak a változási folyamat vertikális (időbeli) dimenziója, hanem magával a kétdimenziós, téridőbeli, konkrét életfolyamattal való lényegi azonosságot jelenti.

Túllépve a változás általános fogalmán, a figyelem előterében főként három típusú változást találunk, az alkalmazkodást, a tanulást és a fejlődést. Az LLL egyik hajtóerejeként a felgyorsult változásokat szokás említeni. A tanulás azonban állandó kontextusban történik, a környezeti változásokkal való lépéstartást az alkalmazkodás biztosítja.

A tanulás és alkalmazkodás megkülönböztetése sajnos ritkán történik meg²³, de nem okoz logikai nehézséget. A formális oktatás egyik teherterele, hogy a formális kötöttségekhez való sikeres alkalmazkodás a tulajdonképpeni tanulásnak, az „iskolai hasznos munkának” az előfeltétele, miközben csaknem bizonyos, hogy az adaptációs, alkalmazkodásbeli egyéni különbségek jóval nagyobbak, mint a tulajdonképpeni tanulás egyéni különbségei. Sőt, még az alkalmazkodáson belül sem annyira az alkalmazkodási képességek, mint inkább az alkalmazkodási feladatok természete, nagysága és nehézsége az, ami valóban nagy egyéni különbségeket mutat. A közpolitika 2 + 2-es családtípusából származó jó tanuló valószínűleg semmit sem tud azokról a nehézségekről, amelyekkel naponta meg kell küzdenie az egyszülős, sokgyerekes családból származó tanulónak. A bizonyítványokban viszont kizárólag tanulmányi eredmények szerepelnek, alkalmazkodási teljesítményekről, az EU foglalkoztatási stratégia egyik pilléréről nem esik szó.

²³ Kivéve: Galambos Katalin, 1996.

„Adaptáció. Ha egy rendszer környezetében, illetve belső állapotában olyan változás jön létre, amely csökkenti a rendszer eredményességét céljának (vagy céljainak) elérésében, és a rendszer erre saját állapotának, illetve környezetének megváltoztatásával reagál vagy válaszol oly módon, hogy az adott cél vagy célok tekintetében növelje eredményességét, akkor az ilyen rendszert adaptív rendszernek nevezzük. Az adaptáció tehát a rendszernek az a képessége, hogy módosítja saját magát vagy környezetét, amikor valamelyik a rendszer hátrányára megváltozott, hogy legalább valamennyit visszanyerjen az elvesztett eredményességéből.”²⁴

A tanulás azt jelenti, hogy egy cél elérésében változatlan körülmények között növeljük valaki (valami) eredményességét. Tehát ha valaki növeli azt a képességét, hogy a célpontot (célját) ismételt lövésekkel eltalálja, az megtanulja, hogyan lőjön jobban. Jegyezzük meg, hogy ehhez olyan képesség kell, amely a viselkedést módosítani tudja – azaz választani tud -, és emlékezettel bír. Mivel tanulásról csak akkor beszélhetünk, amikor a rendszer a cselekvési változatok között választhat, ezért csak a célkereső vagy ennél magasabb szintű rendszerek képesek tanulni.

Ha egy rendszer ismételten ugyanannak a külső vagy belső változásnak van kitéve, és növeli azt a képességét, hogy az ilyen típusú változások közepette fenntartsa eredményességét, akkor a rendszer megtanulja az adaptálódást. Az adaptáció tehát maga is megtanulható.”

Ezeket a meghatározásokat el is fogadhatjuk, két megjegyzéssel. Először is indokolatlannak tűnik az az előfeltevés, hogy az alkalmazkodást csak kedvezőtlen, az eredményességet rontó környezeti hatások válthatnak ki. Ami a természettel folytatott játszmákat illeti, ezekben az ember nyeresi és veszteségi esélyei egyformák, hiszen egyetlen más fajnak sem szolgál törvényszerű táplálékul, és az élettelen természet erői pedig vakok. Következésképpen a környezeti változások is legalább annyiszor növelhetik az eredményességet, mint ahányszor csökkentik. A kedvező változásokhoz is lehet alkalmazkodni, két módon. Ha az igényszint változatlan, akkor csökkenthető az erőfeszítés, a következmény: elkényelmesedés. Ha az igényszint nő, akkor a kedvező változást tartósítani lehet a kiváltó tényezők megismerésével, eszközzé változtatásával. Gyanítható, hogy a legtöbb eszközt azok fedezik fel, akik nemcsak a bajokat, hanem a váratlan sikert, a szerencsét is problémának tekintik, és megkeresik az okát.

Teljesen más a helyzet azonban, ha az emberek társas társadalmi környezetben tevékenykednek. Ezek a környezetek és változásaik ugyanis bizonyos típusú egyénekre, tevékenységekre, csoportokra nézve egyértelműen kedvezőtlenek vagy kedvezőek. Az első lépés egy teljesen ismeretlen társadalmi környezetben szintén maximális bizonytalansággal és szorongással járna, de a fogadtatás után már nyugodtan mosolyoghatnánk vagy félhetnénk, mert a folytatás is olyan lesz, mint a fogadtatás.

²⁴ Lásd: Jegyzetek

De a legtöbb környezetről előre tudni lehet, esetleg jelzik is, hogy ki mire számíthat. Ha statisztikailag gondolkodunk, akkor is szignifikánsan nagyobb valószínűséggel lesz részünk (hosszabb távon) egyféle, kedvező vagy kedvezőtlen hatásokban. Ennek nyilvánvaló oka, hogy a humán rendszerek nemcsak „határfenntartást” végeznek, hanem környezetüket is igyekeznek ellenőrzésük alá vonni a hírszerzéstől a szövetségalkotáson keresztül a beolvasztásig terjedő eszközökkel. Így maximalizálják a kedvező környezeti hatások előfordulását, és csökkentik a bizonytalanság „költségeit.” Sokan még az állandóan kedvezőtlen környezetet is jobban elviselik, mint a statisztikai átlagban semleges, de kiszámíthatatlan környezetet. A folyamatosan kedvezőtlen környezetben az energia nagyobb része a folyamatos alkalmazkodási teljesítményre fordítódik, kevés jut a „hasznos” munkára. Ilyen környezetben csak az marad, aki a kitöréshez szükséges erőforrás koncentrálásra képtelen.

Az, hogy egy rendszer saját maga vagy környezete módosításával alkalmazkodik-e, az egyén esetében a személyiségtípustól (temperamentumtól) függ: az introvertált személyiségtípus inkább kész magát változtatni, míg az extrovertált inkább környezete módosítására, változtatására hajlamosabb. A környezetet módosító személy vagy szervezet a környezettel való kölcsönhatás révén közvetve, „észrevétlenül” saját magát is megváltoztathatja.

A szociális rendszerek szintjén az alkalmazkodás típusa nyilván a rendszer saját erőforrásaitól, viszonylagos hatalmától, esetleg stratégiájától függ.

A tanulás és az alkalmazkodás viszonyára vonatkozó megállapítást pedig azzal egészíthetjük ki, hogy egyfelől az alkalmazkodás valóban tanulható, másfelől azonban a *külső-belső* vagy *belső-belső* alkalmazkodás egyik fajtája a tanulás is lehet. Így például a formális oktatási rendszerekhez mindenkinek meg kell tanulnia alkalmazkodni, ami csak az egyéniségek hozzájárulásával sikerülhet.

Továbbá maga az alkalmazkodás is több-kevesebb tanulást igényelhet, például az alkalmazkodást követelő változás természetének megértését. Mindezek a kiegészítő vagy megelőző tanulási tevékenységek (az alkalmazkodó magatartás tanulása, a tanulói alkalmazkodás és az alkalmazkodás mint tanulás, csökkenthetik a fő tanulási tevékenységre eső „tanulási kapacitást”. Ezek az alkalmazkodással kapcsolatos tanulási különbségek még akkor is jelentős különbségekhez vezethetnek a fő tanulási teljesítményekben, ha egyébként a fő iskolai munkát illetően nem is lennének számottevő alkalmassági vagy képességbeli különbségek a tanulók között.

Az olyan változók, mint a szervezeti légkör szintén nemcsak az iskolai munkát, hanem az alkalmazkodást is befolyásolják. Például a közömbös vagy ellenséges légkör bizonyos típusú tanulók csak nehezen, vagy egyáltalán nem tudják megszokni, ha ezen azt értjük, hogy eredményességük az ilyen környezetben is érje el a képességeiket kifejező szintet.

Az alkalmazkodási teljesítményeket azonban az iskola nem értékeli külön rovatan, hanem azok a tantárgyi osztályzatokat rontják vagy javítják. Az iskolai osztályzatok alapján ezért nehéz előre jelezni a munkahelyi beilleszkedést és teljesítményt. Pontosabban: minél inkább meg fog változni a munka világa a folyamatorientált irányban, és minél kevésbé fog előrehaladni a formális oktatás „újratervezési” reformja, annál nagyobb lesz az ipari üzem és az oktatási üzem távolsága, és ennek következtében a munkaadói elégedetlenség is tovább fog nőni az iskolaüzem kiváló termékével, a fegyvelmezett, de nem túl önálló, nem túl kreatív, nem túl proaktív végrehajtóval szemben.

A tanulásnak is sokféle fajtája lehetséges, de a tanuláshoz képest az alkalmazkodás inkább gyűjtőfogalomnak tűnik, olyan sokféle módon lehet elérni a rendszer és a környezet megfelelését az eredményesség helyreállításához.

A fejlődés tartalmilag még az alkalmazkodásnál is kevésbé meghatározott változástípus, különösen akkor, ha nem érzük be a fejlődés és a növekedés azonosításával. Erre azonban már a közgazdászok közül is egyre kevesebben hajlandók.²⁵ A vitákban a „fenntarthatóság” értelmezése még jobban kiélezi a növekedés és a fejlődés különbségét.²⁶

„A fejlesztési folyamatot az 1940-es évek végétől az 1960-as évek elejéig a gazdasági növekedés, technológia-transzfer, iparosítás, modernizáció, urbanizáció és hasonló gazdasági fogalmak és elvek kormányozták” ...az 1980-as évek vége felé már úgy látszott, „hogy a fejlődésben használt fogalmak és infrastruktúrák növekvő mértékben találkoznak az élethossziglani oktatási rendszerek igényeivel. ...A tanulás az emberiség legeredményesebb eszköze a személyi értékek és viselkedések megváltoztatásához ... A fejlődési célok kifejezhetők szándékolt tanulási eredményekként, és a fejlődési folyamatok kifejezhetők tanulási folyamatokként.”²⁷

A fejlődés meggyőzően modellezhető az egyszerűtől a bonyolult felé haladó tanulási ciklusok élethossziglan tartó egymásra épüléseként, miáltal a konkrétól az elvont felé való „emelkedés” is megvalósulhat. De fejlődés az is, ha a tanulási ciklusok „horizontálisan” újabb és újabb gyakorlati vagy tudományos területen ismétlődnek.²⁸ A tanult szakmák számának növekedése, és bármilyen növekedés fejlődés is lehet, a kérdés csak az, hogy milyen kritériumok teljesülése esetén az, és mikor nem az.

²⁵ Az UNDP és különösen a HDI elméleti alapjai főként Amartya Sen munkásságának köszönhető, ld. Pataki György, 1998.

²⁶ Lásd: Jegyzetek

²⁷ Ld. Blunt, 1988.

²⁸ Ld. Biggs, 1982.

„A rövid évszázad, a kegyetlenség évszázada letűnt. A fejlődés még mindig probléma. A távolságok csökkenni, az információk és az emberek áramlanak, a határokat eltörölték, az emberek közvetlenül érintkezhetnek. Sajnos, a Humán Fejlődési Világjelentés évről évre ugyanazokat a dolgokat kénytelen kiemelni: tartós tömegszegénység, szélesedő szakadékok egyének, csoportok és országok között, a munkanélküliség és a foglalkoztatási bizonytalanság ... a piacok fenyegetik a szolidaritást, a „humán fejlődés láthatatlan szívét”. Új paradigmát kell meghatározni, új stratégiákkal kell előállni. Olyan szabályokat, intézményeket és eljárásokat kell feltalálni, amelyek erősítik a kormányzatot és a gazdaság kormányozhatóságát globális, regionális és helyi szinteken – gyökeresen meg kell újulnia annak a gazdasági gondolkodásnak, amelyen az összes racionalizációs erőfeszítés alapul.”²⁹

A „jóléti gazdaságtan” hatására az UNDP jelentései világosan különbséget tesznek gazdasági növekedés és humán fejlődés között, az utóbbira vonatkozóan további indexeket is tartalmaznak a HDI Humán Fejlődési Indexen kívül³⁰. Sajnos, nemcsak a fejlődés probléma, hanem definiálása is.

„A fejlődés definiálásának általános problémája az, hogy a definíciók gyakran csak a fejlődés valamilyen szinonimájának leírására szorítkoznak: „bonyolódás”, „totalizálódás”, „a komplexitás növekedése”, „a magasabb szint elérése” stb. stb. A pozitív és a negatív meghatározásánál is vigyáznunk kell arra, hogy ne sétáljunk bele ebbe a csapdába. A leírásnak értékfüggetlennek kell lennie.”³¹

Nem világos, hogy miért kell értékfüggetlennek lennie a fejlődés leírásának. Ha ugyanis az élőlények képesek a számukra kedvezőtlen-kedvező kritérium szerint szelektálni, az ember pedig az érzékelések-érzések és az észlelések-érzelmek szintjén túl még fogalmi szintű („kognitív”) értékítéletekre is képes, akkor ennek a körülménynek a leírása hozzá tartozik a témához, nevezetesen a fejlődéshez. Sőt, e nélkül a fejlődés, a fejlődés típusú változások nem is különböztethetők meg. Az alkalmazkodási, de még a tanulási változások is csupán helyzeti, illetve technikai kontroll alatt állnak, jó és rossz dolgokat egyaránt lehet tanulni. Meg lehet tanulni a zsebmetszés művészetét, és ez adott helyzetben még a túlélést biztosító alkalmazkodás is lehet, mint Twist Olivér esetében, de az ilyen változásokat semmiképpen sem neveznének fejlődésnek, hiszen hosszabb távon mind az egyén, mind a közösség számára kedvezőtlen. A fejlődés fogalma nem is tartalmaz más meghatározott ismérvet ezen az értékvonatkozáson kívül. A pusztán növekedés (komplexitásban, TNT-ben kifejezett robbanó erőben, jövedelemben stb.) önmagában még nem fejlődés. A fejlődésnek minősülő változás azonban lehet egyszerű növekedés is, lehet új megoldás találása is,

²⁹ Ld. Bartoli, 2000.

³⁰ Lásd: Jegyzetek

³¹ Slemmer László: *A fejlődés, a Szántó-elv és a bagdadi országút (avagy: Van-e célja a fejlődésnek?)* 1996.

de lehet akár egy régi egyszerű dologhoz (például kerékpárhoz) való visszatérés is. A fejlődési változás lényege az, hogy mindig egy humán vagy szociális rendszer, illetve folyamat egésze számára legyen kedvező. Ebből a meghatározásból (legalább) két nehézség adódik. A fejlődés konfliktusos folyamat, ti. éppen annyira konfliktusos, mint amennyire a különböző humán és szociális rendszerek/folyamatok érdekei és értékei is konfliktusosak. A „fenntartható fejlődés” kifejezésnek nincs értelme, de a „fenntartható növekedés” éppen azért és annyiban számíthat fejlődésnek, mert és amilyen mértékben tényleg konszenzus-teremtés folyik a növekedéssel kapcsolatos különböző érdekek között. A másik nehézség azzal kapcsolatos, hogy nehéz vagy talán lehetetlen is pontosan megmondani, hogy mi számít egy rendszer vagy folyamat egésze szempontjából kedvezőnek. A fejlődés fogalomnak ez a bizonytalansága vagy kockázata azonban elviselhető, mert az élet és a társadalmi lét lényege szerint reprodukív, rekurzív³², és az ismétlődésekben mindig több a régi és ismert, mint a teljesen új és ismeretlen. A kockázat azonban bármekkora is, valójában a megismeréssel és nem az értékeléssel kapcsolatos, ezért nem érthető, hogy miért kellene éppen az értékelésről lemondani a fejlődés meghatározásában. Az önmagukban véve és pillanatnyilag hasznos alkalmazkodási és tanulási változások között szelektálni kell, és ehhez csak a fejlődés távlatosabb horizontja nyújthat kritériumot.

Ha az „értékmentesség” elavult elvével nem is, azzal viszont egyet lehet érteni, hogy a fejlődésnek nincs célja, sőt ki is lehet bővíteni: *a fejlődés célszerű (értékvonatkozású) változás, de nincs célja (azon kívül, amit mi adunk neki), és nem is cél.* A „nevelés célja a fejlődés”³³ szövegben hangzik, mint a pusztán ismeretgyarapítás, de épp olyan idegen a gyakorlattól és az élettől, mint az öncélú ismerethalmozás vagy a romantikus gyerek kultusz. A „fejlődőképesség megőrzése és növelése a tevékenységben mint az ember és a környezet közt újratermelő kölcsönhatásban”, egyszerűbben: a fejlődőképesség bővített újratermelése azonban már olyan cél, amelyre folyamatosan és minden határon túl törekedhet a céltudatos nevelés, oktatás, képzés, tanulás, fejlesztés stb. A szervezetfejlesztés szintjén ehhez még hozzátennék, hogy a versenyképes fejlődőképesség bővített újratermelésére kell törekedni. Ez azonban már inkább a fejlesztés stratégiájához tartozó kérdés.

³² Lásd: Jegyzetek

³³ Lásd: Jegyzetek

Ugyanakkor azt is el kell ismerni, hogy bár a fejlődésnek elégséges oka lehet a céltudatos oktatás, maga a fejlődés és a fejlődőképesség újratermelődése mindenféle ráirányuló céltudatosság nélkül is végbemehet, ahogy érték és értékes is bárhol és bármikor keletkezhet célként való tételezése nélkül is. Ez a megállapítás arra is figyelmeztet, hogy mennyire fontos az értékelés a folyamatos tanulás és fejlődés számára, és hogy az értékelés nem korlátozódhat „célelérés értékelésre”, hanem képesnek kell lenni új értékek felismerésére is, ráadásul ott is, ahol senki sem számít rá. Erre a képességre sajnos nincs magyar szavunk, angolul „szerendipiti” a neve (serendipity = képesség értékes dolgok találására ott, ahol kevésbé valószínű).

A *nomotetikus* stratégia valamiféle általános törvényből vezeti le, hogy egy egyénnek, vagy bármely rendszernek éppen hol kellene tartania a fejlődésben. A *normatív* stratégia másokkal összehasonlítva, versenyeztetve értékeli. Az *ipszatív*³⁴ értékelés viszont csak azt vizsgálja, önmaga korábbi állapotához, eredményeihez képest hol tart az egyén (rendszer) a fejlődésben. A fejlődésre a biológiából szoktunk hasonlatokat idézni. Ennek megvannak a veszélyei.³⁵

Hagyományosan minden fejlődést a virág-metaphora alapján a „növekedés – virágzás – hervadás” folyamatának gondolták. Ez azonban csak az egyik lehetséges fejlődés-modell, az *egyedfejlődés* modellje. Maga a biológia és a mezőgazdaság nevelési hagyománya is szolgál egy másik alapvető modellel, az *evolúció* modelljével, amelynek három részfolyamata a variáció, a szelekció és a retenció³⁶. Magyarul: nagyszámú változathoz meghatározott ismérveken alapuló kiválasztás, és a „kiválasztott” fenntartása szaporodással. Valójában az egyedfejlődési és az evolúciós modell inkább összetartozó mint alternatív modellek, hiszen azoknak a variációknak, amelyekből az új, alkalmasabb változat kiválasztódik, „természetes kiválasztódás” esetén a reprodukcióbeli egyedfejlődésben kell megjelenniük. Mindenesetre a humán fejlődésben egy adott nemzedék egyedfejlődése a következő nemzedékekre is kihat.

Az első gyerekeknek különleges szerepe van, hiszen nemcsak őt nevelik fel a szülei, hanem valójában csak ő avatja apává és anyává szüleit. A felnőttkori életútnak ezen kívül is vannak olyan feladatai, problémái és konfliktusai, amelyek különösen nagy hatással vannak a fejlődésre. A felnőtt fejlődést egyfelől életszakaszonként, másfelől (ego)fejlődési szakaszonként lehet áttekinteni³⁷, a következő táblázat a kettő összevetését mutatja.

³⁴ Lásd: Jegyzetek

³⁵ Lásd: Jegyzetek

³⁶ I Luhmann: *Rendszerelmélet, fejlődéselmélet, kommunikációelmélet* 1987.

³⁷ Lásd: Jegyzetek

Az EGO-fejlődési szintek felnőttoktatási implikációi három kiválasztott életszakaszban

Ego-fejlődési szintek	Implikációk	A 3 kiválasztott életszakasz		
		(a) Elkülönülés a családtól	(b) A harmincas évek	(c) Felkészülés a visszavonulásra
Konformista: Külső szabályoknak engedelmeskedés; beilleszkedés; szociális elfogadottság; egyszerű fogalmak	Facilitálás	Jutalom: jóváhagyás, helyeslés, Gondoskodás strukturált tartalomról és erőforrásokról. Irányítás: választásra adott munka- és életstílus opciók	Jutalom: érdem-elismerés, státusz. Gondoskodás strukturált tartalomról és erőforrásokról. Irányítás: előrehaladás értékelése	Odafigyelni az öregedők igényeire: megvilágítás, foglalkoztatás gyorsasága, a tanulói önbecsülés fokozása
Kötelességtudó: Önértékelt standardok; kölcsönösségen alapuló kapcsolatok; differenciált érzelmek; komplex fogalmak	Tartalom/érdeklődés	Kompetencia a várt felnőtt szerepekben: munka, készségek, „szülőség”, gyerekek, táplálkozás, alapműveltség	A szerep-teljesítmények megfelelő növekedése: gyerek-sport irányítása, pénzügyek vezetése, „normál” foglalkozási előmenetel stb. Szabadidős-, társas hobby: „fitness”, természetvédelem stb.	Önbecsülés megőrzése. A társaságban elfogadott érdeklődések, hobbyk, önkéntes tevékenységek fenntartása. Kapcsolat a felnőtt gyerekekkel. Új szakmai készségek a nyugdíjazás utánra. Pénzügyi és életervezés. A társadalmi változások megértése. Egészség és fitness.
	Facilitálás	Interperszonális kapcsolatok. Utmutatás az igényekkel (hosszú távon) egyező tanulási célok kiválasztásához. Alkalmat adni az önértékelésre.	Interperszonális kapcsolatok és csoportviszonyok, számdékos affektív tanulás. A strukturált, de önirányított tanulási módok. Utmutatás adott összefüggésben az önértékelés, önálló értékelés alkalmazásához. Jutalom: közvetetten a társas kapcsolatokon és önértékelésen keresztül.	A kommunikációs készségek hangsúlyozása. Csoportalakítás különböző életkorúakkal. Elmélkedés és önvizsgálat az önértékelésben és a jövőbeli célok felismerésében. Tudatos figyelem a tartalom filozófiai kérdéseire. Bátorítani a függetlenséget a nőknél, az affektivitást a férfiaknál.
	Tartalom / érdeklődés	A munkateljesítmény és az emberi kapcsolatok személyes értékelése. Alternatív életstílusok. Társadalmi és szerepkapcsolatok. Törődés a közügyekkel.	Alternatív életstílusok felkutatása és kipróbálása. Hogyan egyeztetethető össze a korábbi választások a foglalkozási és életesélyekkel. Tudatos önértékelés a szülőik értékrendje alapján. Stressz-kezelés. Válasz túlélése.	Nyugdíjas szerepek és viszonyok. A testi, lelki, anyagi jóllét fenntartása. A különböző életkorúakkal érintkezés szociális készségei.

<p>Autonómia Többlet a konformista és kötelességtudó szinthez képest: a különböző szükségletek közti belső konfliktusok megoldása; az önállóság tisztelétének és a személyek közti kölcsönös függőségnek az összeegyeztetése; az érzelmek erőteljes kifejezése; az ego létani, lelki és társas vonatkozásainak összehangolása; önmegvalósítás; fokozottan komplex gondolkodás; komplex modellalkotás és a kétértelműség, bizonytalanság elviselése</p>	<p>Facilitálás</p>	<p>Ebben az életkorban az autonómia nem valószínű</p>	<p>Ebben az életrésztaszakban az autonómia még ritka. Főleg önrányított tanulási módok és a tevékenység önálló tervezése. Alkalmom az egyéni munkára a csoport munkamegosztásában. Az élet- és munkatapasztalat értékelése (beszámítása) oktatási pontszámként. Önjutalmazás. Az átgondolás (reflexió) mint integratív tanulási technika. A képzőerő, a fizikai aktivitás és a kreatív integratív technikák alkalmazása. Többféle kilátás bemutatása</p>	<p>Alkalmazható: az integratív tanulást célzó áttekintés, a komplex modellek azonosítása, az új és a régi felismerések összekapcsolása. Nagymértékben önrányított tanulási módok és önálló tervezése. Alkalmak a kortársakkal és más nemzedékekhez tartozókkal való közöösségre. Alkalmak a többféle kilátás értékeinek és a bonyolultságok felismerésének kifejtésére, kifejezésére. Vezérszerepet vinni más csoporttagok közt.</p>
<p>kétértelműség, bizonytalanság elviselése</p>	<p>Tartalom/érdeklődés</p>		<p>Önfelfedezés. Mások fejlődésének elősegítése. Szabadság és felelősség. Társadalmi és morális problémák megoldása. Vezető szerep etikai és morális területeken. A nehézségekkel való megbirkózás képessége az életervezésben. Kreatív feszültségoldás. Nem hagyományos életstílusok választása</p>	<p>Önkifejezést jelentő új, nem-foglalkozási szerepek. A tudás, az emberi problémák és a lelki megértés életfilozófiai megközelítései. A fizikai, szellemi és szociális képességek fenntartása integrált formában. A saját világlátás – bölcsesség – kifejezése. Életrajz, mitológia, történelem, lelki fejlődés.</p>

11. táblázat

Az ECO-fejlesztési színek felhőttraktatási implikációi három kiválasztott életrésztaszakban

Irodalomjegyzék

Anderson, R. E. et al.: *The Costs and Financing of Adult Education and Training.*
Lexington, Mass. Toronto (1982). Heath. XIV. ISBN 0-669-04570-5

Ashton, D., Green F.: *Education, Training and the Global Economy.*
Edward Elgar Publishing Ltd. Cheltenham (1996).

Bard, R., Chip R. B., Stephen L., Webster L.:
The Trainer's Professional Development Handbook, Jossey
– Bass Publishers, San Francisco – London (1987)

Bartoli, H.: *Rethinking Development. Putting an end to poverty.*
UNESCO/Ed. Economica (2000)

Bass, B. M.: *The Orientation Inventory.*
Manual, Research Edition, Palo Alto (1962)

Bean, R.: *Comparative Industrial Relations.*
An Introduction to Cross-National Perspectives.
University of Liverpool. Routledge (1994)

Beeby, C. E. (ed.): *Qualitative Aspects of Educational Planning.*
UNESCO. International Institute for Educational Planning (1969)

Blank, W. E.: *Handbook for Developing Competency-based Training Programs.*
Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall (1982)

Bloom, B. S., (ed.), Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Kratwohl D. R.:
Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I.
Cognitive Domain (1956)

Bloom, B. S.: *Human Characteristics and School Learning*
McGraw-Hill Book Company, New York etc (1976)

Boone, E. J.: *Developing Programs in Adult Education*
N. Y. Prentice Hall (1985), ISBN 0-13-204694-6 01

Bourdieu, P., Passeron J. C.: *Reproduction in Education, Society and Culture*
SAGE Publications. London and Beverly Hills (1978)

- Briggs, L. J.:** *Instructional Design: Principles and Applications*
Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications (1979)
- Bright, B. (ed.):** *Theory and Practice in the Study of Adult Education*
Routledge (1989), ISBN 0-415-03909-6
- Brookfield, S. D.:**
The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom
San Francisco (1990): Jossey-Bass
- Brundage, D. H., MacKeracher, D.:**
Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning
Toronto (1980), ON: The Ontario Ministry of Education
- Bruner, J. S., Olver R. R., Greenfield P. M.:** *Studies of Cognitive Growth*
John Wiley, New York (1966), N. Y.
- Cantor, L.:** *Vocational Education and Training in the Developed World*
A Comparative Study. Routledge (1989)
- Carson, S. Mc. (ed.):** *Environmental education. Principles and practice*
London (1978). Arnold. XIV. ISBN 0-7131-0133-4
- Charnley, A. H.:** *Research in adult education in the British Isles*
Abstracts and Summaries, Principally of Master and Doctoral Theses Presented
Since 1945. London (1974). NIAE
- Cortis, G.:** *The Social Context of Teaching*
Open Books, London (1977). pp. 142.
- Daniel, H. S. et al.:** *Learning at a Distance. A World Perspective*
Athabasca University. International Council for Correspondence Education.
Edmonton (1982), ISBN 0-919737-00-5
- Dawson, S.:** *Analysing Organisations*
Basingstoke, New York (1996), PALGRAVE
- Delors, J.:** **Learning:**
*The Treasure Within. Report to Unesco of International Commission on Education
for the Twenty-first Century. Highlights.*
Unesco Publishing (1998)

DfEE: *Learning to Succeed, a New Framework for Post-16 Learning*
UK (1999) DfEE.

Dick, W., Carey, L.: *The Systematic Design of Instruction*
Palo Alto (1978), C. A.: Scott, Foreman, and Company

Elias, J. L.:
*Conscientization and Deschooling. Freire's and Illich's Proposals
for Reshaping Society*
Philadelphia (1976). Westminster Pr. ISBN 0-664-20787-1

Embree, R., Sinnott W.: *Dacum and Competency Based Technical Education*
Presentation to Hungarian Delegates, Humber College, Toronto (1993)

Evans, B.: ***Radical Adult Education: A Political and Philosophical Critique***
Croom Helm Ltd (1987)

Evans, N.: *Making Sense of Lifelong Learning*
RoutledgeFalmer (2003)

Fales, A. W.: *Lifespan Learning Development*
183-187. In Colin J.T. (ed.):

Lifelong Education for Adults: An International Handbook
Pergamon Press. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo,
Toronto (1989)

FÁS: *In-Course Assessment.*
Foundation Course in Training Technology.
Training & Employment Authority
Dublin 4 (1988), Ireland.

Ferge Zs. (szerk.): *Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben*
(Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata)
II. kötet. A tanulók és a pedagógusok időmérlegei
MTA Szociológiai Kutató Intézetének kiadványai. Budapest, 1979.

Fleishman, E. A., Marilyn K.: *Quaintance: Taxonomies of Human Performance*
The Description of Human Tasks.
Academic Press. Orlando, San Diego (1984)

Frissen, G. F. J.: *Theorieën in de Andragologie*
Utrecht (1984)

Fryer, R. H.:

Creating Learning Cultures:

Next Steps in Achieving the Learning Age – the second report of NAGCELL

(National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning)

(1999)

Fukász Gy.: *Educational Function of Leisure in Hungary*

In: *Educational Use of Leisure Time. Working Papers on Adult Education in*

Europe – New Series No. 1, European Centre for Leisure and Education

(UNESCO). Prague (1985)

Galambos Katalin: *Alkalmazkodástan*

Köznevelés. 52. évf. No. 4., 1996., 16. p.

Giddens, A.:

Central Problems in Social Theory, Action, Structure and

Contradiction in Social Analysis

Macmillan Press. London & Basingstoke (1979)

GMCC: *Course Developer's Manual*

Course Planning 1-33, Grant MacEwan College, Edmonton (2000),

Alberta, Canada

Graff, Holmberg B. (eds.): *International Study on Distance Education*

A Project Report. Hagen (1988)

Griffin, C.: *Adult Education as Social Policy*

Croom Helm Ltd (1988)

Gurevics, A. J.: *A középkori népi kultúra*

Gondolat., Budapest (1987), ISBN 963 281 937 7

Hammer, M., Champy J.: *Business Process Reengineering*

Panem – McGraw-Hill, Budapest (1993, 1996)

Harrison, N.: *How to Design Effective Text-based Open Learning*

A Modular Course.

McGraw-Hill Book Company, London etc (1991). ISBN 0-07-707355-X

Hart, M. (ed.): *A Theory of Adult Education*

Croom Helm Ltd (1987)

Heller K.A. (ed.):

International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent
(1993) Fisher Ref. 371.95 111; Fisher U 371. pp. 95 111

Henderson, C., Sheridan D.:

Adult Education. Principles and Techniques for Providers of Health Care and Social Services
Ontario Hospital Association. Department of Management Education (1992)

Hutchins, R. M.: *The Learning Society*

F. A. Praeger Publishers, New York, Washington, London (1968). pp. 122.

Jarvis, P.: *Adult Education and Lifelong Learning*

Routledge. London (2004)

Kelly, T. (ed.): *A European bibliography of adult education*

A Select List of Works in English, French and German Published up to and Including the Year 1973. NIAE. London (1975)

Knowles, M.S. and Associates: *Andragogy in Action*

Applying Modern Principles of Adult Learning
Jossey-Bass. San Francisco, Washington, London (1985)

Knox, A. B.: *Strengthening Adult and Continuing Education*

A Global Perspective on Synergistic Leadership
Jossey-Bass Inc. San Francisco (1993)

Kolb, D. A.: *LSI – Learning-Style Inventory*

Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet
McBer and Company, Training Resources Group, Boston (1985)

Kozma T: *The fourth stage: Transatlantic Changes in Adult Education*

In: Kaufman W., Macpherson H. S. (eds.) *Transatlantic Studies*. Lanham (USA) (2000): The University Press of America, pp.127-39. ISBN 0-7618-1789-1

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B.: *A Taxonomy of Educational Objectives.*

The Classification of Educational Goals. Handbook. II.
Affective Domain. New York (1964)

Kulich, J.: *Training of Adult Educators in East Europe*

Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education. University of British Columbia. Vancouver (1977)

- Langenbach, M.:** *Curriculum Models in Adult Education*
Robert E. Krieger Publishing Company, Malabar (1988), Florida
- Lawrence, G.:** *People Types and Tiger Stripes. (3rd. Ed.)*
Gainesville (1993), FL Center for Applications of Psychological Type
- Field, J., Leicester, M., (eds.):** *Lifelong Learning, Education Across the Lifespan*
RoutledgeFalmer. London, New York (2003)
- Leirman, V. (ed.):** *Adult Education and The Challenges of the 1990s*
Croom Helm Ltd (1987)
- Lewy, A., Lantz O.C.:** *Introduction: Definitions of Curriculum*
In Arieh Lewy (ed.): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford etc (1991)
- Luhmann, N.:** *Rendszerelmélet, fejlődéselmélet, kommunikációelmélet*
In Némédi D. (szerk.): *Válogatás Niklas Luhmann írásaiból, Szociológiai füzetek* 42., Műv.Min.M-L Főo. Budapest (1987)
- Mackracher, D.:** *Lifespan Learning: Implications for Educators. p187-193.*,
Teaching and Learning Centre, University of New Brunswick Fredericton (2002),
New Brunswick
- Manniche, P.: and an international group of writers.:**
Rural Development in Denmark and the Changing Countries of the World
Borgen Publishers. Copenhagen (1978) ISBN 87 418 46990
- Merriam, S. B., Brockett, R. G.:** *The Profession and Practice of Adult Education*
San Francisco (1997): Jossey-Bass
- Mezirov, J.:** *Personal Perspective Change through Adult Learning. pp. 195-198*
San Francisco (1991): Jossey Bass
- Miner, J. B.:** *Single and Double Loop Learning*
In: *Organizational Behavior / Performance and Productivity*. Random House, Business Division, New York (1988). pp. 128.
- Mintzberg, H.:** *Structure in Fives: Designing Effective Organisations*
Prentice-Hall International Inc. Englewood Cliffs (1983). New Jersey.

Miser, H. J.: *A rendszerelemzés gyakorlata*

In: Miser, H.J., Quade E. S.: *A rendszerelemzés kézikönyve*, OMFB SKV 1986. 341.o.

Mocker, D. W., Noble, E.: *Training Part-time Instructional Staff*

In: Grabowski, S. et al. *Preparing Educators of Adults*. San Francisco (1981) Jossey Bass

Molyneux, F. (ed.): *Learning for Life: Politics and Progress*

in *Recurrent Education* Croom Helm Ltd (1978)

Nadler, L., Nadler, Z.: *Developing Human Resources (3rd ed.)*

San Francisco (1989). Jossey-Bass

Nadler, L.: *Designing Training Programs: The Critical Events Model*. Reading

Addison-Wesley Publishing (1982)

Norton, R.: *Dacum Handbook*

Ohio State University, Columbus (1993), Ohio, U.S.A.

O'Connell, Ph.J.: *Adults in Training:*

An International Comparison of Continuing Education and Training

OECD CER/W(99)1 76378 (1999)

Renner, P. F.: *The Instructor's Survival Kit*

Vancouver (1978), BC: PFR Training Associates Ltd.

Richmond, K.: *The Concept of Continuous Education*

In: Cropley, A. J. (ed.): *Lifelong Education: A Stocktaking*. UIE Monographs, 8. Hamburg (1979)

Rollinson, D., Broadfield, A.: *Organisational Behaviour and Analysis*

2nd edition. Pearson Education Ltd. Harlow (2002)

Romiszowski, A. J.: *Designing Instructional Systems*

New York (1981): Nichols

Rowntree, D.: *Teaching Through Self-instruction:*

A Practical Handbook for Course Developers

London (1986). Kogan Page. ISBN 1 85091 148 7

Schuetze, H., Slowey, M. (eds.): *Higher Education and Lifelong Learning: International Perspectives on Change*
Routledge, London (2001)

Shor, I.: *Critical Teaching and Everyday Life*
The University Presses of California, Chicago, Harvard and MIT, „The Social Sciences” Chicago (1987)

Sinnett, W. E.:
Competency Based Approach To Training and The Open Entry-Exit System
(A Learning Resource and Handbook for Training Centres in Hungary)
Toronto, Ontario (1995). Canada

Sinnett, W. E.: *Competency Based Training and Program Development*
Humber College, Toronto, Ontario (1993). Canada

Sinnett, W. E.: *Basic Principles and Practices of Adult Learning*
An Introduction and Outline
Humber College, Toronto (1993), Ontario. Canada

Smith, B. W., Davis E.: *Recurrent Education: A Reviwed Agenda*
Croom Helm Ltd (1987)

Thomas, J. E.: *Radical Adult Education: Theory and Practice*
Department of Adult Education, University of Nottingham, Nottingham (1982).
VIII. Nottingham Studies in the Theory and Practice of the Education of Adults.
ISBN 0 902031 87 2

Tight, M.: *Key Concepts in Adult Education and Training*
Routledge. London (2002)

Tjaden, K. H.: *Szociális rendszer és szociális változás*
(A két fogalom jelentésének és történetének kutatása)
Közgazdasági és Jogi K., Budapest (1977)

Todd, F. (ed.): *Planning Continuing Professional Development*
Croom Helm, London, New York, Sydney (1987)

Toye, M.: *Learning Styles*
In: Titmus C. J. (ed.):

Lifelong Education for Adults, An International Handbook

Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto (1989). pp. 226-233, 360-370

Votruba, J. C. (...): Organizational Change and Adult Education. pp. 198-200.,
Northern Kentucky University, USA

Whitbourne, S. K.: The Me I Know: a Study of Adult Identity

Springer-Verlag, New York (1986). pp.7-19.

Wlodkowski, R. J.: Enhancing Adult Motivation to Learn

Jossey-Bass. San Francisco, London (1986). ISBN 0-87589-648-0

Wright, C. R.: Course Developer's Manual

GMCC Instructional Development Department, Edmonton (1987)

Youngman, F.: Adult Education and Socialist Pedagogy

Croom Helm (1986) ISBN 0-7099-2911-0

Kompetencia-kérdőív

Vizsgálatok sora foglalkozik a kompetenciaalapú képzés tartalmi és módszertani kérdéseivel, kevesebb figyelem irányul a hallgatók véleményének vizsgálatára, értékvalasztásaik feltárására, tapasztalataik elemzésére. Ennek hiányában a hazai viszonyokhoz nehezen adaptálhatók a nemzetközi eredmények, így viszont körvonalazhatók azok a tendenciák, amelyek mentén a kompetenciák elvégezhetőek.

A *Debreceni Egyetem LLL* központja által koordinált, kompetenciaalapú képzésekben tanulmányokat folytatókkal töltették ki a most következő kérdőíveket.

Hallgató adatai (profil)

- Nem
- Életkor
- Végzettség, képzettség
- Tanulási cél
- Tanulási stílus (szerinte hogyan szokott a leggyakrabban, legszívesebben, legeredményesebben tanulni)

A képzés, amelyben részt vett

- Pontos megnevezése, formája, azonosítója stb.
- Tanulmányi terület (szak), szakma, foglalkozás
- ISCED szint
- Kezdeté, vége, időtartama (óraszám: kontaktóra és egyéni tanulás óraszámá külön-külön)
- Tanulási környezet (helyszín, napszak, felszerelés)
- Tananyag
- Média
- Tanítási módszertan
- Értékelési rendszer
- Minőségbiztosítás

A megkérdezés célja

Az Európai Unióban közös cél a kompetenciákat (képességeket) fejlesztő képzés reformja. Ehhez azonban ismerni kell, hogy az egyes tagországokban hogyan értelmezik és értékelik az egyes kompetenciákat. A kérdőívben felsorolt képességeket 5 tevékenységterület szerint kell megítélni három szempontból: viszonylagos fontosság, elért teljesítményszint önértékelése, a tanítási hozzájárulás értékelése. Az értékelés eszköze 0-10 terjedelmű skála, minden képességsorban az adott tevékenységoszlopra vonatkozó véleményt egy számmal lehet kifejezni és beírni a megfelelő cellába.

A) Mennyire tartja fontosnak az egyes képességeket a különböző tevékenység (területek) számára?

Sorszám	KÉPESÉGEK	MAGÁNÉLET	ÁLLAMPOLGÁRI LÉT	MUNKA ÁLTALÁBAN	VEZETÉS	VÁLLALKOZÁS
1.	A képviseleti demokrácia elveit követi/Principles of representative democracy					
2.	A társadalmi igazságosságot segíti elő/Social justice					
3.	Jól alkalmazkodik/Adaptability					
4.	Állampolgári és fogyasztói jogokat gyakorol és kötelességeket teljesít /Rights and duties as citizen and consumer					
5.	Ápolja ügyleti és kötelező kapcsolatait /Managing transactional and regulatory relationships					
6.	Az erkölcsi, etikai értékek és szabályok szerint cselekszik /Moral codes and values					
7.	Bízik önmagában/Self-confidence					
8.	Céltudatos információ-feldolgozást végez /Information processing					
9.	Céltudatosan kommunikál/Communication					
10.	Céltudatosan tanul és fejleszti önmagát /Learning and self development					

11.	Csapatot épít/ Building teams					
12.	Kitartóan cselekvőkész/ Taking action					
13.	Együttműködik másokkal/ Working with others					
14.	Él az alkalmakkal/ Taking opportunities					
15.	Elemeket egyesít/ Synthesise					
16.	Elemez/Analyse					
17.	Fejleszti teljesítményét és tanulását/Improving own learning and performance					
18.	Feladatot átruház/ Delegation					
19.	Felismeri a problémákat					
20.	Felkészít és mentorként viselkedik /Coaching and mentoring					
21.	Figyel/Monitor					
22.	Gondolkodva cselekszik/ Thinking and doing					
23.	Gyakorlati és élettapasztalat					
24.	Helyzeteknek megfelel (oktatás, munka, otthon, szabadidő, közösség) /Skills for specific situations: education, work, home, leisure, community					
25.	Hitelesen és meggyőzően kommunikál/ Communication					

26.	Információt keres és gyűjt/Information search and gathering					
27.	Információ-technológiát alkalmaz/Information technology					
28.	Írányít, fejleszt (önmagát, másokat)/Skills to manage oneself and grow					
29.	Ír-olvas anyanyelven és idegen nyelven/Literacy					
30.	Iskolai, egyetemi tanulás					
31.	Jól használja a szűkös erőforrásokat/Using limited resources					
32.	Jól használja személyes kapcsolatait és társas hálózatait/Using personal relationships and social networks					
33.	Jól kezeli a feszültségét/Managing stress					
34.	Jól motivál (másokat, önmagát)/Motivation					
35.	Kapcsolódás egy valakihez/Relating to one other person					
36.	Kapcsolódás többekhez/Relating to other people					
37.	Kezdeményez és alkot/Initiative and creativity					
38.	Kockázatot vállal (ésszerűen)					
39.	Kommunikációs technika és fejlesztése (élő és táv-)/Communication					

40.	Kötelességeit, felelősségeit teljesíti, jogait érvényesíti/ Duties, responsibilities and rights					
41.	Követ el hibákat, de tanul belőlük/ Making mistakes and recovering from them					
42.	Közösségi lény („Egy mindenkiért, mindenki egyért”)/The nature of community					
43.	Kritikai következtetéseket von le/Critical ability (reasoning)					
44.	Magabiztos marad bizonytalan helyzetekben/ Self-confidence in uncertainty					
45.	Másokat befolyásol/ Influencing others					
46.	Megállapít/Diagnose					
47.	Megfelel a demokratikus társadalom szerepeinek és kapcsolatainak/Roles and relationships in a democratic society					
48.	Megítél/Judgement					
49.	Megoldja a problémákat/ Problem solving					
50.	Mérés, számítás /Application of numbers					
51.	Munkafolyamatot menedzsel/Work process management					
52.	Önállóan dönt/ Independent decision-making					

53.	Önállóan működik /Operating independently					
54.	Őrzi a jogrendet/Rule of law					
55.	Rendszerszemlélettel vezet/Leading					
56.	Stratégiai távlatokra tekint/Strategic perspective					
57.	Szak- és idegen nyelveket használ/ Languages					
58.	Számítógépet használ					
59.	Számol/Numeracy					
60.	Személyi és családi vagyonat investál/ Investing personal and family assets					
61.	Tanácsot ad, javasol/ Counselling					
62.	Tanfolyami tanulás					
63.	Tárgyal és meggyőz /Negotiation and persuasion					
64.	Társadalmilag aktív/ Being socially active					
65.	Teljesítményre összpontosít/Focus on achievement					
66.	Tervez/Plan					
67.	Tiszteli az emberi jogokat/Human rights					
68.	Üzleti ötleteket keres, csíhol/Generating and researching a business idea					
69.	Változást menedzsel/ Managing change					
	Egyéb:					

12. táblázat

B) Ön az egyes képességeknek megfelelő saját teljesítményszintjét

Sorszám	KÉPESSEGEK	MAGÁNÉLET	ÁLLAMPOLGÁRI LÉT	MUNKA ÁLTALÁBAN	VEZETÉS	VÁLLALKOZÁS
1.	A képviseleti demokrácia elveit követi/Principles of representative democracy					
2.	A társadalmi igazságosságot segíti elő/Social justice					
3.	Jól alkalmazkodik/ Adaptability					
4.	Állampolgári és fogyasztói jogokat gyakorol és kötelességeket teljesít /Rights and duties as citizen and consumer					
5.	Ápolja üzleti és kötelező kapcsolatait /Managing transactional and regulatory relationships					
6.	Az erkölcsi, etikai értékek és szabályok szerint cselekszik /Moral codes and values					
7.	Bízik önmagában/ Self-confidence					
8.	Céltudatos információ- feldolgozást végez /Information processing					
9.	Céltudatosan kommunikál/ Communication					
10.	Céltudatosan tanul és fejleszti önmagát /Learning and self development					

11.	Csapatot épít/ Building teams					
12.	Kitartóan cselekvőkész/ Taking action					
13.	Együttműködik másokkal/ Working with others					
14.	Él az alkalmakkal/ Taking opportunities					
15.	Elemeket egyesít/ Synthesise					
16.	Elemez/Analyse					
17.	Fejleszti teljesítményét és tanulását/Improving own learning and performance					
18.	Feladatot átruház/ Delegation					
19.	Felismeri a problémákat					
20.	Felkészít és mentorként viselkedik /Coaching and mentoring					
21.	Figyel/Monitor					
22.	Gondolkodva cselekszik/ Thinking and doing					
23.	Gyakorlati és élettapasztalat					
24.	Helyzeteknek megfelel (oktatás, munka, otthon, szabadidő, közösség) /Skills for specific situations: education, work, home, leisure, community					
25.	Hitelesen és meggyőzően kommunikál/ Communication					

26.	Információt keres és gyűjt/Information search and gathering					
27.	Információ-technológiát alkalmaz /Information technology					
28.	Irányít, fejleszt (önmagát, másokat) /Skills to manage oneself and grow					
29.	Ír-olvas anyanyelven és idegen nyelven/ Literacy					
30.	Iskolai, egyetemi tanulás					
31.	Jól hasznosítja a szűkös erőforrásokat /Using limited resources					
32.	Jól hasznosítja személyes kapcsolatait és társas hálózatait /Using personal relationships and social networks					
33.	Jól kezeli a feszültségét /Managing stress					
34.	Jól motivál (másokat, önmagát)/Motivation					
35.	Kapcsolódás egy valakihez/Relating to one other person					
36.	Kapcsolódás többekhez/Relating to other people					
37.	Kezdeményez és alkot/Initiative and creativity					
38.	Kockázatot vállal (ésszerűen)					
39.	Kommunikációs technika és fejlesztése (élő és táv-)/ Communication					

40.	Kötelességeit, felelősségeit teljesíti, jogait érvényesíti/ Duties, responsibilities and rights					
41.	Követ el hibákat, de tanul belőlük/ Making mistakes and recovering from them					
42.	Közösségi lény („Egy mindenkiért, mindenki egyért”)/The nature of community					
43.	Kritikai következtetéseket von le/Critical ability (reasoning)					
44.	Magabiztos marad bizonytalan helyzetekben/ Self-confidence in uncertainty					
45.	Másokat befolyásol/ Influencing others					
46.	Megállapít/Diagnose					
47.	Megfelel a demokratikus társadalom szerepeinek és kapcsolatainak/Roles and relationships in a democratic society					
48.	Megítél/Judgement					
49.	Megoldja a problémákat/ Problem solving					
50.	Mérés, számítás /Application of numbers					
51.	Munkafolyamatot menedzsel/Work process management					
52.	Önállóan dönt/ Independent decision-making					

53.	Önállóan működik /Operating independently					
54.	Őrzi a jogrendet/Rule of law					
55.	Rendszerszemlélettel vezet/Leading					
56.	Stratégiai távlatokra tekint/Strategic perspective					
57.	Szak- és idegen nyelveket használ/ Languages					
58.	Számítógépet használ					
59.	Számol/Numeracy					
60.	Személyi és családi vagyonot investál/ Investing personal and family assets					
61.	Tanácsot ad, javasol/ Counselling					
62.	Tanfolyami tanulás					
63.	Tárgyal és meggyőző /Negotiation and persuasion					
64.	Társadalmilag aktív/ Being socially active					
65.	Teljesítményre összpontosít/Focus on achievement					
66.	Tervez/Plan					
67.	Tisztelet az emberi jogokat/Human rights					
68.	Üzleti ötleteket keres, csíhol/Generating and researching a business idea					
69.	Változást menedzsel/ Managing change					
	Egyéb:					

13. táblázat

C) Véleménye szerint a tanítás mennyire járult hozzá teljesítményszintjének alakulásához képességek, illetve tevékenységterületek szerint?

Sorszám	KÉPESSEGEK	MAGÁNÉLET	ÁLLAMPOLGÁRI LÉT	MUNKA ÁLTALÁBAN	VEZETÉS	VÁLLALKOZÁS
1.	A képviselői demokrácia elveit követi/Principles of representative democracy					
2.	A társadalmi igazságosságot segíti elő/Social justice					
3.	Jól alkalmazkodik/Adaptability					
4.	Állampolgári és fogyasztói jogokat gyakorol, és kötelességeket teljesít /Rights and duties as citizen and consumer					
5.	Ápolja üzleti és kötelező kapcsolatait /Managing transactional and regulatory relationships					
6.	Az erkölcsi, etikai értékek és szabályok szerint cselekszik /Moral codes and values					
7.	Bízik önmagában/Self-confidence					
8.	Céltudatos információfeldolgozást végez /Information processing					
9.	Céltudatosan kommunikál/Communication					
10.	Céltudatosan tanul és fejleszti önmagát /Learning and self development					
11.	Csapatot épít/Building teams					

12.	Kitartóan cselekvőkész/ Taking action					
13.	Együttműködik másokkal/Working with others					
14.	Él az alkalmakkal/ Taking opportunities					
15.	Elemeket egyesít/ Synthesise					
16.	Elemez/Analyse					
17.	Fejleszti teljesítményét és tanulását/Improving own learning and performance					
18.	Feladatot átruház/ Delegation					
19.	Felismeri a problémákat					
20.	Felkészít és mentorként viselkedik /Coaching and mentoring					
21.	Figyel/Monitor					
22.	Gondolkodva cselekszik/Thinking and doing.					
23.	Gyakorlati és élettapasztalat					
24.	Helyzeteknek megfelel (oktatás, munka, otthon, szabadidő, közösség) /Skills for specific situations: education, work, home, leisure, community					
25.	Hitelesen és meggyőzően kommunikál/ Communication					
26.	Információt keres és gyűjt/Information search and gathering					

27.	Információ- technológiát alkalmaz/Information technology					
28.	Irányít, fejleszt (önmagát, másokat) /Skills to manage oneself and grow					
29.	Ír-olvas anyanyelven és idegen nyelven/ Literacy					
30.	Iskolai, egyetemi tanulás					
31.	Jól használja a szűkös erőforrásokat /Using limited resources					
32.	Jól használja személyes kapcsolatait és társas hálózatait/Using personal relationships and social networks					
33.	Jól kezeli a feszültségét/ Managing stress					
34.	Jól motivál (másokat, önmagát)/ Motivation					
35.	Kapcsolódás egy valakihez/Relating to one other person					
36.	Kapcsolódás többekhez/Relating to other people					
37.	Kezdeményez és alkot/Initiative and creativity					
38.	Kockázatot vállal (ésszerűen)					
39.	Kommunikációs technika és fejlesztése (élő és táv-)/ Communication					

40.	Kötelességeit, felelősségeit teljesíti, jogait érvényesíti/Duties, responsibilities and rights					
41.	Követ el hibákat, de tanul belőlük/ Making mistakes and recovering from them					
42.	Közösségi lény („Egy mindenkiért, mindenki egyért”) /The nature of community					
43.	Kritikai következtetéseket von le/Critical ability (reasoning)					
44.	Magabiztos marad bizonytalan helyzetekben/ Self-confidence in uncertainty					
45.	Másokat befolyásol/ Influencing others					
46.	Megállapít/Diagnose					
47.	Megfelel a demokratikus társadalom szerepeinek és kapcsolatainak/Roles and relationships in a democratic society					
48.	Megítél/Judgement					
49.	Megoldja a problémákat/ Problem solving					
50.	Mérés, számítás/ Application of number					
51.	Munkafolyamatot menedzsel/Work process management					
52.	Önállóan dönt/ Independent decision-making					

53.	Önállóan működik /Operating independently					
54.	Őrzi a jogrendet/Rule of law					
55.	Rendszerszemlélettel vezet/Leading					
56.	Stratégiai távlatokra tekint/Strategic perspective					
57.	Szak- és idegen nyelveket használ/ Languages					
58.	Számítógépet használ					
59.	Számol/Numeracy					
60.	Személyi és családi vagyonot investál/ Investing personal and family assets					
61.	Tanácsot ad, javasol/ Counselling					
62.	Tanfolyami tanulás					
63.	Tárgyal és meggyőző /Negotiation and persuasion					
64.	Társadalmilag aktív/ Being socially active					
65.	Teljesítményre összpontosít/Focus on achievement					
66.	Tervez/Plan					
67.	Tiszteli az emberi jogokat/Human rights					
68.	Üzleti ötleteket keres, csíhol/Generating and researching a business idea					
69.	Változást menedzsel/ Managing change					
	Egyéb:					

Jegyzetek

19 Tjaden, 1977.

Megelőző feltételek	Összehangolási folyamatok	Eredmények
Az élethossziglani fejlődés lényegében a szelektív alkalmazkodás és átalakulás folyamata.	kiválasztás: célok / eredmények Egyedfejlődési irányok és célterületek azonosítása A lehetőségek körének szűkítése	Objektív és szubjektív nyereségek maximalizálása, veszteségek minimalizálása.
Egyedfejlődési szelekciós kényszer adódik a belső és külső erőforrások végességének tényéből, és a környezeti követelmények változásainak tényéből.	optimalizálás: eszközök / erőforrások Eszközök szerzése / rendszerbe állítása, összehangolása A meglévő célirányos eszközök hatásának fokozása „Emelő” környezetek (kontextusok) keresése	Sikeres fejlődés (növekedés) kiemelkedő célok vagy működési állapotok eléréseként Mozgékonyágért / helyreállításért felelős működés fenntartása
További szelekciós kényszer adódik a formálhatóság életkorfüggő változásaiból, és a kapcsolódó veszteségekből a belső és külső erőforrásokban	ellensúlyozás: válasz az eszköztár veszteségeire Új, célirányos belső és külső eszközök szerzése: a rendelkezésre álló eszközök / erőforrások veszteségei miatt az alkalmazkodás kontextusaiban bekövetkező változások miatt a célszerkezetek újraigazítása miatt	Veszteség-szabályozás (kiegyensúlyozás).
<p>A „szelektív optimalizálás ellensúlyozással (SOC)” élettávú modellje. A modell lényege egyetemes, de speciális fenotípusos változatok lehetségesek területek, egyének, társadalmi-kulturális környezet, és elméleti megközelítések szerint. (Baltes, 1999)</p>		

21 A vállalatok folyamatorientált újjáépítése a próbálkozások felében sikeres, állítja Hammer és Champy (1996). Könyvükben drámaian felel egymással a folyamatszemplétű „legyen” és az állapotszemplétű „van”.

„Leegyszerűsítve a következőképpen lehetne meghatározni: a Reengineering olyan folyamatorientált vezetési filozófia és gyakorlati megoldások rendszere, amely erősíti a vállalat vevő- és piacközelségét a minőség fejlesztésével; az átutazási idők és a költségek csökkentésével; az emberi kreativitás kitüntetett kezelésével; a csoportmunka és a folyamatokhoz igazodó egyszerű, nem túlhierarchizált struktúrák középpontba helyezésével.

Az új posztindusztriális gazdasági korszakban a vállalatokat azon gondolatra alapozzák és építik fel, hogy e feladatokat összefüggő gazdasági folyamatokban egyesítsék újra.

Az üzleti folyamatok újraszervezésének középpontjában a gondolkodás folyamatos felülvizsgálata áll. „Folyamaton” egyszerűen olyan tevékenységek sorát értjük, amelyek egymás mellé téve a vevő számára értéket jelentő eredményt produkálnak - például egy új termék kifejlesztését... Igazából már nincsenek is előrejelezhető konjunktúra ciklusok – amelyekben fellendülésre recesszió jön, majd újabb megélénkülés. Ma már semmi sem állandó vagy prognosztizálható – sem a piac bővülése, sem a fogyasztói kereslet alakulása, sem a termékek életciklusai, sem a technikai fejlődés dinamikája, sem a verseny jellege.

A változás állandósulása

A harmadik V a változás. Nemcsak a vevők és a verseny változik, hanem a változás maga is. Mindent áthat és mindenütt jelen van. A változás lett a szabály. ... A változás üteme is felgyorsult. ... A vállalatok ma vagy gyorsan lépnek, vagy sehogy. Ráadásul egyszerre több irányba kell figyelniük. ... A vezetők úgy gondolják, hogy hatékony változásészlelő radarokkal vannak felszerelve, holott a legtöbbjük nincsen. Legfeljebb azokat a változásokat érzékelik, amelyekre számítanak.

E könyv fő üzenete így hangzik: már nem szükséges és nem is kívánatos a vállalatoknak, hogy az Adam Smith-féle munkamegosztás alapján szervezzék meg tevékenységüket. Napjaink vevő-, verseny- és változásorientált világában elavult a feladatközpontú munkavégzés. Ehelyett a cégeknek a folyamatok köré kell szervezniük a munkájukat. Meghatározásunk negyedik kulcsszava a „folyamatok”. Bár ez definíciónk leglényegesebb fogalma, a menedzsereknek éppen ez okozza a legtöbb nehézséget. Az üzletemberek többsége nem „folyamatorientált”; figyelmük középpontjában folyamatok helyett feladatok, tennivalók, emberek és struktúrák állnak.

A vállalkozási folyamatot olyan tevékenységek összességéként definiáljuk, amely egy vagy több dolog ráfordításával (bemenet) a vevő számára értéket képviselő teljesítményt (kimenetet) eredményez. E folyamat összetevői fontosak, de szemnyit sem érdeklik a vásárlót, ha a folyamat egésze nem működik – azaz nem vezet az áru leszállításához. Az újraszervezési újraszervezés a folyamatstruktúra megközelítésének olyan új módjait tárja fel, amely kevés vagy semmilyen hasonlóságot nem mutat az előző időszakokkal.

„A MUNKA ÚJ VILÁGA 77”

- Módosulnak a tevékenység alapelemei – funkcionális osztályok helyett folyamat-teamek
- A munkakörök változása – egyszerű feladatokból sokdimenziós tevékenység
- Változó szerepkörök – az ellenőrzöttől a felhatalmazottig
- Változik a munkára való felkészítés – betanítás helyett képzés

Ha egy újrászervezett folyamatban az emberektől nem a szabályok követését várják el, hanem azt, hogy **maguk döntsék el**, mi a legjobb megoldás, akkor az alkalmazottaknak olyan szintű képzésben kell részesülniük, hogy maguktól eldönthessék, mi a helyénvaló. **A hagyományos vállalatok a betanításra helyezik a hangsúlyt – megtanítva a dolgozókat, miként végezzenek el egy adott feladatot vagy hogyan járjanak el meghatározott helyzetekben.** Az újrászervezést végrehajtott vállalatoknál a hangsúly a **betanításról áttolódik a képzésre** – illetve arra, hogy képzett embereket alkalmazzanak. **A képzés növeli a lényeglátó és felfogóképességet, és megtanít a „miértekre”.** ... (Egy példa ... nem volt üzemi tapasztalat, csak megfelelő jellem és jó képesség). **A vállalat ki tudta képezni új alkalmazottait, mert azok olyan emberek voltak, akik már tudták, hogyan kell tanulni.**

A sokdimenziós és változó munkakörök esetén a vállalatoknak nem egy adott feladatkörhöz kell megkeresniük a megfelelő személyt, hiszen a feladatköröket csak megközelítőleg lehet meghatározni. **A vállalatoknak olyan dolgozókra van szükségük, akik maguk is kitalálják, hogy a feladat teljesítése mit igényel tőlük, azaz ki tudják alakítani a képességeiknek megfelelő munkakört. Ráadásul a munkakör folytonosan változik.** Egy rugalmas és változó környezetben teljességgel lehetetlen csupa olyan embert alkalmazni, akik már mindent tudnak, aminek a tudására valaha is szükségük lehet. Az újrászervezett vállalatban az állandó tanulás válik normává.

- A teljesítmény értékelésénél és a jövedelmek meghatározásánál az elvégzett munka helyett az eredmény számít
- Az előléptetési kritériumok megváltozása – teljesítmény helyett képességek
- Az értékek változása – biztosítás helyett eredmény
- A vezetők változnak – munkafelügyelőkből edzőkké
- A szervezeti struktúrák változása – hierarchikusból lapossá
- A felsővezetők pontozóbírákból vezérek lesznek

- 22 Főként Ekholm, Mats; Sverker Härd (Lifelong Learning and Lifewide Learning. Skolverket. The National Agency for Education Stockholm January. 2000) tűnik sokat idézettnek.
- 24 Ackoff, R.L.: Kísérlet a rendszerfogalmak rendszerezésére. 1979. Ackoff az alkalmazkodás következő típusait különbözteti meg: Külső-külső, külső-belső, belső-külső és belső-belső adaptáció ... „A legismertebb típus a külső-belső adaptáció, mivel Darwin ezzel a típussal foglalkozott a biológiai fajoknak mint rendszereknek tanulmányozása során.”
- 26 vö.: Kindler József: Növekedés fejlődés nélkül? Magyar Hírlap, október 25, 1997. De akár „növekedés”, akár „fejlődés” szerepeljen is a dokumentumokban, a fenntarthatósági vita értelme a növekedéssel kapcsolatos és nem a fejlődéssel. A fenntartható növekedés ugyanis a *nulla-növekedés* alternatívája, mert ez utóbbi nem lenne méltányos a fejlődő országokkal szemben. A fenntartható növekedésről még úgy gondolják, hogy azt még képes a természet „nagyobb” katasztrófa nélkül túlélni. Ugyanakkor nagy, de valószínűleg költői kérdés, hogy a fejlődő országoknak is valóban azt és ugyanúgy kell-e elérniük, mint a fejlett országoknak.
- 30 A legutóbbi **Jelentésben** (HDR 2000, **Human Development Report 2000**) a következő meghatározásokat találjuk:

Humán fejlődés

Az a folyamat, amelyben az emberek választási lehetőségeinek köre éppen emberi „működéseik” és képességeik gyarapodása következtében távolul egyre. Így a humán fejlődés az ezekben a képességekben és működésekben elért emberi eredményeket is tükrözi. A humán fejlődés folyamat is, végcél is. A fejlődés minden szintjén három képesség alapvető az emberek számára: helyesen, és ezáltal sokáig és egészségesen élni, a jól tájékozottnak lenni és hozzájutni az elfogadható életszínvonalhoz szükséges erőforrásokhoz. De az emberi fejlődés tartománya túlmeleg ezen, kiterjed a választási lehetőségeknek az emberek által nagyra értékelt területeire: részvétel, biztonság, fenntarthatóság, garantált emberi jogok – mindez szükséges ahhoz, hogy az ember kreatív és eredményes (produktív) lehessen, hogy egy közösséghez tartozónak érezhesse magát, szükséges továbbá az önbecsüléshez és az empowermenthez is. Végző soron a humán fejlődés mindegyik ember fejlesztése mindegyik ember által mindegyik emberért.

Működések (functionings), képességek és a szabadság

Egy személy 'működései' azokat az értékes dolgokat jelentik, amiket a személy végezhet, illetve amilyen(né) lehet (pl. jól tápláltnak lenni, sokáig élni, részt venni egy közösség életében). Egy személy 'képessége' a személy által elérhető működések különböző kombinációit jelenti. Így a képességek a működések elérésének szabadságát tükrözik. Ebben az értelemben az emberi fejlődés szabadság.

Humán Fejlődési Index (HDI)

A HDI mérőeszköze azoknak az átlagos teljesítményeknek, amelyeket az egyes országokban értek el a humán fejlődés három dimenziójában: hosszú és egészséges élet, tudás, elfogadható életszínvonal. Az összetett mutató, a HDI így három változót tartalmaz: a születéskor várható élethossz, iskolázottság (felnőtt alapképzés és kombinált primer, szekunder, terciér bruttó beiratkozási arányok) és az egy főre eső GDP (PPP US\$). A jövedelem változó révén a HDI szerepelhet az 'elfogadható életszínvonal' és minden más olyan humán választási lehetőség helyett, amely nem tükröződik a másik két dimenzióban.

Nemekre vonatkoztatott fejlődési index (GDI)

A GDI ugyanazokban a dimenziókban ugyanazokat a változókat használva méri a teljesítményeket, mint a HDI, de számításba veszi a teljesítmények nők és férfiak közti egyenlőtlenségét. Minél nagyobb a nemek közti aránytalanság az alapvető humán fejlődésben, annál alacsonyabb az ország GDI -e HDI -éhez képest. A GDI egyszerűen csökkentett vagy lefelé igazított HDI, amennyiben nemek közti egyenlőtlenség áll fenn.

Nemekre vonatkoztatott empowerment mérce (GEM)

A GEM azt mutatja, vajon a nők képesek-e aktívan részt venni a gazdasági és politikai életben. A gazdasági és politikai részvétel és döntéshozás kulcsterületein méri a nemek közti egyenlőtlenségeket. A GEM az alapképességekbeli nemi egyenlőtlenségek indikátora, a nők lehetőségeire fókuszál a gazdasági és a politikai (küzdő)téren, így különbözik a GDI-től.

A **HDI** alapján rangsorolva a Föld országait, három csoport adódik: az első csoportban nagymértékű a humán fejlődés, a másodikban közepes mértékű, a harmadikban alacsony szintű. Kanada az első, Szlovénia a 29., Csehország a 34., Szlovákia a 40., Magyarország a 43., Lengyelország a 44. és az első csoport utolsó tagja Észtország, a 46. Az egy főre eső GDP alapján 42. helyen áll Magyar-

ország, tehát humán fejlődése csak egy hellyel marad le a termelése mögött az országok rangsorában. Ugyancsak 42. -ek vagyunk a GEM szerinti rangsorban, viszont a GDI szerintiben a 38.-ok.

Az indexek viszonyát illetően csak a GEM szerinti különbségek érdekesek, mert amíg Magyarország előre lép ebben a rangsorban, addig pl. Kanada az első helyről a 8.-ra, az USA a 3. helyről a 13.-ra, Olaszország a 19. helyről a 31.-re, Japán a 9. helyről a 41.-re esik vissza! Ausztria, Németország, Dánia, Lengyelország viszont hozzánk hasonlóan előrébb lép a GEM alapján a HDI szerinti helyénél.

32 I. Giddens, 1979. A társadalomelmélet központi problémái. Cselekvés, szerkezet és ellentmondás a társadalmi elemzésben. (Central Problems in Social Theory, Action, structure and contradiction in social analysis). Giddens a struktúra dualitásáról beszél, arról, hogy a cselekvések ismétlődése miatt az intézmények, struktúrák, strukturális sajátságok nemcsak feltételei a gyakorlatnak, hanem egyben termékei is. A régi és az új dialektikája, maga a fejlődés csak az újatermelési folyamatokba ágyazottan érthető meg. Az újatermelés mint maga az emberi tevékenység reflexív, azaz mindig két – fizikai/biológiai és lelki/szellemi síkon folyik. A tevékenység ismétlődése folyamán kialakul a tevékenységnek, egy specifikus rendszer-környezet kölcsönhatásnak a modellje, és egyre nagyobb szerepet kap a tevékenység irányításában. Amíg azonban a tevékenység minden ismétlésekor a modell és a valóság összemérése is megtörténik, addig a gyakorlat újatermelése nyitott marad a fejlődésre. Ha már csak a modellre emlékezve cselekszünk az újatermelés zárttá válik, és megvan a kockázata a valóságtól való elszakadásnak. Hasonlattal élve lehet, hogy egy táj többszöri lefényképezése ugyanazt adja, mint az első fénykép sokszorosítása. A fényképezés azonban fogékony marad a táj esetleges változására, míg a sokszorosítás erre már nem képes. A kulturális átörökítés ilyen zárt reprodukcióvá válhat, ha a tanulóknak nincs alkalmuk kipróbálásra, a tanultak és a valóság szembesítésre, és ha nincsenek „felhatalmazva” arra, hogy kritikusan és kreatívan viszonyuljanak a tanultakhoz.

33 Id. Kohlberg és Rochelle 1972; A szerzők elutasítják mind a romantikus nevelés-filozófia tanulóközpontúságát, mind a kultúrpedagógia ismeret, illetve technika központúságát és az egyén és a környezet kölcsönhatásából kiinduló fejlődélmélet alapján a fejlődést tekintik a nevelés / oktatás céljának.

- 34 „Ipsative“ arra utaló jelző, hogy valamit csak önmagára vonatkoztatnak. Önálló elméletként jelenik meg azonban Thomas, R. Murray „Humán fejlődés és oktatás enciklopédiájában” (**The Encyclopedia of Human Development and Education: Theory, Research, and Studies**) 1990.

A könyv a következő szerkezetben adja a „fejlődéselméleteket”:

1. Háttér és problémák,
2. A humán fejlődés általános – világi és vallásos – elméletei,
3. Fejlődési szakaszok és sebességek (rates),
4. Szellemi fejlődés,
5. Pszichofizikai fejlődés,
6. A fejlődés szociális és kulturális kölcsönhatása.

A „lifespan development“ (élettávú fejlődés) a „Háttér és problémák“ részben kap helyet. Az „általános elméletek“ rész a következő fejezetekből áll. Világi elméletek: Piaget kognitív fejlődési elmélete; Piaget genetikai ismeretelmélete; A behaviorizmus alapfogalmai; A behaviorizmus történeti és oktatási alkalmazásai; Szociális tanulás elmélete; Információfeldolgozási elmélet; A humán fejlődés pszichoanalitikus elmélete; Erikson fejlődés elmélete; A humán fejlődés szovjet elméletei; A humán fejlődés ego-lélektani elmélete; A humán fejlődés egzisztenciális elmélete; Humanisztikus fejlődéselmélet; A humán fejlődés attribúciós elmélete; A fejlődési feladatok; A humán fejlődés ipszativ elmélete. **Vallási** hagyományokban gyökerező elméletek: zsidó, keresztény, iszlám, hindu, buddhista, konfuciánus és shinto elméletek.

Kérdés, milyen alapon lehet mindezt a humán fejlődés általános elméleteinek nevezni?

35 A „Szakirodalmi összeállításban” bemutattuk a „lifespan development”, illetve az élettávú fejlődéslelektannak a hagyományos felfogással való szakítását, továbbá a Piaget-féle „szakaszos értelmi fejlődés” értelmezését az élettávú fejlődés elvének megfelelően. I. Whitbourne, 1986; Biggs 1982; Baltes 1999; Baltes, 1980. A Hartmann (1970) kiemelések megvilágítják, miért veszélyes az átgondolatlan biológiai hasonlat.

51. oldal

A Fejlődés ~ (Entwicklungs) fogalma ... azt a viszonyt jelenti, hogy egy előre meghatározott végstádium a folyamat stádiumaiban eleve „begöngyöltten” (engewickelt) benne foglaltatik és ezek egymásutánját folyamatosan mint „célok” (causa finalis) determinálja. Legalábbis így van a tulajdonképpen és szorosabb értelemben vett fejlődésfogalomban, amelyben még nem halványult el a „kigöngyölítés” (auswickeln) szónak a jelentése. ... a kifejlődés (Entwicklung) komplementáris fogalma azért a végstádiumra való „irányultság” (Angelegtsein), vagy egyszerűen a „képesség” (δύναμις, potentia). (*Az eredeti „Anlage” hol „hajlamnak”, hol „csírának”, hol „képességnek” van fordítva.)

53. oldal

A finális gondolkodás ... szerint a nagyobb szerkezeteknek az a célja, hogy a kisebbeket létrehozzák; a kisebbekre irányuló fejlődési tendenciát tulajdonít nekik, mintha magukban hordanák a létrehozás „hajlamát”.

73. oldal

...(Leibniz)... a kauzalitás csak a jelenségek dolga, míg a szubsztanciák fejlődése finális.

83-86. oldal

Sajátos kettősséget mutató fogalom itt pl. a fejlődés fogalma. Egyrészt hozzászoktunk ahhoz, hogy lefolyások minden zárt láncolatát „fejlődésnek” nevezük, másrészt azonban mégis megőrizzük valamit a szó eredeti értelméből, amely egy begöngyöltnek kigöngyölődését jelenti. Ennek a fogalomnak a történeti eredete Plotinosz írásaiban (ε'ξε'λιξις) egészen egyértelműen mutatja az eredeti jelentést. Benne azonban teleológiai séma rejlik: a begöngyöltet mint a kigöngyölődés irányító elvét gondolják, amennyiben az egy előre meghatározott eredményre fut ki. A 18. század biológiai preformációs elméleteiben ennek az elgondolásnak még nagy szerepe volt. ... stb.

a 19. században a fejlődés fogalma jelentős elméletek jelszavává vált, és pedig természettudományos területen éppen úgy, mint a szociológia, gazdaságtudomány, történelemelmélet és sok más tudomány területén ... A fejlődés fogalmának sajátos kettőssége azt eredményezte, hogy ártatlanul tetszés szerinti folyamatok megjelöléseként lehetett bevezetni, és azután jóval később, amikor az eredeti alkalmazás értelme már régen feledésbe merült, a fogalom másik arculatára lehetett emlékezni. Ez a másik arculat azonban már teológiaiainak mutatkozott. Így azután utólag úgy tűnhetett, mintha a kérdéses dolog, ill. maga a jelenség célviszonyt „mutatna” saját magvaként.

Ez nem mindig vezetett visszaélésre. Ha pl. a kémiai reakciót gondatlanul mint „fejlődést” jelölték, ezen aligha értettek valaha is valamivel többet, mint a folyamat egyszerű lefolyását. Ha azonban a modern népgazdaság, a kapitalizmus, az iparosítás vagy éppenséggel a felvilágosodás, a pietizmus, a romantika „fejlődéséről” beszéltek – tehát olyan történeti folyamatokról, amelyekben emberi törekvések és célok nagyon lényeges szerepet játszanak, akkor a fejlődés fogalma világosan másik arculatát mutatta meg, és közel esett az a következmény, hogy a folyamatot teleologikusan értelmezzék. Ebben azonban már egy előzetes történetfilozófiai döntés rejlett, amelynek meg kellett bosszulnia magát. A fogalom sajátos kettőssége mindig így vagy úgy üthetett ki. És ott, ahol a teleológiai-világnézeti érdek túlsúlyban volt, könnyűszerrel vonhatta le látszatzbizonyítékait e fogalomból. ... a „célok” regulatív ...nem konstitutív jelentésűek biológiaiilag. ...

Még tovább megy a következmények tekintetében egy másik, módszertanilag hibás ítélet. ... Minden kutatásban a tárgy, amelyet meg kell ragadni, mint a fáradozás végcélja van jelen. Persze valójában csak a tárgy „megragadása”, tehát nem maga a tárgy az, amire a szándék irányul. ... azt hiszik, hogy a természeti folyamat éppúgy tekintettel van a végstádiumra, mint ahogyan a megismerés a sajátjára.

100. oldal

...a magasabb képződményeknek az alacsonyabbakból való „fejlődése” ... itt az előbbieknek az utóbbiakban „csíráként” benne kell lenniük

113. oldal

... a produktív jelleg abban van, hogy valami újszerű keletkezik, ami előzőleg nem volt jelen; ha azonban az okozott már ott lappangott (angelegt) az okban és elő volt rajzolva benne, – akkor elesik, ami újszerű benne, és csak olyasmijön ki burkából, ami már megvolt. A folyamat ekkor csupán „kifejlődési folya-

mat" (Entwickelungsprozess), amely kigöngyölit (auswickelt) a begöngyöltet (das Eingewickelte), tehát nem produktív. Ezzel szemben a valódi kauzális folyamat, amelyben semmi sincs előrerajzolva, teremtő folyamat. ... Itt radikálisan meg kell változtatnunk hagyományos fogalmainkra vonatkozó felfogásunkat. Ameddig a „fejlődés” produktív, a kauzalitás meddőnek és „mechanikusnak” számít, lehetetlen szembeszállni a gondolkodásnak azzal a spekulatív metafizikai ösztönével, hogy a kauzális viszonyt teleologizálja.

119. oldal

... az értelemnek nincs epigenezise

137. oldal

... a finális folyamat mindig „valakinek” az ügye, nem magától zajlik le, el kell indítani, folyamatba kell hozni és végig kell vinni.

139. oldal

... a kauzálisan lezajló reális folyamatot (a 3.aktusban) két in mente lejátszódó aktus előzi meg. Éppen ezzel formálja át, irányítja az önmagában vak kauzális folyamatot célok felé; egyszersmind korlátozza, vezeti, tagolja azt, értelmet ad neki, értékek szerinti formálásnak veti alá.

150. oldal

... az ember a tevékenységének kínálgzó esélyt mint az ő „rendeltetését”, „misszióját”, „hivatottságát” értelmezte; és éppen ezáltal alkalomadtán valóban jelentős teljesítményeket vitt végbe.

156. oldal

Úgy látszik, hogy létezik a különböző nagyságrendű egységek egymásba kapcsolódó céltevékenysége is: így például (az embernél)

157. oldal

az individuum és a közösség rendviszonyában, (minden organizmusnál) az individuum és a faj együttes életének rendviszonyában, vagy a sejt és a soksejtű organizmus rendviszonyában is. S továbbá úgy tűnik, hogy a különböző rendű céltevékenységek egymásba ütközése során még konfliktusok is felléphetnek, ami aztán úgy fest, mintha az alacsonyabb rendű képződmény a maga öncéljaival fellázadna a magasabb rendű képződmény öncéljai ellen; ahol azonban

az alacsonyabb rendűt végül a magasabb rendű mégis kényszeríti, sőt bizonyos mértékben „rászedi”. Ennek példaként bizonyára az individuum nemi ösztöne lebeg szemeink előtt: az individuum a faji élet céltevékenységétől rászedve, a faj számára a szaporodás szolgálatát teljesíti. ... a különböző rendű egységek tendenciái valóban igazi céltevékenységek-e, hogy tehát egymásba ütközésüknél és az ebből esetlegesen adódó konfliktusaiknál céltevékenységek konfliktusairól van-e szó. Még az ember és közösségalkotása esetében sem meggyőző ez; mert képes-e a közösség akarásra és cselekvésre, ha nem az egyes ember reprezentálja? ... Az állam sem önmagában céltevékeny; mindig csak a vezető individuum által válik azzá.

158-159. oldal

A tudattalan reakciók erős alkalmazkodottságuk révén egészében nagyobb mértékben célszerűek, azt is mondhatnánk, tökéletesebbek.

... Ezenkívül teljesen egyértelműen beszélhetünk „javulásról” mindenütt, ahol az életviszonyok erősen váltakoznak, az ember mindig új nehézségek elé kerül, és a szerves alkalmazkodás nehézkes apparátusa ezt a változást nem tudja olyan gyorsan követni. A tudat egy csapásra megteremti az átállítást, nevezetesen a tudatosan kívánt és elért siker felől. Ezt teszi céllá, és eszerint válogatja ki az eszközöket. Ezért dolgozik kéz a kézben a folytonos tapasztalattal; próbálgat és annál marad, aminek sikere van. S talán szabad azt mondani: az ösztönös reakciók sikertelensége a céltevékenység felébresztője.

166. oldal

... a szerves birodalmában magasabb determinációs formák. Már a morfo-genetikai folyamatok alapján is ezt kell várnunk, főként ahol ezek, miként az individuum újraképződése során egy hosszú, sok heterogén formastádiumot tartalmazó fejlődés jellegét öltik.... Legalábbis „egy” specifikusan szerves determinációs formát el kell majd ismerni: azt, amely a csírasedt hajlamrendszere felől határozza meg az individuum fejlődésmenetét.

169-170. oldal

Ahol „immanens célok” uralkodnak a folyamaton, ott ezeknek irányultságként eleve benne kell lenniük abban a dologban, amely itt keletkezik; akkor azonban a folyamat „kifejlődés” (Entwicklung), azaz valami begöngyöltettnék a pusztá kigöngyöltése (Auswicklung eines Eingewickelten). Tehát semmi új nem jön létre, és a folyamat inkább improduktív. A „teremtő fejlődés” önel-lentmondás. A produktitásnak mint olyannak nincs semmi köze a célszerű-

séghez. Van ugyan valódi finális produktivitás, de csak ott, ahol egy szellemi lény olyan újszerű célokat tűz ki, amilyeneket a természet nem ismer. Ahol a szellem nélküli tudat csupán vitális tendenciák szolgálatában áll, ott céltevékenysége nem produktív.

Ezzel szemben a kauzális folyamat, főként a komplex, konkrétan értelmezett kauzális folyamat, a maga módján nagyon is produktív. Újat hoz létre, éppen mivel semmire sem irányul, maga tehát semmire sincs lekötve. Folyton újat hoz létre, anélkül, hogy ez lenne a célja. Épp mindig újra valami más jön létre. A lehetséges köre a kauzális folyamatban nemcsak szűkebbé, hanem a továbbhaladás során éppannyira tágabbá is válik; minden stádium valami újat tesz lehetővé.

... az egyidejű kapcsolat lazasága a nagy ok-komplexumokban, vagyis az, hogy ezek nem elszigeteltek, nem zártak, hogy minden befolyás számára nyitva állnak, bárhonnan jöjjön is az, hogy tehát a folyamat stádiumainak mindegyikében eltéríthető és más irányba terelhető, hogy ki van téve minden kívülről jövő hatásnak („véletlen”-nek) – ez a produktivitás talaja. És valóban, éppen ez a mozzanat okozza, hogy a természeti folyamatokban, az alapformák minden egyformasága, minden törvényszerűség és általánosság mellett is, mindig ismét valami új keletkezik. Sőt, itt felfogásunkat ellenőrző próbának tekinthetjük, hogy a valóságos természeti törvényszerűsége nem merül ki a lefolyás általános formáiban, ahogyan a klasszikus fizika tanította, hanem csak statisztikai úton ragadható meg közelítő adekvátsággal.

[SELECTIO PRIMITIVA]

171. oldal

azt hiszik, hogy az egész természet legegyszerűbb alakzataitól felfelé szilárd formák rendszereként van elrendezve, s e formák felé „törekszik” minden képződmény fejlődésmenete során.

...történetteleologizmus ...adva van itt az ember valóságos céltevékeny aktivitása, aki mint politikus kísérletet tesz a történeti folyamat alakítására.

... A vezető személy kell, hogy az első legyen, aki megérti, kimondja és tudatossá teszi ezt a célt.

172-173. oldal

(de) hogyan lehetnek célok meghatározóak célkitűző tudat nélkül

A tömeg mint sokfejű egész, általában nem képes az egységes célkitűzésre; csak az egyes lehet a kezdeményező az érdekében, feltéve, hogy meg tudja nyerni és magával tudja ragadni a tömeget. Átlagban mármint az egyes kitűz ugyan célokat, de mindig csak a legközelebbieket, és mindenki egy másikat. A politikus ellenben, ha valóban több, mint egy a sok közül, a közös célt tűzi ki. És ez mindig a messzebb tekintő cél. A politikus azonban ezt nem egy előzetesen már fennálló tendenciából veszi, amely a célt már előre kirajzolja, hanem azt a maga részéről ragadja meg és tűzi ki, és pedig nem önkényesen, hanem mint egy kialakult politikai helyzetre adott választ, mint a nép elé állított feladat megoldását. Tevékenységük által az emberek együtt idézik ugyan fel a történeti szituációt, amelyben a pillanat baja vagy feladata gyökeredzik; ők azonban nem tudnak erről, tevékenységük következményei nem céljuk, és utóbb meglepve és tanácstalanul állnak a rajtuk ütő váratlan esemény előtt. A hasznos – vagy ahogyan ma mondják, a „konstruktív” – politikus az, aki ilyenkor sem tanácstalan.

És tovább: a valódi politikust nemcsak nem vezetik egy magasabb instancia bölcs céljai; sőt, amikor neki magának nincs meg a kellő előrelátása, próbálkozni és kockáztatni kell. Afölött pedig, vajon a helyeset választotta-e, és a végrehajtás eszközeit helyesen becsülte-e fel, egyedül a siker dönt. Utólagosan a siker, ha pozitív, mindig úgy fest, mintha célként előre meg lett volna a politikus tudatában; és mivel történetileg is csak az tarthatja fenn magát, ami a közösségi élet egésze számára célszerű, ezért utólag úgy fest a dolog, mintha a vezető államférfit a maga részéről egy össztendencia tudattalan céljai irányítanák. Később gyorsan feledésbe merül, hogy sok más kísérlet, amely éppoly célra irányulóan indult, kudarcot vallott, sőt sokat már a kezdet kezdetén fel kellett adni. ... a politikus tudatosan kitűzött céljai még tévesek is lehetnek, és

173. oldal

mégis életre hívhatnak olyan akciót, amely termékenynek bizonyul! Kezdeményezésének sikere egészen más is lehet, mint az, amelyet célul tűzött ki. A történelemben azonban a sikeren múlik a dolog. Utólagosan mégis mindig úgy fest, mintha az lett volna a kitűzött cél. Ez a csalódás igen érthető ...

Tehát itt is valami szelekció-elvhez hasonló összefüggés áll fenn. A helyes úton az az államférfi jár, akinek tudatos szándékai azzal a következménnyel járnak, hogy a fennforgó feladatokat megoldják, a keletkezett bajt megszüntetik, a ki-

alakult történeti helyzetet pozitív kibontakozásra használják ki. Az ilyet nevezük aztán sikeres politikusnak. Másodlagosan természetesen az ő tudatában is, ha tanul a sikerből vagy sikertelenségből, a folyamatban lévő fejlődés irányvonalai csakugyan tudatos célokká emelkedhetnek. ... a történelemben is mindig csak az olyan képződmények (államok, alkotmányok, intézmények) tarthatják magukat, amelyekben minden „célszerűen” egymásra van hangolva. És ez a célszerűség is, jóllehet mindig újra emberi törekvés tárgya, végül mégis inkább a szelekció terméke, mintsem céltevékenyen megalkotott képződmény.

177-178. oldal

... a létrehozottat már beleveszi az „ok”-ba; s ezzel potenciává, hajlammá teszi, az okot, fejlődési csírának tekinti, amely „rendeltetését” és célját önmagában hordja.

...Ha ... az ok már mint „hajlamot” tartalmazza az okozatot, akkor az okozás nem létrehozás, sőt szigorúan véve nem is okozás többé, hanem csak egy már előzetesen fennállónak a „kifejlődése”.

... néhány nagy alapforma ... elkerülhetetlenül összefüggnek velük a kiképzés bizonyos alapformái, beleértve a velük adott egyoldalúvá válást is. Hosszabb idő alatt pl. minden szakma megteremti, kiválasztja és a maga részéről ki is képi a maga embertípusát. Ezekon a tevékenységi területeken csak meghatározott fajta emberek lehetségesek, mások nem tarthatják magukat. Azzal, hogy az ember belenő területébe, alkalmazkodik hozzá és a terület szempontjából aknázza ki azt, amit magával hozott, egy meghatározott típusba „kerül”. Tehát nem feltétlenül szükséges, hogy ez kezdettől fogva az ő típusa legyen.

37 I. (Fales, A. W.: Élettávú tanulás – fejlődés. / Lifespan Learning Development 1989.) Két fő megközelítés van az egész életen át tartó tanulás jellemzésére:

Az „életszakasz” megközelítés az élettartamot életkor-specifikus szakaszokra osztja, amelyeket sajátos normatív élet-események (házasság, azonosulás a foglalkozással, visszavonulás stb.), és pszichoszociális feladatok (bizalmas viszony kialakítása, a gyerekek „szabadon engedése”, mentorság stb.) jellemeznek, amelyek lényeges hatással lehetnek az egyén tanulási igényeire, motívumaira és viselkedésére.

a) A családétől elkülönülő orientáció (10-es évek vége – 20-as évek eleje), feladatok: önfenntartóvá válás, párkapcsolatok kialakítása, érzelmi függetlenedés a szülőktől, identitásképződés stb.

- b) Fiatal (átmeneti) felnőttkor (20-as évek elejétől a végéig), feladatok: párválasztás és bizalmas viszony (intimitás), családalapítás, döntés az életstílusról, foglalkozási identitás kialakulása, beletanulás az élet feladataiba
 - c) Átmenet a harmincas évekre (20-as évek vége – 30-as évek eleje), feladatok: a (b) szakaszbeli választások alternatíváinak feltárása és értékelése, a szülőkkel való kapcsolatok felnőttjellegűvé alakítása
 - d) Stabilizálódás a harmincas években (30-as évek elejétől a végéig), feladatok: a (c) szakaszbeli döntések sikeres végrehajtása, az önérzet megszilárdítása, a saját családdhoz, illetve a családteremtéshez való ragaszkodás erősödése, lemondás a mentorokról (idősebbek „atyai” tanácsairól)
 - e) Átmenet a negyvenes (középkorú, az élet középső) évekre (30-as évek vége – 40-es évek eleje), feladatok: átértékelni az élet első felének „álmait”, az időhorizont – hosszú távú kilátások – átstrukturálása, az élet és a dolgok értelmének megtalálása, a generativitás megalapozása, érzelmi gazdagodás
 - f) Újrastabilizálódás (40-es évek közepe – 50-es évek közepe), feladatok: az (e) szakaszbeli döntések sikeres végrehajtása, az önfogadás kialakítása, az érzelmi és szellemi rugalmasság és növekedés fenntartása, nagyszülővé válás
 - g) A visszavonulás előkészítése (50-es évek vége – 60-as évek közepe), feladatok: a gyermekekkel való kapcsolatok felnőttjellegűvé alakítása, felkészülés a foglalkozási szerep befejezésére, az önbecsülés új (alternatív) forrásainak keresése, illetve kialakítása
 - h) Kora öregség (60-as évek közepe – 70-es évek vége), feladatok: a szabad idő felhasználási módjainak feltárása, megerősíteni az önérzet folytonosságát, megőrizni, illetve helyreállítani az egészséget, a jövedelmi helyzetet, a társadalmi kapcsolatokat, az érzelmi kötődéseket, újraértékelni az élet és a dolgok értelmét, a lelki-szellemi élet kibontakoztatása
 - i) Kései öregség (70-es évek vége – halálig), feladatok: önfogadás, az élet áttekintése, az érzelmi kötődések megőrzése, alkalmazkodás az egészség, a kapcsolatok, a szellemi működés gyengüléséhez, szembenézés a halállal, gondoskodás a nemzedékek közti folytonosságról
- Az élettávú lelki fejlődés különböző elméletei feltételezik, hogy az egyén belső lelki struktúráiban hierarchikus, szekvenciális, lépésről lépésre integrálódva előrehaladó és visszafordíthatatlan kvalitatív változások sora megy végbe. Ezek a strukturális változások csak annyiban kapcsolatosak az életkorral, hogy mindegyik fejlettebb fokozat a megelőző fokozat befejeződésétől függ. A fejlődési megközelítések fő következtetése az egész életen át tartó tanulásra nézve az, hogy a tanulási folyamatok, célok és stratégiák minőségileg különbözőek a különböző fejlődési fokozatokban. Gyerekkorban az érés, felnőttkorban inkább a tapasztalatok felhalmozódása és integrációja befolyásolja a fejlődést. Az egofejlődési elmélet integrált keretbe foglalva egyesíti magában a fejlődés értelmi, erkölcsi, interperszonális és foglalkozási területeit, és hat fő fokozatot és három átmeneti fokozatot különböztet meg. Az első kettőt kivéve a fokozatok csak lazán függenek

össze az életkorral, és minden „normális” felnőtt esetében előfordulnak. A ego-fejlődési fokozatok közti strukturális átmenetek változással járnak önmagunk és mások észlelésében, a tudásunkban, a kapcsolatainkban, érzelmeinkben, igazságérzetünkben, és abban, miben keressük és találjuk meg az élet és a dolgok értelmét.

- A két megközelítés összekapcsolása egy átfogóbb keretben alapul szolgál ahhoz, hogy jobban megértsük, együtt milyen hatással vannak a felnőtt tanulási folyamatokra az életszakasz-események és a fejlődési fokozatok sajátosságai, és így éppen az egyes szakaszok – fokozatok élethelyzeteinek megfelelő tanítási stratégiákat tudjuk kialakítani.
- A felnőtt-tanulás tervezésére és facilitálására nézve mind a „szakaszoknak” mind a „fokozatoknak” vannak implikációi. A táblázat néhány ilyen implikációt mutat be a felnőtt tanulás tartalmi, érdeklődési és facilitálási szempontjaira vonatkozóan. A három éle szakasz az előbbieik közül az (a), a (d) és a (g) – azaz a felnőtté válás kialakulása, a harmincas évek és a visszavonulásra való felkészülés. Az ego-fejlődési elmélet szerinti három szint: konformista, kötelességtudó (lelkiismeretes), autonóm.
- A konformizmus szintjén az egyén közvetlen társas-társadalmi környezetének szabályaihoz és dogmáihoz kötődik,
- a kötelességtudás, lelkiismeret szintjén a hangsúly a jó munkavégzésre és a saját teljesítmény személyes önértékelésére tevődik át,
- az autonómia szintjén a fő dolog az önállóság és a függetlenség, akár a másokkal való kapcsolat rovására is.

A táblázat a három ego-fejlődési szintet mind a három életszakaszban mutatja, az adott életszakaszban tipikus tartalmakra, érdeklődésekre és felnőttoktatási módszerekre való utalásokkal együtt. A példák jelzik az alkalmas felnőttoktatási megközelítéseket. A programok tervezésekor és facilitálásakor a jó oktatók gyakran ösztönösen tekintettel vannak ezekre a fejlődési hatásokra, amikor a tanítást az egyes egyének sajátosságaihoz igazítják (individualizálják), ahogyan az anyagokat kialakítják, és a program tanulási formáit megtervezik. Általában azonban kevés az olyan tanár/facilitátor, aki figyelembe veszi a tanulók életszakaszát és fejlődési fokát, szintjét.

Pedig nem sok kell ahhoz, hogy kissé jobban odafigyelve lényegesen jobb eredményeket érjenek el a fejlődési szakaszhoz jobban illeszkedő alternatív tanítási technikák kiválasztásával. Például, a viselkedés-tanulási technikák használhatók tanár-irányított, de önirányított módon is; a készség-tanulás (gépipírás, lövészet stb.) állhat – számtalan – egyszerű ismétlésből, de az értelmi fejlődés magasabb szintjén hatékonyabb és gazdaságosabb az alapelvek és szabályok megértésére helyezni a hangsúlyt. A konformizmus szintjén a tanulók szívesebben tanulnak a tanári előadásból és bemutatásból, a kötelességtudás szintjén a kiscsoportokban

való együttműködés, míg az autonómia szintjén a csoporttól független önálló tanulás egyedül vagy önkéntesen választott társsal lehet a legeredményesebb.

A fejlődési szakaszok/fokozatok ismeretében tudatosan tervezhető olyan tanulási feladat, helyzet és tapasztalat, amely csak egy következő fejlődési szinten, de a tanuló számára bizonyos erőfeszítéssel elérhető. Természetesen ehhez a tanulóban ki kell alakítani az oktató iránti bizalmat, hogy elhiggye neki az elérhetőséget, és motiválni is kell a tanulót, hogy kedve legyen hozzá, ezzel mozgósítsa magában a rendkívüli helyzetekre tartalékolt energiáit. Más motívumai is lehetnek az adott szintet meghaladó próbálkozásoknak, de ezeket célszerű felderíteni, mert lehet, hogy egészségtelen csoport-nyomás vagy etikátlan és törvénybe ütköző ambíció hatására történnek.