Kraiciné Szokoly Mária

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Andragógia Tanszék

Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet

Margaret Mead 1960 körül a kultúrák válfajait úgy különböztette meg, hogy van „a posztfiguratív kultúra, amelyben a gyerekek elsősorban elődeiktől tanulnak, a konfiguratív kultúra, amelyben mind a gyerekek, mind a felnőttek a velük egykorúaktól és egyenrangúaktól tanulnak és a prefiguratív kultúra, amelyben a felnőttek gyerekeiktől is tanulnak ...” (Nyíri, 2009)

Már nemcsak szakmai körökben, hanem lassan a közbeszédben is evidenciának számít, hogy az európai és benne a magyar gazdaság számára a világgazdasági versenyben az élmezőnyben maradás feltétele a tudástársadalom megteremtése, benne az élehossza alatt többszörösen megújulni képes munkaerő biztosítása. A globalizáció és az informatikai társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének igénye *(1)* a fejlett világban általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét. Ez a kívánt mértékben és minőségben csak akkor valósulhat meg, ha Európa országai kihasználják a legkorszerűbb tudástranszfer-technológiák nyújtotta lehetőségeket és előnyöket, megújítják oktatási rendszereiket, hatékonyan támogatják a felnőttképzés folyamatos szervezeti és tartalmi változásait, innovációit, a tudásipari technológiák alkalmazásának legújabb eredményeit.

Bevezetés

Európa társadalmainak – egyes dokumentumok szerint 2010-re megvalósuló – tudástársadalommá alakulása, de legalábbis ennek a folyamatnak a megkezdése számos feladatot ró a társadalmi fejlődésért tevékenykedő aktorokra, így a közoktatás világára, beleértve a bolognai folyamat kapcsán átalakuló felsőoktatást, amely felelős az értelmiségi pályán dolgozók és a tudásmunkások alap- és továbbképzéséért. Az egyetemek a tudástársadalom megalapozói, történetileg meghatározó intézmények a tudástársadalom innovációs struktúrájában, amelyeknek kiemelt szerepük van az élethosszig tartó tanulás társadalmi méretű megvalósulásának biztosításában.

Az elmúlt évtizedben szerte a világon számos pedagógiai kutatót foglalkoztatott a kérdés, hogy hogyan változik a tanítás-tanulás folyamata, az új pedagógiai paradigma kapcsán a pedagógusok szerepe és feladatai. Az élethosszig tartó tanulás követelményének nyomása alatt átrendeződni látszik a korábban nehezen mozduló oktatásügy világa, a hangsúly a tanításról áthelyeződik a tanulásra, és a tanító immár nemcsak a folytonosan változó ismeretek átadásának szakértője, hanem sokkal inkább segítő, navigátor a gyermekek, ifjak és felnőttek, továbbá a szervezetek folyamatos önszervező tanulási folyamatában. Mai szóhasználattal élve „szolgáltatási feladatokat” látnak el, az ismeretátadás mellett nő a módszertani tanácsadó feladatok jelentősége, a segítés és útmutatás az adatok, információk rengetegében való eligazodásban. Ezzel azonban a pedagógus szerep

történelmi jelentősége nem csökken, sőt gyarapodik: változatlanul modellértékű személyiségként, rendszerint értelmiségi feladatokat vállaló szakemberként a társadalmi változások aktora.

Az oktatás világában számos újszerű képzéspolitikai kifejezéssel találkoznak azok a szakemberek, akik az oktatási-képzési-nevelési feladatok újszerű vonatkozásait, a pedagógus-andragógus szerepek változását, netán az értelmiségi létmód mai vonatkozásait kivánják követni. A pedagógiai-andragógiai paradigmaváltásból adódó fogalmak használata ugyanis nem egyértelmű, értelmezésük, újraértelmezésük szerte a világon most van folyamatban. Ilyen fogalom például az élethosszig tartó tanulás ('lifelong learning'), amelyet éppen az értelmezések körüli nehézségek miatt újabban 'Adult Learning and Education' névvel illetnek, de ilyen az európai uniós dokumentumokban sokat emlegetett tudás- és információs társadalom fogalma, sőt maga a 'tudás' fogalom is, amelynek mibenlétét, tartalmát országonként másként és másként értelmezik.

A hazai szerzők közül Ropolyi (2006) bevezeti a hálólét fogalmát és „a tudás reformációjáról" beszél, ennek használatával próbálja értelmezni és érthető keretbe foglalni a hálólét fogalmát Ropolyi szerint az internet számítógépekből összeállított önfejlődő, komplex technikai eszköz, amely adottságaiból adódóan egyrészt meghatározó szerepet játszik a napjainkra jellemző kommunikációs folyamatokban, másrészt alapvető emberi értékek, relációk és törekvések befogadására, megjelenítésére, megőrzésére és működtetésére alkalmas kulturális közeg, amelynek használata meghatározott társadalmi viszonyok mellett haladó és konzervatív célokat egyaránt szolgálhat.

Hasonlóképpen nincs egyértelmű értelmezése a pedagógia világában újabban megjelent olyan jövevényfogalmaknak, mint a társadalmi, a regionális és a szervezeti tudás, valamint a tudásmenedzsment – pedig ezek mielőbbi, széles körű megismertetése és megvalósítása döntő fontosságú lenne mind a gazdaság, mind a felnőttkori tanulás előmozdítása és menedzselése szempontjából.

A turbulens változások értelemszerűen felvetik a kérdést, hogyan változik a feladata a „képzők képzőinek", azaz a gyermekek, ifjak és felnőttek képzését végző pedagógus- és andragógusképző felsőoktatási intézmények tanárainak? A kérdések az állandósulni látszó válságjelenségekkel egyidőben merülnek fel, amikor Magyarországon a felsőoktatatás formálói és résztvevői nap mint nap számos bizonytalansággal szembesülnek, mind a képzés folyamatos szervezeti, finanszírozási kérdéseit, mind a tartalmi és módszertani fejlesztés kényszerét illetően. A bizonytalanságot fokozza, hogy egyre gyakrabban szembesülünk a képzés stratégiáját érintő felvetésekkel és kritikákkal, amelyek érintik az egyetemek bolognai rendszerben meghatározott feladatainak tisztázatlanságát és teljesíthetőségét, megkérdőjelezik a magyar felsőoktatás számára újszerű tömegképzésben a minőség, a minőségbiztosítás kérdését, a kiadott diplomák munkaerő-piaci értékét.

Jelen dolgozat néhány fogalom értelmezésével a pedagógia-andragógia világában való könnyebb eligazodást célozza.

Információs és tudástársadalom

A tudástársadalom víziója, a kapcsolódó EU-dokumentumok, a budapesti 2008. évi CONFINTEA felnőttképzési világkonferencia *(2)* új definíciós környezetet teremtett, és megerősítette a feladatot, hogy európai és nemzeti szinten egyaránt egyértelművé kell tenni az alapfogalmakat, a globális munkaerőpiac és az élethosszig tartó tanulás kihívásainak megfelelően újra kell gondolni és átjárhatóvá tenni a kvalifikációk rendszerét, beleértve a formális képzési rendszereken kívül a nonformális és informális úton szerzett tudások validációjának kérdését.

A tudástársadalom fogalma távolról sem egyértelmű: az információ és a tudás, az egyéni, a szervezeti és a társadalmi tudás fogalmát a politikusok és a kutatók különböző-képpen értelmezik.

A közbeszédben összemosódik az információs és tudástársadalom fogalma, azok szinte egymás szinonimájává váltak (*Kiss*, 2008). Pedig a két fogalom közül az információs társadalom magasabbrendű, tágabb kategória: a tudástársadalom része az információs társadalom fogalmának, hiszen az informatikai társadalom kialakulása tette lehetővé a tudástársadalom kialakulását. Információs társadalomról a hírközlés forradalmi változásainak bekövetkezése (számítógép, internet, mobiltelefon), az információ erőforrásként történő megjelenése óta beszélünk. Ez hozta magával a tudástársadalom igényét, amelyben jelentősen megnő a tudás és a tudomány, az innováció, röviden a K+F+I (kutatás+fejlesztés+innováció) szerepe és értéke.

Az információs társadalom fogalma időben is megelőzte a tudástársadalom fogalmának megjelenését. Brüsszelben 1995 februárjában fogadták el a „globális információs társadalom" fogalmát, majd 1997 végén a G7-ek keretei között a Bangemann-jelentést, amely a távközlés, a média és az információs technológiák egymáshoz való közeledését fejtegette. A „tudás társadalmáról" csak ezt követően, 2000 márciusában szólnak a liszszaboni dokumentumok.

Az új fogalmak megjelenésének körében nagy hatású volt Catells (1993) könyvének megjelenése, amely nyomán egyre többen kezdték a hálózatos társadalom fogalmát használni.

A hazai szerzők közül Ropolyi (2006) bevezeti a hálólét fogalmát és „a tudás reformációjáról" beszél, ennek használatával próbálja értelmezni és érthető keretbe foglalni a hálólét fogalmát. *(3)* Ropolyi szerint az internet számítógépekből összeállított önfejlődő, komplex technikai eszköz, amely adottságaiból adódóan egyrészt meghatározó szerepet játszik a napjainkra jellemző kommunikációs folyamatokban, másrészt alapvető emberi értékek, relációk és törekvések befogadására, megjelenítésére, megőrzésére és működtetésére alkalmas kulturális közeg, amelynek használata meghatározott társadalmi viszonyok mellett haladó és konzervatív célokat egyaránt szolgálhat. Szerinte nem lehet megelégedni az internet társadalomban játszott szerepének eszközként történő értelmezésével, hanem törekedni kell egyfajta komplex megközelítésre, vagyis az egyszerre technikai eszközként, kommunikációs szereplőként, szabadon formálható közegként és organizmusként való felfogásra (*Ropolyi*, 2006) *(4)*, mert az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését.

Az élethosszig tartó tanulás

Az 1997. évi hamburgi felnőttoktatási világkonferencia óta számos törekvés irányult az élethosszig tartó tanulás fogalmának árnyalt értelmezésére, mondhatni új definíciós környezet alakult ki Európában (*Benedek*, 2009), amelyben a felnőttképzés már nem szlogenszerűen, a '70-es évek filantróp, demokratizáló szándékú törekvéseként jelenik meg. Világossá vált, és a 20. század utolsó harmadában számos európai dokumentum

felhívta a figyelmet arra, hogy a globalizáció jelenségegyüttese átrendezte a világot, s ennek számos következményével kell számolni az oktatás-képzés világában. Nem véletlen, hogy a fejlett országokban az oktatásügy korábban soha nem tapasztalt jelentőségre tett szert, mind a társadalom, mind az egyén szintjén meghatározóvá vált az iskoláztatás tartalma és minősége: az iskolai végzettség a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájává vált. A középfokú oktatás általánossá, a felsőoktatás tömegessé vált, és a felnőttképzés arányainak nagyarányú növekedése várható. Számos európai parlamenti és tanácsi dokumentum (*Memorandum on lifelong learning*, *Oktatás és Képzés 2010*, Bangemann-jelentés [*Bangemann*, 1994], *Az Európai Bizottság Fehér Könyve* [*Tanítani és…*, 1999]) foglalkozik az élethosszig tartó tanulással, ajánlásokat megfogalmazva a tagországok számára, amit azok rendre formailag korrekt módon igyekeznek megvalósítani – igaz, ennek társadalmi gyakorlattá válásáról egyelőre szinte sehol nem beszélhetünk. Az azonban biztos, hogy a közbeszédben a folyamatos tanulás követelményének fontossága lassan általánosan elfogadottá válik, szakmai körökben pedig valamennyi nyelvterületen felélénkült a fogalom definiálására és egységesebb értelmezésére való törekvés. Ezt ma már számos glosszárium és rendeleti fogalomtár megkönnyíti, segítve a nemzeti oktatási-képzési rendszerek között az átláthatóság és átjárhatóság megteremtődését.

Nem véletlen, hogy az UNESCO és az OECD dokumentumai mellett az Európai Bizottságban is több meghatározó jelentőségű stratégiai anyag készült az új paradigma: az egész életen át tartó tanulás támogatásának jelentőségéről (*European Commission*, 1997, 2000). Az új paradigma fő jellemzőit az alábbiakban lehet megragadni:

A megközelítés magában foglalja a tanulás és képzés minden formáját, tehát a hagyományos, iskolarendszerű, formális képzés mellett a nem formális és informális módon való tanulást is.

Az egész életen át tartó tanulás minden életkorra vonatkozó tevékenység, amely nem egyenlő a felnőttképzéssel. A non-formális és informális tanulás jelen van és jelentős tudásforrás már az óvodától kezdve, építeni kell rá a közoktatás és a felsőoktatás rendszereiben, és természetesen a felnőttképzés világában is. E követelmény érvényesülésének eredménye, hogy Magyarországon a felnőttképzési szervezetek rendszere, az állami, a for-profit és a non-profit képző intézmények és szervezetek köre kibővült és rendkívül sokszínűvé vált.

Az óvoda és az általános iskola szerepe változatlanul meghatározó jelentőségű, hiszen e két intézménytípus felelős azért, hogy a felnövekvő generációk elsajátítsák a tanulásra való képességet, megteremtődjön a tanulás iránti igény, az egyéni motiváció, ami az élethosszig tartó tanulás elsődleges és elengedhetetlen feltétele. Ezért lenne fontos olyan módszerbeli váltás a közoktatásban, amely a kudarcélményekkel szemben sikerélményhez juttatja a tanulókat.

Kiemelt feladattá vált az előzetesen, akár tapasztalati úton megszerzett tudás mérése és elismerése, validációja és akkreditációja (APEL, APL) *(5)*, valamint a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés megteremtése térben (földrajzilag és/vagy távoktatás révén) és időben (munka melletti tanulás).

Az élethosszig tartó tanulás azt jelenti, hogy a közoktatás, a tanulás formális világa ma már szinte átmenet nélkül folytatódik a non-formális és az informális tanulás színterein. Az iskola szinte észrevétlenül az élethosszig tartó tanulás ernyője alá került, és vele azonos fontosságúvá váltak az életút során az iskolán kívül, bárhol és bármikor, nem formális és informális tanulási utakon megszerzett tudások. Ezt a jelenséget sokan az iskola „trónfosztásaként" élik meg, pedig nem erről van szó, hanem egyfajta szerep- és feladat-átrendeződésről.

Az élethosszig tartó tanulás tehát ernyőszerűen magában foglalja az életút során a tanulás minden színterét, a formális (iskolairendszerű, iskolai rendszeren kívüli kötött rendszerű), a nem-formális és az informális felnőttképzési szektorokat. *(6)*

Az élethosszig tartó tanulás rendszerének az alábbi kihívásokra kell figyelemmel lenni:

A tanulást a tanuló és a társadalom/gazdaság igényeire, szükségleteire kell alapozni.

Szükségessé válik az előzetes (tacit, tapasztalati) tudás mérése, elismerése.

A felnőttek széles tömegeit szükséges motiválni a tanulásra, tudatosítani kell számukra a tanulásnak az életvitel minden területén érvényesülő sokféleségét és hasznát.

A tömeges felnőttképzés csak partnerségben: az állami, a civil és az üzleti szféra összefogásával valósulhat meg.

Megvalósítása csak az új tanulási paradigma alapján lehetséges, amelynek fő jellemzője, hogy át kell térni a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre.

Kiemelt figyelmet kell fordítani a kutatás, a szakemberképzés és a minőségbiztosítás kérdéseire.

A tudás és a tudástársadalom fogalma

Az egész életen át tartó tanulás koncepciója és a vele járó pedagógiai paradigmaváltás jelentős szemléletbeli változásokat indított el valamennyi tagország oktatási-képzési politikájában. Megváltozott a tudás és a tanulás fogalma, és az oktatásügyben is megjelent a szervezeti tudás követelménye.

Általános jelenség, hogy a tudás alapú társadalomban megnő a tacit (rejtett, személyes, nem tudatosított, tapasztalati) tudás jelentősége (*Polányi*, 1994; *OECD CERI*, 2001): a nem formális úton szerzett tapasztalati tudás ma keresett kompetencia a munkaerőpiacon. A munkaerőpiac követelményeinek változása állította előtérbe az akadémiai típusú, kognitív jellegű tudás mellett vagy a helyett a kompetencia alapúság követelményét, ami az iskolában megszerezhető tudás mibenlétét a társadalmi-gazdasági gyakorlat felé tolja el.

A tudás az Európai Unió értelmezése szerint kettős természetű: egyrészt adatok, információk, (leírható és le nem írható) ismeretek és képességek együttese, másrészt egy adott pillanatban meglévő cselekvési potenciál, amely magában foglalja az alkalmazás és felhasználás képességét, a cselekvőképes tudásnak tekintett kompetenciákat is. A tudás komplex és dinamikus: egyszerre jelenti az egyénben felhalmozott intellektuális erőforrások mennyiségét, de a manapság oly fontos, a tudástársadalom alapját jelentő szervezeti tudást is, amelyet közösségek hoznak létre, aktivizálnak és használnak fel produktív módon.

A tudásfogalomról szóló polémiában számos nézet látott napvilágot. Gardner (1991) „megértést szolgáló műveltségről" beszél, amely szerinte „fogalmak, elvek vagy készségek megfelelő szintű elsajátítása, mely lehetővé teszi, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, mennyiben elegendőek az ember kompetenciái és milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség" (*Fullan*, 2008, 18.), a tudás pedig ennek valóságos helyzetekben előforduló problémák megoldására való felhasználása. Központi eleme a közösségépítés, az együttműködést szolgáló szokások, készségek kialakítása.

A magyar szerzők közül Kiss Endre (2008) megkülönbözteti az egyén és az állam relációjában „az állammal való kapcsolattartáshoz szükséges tudást", ami az alapképességek birtoklását és az állampolgári jogok és kötelességek ismeretét jelenti, valamint a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen „releváns tudást", ami a számítógépes és az idegennyelv ismeretet, valamint a szaktudást foglalja magában.

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája azt jelenti, hogy a hangsúly a tanításközpontú szemléletről áthelyeződik a tanulásközpontú szemléletre és a kognitív ismeretekre. A munkaerőpiacra való bejutáshoz és bennmaradáshoz új kulcskompetenciákra és újfajta tudáskezelési módokra van szükség, mert miközben a tudás felértékelődik, avulási sebessége egyre nő. Egyfajta tudás spirál kialakulásának lehetünk tanúi, amelynek megvalósulásához tudásszervezetekre, benne támogató környezetre, vezetői hozzáállásra, szervezeti kultúrára van szükség. Újfajta tudáskezelési utak jelennek meg, s ezek elsajátíttatása

pedagógiai-andragógiai kihívássá válik. Ilyen sürgető feladat a növekvő jelentőségű tacit vagy tapasztalati tudás felszínre hozása, amelyet integrálni kell az egyén tudatosan kezelt és elismert tudásállományába, azaz „hozzáadott értékké" kell változtatni. Már csak azért is, mert egyre nagyobb gond, hogy megszűnt a biztosnak hitt tudás, egyre több és több lesz az úgynevezett validálatlan tudás (*Velencei*, 2007.), ami mind az egyén, mind a társadalom szintjén magában foglalja az előzetes (tapasztalati) tudás mérésének, összehasonlításának és elismerésének szükségét, a szervezetek szintjén pedig sürgetővé teszi a tudásmenedzsment filozófiájának és a horizontális tanulás gyakorlatának egyre szélesebb körben történő elterjesztését.

A tudás tehát nemcsak a folyamatosan karban tartott és fejlesztett egyéni tudást jelenti ('know what', 'know why', 'know how', 'know who'), hanem jelenti a gazdaságban és a társadalomban egyre nagyobb jelentőségű szervezeti tudást, a szervezeti kultúrával rendelkező tanuló szervezetek kialakulását. A tanuló szervezet jelenti a tanuló társadalom alappillérét, amely így első számú feltétele a tudásgazdaság keretei között tevékenykedő, tudásalapú szervezetek versenyképes működésének. A szervezeti (belső) tudás a versenyképes működés alapfeltétele s egyben a tudásmenedzsment-stratégia megvalósításának kritériuma.

Tanuló szervezet – tanuló társadalom

„Tanuló társadalomról beszélünk, ami alatt azt értjük, hogy a tanulás áthatja a társadalom egészét: jelen van a gazdasági szervezetekben, a politikában és a kormányzásban, ott van a mindennapi érintkezéseinkben, és szinte minden területen meghatározza azt, hogy mennyire vagyunk képesek problémáinkat megoldani." (*Az oktatás…*, 2009, 24.) A tudás tehát nemcsak a folyamatosan karban tartott és fejlesztett egyéni tudást jelenti ('know what', 'know why', 'know how', 'know who'), hanem jelenti a gazdaságban és a társadalomban egyre nagyobb jelentőségű szervezeti tudást, a szervezeti kultúrával rendelkező tanuló szervezetek kialakulását. A tanuló szervezet jelenti a tanuló társadalom alappillérét, amely így első számú feltétele a tudásgazdaság keretei között tevékenykedő, tudásalapú szervezetek versenyképes működésének. A szervezeti (belső) tudás a versenyképes működés alapfeltétele s egyben a tudásmenedzsment-stratégia megvalósításának kritériuma. *(7)* A tanuló szervezet fő jellemzője a tudásmegosztás érvényesülése, ami azt jelenti, hogy mindenki igyekszik a szervezeti, közösségi célok érdekében saját tudását átadni, megosztani a kollégáival, a szervezet többi tagjával. A szervezeti tanulás tehát az egyéni tanuláson alapul.

A tanuló szervezet – szervezeti szinten – képes kihasználni az egyének adottságait és tudását, a feladatokat az adott terület legjobb képességű, legnagyobb tudású, legkreatívabb munkatársának delegálja, a feladatok megvalósításához pedig megadja és elvárja a munkatársaktól az önállóságot, a motiváltságot, a folyamatos tanulás lehetőségét, tudásuk mind teljesebb kibontakozását, másokkal való megosztását. A tudásmegosztás e formája a „legjobb gyakorlat" ('best practice') elvét jelenti, ami megsokszorozza a szervezet teljesítményét az egyénileg végzett feladat-megvalósítással szemben. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az egyén magasabb szintű tudása, teljesítménye mintaként szolgálhat a szervezet többi tagja számára, és így az egyének egymás közötti tanulásának fontos eleme és mozgatórugója.

A szervezeti tanulás és tudásmegosztás lehetőségeivel élő, tudásmenedzsment-szemléletű tanulószervezeti csoportok kialakulhatnak spontán vagy szervezett módon, így lehetnek formálisak és non-formálisak. Feladatuk a tanuló szervezetté válás, a tudásmenedzsment-szemlélet elterjesztése, a változások menedzselése. Tagjai rendszerint közös érdeklődésű vagy azonos célú/tartalmú munkán tevékenykedő munkatársak, akik képesek és indíttatást éreznek arra, hogy tudásukat az adott szakterületen folyamatosan együttműködve fejlesszék (*Tomka*, 2005).

A tanulószervezeti kritériumok érvényesülése és a tanuló szervezeteken belül működő szakmai csoportokkal szembeni elvárások megfogalmazása a tudásmenedzsment-rendszerek kialakításának előfeltételét jelentik (*Kengyel*, 2007).

Tudásmenedzsment

A szervezeti tudás nem magától jön létre, azt létrehozni, megosztani, fejleszteni, karbantartani szükséges. Ez a folyamat a tudásmenedzsment, amely az emberi tudás menedzselését, a tudással való gazdálkodást és annak hasznosítását jelenti: minden olyan tevékenységet, melynek célja egy szervezeten belül felhalmozott, dokumentált ismeretek és implicit tudás, szakértelem, tapasztalat feltérképezése, összegyűjtése, rendszerezése, megosztása, továbbfejlesztése és hatékony hasznosítása (*Bencsik* és *Nagy*, 2005). Egy olyan tevékenység-láncolatot, amely saját magába visszafordulva a tudás menedzselését előrehaladó, fejlődő, ciklikus folyamatként ábrázolja: tudás létrehozása → tudás megszerzése → tudás osztályozása → tudás megosztása → tudás fejlesztése → új tudás létrehozása → stb.

A tudásmenedzsment-ciklus csak olyan szervezetekben működik, ahol a szervezet vezetése biztosítani képes annak az előfeltétel-rendszerét: a tanuló szervezetté válást, a tanulószervezeti viselkedést, a szükséges emberi magatartás biztosítását.

A tanuló szervezetek öt alapelve Senge (1994) szerint: a rendszergondolkodás, a személyes irányítás, a gondolati minták, a közös jövőkép és a csoportos tanulás.

A tudásmenedzsment célja, hogy mozgósítsa a szervezetben lévő, megosztott vagy rejtett tudást. A szervezet ezáltal gyorsabban és rugalmasabban lesz képes reagálni a piaci igényekre és a versenytársak lépéseire. Mindezek eredményeként, jobb tervezéssel, hatékonyabb munkavégzéssel magasabb szintű minőséget lehet produkálni, következésképpen növekedni fog a szervezet innovációs készsége. Ahhoz, hogy a vezetők közelebb kerüljenek ehhez a gondolkodáshoz, és beláthassák, hogy a versenyképesség megtartása, növelése az elégedett dolgozók tanulási, változási hajlandóságának erősítésével nagy mértékben hozzájárul a tudás cégen belüli hasznosításának lehetőségeihez, illetve a tudás mind magasabb szinten történő elterjesztéséhez, ismerniük kell a tudásmenedzsment nyolc elemét (*Baracskai*, 2007). Ezek az elemek egyfajta logikai sorrendet jelentenek abban az értelemben, hogy a vezetőknek mit kell tenniük a tudásmenedzsment-rendszer kiépítése kapcsán. Ebben az értelemben a tudás egyfajta kapacitás a hatékony cselekvésre. Azt a valós tudást, amelyet a szervezetek hasznosítani tudnak, az emberek elméleti tudása mellett az emberek közötti, szervezeten belül interakció (kommunikáció) hozza létre.

A tudásmenedzsment elemei (*Baracskai*, 2007):

1. A (normatív, stratégiai, operatív) tudáscélok meghatározása.
2. A tudás azonosítása: a belső képességek és a rendelkezésre álló tudásállomány áttekintése.
3. A tudás megszerzése, ami lehet tanulás a versenytársaktól, a konkurenciától, a partnerektől, stake-holderektől, de lehet „know how vásárlás”, azaz idegen tudás integrálása, minden rendelkezésre álló tudásszerzési eszköz kulturált alkalmazása.
4. A tudás fejlesztése: új képességek, ötletek, hatékonyabb technológia kifejlesztése, új tudás gyűjtése, innováció.

5. A tudás elosztása: az elkülönülten meglévő tudás, tapasztalat integrálása a szervezet egészébe. Kinek, mit, mikor, mennyire kell ismerni, tudni. Alapja minden esetben a kommunikáció, feltétele a tudásmegosztó „kollektív" szervezeti kultúra.

6. A tudás hasznosítása: a tudás birtoklása és alkalmazása.

7. A tudás rögzítése: a tudás megőrzésében, illetve felejtésében nagy jelentősége van a szervezeti memóriának, a tanulás és felejtés egyensúlya megteremtésének, a tudásvesztés önkéntelen vagy kényszer hatására végbemenő folyamatának, valamint a dolgozói a fluktuációnak.

8. A tudás ellenőrzése és értékelése: a versenyképességhez való hozzájárulás mértékének megítélésében fontos szerepük van azoknak a mutatóknak, melyeket a normatív, stratégiai és operatív célok méréséhez rendelnek hozzá (tudástérképek, tudáskatalógusok), mert a célkitűzés fázisában rögzíteni kell a sikerértékelés lehetőségét.

Az iskola mint tanuló szervezet

Azzal, hogy az oktató-képző szakember a hagyományos ismeretközlő szerepből fokozatosan a tanulási folyamat mentorává, a tudásszerzés technológiai folyamatának menedzserévé válik, a pedagógusok körében is korábban soha nem látott mértékben válik fontossá az egymástól való tanulás képessége és gyakorlata. Az iskolának a szélesedő és egyre tagoltabbá váló tudástermelés világában önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulószervezetté kell alakulnia (*Fullan*, 2008, 25. o.). Élen kell(ene) járnia a tudásmenedzsment filozófiájának és gyakorlatának megismertetésében, a tanuló szervezetek és a tanuló régiók kialakításának segítésében.

A szervezeti tudás kialakításában oly fontos kompetencia, az együttműködés vagy kooperáció, bár nem újkeletű dolog, mégis újszerű ruhában jelenik meg a tudástársadalom kapcsán. Nem véletlen, hogy a kooperáció *Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról* című dokumentumban (2006/962/EK) az élethosszig tartó tanulás nyolc kiemelt kulcskompetenciája között is jelentős helyet foglal el. *(8)* Fullan (2008) írja nagyhatású könyvében „…a társadalom jó ideje már és a 21. században különösen egyre határozottabban követeli polgáraitól azt a képességet, hogy a változásokat életük során önállóan és másokkal együttműködve is kezeljék dinamikusan, multikulturális, globális átalakulás közepette. A társadalmi intézmények közül az oktatás az egyetlen, amelynek egyáltalán lehetősége van érdemi módon befolyásolni e cél elérését. Az iskola azonban még távolról sem az a hely, ahol el lehet sajátítani a változáshoz való viszonyulás alapjait. Ebből a csapdából csak akkor törhetünk ki, ha a pedagógusok a változás dinamikáját értő szakemberként tekintenek magukra, és mások is annak látják őket. Ehhez pedig az kell, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők egyaránt a változás gyakorlott előmozdítóivá váljanak. Ha a változások szakavatott, az oktatás morális célját szem előtt tartó segítőiként tudnak fellépni, akkor a tanulók szociális és társadalmi hátterétől függetlenül képesek lesznek minden diák életét jobbá tenni, és ezáltal előmozdítani azt, hogy a társadalom is könnyebben tudjon megbirkózni a változással."

A gazdaságfejlődés jelenlegi, új, tanuló gazdaságnak is nevezett szakaszában, amikor a nemzetközi munkamegosztásban felértékelődnek a magasabb hozzáadott értékkel rendelkező termékek és szolgáltatások és az azokat előállító vállalatok, ugyancsak felértékelődik az egyéni és a kollektív tanulás szerepe, hiszen a technológiai innovációk csak megfelelő szervezeti változások és innovációk párhuzamos bevezetésével együtt lehetnek sikeresek (*Makó* és *Illésy*, 2006). Márpedig a „tanuló gazdaság" „tanuló szervezeteiben" csak azok a munkavállalók lesznek sikeresek, akik tanuló szervezetű iskolákban nőttek fel, ahol elsajátították az együttműködés, a szervezeti tanulás szemléletét és módszereit.

Néhány gondolat az új pedagógus-andragógus szerepekről

Az andragógia tudományának és a felnőttképzés gyakorlatának legizgalmasabb és egyre inkább kutatott területe napjainkban az ismeretátadás mellett megjelenő új tevékenységi körök körvonalazása, a hozzájuk kapcsolódó atipikus tanulási-tanítási és tanácsadási módszerek kutatása. E feladatok megjelenése együtt jár általában az értelmiségi lét és hivatás, különösképpen az oktatás-képzés világában dolgozó kultúraközvetítők szerepegyüttesének változásával. *(9)*

Az élethosszig tartó tanulás szükséglete felgyorsítja a gyermek- és ifjúkori oktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatának összeolvadását, amelyben a pedagógusok és az andragógusok szerep-együttesei számos ponton közelednek egymáshoz. Több szerző szerint a pedagógus szerepek több-kevesebb módosítással kiterjeszthetők a felnőttképzésben és általában a kultúraközvetítésben dolgozók világára, azaz a kultúraközvetítő egylényegű mesterségként, más értelmiségi szerepekkel kiegészülve egy karakterisztikus, általános „(multi)kultúraközvetítő" szerepkörként írhatók le. Ebben az új szerepegyüttesben a szerepek, feladatok, kompetenciák – legalább egy részük biztosan – megfeleltethetők egymásnak és együtt vizsgálhatók, még akkor is, ha a célcsoportok különbözősége és a felnőttképzés fokozott oktatáspiaci érzékenysége miatt a pedagógusok és az andragógusok képzési gyakorlatában a hangsúlyok különböz(het)nek (*Csoma*, 2003). Az azonosságok és különbségek természetesen vizsgálhatók és vizsgálandók (*Kraiciné*, 1999; *Csoma*, 2000).

A felnőtt és iskoláskorú tanulók jellemzőinek különbözőségéből számos elméleti-módszertani szempont adódik, amelyek az andragógus és pedagógus munka különbségeit is jelentik (*Kraiciné*, 2002). Mindez egyre gyakrabban veti fel a pedagógusok és andragógusok kulcskompetenciáinak közös tárgyalását, az azonosságok és különbségek vizsgálatának szükségességét (*Kraiciné*, 1999; *Csoma*, 2000). A közoktatás és a felnőttképzés gyakorlatának számos közös kihívással kell szembenéznie: ilyen a változásokhoz való igen gyors alkalmazkodás kényszere, ezen belül a társadalmi és a szakmai környezetre, az új tudományos eredményekre és az információk özönére történő folyamatos reflexió szükséglete.

A legmarkánsabb, a tanítási-tanulási folyamat minden pillanatában jelenlévő, minden szereplőre érvényes kihívás a külvilágra irányuló folyamatos reflexió és a szakadatlan döntéshozatal kényszere. A folyamatosan változó törvényi és tudományos háttér, az iskolában a szülői elvárások sokszínűsége, a felnőttképzésben a célcsoport különbözősége közepette a gyakorló pedagógiai szakemberek többsége nem tudja, merre tartson, mit válasszon a valós és a talmi, a tradicionális és a múlandónak tűnő értékek sokaságából, mit tegyen, mit ne tegyen a folytonosan változó környezet sokszor követhetetlen elvárásai közepette.

A tanuló iskolának környezetével dinamikus egyensúlyban kell állnia. Állandósuló válságok közepette ez azt jelenti, hogy az iskolai szervezet tudásának lehetővé kell tenni, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség. Az iskolában megszerezhető tudás tehát a tudás valóságos helyzetekben előforduló problémák megoldására való felhasználását jelenti, amelynek központi eleme a közösségépítés, az együttműködést szolgáló szokások, készségek kialakítása (*Fullan*, 2008, 18.). *(10)*

Fullan (2008, 25.) szerint „a dinamikus komplexitás esetén a tanári szakma elsődleges meghatározója az állandó bizonytalanság: a konfliktusok és véleménykülönbségek kezelése, az együttműködés megszervezése, iskolán kívüli partnerkapcsolatok építése, a változtatásra való képesség elültetése". Azaz saját értelmezésünkben azt mondhatjuk, hogy a pedagógusoknak a változáskezelés szakembereivé, a társadalom tudatos aktoraivá kell válniuk. Más szerzőkre utalva (*Land* és *Jarman*, 1992, idézi: *Fullan*, 2008, 30.) azt írja: „A

természeténél fogva komplex tanuló társadalom megteremtésében elsődleges szerep jut a pedagógusnak. A fejlődés „ama képesség folyamatos bővülése, hogy az egyre változatosabb környezetben minél több kapcsolatot építsünk ki.” Mivel a posztmodern társadalom komplexitása egyre gyorsabb ütemben fokozódik, a siker teljes mértékben azon múlik, hogy mennyire vagyunk képesek a lehetőségek határain belül összehangolni a szélsőséges ellentéteket, illetve szükség esetén elfogadni együttes jelenlétüket. A változtatást mindenkinek saját magán kell elkezdeni, de a tanulószervezet létrehozásában való tevékeny részvétel nemcsak az egyén, hanem a csoport javát is szolgálja (*Fullan*, 2008, 65.).

E gondolatok megerősítik Kiss és munkatársai (???) kijelentését: „A pedagógus értelmiségieknek viszonylataikat a globális összefüggések mentén kell(ene) szemlélni és alakítani részben az egyre táguló és homogénné váló globális térben, részben a hálózati létnek megfelelően. […] Ismernie kell a sajátos makro, mezo, mikro mozgástereket […] a gazdaság, a politika, a kultúra és a társadalom összes aktora saját viszonylatait hirtelen globális összefüggésekben kell, hogy alakítsa”.

Az élethosszig tartó tanulás szükséglete felgyorsítja a gyermek- és ifjúkori oktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatának összeolvadását, amelyben a pedagógusok és az andragógusok szerep-együttesei számos ponton közelednek egymáshoz. Több szerző szerint a pedagógus szerepek több-kevesebb módosítással kiterjeszthetők a felnőttképzésben és általában a kultúraközvetítésben dolgozók világára, azaz a kultúraközvetítő egylényegű mesterségként, más értelmiségi szerepekkel kiegészülve egy karakterisztikus, általános „(multi)kultúraközvetítő” szerepkörként írhatók le.

A pedagógus szerepe és jelentősége nem csökken, sőt inkább felértékelődik a posztmodern korban. A pedagógus mint aktor „minőségileg új viszonyrendszerben él”, amelynek jellemzője a globális folyamatokhoz való „demokratikus hozzáférés”. *(11)* Ezt jól mutatja az a tény, hogy a pedagógus a „hozzáférhetőség” biztosításának vagy nem biztosításának kiemelt szereplője, s mint ilyen segítője vagy akadályozója egy új tartalmú egyenlőség megvalósulásának. (Persze csak akkor, ha a valóságos társadalmi egyenlőség lehetősége egyáltalán fennállhat.) Hagyományosan úgy tartjuk, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van az esélyteremtésben, a társadalmi hátrányok mérséklésében. Egyetértve Kiss (2008) megállapításával azt mondhatjuk, hogy ez a szerep és a vele járó felelősség csak fokozódik a globalizáció azon ellentmondásos jelenségének árnyékában, amely egyrészt a világháló egyre teljesebb hozzáférésének biztosításával elvileg demokratizál, másrészt azonban azzal, hogy folyamatosan nem tanítja meg az embereket élni a lehetőséggel, azaz nem biztosítja (kellő mértékben és formában) a hozzáférhetőséget, tömegeket rekeszt ki. Nem kis mértékben a pedagógus mint aktor munkájának felelőssége, hogy az elkövetkező generációk életében a demokratizálás és kirekesztés libikókája hová billen. Ez pedig elsősorban azon múlik, hogy a pedagógustársadalom mennyire érti meg a globalizáció világát és új kódrendszerét, mennyire képes eligazodni abban, és értő közvetítőként formálni a jövő nemzedék mindennapi és tudományos, művészeti tudatát, képes-e mértékadó, modellértékű személyiségként állni gyermekkorú és felnőtt tanítványai „előtt és mellett”. *(12)*

A tanári tudásmonopólium természetesen megrendült az internet aktuális ismereteinek bármikor hozzáférhető tárházával, ugyanakkor új pedagógusszerepek keletkeznek, amit facilitátor, moderátor, tutor, „coach” szerepekkel szoktak jellemezni, s ebben a szerepben

a tudásmenedzsment és az önszabályozás támogatásához szükséges stratégiák (metakogníció, metamotiváció) átadása vált a tevékenység fő elemévé. *(13)*

Az új pedagógus szerepekhez új didaktikai implikációk kapcsolódnak. Közismert kulcsszavai: a moduláris rendszer, a projekt-tanulás, a nyitott tanulási környezet és a hiper- és mobiltanulás. A zárt tantervek helyére modulokból variábilisan összeállítható kompetencia-fejlesztő egységek lépnek. A projekt-tanulás során a tanulók a megoldandó problémából kiindulva szervezik a megoldáshoz szükséges információt, tudást és kompetenciát. A nyitott tanulási környezet azt jelenti, hogy a problémamegoldásokhoz szükséges információ, tudás és kompetencia-elsajátítás lehetőségeinek gazdag tárházából az egyéni szükségletekre alapozva válogathat tanár és diák. E környezetben a tanulók – a tevékenységükből fakadó szükségletekből kiindulva – saját maguk konstruálhatják meg tudásukat. A hipertanulásban az előzetes személyes tudásnak, élettapasztalatnak, példakövetésnek, önálló információ-menedzselésnek s a szakkönyv-tudás elsajátításának egyenlő szerep jut. A mobiltanulás (*Nyíri*, 2009) pillanat-, hely- és helyzetfüggő tanulás, jellemzői a multimedialitás/multimodalitás (hang-, kép- és szövegkommunikáció kiegészíti egymást), valamint a folyamatosság, a szituációhoz kötöttség. Jelentősége abban rejlik – Allan Paivio nyomán tudjuk –, hogy a képi gondolkodás és a szóbeli folyamatok csak egymással folyamatos kölcsönhatásban lehetnek teljes értékű jelentéshordozók, és a szinkron hang-, kép- és szövegváltások, animált ikonokkal bővítve, a személyek közötti multimodalizáció korlátlan tanulást kiegészítő, segítő tárházát jelentik. A mobiltudás társas, lehetőségeiben határtalan és gyakorlati jellegű, konkrét, adott problémahelyzetek kihívásainak konkrét megoldását szolgálja. Társas, hiszen folyamatos kommunikáció, kollektív gondolkodás és bölcsesség hordozza és élteti, továbbá határtalan, hiszen kapcsolódhat a nemzeteken és kultúrákon átívelő webhez.

Mindezek alapján Fullan (2008) a pedagógus új feladatait az alábbiak szerint határozza meg:

– Felismerni, hogy a konfliktusok elkerülhetetlenek.
– Rugalmas időbeosztás, közös tervezés.
– A változás szükségességének felismerése.
– A nevelőtestület közösen értelmezze az új filozófiát.
– Továbbképzés és a jövőkép fontossága.
– A morális cél és az oktatáspolitika összekapcsolása.
– A változás dinamikus komplexitásának megértése.

Jegyzet

(1) Az Európai Unió miniszteri csúcstalálkozója, 2002. március, Lisszabon.

(2) Az UNESCO a CONFINTEA VI. Páneurópai Konferenciát, amelyen Észak-Amerika, Európa és Izrael felnőttképzési szakemberei vettek részt, 2008 novemberében Budapesten rendezte meg.

(3) Ropolyi (2001) szerint az analógia által támogatott interpretációs törekvés nyomán a következő fontosabb megállapításokra juthatunk:

1. Az interneten megjelenített, illetve az internet által közvetített ismeretek felértékelik a szituációfüggő, technikai jellegű, posztmodern karakterisztikumokat mutató tudásformákat. A modern tudás egész rendszere átértékelődik és jelentős részben virtualizálódik, a tudáshoz való viszony személyes, konkrét, nyitott és plurális jelleget ölt. A tudományos intézményrendszer jelentősége radikálisan visszaszorul. A tudományos ismeretek helyett a technológiai ismeretek és az ismeretek értelmezésének technológiái kerülnek előtérbe.
2. A társadalmi közösségek által létrehozott kultúra mellett egyre jelentősebb szerepet kap az individuális kiberkultúra. Ennek során nagymértékben visszaszorul a kultúrát előállító, illetve elfogyasztó szereplők tradicionális különválása. Az információs technológiák által hatékonyan támogatott hálópolgárok saját világainak milliárdjai társulnak a kultúra hivatásos konstruktőreinek produktumaihoz. A kiberteret virtuális világaink egyidejűleg jelen lévő, végtelen változatosságú variációi népesítik be. A tudományos kultúra rovására teret nyer az esztétikai kultúra, a kulturális tevékenységet meghatározó emberi képességgé a képzelet válik.
3. A személyiség posztmodernizálódik, azaz individuálisan kiteljesedett, virtuálisan rendkívül kiterjedt lesz, játékos karakterű, légies vonásokat vesz magára.

Sérülékenyebb, kaotikus dinamikára kényszerülő, posztönző hálólakó alakul ki. A hálópolgárok leginkább hálózati munkával, azaz személyiségük és közösségeik kiépítésével és fenntartásával foglalatoskodnak.
4. A természeti és társadalmi létszféra mellett kiépül a hálólét-szféra is. Az ember immár három világ polgára. Az emberi élet centruma elmozdul a hálólét felé. Az egyes szférákhoz való hozzáférés szabadsága, a létszférák egymáshoz való viszonya változatosan, ma még beláthatatlan módon alakul.
5. A hálólétforma a konkrét lét birodalma. A hálólétbe lépve „ismét" kezdetét veszi az emberiség „igazi története", a társadalmi létből a hálólétbe való átmenet az elvont emberi képességekre alapozott élet birodalmából a konkrét képességekre épülő élet birodalmába visz át.
(4) Ropolyi (2006) szerint összetett, komplex, posztmodern értékeket hordozó szuperorganizmus, „a késő modern kor emberének konstrukciós praxisa hozza létre, létrehozásának és létezésének célja a késő modern ember kiszabadítása az univerzális, elvont értékekre épített modern világból, valamint egy új, posztmodern értékekre alapozott, szabadnak hitt, virtuális és nyitott emberi létszféra kialakítása és fenntartása. Kimutatható, hogy *az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését*. Az internet léte az uralom, az egység, a szabadság és az integritás együttlétezésével leírható létezési mód. Az internet léte mindenekelőtt egyfajta uralom léte, olyan uralomé, amellyel az ember létrehozhat egy mesterséges létezőt. Ez a mesterséges létező virtuálisan és nyitottan létezik, szabad és posztmodern természetű […] Ám mi ez a mesterséges létező? *Mesterségesen fenntartott emberi közösség*. A sokféleképpen különválasztott emberek sajátos, új egysége, a sokféleképpen kommunikáló felek együttlétezése. Kommunikációs gépek által támogatott, a résztvevők által individuálisan és valóságosan kontrollált egység, virtuális, nyitott, szabad emberi közösség. A közösségépítéshez nem kell individuális szakértelem, a közösségépítés szakértelme, mivel azt a gépekbe épített tudás pótolni képes. Az internet léte tehát a különválasztott emberek között mesterségesen létrehozódó közösség léte." „az internet a társadalmi viszonyokat átértékelő, az emberi lényeget a társadalmi szférából ***a hálólét*** viszonyai közé transzformálni kívánó hálópolgár rendelkezésére álló eszköz, amelynek köszönhetően ez az átmenet lehetségessé válik, és ez az állapot gyakorlatilag megvalósulhat."
(5) APEL: Accreditation of Prior Experimental Learning, APL: Accreditation of Prior Learning.
(6) A formális tanulás a szervezett és strukturált közegben (oktatási, képzési rendszer, vállalati képzés keretei között) történő tanulás, amely rendszerint a tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel (diploma, bizonyítvány) zárul.
A nem-formális tanulás az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel bizonyítvánnyal történő elismerése. A nem-formális tanulás színterei: munkahely, civil és társadalmi szervezetek, vagy a formális oktatás rendszereiben folyó tanulás kiegészítésére létrehozott intézmények.
Az informális tanulás a napi tevékenység (családban, munkahelyen, szabadidős tevékenység során) keretében történő, nem feltétlenül tudatos, szándékos tanulási tevékenység, a mindennapi élet velejárója. Informális tanulásnak számít például a munkavégzést megkönnyítő, új szoftver használatának elsajátítása, illetve általában a világról való tájékozódás, informálódás folyamata. A részben spontán is megtörténő tanulás feltételeit azonban javítani lehet például tudatosítással, párbeszéddel vagy a munkahelyi folyamatok elemzésével.
(7) A első tudás három fokozatban érvényesülhet: alaptudás: belépési korlát, de nem a hosszú távú siker biztosítéka; fejlett tudás: életképes versenyt biztosít az iparágon belül (eltérő tudást birtokol a versenytársakhoz képest); innovatív tudás: iparágon belüli vezető szerep (amely képes alakítani a jövőt).
(8) Ezek a következők: Kommunikáció anyanyelven, Kommunikáció idegen nyelveken, Matematikai műveltség és természettudományos, technológiai alapkompetenciák, IKT-készségek, A tanulni tanulás, a személyközi és az állampolgári (civic) kompetenciák, Vállalkozói szellem, Kulturális tudatosság.
(9) Különös aktualitást adott a változó felnőttoktatói szerepekről való vitának az a tény, hogy a magyar felsőoktatásban idén végeztek az első andragógia alapszakos évfolyamok, és ősszel indul az andragógia mester (MA) szakos képzés.
(10) A megállapítást Fullan Gardner (1991) művére alapozza. Gardner „megértést szolgáló műveltség" kategóriája fogalmak, elvek vagy készségek megfelelő szintű elsajátítása, mely lehetővé teszi, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, mennyiben elegendőek az ember kompetenciái, és milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség.
(11) „…elvileg az összes aktor minőségileg új viszonylatrendszere, aminek kitüntetett vonása a »globalitás«, azaz a globális folyamatokhoz és hálózatokhoz való lehetséges és sajátos módon »demokratikus« hozzáférés. Nem lenne nyelvi túlzás a globalizáció alapjelenségét a hozzáférés, illetve a hozzáférhetőség kritériumaival leírni." (*Kiss*, 2008)
(12) „A globalizáció ugyanis az elvileg legteljesebb hozzáférhetőség biztosításával bontja le a partikuláris különbségek és korlátok egész sorát. Ebben az értelemben tehát »demokratikus«, a globális szintű folyamatokban való részvétel akár még egy új tartalmú »egyenlőség« fogalmát körvonalazhatja. Az olyan globalizálás, ami a maga előrehatoló dinamikájában, mint fő folyamatban, a kizárás elemeit, mint alfolyamatokat építi be, nemcsak teoretikus, hanem igen kézzelfoghatóan praktikus önellentmondás is, s az ilyen »alfolyamatok«-ra igencsak számos példát sorolhatnánk fel. Természetes, hogy a globalizáció legátfogóbb történelmi mérlege ebben a tartalmi összefüggésben fog kifejeződni. A mérleg fő tétele az lesz majd, milyen valóság, milyen arányok jönnek majd létre a hozzáférés demokráciájának, sőt, egyen-

lőségének és a valóságban a (később kifejtendő megalapozottságú) társadalmi öndestruktív folyamatok realitásának erőterében." (*Kiss*, 2008)

(13) http://diakvallakozas.ktk.nyme.hu/naplo.htm

Irodalom

Az oktatás közügy. A 7. Nevelésügyi Kongresszus zárókötete. (2009) MPT, Budapest.

Bangemann, M. (1998): *Európa és a planetáris információs társadalom. Javaslatok az Európa Tanácsnak.* In *Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések*. OMFB–ORTT–HÉA, Budapest. 44–79.

Baracskai Zoltán (2007): *Ha tudnánk, hogy mit kellene tanítani*. Előadás: Tudástőke konferenciák. 2007. szept. 27. 2007. október 13-i megtekintés, http://www.tudastoke.hu

Bencsik A. és Nagy G. (2005): A hazai munkaszervezetek „marketing – túlélőcsomagja": a tudásmenedzsment, motiváció és az elégedettség fejlesztése. In Dr. Bencsik Andrea: *A jó pap és az üzleti stratégia*. Konferencia-kiadvány. MOKKA. Győr, 2005. aug. 23–25. In Csoma Gy. (2000): *Közoktatás és nemzet*. Esszék. Budapest.

Csoma Gy. (2003): *Mester és szerep. A nevelési-tanítási a pedagógus és az andragógusok munkájáan.* PTE FEEK, Budapest.

Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI, Budapest.

Kengyel Ákos (2007): *Az európai uniós támogatások és az emberi erőforrások fejlesztése. Az egész életen át tartó tanulás kiemelkedő szerepe*. Előadás: Tudástőke konferenciák 2007. 2007. szeptember 27. 2007. október 3-i megtekintés, http://www.tudastoke.hu

Kiss E. (2008): Globalitás mint a modernitás dialektikája. In Palánkai Tibor (szerk.): *Kataklizmák csapdája*. TSR Model Kft., Budapest. 51–73.

Kraiciné Szokoly M (1999): *A magyarországi felnőttoktatás pedagógus-továbbképzés módszertani megújításának szükségességéről*. Trezor Kiadó, Budapest.

Kraiciné Szokoly M. (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Makó Cs. és Illésy M. (2006): Technológia és szervezeti innovációk kölcsönhatása: az e-munkavégzés elterjedésének példája. In: Tamás Pál (szerk.): *A tudás alapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Ropolyi L. (2001): A tudás reformációja. *Korunk*, Harmadik folyam, 1. 38–45.

Ropolyi L. (20004) Internet-használat és hálólétkonstrukció. *Információs Társadalom*, 4. 39–46.

Nyíri Kristóf (2009): Tanulás és tudás a mobil világban. In *Az oktatás közügy. A 7. Nevelésügyi Kongresszus zárókötete.* MPT, Budapest.

Schein, H. E. (2008): A tanuló kultúra. A stabilitás, a tanulás és a változás ellentmondásainak menedzselése. In Szöllősi Zsuzsanna (szerk.): *Felnőttképzés a XXI. században*. Civitas Pedagógiai Szolgálat, Budapest.

Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Az Európai Bizottság Fehér Könyve (1999) Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

Tomka (???): Hogyan és milyen módszerek felhasználásával építhető ki egy valódi tudásmegosztó team? Prezentáció: MTA SZVTB Tudásmenedzsment Albizottság Workshop. Budapest, 2005. február. In Dr. Bencsik Andrea: *A jó pap és az üzleti stratégia.*

Szalai Piroska – Varga Zsolt – Gajda Mária (2008): *Tudástőke konferenciák 2007–2008*. Perfekt Power Lifelong Learning Magyarország Alapítvány, Budapest.

Bognár V. – Fehér Zs. – Varga Cs. (1998, szerk.): *Mi a jövő? Tudástársadalom? Információs társadalom? Telekommunikációs társadalom?* OMFB ORTT HÉA Stratégiai Kutatóintézet

Senge, P. M. (1994): *Az 5 alapelv*. HGV Kiadó, Budapest.

Velencei Jolán (2007): *Az üzleti döntéshozó tudásmegosztása az e-korszakban*. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest.