
Európa az iskolában – az iskola Európában
(Szerk.: Zarándy Zoltán)

Európa az iskolában – az iskola Európában

Kézikönyv az oktatás európai
dimenziójáról

Európa az iskolában – az iskola Európában

*Szerkesztette:
Zarándy Zoltán*

Európa az iskolában – az iskola Európában

Kézikönyv az oktatás európai dimenziójáról

A kötet megjelenését támogatta:

Közoktatási Modernizációs Közalapítvány

Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ

(Oktatási Minisztérium/1998/455020-as projekt)

Szerkesztő: *Zarándy Zoltán* (VILÁGPOLGÁR 2000 Oktatási Tanácsadó Iroda)

Kontrollszerkesztő: *Kovács Katalin* (Országos Közoktatási Intézet)

Fordítási munkálatok: VILÁGPOLGÁR 2000 Oktatási Tanácsadó Iroda valamint
Bajomi Iván, Bajomi Lázár Péter, Forgács András és Gocsál Ákos

A fordításokat az eredetivel egybevetette: VILÁGPOLGÁR 2000 Oktatási
Tanácsadó Iroda – *Zarándy Zoltán*

A kötet szerkesztője köszönetet mond a szerkesztői koncepció kialakításában adott segítségért *Forgács Andrásnak* (Oktatási Minisztérium), *Halász Gábornak* (Országos Közoktatási Intézet), *Király Edinának* (Külügyminisztérium), *Kovács István Vilmosnak* (Oktatási Minisztérium), *Nagy Tibor Gyulának* (Oktatási Minisztérium). Az olvasószerkesztői munkálatok jelentős támogatásáért s néhány tanulmány sajtó alá rendezéséért külön köszönettel tartozom *Schüttler Tamásnak* (Új Pedagógiai Szemle).

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	iii
Előszó	v
Bevezetés	ix
Első fejezet Az oktatás európai dimenzióját érintő legfontosabb hivatalos ajánlások és határozatok (1983-1997)	1
Az Európa Tanács Miniszterek Bizottsága R (83) 4. számú ajánlása: A Miniszterek Tanácsa a tagállamokhoz az európaiság-tudat erősítéséről a középiskolai oktatásban	3
Az Európai Tanács és az Európai Közösség Oktatási Minisztereinek 1988. május 24-én elfogadott határozata az oktatás európai dimenziójáról (88/C 177/02).....	9
Az oktatás európai dimenziójával kapcsolatos 1111. számú ET-ajánlás (1989).....	17
Az Európai Közösségek Bizottsága Zöld Könyv az oktatás európai dimenziójáról.....	21
Az Európai Dimenzió Munkacsoport jelentése az Európai Tanács és a Miniszterek Tanácsa 1988. május 24-i ülésének az oktatás európai dimenziójára vonatkozó határozatának végrehajtásáról.....	41
Az Európai Dimenzió Munkacsoport kommentárja az európai dimenzióra vonatkozóan	48
Az Európai Bizottság jelentése:.....	51
Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről (94/C 195/10).....	95
Az európaiság megteremtése az oktatás és a képzés segítségével	101

Európa az iskolában – az iskola Európában

Második fejezet Oktatásjog az Európai Unióban..... 119

Machteld Verbruggen: Az Európai Közösség és az oktatásjog – rövid áttekintés 121

Koenraad Lenaerts: A szubszidiaritás elve és az Európai Közösség hatásköre az oktatás terén..... 141

Léonce Bekemans – Athanassios Balodinos: Az oktatás, a szakképzés és a kultúra a Maastrichti Egyezményben 167

Harmadik fejezet Tanulmányok az oktatás európai dimenziójáról 203

Margaret Shennan: Európa a tantervben, avagy miért tanítsunk Európáról 205

Roberto Carneiro: A közös európai ház kialakítása az oktatásban 225

David Coulby - Crispin Jones: Az európai kultúra: egység és törések 251

Anne Convery: Az európai dimenzió az uniós dokumentumok tükrében 263

Negyedik fejezet Az oktatás európai dimenziója néhány európai állam oktatáspolitikájában és a magyar pedagógiai gyakorlatban 279

Báthory Zoltán: A közoktatás európai dimenziói 281

Maitland Stobart: A középiskolai oktatás európai dimenziója: mit, hogyan és miért?..... 287

Elsbeth Cardy: Európai dimenzió az Egyesült Királyságban 297

Jacek Kowalski: Oktatási és tantervreform Lengyelországban 305

Knausz Imre: A közoktatás tartalmi modernizációja és az európai dimenzió 311

Arató László: Európai és nemzeti értékek az irodalom tanításában..... 317

Horváth Attila: Európai dimenzió a nem hagyományos iskolai keretek között folyó tevékenységekben..... 327

Függelék..... 337

Rövid kalauz az önálló kutatáshoz és kapcsolatépítéshez 339

Előszó

Magyarország reményeink szerint néhány éven belül az Európai Unió teljes jogú tagországa válik, egyedülálló történelmi esélyt kapva arra, hogy elfoglalja helyét a fejlett államok közösségében. Az uniós tagság és az arra való felkészülés rendkívüli kihívások elé állítja a magyar gazdaság és társadalom egészét. A nálunk fejlettebb közösséghez való csatlakozás elkerülhetetlenné teszi, hogy a gazdaság, az államháztartás, a közigazgatás és a közszolgáltatások számos területén reformokat indítsunk és a már elindult reformokat továbbvigyük. A kihívások persze nemcsak gazdasági természetűek és nemcsak a közigazgatás vagy a jogalkalmazás területeit érintik, hanem egyúttal kulturális jellegűek is. Oly módon kell a tágabb közösség aktív tagjává válnunk, alkalmazkodnunk az ott korábban kialakult szabályokhoz, hogy közben megőrizzük saját identitásunkat és kulturális értékeinket, és meg tudjuk védeni érdekeinket.

Kétségtelenül a legnagyobb kihívások közé tartozik az, hogy a politikai, gazdasági és kulturális közösség, melyhez csatlakozni kívánunk, maga is alakulóban van. Az egyik legnagyobb horderejű integrációs lépésre, a közös pénz bevezetésére, ami nélkül közös piacról valójában csak megszorításokkal lehetett beszélni, 1999. január elseji dátummal került sor. E könyv megjelenésekor még nem sokat tudhatunk e lépés hatásairól. A Közösségi intézmények megalkotásának a folyamata távolról sem zárult még le és ma is vita folyik a Közösségi döntéshozatal fontos szabályairól. Ez az immár több, mint negyven éve zajló folyamat – melyet mindig viták és kompromisszumok kísértek – folytatódik taggá válásunk után is.

Az oktatás azok közé a területek közé tartozik, amelyekkel kapcsolatban komolyabb Közösségi felelősség mindössze néhány éve, az 1993-ban érvénybe lépett Maastrichti Szerződés óta létezik. Közösségi akciók és programok persze korábban is voltak, de ezek hosszú ideig kizárólag azokat a területeket – így mindenekelőtt a szakképzést – érintették, amelyek közvetlen kapcsolatban álltak a munkaerő felkészítésével és szabad áramlásával. Az általános képzés, ezen belül az alap- és középfokú oktatás csak a nyolcvanas évek második felében került a figyelem előterébe azt követően, hogy az akkori Európai Gazdasági Közösség tagállamai döntést hoztak a *politikai közösség*, az Unió létrehozásáról. Ez a döntés ugyanis egyúttal azt is jelentette, hogy „Európa” fogalma ezentúl nemcsak közös piacot és az áruk, a tőke és a szolgáltatások szabad áramlását jelenti, hanem a polgárok által vallott közös értékek kontinensét is. Olyan Európát, amely az oktatásban sem láthatja többé – úgy, ahogy ez korábban történt – kizárólag a munkaerő és a szaktudás termelőjét. Az „*európai dimenzió*” ebben az időszakban lett az oktatásról való közös európai gondolkodás egyik meghatározó fogalma.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Közismert, hogy az oktatás tartalmával és szerkezetével kapcsolatos döntések az Európai Unióban a tagállamok hatáskörébe tartoznak: az Unióról szóló alapszerződés e területen explicit módon tilt mindenféle harmonizációs törekvést. Ezen a politikai közösség létrehozása mellett döntő tagállamok sem kívántak változtatni. Abban viszont egyetértettek, hogy a nemzeti rendszereken belül, azok alapvető szerkezeti és tartalmi viszonyainak az érintetlenül hagyása mellett, lehetséges és szükséges egy *új dimenzió* kifejlesztése. Azaz lehetséges és szükséges fokozatosan megtalálni azokat a közös elemeket, amelyek minden ország számára egyaránt fontosak és létre lehet hozni olyan közös programokat, amelyek hatékonyabb megoldást jelenthetnek a közös kihívásokra, mint amilyenre a tagországok külön-külön képesek. A már létező nemzeti dimenzió *mellett* tehát lehetséges és érdemes létrehozni *az oktatás európai dimenzióját*.

Azok a dokumentumok és tanulmányok, amelyekkel e kötetben találkozunk az olvasó, átfogó képet adnak arról, hogy mit is jelent az *európai dimenzió* fogalma. Látni fogjuk, hogy e fogalomnak többféle – egymással jól megférő – értelmezése is létezik. A szűkebb értelmezés az európai polgár nevelésével kapcsolatos tartalmi elemekre (pl. a történelemtanítás vagy az állampolgári nevelés európai szemléletére) helyezi a hangsúlyt. A tágabb értelmezés az *európai dimenzió* építésének tekint minden olyan oktatásügyi lépést, amely a közös pedagógiai kihívásokra közös válaszokat keres, például azokat az erőfeszítéseket, amelyek az információs társadalomra való felkészülést vagy a leszakadó rétegek integrálását szolgálják.

A többféle értelmezés egyidejű megléte is jól jelzi azt, mennyire mozgalmas ma az az európai szellemi tér, melyben a vita az oktatás közös értékeiről és feladatairól, az e területen megfogalmazható közös felelősségről folyik. Noha ma is valószínűleg többséget alkotnak azok, akik az oktatás területén inkább korlátoznak, mintsem növelnék a Közösségi mozgásteret, egy sor olyan folyamatnak lehetünk tanúi, amelyek a Közösségi szintű hatások jövőbeni erősödését sejtetik. A Közösségi programok és – különösen az Unió periféria-országai – az uniós forrásokkal megvalósított fejlesztések eddigi sikerei, az oktatásügy nemzetköziesedésének és általában a globalizálódásnak az elkerülhetetlen felgyorsulása, valamint a hasonló nemzeti problémák közös kezelése során tapasztalható többlet vagy – az uniós környezetben nagyon gyakran használt fogalommal élve – *hozzáadott érték* egyre inkább erősítik azt a felfogást, amely a jövőben növekvő szerepet szán a nemzetközi, Európa esetében pedig elsősorban az uniós szintű megoldásoknak. A kötetben olvasható tanulmányok egy része ennek a folyamatnak a szellemi feldolgozásába és a megfogható oktatáspolitikai elvek és döntések nyelvére való lefordításába is betekintést enged az olvasónak.

A válogatás azonban nemcsak az *európai dimenzió* fogalmának a megértésében és az európai oktatásügyi gondolkodásba való bepillantásban segít, hanem abban is,

Az oktatás európai dimenziója

hogyan megismerjük, milyen feladatokkal kell szembenéznie e területen az uniós csatlakozásra készülő Magyarországnak. A tagországok ugyanis megegyeztek arról, hogy mindannyian konkrét lépéseket tesznek annak érdekében, hogy kifejlesszék saját oktatási rendszerük *európai dimenzióját*. E megállapodás (olvasható a kötet első fejezetében), amelyet a tagországok minisztereiből álló legfőbb döntéshozó testület, az Európai Tanács 1988-ben határozat formájában fogadott el, része azoknak a Közösségi vívmányoknak¹ (*acquis communautaire*), amelyet a csatlakozó országoknak át kell majd venniük. Az olvasó számára azonban talán még fontosabbak azok a szövegek, amelyek gyakorlati példákon mutatják be azt, hogy az egyes országok milyen módon próbálják meg kifejleszteni vagy erősíteni *oktatásuk európai dimenzióját*.

Minden olyan országnak, amely az Uniónak tagja vagy a jövőben tagjává kíván válni, saját magának kell „megemésztenie” az *európai dimenzió* fogalmát, és – a közösen meghatározott kereteken belül – saját magának kell kialakítania a nemzeti törekvéseinek leginkább megfelelő értelmezését. E kötet azt is jelzi, hogy a folyamat a közoktatás területén Magyarországon nemcsak elkezdődött, de – különösen ha a csatlakozásra váró többi országgal vetjük össze – jelentősen előre is haladt. Az oktatás és az európai integráció kapcsolatával foglalkozó szakmai rendezvények magas száma – közöttük az is, amelynek több előadása e kötetben olvasható² – az ilyen tartalmú tanárképzési, továbbképzési és vezetőképzési kurzusok vagy modulok iránti növekvő érdeklődés, valamint a magyar intézmények sikerei az uniós oktatási programokra benyújtott pályázatokon mind azt jelzik: a magyar oktatásügynek esélye van arra, hogy az uniós csatlakozásban megtalálja azt a dinamizáló erőt, amely nélkülözhetetlen saját belső problémáink megoldásához is.

Halász Gábor

igazgató

Országos Közoktatási Intézet

Kutatói Központ

¹ Az *acquis communautaire* avagy a „Közösségi vívmányok” köre azoknak a közös jogoknak és kötelezettségeknek az összessége, amelyek összekötik az EU tagállamait. Lényegileg a Római Szerződésen és az azt kiegészítő megállapodásokon (pl. Egységes Európai Akta) valamint a másodlagos jogszabályok széles skáláján alapul. A szerkesztő

² Az *oktatás európai dimenziója* című nemzetközi konferenciát a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Külügyminisztérium és az Integrációs Stratégiai Munkacsoport rendezte Budapesten, 1998. április 17-18-án.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Bevezetés

Magyarország európai integrációja a történelem mély gyökerekkel rendelkező, *longue durée* folyamata, amelyben az oktatásnak – mint az európai és magyar műveltség egyik legfontosabb elegyítő műhelyének – mindig kitüntetett szerepe volt. Bizonyíték erre, hogy 1996 a honfoglalás millicentenáriumát és az első magyar középiskola, Pannonhalma millenniumát jelölte. A honfoglalással hazánk földjét nyerték őseink, az iskoláztatással az európai kultúrát. Az első magyarországi iskolák: kolostorok, székesegyházak és plébániák iskolái a nyugati kereszténység oktatási rendszerébe tagolódtak, majd később a reneszánsz, a humanizmus, a reformáció és a barokk szellemének hű közvetítőivé váltak. A magyar közoktatás alapjait – a felvilágosodás, a reformkor, az 1848-as forradalom eszméit és a modern európai szabadelvűség törekvéseit felhasználva – a John Stuart Mill-el rendszeresen levelező Eötvös József fektette le az 1867-es Kiegyezés után gyorsan szabadelvűvé váló politikai légkörben. Számos intézkedése, így például a tankötelezettség alapján álló modern népoktatás megteremtése, megelőzte az általában mintául szolgáló Európát.

A XX. század a magyar állam és a magyar nemzet történetében példátlan megrázkódtatás-sorozatot és folyamatos (oktatás)politikai paradigma- és rendszerváltozás-hullámot hozott, s a „nemzet napszámosainak” határtalan hivatástudatának köszönhető, hogy az ország szuverenitása elnyerésének pillanataiban a magyar közoktatás eredményei a szűkös anyagiak mellett is világszínvonalúak. A jövő nemzedékét egy olyan oktatási rendszerben kell majd felnevelnünk, amelyben egyszerre lesz jelen a nemzeti hagyomány és az európai örökség: a nemzeti és az európai eszmény. Ezek a fogalmak nincsenek egymással ellentétben, hanem éppen ellenkezőleg, egymást kiegészítik és teljes mértékben harmonizálnak egymással. 2001. január 1-én nemcsak új évezredbe lépünk, hanem a magyar államalapítás és az európai államrendszerbe való első magyar betagozódás ezeréves jubileumát is köszönhetjük. Nagyszerű lenne, ha jelenkori integrációs törekvéseink az ezer évvel előttihez mérhető sikerrel járnának az évfordulón, s ha ebben a sikerben a pedagógusok és valamennyi, az oktatási rendszert működtető szakember ugyanolyan jelentékeny szerepet játszhatna, mint hazánk első sikeres európai beilleszkedése idején.

Ezért le kell számolnunk azzal a sokak számára csábító illúzióval, hogy elegendő nekigyürkőznünk és ha „Európát” „megtanuljuk – akkor egyszerűen „megtaníthatjuk”. E kötet lapjairól kiderül, hogy nem elég az európai szellemiségű oktatáshoz a „jó tanuló” mentalitásával közelítünk: önmagában nem elegendő,

Európa az iskolában – az iskola Európában

hogy megtanítsuk Európa földrajzát, történelmét, az Európai Unió intézményeinek működését. Nem elég a „tényekre”, az ismeretként megtanulható dolgokra koncentrálnunk. Az EU-tagságra és teljes jogú európai (állam)polgári státusra felkészülő magyar oktatáspolitikusok, diákok és pedagógusok számára pusztán az ismeretek megszerzése nem elégséges ahhoz, hogy élni tudjanak az európai integráció adta előnyökkel és kezelni tudják a tágasabb munkaerőpiaci versenyből, a minden eddiginél erőteljesebben rájuk zúduló intellektuális információdömpingből adódó kihívásokat.

Az európai integrációban részt vállaló nemzetek oktatáspolitikai és pedagógiai gyakorlata arra az alaptételre épül, hogy az európaiság egyszerre mentalitás, műveltség és készség, életvitel és gondolkodásmód, amit gyakorlással, gondolkodással és megint csak gyakorlással lehet elsajátítani és alakítani. Ennek a tételnek „szupranacionális” és nemzeti oktatáspolitikai fundamentumait és pedagógiai gyakorlatát járja körül az olvasó a kötet lapjain.

A kötetben szereplő írások segítségével „intellektuális társasutazásra” hívjuk az olvasót. Az „utazás” során áttekintjük az európai szellemiségű oktatásról való gondolkodás azon dokumentumait, amelyek a nemzeti és európai oktatási tradíciók ötvözésének politikai, jogi és pedagógiai vízióit és gyakorlatát írják le.

A szemelvények összeállításakor az volt a szándékunk, hogy komplexen mutassuk be azt a nehezen és sokféleképpen meghatározható fogalmat, amelyet *az oktatás európai dimenziójának* neveznek, hogy az oktatásügyben tevékenykedő lehető legszélesebb olvasóközönség érdeklődését is kielégítsék. Ez a kötet abban kíván segítségére lenni az érdeklődő pedagógusoknak, oktatáskutatóknak, oktatáspolitikusoknak és a magyar oktatásügy sikeres európai integrációjában érdekelt valamennyi szakembernek, hogy felvillantsa azokat az oktatáspolitikai, jogi, intézmény-menedzsment-beli és pedagógiai kereteket, amelyek között az iskolák Magyarország európai integrációjának elsőrendű fontosságú intézményeivé válhatnak az elkövetkező években, s az oktatásügy valóban stratégiai fontosságú területté válhat.

Az *első két fejezet* oktatáspolitikai dokumentumgyűjteménye és az európai oktatásjog diszciplínáját bemutató tanulmányai különösen az oktatáspolitikai alakítóinak, az oktatással foglalkozó politikusoknak, közigazgatási szakembereknek és iskolavezetőknek lehet izgalmas olvasmány, hiszen ők azok, akik a működési területükön a helyi viszonyoknak megfelelően kell értelmezzék *az európai dimenzió* mint egy egyre erősebb orientációs pont fogalmát. A *harmadik és a negyedik fejezetet* az iskola belső világát alakítók olvashatják nagyobb érdeklődéssel, iskolafenntartók, szakértők, tanárok és diákok, akik intézményük falán belül akarnak egy „kis Európát” létrehozni.

Az oktatás európai dimenziója

A kötet *első fejezetében* összegyűjtött szemelvények az európai integrációs szervezetek által hozott hivatalos ajánlások és határozatok jól nyomon követhetővé teszik azt a közös gondolkodási folyamatot, amely az elmúlt másfél évtizedben az európai integrációban résztvevő országok az oktatással kapcsolatban folytattak. E dokumentumokból kirajzolódik az a fejlődéstörténet, ahogyan az Európa Tanács és az Európai Közösség oktatáspolitikusai egyre árnyaltabb definícióit adják az oktatás „európai dimenziójának”, s ahogyan e fogalom fokozatosan sarkkövévé válik a kilencvenes évek Közösségi oktatási programjainak. A fejezet külön érdekessége, hogy bepillantást enged abba is, hogy a Brüsszelben és Strasburgban megfogalmazott oktatáspolitikai ajánlások milyen nemzeti fejlesztési projektekhez vezettek olyan kulcsterületeken mint a tanárképzés, a tantervfejlesztés, a diák- és pedagógus-mobilitás, intézménymenedzsment és az új oktatási technológiai és pedagógiai megoldások alkalmazása.

A dokumentumok közül két csemegére hívjuk fel az olvasó figyelmét: az 1993-ban elfogadott *Zöld Könyvre az oktatás európai dimenziójáról*, és az 1997-ben kiadott ún. „*Kék Könyv*” bevezetőjére, amelyek a leggyakrabban hivatkozott Közösségi oktatáspolitikai dokumentumokká, szinte „bestsellerré” váltak, hiszen világos és szabatos megfogalmazásba foglalták mindazt, amire az európai integrációs oktatási programok az ezredfordulón felépülnek. Olyan dokumentumokról van szó, amelyek szerencsés ötvözetét adják annak, hogyan kapcsolható össze és gazdagítható új intellektuális munícióval az európai oktatási fejlesztési programok víziója és a nemzeti sajátosságokkal rendelkező oktatási intézmények mindennapos működése.

A kötet *második fejezete* tükörképe az elsőnek abban az értelemben, hogy míg az állásfoglalások, határozatok, ajánlások „felülről lefelé” építkeznek, addig az itt szereplő tanulmányok többsége az „alulról felfelé” építkezés logikáját és gyakorlatát világítják meg. A magyar jogalkotásban az Alkotmánybíróság működése óta kezd gyökeret verni az angolszász területeken és a Nyugat-Európában nagy hagyományokra visszatekintő precedensjog. Az európai integráció 40 éves történetét érdekes megvilágításba helyezi az itt közölt néhány tanulmány: hogyan kényszeríti ki európai szintű jogszabályok és döntések meghozatalát az, hogy az egyes polgárok megpróbálnak élni az új lehetőségekkel az integrációs környezet nyújtotta keretek között. Hogyan mutatnak rá a létrehozott rendszer hiányosságaira azok az életutak, melyek átnyúlnak a nemzetállamok határain. A tőke, a munkaerő és a szolgáltatások szabad áramlását hirdető politikai szándék megvalósításához nem elegendő a gazdasági szabályozók átalakítása. Az „európai polgár”, amikor megpróbálja ezt a saját lehetőségeire és életpályájára lefordítani, hamar beleütközik a nemzetállami berendezkedés és jogrend nyújtotta korlátokba.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A második fejezetben közölt tanulmányok közül *Machteld Verbruggen* és *Koenraad Leanearts* írásai azt követik végig, hogy hogyan kényszerítette ki az egyes emberek munkavállalási vagy tanulási kedve azokat a bírósági állásfoglalásokat, melyek Európát átjárhatóbbá, lakhatóbbá tették. Ez a két tanulmány a korábban nem létezett „európai oktatásjog” diszciplinájának kialakulását mutatja be.

A fejezet harmadik írása: *Az oktatás, a szakképzés és a kultúra a Maastrichti Egyezményben* pedig azon túl, hogy értelmezi azt a két tömör cikkelyt, amely az oktatással kapcsolatban a Maastrichti Egyezménybe bekerült, rámutat, hogy az európai integráció folyamata mérföldköhöz érkezett. Egyrészt a precedensjog hagyománya és működése szükségessé tette, hogy a kizárólag nemzetállami kompetenciának tekintett oktatásról is szülessen Közösségi állásfoglalás, másrészt nyilvánvalóvá vált, hogy az európai egységesítésben nemigen lehet többé továbblépni kizárólag a politikai elit akaratából. Az alulról érkező jelzések végre összetalálkoztak a fentről jövő politikai akarattal: a gazdasági integráció erősítése elképzelhetetlen az oktatás és a kultúra területének tudatos bevonása nélkül. E fejlemények alapos tanulmányozása fontos üzeneteket valamint jogi és politikai fogódzókat ad a magyar oktatásjogi szakértők, de az európai (állam)polgári státusra felkészülő valamennyi hazai tanuló, munkaadó és munkavállaló számára is.

A harmadik fejezet, a *Tanulmányok az oktatás európai dimenziójáról* a politika és a jog nagy területei után az oktatás szűkebben értett világába kalauzol el bennünket. A fejezet szerzői tanári és iskolai megközelítésből próbálják meg értelmezni az oktatás európai dimenziójának fogalmát, s szolgálnak értelmezéssel, kísérleti programok leírásával, eredmények bemutatásával és nem utolsósorban a kétségek megfogalmazásával. Közös nevezőjük az lehet, hogy mindannyiban kísérleteznek, kérdésfeltevéssel és válaszadással próbálkoznak és ugyanerre a mentális játékra hívják fel az olvasót. A magyar szakmai közvélemény és minden egyes pedagógus olyan folyamatba kapcsolódhat be, melynek alakítása nemcsak nálunk, hanem máshol is most történik. Nincsenek kész receptek „Európában” sem arra, hogy hogyan érvényesülhet az európai dimenzió az iskolában, a tanórán, a tanár, a tanuló mentalitásában. Kérdések és próbálkozások vannak, melyeket magunknak is feltehetünk, melyeket a magyar viszonyok és sajátosságok fényében átfogalmazhatunk, s melyekre a magyar viszonyok és sajátosságok fényében próbálhatunk megválaszolni. A magyar iskola ebből a szempontból sokkal ideálisabb és kellemesebb helyzetben van, mint mondjuk a magyar gépgyártás. Az oktatásban nincsenek európai szabványok, amiket át kell venni. Európai dimenzióvá Magyarországon az válik, amit mi annak nevezünk, amihez mi hozzátettük a helyi színeinket. Feladni nagyon keveset kell a sajátosságainkból, hiszen velük együtt, vagy éppen miattuk vagyunk mi is európaiak. Azonban

Az oktatás európai dimenziója

befogadni az újat, a többet és a mást nemcsak lehet, hanem a világ legtermészetesebb dolga is. Miért ne próbáljuk meg megkönnyíteni az alkalmazkodást, a fejlődést azzal, hogy azokon a nyomvonalakon járunk, melyeket már mások kipróbáltak? Miért ne foglalkoznánk ugyanazokkal a kérdésekkel, mint társaink Európában, amikor a mi oktatási rendszerünk olyan eredményekkel dicsekedhet és olyan kudarccal küszködik, mint a többi európai iskolarendszer? Miért ne tudnánk mi is letenni a voksunkat, hogy a mi értelmezésünkben mi is ez az európai dimenzió?

Erre a kérdéssorozatra ad különböző külföldi és hazai nézőpontokból megfogalmazott válaszokat a *negyedik fejezet*, mely válogatást ad a Külügyminisztérium, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium és az Integrációs Stratégiai Munkacsoport által 1998. április 17-18-án, Budapesten megtartott *Az oktatás európai dimenziója* című országos oktatási konferencián elhangzott előadásokból.

Ez a fejezet az oktatáspolitikai vízió és a mindennapi pedagógiai gyakorlat összehangolására tett kísérletek külföldi és magyar esettanulmányaiból áll. Megszólal az oktatáspolitikus, az oktatáskutató és a gyakorló pedagógus, akik – valamennyien elkötelezett „diákpártiak” lévén – valamennyien a diákok szemével igyekeznek láttatni azt, hogy a tanulási órákon és a „nem hagyományos iskolai keretek között folyó tevékenységekben” hol nyilvánul meg illetve hová illeszthető be az európai műveltség-tartalom.

A fejezet első részében az olvasó arról kap körképet, hogy az oktatás európai dimenziója mint oktatáspolitikai programelem, miképpen fordítódott le fejlesztési projektekre az Európa Tanácsban, az Egyesült Királyságban, Lengyelországban, s milyen elképzelések fogalmazódtak meg Magyarországon. *Báthory Zoltán* nagyívű előadására rímelnék azok az esettanulmányok, amelyek áttekintik, hogy a magyar köznevelés-fejlesztésben lezajló tartalmi modernizációban, s azon belül az irodalomtanításban és a „nem hagyományos iskolai keretek” között folyó tevékenységekben hogyan értelmezhető, hol jelenik meg és mely irányokba építhető tovább az a sokszínű pedagógiai fogalom, amelyet az oktatás „európai dimenziójának” neveznek.

A kötet által kínált intellektuális körutazás végéhez érve az olvasó eme esettanulmányokból is meggyőződhet arról, hogy az európai integráció, az európai identitás beoltása a magyar önismeretbe nem most jelenik meg mint perspektíva a magyar oktatási rendszer előtt: az európai igényességű és léptékű oktatás a magyar pedagógia régi kincse, amelyet most eddig soha nem látott intenzitással kamatoztathat Magyarország és az Európai Unió hasznára.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Rajtunk a sor, hogy továbbgondoljuk az olvasottakat. Ha a tennivalók számosak, az erőforrások korláatosnak tűnnek is, idézzük biztatásul a még életében legendássá vált kortárs, az Európai Unió „intellektuális főépítészé”, Jacques Delors által írtakat: „Az oktatással szemben támasztott igények éppen azért olyan magasak, mert határtalanok a benne rejlő lehetőségek.”

Kovács Katalin
tudományos munkatárs
Országos Közoktatási Intézet
Kutatási Központ

Zarándy Zoltán
vezető tanácsadó
VILÁGPOLGÁR 2000
Oktatási Tanácsadó Iroda

Az oktatás európai dimenziója

Első fejezet

**Az oktatás európai dimenzióját
érintő legfontosabb hivatalos
ajánlások és határozatok (1983-1997)**

Európa az iskolában – az iskola Európában

1983

*Az Európa Tanács
Miniszterek Bizottsága
R (83) 4. számú ajánlása:*

*A Miniszterek Tanácsa a tagállamokhoz az európaiság-tudat
erősítéséről a középiskolai oktatásban*

*(A Miniszterek Tanácsa elfogadta a miniszter-helyettesek 358. Találkozásán, 1983.
április 18-án)*

A Miniszterek Tanácsa, az Európa Tanács Szabályzatának 15.b cikke értelmében,

Tekintettel az Európai Kulturális Konvencióra (1954), mely hangsúlyozza az európai együttműködésre nevelés szükségességét;

Emlékeztetve a Miniszterek Tanácsa (64) 11. határozatára „Társadalomismeret és európai oktatás” témakörben

Figyelembe véve a Kulturális Együttműködés Tanácsa 1. „Felkészülés az életre a középiskolában” c. projektje (1978-1982) eredményeit;

Figyelembe véve az Európa Tanács Második Középtávú Tervét (1981-86), különös tekintettel a következőkre:

- i. 10.1. célkitűzés – az európai kultúra sokszínűségére építő azonosságtudat erősítése és a világ más részeivel való párbeszéd és kölcsönös megértés lehetőségeinek felismerése;
- ii. 11.3. célkitűzés – a nemzeti oktatási rendszerek növekvő hozzájárulása az európai identitás társadalmi beágyazottságához, valamint az európaiak közötti aktív együttműködés és kommunikáció serkentése;

Figyelembe véve az UNESCO Közgyűlése 18. ülésén (Párizs, 1974. november 19.) elfogadott, a nemzetközi megértés, együttműködés és béke érdekében folyó nevelésre illetve az emberi jogokról és az alapvető szabadságjogokról való oktatásra vonatkozó javaslatot,

Európa az iskolában – az iskola Európában

A következőket javasolja a tagállamok kormányainak:

- a. közép fokú oktatáspolitikájuk megvalósítása során vegyék figyelembe a javaslat függelékében kinyilvánított alapelveket, illetve hívják fel ezekre az érintett illetékes testületek figyelmét, hogy azokat megfontolhassák – és amint arra alkalom nyílik – figyelembe vehessék;
- b. biztosítsák e javaslat minél szélesebb körű terjesztését azon személyek illetve szervezetek körében, akik/amelyek érintettek az európaiság-tudat erősítésében a diákok és tanárok körében.

Függelék az R (83) 4. számú ajánláshoz

Irányelvek az európaiság-tudatot a középiskolai oktatásban elmélyítő pedagógiai programok és tantervek kidolgozásához

1. Célok

- 1.1. Az európaiság-tudat középiskolai szintű elmélyítését célul tűző programok tartalma természetesen eltérhet az egyes országok, régiók és iskolák igényeinek és érdeklődési körének megfelelően.
- 1.2. Mindenfajta tartalmi különbségtől eltekintve e pedagógiai programoknak valamennyi európai fiataalt arra kell ösztönözniük, hogy:
 - i. becsüljék egymást és legyenek szolidárisak más nemzetek és kultúrák népeivel;
 - ii. önmagukat ne csak saját régiójuk és országuk, hanem Európa és a nagyvilág polgárának is tekintsék.
- 1.3. Valamennyi európai fiatalnak segíteni kell abban, hogy elsajátítsa az alábbiakat:
 - i. a demokrácia, az emberi jogok és alapvető szabadságjogok megőrzésére és előmozdítására való készséget és képességet;
 - ii. a szükséges tudást és készségeket ahhoz, hogy helytálljanak a globális egymásrautaltságot tudomásul vevő, állandóan és gyorsan változó világunkban;
 - iii. közös kulturális örökségünk befogadását, illetve annak megértését, hogy mivel járult ez az örökség hozzá más civilizációk fejlődéséhez, s mi az, amit ezeknek a civilizációknak köszönhetünk;

Az oktatás európai dimenziója

- iv. az európai együttműködés előmozdítása érdekében létrehozott intézmények és szervezetek ismeretét, és az azok tevékenységei és az általuk képviselt eszmék támogatására való készséget.

2. Megközelítési módok

Az Európáról való oktatás a középiskolákban elgondolható önálló tantárgyakban vagy interdiszciplináris kurzusok keretében is. Az iskolák számára biztosítani kell, hogy szabadon választhassák meg a saját helyzetüknek legmegfelelőbb pedagógiai megközelítést, ugyanakkor ügyelni kell arra, hogy:

- i. a tananyag épüljön arra, amit az oktatás korábbi szakaszában már megtanítottak Európáról;
- ii. biztosítsák az Európáról szóló oktatás átfogó koherenciáját. Az ismeretek és a tudás elaprózódása elkerülhető gondos tervezés és a tantárgyak közötti egyeztetés és együttműködés (vagyis koordináció) segítségével.

3. Tartalom

3.1. Az Európáról szóló tanítás során a középiskoláknak törekedniük kell arra, hogy teljes képet adjanak a diákoknak a következő kulcsfogalmakról:

- i. demokrácia, emberi jogok és alapvető szabadságjogok;
- ii. tolerancia és pluralizmus;
- iii. egymásrataltság és együttműködés;
- iv. emberi és kulturális egység és sokféleség;
- v. konfliktus és változás;

3.2. Ezek a fogalmak azokkal a tárgykörökkel és témákkal illusztrálhatóak a legjobban, melyek a nemzetközi megértés és együttműködés szükségességét példázzák. Ilyenek például:

- i. a háború megelőzése és a konfliktusok erőszakmentes megoldása;
- ii. az európai kulturális örökség megőrzése;
- iii. a migráció hatásai;
- iv. az ökológiai egyensúly megőrzése;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- v. az energia és a természeti erőforrások optimális hasznosítása;
- vi. a kommunikáció és a kereskedelem változó igényei;
- vii. a fejlődő országokkal való kapcsolatok.

3.3. A modern nyelvek, a történelem, a földrajz és a társadalomtudományok értékes hozzájárulása nyilvánvaló az európaiság-tudat középiskolai tanítása terén. Kellő figyelmet kell azonban fordítani arra is, hogy miképpen vonható be a tudomány és technika, a képzőművészeti tevékenységek, a zene, vagyis gyakorlatilag a középiskolai oktatás valamennyi tantárgya az Európáról való oktatásba.

4. Módszerek

4.1. A tagállamok iskolarendszereinek különbözősége miatt nyilvánvalóan eltérések mutatkoznak a tanítási gyakorlatban is. Ennek ellenére az európaiság-tudat erősítését szolgáló programok megvalósításakor a tanároknak hasznára lesz, ha:

- i. olyan metodikát alkalmaznak, mely az aktív cselekvésen, a kutatáson és a felfedezés élményén alapul; olyan projekteket építenek fel, melyekben egyéni kutatás és interjúkészítés is szerepel; kiaknázzák a helyi és országos szinten kötött külföldi kapcsolatokat;
- ii. a diákoknak aktív részvételi és döntéshozatali lehetőséget és felelősséget biztosítanak az iskolai közösségen belül, hogy felkészítsék őket egy szabad, demokratikus társadalomban való életre;
- iii. a diákokat bevonják olyan, a tanterven kívüli, nemzetközi dimenziójú tevékenységekbe, mint az Európai Iskolák Napja vetélkedőn való részvétel, az UNESCO-klubok illetve az UNESCO Társult Iskolái Projekt, európai klubok alapítása az iskolákban, iskolák közötti kapcsolatteremtés és cserék, európai intézmények és események látogatása a testvériskolák révén;
- iv. arra ösztönzik a diákokat, hogy tájékozottan és kritikai érdeklődéssel kövessék nyomon a tömegkommunikációs eszközök tudósításait a nemzetközi eseményekről;
- v. hasznát veszik más országok és nemzetközi – kormányközi vagy civil – szervezetek hivatalos forrásainak és más anyagainak;

4.2. Minthogy az európai társadalom egyre erőteljesebben multikulturálissá válik, az iskoláknak, ahol csak lehetséges, aktívan be kell vonniuk más kulturális háttérből érkező személyeket is a tanulási folyamatba. Ez segíti a diákokat a valóban toleráns magatartás kialakításában, és annak felismerésében, hogy a

Az oktatás európai dimenziója

bőrszín, a hit és szokások különbségei ellenére valamennyiünkben közös az alapvető emberi méltóság és alapvető közös szükségleteink vannak.

5. Tanárképzés

Az európaiság-tudat középiskolai szintű felépítését célzó programok sikere nagyban függ az oktatók tudásától, készségeitől és szemléletétől. Ezért kulcsfontosságú, hogy megfelelő kurzusok álljanak rendelkezésre mind az alapképzés, mind a továbbképzés során nemcsak a pedagógusok, hanem az oktatási adminisztráció, a szakfelügyelők, szaktanácsadók és iskolaigazgatók számára is. Ezen kívül a tanárokat és egyéb nevelőket ösztönözni kell arra, hogy kihasználják a más európai országokban adódó tanulási- és cserelehetőségeket.

6. Ellenőrzés és értékelés

Hogy elkerüljük az erőfeszítések felesleges megduplázását és a lehető legjobban kiaknázhassuk a forrásokat, gondosan ellenőrizni és értékelni kell azokat a programokat, melyek az európaiság-tudat középiskolai terjesztését szolgálják a tagállamok körében. Ily módon megállapítható, hogy milyen mértékben sikerül:

- i. megvalósítani a pedagógiai programok által képviselt célokat és törekvéseket;
- ii. megfelelni a tanulók érdekeinek és elvárásainak.

Egy ilyen értékelés során a tagállamok megoszthatják egymással tapasztalataikat, valamint megállapíthatják és elterjeszthetik a követendő gyakorlatot is.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1988

Az Európai Tanács és az Európai Közösség Oktatási Minisztereinek

1988. május 24-én elfogadott határozata az oktatás európai dimenziójáról (88/C 177/02)

Az Európai Tanács és a Tanácsba delegált oktatási miniszterek

Hivatkozva az általuk hozott, 1985. szeptember 27-én kelt határozatra,

Megerősítve eltökéltségüket, hogy elmélyítsék az oktatás európai dimenzióját, összhangban és megerősítve az „európai uniós eszmére vonatkozó ünnepélyes nyilatkozatukat” (Stuttgart, 1983. június) valamint az Európai Tanács fontainebleau-i határozatát (1984. június) és az Európai Tanács által Milánóban elfogadott, „*A polgárok Európája*”-c. jelentést (1985 június);

Megfontolva, hogy az oktatás európai dimenzióját kiemelten kezelve új eszközökhöz jutnak a Közösség fejlődéséhez és az 1992-re tervezett egységes belső piac kiépítéséhez;

Figyelembe véve az Európai Parlament 1987. november 20-án kelt határozatát;

Figyelembe véve az Oktatási Bizottság jelentését;

Megerősítve a kapcsolatot az oktatás európai dimenziója és az alábbi projektek valamennyi tevékenysége között:

- ❖ Oktatási akcióprogram (1976. február 9.)
- ❖ Az iskola és a munka világa közötti kapcsolatok erősítését célzó kísérleti projektek
- ❖ Az ERASMUS, COMETT és Youth for Europe programok

Hangsúlyozva azt a fontos szerepet, amelyet az európaiak közötti megértésben a tagállamok nyelveinek tanulása és a fiatalok csereprogramjai képviselnek;

Európa az iskolában – az iskola Európában

AZ ALÁBBI HATÁROZATOT HOZZÁK:

I. CÉLKITŰZÉSEK

E határozat célja, hogy erősítse az oktatás európai dimenzióját azáltal, hogy bevezet egy sor olyan közös intézkedést az 1988-92-es időszakra, amelyeknek a következőket kell elősegíteniük:

- (i) az európai identitástudat erősítése a fiatalokban, az európai civilizáció értékeinek megismertetése, az európai népek mai fejlődésének alapját képező értékek tisztázása a fiatalok számára, különös tekintettel a demokrácia alapelveinek, a társadalmi igazságosságnak és az emberi jogok tiszteletének védelmére (Koppenhágai Nyilatkozat, 1978. április);
- (ii) a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében és az Európai Közösség felé való tényleges előrehaladásban való részvételre, az Egységes Európai Aktában meghatározott feltételek szerint;
- (iii) a Közösség létrejöttével megnyíló szélesebb gazdasági és társadalmi dimenzió által képviselt előnyök és kihívások tudatosítása a fiatalokban;
- (iv) a Közösséggel és a tagállamokkal kapcsolatos történelmi, gazdasági és társadalmi vonatkozású tudás bővítése illetve annak tudatosítása, mennyire fontos az Európai Közösség tagállamainak együttműködése Európa és a világ más országaival.

II. TEENDŐK

Az Európai Tanácsnak a „polgárok Európájára” vonatkozó döntései értelmében új lendületet kell adni e célok eléréséhez és hatékony intézkedéseket kell életbe léptetni mind a tagállamok, mind a Közösség szintjén.

TAGÁLLAMI SZINTEN

Saját meghatározott oktatáspolitikájuk és oktatási rendszerük határain belül a tagállamok minden erőfeszítést megtesznek a következő intézkedések fogantatása érdekében:

Az oktatás európai dimenziója

Az európai dimenzió meghonosítása az oktatási rendszerekben

1. Az európai dimenzióknak az oktatásba való bevezetésére alkalmazni kívánt oktatáspolitikai elképzeléseket fektessék le egy stratégiai dokumentumban és azt az iskolák és egyéb oktatási intézmények számára tegyék hozzáférhetővé.
2. Ösztönözzék az oktatás európai dimenziójának erősítését célzó átgondolt kezdeményezéseket az oktatás valamennyi területén.

Az iskolai pedagógiai programok és a tanítás

3. Az európai dimenzió konkrétan szerepeljen valamennyi releváns tantárgy iskolai tantervében, például az irodalom, a nyelvek, a történelem, a földrajz, a társadalomtudományok, a közgazdaságtan és a művészetek esetében.

Oktatási anyagok

4. Lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy az oktatási anyagok figyelembe vegye az európai dimenzió terjesztésének közös célját.

Tanárképzés

5. Nagyobb hangsúlyt kell adni az európai dimenzióknak a tanárképzésben és a tanár-továbbképzésben. Ennek eléréséhez a következők járulhatnak hozzá:
 - (i) megfelelő oktatási anyagok kibocsátása;
 - (ii) a Közösségre és politikájára vonatkozó dokumentáció közzététele;
 - (iii) a tagállamok oktatási rendszerére vonatkozó alapvető információk biztosítása;
 - (iv) más tagállamok tanárképző intézeteivel való együttműködés, elsősorban olyan közös programok kifejlesztése révén, melyek lehetővé teszik a diákok és a tanárok mobilitását;
 - (v) olyan specifikus tevékenységek kialakítása a tanár-továbbképzés keretén belül, amelyek tudatosítják az oktatás európai dimenzióját a pedagógusokban, és alkalmat adnak arra, hogy naprakészek legyenek a Közösség fejlődésével kapcsolatban;
 - (vi) bizonyos továbbképzési tevékenységek megnyitása más Tagállamok tanárai számára, hiszen ez az Európához tartozás valódi gyakorlati

Európa az iskolában – az iskola Európában

megnyilvánulása és fontos eszköze lehet az integrációs folyamat előmozdításának.

A különböző országok tanárai és diákjai közti kapcsolatok fellendítésére irányuló intézkedések ösztönzése

6. Minden szinten támogatni kell a különböző tagállamok tanulóinak és tanárainak határokon átvéelő érintkezését és találkozásait, hogy közvetlen tapasztalatokat nyerjenek az európai integrációról és más európai országok valós életéről. Ezeket a kapcsolatokat fel kell használni a nyelvtudás tökéletesítésére csakúgy, mint a kulturális, tudományos és technikai tudás- és tapasztaltszerzésre; ezeknek a kezdeményezéseknek a lehető legnagyobb számú fiatalot kell érinteniük. A szülőket és szülői szervezeteket kapcsolatok, cserék és látogatások szervezésére kell ösztönözni.

Információt és tanácsot kell nyújtani a külföldi kapcsolatok, cserék és látogatások iránt érdeklődő iskoláknak, tanároknak és diákoknak és segíteni kell őket a kapcsolatok és cserék megvalósításában.

Meg kell vizsgálni a diákok hosszabb távú külföldi tartózkodásának feltételeit és elősegíteni a tanulmányi célú külföldi tartózkodás időkeretének növelését.

Kiegészítő intézkedések

7. Az 1992-es év által nyújtott perspektívát figyelembe vevő rendezvények szervezésével új lendület lehet vinni az Európa-kép erősítésével az oktatásba, a „polgárok Európája” eszményének megfelelően. Ezzel kapcsolatban kívánatos lenne:
 - (i) kollokviumok és szemináriumok szervezése az európai dimenzió bevezetésének hatékony módjairól az oktatásban, illetve a különböző oktatási szintekhez alkalmazkodó oktatási anyagok használatáról és elkészítéséről;
 - (ii) olyan iskolai kezdeményezések és tanterven kívüli tevékenységek előmozdítása, mint a testvériskolák vagy „*Európai Klubok*” létrehozása, melyek új utakat nyithatnak az európai dimenzió erősítésének;
 - (iii) az iskolák részvétele az *Európa Nap* (május 9.) során szervezett tevékenységekben;

Az oktatás európai dimenziója

- (iv) az iskolák részvétele az *Európai Iskolák Napja* nevű versenyen és a tagállamok közötti együttműködés ösztönzése a nyelvi, művészeti, tudományos és technikai versenyek során;
- (v) a tagállamok közötti együttműködés növelése az iskolasportban.

KÖZÖSSÉGI SZINTEN

A tagállamok tevékenységének támogatása és a kérdésben való hatékony együttműködés elérése érdekében a Bizottság feladata (a 19. pontban említett Európai Dimenzió Munkacsoport segítségével) a következőkben foglalható össze:

Információcsere

- 8. Elő kell mozdítani a különböző tagállamok elképzeléseire és intézkedéseire vonatkozó információcserét, biztosítva ezzel, hogy az elsajátított tapasztalatok eredményei valamennyi tagállamban ismertté váljanak.

Oktatási anyagok

- 9.
 - (i) El kell készíteni a Közösségre (intézményeire, céljaira és aktuális feladataira) vonatkozó alapidokumentációt az iskolák és a tanárok számára;
 - (ii) lehetőséget kell biztosítani az oktatás európai dimenziójának erősítését célzó oktatási anyagok tantárgyak és tantárgycsoportok szerinti információcseréjére;
 - (iii) összehasonlító elemzést kell készíteni az oktatási anyagok tartalmáról és új felhasználási formájáról;
 - (iv) az oktatási anyagok szerzőiben és kiadóiban erőteljesebben tudatosítani kell azt az igényt, hogy a kiadványaikban szerepeltessék az európai dimenziót.

Tanárképzés

- 10. az oktatási szakértők tanulmányútjainak programját (Arion-program) fel kell használni az oktatás európai dimenziójának bevezetéséhez.

Európa az iskolában – az iskola Európában

11. Az Erasmus-program nyújtotta lehetőségek révén olyan képzést kell biztosítani a diákoknak, hogy a leendő tanárok már a képzés során tapasztalatokhoz jussanak egy másik országról, és erősíteni kell a képzési intézmények és a képzésben oktatók közötti együttműködést.
12. Több tagállam tanárai számára létesített alap- és továbbképzési intézmények révén támogatni kell az együttműködést az oktatás európai dimenzióját előmozdító oktatási anyagok fejlesztése terén.
13. Az 1989-92-es időszakban minden évben támogatni kell egy olyan Európai Nyári Egyetem szervezését, mely lehetővé teszi a képzésben oktatók számára az elsajátított tapasztalatok kicserélését és olyan új módszerek kidolgozását, melyek előmozdítják az európai dimenzió bevezetését a tanárképzésben.

További konkrét intézkedések

14. Erősíteni kell az együttműködést és az eszmecsere a tanár- és diákcsera ösztönzéséért felelős nemzeti testületek között.
15. Ösztönözni kell a civilszervezetek részvételét az oktatás európai dimenziójának bevezetésében.
16. Meg kell vizsgálni az audiovizuális eszközök alkalmazásának lehetőségeit az oktatás európai dimenziójának európai szintű megszilárdításában.
17. Erősíteni kell a különböző Tagállamok azon oktatáskutató intézményeinek és központjainak együttműködését, melyek az oktatás európai dimenziójának bevezetésén dolgoznak, figyelembe véve az Európai Egyetemi Intézet (Firenze), a College of Europe (Bruges), az Európai Közigazgatási Intézet (Maastricht) és az Európai Iskolák lehetséges hozzájárulását.
18. Meg kell vizsgálni, hogy az iskolai sport hogyan használható ki jobban az európai kapcsolatok és kölcsönös megértés érdekében, és azt, hogy milyen feltételek szükségesek az Európai Iskolai Játékok létrehozásához.

Európai Dimenzió Munkacsoport

19. A Bizottságot Európai Dimenzió Munkacsoport támogatja ezen feladatok megvalósításában és az e téren való hatékony együttműködés elérésében; az Európai Dimenzió Munkacsoport a tagállamok olyan képviselőiből áll, akik koordináló feladatokat látnak el az európai dimenzióval kapcsolatos kérdésekben, s akiket a Bizottság nevez ki az adott tagállam javaslata alapján.

Az oktatás európai dimenziója

III. JELENTÉS AZ INTÉZKEDÉSEK VÉGREHAJTÁSÁRÓL

A miniszterek felkérlik az Oktatási Bizottságot, hogy a tagállamokban és a Bizottságban hozott intézkedések eredményeiről adjanak jelentést 1991. június 30-ig, ezáltal is megerősítve az európai dimenzió pedagógiai gyakorlatát.

IV. PÉNZÜGYEK

A II. pontban megfogalmazott intézkedések végrehajtására fordítandó összeg nagyságát a Közösség előírásainak és eljárási rendjének megfelelően határozzák meg.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1989

Az oktatás európai dimenziójával kapcsolatos 1111. számú ET-ajánlás (1989)³

A Közgyűlés,

1. Tekintettel az Európai Kulturális Konvencióra (1954), amely hangsúlyozza az Európa népei közötti kölcsönös megértés kialakítását elősegítő oktatás iránti igényt, különös tekintettel a történelem és az idegen nyelvek oktatására;
2. Kifejezve meggyőződését, miszerint az oktatás feladatai közé tartozik az is, hogy felkészítse az egyént a demokratikus társadalomban való együttélésre azáltal, hogy megtanítja jogai és kötelességei gyakorlására, hogy betekintést nyújt a politikai életbe, és hogy tudatosítja társadalmunk mélyen gyökerező értékeit, úgymint az emberi jogok és a demokrácia tiszteletben tartása, valamint a tolerancia és szolidaritás, amelyek egymás jobb megismeréséből és megértéséből fakadnak;
3. Emlékeztetve a Miniszterek Tanácsának R (83) 4 számú ajánlására, amely az európaiság-tudat megerősítésére irányul a középiskolákban, illetve a (85) 6 számú ajánlásra az európai kulturális identitásról;
4. Figyelembe véve a Tanács és az Európai Közösség oktatási minisztereinek 1988. május 24-i, az oktatás európai dimenziójára vonatkozó határozatát;
5. Az európai szemléletű oktatás kialakítása érdekében hangsúlyozva azt, hogy „Európa” fogalma alatt az egész kontinens értendő, s nem csupán azon országok, amelyek valamilyen európai szervezet tagjai;

³ AZ ET Közgyűlés általános vitaanyaga 1989. szeptember 22-én (XLI. ülészak) (lásd Doc. 6113, a Bizottság jelentése a "Kultúra és Oktatás" témakörben, előadó Mr. Bassinet). Az ajánlás szövegét az ET Közgyűlése 1989. szeptember 22-én (a XLI. ülészakon) fogadta el.

Európa az iskolában – az iskola Európában

6. Meggyőződve arról, hogy a gyorsan bővülő kelet-európai kapcsolatok soha vissza nem térő alkalmat jelentenek egy új Európa-fogalom kialakítására Európa szerte, illetve egy szorosabb együttműködés létrehozására az Európa Tanács, az Európai Közösség és az UNESCO között;

7. Üdvözölve a Kulturális Együttműködés Tanácsának a történelem, földrajz és a modern nyelvek tanítása terén végzett munkáját, valamint azt a hozzájárulást, amelyet a valódi európai identitás kialakítása érdekében tett, ám hozzátéve azt, hogy ezt a szemléletet ki kell terjeszteni más tantárgyakra is, úgymint közgazdaságtan, a környezeti nevelés, a vizuális művészetek, a zene és a tudományok;

8. Megjegyezve, hogy – az Európa Tanács erőfeszítéseit kiegészítve – az európai szemléletet még jobban integrálni kell a mindennapi tanítás gyakorlatába;

9. Kiemelve, hogy szükséges az európai országok tanárképzéssel kapcsolatos tapasztalatainak cseréje, és kinyilvánítva az Európa minden részére kiterjedő tanulói csereprogramok fejletlensége miatti elégedetlenségét;

10. Rámutatva arra, hogy az új információs technológiákat hatékonyabban kell kihasználnunk az iskolák nemzetközi kapcsolatainak és együttműködésének fejlesztése érdekében, és hogy jobban élnünk kell az olyan rendezvények adta lehetőségekkel, mint például az *Európai Iskolák Napja* verseny;

11. Figyelmeztetve az iskolarendszeren kívül eső tényezők hatására az európai dimenzió tudatosításában (mint például a média vagy az idegenforgalom), és erőfeszítéseket téve azért, hogy a megfelelő helyzetben lévő döntéshozók (különösen a média és a turizmus területein) magukévá tegyék az európai szemléletet;

12. Javasolja, hogy a Miniszterek Tanácsa az UNESCO-val és az Európai Közösséggel szorosan együttműködve, bevonva a kelet-európai országokat, továbbfejlessze az oktatás európai dimenziója koncepcióját, és legfőképpen:

a. biztosítsa a hatékonyabb tájékoztatást az európai együttműködésben részt vevő szervezetek – különösen az Európa Tanács – által szervezett rendezvényekről és tevékenységekről;

b. erősítse az európai szemléletet a tanárképzésben és tanár-továbbképzésben például oktatói csereprogramokkal, az Európa Tanács által nyújtott ösztöndíjak számának növelésével, és az Európai Ifjúsági Központ mellett egy Európai Képzési Központ felállításával Strasburgban;

Az oktatás európai dimenziója

c. fektessen nagyobb hangsúlyt a jelenleg is folyó munkára a történelem és a modern nyelvek tanítása terén, illetve a földrajzi és állampolgári ismeretekkel kapcsolatos programok beindítására;

d. kezdeményezze az európai dimenzió új területekre történő kiterjesztését (mint például a közgazdaságtan, a környezeti nevelés, a vizuális művészetek, a zene és a természet- és társadalomtudományok területeire) és bátorítsa az európai pedagógiai kutatóintézetek és tanárképző intézetek közötti együttműködést;

e. segítse a nemzetközi iskolahálózatok kialakulását, a lehető legjobban kihasználva az új információs technológiák adta lehetőségeket csakúgy, mint a hagyományos eszközöket, eljárásokat;

f. keressen módot arra, hogy azokat, akik a turizmus, az informatika vagy a média területén felelős pozícióban vannak, bevonják az európai dimenzió tudatosításának erősítését célzó tevékenységekbe (például úgy, hogy az európai kiadói vállalkozásokat oktatási segédanyagok kiadására bátorítják).

Európa az iskolában – az iskola Európában

1993

*Az Európai Közösségek Bizottsága
Zöld Könyv
az oktatás európai dimenziójáról⁴*

A dokumentum áttekintése:

BEVEZETÉS

AZ ÚJ JOGI KÖRNYEZET

I. AZ OKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓJA ÉS AZ EHEZ KAPCSOLÓDÓ FELADATOK

- a. Az európai állampolgársághoz való hozzájárulás
- b. Az oktatás minőségi fejlesztésének javítására szolgáló alkalmak biztosítása
- c. A fiatalok felkészítése a társadalomba történő beilleszkedésre és a munkába-állás folyamatának támogatása

II. SZEREPLŐK, STRATÉGIÁK ÉS ESZKÖZÖK

- a. Együttműködés mobilitás és cserék útján
- b. A pedagógusok és más, az oktatásban működő személyek képzése
- c. A nyelvoktatás fejlesztése
- d. Távoktatás multimédia rendszerekkel
- e. Az újítások felkarolása a tanítás során
- f. Információ- és tapasztalatcsere
- g. Az Európai Iskolák tapasztalata

KÖVETKEZTETÉSEK

„A” MELLÉKLET: Néhány példa az együttműködési projektekre

„B” MELLÉKLET: Állomások az oktatás európai dimenziójának fejlődésében a Közösség szintjén

⁴ *Green Paper on the European Dimension of Education COM(93) 457.(final) Brussels, 29. September 1993.* Az Európai Bizottság „Zöld Könyvei” olyan dokumentumok, melyek szándéka elősegíteni a vitákat és elindítani a konzultáció folyamatát összeurópai szinten egyes szakterületekről, mint amilyen az oktatás is.

Európa az iskolában – az iskola Európában

BEVEZETÉS

1. „Az oktatás európai dimenziójáról” szóló Zöld Könyv célja, hogy megalapozza a Közösségi szintű oktatási tevékenységek lehetséges jövőbeli irányvonalainak átgondolását. Az Európai Közösség alapító Szerződése (a továbbiakban: „Szerződés”) – az Európai Unió Szerződéssel módosítva – 126. cikkében már új hatáskört fogalmaz meg a Közösség számára az oktatás terén.
2. Most először létezik egy olyan jogi keret, mely lehetővé teszi a Közösség számára, hogy együttműködési tevékenységeket kezdeményezzen a nevelés, elsősorban pedig az iskolai oktatás terén. Ez nem zárja ki a Szerződés nyújtotta egyéb lehetőségek kihasználását, különös tekintettel a szakmai képzésre vonatkozó 127. cikknek megfelelő tevékenységekre.

Mielőtt azonban konkrét javaslatokat tennénk a fent említett cikkben megjelölt célkitűzések megvalósítására irányuló tevékenységekre, fontosnak tartjuk azon célok és eszközök előzetes átgondolását, melyek lehetővé teszik a Közösség számára, hogy hozzájáruljon *„a minőségi oktatás fejlődéséhez azáltal, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést és szükség esetén támogatja és kiegészíti a tevékenységüket, mindvégig tiszteletben tartva a tagállamok felelősségét az oktatás tartalmáért és a nevelési rendszerek megszervezéséért, valamint a tagállamok kulturális és nyelvi sokféleségét”*³.

3. Ennek az elvi tisztázási folyamatnak egy sokkal szélesebb kontextusban kell megtörténnie, figyelembe véve az Egységes Piac létrejöttét és annak hatását a nevelés és képzés területeire, valamint az emberi erőforrásokra vonatkozó igények átalakulását a társadalmi és technikai változások fényében. Figyelembe kell vennie, hogy mivel járulhatnak hozzá az oktatáshoz a szendvics-kurzusok és a vállalati alapú képzési formák, melyek lehetővé teszik a fiatalok számára társadalmi-gazdasági környezetük jobb megértését, akik ezáltal felkészültebben illeszkedhetnek bele akár állampolgárként, akár dolgozóként.
4. Mivel az oktatás megszervezése és tartalma egyaránt a tagállamok hatáskörébe tartozik, nekik kell megtenniük az oktatás minőségi fejlődésének előmozdításához szükséges lépéseket. Ezért a Zöld Könyvben felkérünk mindenkit, aki az oktatásban érintett, hogy gondolataikat összpontosítsák e cél megvalósításának megfelelő eszközeire, ugyanakkor jelöljék meg azokat a területeket, ahol szükség van a Közösség kiegészítő vagy kiegészítő tevékenységére.

³ Európai Unió Szerződés, 3. fejezet, 126. cikk, 1. bekezdés.

Az oktatás európai dimenziója

E kérdés megfontolása fontos lesz a Közösség bővítésének vonatkozásában is, különösen az EFTA-országok esetében.

5. Az Egységes Piac által teremtett új körülmények közepette az oktatás egyik célja, hogy felkészítse a fiatalokat a felelősségnek egy szélesebb társadalmi és gazdasági területen való gyakorlására. Az oktatás európai dimenziójának fejlesztése ebben a perspektívában lesz majd fontos tényező az oktatási folyamatnak az új gazdasági, társadalmi és kulturális környezethez való igazítása során.

A nyelvi készségfejlesztés, a többi tagállam szokásainak és kultúrájának kölcsönös megértése, sőt a más nemzetiségűekkel, más körülmények között folytatott közös munkára való képesség azok a legfontosabb tényezők, melyek segítenek a fiataloknak beilleszkedni a társadalomba és készségebben elfogadni az európai polgárként rájuk rótt felelősséget. Ugyanakkor az Európai Közösség építése során kínálkozó új, különösen az oktatási-képzési lehetőségek szélesebb skálája, olyan rendkívüli előnyöket jelentenek, melyeket a tagállamoknak fel kellene ismerniük.

6. Ezen a helyen fontos hangsúlyozni azokat az erőfeszítéseket és változtatásokat, melyeket a nemzeti oktatási rendszerek minden sokféleségük mellett már megtettek az új feltételekhez való alkalmazkodás érdekében, elsősorban a kétoldalú együttműködés keretében.

Mostanáig a Közösségnek csak az iskolai szintű kísérleti projekteket állt módjában támogatni, ezeknek a hatása pedig korlátozott. Az „A” Mellékletben található néhány példa az eddig végrehajtott akciókra. Az ezekből nyert tapasztalatok mindenképpen alapot nyújtanak a további tevékenységhez; a fent idézett 126. cikk által kínált új lehetőségek azonban átfogó és egységes megközelítést követelnek a tagállamok tevékenységének kiegészítéséhez.

7. Ezen feladat megvalósítása érdekében ez a Zöld Könyv három szakaszból áll:

- az első szakaszban a 126. cikket az 1976 óta végrehajtott együttműködési tevékenységek tükrében vizsgáljuk. A „B” Melléklet a fontosabb állomások rövid leírását tartalmazza;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- a második szakaszban körvonalazzuk az európai dimenzió mibenlétét és fő feladatait;
- a harmadik szakaszban megkíséreljük a lehetséges kiegészítő tevékenységek meghatározását, a szükséges eszközök és stratégiák, valamint a résztvevő személyek leírásával.

AZ ÚJ JOGI KÖRNYEZET

8. A Közösség tevékenységi körét az oktatás területén a Szerződés 126. cikke határozza meg, de, mint később jelezni fogjuk (11. bekezdés), a Közösség politikája más helyen is számol az oktatás kérdésével.
9. A Szerződés 3. fejezetének 126. cikke nagyon világosan kimondja, hogy „a Közösségnek a minőségi oktatás fejlődése érdekében ösztönöznie kell a tagállamok közti együttműködést...” valamint, hogy „a Közösség tevékenységének a következő célokra kell irányulnia:

- az oktatás európai dimenziójának fejlesztése, különösen a tagállamok nyelveinek tanításán és a tapasztalatok terjesztésén keresztül;
- a diákok és tanárok mobilitásának ösztönzése, többek között a diplomák és tanulási szakaszok hivatalos elismerésének ösztönzése által;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés szorgalmazása;
- a tagállamok oktatási rendszereinek közös problémáival kapcsolatos információ- és tapasztalatcsere bővítése;
- az ifjúsági cserék és a szociális nevelésben oktatók cseréjének elősegítése;
- a távoktatás fejlesztésének ösztönzése”

A Közösség ezirányú tevékenysége valamennyi feladat esetében, legyen szó az információk és tapasztalatok, vagy az oktatás világában érintettek – a tanulók, tanárok – vagy akár az oktatási módszerek – az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásainak mobilitásáról illetve cseréjéről – értékes hozzájárulást jelenthet e célok eléréséhez.

Az oktatás európai dimenziója

10. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy ez a cikk egy olyan folyamat részeként született, amely az Európai Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1976 februári ülésén hozott határozattal vette kezdetét. Az azóta megtett lépéseket a „B” Mellékletben összegeztük.
11. Ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a Közösség más területekkel kapcsolatban is foglalkozik az oktatás kérdésével. Ez érvényes elsősorban a kutatás és fejlesztés területeire, de az egészséggel és a környezettel kapcsolatban is (egészségnevelés illetve környezeti nevelés). Az utóbbi területen az oktatás szerepe elsődleges fontosságú annak érdekében, hogy a tanulók már nagyon fiatal korban tudatosítsák a környezet megóvására irányuló általános törekvést.

Szintén nagyon fontos kiemelni a Közösség strukturális politikájának hozzájárulását a leghátrányosabb helyzetű területek oktatásához; ezt legnyilvánvalóbban a Közösség ezen politikájának nemrég elfogadott reformja szemlélteti.

I. AZ OKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓJA ÉS AZ EHHEZ KAPCSOLÓDÓ FELADATOK

12. Az iskolák általános feladatai közé tartozik, hogy hozzájáruljanak a következő célok megvalósításához:
 - egyenlő esélyeket teremteni mindenki számára;
 - kialakítani a fiatalokban a kölcsönös függőségen alapuló társadalomban szükséges felelősségvállalás képességét;
 - fejleszteni a diákok képességét az önálló cselekvésre, ítéletalkotásra, a különböző témák kritikus kezelésére és az újítások létrehozására és alkalmazására;
 - lehetővé tenni a fiatalok számára, a munkájuk és személyes fejlődésük során való legteljesebb kibontakozást, különösen az élethosszig tartó tanulás igényének kialakítása révén;
 - olyan képesítést adni diákjaiknak, mely segíteni fogja őket a munkába állás során, elsősorban a technikai változás kezelésének képessége által.
13. Az oktatás ezen általános feladatainak megfontolása során fontos meghatározni a Közösség tevékenységének konkrét feladatait – és ezen keresztül az

Európa az iskolában – az iskola Európában

„hozzáadott érték” létrehozását – az oktatás területén. A hozzájárulás értéke egy olyan európai állampolgári mentalitásban mutatkozna meg, mely a kölcsönös függőség, a demokrácia, az esélyegyenlőség és a kölcsönös tisztelet közös értékein alapul; ezenkívül bővítené az oktatás minőségi javításának lehetőségeit, végül pedig segítené a diákokat a társadalmi beilleszkedés és a munkába állás során.

a. Az európai állampolgársághoz való hozzájárulás

14. A különböző kulturális és etnikai identitások tisztelete, a sovinizmus és az idegengyűlölet minden formája ellen való küzdelem az oktatási tevékenység szerves része.
15. Az oktatási rendszerek nem korlátozódnak saját kultúrájuk folyamatosságának biztosítására; ezen túl demokráciára, az egyenlőtlenség elleni harcra, toleranciára és a sokféleség tiszteletben tartására kell nevelniük a fiatalokat. Állampolgárokat kell nevelniük, és Európa nem a többiek helyébe lépő, hanem azokat bővítő dimenzió.

A Közösség tevékenységének ezért hangsúlyoznia kell az olyan állampolgári nevelést, amelynek része:

- az európai dimenzió megtapasztalása a nyelvtanuláson, közös, nemzeteket átfogó projektben való részvételen keresztül, más országok megismerésével valamint gondolatébresztő, a gondolkodás alapjául szolgáló információk átadásával;
- egy európai kontextusban zajló szocializáció, nemzetközi cserék segítségével, mert ez minden állampolgár számára lehetővé teszi, hogy szerepet vállaljon az európai folyamatban;
- korunk Európájának és jövőbeni fejlődési irányainak jobb megértése.

b. Az oktatás minőségi fejlesztésének javítására szolgáló alkalmak biztosítása

16. Ha az iskolák kellőképpen számolnak az európai dimenzióval, ez a fejlődést serkentő tényezőnek bizonyulhat. Olyan eszközként szolgálhat, mely ösztönzőleg hat az oktatási rendszerekre és az újítások bevezetésére, különösen

Az oktatás európai dimenziója

azáltal, hogy lehetőséget nyújt a különböző oktatási módszerek és megközelítések találkozására, és az oktatási anyagok fejlesztésében való jártasság átadására – ami mind hozzájárul az oktatás minőségének javításához.

17. Hangsúlyozni kell, hogy az oktatás európai dimenziójáról szóló 1988-as határozat óta a tagállamok többsége egyre inkább beépíti ezt a dimenziót mind a tanárképzésbe, mind a tantervbe, ezenkívül ösztönzik az alkalmas oktatási anyagok létrehozását. Ezeket az erőfeszítéseket területi, nemzeti és Közösségi szinten különböző tevékenységek és kezdeményezések egészítik ki különféle, az oktatás területén ténykedő civilszervezetek (NGO) vezetésével.

18. Az oktatás tartalmának ezt a gazdagodását ki kell hogy egészítse

- egyrészt az elérhető lehetőségekről való tájékozottság növelése és a róluk szóló megfelelő információk elérhetővé tétele az oktatási ügyintézők és egyéb érintett személyek körében;
- másrészt, a tanárok elsődipomás és továbbképzéséért felelős intézmények közötti nemzetközi együttműködés;
- végül pedig a megfelelő oktatási anyag közös kidolgozása.

c. A fiatalok felkészítése a társadalomba való beilleszkedésre és a munkába állás folyamatának segítése

19. Az Egységes Piac megvalósításának vetületében, annak minden velejárójával, valamint az európai munkaerőpiac fokozatos kialakulása során az oktatás európai dimenziójának fejlődése hozzájárulhat a diákok munkába állásának megkönnyítéséhez és elhelyezkedési lehetőségeik bővítéséhez.

A nyelvtudás és más kulturális és szakmai képzettség – ezek közül elsősorban az üzleti környezetek ismerete – olyan kedvező tényezők, amelyek valóban segítik a fiatalokat a világba való kilépés és a változások kezelése során, felkészítik őket a szakmai mobilitásra és a társadalomba való jobb beilleszkedésre.

20. Ezen a területen a Közösség tevékenysége a következőkre irányulhat:

- nemzetközi társulások kialakítása, melynek során szorosabb kapcsolatok alakulnának ki iskolák között, valamint nemcsak az üzleti élet, hanem a helyi hatóságok, civilszervezetek stb. szférái között is.

Európa az iskolában – az iskola Európában

- nemzetközi együttműködési hálózatok az általános oktatás és a szakmai alapképzés közötti kapcsolat javítása érdekében.

II. SZEREPLŐK, STRATÉGIÁK ÉS ESZKÖZÖK

21. A tagállamokban az oktatási tevékenységek központi egysége az iskola, és ennek érvényesnek kell lennie a Közösség oktatási tevékenységével kapcsolatban is. Az iskola olyan intézményi egység, amely sok szereplőt (diákokat, tanárokat, szülőket, a helyi közösséget stb.) felölelő rendszert foglal magába. Ez az a hely, ahol meg lehet szervezni a rendelkezésre álló források kiaknázását, és amely olyan szolgáltatásokat nyújtani a közösség számára, melyek segítenek dinamikus és a kölcsönös függőségen alapuló viszonyok kialakítására.

22. Ezek a kölcsönös függőségi viszonyok megteremtik a maguk dinamizmusát és összekötik:

- az oktatás adminisztratív része különböző területeinek szereplőit;
- az iskola életében közvetlenül résztvevőket: a diákokat, tanárokat és más alkalmazottakat;
- az oktatás folyamatában érintett és az iskolával kapcsolatban álló embereket: a tanárképzésben oktatókat és a szakfelügyelőket; az egyetemeket és a kutatócsoportokat; a könyvtárak és más információs források személyzetét;
- a helyi közösség társadalmi és kulturális szövetét alkotó szervezeteket, melyek értékes segítséget nyújthatnak az iskoláknak: szakmai társulásokat és szakszervezeteket, szülőket, helyi hatóságokat, kereskedelmi szövetségeket, szabadidőközpontokat stb.;
- az oktatási és pedagógiai forrásokat, módszereket és az érintettek által használt anyagokat.

23. A Közösség szintjén az oktatással kapcsolatos tevékenység ezért természetes módon irányulhatna az iskolákra, és a társulásokra felépített, nemzetközi oktatási projekteken valósulhatna meg.

Az oktatás európai dimenziója

Ezek között a következők szerepelhetnének:

- együttműködés mobilitás és cserék segítségével;
- a pedagógusok és más, az oktatásban működő személyek képzése;
- a nyelvoktatás fejlesztése;
- távoktatás multimédia rendszereken keresztül;
- újítások ösztönzése a tanításban;
- információ- és tapasztalatcsere;
- az Európai Iskolák tapasztalatainak felhasználása.

a. Együttműködés mobilitás és cserék segítségével

24. Az új Európa felépítésének egyik fontos eleme az emberek szabad mozgása. Ennek megvalósítását jelentősen megkönnyítheti, ha a diákok már iskolaéveik alatt megszerzik első tapasztalataikat a mobilitásról. A kulturális szokások tekintetében valóban szükséges, hogy a diákok minél fiatalabb korban lehetőséget kapjanak az eltérő körülményekkel való találkozásra és szembesülésre.

Az ilyen, nemzetek közötti mobilitás alapja lehet más országok rendszereinek szélesebb körű ismerete és elismerése. Ennek már most is számos módja áll rendelkezésre, például a kétoldalú cserék és utak széles választéka. A Közösség tevékenysége viszont a következőkre összpontosulhatna:

- olyan **társulások (partnerships)**, amelyek speciális területeken (nyelvek, a környezet, kulturális örökség stb.) közös érdeklődést mutató iskolák közti együttműködésen alapulnak;
- **hálózatok (networks)**, vagyis olyan szerveződések, melyek lehetővé teszik a társulások tevékenységének kibővítését az eredmények és tapasztalatok szélesebb körű terjesztése érdekében.

25. Teljesen világos, hogy az ilyen cserekapcsolatok Közösségi támogatásának nem lenne sok értelme, ha nem lenne biztosítva a tervezett tevékenységek

Európa az iskolában – az iskola Európában

megsokszorozó hatása, melynek révén a tapasztalatok elterjednének egy szélesebb közönség körében. Ebben a kontextusban fontos tényező az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazása.

b. A pedagógusok és más, az oktatásban működő személyek képzése

27. A tanárképzés a legfontosabb eszköz a tanárok pedagógiai gyakorlatának fejlesztésében. Ezért e tevékenység előterébe kell helyezni mind a pedagógiai újítások felkarolását, mind pedig az európai dimenzió kialakítását az oktatásban.
28. A tanárok és a tanárképzők szerepe igen fontos az új oktatási területek meghatározása és bevezetése során. Ezért ők a főszereplők az európai dimenzió az oktatás tartalmába és gyakorlatába való beiktatásában.
29. Ennek a dimenzió az bevezetése megköveteli a tanároktól, hogy:
- bővítsék ismereteiket a mai Európa különböző vetületeiről és jövőbeni felépítéséről;
 - megtanuljanak osztozni az európai kultúrák gazdagságában és továbbadni azt;
 - alakítsanak ki európai dimenziót a nemzeti és területi elkötelezettségek mellett;
 - a tanítás európai dimenziójú megközelítésének kialakításához kiindulási alapként használják a közös kulturális örökséget és a meglévő társulásokat és hálózatokat;
 - küzdjék le a kulturális és nyelvi akadályokat egy többnyelvű és multikulturális pedagógiai gyakorlat kialakítása érdekében.
30. Ennélfogva kulcsfontosságú a tanárok elsődiplomás és továbbképzésének erősítése. A hangsúly itt is a tanárképzési intézmények közötti nemzetközi együttműködésre kell, hogy kerüljön, mely elsősorban európai hálózatok formájában valósulna meg. Ezek a cserekapcsolatokat használnák közvetítő eszközként, és a már megkezdett kísérleti tevékenységekre épülnének.
31. Az ilyen nemzetek közötti együttműködés nem csak a tanárok bevonásával történne: az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolákért felelős személyek, a szakfelügyelők, tanácsadók, vagy például a pályaválasztási tanácsadással foglalkozók fontos szerepet játszanak az iskola életében. Ezért

Az oktatás európai dimenziója

logikus lenne, hogy a Közösségnek az oktatás területével kapcsolatos valamennyi tevékenysége számukra is nyitott legyen.

c. A nyelvoktatás fejlesztése

32. A mobilitás egyik fő akadálya ma a nyelvtudásnak és más kultúrák ismeretének a hiánya. Hogyan élhetne valaki egy másik országban, ha nem tud kommunikálni? A nyelvtudás ezért a mobilitás és a cserék előfeltétele, és elsődleges fontosságú az oktatás európai dimenziójának és más kultúrák megismerésének fejlesztéséhez.
33. A LINGUA-program tapasztalatai alapján, különös tekintettel a II. Akcióra (az idegennyelv-oktatók elsődiplomás képzésének támogatása), elképzelhető egy fejlettebb és szélesebb közönséget célzó Közösségi akció.
34. Ezt a tevékenységet kiegészítendő, ösztönözni kellene az oktatási és más segédanyagok fejlesztését a társulások keretében. Ez hozzájárulna a tanítási módszerek és az idegennyelv-tanulás fejlődéséhez és gazdagodásához és az ilyen jellegű oktatás helyzetének javulását eredményezné.
35. Egy ilyen megközelítés épülhetne a két tannyelvű osztályok tapasztalatára, illetve az európai osztályok újabb keletű tapasztalataira.

d. Távoktatás multimédia rendszerekkel

36. Az iskolának segítenie kell a diákot a mai társadalomra jellemző gyors technikai és társadalmi változások által támasztott elvárásokhoz való alkalmazkodásban. Meg kell találnia a legjobb módját annak, hogy megkönnyítsük a diákok számára az alkalmazkodást egy olyan társadalomhoz, melyben mindennapos az emberek szabad mozgása.
37. A nyitott és távoktatás a tudás továbbítását megkönnyítve a lehetőségek széles skáláját nyújtja a fiatalabb generációnak arra, hogy tagjai megszerezhessék a munkahelyi változásokhoz való alkalmazkodás szükséges képességeit, vagy át is képezhessék magukat. A COMETT, az ERASMUS vagy a FORCE-programok keretében szervezett közös távoktatási projektek már megmutatták azokat az előnyöket, melyeket az oktatásnak ez a megközelítése hozhat az oktatás és képzés sokoldalúbbá tétele terén.

Európa az iskolában – az iskola Európában

38. Ahhoz, hogy biztosítsuk a Közösség tevékenységének lehető legnagyobb hatékonyságát, létfontosságú a távoktatás – beleértve a telematika használatát is –, mivel az biztosítja az oktatás könnyebb hozzáférhetőségét, különösen az elmaradottabb területeken. Ezenkívül a távoktatás segíti a társulások tevékenységét, és a Közösség tevékenységének eredményeként megvalósuló újítások terjesztésének egyik fő eszköze lehet.
39. Hangsúlyozni kell azonban, hogy az új technika alkalmazási területe nem korlátozódik a nyitott és/vagy távoktatásra. Szeretnénk, ha a multimédia rendszerek egyre fontosabb szerepet kapnának a tudás továbbításában és szélesítenék a körét azoknak a helyeknek, ahol tanulás folyik.

Az új technológiáknak az oktatásba való bevezetésével foglalkozó Közösségi tevékenységnek ezért elsősorban az ilyen jellegű fejlesztésekre kell irányulnia, főként pedig azokra, melyek oktatási anyagok közös fejlesztésével kapcsolatosak.

e. Az újítások felkarolása a tanítás során

40. Az európai dimenzió az oktatással és képzéssel kapcsolatos kutatásnak is hasznára válna. A Bizottság által már bemutatott IV. Kutatási és Fejlesztési Keretprogram érdekes lehetőségeket nyit meg ezen a területen.
41. Az egyes témákkal kapcsolatos problémák és a módszerek megosztása arányosan csökkentheti a költségeket. Ez a tevékenység kutatási intézetek és egyetemek együttműködését jelentené oktatási kérdésekkel kapcsolatban. Például a különböző tagállamok iskoláiban és iskolái között alkalmazott újítási és együttműködési stratégiáknak és ezek hatásának a vizsgálata közös érdeklődésre számot tartó terület lenne.
42. Az újítások elterjesztése az oktatási rendszerekben és rendszerek között hozzájárul az oktatás minőségének javításához, és ezért ösztönözni kell az ilyen tevékenységet. Segítséget jelentene ehhez olyan nemzetek közötti tanári és kutatói hálózatok kiépítése, melyek a megfelelő szinteken érintettek által meghatározott, közös érdeklődésre számot tartó témák köré szerveződnének.

Az oktatás európai dimenziója

f. Információ- és tapasztalatcsere

43. A tagállamok oktatási rendszerére, reformjaikra és újításaikra vonatkozó információ létfontosságú alapot nyújt a tagállamok közötti kölcsönös megértéshez és az oktatás európai dimenziójának kialakításához. Ebben a kontextusban az Európai Közösség oktatási információs hálózatának (EURYDICE) tevékenysége és kiadványai nagy érdeklődésre tarthatnak számot az oktatás világában ténykedők körében. Hasznos lenne, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az oktatási rendszerekre és módszerekre irányuló összehasonlító elemzésekre, illetve az ezek eredményeképp születő információk terjesztésére.
44. A tagállamok oktatására vonatkozó információ alapvető segítséget nyújt az oktatásért felelős vagy az oktatásban érintett személyek közötti tapasztalatcseréhez. A Közösség ARION-programot, mely oktatási szakemberek számára biztosít lehetőséget tanulmányi látogatásokra, bővíteni kell, hogy ilyen látogatásokat az oktatásért felelős személyek az oktatási adminisztráció minden szintjén lebonyolíthassanak.
45. Ugyanígy, a nemzeti statisztikák összehasonlítása, a szakértői találkozók és szemináriumok is hozzájárulhatnak a közös hivatkozási keretek kialakításához. Az EUROSTAT fontos szerepet játszhatna az oktatásra és képzésre vonatkozó nemzetközi statisztikák összehasonlíthatóságának biztosításában.

g. Az Európai Iskolák tapasztalatai

46. Az Európai Iskolák által kialakított pedagógiai megközelítés már kivette a részét az oktatás európai dimenziójának fejlesztéséből, és érdemes rá felhívni a figyelmet. Különösen a multikulturális ötvözés és a különböző tantárgyak idegen nyelvű oktatásának bevezetése révén ezek az iskolák alkalmas terepet jelentenek az újítások számára, és ezt érdemes továbbfejleszteni.
47. Tapasztalataik kiindulási pontként szolgálhatnak a multikulturális oktatást és a sokféleség tiszteletben tartását segítő pedagógiai újítási „laborok” kialakításához.

Európa az iskolában – az iskola Európában

KÖVETKEZTETÉSEK

48. Amint azt a dokumentum elején kinyilvánítottuk, ennek a Zöld Könyvnek a célja a Szerződés 126. cikke által kínált lehetőségekről való párbeszéd ösztönzése. Ennek megfelelően e dokumentum nem tekinthető önálló indítványnak, és az itt javasolt lehetséges jövőbeli irányok inkább azt mutatják, hogy melyek azok a tevékenységek, melyeknek ösztönzésével a Közösség leginkább megfelelné a Szerződés 126. cikke szellemének.
49. Világos, hogy a dokumentumban felvázolt összes lehetséges tevékenység esetében meg kell vizsgálni az esetleges interakciók illetve kombinációk lehetőségét. Ezzel segítenénk kiválasztani azokat, melyek a tagállamokban már megkezdett tevékenységeket kiegészítve és támogatva még értékesebb hozzájárulást jelentenének az oktatás minőségének fejlesztéséhez.
50. Ennek a végiggondolása szükséges a 126. cikkben foglaltak megvalósításához. Szükség lesz az oktatásért felelős személyek és partnereik bevonására és együttműködésére a különféle szinteken és saját felelősségi területükön.

Azok a viták és párbeszéddek, melyeket a Zöld Könyv remélhetőleg gerjeszteni fog, feltétlenül növelni fogják a Közösségen belüli jövőbeni együttműködést az oktatás terén.

„A” MELLÉKLET

NÉHÁNY PÉLDA AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROJEKTEKRE

AZ EURÓPAI BIZOTTSÁG ÁLTAL TÁMOGATOTT KÍSÉRLETI AKCIÓK

Kísérleti akció negyven, több iskolát felölelő társulás létrehozására

1. Ennek egyik legjelentősebb példája a „Kolumbusz” néven ismert társulási projekt, melyet Hollandia koordinál, és Amerika felfedezésének 500. Évfordulója szolgáltatta hozzá az apropót. Öt kikötőváros iskoláinak részvételével tanulmányozzák, hogy miképpen alakult ezeknek a kikötőknek a fejlődése a kereskedelem, és elsősorban a tengeri kereskedelem fejlődésével. Genovai, antwerpeni, lisszaboni, barcelonai és palermói diákok a Kolumbusz Kristóf felfedezéséhez kapcsolódó kereskedelmi fejlődés történelmi, földrajzi és kulturális vonatkozásait és következményeit vizsgálták. Ezenkívül megvizsgálták ezen kikötők fejlődését a XIX. és XX. században, amikor az emigráció és az ipari és technológiai fejlődés következtében felélénkültek az Európa és Amerika közötti kapcsolatok.
2. Ezt a munkát látogatások kísérték, melyek keretében mindegyik iskola meghívhatott néhány diákot a többi résztvevő iskolából. A projekt három évet ölelt fel, és lehetővé tette, hogy a résztvevő osztályok valamennyi diákja legalább egyszer elutazzon egy másik városba, ugyanakkor pedig mindegyik osztályt bevonta a kutatásba, és valamennyi érintett iskola egésze számára érdekes volt.

A tanárcsere modellje

3. A modell életbe lépése óta sikerült bővíteni a cserékben résztvevő tanárok tanítványai és iskolái közötti kapcsolatokat. Ezt legjobban egy jellemző példával illusztrálhatjuk. A kiindulópont két igen lelkes klasszikus irodalmat tanító tanár – egy görög és egy francia – közötti cserekapcsolat volt. Ez azután egy projektté nőtte ki magát: a két iskola különböző életkorú, más-más osztályba járó diákjai színre vittek egy darabot. A tanárok cseréje így kibővült, és a diákok összevetették a görög és a francia színház különböző aspektusait, és mindkét országban színre vitték a darabot. Két év elteltével a tanárok (felismerve a kétoldalú megközelítés korlátait), egy harmadik iskolát is bevontak egy másik országból, a következő címet adva témájuknak: „A görög, a francia és az olasz színház: a mester-tanítvány viszony”.

Európa az iskolában – az iskola Európában

4. A közös olvasás és színházi munka azután a csoporttól vagy osztálytól függően három műre terjedt ki. Az előadás nyelve megegyezett a munka nyelvével (ez a francia volt, amit mindhárom csoportban megtanultak vagy beszéltek), görög (mind ógörög, mind úgörög), olasz és latin utalásokkal. Mivel a színház lényegénél fogva közös tevékenységet feltételez, egész iskolákat be lehetett vonni ebbe a munkába, Európa történeti és kulturális eredetének egy fontos szeletét érintve.

Tanárképzési intézmények hálózata

5. A tanárok elsődipomás és továbbképzésének megerősítése révén az európai dimenzió egyszeri újítás helyett a képzés szerves részévé válhatna. Erre példa egy ír intézmény által koordinált hálózat, mely egy alaptanterv kidolgozásán fáradozik az alapfokú oktatók számára. A projekt neve „*Meithal*”, ami ír kifejezés és az ír vidéki területeken használatos a kölcsönös segítségén alapuló vállalkozások megjelölésére. A résztvevő országok intézményei oktatók és diákok csoportjaival dolgoznak, és fokozatosan építik fel a tantervet, amely végtermék és folyamat is egyben. A tanterv különböző aspektusait ellenőrzik, értékelik, módosítják, majd újra ellenőrzik és értékelik.
6. Valamennyi résztvevő intézmény a leendő tanárok képzésének részeként ismeri el a hálózat valamely intézményében elvégzett munkát és az ott eltöltött időt. Létrehoztak egy közös bizonyítványt is, amit minden résztvevő diák megkap. Ez érdekes példája a tanárképző intézmények közötti együttműködésnek, eszmecserének és kölcsönös bizalomnak.

II. A KORMÁNYON KÍVÜLI SZERVEZETEK SZEREPE

A civilszervezetek tevékenysége jelentősen hozzájárul az oktatás európai dimenziójának növeléséhez. A Közösség szintjén működő szervezetek között szerepelnek:

7. Az Európai Oktatási Szakszervezeti Bizottság (ETUCE)

Az oktatás világát képviselő társadalmi szervezetek fontos szerepet játszanak az európai dimenzió bevezetésében az oktatás valamennyi szintjén. Ők a Közösség együttműködésében kulcsfontosságú tárgyalási partnerek, akik az Európai Közösség tanárainak közös érdeklődésére számot tartó témák körüli konferenciák és munkacsoportok felvetései alapján indítanak vitákat vagy vázolnak fel javaslatokat.

Az oktatás európai dimenziója

8. Az Európai Középiskolai Vezetők Szervezete (ESHA)

Az Európai Középiskolai Vezetők Szervezete (ESHA) sikeresen megvalósított egy kísérleti akciót „Európai osztályok története” címmel. A résztvevő diákok és tanárok (Görögországból, Dániából, Belgiumból, Olaszországból, Németországból és Hollandiából) közösen állítottak össze szövegeket Európa 1945 utáni történelméről. A projekt megvalósítása során tanárcserék és európai diáktalálkozók is zajlottak.

9. A Tanárok Európai Szövetsége (AEDE)

A Tanárok Európai Szövetsége (AEDE) már évek óta hozzájárul az oktatás európai dimenziójának fejlesztéséhez. 1993-ban kiadtak egy kézikönyvet a tanárok és diákok számára az európai oktatási cserelehetőségekről.

10. Szövetség az Európai Tanárok Oktatásáért (ATEE)

A Szövetség az Európai Tanárok Oktatásáért (ATEE) tagjai számára rendszeresen megjelenteti az „ATEE News” című értesítőt. Ebben rendszeres jelentések találhatók az ATEE különböző munkacsoportjainak tevékenységéről, cikkek az európai oktatás fejlődésének ide vonatkozó eseményeivel, elsősorban az oktatás európai dimenziójával kapcsolatban.

Európa az iskolában – az iskola Európában

„B” MELLÉKLET

ÁLLOMÁSOK AZ OKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓJÁNAK FEJLŐDÉSÉBEN A KÖZÖSSÉG SZINTJÉN

1. Bár az 1957. március 25-i Római Szerződés nem foglalkozott az oktatással kapcsolatos kérdésekkel, a területen folyó tevékenységek mégis progresszív fejlődést mutatnak a '70-es évek közepe óta, mégpedig azon határozatok és döntések alapján, amelyek lehetővé tették, hogy a tagállamok megtegyék az első lépéseket a területen való együttműködés terén.
2. Ezekkel az előzményekkel, a Közösségnek az oktatás iránt mutatott érdeklődése konkrét kifejezést nyert az Európai Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1976. február 9-én tartott ülésén meghozott határozatban, mely egy akcióprogramot dolgozott ki az oktatásra vonatkozóan.
3. Ez a határozat képviseli az együttműködés valódi alapját. Ez jelenti annak a Közösségi munkának a kezdetét, mely folyamatosan bővül az újabb szövegek elfogadása óta, de már bővebb információkat igényel az oktatási rendszerekről és összevethetőségükről, és megköveteli a nyelvoktatásnak, mint a jobb kölcsönös megértés alapkövének a fejlesztését.
4. Az 1983. június 19-i Stuttgarti Nyilatkozat javasolta a felsőoktatási intézmények együttműködését és az európai történelemre és kultúrára vonatkozó információk bővítését az európaiság-tudat terjesztésének figyelembe vételével. Az 1984. június 25-26-i Fontainebleau-i Nyilatkozat hangsúlyozta a Közösségi identitás kiemelésének fontosságát mind az állampolgárok, mind a szélesebb világ számára. Ezzel a két nyilatkozattal fokozatosan kialakult az európai állampolgárság fogalma.
5. A *Polgári Európáért Ad Hoc Bizottság* (1985. március) definiálta a fogalmat és javaslatokat tett arra, hogy hogyan lehetne a fiatalokat bevonni az új Európa felépítésébe, többek között a nagyon fiatal korban való nyelvtanulás, iskolai cserék és nemzetek közötti együttműködési kezdeményezések révén.
6. Az Egységes Európai Okmány (1986) elfogadásával szükségszerűvé vált az európai dimenzió beiktatása az oktatásba.
7. Az Európai Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1988. május 24-i ülésén az oktatás európai dimenziójáról szóló határozatában újra megfogalmazta és a következőkben definiálta céljait:

Az oktatás európai dimenziója

- az európai identitástudat erősítése a fiatalokban, az európai civilizáció értékének megismertetése, az európai népek mai fejlődésének alapját képező értékek tisztázása a fiatalok számára, különös tekintettel a demokrácia alapelveinek, a társadalmi igazságosságnak és az emberi jogok tiszteletének védelmére (Koppenhágai Nyilatkozat, 1978. április);
- a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében és az Európai Közösség felé való konkrét előrehaladásban való részvételre, az Egységes Európai Aktában meghatározott feltételek szerint;
- a Közösség létrejöttével megnyíló szélesebb gazdasági és társadalmi tér által képviselt előnyök és kihívások tudatosítása a fiatalokban;
- a Közösségről és a tagállamokról való történelmi, gazdasági és társadalmi vonatkozású tudásuk bővítése illetve annak a tudatosítása, mennyire fontos az Európai Közösség tagállamainak együttműködése Európa és a világ más országaival.

Ez a határozat felszólítja mind a tagállamokat, mind a Közösséget, hogy tegyenek lépéseket az európai dimenzióknak az iskolai tantervbe, az oktatási anyagokba és a tanárképzésbe való beépítése terén.

8. Az Európai Parlament számos különböző iratban folyamatosan támogatja és ösztönzi az oktatás európai dimenziójának fejlesztését. „Az 1993-as évi oktatási és képzési politikájáról” szóló, 1992. júniusában elfogadott határozatában hangsúlyozta az európai dimenzióknak az általános képzésbe való bevezetésének és egy európai állampolgárság létrehozásának a szükségességét.
9. A Gazdasági és Szociális Bizottság 1992. szeptember 23-án kinyilvánított álláspontja, miszerint az európai állampolgárság többletértéket jelent a többiek sokfélesége és sajátos vonásai mellett, és gazdagítja azokat, új megvilágításba helyezte a kérdést. Felszólította a Közösséget, hogy legyen leleményesebb az európai dimenzióknak az iskolákban való elterjesztésében.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1993

*Az Európai Dimenzió Munkacsoport
jelentése az Európai Tanács és a
Miniszterek Tanácsa
1988. május 24-i ülésének
az oktatás európai dimenziójára vonatkozó
határozatának végrehajtásáról⁶*

A dokumentum áttekintése:

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

AZ EURÓPAI DIMENZIÓ MUNKACSOPORT KOMMENTÁRJA AZ EURÓPAI DIMENZIÓRA VONATKOZÓAN

A BIZOTTSÁG JELENTÉSE

A tagállamok tevékenységének összefoglalása

- A. AZ ALAPVETŐ ÉRTÉKEK
- B. A MEGVALÓSÍTOTT TEVÉKENYSÉGEK
- C. OKTATÁSPOLITIKAI DOKUMENTUM TERJESZTÉSE AZ „OKTATÁS EURÓPAI
DIMENZIÓJÁRÓL”
- D. AZ ISKOLAI TANTERVEK
- E. A TANULÓK ÉS A TANÁROK MOBILITÁSA
- F. TANÁRKÉPZÉS
- G. OKTATÁSI ANYAGOK
- H. A CIVILSZERVEZETEKSEL ÉS A SZAKMAI SZERVEZETEKSEL ÁPOLT
KAPCSOLATOK
- I. KÖVETKEZTETÉSEK

⁶ A dokumentumot az Európai Bizottság mellett működő Európai Dimenzió Munkacsoport tagjai állították össze.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az Európai Közösség tevékenységeinek összefoglalása

- A. BEVEZETÉS
- B. AZ EURÓPAI DIMENZIÓ MUNKACSOPORT
- C. AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉG TANÁRCSERE-AKCIÓJA
- D. ISKOLAI CSERÉK ÉS A TÖBBOLDALÚ ISKOLAI TÁRSULÁSOK KÍSÉRLETI AKCIÓJA
- E. A KÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK HÁLÓZATA (RIF)
- F. EURÓPAI NYÁRI EGYETEMEK
- G. OKTATÁSI ANYAGOK
- H. EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ EURÓPA TANÁCCSAL
- I. EGYÜTTMŰKÖDÉS A CIVILSZERVEZETEKSEL
- J. KÖVETKEZTETÉSEK

Következtetés

MELLÉKLET

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÁS

- i Ez a jelentés arról ad számot, hogy milyen lépéseket tettek a tagállamok és a Közösség 1988. májusa és 1992. szeptembere között az oktatás európai dimenziójának erősítése érdekében az 1988. május 24-i határozat értelmében. A jelentés tartalmazza:
 - a tagállamok tevékenységének összefoglalását;
 - az Európai Közösség tevékenységének összefoglalását.
- ii Az említett határozat céljai a következők:
 - „az európai identitástudat erősítése a fiatalokban, az európai civilizáció értékének megismertetése, az európai népek mai fejlődésének alapját képező értékek tisztázása a fiatalok számára, különös tekintettel a demokrácia alapelveinek, a társadalmi igazságosságnak és az emberi jogok tiszteletének védelmére (Koppenhágai Nyilatkozat, 1978. április);
 - a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében és az Európai Közösség felé haladásban való részvételre, az Egységes Európai Aktában meghatározott feltételek szerint;
 - a Közösség létrejöttével megnyíló szélesebb gazdasági és társadalmi tér által képviselt előnyök és kihívások tudatosítása a fiatalokban;

Az oktatás európai dimenziója

- a tanulók tudásának bővítése a Közösségről és a tagállamokról történelméről, gazdaságáról és társadalmairól illetve annak tudatosítása, mennyire fontos az Európai Közösség tagállamainak együttműködése Európa és a világ más országaival.”
- iii a határozat javaslatot tesz néhány konkrét intézkedésre is e célok elérése érdekében, ezek közül a legfontosabbak:
 - a tagállamok szintjén: iskolai tantervek és oktatási rendszerek; tanárképzés; oktatási anyagok; a diákok és a tanárok mobilitása;
 - a Közösség szintjén: a diák- és tanárcserék támogatása; a tanárképző intézmények támogatása; Európai Nyári Egyetem szervezése minden évben; az oktatási anyagokra és az ezekről készült elemzésekre vonatkozó információcsere előmozdítása.

Ezenkívül a határozat felszólítja:

- a tagállamokat, hogy hozzanak létre egy oktatáspolitikai dokumentumot, terjesszék azt az iskolák és más oktatási intézmények körében, és tegyenek konkrét intézkedéseket az 1988-92-es időszakban;
 - a Közösséget, hogy egy olyan munkacsoport segítségével támogassa a tagállamok akcióit, melyet a tagállamok képviselői alkotnak.
- iv 1990-ben valamennyi tagállam bemutatott egy-egy jelentést a határozat értelmében elindított tevékenységeiről és intézkedéseiről. E dokumentum alapján a Bizottság elkészítette az *„Első helyzetjelentést az oktatás európai dimenziójának erősítése érdekében kezdeményezett tevékenységekről a tagállamok és az Európai Közösség szintjén”*, melyet 1991. november 25-én nyújtott be a Miniszterek Tanácsához.
- v 1992. február 19. és április 4. között a Bizottság kétoldalú megbeszéléseket folytatott valamennyi tagállam delegációival. A találkozók célja az volt, hogy pontosabb információkat gyűjtsenek az első jelentésben leírt eredményekről és intézkedésekről, meghatározzák a különböző elképzelések és tevékenységek megvalósulásának előrehaladását, és terveket készítsenek a jövőre vonatkozóan. A Bizottság a tapasztalatokat összegezve megkísérelte felfedni a közös irányvonalakat és az eltéréseket valamint felvázolta az egyes tagállamok elképzeléseit és jövőre vonatkozó terveit.

Európa az iskolában – az iskola Európában

- vi A jelentés rámutat arra, hogy a tagállamok milyen lendületet adtak az oktatás európai dimenziójának meghonosítására tett erőfeszítéseknek. A változatos megközelítések ellenére elmondható, hogy minden tagállam dolgozott a határozat fogatosításán. A tagállamoknak az oktatás európai dimenziójának erősítése érdekében történt sikeres mozgósítása az európaiság-tudat kibontakozását igazolja.
- vii A Bizottság az egyedi vonások elismerése mellett megkísérelte egységesíteni a tagállamok kezdeményezéseit és ösztönözi az együttműködést. A tagállamok kezdeményezéseinek támogatásával a Bizottság egyértelműen tiszteletben tartotta azt az elvet, hogy szerepe csupán kiegészítő, komplementer jellegű és hozzájárult az egyes államok erőfeszítéseinek értékéhez. Ez a támogatás megsokszorozza a tagállamok kezdeményezéseinek hatékonyságát. Az értékes hozzájárulás és a megsokszorozott eredmények kettős hatása viszont az együttműködés hatékonyságának olyan növekedését eredményezi, amely leglátványosabban az alábbi három módon nyilvánul meg:

A mobilitással kapcsolatos tevékenységek. Ezek a tevékenységek új formákat teremtenek az iskolák közti együttműködésre. A cserék és a kétoldali tanulmányi látogatások újfajta nyitottságot teremtenek a sokoldali tapasztalatok megszerzéséhez. A Bizottság közreműködése által hozott többletérték a tagállamok együttműködési erőfeszítéseikhez képest abban nyilvánul meg, hogy a Bizottság támogatja a társulásokat és a hálózatokat, és bevezette egy közösen kialakítandó projekt gondolatát, amely az iskolák közötti szerveződések pedagógiai alapját képezi;

Képzési tevékenységek. Ezek a lépések, mint a Képzési Intézmények Hálózatának esetében is, rendszerint a tanárok szakképzésével kapcsolatosak. Az ERASMUS-program által már elérhető lehetőségeken felül, figyelembe véve a képzésben résztvevő tanárok speciális igényeit, a Bizottság növelte a tagállamok nyitottságra való igényét azáltal, hogy olyan alap- vagy továbbképzési intézmények számára nyújtott támogatást, amelyek nem pályázhatnak az ERASMUS támogatásaira. Ez az intézkedés az oktatásban dolgozók széles rétegét hozta kapcsolatba, köztük a tanárképzésben oktatókat illetve a pedagógusokat, vezető-tanárokat, általános és középiskolás tanulókat, kipróbált és ellenőrzött keretek között. Ez az erőfeszítés lehetővé tette az egyes tagállamokon belüli elkülönült szakmai csoportok közötti gátak áttörését, és olyan új utat nyitott a képzési tevékenységek terén, amely további, még szélesebb hatáskörű programokhoz vezethet.

Az oktatás európai dimenziója

Az európai részvételre való nevelés. Az elsődleges ok, ami miatt a Bizottság támogatja a tagállamok tevékenységét, annak a szükségessége, hogy a diákokat ráneveljék az egységes piacon való részvételre; ez a Bizottság közreműködése által hozott többletérték alapja.

Ennek az elgondolásnak az oktatásba való bevezetése, illetve az európai dimenzió meghonosítása adták a jelentésben leírt tevékenységek fő célkitűzését, amelyek mellett tanegységek és oktatási anyagok fejlesztése voltak a Bizottság döntéseinek és támogatásának szándékai között meghatározók.

- viii A megfelelő helyen befektetett energia a tapasztalatok egész tárházát és az együttműködés különböző formáit eredményezte. Ezek bizonyos kulcsfontosságú területekre összpontosulnak, és a pedagógus közösség egyre növekvő igényt tanúsít irántuk.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az európaiság szellemiségét előmozdító együttműködés eszközei a következő módokon alakulhatnak:

- ix A mobilitás kultúrájának megteremtése az egész közösség (diákok, tanárok, leendő tanárok és tanárképzők) számára.

A jelenlegi mobilitási programok mindegyike egyazon célnak igyekszik megfelelni: valamennyi tagállam fiataljaiban mélyen tudatosítani kell az új európai realitásokat, és meg kell adni nekik a lehetőséget egy európai identitás kialakításában való aktív részvételre. Ezt a célt támogatja az az egységes pedagógiai megközelítés is, hogy a többoldalú illetve specifikus oktatási projektek irányításához iskolai hálózatokat kell kiépíteni. A mobilitásra vonatkozóan a tagállamok kifejezték azt az igényüket, hogy szeretnének kutatásokat végezni a tantervi stratégiák közös témáira vonatkozóan.

- x Az együttműködés új formáinak kialakításában bízva, és előtérbe helyezve a mobilitás kultúrájának kialakítását, az iskolák közötti együttműködési tevékenységek első értékelésében szeretnénk:

- ❖ elemezni a cserék szervezésének módját, és létrejöttük anyagi és szervezésbeli akadályait;
- ❖ megvizsgálni az alapvető problémákat, például a külföldön töltött idő elismerését az elsődipomás képzést végző diákok és a továbbképzésen résztvevő tanárok tanulmányaiban, és rámutatni a megoldási lehetőségekre;
- ❖ értékelni a cserék hatását az iskolákban és a képzési intézményekben;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- ❖ megvizsgálni a mobilitással kapcsolatos tevékenységekben résztvevők viselkedésében tapasztalható változásokat, különös tekintettel a fiatalok és a leendő tanárok pályájukkal kapcsolatos terveire, és az európai dimenzió beépülésére a tanárok és a tanárképzésben oktatók tanítási gyakorlatába.
- xi A képzési tevékenységek ésszerűsítése. Jelenleg szükségesnek tűnik az erőfeszítéseket azoknak a képzésére összpontosítani, akik az oktatás valamennyi résztvevőjéhez képest kulcsszerepet töltenek be. Azok az emberek, akiknek a feladata az európai dimenzió tudatosítása az oktatás területén a következők: elsősorban a vezető tanárok, a szakfelügyelők és az oktatási tanácsadók, a tanárképzés oktatói és az őket oktatók, a csereprojektek és a nemzetközi tevékenységek koordinátorai.
- xii Ebből a szempontból fontos mozzanat lehet az Európai Nyári Egyetem programjának folytatása. A tanárképzési rendszerek még az oktatási rendszereknél is nagyobb mértékben tükrözik a regionális identitást valamint a helyi tradíciókat, és gyakran hasonlatosak a nemzeti történelem legmélyebb rétegeiből építkező erődítményekhez. A tanárképzési programok közötti együttműködések kialakításához alaposan tanulmányozni kell az intézmények képzési politikái, tantervei és oktatási módszerei közötti hasonlóságokat.
- xiii Szükségesnek tartjuk egy általános forrásgyűjtemény összeállítását azon anyagokról, amelyeket a teljes pedagógus közösség számára elérhetővé kell tenni. A tagállamok tankönyvkiadóira vonatkozó felmérés eredményei egy sor olyan intézkedést indíthatnak útjára, melyeknek célja a kiadók tájékoztatása a tanárok igényeiről, a kiadóknak az oktatási anyagok megközelítésében mutatkozó hiányosságairól és a különböző kiadók közötti együttműködés potenciális előnyeiről az európai integrációból adódó nagyságrendbeli változás vonatkozásában.
- xiv Ezek az intézkedések a következő formákban lehetségesek:
 - ❖ információs börzék a kiadók és a szakmai szövetségek illetve az európai intézmények képviselői között. Ezek a találkozók egyrészt fórumot biztosítanak az információk és tapasztalatok kicserélésére, ezen felül pedig a tagállamok kiadói közötti új társulások létrejöttéhez vezethetnének, és közös erőfeszítéseket indíthatnának újukra az európai dimenzióról szóló oktatási anyagok fejlesztése terén;
 - ❖ olyan akciók, melyek kiaknázzák az eddigi eredményeket és a folyamatban lévő projekteket, támogatva az európai dimenzióra vonatkozó oktatási anyagok létrehozására irányuló újabb erőfeszítéseket, kevésbé ismert, a minőségre adó kiadók bevonásával;

Az oktatás európai dimenziója

- ❖ olyan törekvések, melyeknek célja a különféle szakmai szövetségek tevékenységének megismertetése a kiadókkal, a két érdekcsoport közötti együttműködés elősegítése érdekében, mivel jelenleg az erőforrások egyesítése gyakran technikai akadályokba ütközik;
 - ❖ a Községnek az oktatás területén folytatott tevékenységéről, valamint a különféle oktatási rendszerekről és a rendelkezésre álló oktatási anyagokról való folyamatos tájékoztatás, reagálva a kiadók az ilyen jellegű igényeire.
- xv Több tagállam javasolta adatbank létrehozását az iskolák közötti kapcsolatok, társulások és a csere minden formájának erősítése érdekében. Az Eurydice-hálózat, valamint az egész Európára kiterjedő egyéb szakmai hálózatok, a különböző szervezeteken belül már létrehozott és a kiépülőben lévő adatbankok a tapasztalatok olyan tárházát képviselik, amely igen hasznos lehet és hatalmas támogatást nyújthat.
- xvi Kutatási tevékenységek megvalósítása az együttműködés megerősítése érdekében. Az 1988. májusi határozat értelmében kezdeményezett tevékenységeket most olyan tanulmányokkal és kutatásokkal kell megerősíteni, amelyek összegzik az európai dimenziót beépítő tananyagok segítségével nyert tapasztalatot, az 1988 és 1993 között tapasztalt szemléletváltást, az oktatási anyagok minőségét, a cserék minőségi mutatóit, a mobilitás kultúrájának definícióját, az új technológiák hatását és a tanárképzők valamint az oktatásirányítás szerepét a hatékonyság megsokszorozásában.
- xvii A tevékenységek volumenében és léptékében bekövetkezett változást egy érezhetően megerősödött európaiság-identitás kísérte, és felmerült az igény egy olyan összefoglaló tanulmányra, amely meghatározza a kollektív tevékenységek alapjául szolgáló közös elemeket. Az európai integráció előrehaladtával tovább erősödik az 1990-ben megfogalmazott igény a folyamatban lévő tevékenységek konszolidálására és egységes akcióba való összevonására.

Európa az iskolában – az iskola Európában

AZ EURÓPAI DIMENZIÓ MUNKACSOPORT KOMMENTÁRJA **AZ EURÓPAI DIMENZIÓRA VONATKOZÓAN**⁷

A jelentés célja, hogy beszámoljon a határozat fogantatásáról, és meghatározza azt a kontextust, melyben a Közösség az oktatás európai dimenziójának erősítésével kapcsolatos lépéseit tervezi. A jelentés széles körben való terjesztésre készült.

Az 1988-as határozat volt az első, amely közvetlenül foglalkozott „az oktatás európai dimenziójának” kérdésével. Az 1976-os határozat sokkal szélesebb léptékű volt, és az „Európa az iskolában”- elv csak egyike volt az oktatási rendszerek közötti kötelezők erősítésével foglalkozó fejezetnek. Az 1957-ben a Közösség alapításával elindult hosszú folyamatban először csak 1971-ben hívták össze az Oktatási Miniszterek Tanácsát, majd 1976-ban megszületett az első olyan határozat, mely érintette az „Európa az iskolában”- gondolkör, és a folyamat az 1988-as, kifejezetten az európai dimenzióval foglalkozó határozat bevezetésében tetőzött.

A politikai háttér

Ha teljes képet szeretnénk kapni, akkor az 1993-as éven túlra, az Európai Unió Szerződésére kell tekintenünk. A Közösség megnövekedett érdeklődése az oktatás és az ezzel kapcsolatos ügyek iránt a közelmúlt gazdasági és politikai változásainak eredménye. Az Egységes Akta ratifikálása és a belső piac teljesítménye arra ösztönözte a Közösséget, hogy lépéseket tegyen az oktatás területén is. Az áruk, a tőke, a szolgáltatások és az emberek szabad mozgása nyilvánvalóan hatással lesz az oktatási szakemberek képzési igényeire. A tanárok egész Európára kiterjedő szélesebb mobilitási lehetőségei éreztetni fogják hatásukat az oktatás, a képzés, a munkafeltételek és a diplomák és szakmai képesítések elismerésének terén. Az európai egyesülés valószínűleg hatással lesz az alapképzésre, a szakmai fejlesztésre és továbbképzésre, illetve az oktatás és az ipar közötti együttműködésre. Hosszú időbe telt, míg sikerült definiálni az oktatás politikai hátterét.

Az Európai Unió Szerződésnek 126. cikke tisztázza, hogy „Az Európai Közösség azzal járul hozzá a minőségi oktatás fejlesztéséhez, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést, és szükség esetén támogatja és kiegészíti tevékenységüket,

⁷ Ezt a kommentárt az Európai Dimenzió Munkacsoport készítette és kezdeményezte. Tartalmáért az Európai Dimenzió Munkacsoport teljes felelősséget vállal.

Az oktatás európai dimenziója

miközben teljes tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és az oktatási rendszer megszervezésére vonatkozó önálló felelősségét, valamint kulturális és nyelvi sokféleségüket.”

Ez a cikk szilárd alapot szolgáltat az „*Európát az oktatásba*” címszó alatt zajló tevékenységek további fejlesztéséhez.

Az Európáról való oktatás az 1990-es években

A Közösségi állampolgárság státusa az európaiság fogalmának alapvető eleme. Az új Európa „polgárok Európájaként” való definiálása rámutat egyrészt az európai állampolgárság fogalma, másrészt a Közösségnek egy demokratikus és emberközpontú intézményként való felfogása közötti alapvető összefüggésre.

Ezért annyira fontos az oktatás európai dimenziója. A mai tanulók és diákok a holnap állampolgárai – a jövő nem épülhet fel nélkülük.

Az 1988. május 24-i határozat ezért felszólítja a tanulókat, a diákokat és a különféle oktatási rendszerekben dolgozó tanáraikat, hogy vállaljanak meghatározó szerepet olyan fontos fogalmak definiálásában mint a demokrácia, a társadalmi igazságosság és az emberi jogok tisztelete. Ezek a gondolatok világosan megfogalmazódnak az 1988-as határozatban, mégpedig joggal, hiszen csak akkor remélhetjük, hogy a jövő Európájának társadalma garantálni fogja állampolgárainak azt a szabadságot, amiért az európai népek olyan sokáig harcoltak, ha az integráció folyamatát is ezek az értékek vezérlik.

Az európai történelem felmutatja a kontinens valamennyi nemzetállama által képviselt közös értékeket, és felfedi az európai kultúra és civilizáció sokféleségét és e változatosságból fakadó gazdagságot és teremtőerőt. Ezt az erőt romboló célra is fel lehet használni, amint azt a különböző kultúrájú európai népek közötti számtalan elmúlt és létező konfliktus is bizonyítja. Az európai civilizációnak azonban számtalan pozitív vonása van, melyek ugyanabból a sokféleségből fakadnak, ami Európa földrajzi heterogenitásának a terméke. Az „európai dimenzió” így értelmezhető térbeli és kulturális értelemben is, integrálva ezzel Európa kulturális és földrajzi összetettségét, ami kijelöli az utat a történelmi fejlődés számára is. Az Európáról szóló oktatás és a rendelkezésre álló információk egyaránt figyelembe veendő az oktatás európai dimenziójának erősítése során.

Európa: gazdasági, társadalmi és kulturális egység

Az „európai dimenziót” tehát egyaránt tekinthetjük időbeli, térbeli vagy földrajzi értelemben. A gazdaság szempontjából az „európai dimenzió” a belső piac

Európa az iskolában – az iskola Európában

kiteljesedését és az árucikkek, szolgáltatások, emberek és a tőke szabad áramlásának megvalósítását jelenti. Az európai integráció gazdasági aspektusa azonban nem szabad, hogy elnyomja az „európai dimenzió” kulturális összetevőjét. A különbségek tiszteletben tartása segíteni fogja az európaiakat egymás kulturális örökségének megértésében és befogadásában.

Az európai integráció gazdasági és kulturális alapjai a Közösség oktatási rendszereire is hatnak. A tagállamokban fennálló különféle oktatási rendszerek hasznos forrásként szolgálhatnak a Közösség bármely, az emberi erőforrások hasznosításának területével kapcsolatos tevékenységéhez. Az oktatást érintő Közösségi intézkedéseket azonban korlátok között kell tartani: az oktatás elsősorban a nemzeti kormányok jogkörébe tartozik, még azokon a területeken is – mint például a szakképzés esetében –, ahol gazdasági megfontolások miatt egységesebb definíciók születtek a képesítési szintekre vonatkozóan.

Az „európai dimenzió” szemszögéből nézve az európai identitású állampolgár olyan társadalmi lény, aki tisztában van saját történelmi, földrajzi és kulturális helyével, képes részt venni a demokratikus folyamatban és megbirkózni az új Európa által támasztott kihívással, miközben ragaszkodik a humanista értékek iránti elkötelezettséghez, mely az európai gondolkodást 1945 óta fémjelzi.

Az új Európának többek között az európai polgárok nagy találkozóhelyének, fórumának kell lennie. Az iskolák és más oktatási intézmények közötti cserék szerepe ezért létfontosságú az oktatás európai dimenziójának erősítésében.

Az ilyen jellegű projektekbe nemcsak a diákokat, de tanáraikat és a tanárképzésben oktatókat is be kell vonni. A megvalósuló kezdeményezések gyakran konkrét témák köré szerveződnek. Tanulók, diákok és tanárok találkoznak más tagállambeli társaikkal, és olyan, „európai” érdeklődésre számot tartó témákat vitatnak meg mint a környezetvédelem problémája és a történelem kérdései, vagy földrajzi és nyelvi tanulmányokat végeznek.

A civilszervezetek, a politikusok és más érdekelt felek szintén kicserélik információikat a különböző tagállamok oktatáspolitikájáról.

A szakértők együttműködése

Az európai dimenzió mindenki számára fontos, nemcsak a politikai döntéshozók érdeke. Csak a nemzeti, regionális, helyi és Közösségi kezdeményezések közötti termékeny kapcsolat képes serkenteni a döntéshozatalt. Az oktatás európai dimenziója elve egész Európa előtt nyilvánosságot érdemel: ezért az oktatás-képzési rendszerek minden szintjébe be kell építeni az iskolákban és egyetemeken,

Az oktatás európai dimenziója

bevonva a tanulókat, diákokat, tanárokat, politikusokat és oktatási szakembereket. E személyeknek pedig minden tudásukkal és erejükkel törekedniük kell az oktatás európai dimenziójának megteremtésére az egész Közösségben. Az Európa Tanács részvétele ezekben a szerteágazó tevékenységekben nemcsak a szakemberek közti termékeny együttműködést fogja szolgálni, de ki kell szélesítenie a tagállamok látókörét az alakuló kelet-európai demokráciák felé is és egyben emlékeztetnie kell arra, hogy az európai együttműködés határain túl is húzódik egy sokkal tágabb világ, amelyről nem szabad elfeledkezni.

AZ EURÓPAI BIZOTTSÁG JELENTÉSE:

A tagállamok tevékenységének összefoglalása

A. AZ ALAPVETŐ ÉRTÉKEK

- 1 A tagállamok tevékenységeit az európai integráció dinamikájának és egy újfajta megközelítés szükségességének tágabb összefüggésében kell tekinteni. Vannak bizonyos értékek, melyek az egész Közösségben jelenleg zajló tevékenységek alapjául szolgálnak. Ilyenek: a megértésre való törekvés, a más kultúrák felé való nyitottság, az emberi jogok tisztelete, a szabadság és a demokrácia megvalósulásának segítése, és a béke megővéására irányuló törekvés.
- 2 A benyújtott dokumentumok és a tagállamok képviselőivel történt megbeszélések azt bizonyítják, hogy a maga módján valamennyi tagállam egy hármass felosztású Európa-képben gondolkodik, melynek összetevői:
 - egy olyan Közösség eszméje, ahol a tagállamok szemléletének alapja a Közösségi törvényhozás, hangsúlyozva, hogy a tagállamoknak törekedniük kell egy „közös, globális és koherens” politikai felfogás kialakítására, az 1983-as Stuttgarti Nyilatkozatban előírt módon;
 - egy humanista eszme, amely az ideális társadalom alapjaként a nemzetközi megértést emeli ki, és azt a meggyőződést vallja, hogy a Közösség megszilárdítja a békét, a demokráciát és tudatosítja a nemzetközi szolidaritás szükségességét;
 - egy nemzetközi perspektíva, melyben hangsúlyos szerepet kap egy multikulturális Európa kialakítása, mely lehetőséget nyújt a fiatalok szélesebb körű mobilitására, és egy multikulturális civilizáció kialakítása; Ez a szemlélet több figyelmet tanúsít a Közösséghez

Európa az iskolában – az iskola Európában

hamarosan csatlakozó EFTA-országok, illetve a Közép- és Kelet-Európa országában zajló folyamatok iránt.

3 **A Közösségi értékek megszilárdításának alapja:**

- a Közösséghez való tartozás érzésének megerősítése;
- egy európai identitású polgárság kialakítása;
- egy olyan Közösség fokozatos kiépítésének gondolata, amely a változatos és gazdag nyelvi és etnikai háttérű társadalmi csoportok egyetértésén alapuló gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai térséget kíván megteremteni;
- az a meggyőződés, hogy a Közösség feladata a belső piac kialakítása, és a Közösségben való együttélés feltételeinek megteremtése a gazdasági és szociálpolitikák fokozatos összehangolása révén, az Európai Unió megteremtése érdekében.

4 **A humanista és internacionalista értékek a következőkben jutnak kifejezésre:**

- a Közösség tudatos szerepvállalása a nemzetközi szolidaritás és béke megteremtésében;
- egy sajátos európai identitás megszilárdítása, mely nemcsak a tagállamokkal való együttműködést, hanem a kelet-európai, illetve az atlanti és a mediterrán térség országaival való szolidaritást is képviseli;
- az európaiság-tudat közvetítése a fiatalok számára, melynek hiányában lehetetlen felépíteni azt az Európát, melyben a béke megvalósulhat, valamint az alapvető értékek: a szolidaritás és az emberi jogok tisztelete;
- a multikulturalitás szem előtt tartása, a faji megkülönböztetés egyértelmű elutasítása és a harmadik világ országaival való szolidaritás;
- törekvés egy olyan Európa megteremtésére, amely a kommunikáció és a fejlődés kultúrájának megvalósításán fáradozik, valamint azon, hogy Európa kultúrája hassa át a gazdaságot és a kereskedelmet is.

B. A MEGVALÓSÍTOTT TEVÉKENYSÉGEK

- 5 A tevékenységek valamennyi tagállamban érintik a határozat összes pontjának témáit: a tanterveket és a képzési rendszereket, a tanulók és a tanárok

Az oktatás európai dimenziója

mobilitását, a tanárképzést és az oktatási anyagokat. Az esetek többségében ezeket a tevékenységeket konkrét, az európai dimenzió előmozdítására kialakított struktúrák segítették.

A megvalósított tevékenységek négy fő kategóriába sorolhatók (előfordulhat, hogy egy adott államban két különböző struktúra valósul meg):

- 6 Négy tagállam rendelkezik ad hoc adminisztratív és pedagógiai struktúrával. Ezen országok közül kettő (Hollandia, Portugália) formális konstrukciót alakított ki az oktatás európai dimenziójának fejlesztéséhez. A holland „Platform” célja, hogy előnyös feltételeket teremtsen az iskolák számára az európai dimenzió bevezetéséhez. A portugál európai dimenziós program az összes olyan projektet és tevékenységet felöleli, amelynek konkrét célja az európai dimenzió kiemelése az oktatásban. Két másik tagállam (Belgiumi Flamand Község, Egyesült Királyság) ugyanezzel a céllal szervezeteket hozott létre. Ezek vagy decentralizáltak, vagy több kisebb struktúrából tevődnek össze. Az ilyen struktúrákban tevékenykedő emberek mind a négy tagállamban közvetlenül az oktatási intézményekkel vagy a helyi hatóságokkal dolgoznak; széles jogkörrel rendelkeznek az oktatási kérdésekben, javaslatokat tehetnek, döntéseiket azonban a hatóságoknak kell jóváhagyniuk;
- 7 Hat országban (Dánia, Görögország, Franciaország, Írország, Olaszország és Luxemburg) elsősorban adminisztratív struktúrák léteznek. Ezek a struktúrák vagy nemzeti minisztériumi egységek többnyire egyes osztályok átszervezését jelentik a már meglévő munkatársakkal, oly módon, hogy több forrást teremthessenek az európai dimenzió előmozdítását célzó tevékenységekre, elsősorban a csereprogramokra. Ezek a struktúrák a tevékenységek koordinálását és a kapcsolatteremtést szolgálják. Gyakran általánosságban felelősek az európai ügyekért, és a minisztérium más osztályainak is ők szolgáltatnak információkat;
- 8 Kötetlen munkacsoportok működnek több szinten öt tagállamban (Belgiumi Flamand Község, Olaszország, Luxemburg, Spanyolország, Egyesült Királyság). Feladatuk a tanárok és a tanárképzésben oktatók képzésére vonatkozó kérdések vizsgálata, esetleg az ezekre vonatkozó javaslatok felvázolása. Ők kizárólag oktatási kérdésekkel foglalkoznak;
- 9 Két tagállamban (Németország, Spanyolország), saját döntésük alapján, nincsen központosító struktúra. Ebben a két tagállamban, történelmi okokból vagy a közelmúlt változásai miatt, az oktatási kérdések a területi hatóságok jogkörébe tartoznak. A kezdeményezések ezért a területi kormányzattól vagy maguktól az iskoláktól indulnak ki. A központi hatóságok hajlandók a tevékenységek koordinálására és a rájuk vonatkozó információk terjesztésére. Az első

Európa az iskolában – az iskola Európában

tagállamban az európai dimenzió beépítése kialakult hagyomány, és már egy jó ideje léteznek erre helyi testületek.

10 A széles körű összehasonlító elemzés során jelentős eltérések mutatkoznak az egyes tagállamok között. Röviden fogalmazva: annyi különböző megközelítés van, ahány tagállam. Egy helyi szinten működő, cserékkel és egyéb tevékenységekkel foglalkozó specializált adminisztratív vagy oktatási struktúrákat működtető tagállam több kategóriába is beleférhet.

Akár centralizált, akár decentralizált munkacsoportokról vagy más struktúrákról van szó, azért valamennyiükre jellemző, hogy:

- törekednek a különböző, az európai dimenzió fejlesztésére irányuló tevékenységek résztvevői közötti kapcsolatteremtésre; a hálózatépítés elvének gyakori megjelenése a koordináció és a kapcsolatteremtés újfajta megközelítését mutatja;
- nincs teljes körű, önálló döntéshozói hatalmuk, annak ellenére, hogy helyenként számottevő tanácsadói hatalommal és javaslattevői jogkörrel rendelkeznek;
- igyekeznek olyan struktúrákat kialakítani, melyek képviselik az oktatás különböző szintjeit (alapfokú, alsó és felső középfokú vagy szakmai) vagy a különféle intézményi formákat (állami, egyházi vagy független), kivéve azokban az országokban, ahol létezik egy, teljességgel a nemzeti minisztériumok közalkalmazottai által felügyelt átfogó struktúra;
- néhány tagállamban hajlamosak különválasztani az adminisztratív feladatokat az oktatási feladatoktól, és keresni az együttműködés lehetőségeit;
- elsősorban a szaktárgyi kurzusok tartalmára, az információs szolgáltatásra és a tevékenységek koordinálására irányuló erőfeszítések ellenőrzésére összpontosítanak;
- a tevékenységek minőségét, és nem feltétlenül a mennyiséget tartják szem előtt.

11 A munkacsoportok számára leggyakrabban felmerülő problémás területek a következők:

- a tevékenységek koordinálása az intézményformák szerint, illetve központi, regionális és tartományi szinten;

Az oktatás európai dimenziója

- termékeny együttműködés kialakítása a különféle kezdeményezések között, és a dinamikusabbak lendületének továbbadása a többieket segítettő;
- meghallgatásra találni a hatóságoknál;
- megfelelő emberi erőforrásokat biztosítani az aktuális feladatok megvalósításához.

Valamennyi tagállam keresi a megoldást ezekre a nehézségekre.

C. OKTATÁSPOLITIKAI DOKUMENTUM TERJESZTÉSE AZ OKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓJÁRÓL

12 A határozat (1.§) felszólítja a tagállamokat egy oktatáspolitikai dokumentum terjesztésére valamennyi oktatási intézmény körében.

Ilyen dokumentumot hat tagállamban (Belgiumi Francia Közösség, Németország, Luxemburg, Hollandia, Portugália, Egyesült Királyság) terjesztettek az iskolák körében olyan tájékoztató füzet formájában, mely körvonalazza a témát, és egy egyszerű politikai nyilatkozattal vagy a Művelődési Miniszter ajánlásával vezeti be a dokumentumot és indítja el a diskurzust. Mivel az intézmények rendszerint nem reagálnak a hivatalos szövegek kibocsátására, a dokumentum hatását a tagállamokban nem lehet felmérni.

Négy tagállam (Belgiumi Flamand Közösség, Görögország, Spanyolország, Írország) még nem adta közre a dokumentumot, de szándékában áll hamarosan megtenni ezt. Közülük három tagállamban (Görögország, Spanyolország, Írország) a késedelem oka az oktatási rendszer folyamatban lévő reformja.

Egy tagállam (Írország) a reformokat tartalmazó kiadványban fogja nyilvánosságra hozni a dokumentumot. Egy másik tagállam (Spanyolország), mely szívesebben használja a „körlevél az irányelvekről” terminust, hangsúlyozza, hogy az európai dimenzió már az oktatási rendszer reformjának kezdetétől jelen van mint a holnap Európájában való életre történő felkészítés eszköze. A harmadik tagállam (Görögország) egy kérdőívet küldött az iskoláknak a határozat mellé, hogy felmérje az európai dimenzióval kapcsolatos tájékozottságot. Mivel az első kérdőív nem szolgáltatott elég információt, hamarosan egy másodikat is szét fognak küldeni. Mivel ezt a második kérdőívet

Európa az iskolában – az iskola Európában

az új tanterv bevezetése után bocsátják ki, elképzelhető, hogy megváltoznak az eredmények, és később közre lehet adni az eredmények értékelésének tanulságait. A négy tagállam közül az utolsó (Belgiumi Flamand Közösség) épp mostanában hajtott végre gyökeres reformokat a minisztériumok struktúrájában és a közeljövőben tervezi a dokumentum közreadását.

Két ország fenntartásait jelezte a dokumentum terjesztésével kapcsolatban (Dánia, Olaszország). Az első tagállamban nem szokás központi dokumentumok kiadása az iskolák számára, a másodikban pedig adminisztratív akadályok és koordinációs nehézségek akadályozták a dokumentum terjesztését. Egy tagállam (Franciaország) a kormány összes miniszterével együttműködésben széles körű kampány keretében valósította meg az európai dimenzió bevezetését. A kampány léptéke biztosította a határozat célkitűzéseinek megvalósítását.

D. AZ ISKOLAI TANTERVEK

13 Egyik tagállam sem kíván speciális „európai dimenziós” kurzust bevezetni. Általában úgy érzik, hogy az európai dimenziót be kell vezetni a leginkább kapcsolódó tantárgyakba, és be kell építeni az összes olyan tudományágba, melyek foglalkoznak az 1990-es első jelentésekben felsorolt alapvető értékekkel. Ezek a következők: a megértésre való készség, az emberi jogok tisztelete, a szabadság és a demokrácia védelme valamint a béke megőrzésére való törekvés.

14 A tagállamok álláspontja arra vonatkozóan, hogy melyik a legjobb módja az európai dimenzió beépítésének tantervükbe, oktatási rendszereik felépítése szerint változik.

Három tagállam (Belgiumi Francia Közösség, Dánia, Németország) folyamatosan felülvizsgálja és módosítja programjait, így fokozatosan be tudták vezetni az európai dimenziót tantervükbe a leginkább érintett tantárgyterületeken – a társadalomtudományokban és a nyelvtanulásban – és más tantárgyak, elsősorban az irodalom esetében is.

Öt tagállam (Spanyolország, Görögország, Írország, Portugália, Egyesült Királyság) reformokat kezdeményezett az oktatási rendszerben, így az európai dimenziót az új rendszerbe szeretnék beépíteni. Három ország (Írország, Portugália, Egyesült Királyság) programjának szellemiségéhez hozzátartozik az európai dimenzió, és tudatosítani szeretnék az emberekben Európa fontosságát. A portugál Európa-klubok egész iskolák és egyének számára is kínálnak az

Az oktatás európai dimenziója

európai dimenzióval kapcsolatos tevékenységeket, de ezek interdiszciplináris módon épülnek be a tantervbe. Görögországban az európai dimenziót a Parlament által elfogadott törvénybe foglalták, mely biztosítja, hogy az európai dimenzió jelen legyen valamennyi tantárgy oktatásában. Egy tagállamban (Spanyolország) a teljes tantervre kiterjedő, ugyanakkor szabadon választható az európai dimenzió témaköre; itt a reformok elsődleges célja az oktatás minőségének javítása és a fejlesztések hatékonyságának mérése volt, de része volt a más európai rendszerekhez való közelítés is. Ebben a tagállamban úgy érzik, hogy az oktatás minősége a felkészülést jelenti az életre a holnap Európájában.

A többi tagállam lépésről lépésre halad, úgy és akkor integrálva az európai dimenziót a tantárgyak és programok tartalmába, amikor az adott tudományterület reformját elvégzik, vagy már kialakult hagyományuk van az európai szellemiségű pedagógiai programok kialakításában, és ezért nem léptettek életbe jelentős változtatásokat (Franciaország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia). Két tagállamban (Franciaország, Luxemburg) nemzeti tantervi tanács tesz javaslatot a szükséges változtatásokra.

- 15 Az európai dimenziót az iskolai tanterv egyre korábbi szakaszaiba építik be. Három tagállamban ez már az iskola-előtti nevelés szintjén megtörténik (Olaszország, Portugália, Luxemburg), de a legtöbb tagállamban az alapfokú oktatás tantervében jelenik meg az európai dimenzió, ahol általánosságban helyet kap valamennyi tantárgy anyagában, elsősorban pedig a középiskolai történelem, földrajz és a modern nyelvek oktatásában.

A legtöbb tagállamban a fő feladat a tananyag és a tanárok szemléletének irányítása, nem pedig a tananyag tényleges tartalmának megváltoztatása, tekintve, hogy a legtöbb tanterv többé-kevésbé már tartalmazza az európai intézmények történetét, Európa földrajzát és kultúráját is.

- 16 Számos figyelemreméltó irányzat született a különféle kezdeményezésekből:

- két tagállam (Dánia, Franciaország) „európai” kurzusokat vezetett be a középfokú szinten, ahol európai nyelveket, történelmet, földrajzot és társadalomtudományokat tanítanak. Hangsúlyt fektetnek az oktatási cserékre is. Ez a kezdeményezés olyan irányzatot képvisel, mely a tagállamok többségében már kialakulóban van, és lényege, hogy ezáltal megerősítik a modern nyelvek oktatását és hangsúlyozzák a szomszédos országokban beszélt nyelvek fontosságát;
- egy tagállam (Luxemburg) fontolgatja egy teljes egészében Európának szentelt földrajzkurzus bevezetését a középfokú oktatás utolsó évében.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Ez a kezdeményezés a történelem és földrajz oktatásának átgondolását példázza. Több tagállamnak szembe kellett néznie a közös történelem fájdalmas periódusaival, míg sikerült e tantárgy oktatásának megközelítéseit harmonizálniuk;

- több tagállamban bevezették a külföldi irodalmi művek oktatását, és egy tagállam (Luxemburg) szabadon választható összehasonlító irodalom-kurzust indított;
- egy tagállam (Luxemburg) tervezi egy tíz oktatási egységből álló program megvalósítását: ez tíz történelem- és földrajzórából állna, ahol tizenkettő tagállam tizennégy olyan iskolája venne részt, akik egy hálózat keretében már jelenleg is együttműködnek. Ez a törekvés a tananyagok egy részének ilyen tartalmi koordinációjára már számos tagállamban érezhető.

17 Három tagállam (Belgium, Franciaország, Portugália) határozott teljes körű nevelési megközelítést vall az európai dimenzióval kapcsolatban, hangsúlyozva, hogy „Európára kell nevelni, nem pedig Európáról oktatni” (Portugália).

Négy tagállam (Dánia, Spanyolország, Írország, Hollandia) egyértelműen rámutat az európaiság iránti megnövekedett érdeklődésre, mely az elmúlt három-négy évben vált megfigyelhetővé. Ezt az érdeklődést tovább növelte a csereprogramok fejlesztése azokban a tagállamokban, ahol korábban gyakorlatilag nem voltak ilyenek, és az, hogy a politika nagyobb hangsúlyt fektetett a kommunikációra és a tanulható nyelvek választékának bővítésére.

18 Ezek a trendek mind egy nagyobb, átfogó stratégia részei, mely megmutatta, hogy az európai integráció folyamata miatt változtatásokra kényszerülő oktatási szférában meg kell fontolni a következőket:

- a tanítási ciklusok átstrukturálásának lehetőségét az egész osztály helyett az egyének tanulási tempójának megfelelően;
- a tudományágak nyitását az átfogó tantervi hatások és az interdiszciplináris munka felé, ahelyett, hogy a tanítást mereven az egyes tantárgyak keretei közé szorítanák;
- az alaptanterv újradefiniálását, hogy az eddiginél nagyobb figyelmet kapjon az európai polgár természeti és társadalmi környezete;
- annak figyelembe vételét, hogy az iskola diáksága heterogén összetételű sok idegen nyelven (is) beszélő diák ül az európai iskolapadokban, s ezért nagyobb hangsúlyt kell fektetni más európai régiók kultúrájára és irodalmára.

Az oktatás európai dimenziója

19. Az európai dimenzió keresztntantervi jellege

Amint arra a tagállamok is rámutattak, az európai dimenzióknak át kell lépnie az egyes tantárgyak határait. E cél megvalósításának az egyes tagállamok által választott különböző módozatai azonban megerősítik azt az igényt, hogy tisztázzuk az európai dimenzió fejlesztésével kapcsolatos elképzelésünket.

Az európai dimenzió egész tantervet átfogó (keresztntantervi, interdiszciplináris) jellegét alaposan elemezni kell, mivel az oktatásban az európai dimenzió leginkább kulturális vetületet jelenít meg. Definiálni lehetne azokat a küszöbszinteket a tudás-és viselkedésmintákban, melyeket napjainkban az európai polgároknak viselkedésük megváltoztatásához el kell sajátítaniuk. Ez a dokumentum azt a kérdést veti fel, hogy mely indikátorokkal jellemezhető az európai szemléletváltás dinamikája és az Európához-tartozás élettérzése.

20 A tagállamok három, egymást kiegészítő szemléletet képviselnek az európai dimenzió egész tantervet átfogó (keresztntantervi) megközelítésével kapcsolatban:

- az első, öt tagállam (Belgium Francia Közössége, Görögország, Írország, Portugália, Egyesült Királyság) által alkalmazott megközelítés az egyes tudományterületekből kiindulva a multidiszciplinaritás fogalmán keresztül definiálja a tanterv átfogó jellegét. Céljuk a tudományterületek együttműködésének elősegítése, valamennyi terület tiszteletben tartásával és lényegének megváltoztatása nélkül;
- a második az interkulturalitás elvén alapul. Az ilyen megközelítést előnyben részesítő két tagállam (Németország, Franciaország) célja egy Európa-filozófia kialakítása, a hozzáállás és a viselkedés befolyásolása valamint a kívánatos szemlélet terjesztése oktatási projektek létrehozásával;
- a harmadik megközelítés lényege egy olyan tantervfejlesztési stratégia, amely gyökeres elméleti változtatásokat irányoz elő a tantervekben és a tananyagokban. Ez a stratégia az ismeretek újraorientálásával éri el az európai dimenzió bevezetését, a céloknak megfelelően átlépve a tantárgyak hagyományos határait.

Több tagállamban szerveznek „európai-örökség” órákat, melyek esetenként (Belgium, Franciaország) felmutatják a tanárok és a kulturális partnerek együttműködési lehetőségeit.

21 Az európai dimenzió egész tantervre kiterjedő jellege számos kérdést vet fel, mivel az európai dimenzió általában bizonyos kiemelt tantárgyakra korlátozódik, és nem interdiszciplináris módon közelítik meg.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A történelem, a földrajz, a gazdaság, az irodalom vagy a modern nyelvek európai megközelítése nem feltétlenül azonos az interdiszciplináris megközelítéssel, és nem feltétlenül jelenti egy kultúraközi filozófia szorgalmazását. A tantárgyak határait átlépő, a „tantervet átszelő” európai dimenzió ezért gyakran csak a nyelvek és a társadalomtudományok oktatásában tapasztalható.

- 22 Két tagállam (Spanyolország, Hollandia) több tantárgy, köztük az egészségnevelés, a környezeti nevelés, az egyenlő esélyekre nevelés és az európai dimenzió területén alkalmazta a tantervet átfogó megközelítést. Az egyik tagállamban kifejtették e fontos kérdések keresztantervi megközelítésének előnyeit és korlátait is, kiemelve, hogy ezeknek mindig szabadon választhatónak kell lenniük, és csak bizonyos esetekben alkalmazhatók. Bár a keresztantervi megközelítés bizonyos előnyökkel jár, felveti az így szerzett tudás legitimitásának és elismerésének problémáját a jól definiált tárgyak keretében szerzett tudással szemben.

23 A nyelvek szerepe az európai dimenzió fejlesztésében

Az európai dimenzióknak a tagállamok által alkalmazott keresztantervi megközelítése ellenére még mindig kulcsfontosságú a nyelvek szerepe az európai dimenzió fejlesztésében. Az idegen nyelvek ismerete az egységes piac megvalósulásának számos akadályát megszünteti, és a nyelvtanulás betekintést nyújt az adott nyelvet anyanyelvként beszélők országának vagy országainak kultúrájába. A nyelvek fontosságát azzal is elismerték, hogy Nantes-ban a III. Európai Nyári Egyetem témája a nyelvek és az európai dimenzió szerepe volt. A LINGUA-program is elősegíti a nyelvtudás fejlesztését, és I. és IV. Akcióival fog hozzájárulni az iskolák európai dimenziójának fejlesztéséhez. Az I. Akció a nyelvtanárok számára nyújt továbbképzési lehetőségeket, a IV. Akció pedig közös oktatási projektek alapján ad lehetőséget a szakmai képzésben vagy általános közép fokú képzést is nyújtó iskolákban tanuló fiatalok cseréjére.

E. A TANULÓK ÉS A TANÁROK MOBILITÁSA

- 24 Valamennyi tagállam bizonyosságot tett arról, hogy felismeri és szem előtt tartja a tanulók és tanárok cseréjének fontosságát, és mindannyiuk nagyobb mobilitásáért munkálkodik. Ennek ellenére jelentős különbségek léteznek még a tagállamok között.

A tagállamok felében tapasztalható a diákcserék számának növekedése. A csereprogramok „arany háromszögeként” ismert tagállamokban (Németország,

Az oktatás európai dimenziója

Franciaország, Egyesült Királyság) egy régi hagyomány virágzása folytatódik. Két ország (Spanyolország, Portugália) erőfeszítéseit komolyan támogatják partnerei, hogy a korábban előnyben részesített „arany háromszögből” kitörhessenek. Spanyolország elsősorban egy széleskörű kétoldalú csereprogram szervezésével segítette a nyelvtanulás fejlődését.

A többi tagállamban a cseréknek már kialakult hagyománya van. A csereprogramok bővülése gyakran határmenti cserékből indul ki, és csak később válik nagyobb léptékűvé. A növekedés a nemzeti minisztériumok anyagi támogatásának valamint a jogi és adminisztratív akadályok eltávolításának köszönhető. A cserék általában helyi, regionális vagy országos kezdeményezésre jönnek létre, nagyrészt testvérvárosi/regionális kapcsolatokon alapulnak és jelentős hányaduk kétoldalú.

- 25 A fent leírt fejlemények közepette egyre inkább odafigyelnek a minőségbiztosításra. Ezt mutatja a mennyiségi és minőség-értékelés iránt felmerülő igény is (Franciaország) központi és regionális szinten, a projektek jellegére és az iskola részvételére vonatkozóan. Az értékelés befolyásolja az iskolavezetésnek nyújtott költségvetést és annak elosztását az iskolákon belül.

A cserék tananyagát olyan időszerű kérdéseknek megfelelően korszerűsítették, mint:

- az oktatási projektek központi szerepe: előkészítő látogatások, interdiszciplináris témák;
- többoldalú cserék fejlesztése, melyek több tagállam résztvevőit hozzák kapcsolatba;
- a megvalósuló partnerkapcsolatok számának növekedése, testvérkapcsolatok és intézményes együttműködések;
- az interkulturális gondolkodásmód erősítése összehasonlító módszerek alkalmazásával;
- a modern technika, például az e-mail alkalmazása a nemzetközi cserék segítésére;
- a cserék eredményeire vonatkozó értékelés és összehasonlítás fontosságának felismerése.

Ezt a megközelítést nagyrészt a cserék tekintetében régi hagyományokkal rendelkező tagállamok dolgozták ki.

Európa az iskolában – az iskola Európában

26 Az oktatási cserék elsődleges hasznélvezői a középiskolai diákok, bár néhány tagállamban erősen ösztönzik az általános iskolában meginduló cseréket is. Az általános iskolás gyerekek fogékonyabbak az új tapasztalatok iránt, és bátorítani kell őket, hogy minél korábban szokjanak hozzá és gyakorolják az új emberekkel való ismerkedést és az új kultúrák iránt való érdeklődést, valamint a kommunikációra való igényt.

A diákcserék célja általában a nyelvtanulás; ezért, bár sokan értékesnek tartják a többoldalú cseréket is, ezeknek még nem sikerült gyökeret verniük. A cserék a nyelvtanulás után leggyakrabban kulturális témák vagy a környezeti nevelés problémái köré szerveződnek.

27 Jelenleg öt tagállam dolgozik a cserék minőségi értékeléséhez szükséges szempontok kidolgozásán. A következő lehetőségek vetődtek fel:

- elismerési és ekvivalencia-rendszerek kidolgozása a cserepartnerek között a résztvevők által a csere során megszerzett tudásra vonatkozóan (Belgium Francia Községe);
- egy projekt kiválasztásának feltételei és a csere igénylésének indokai (Spanyolország, Franciaország);
- a cseréket fellendítő hálózatok kiépítésére tett erőfeszítések (Spanyolország, Hollandia);
- a cserék oktatási elméletének kutatása és a viselkedés változásának jelei (Németország, Hollandia).

Kevés tagállamnak van külön költségvetése az oktatási cserékre, ami megnehezíti megvalósításukat, a cserék iránt tapasztalható fokozott érdeklődés ellenére. Egy tagállamban (Hollandia), ahol különösen érdeklődnek a cserék fejlesztése iránt, ötévente elkülönített összeget juttatnak a cserék támogatására. Ez a költségvetés fedezi egy országos csereprogram költségeit, mely a szomszédos országokra összpontosít. A program tanárokat és diákokat egyaránt céloz, esetenként csak tanárokat – ilyenkor fedezi az iskola költségeit a helyettes biztosítására.

28 A cserékkel kapcsolatban számos kezdeményezés indult a tagállamokban, és a nemzeti és helyi programok száma messze meghaladja a Községi kezdeményezéseket. Az alábbiakban néhány olyan kezdeményezés leírását adjuk, amelyek szemléltetik a területen tapasztalható általános trendeket:

Az oktatás európai dimenziója

- két vagy több ország diákjait érintő „*Etudier l'Europe ensemble*” [Közös tanulás Európáról] hetek szponzorálása. Az ilyen cserék egyre gyakoribbá válnak, és a kétoldalú kapcsolatokkal szemben a többoldalú cserét példázzák, mely közös téma köré szerveződő, jól strukturált első cseretapasztalatot ad a tanulóknak;
- a hathetes „mini-ERASMUS”-program létrehozása az ERASMUS intézményi szerződéseinek mintájára. A felső középfokú oktatás diákjai számára tervezett mini-ERASMUS támogatja valamely tanulási program jóváhagyását és elismerését a diák tanulmányainak részeként;
- tanárok tanulmányútjainak megalapozása, beleértve az ipar és a munka világa képviselőivel való találkozásokat, azon kritikára reagálva, hogy a tanárok keveset tudnak az üzleti világról. Egy másik tagállam valamely cégénél tett látogatás betekintést nyújt a tanárnak a Közösségen belüli szabad munkaerő-áramlás által nyújtott jövőbeli lehetőségekbe;
- A Közép- és Kelet-Európa országai és a szomszédos, a cserék terén régi hagyományokkal rendelkező Európai Közösség-beli tagállamok közötti cserék kialakítása iránt egyre nagyobb az érdeklődés. A nemzeti szintű kezdeményezések és a kétoldalú cserére vonatkozó egyezmények már folyamatban vannak.

29 A cserék növekvő száma és a tanárok és diákok nagyobb mobilitása ellenére még mindig van néhány akadály:

- a tanárok helyettesítése;
- a cseretevékenységek magas költségei;
- nyelvi nehézségek a legkevésbé használt és legritkábban tanított nyelveket beszélő országokban;
- a távolság tényezője a perifériális tagállamok esetében;
- adminisztratív nehézségek;
- utazási korlátozások;
- valamely harmadik országban született tanulók utazása.

Bár a cseréknek kevés komoly jogi akadály van, néhány tagállamban problémát jelenthet az ilyen tevékenységek szokatlansága. Fordított esetben,

Európa az iskolában – az iskola Európában

ahol a csere bevett gyakorlat, a tudományos és oktatási jelleg igényével kapcsolatban merülnek fel problémák.

- 30 Valamennyi tagállam látja a cserék alapvető fontosságát az oktatás európai dimenziójának megvalósításában. A tagállamok ezért kérik a Közösségtől egy nagyobb szabású akció beindítását saját kezdeményezéseik kiegészítésére, erőfeszítéseik megerősítésére és az együttműködés ösztönzésére. Az oktatásban működő személyek most tulajdonképpen a kötelező és a középfokú oktatást érintő, a felsőoktatásban meglévőkhez hasonlóan átfogó programok kialakítását várják a Közösségtől.

F TANÁRKÉPZÉS

- 31 Valamennyi tagállam alapvető fontosságúnak tartja a tanárképzést az oktatás európai dimenziójának fejlesztésében, de az alap- és továbbképzésnek tulajdonított fontosság mértéke tagállamonként változik. A tanárképzés terén uralkodó számtalan megközelítés a Közösségben lehetetlenné teszi egy valamennyi tagállamra érvényes közös stratégia kidolgozását az európai dimenzió bevezetésére az oktatás területén.

A tanárképzés területe sok tagállamban változik és két fő irányvonal figyelhető meg:

- a tanulók tárgyi tudásának növelésére való összpontosítás; emiatt a tanárképzési programokat részben vagy egészben az egyetemekre irányítják;
- a tanításra való felkészítés módja a pszicho-pedagógiai képzés; ezen elgondolásból kiindulva fenntartják és fejlesztik az oktatási intézményekkel kapcsolatban álló képzési intézeteket.

Az első modell az egyetemi diplomával járó tudományos képzést részesíti előnyben, míg a második a szakmai képzést és a szakképesítést igazoló diploma megszerzését hangsúlyozza. Valamennyi tagállam a két elképzelés közötti egyensúlyt igyekszik megtalálni, de mindegyiknek választania kell aközött, hogy az oktatási intézmények és az oktatók elhelyezkedése kap majd nagyobb szerepet a képzési kurzusokban, vagy az egyetemek és a képzési intézmények közötti több és szorosabb kölcsönhatást fogják bátorítani.

Az oktatás európai dimenziója

- 32 A képzési rendszerek fent említett sokfélesége mellett a képzési intézmények autonómiájának mértéke is széles skálán mozog államok és régiók szerint, ezért kockázatos lenne általánosításokba bocsátkozni, még egy adott tagállamon belül is. Jelenleg elterjedt trend a kisebb intézmények bezárása és a fennmaradók megszilárdítása, miközben a nemzetközi tevékenységek szervezését egy konkrét tanszékre vagy egységre bízzák, ahol egyetlen személy felel a cserék megszervezéséért, a nemzetközi kapcsolatok irányításáért és ezzel az európai dimenzió ismeretének terjedéséért mind az alap- mind a továbbképzés területén.
- 33 Ahol az egyetemek elsődiplomás-képzést nyújtanak, ez elsősorban egy konkrét tudományágra vonatkozik, és ritkán veszi figyelembe az európai dimenziót. A képzési intézményekben az alapképzés során rendszerint nem foglalkoznak az európai dimenzióval, de átfogó tantervi témaként felmerül azokban a tagállamokban, ahol az európai dimenziót beépítették az oktatási reformba, és ott, ahol az európai dimenzió beépítése a képzési kurzusokba már hosszú hagyományokra tekint vissza. Egy tagállam (Belgiumi Francia Közösség) egész kurzust szentelt az európai intézményeknek. Konkrét információkat nehéz szerezni, mivel a helyzet tagállamonként és egyetemenként illetve képzési intézményenként nagymértékben változik.
- 34 Bár a továbbképzés sehol sem kötelező, és még most is fejlődik, úgy tűnik, az európai téma ebbe a képzési formába illik leginkább bele. Valamennyi tagállam prioritási vagy nagy érdeklődésre számot tartó területként jelölte meg a továbbképzést, és mindannyian európai hangsúllyal említették a továbbképzési tevékenységeket. Az oktatás európai dimenziójának előmozdítását célzó továbbképzési tevékenységeik témái közül a leggyakrabban a multikulturalitást, a számítástechnikát és a távoktatást említik. Rendszeresen említik még az állampolgári ismereteket, az audiovizuális technikát az európai eszmék terjesztésére, és a Közösségi szintű kapcsolatokat az oktatás és az üzleti élet között. Három tagállam (Belgiumi Francia Közösség, Franciaország, Olaszország) tervezi, hogy a továbbképzést az iskolák vezetői és a szakfelügyelők számára is lehetővé teszi, azzal a céllal, hogy növelje ezeknek az embereknek a tájékozottságát az európai dimenzió terén, leegyszerűsítve ezzel a későbbi erőfeszítéseket, ugyanis az adminisztrátorok gyakran a hatékonyság megsokszorozásának kulcsfigurái.
- 35 A képzési tevékenységekért felelős személyzet meghatározása nem mindig egyértelmű. Egyes tagállamokban speciális központok és képzési szakemberek foglalkoznak az európai kérdésekkel, ami a képzés általános minőségéhez járul hozzá. A képzési személyzet gyakran kér segítséget szakemberektől és civilszervezetektől.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A megkezdett intézkedések számáról, a képzés minőségéről és arról, hogy mely témákkal foglalkoznak, a továbbképzés és az alapképzés területén csak szórványos információkkal rendelkezünk. Úgy tűnik, hogy az európai dimenzió fejlesztéséért felelős nemzeti szervezetek és a képzési intézmények közötti kapcsolatok nem kielégítőek.

A minisztériumi osztályok elkülönülése, az, hogy sok helyen két külön miniszter felel az oktatásért illetve az egyetemekért, továbbá az egyetemek és a képzési intézmények egymástól való függése sem könnyíti meg a feladatot, mégis csaknem valamennyi tagállam létfontosságúnak tartja az európai dimenziót beépítő képzési sémák értékelését.

36 A képzési stratégiáknak, a kurzusok tartalmának és az alkalmazott oktatási eljárásoknak a tipizálása nehéz feladat. Mindenesetre elkülöníthető két különböző képzési stratégia:

- a tájékozottság növelésére és az információátadásra törekvő stratégia: a szokásos megközelítés a szakfelügyelők és az adminisztrációs személyzet bevonásával, akiknek a képzése oktatási napokon, rövid kurzusokon vagy információs dokumentumok terjesztésével történik.
- a hatékonyság megsokszorozására törekvő képzési stratégia. Ezek a képzési programok többnyire rövidek, és három fő területre összpontosítanak:
 - * a Közösség intézményeinek és programjainak ismerete,
 - * az oktatás fejlesztésének kiemelése oly módon, hogy megvitatják az európai dimenzió beépítésének tantervet átfogó lehetőségét valamennyi tudományterületen, és keresik a legjobb módszert az európai dimenzió az összes iskolai tantervbe való beépítésére,
 - * az oktatási rendszerek összehasonlítása.

37 Az európai integráció kulcsa a leendő tanárok mobilitása. A tagállamok elvárják, hogy a Közösség a képzési igényeiknek megfelelő mobilitást nyújtson a leendő tanároknak, újabb eszközt adva a kezükbe, mely segíti őket jövőbeli hivatásuk gyakorlásában.

Úgy tűnik, hogy képzési intézmények hálózata, melyet a Bizottság hozott létre, megfelel a képzési igényeknek azzal, hogy számos oktatási intézmény között létesít kapcsolatot, és elősegíti a szakmai fejlődés és a tanítás valóságának megismerése érdekében tett négy-hathetes cseréket. Az ilyen képzés alatti cserék a legtöbb tagállam számára nem teljesen elérhetetlenek ugyan, ám korántsem általánosak és a megszervezésük sem könnyű.

Az oktatás európai dimenziója

38 A tagállamok előtt felmerülő problémák közül néhány példa:

- a szakmai képzés időtartamának rövidsége, különösen a leendő középiskolai tanárok esetében;
- nyelvi nehézségek a legkevésbé használt és legritkábban tanított nyelveket beszélő országokban;
- a mobilitás hagyományának hiánya, különösen a perifériális tagállamokban;
- a tanárjelöltek és oktatóik mobilitását még a legrégebbi cserehagyományokkal rendelkező országokban sem mindig tartják alapvető fontosságúnak, kivéve a nyelvtanárok esetében, akiktől valamennyi tagállamban szívesen veszik vagy megkövetelik, hogy végezzenek külföldön (is) tanulmányokat.

G. OKTATÁSI ANYAGOK

39 Alapvető segítség

Valamennyi tagállam hangsúlyozza az oktatási és képzési anyagok alapvető fontosságát az oktatás európai dimenziójának bevezetésében, és panaszkodik az információ-szerzés nehézségeire ezen a területen.

A minisztériumok három módon befolyásolhatják az oktatási anyagokat:

- A legtöbb tagállamban minden tekintetben a kiadók rendelkeznek a létrehozott oktatási anyagok felett, és a Művelődési Minisztériummal csupán nem hivatalos kapcsolatban állnak. A hatóságoknak nincs ellenőrzési joguk az oktatási anyagok felett, és a tankönyveket az iskola tanári kara vagy a tanárok egyénileg, esetenként a szülők és a tanárok közösen választják ki. A kiadók versenyben állnak egymással.
- Egy tagállamban (Írország), a kormány felügyeli az alapfokú oktatásban használt tankönyveket, egy másikban pedig (Németország) a hatóságok véleményezik az általános- és középiskolai oktatási anyagokat, és jóvá kell hagyniuk azokat. Az első esetben az Oktatási Minisztérium megegyezik a kiadókkal, míg a második esetben a kormánynak kedvező véleményt kell adnia egy adott szövegről ahhoz, hogy az felkerülhessen az iskolai használatra javasolt könyvek listájára. Ebben a tagállamban

Európa az iskolában – az iskola Európában

(Németország) az állam vásárolja meg a tankönyveket, bocsátja azokat a tanulók rendelkezésére az iskola befejezéséig.

- Egy tagállamban (Görögország) a tankönyveket egy, az Oktatási Minisztérium alá tartozó országos oktatási intézetnek kell jóváhagynia. Ez az intézet tantárgyanként egy könyvet választ ki, de hamarosan egy egész listát fog jóváhagyni. Európáról egy középiskolai társadalomtudományi tankönyv szolgáltat információkat.

Ebben a három tagállamban a tankönyvek elbírálásának egyik szempontja az, hogy szerepel-e bennük az európai dimenzió.

40 Az információk és a dokumentáció terjesztése

Az Európáról szóló dokumentáció problémája érzékeny kérdés. Néhány tagállam úgy gondolja, hogy túl sok az elérhető információ, mások viszont úgy érzik, hogy nem elég. A jelenleg ismert és elérhető információk eltérő mértékben elégitik ki a különböző tagállamokat, bár valamennyien jelentős erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy az információkat eljuttassák az oktatási intézményekhez, és szükségét érzik terjesztési hálózatok létrehozásának.

Nyolc tagállamban az oktatási miniszterek és az európai dimenzióért felelős testületek díjmentesen bocsátanak információkat az iskolák rendelkezésére. Egy tagállamban (Belgium Flamand Közössége) az információt különféle oktatási hálózatok útján továbbítják; három másik tagállamban pedig (Spanyolország, Franciaország és esetenként Hollandia) dokumentációs szolgálatokon vagy a Minisztériumokhoz kapcsolódó szervezeteken keresztül, és ebben az esetben az anyagok pénzbe kerülhetnek. Az iskolák általában tájékoztató füzetek és folyóiratok formájában kapják meg az európai programokról és aktuális eseményekről szóló információkat. Egy tagállam (Hollandia) évente kiállítást is szervez az anyagok terjesztésére.

Két tagállam (Luxemburg, Portugália) az Európai Közösségek irodáival és kirendeltségeivel szoros együttműködésben dolgozik, mások csak alkalomszerűen.

41 A rendelkezésre álló anyagok sokfélesége

Az oktatási anyagok a célcsoportnak megfelelően változnak, ami általában a középiskolai diákokat vagy tanáraikat jelenti, mint az európai atlaszok, a szakfolyóiratok és más kiadványok esetében. Az általános iskolák sem maradnak ki, egyes anyagok kifejezetten az ő számukra készülnek.

Az oktatás európai dimenziója

Az oktatási anyagok formája is széles skálán változik az európai dimenzióról szóló könyvektől, speciális folyóiratoktól és pamfletektől a folyóiratok különkiadásain és mellékletein, atlaszokon, dokumentációs csomagokon, videókon, diákon, televíziós programokon és művelődési játékokon át az utazási kiállításokig.

Az európai dimenzióról szóló közös anyagok létrehozására és terjesztésére tett próbálkozások gyakran két ellentmondó nézetbe ütköznek:

- egyes tagállamok együttműködnek ugyanannak az anyagnak a közös terjesztésében és úgy gondolják, hogy az ilyen közös erőfeszítéseket más tagállamokra is ki lehet terjeszteni és fokozatosan el lehet jutni a közös anyagok kidolgozásáig;
- egyes tagállamok elutasítják a mindenki számára közös anyagok létrehozásának gondolatát. Egy adott tagállam tankönyvei tükrözik annak kultúráját és történelmét, és ezek a tagállamok úgy érzik, hogy a közös tankönyvek kiadására tett kísérletek kockáztatják a nemzeti identitás fennmaradását, felhívítják és gyengítik az egyes országok jellegzetességeinek kifejezésre jutását.

H. A CIVILSZERVEZETEKSEL ÉS A SZAKMAI SZERVEZETEKSEL ÁPOLT KAPCSOLATOK

42 A nagyobb tagállamokban a civilszervezetekkel ápoltságok gyakran egy, az összes külső szervezettel foglalkozó központi testület vagy a Minisztérium valamely osztályának hatáskörében tartoznak. Így ezekben az országokban nehézségekbe ütközik az ilyen szervezetek hozzájárulásának értékelése.

A kisebb tagállamokban, ahol a hivatalos testületek ismerik a civilszervezeteket és az ott dolgozókat, könnyebb kapcsolatokat létesíteni, de a civilszervezetek tevékenységének megítélése változó, vannak, akik a minisztériumok tevékenységének segítségét és támogatását látják benne, mások az európai dimenzió fejlesztését várják tőlük, és vannak, akik úgy gondolják, hogy azok a Minisztérium melletti párhuzamos szervezetként működnek.

Úgy tűnik, a civilszervezetek általában:

- fejlettebbek az északi országokban, mint a déliekben;
- ismertebbek ott, ahol országos irodájuk van, mivel a képviselő helyben van;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- az adott tantárgyak tanári szervezetei esetében nagyon aktívak az európai dimenzió nemzeti szintű terjesztésében.

Egy tagállam azt javasolta, hogy minden tagállam értékelje minden egyes szervezet munkáját és racionalizálják erőfeszítéseiket. Több tagállam jelezte, hogy hajlandó együttműködni a Bizottsággal a társulások kezdeményezéseire szánt támogatások koordinálásában.

I. KÖVETKEZTETÉSEK

43 A kezdeményezések figyelése

Időbe telt a többé-kevésbé szilárd szervezetek létrehozása a tagállamokban, de számos kezdeményezés fejlesztését és megvalósítását eredményezte. A tagállamok legfontosabb feladatuknak ma ezen kezdeményezések figyelemmel kísérését tartják. A tevékenységek három fő területe a cserék, a tanárképzés és az oktatási anyagok.

44 A folyamatban lévő változások értékelése

Ezen tevékenységek legfontosabb célja az Európa felé nyitó szemlélet elterjesztése és a fokozatos változások elősegítése a tanulók és tanárok magatartásában. A tagállamok most a folyamatban lévő változásokat kívánják értékelni és a következő kezdeményezéseket tették ennek érdekében:

- három tagállam (Belgiumi Flamand Közösség, Dánia, Görögország) kérdőíveket küldött az oktatási intézményekhez. Egyikük (Görögország) fontolgatja a kérdőív másodszori kibocsátását az időközben végbement előrehaladás mérésére. Egy negyedik tagállam (Hollandia) szintén kérdőív készítését tervezi, egy ötödik pedig (Franciaország) az elmúlt négy év intézkedéseinek és az intézkedések által érintett emberek statisztikai jegyzéke részeként kíván felmérést készíteni a képzési tevékenységek értékelésére. Ez a vizsgálat várhatóan a kezdeményezések tartalmára és minőségére vonatkozóan is szolgálni fog egy előzetes közelítéssel. Ez a középtávú projekt a tanulók által megszerzett tudás és a még elsajátítandó dolgok értékelésének alapjául fog szolgálni.
- egy tagállam (Egyesült Királyság - a Central Bureau-n keresztül) kiadott egy dokumentumot a cserékben bevált gyakorlatról információcserék és értékelő jelentések alapján, melyeket tizenkét helyi hatóság kísérleti projektjei keretében készítettek. A dokumentumot az

Az oktatás európai dimenziója

oktatási cserék leendő résztvevői számára használható útmutatóként terjesztették, és az első többoldalú cserék tapasztalatain alapul.

45 A tevékenységek kialakítása után

A kérdőívek eredményei alapján a következő hiányosságok tapasztalhatók valamennyi tagállam esetében:

- jelentős eltérések az egyes oktatási intézmények erőfeszítései között. Egyes iskolák nagy erőket vetnek be, mások igen keveset tesznek. Az európai dimenzióról való tájékozottság nagyrészt a tanári karon és az iskola vezetőjén, illetve bizonyos kulcsfigurák elkötelezettségén és meggyőződésén múlik;
- a kezdeményezések minőségi megítélésének nehézségei. A valódi eredményeket hozó, hosszú távú erőfeszítések ösztönzése kedvezőbbnek tűnik, mint a látványos de egyedi akciók szponzorálása, melyeknek még nemkívánatos következményei is lehetnek;
- az az igény, hogy az erőfeszítéseket a tanárookra koncentráljuk, lehetővé téve számukra egy európai látásmód elsajátítását. Ez hosszú távú törekvés, mely megköveteli a rendszeres értékelést és a kezdeményezések gondos ellenőrzését.

46 A lendület felerősítése

Az Első helyzetjelentés az oktatás európai dimenziójának erősítése érdekében kezdeményezett tevékenységekről a tagállamok és az Európai Közösség szintjén (A Bizottság Munkatársainak Vitairata, (91) 1753-as szakasz) rávilágított a tagállamok kezdeményezéseit mozgató lendületre, valamint a már megkezdett működés bővítésének szükségességére. A jelentésnek a tagállamok tevékenységeit összefoglaló része azt mutatja, hogy a megvalósított tevékenységek és az ellenőrzésükre valamint értékelésükre fordított figyelem révén a tagállamok hatékonyan módosították erőfeszítéseik stratégiáját.

Az európai közösség tevékenységeinek összefoglalása

A. BEVEZETÉS

47 A Közösség szintjén az összes oktatással kapcsolatos tevékenység hozzájárul az európai dimenzió fejlődéséhez. Az 1988. május 24-i, az oktatás európai

Európa az iskolában – az iskola Európában

dimenziójára vonatkozó határozat fogantatása így egyszerűen felerősíti a Közösség erőfeszítéseit.

A határozat néhány korábbi szövegre való konkrét hivatkozással (az 1983-az stuttgarti, az 1984-es fontainebleau-i és az 1985-ös milánói nyilatkozat) a nyitottság hagyományát folytatja, ösztönözve a kezdeményezést az oktatás területén, szigorító megszorítások és normák nélkül. Ebben a szellemben a tagállamokat támogató Közösségi kezdeményezések az alábbiakra összpontosulnak:

- az oktatási és képzési rendszerek mögött húzódó elképzelések megváltoztatására irányuló középtávú újítási stratégiák erősítése egy hatékonyabb polgári Európáért;
- „próbatevékenységek” vezetése annak a meghatározására, hogy mennyire alkalmasak és a célnak megfelelőek az olyan jövőbeli, nagyobb léptékű projektek, mint:
 - * a diákok, tanárok, tanárképzésben dolgozók és a tanárjelöltek nagyobb mobilitásának kialakítása;
 - * a tanárképzésben működők képzése;
 - * az európai dimenziót beépítő oktatási anyagok katalogizálása, elemzése és terjesztése;
 - * az európai dimenzió terjesztésén dolgozó civilszervezetek és társaságok kezdeményezéseinek támogatása.

Mindezeknek a tevékenységeknek a megvalósítása az egyes tagállamok kezdeményezéseinek támogatására és segítésére létrehozott Európai Dimenzió Munkacsoport ösztönző hatásán és részvételén alapul.

48 A következő bekezdésekben bemutatott tevékenységek megvalósítása különböző jogi és pénzügyi keretekben történt.

Egyes tevékenységek közvetlenül az iskolai intézményes kerethez és az oktatási rendszerek működési módjához kapcsolódnak:

- a tanári csereprogram a Bizottság akciója, amit az Európa Parlament kezdeményezésére reagálva a nemzeti szervezetek segítségével hajtottak végre;
- a többoldalú iskolai társulások kísérleti projektje egy kormányközi együttműködési akció, melyet a holland elnökség kezdeményezésére léptettek életbe;

Az oktatás európai dimenziója

- a képzési intézmények hálózatát (RIF) a tanárképzésben működők kérésére kezdeményezték, és a Bizottság az érintett intézményekkel karöltve támogatta;
- Az Európai Nyári Egyetemeket anyagilag a Bizottság támogatta és az érintett egyetemekkel együttműködésben a Bizottság működtette.

Az 1988-as határozatban említett más tevékenységek közvetettebb módon hatnak az iskolákra:

- az *Európa az Iskolában* és az *Európai Iskolák Napja* vetélkedő valamint a civilszervezetek támogatása olyan tevékenységek, melyeket a határozat az európai dimenzió előmozdításának módjaiként támogat.
- az oktatási anyagok fejlesztése és a szerkesztők tájékozottságát növelő tevékenységek ritkán kerülnek a Kormány ellenőrzése alá.

B. AZ EURÓPAI DIMENZIÓ MUNKACSOPORT

49 Valamennyi tevékenység megvalósítását az Európai Dimenzió Munkacsoport dinamizmusa és hozzájárulása segítette, amivel az egyes tagállamok kezdeményezéseit serkentette és támogatta. Az Európai Dimenzió Munkacsoport felállítása (amit a határozat 19.§-a tesz lehetővé) egyértelmű politikai jelentőséggel bír, és olyan tevékenységek létrejöttét segítette, melyek nem részei más programoknak valamint az európai dimenzió elvének meghatározott vonatkozásait mozdítják előre.

50 Az Európai Dimenzió Munkacsoport 1989. januárja és 1992. decembere között hét alkalommal találkozott.

Első ülésükön a munkacsoport tagjai megvitatták, hogyan illeszkedik felelősségük a Közösség tevékenységének általános szerveződésébe, és a következőkben jelölték meg a munkacsoport szerepét:

- a határozatban kimondott intézkedések fokozatos megvalósításának támogatása;
- az intézkedésekre vonatkozó információ és dokumentáció kicserélése;
- a tagállamok oktatási hatóságai által végrehajtott akciók figyelemmel kísérése;
- a Bizottság támogatása a Közösségi szintű intézkedések végrehajtásában.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Kulcsfontosságú volt a munkacsoportnak az ilyen tevékenységekhez való fokozatos csatlakozása, illetve az irántuk tanúsított növekvő érdeklődése, és hozzájárult a tanárok és az adminisztráció, valamint a tagállamok közötti, illetve a Bizottsággal való hatékony koordináció kialakításához. Ez a koordinációs munka lehetővé tette a munkacsoport számára, hogy általános képet kapjon a különféle kezdeményezésekről – például az Európai Nyári Egyetemekről, a tanárképzési intézmények hálózatai képviselőinek találkozóiáról, az oktatási cserékről szóló szemináriumokról, és az iskolai társulások kísérleti projektjének létrehozásáról – valamint azt, hogy kövesse fejlődésüket, és segítsen értékelésükben. A munkacsoport tagjai a találkozókra a Bizottság irányelveiről és tevékenységek beszámolóiról is kicserélték nézeteiket.

C. AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉG TANÁRCSERE-AKCIÓJA

51 Ezt az akciót az Európa Parlament kezdeményezésére hozták létre, az oktatási cserékért felelős nemzeti testületek véleményének mérlegelésével. A tanárcserék célja az európai dimenzió fejlesztése az oktatási intézményekben azáltal, hogy:

- bevonják az intézményeket, és ösztönzik őket a kölcsönös kapcsolatteremtésre;
- a résztvevő tanárok számára lehetővé teszik más oktatási helyzetek és tanítási módszerek megismerését;
- lehetőséget nyújtanak több partner bevonásával szervezett multidiszciplináris projektek létrehozására.

Valamennyi tagállam kinevezett egy testületet, amely a cserék adminisztrálásáért és a más tagállamok szervezeteivel való kapcsolattartásért felel.

52 Ez az akció lehetővé teszi a szimultán (két tanár cserél pozíciót) vagy az egymást követő cseréket, illetve a két megközelítés kombinációját. Egy cserében nem feltétlenül egyazon tantárgy tanárai vesznek részt, mivel a program egyik célja az európai dimenzió multidiszciplináris jellegének a fejlesztése és ennek a megközelítésnek az elterjesztése egy adott intézményen belül.

A tanárcseréknek 382 résztvevője volt az akció első évében, és 357 a második évben. Az akció működésének mindhárom évében 54 tanár vett részt a nagyobb

Az oktatás európai dimenziója

országokból, azután 24, 14, 12 és 6 a jelenlegi kvótáknak megfelelően. A cserék 3-4 hétig tartottak.

53 A nemzeti testületek hét alkalommal ültek össze 1989 januárja és 1992 decembere között, és rendszeresen szót ejtettek a kezdeményezés iránti fokozott érdeklődésről mind a tanárok, mind az intézmények vezetői részéről, akik gyakran óriási lelkesedéssel szeretnék bevonni intézményeiket; ez különösen igaz a hosszú cserehagyományokkal nem rendelkező országok esetében. Ennek ellenére az akció során felmerült néhány probléma, melynek okai:

- adminisztratív és jogi megszorítások, amelyek egyes országok esetében összetettek és elriasztják a jelentkezőket a cserékben való részvételtől;
- a tanárok helyettesítésének nehézségei anyagi tényezők vagy a néhány tantárgy esetén jelentkező tanárhiány miatt;
- a tanárok nagy leterheltsége néhány tantárgy esetében, ami egyes országokban és bizonyos szinteken komoly nehézségekhez vezethet, ha egy tanár hiányzik.

54 A Bizottság két kollokvium szponzorálásával tett lépéseket a cserék eredményeképp bekövetkező kulturális gazdagodás növelésére:

Az első Otzenhausenben tartották 1991. október 20-22-e között, a PAD (Pädagogischer Austauschdienst) kezdeményezésére. A megbeszélés célja az volt, hogy:

- értékelje a cseréket és a tevékenységek ellenőrzését 1989 óta;
- meghatározza a tanártovábbképzés európai dimenziójának a tanárcserék révén bekövetkezett gazdagodását;
- biztosítsa a cserék kézikönyvének elkészítéséhez szükséges információkat.

A megbeszélés során a tanároknak alkalmuk nyílt kifejtetni, hogy a program mely részeit tartják hasznosnak, beszélhettek a felmerült akadályokról és javaslatokat tehettek a további cserék minőségének javítására. A megbeszélés eredményeit nyilvánosságra hozták⁸.

8 *Task Force for Human Resources, Education, Training, Youth. Colloquium proceedings: Teacher Exchanges in the European Community* [A megbeszélés következtetései: Tanárcserék az Európai Közösségben], Otzenhausen, 20-22 September 1991. Brussels, 1992, p. 60.

Európa az iskolában – az iskola Európában

55 A második megbeszélést Brüsszelben tartották, 1992. június 18. és 21. között, kilencvennyolc fő részvételével. Hármass csoportokra osztották őket, mindegyik csoportba két, cserében részt vevő tanár és valamelyik érintett iskola igazgatója került. A találkozók célja az volt, hogy:

- a cserék résztvevői számára lehetővé tegye egy közös projekt kialakítását;
- bevonja az iskolaigazgatókat a csere-projektekbe, hogy az iskolák szívesebben felvállalják ezeket a projekteket;
- megalapozza a későbbi többoldalú cseréket.

A megbeszélést a nemzeti szervezetek tagjai és a képzési intézmények hálózatába tartozó tanárképzési oktatók vezették. A találkozók eredményeit nyilvánosságra hozták.⁹

56 A nemzeti testületek előkészítő és értékelő üléseket tartottak a cseréken résztvevő tanárokkal. Ezek a találkozók nagyon hasznosnak bizonyultak a további cserék megtervezésében. Ezenkívül a Közösség tanárcseréihez egy útmutatót¹⁰ is elkészítettek a Közösség mind a kilenc nyelvén a cserék megkönnyítésére. A kézikönyvet praktikus eszköznek szánták, mely az akciót a Közösség oktatási tevékenységeinek szélesebb kontextusába helyezi, meghatározza a cserék nevelési céljait és felvázolja az intézményes kereteket. A könyv ahhoz is útmutatóul szolgál, hogy miképpen lehet a legtöbbet kihozni a cserékből, és információt nyújt a hasznos kiadványokról is. A függelékek további információkat tartalmaznak.

57 A tanárcsere-akció sokat köszönhet a nemzeti szervezetek dinamizmusának. Éppen az akció sikere tette szükségessé a sikeres cserék feltételeinek kialakítását arra az esetre, ha az akciót bővítenék, továbbá azt, hogy értékeljék a csere során szerzett tapasztalatok érvényességének és elismertetésének különféle módjait. 1991 márciusában mutatták be az Oktatási Bizottságnak az első értékelő jelentést.

9 *Task Force for Human Resources, Education, Training, Youth. Proceedings of the Mobility Training Seminar - Teacher Exchanges in the European Community* [A mobilitási képzési szeminárium következtetései - Tanárcserék az Európai Közösségben]; *Brussels 18-21 June 1992*: 114 o.

10 *Task Force for Human Resources, Education, Training, Youth. Guide to the Exchange of school teachers in the European Community* [Kézikönyv az iskolai tanárok cseréjéhez az Európai Közösségben], *Brussels, 1992*, 44 o.

Az oktatás európai dimenziója

D. ISKOLAI CSERÉK ÉS A TÖBBOLDALÚ ISKOLAI TÁRSULÁSOK KÍSÉRLETI AKCIÓJA

58 Az iskolai cserék nélkülözhetetlenek az európai integrációhoz, de a potenciális résztvevők száma megnehezíti a szervezést.

A Bizottság ezért támogatta egy megbeszélés összehívását Barcelonában 1991. március 14. és 17-e között, Iskolai cserék: jelen és jövő címmel.

A barcelonai megbeszélés 150 résztvevővel zajlott (beleértve a tagállamok képviselőit, a tanárokat és a döntéshozókat minden szinten), céljai pedig a következők voltak:

- az iskolai cserék vizsgálatának serkentése a kétoldalú vagy többoldalú cserék résztvevőinek nyilatkozatai alapján;
- az iskolai projekt és a pedagógiai projekt fogalmának pontosítása az oktatásra gyakorolt hatásuk vizsgálatán keresztül;
- az iskolák közötti társulások és szövetségek fogalmának kidolgozása;
- felkészülés a jövőre iskolák közötti nemzetközi és többoldalú kapcsolatok kialakításával

A megbeszélés eredményeit abban a reményben hozták nyilvánosságra ¹¹, hogy a döntéshozók számára gondolatébresztő lehet és utat nyit a további kezdeményezések előtt.

59 A barcelonai megbeszélést követően a Bizottság hét csereprojektet támogatott, melyek a következő feltételeknek tettek eleget:

- többoldalú társulás, amely három tagállam legalább három iskolájának hálózatát jelenti;
- közös interdiszciplináris oktatási projekt mindhárom iskola részvételével;
- a résztvevő osztályok kölcsönös mobilitása;
- az elvégzett munka értékelése.

11 *Task Force for Human Resources, Education, Training, Youth. Colloquium Proceedings; School exchanges. Present and future* [A kollokvium következtetései; Iskolai cserék. Jelen és jövő], Barcelona, 13-17 March 1991. Brussels 1991, 196 o.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A kiválasztott projektek nagy változatosságot mutattak a biztosított mobilitás és a cserék megvalósítása tekintetében.

A Bizottság két találkozót szervezett a hét projekt koordinátorai számára. Az első találkozó célja egy közös együttműködési eljárás meghatározása volt valamennyi projekt számára, a koordináció, a társulás és a projekt kulcsfogalmainak előzetes definiálásával. A második találkozón megszületett az első értékelés a projektek működéséről és helyéről a holland elnökség által kezdeményezett, és a Miniszterek Tanácsa által 1991. november 25-én jóváhagyott, 40 iskolai társulást felölelő kísérleti akció új kontextusában. A hét kísérleti projekt működéséről jelentés készült.¹²

60 A többoldalú iskolai társulások kísérleti projektje

1991. november 25-én a Miniszterek Tanácsa támogatásáról biztosította a holland elnökség azon javaslatát, hogy indítsanak korlátozott méretű kísérleti akciót negyven többoldalú iskolai társulás bevonásával az 1992-93-as és az 1993-94-es tanévre, a tagállamok önkéntes részvételével. Ez a javaslat volt a *Következtetések* c. dokumentum tárgya.¹³

A kísérleti akció feladatai:

- „ösztönözni kell a Közösség iskolái közötti társulásokat az oktatás európai dimenziójának erősítése érdekében;
- a társulásokat fel kell használni a nyelvi készségek fejlesztésére és az oktatás, a kultúra, a tudomány és a technika terén történő ismeretszerzésre;
- a tevékenységek alapos értékelése révén javítani kell az iskolai társulásokban és az iskolai csereprogramok során használt módszereket.”

61 A kísérleti projekt működtetése a tagállamok hatáskörébe fog tartozni, és mindegyikük kinevezett egy szervezetet az akció felügyeletére. Ezek a szervezetek felelnek a következőkért:

12 *Report on the operation of the 7 pilot projects of school exchanges* (Jelentés az iskolai cserék 7 kísérleti projektjének működéséről) 10 o. + Függelékek- EDE-D93-001

13 *Conclusions of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of November 1991 concerning a pilot action for multilateral school partnerships in the European Community* (Az Európa Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1991. november 25-i ülésének következtetései egy kísérleti akcióról a többoldalú iskolai társulásokért az Európai Közösségen belül) (91/C 321/04)

Az oktatás európai dimenziója

- a Miniszterek Tanácsa *Következtetései*-ben foglaltaknak eleget tevő iskolák kiválasztása és ajánlása;
- társulások alapítása a nemzeti oktatáspolitikák és a rendelkezésre álló források keretein belül;
- annak biztosítása, hogy a résztvevő iskolák hozzájuthassanak a sikeres társulásokhoz szükséges információkhoz és tanácsadáshoz;
- az adminisztratív ellenőrzés és a társulási tevékenységek egyenletes működésének biztosítása;
- az intézmények segítése, külön kérésre, a más tagállamok intézményeivel való kapcsolatteremtésben;
- a társulási tevékenységek és hatásuk értékelése.

62 Hogy leegyszerűsítse e különösen fontos akció elindítását, a Bizottság feladata, hogy:

- „az Oktatási Bizottság véleményének meghallgatásával biztosítsa a többoldalú iskolai társulások összeállításának feltételeit;
- együttműködjön a tagállamokkal a tervezésben és létrehozza az ezen a területen, különösen a tanárcserék terén már működő különböző cseretevékenységek közötti kapcsolatokat”.

63 E kísérleti akció hatékony bevezetése nem lehetséges az akció oktatási vonatkozásaiért felelős koordinátorok és iskolaigazgatók együttműködése nélkül. Ezért a Bizottság éves találkozókat szervezett a nemzetek képviselőivel a társulások létrehozásának és az optimális hatékonyságnak a serkentésére, a nézetek kicserélésére és az akció állandó értékelésére. A koordinátorok felelnek majd az adminisztratív testületekkel és a partnerintézményekkel való kommunikációért, a találkozók és tevékenységek oktatási részéért és a projektekre illetve annak az intézményükre gyakorolt hatására vonatkozó információk terjesztéséért. Ők felelnek a társulás pénzügyeinek kezeléséért is.

A koordinátorokkal együtt az iskolaigazgatóknak is kulcsszerepet kell vállalniuk oly módon, hogy támogatást és ösztönzést nyújtanak, amiben segíti őket a közös projekt oktatási részéért felelős tanári kar, melynek tagjai majd a partneriskola tanári karával fognak együttműködni.

Európa az iskolában – az iskola Európában

E. A TANÁRKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK HÁLÓZATA (RIF)

64 A Közösség már régóta érdeklődést mutat a tanárképzés iránt, és létfontosságúnak tartja azt az európai polgároknak az új Európa felépítésére való felkészítésében.

Az első, Nijmegenben rendezett nyári egyetemet követően a Bizottság által támogatott képzési intézmények hálózata fokozatosan épült ki a tanárképzés visszatérő témái körül. A hálózatnak ma mintegy 180 intézmény a tagja, és tizenöt alhálózatra oszlik. Ezek mindegyike öt-husz intézményből áll, és a szervezést az egyik intézmény végzi, vállalva a tagintézmények koordinálását és azt, hogy képzést nyújt ezeknek az intézményeknek és az ott tanuló tanárjelölteknek.

Sok tanárképző intézmény jelezte csatlakozási szándékát, ami azt mutatja, hogy a kezdeményezés valódi szükségletet elégít ki.

A hálózat elsődleges célja a tanárképzés európai dimenziójának kialakítása közös projektek és esetleges többoldalú cserék segítségével.

65 A tanárképzési hálózat (RIF) legfontosabb jellemzői:

- többoldalú társulásokat épít ki tanárképző intézmények között. Ezek a társulások olyan hálózatot alkotnak, amely kapcsolatot létesít az intézmények között, és szervezőerőként működik;
- mindenfajta képzési intézményt befogad, akár alap- vagy továbbképzéssel foglalkozik; középfokú, alapkörű vagy iskolaelőkészítő szinten; akár az általános, technikus, szakmai vagy speciális oktatásra készíti fel a tanárokat. Az ERASMUS-programból kimaradó intézmények és a továbbképzési intézmények bevonása jelentősen megnövelte a célcsoportot;
- a szakmai képzés, vagyis a pedagógiai elmélet és a szakmai gyakorlat hangsúlyozása a társulási projekten belül oktatási eszközök és anyagok fejlesztéséhez valamint olyan mobilitáshoz vezetett, amely beleillett az iskolai tevékenységekbe, és elindította a folyamatosan fejlődő szakmai identitásról és szakmai gyakorlatokról való gondolkodást.

Ezek a sajátosságok az Erasmus-programétól eltérő célokat jeleznek, az előbbi ugyanis csak az alapképzést nyújtó intézményeket veszi célba és a tudományos és egyetemi oktatást illetve a diákok mobilitását emeli ki.

66 Mind a tizenöt alhálózatot két személy koordinálja – egy adminisztrátor és egy adott szakterületre specializálódott képzési személy – , akiknek feladatai

Az oktatás európai dimenziója

kiegészítik egymást. A tizenöt alhálózat együtt fontos referencia-csoportot alkot, amely javaslatokat tesz az európai dimenzióknak a tanárképzésbe való jobb beépítésére.

A koordinátorok szerepe ezért létfontosságú, és egy alhálózat koordinálása nagymértékű elkötelezettséget kíván a felelősök részéről. Ezt a nehéz feladatot nem lehet megvalósítani a helyi hatóságok és intézmények segítségével és a tanárképzők munkájának gyakori igénybevétele nélkül. Az 1991-92-es tanévben a RIF tevékenységeit tovább erősítette, hogy minden tagintézmény anyagi támogatást kapott egy kétoldalú tanulmányi látogatásra.

67 A munka témái

A tanárképzés európai dimenziójának általános témákon alapuló fejlesztése során a RIF négy területen dolgozik:

Átfogó kérdések

Európai polgárság

Az oktatás európai dimenziója, emberi jogok és értékek

Az oktatás európai dimenziója és a környezet

Az oktatás európai dimenziója és a multikulturalitás

Tantervi témák

Az oktatási és képzési rendszerek összehasonlítása

A tanárjelöltek felkészítése az európai dimenziót felölelő alaptanterv elkészítésére és átadására az általános iskolákban

Az oktatás európai dimenzióját célzó alaptanterv kidolgozása a középiskolák számára

Sajátos problémák

Az iskolaigazgatók képzése az európai dimenzióra

Az oktatás európai dimenziója és a mozgássérült gyerekek vagy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek integrálása

A tanárképzési személyek képzése (a hálózatot most hozzák létre)

Didaktikai és tudományterületi vonatkozások

Az iskolákban a társadalomtudományokhoz használt anyagok kidolgozása és közreadása

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az iskolákban a természettudományokhoz használatos anyagok kidolgozása és közreadása

Az idegennyelv-tanulás az oktatás európai dimenziójának erősítéséért

Az oktatás európai dimenziója és az új technikai eszközök

Európa és a kulturális örökség

68 A hálózat tervezett vagy már folyamatban lévő tevékenységei négy kategóriába sorolhatók:

- mobilitási tevékenységekről szóló jelentések;
- képzési modulok;
- a munkacsoportokról szóló kiadványok;
- oktatási eszközök.

[...]

F. EURÓPAI NYÁRI EGYETEMEK

73 Az 1989-1992 közötti időszakban a Bizottság évente Európai Nyári Egyetemet szervezett a tanárképzési szakemberek számára, hogy segítse a tagállamokat a tanárképzés európai dimenziójának bevezetésében; az egyetem célja, hogy „lehetővé tegye a megszerzett tapasztalatok kicserélését és új utak keresését a tanárképzés európai dimenziója bevezetésének fejlesztésére” (a határozat 13.§-a).

74 Az első Európai Nyári Egyetemet 1989 októberében tartották a Nijmegeni Hogeschool Gelderland iskolában, és központi témája volt az oktatás európai dimenziójának megteremtéséhez szükséges stratégia kiépítése volt. A későbbi tevékenységekben való részvétel esélyeinek növelése érdekében az Európai Nyári Egyetem résztvevőinek fele képzési intézmények igazgatói és képviselői közül került ki, a másik fele pedig társadalomtudományok területén működő képzési szakemberekből és előadókból állt. Az Európai Nyári Egyetem befejezésekor a résztvevők nyolc javaslatot nyújtottak be a helyi hatóságoknak, intézményeknek és a Bizottságnak, melyeknek közös eleme volt a tanárképzők és a tanárképzésben résztvevő tanárok együttműködésének külön támogatása iránti igény. A résztvevők megjegyezték, hogy a legtöbb tagállam képzési

Az oktatás európai dimenziója

követelményei megnehezítik a tanárjelöltek részvételét az Erasmus-programban. A később megvalósított hálózat gondolata ebből a felismerésből, és a tanárképzés igényeinek átgondolásából nőtt ki.

- 75 A második Európai Nyári Egyetemet a CEDE (Centro Europeo del Educacione) és az MMC (Movimento de Collaborazione Civica) szponzorálta, és 1990-ben tartották az olaszországi Frascatiban. Ennek a nyári egyetemnek a központi témája az európai polgári mentalitás volt. A polgárság fogalmát megvizsgálták a multikulturalitás, a környezet problémái és az Európa és a világ többi része iránti nyitottság tükrében. Az egyetem értékelése megmutatta, hogy folyamatos az érdeklődés a cserék, a csoportos projektek és a tanárképzők találkozási iránt nyitottság tapasztalható a Közép- és Kelet-Európában zajló változások iránt, és a rendezvény a Tanárképzési Intézmények Hálózatának (RIF) megszilárdítását eredményezte.
- 76 A harmadik Európai Nyári Egyetemet 1991. szeptember 29. és október 6. között tartották a Nantes-i Egyetemen. A téma az európai polgári identitás és az idegen nyelvek használata volt. A résztvevők a témát nem a tanulási folyamat szempontjából, hanem a kommunikációs eszközöknek mint a kulturális sokszínűség hordozóinak és a kulturális és társadalmi-gazdasági kérdésekről való tájékozódás eszközeinek elsajátítása felől közelítették meg.
- 77 A negyedik Európai Nyári Egyetemet az ATEE (Association for Teacher Training in Europe) szervezte, és 1992 szeptember közepén rendezték a Santiago de Compostelába vezető zarándokút egy részén. Ennek az egyetemnek a témája az európai dimenzióknak a kulturális neveléshez való viszonya volt. A résztvevők mindannyian ismerték a kulturális utazás fogalmát, és megvitatták az európai dimenzióknak az európai kulturális identitáson és az európai kultúrák sokféleségén és egymást kiegészítő jellegén keresztül történő tanítását. Ez az Európai Nyári Egyetem nagyban hozzájárult a kulturális utazás és a kulturális tevékenységeket folytató személyekkel való találkozások pedagógiájának tanulmányozásához.
- 78 A négy nyári egyetemet a dinamikus folytonosság szem előtt tartásával tervezték. Míg az egyes egyetemeken különböző képzési szakemberek vettek részt, a szervező csapat egy része azonos volt. Minden szervező elvégzett egy értékelést. Az Európai Nyári Egyetemekről összefoglaló tanulmányt kellene írni, amely körvonalazná célkitűzéseiket, hozzájárulásukat és a már érzékelhető eredményeket, elemezné javaslataikat és beszámolna hatásukról továbbá a tervezett további tevékenységekről.

Európa az iskolában – az iskola Európában

G. OKTATÁSI ANYAGOK

79 A határozat 9.§-ában a Tanács felkéri a Bizottságot az alábbi pontok átgondolására:

- „elkészíteni a Közösségre (intézményeire, céljaira és aktuális feladataira) vonatkozó alapidokumentációt az iskolák és a tanárok számára;
- lehetőséget biztosítani az oktatás európai dimenziójának erősítését célzó oktatási anyagokkal kapcsolatos, tantárgyak és tantárgycsoportok szerinti információcserére;
- összehasonlító elemzést készíteni az oktatási anyagok tartalmáról és új kezelési formájáról;
- az oktatási anyagok szerzőiben és kiadóiban erőteljesebben tudatosítani azt az igényt, hogy kiadványaikban szerepeltessék az európai dimenziót.”

Ezek fontos javaslatok, mivel az oktatás európai dimenziójának erősítésébe mindig be kell vonni az oktatási anyagok szerzőit és kiadóit.

80 A Közösség tagállamainak tankönyvkiadóiról felmérés készült azzal a céllal, hogy:

- listát készítsenek a Közösség nagyobb kiadóiról, melyek az európai dimenziót szerepeltető oktatási anyagokat készítenek;
- értékelést készítsenek a témával kapcsolatos, 1985 óta megjelent és jelenleg előkészületben lévő kiadványok jellegéről és terjedelméről;
- megismerjék azokat a kiadóvállalatokat, melyek részt kívánnak venni vagy már részt vesznek az európai dimenzióval kapcsolatos kiadványok valamely szerkesztői együttműködési projektjében.

A 294 tankönyvkiadóhoz kiküldött kérdőívre adott válaszok számos tételt tartalmaztak, megmutatták az európai dimenzióval foglalkozó könyvekkel kapcsolatos szerkesztői magatartás mögötti filozófia és érdekek különböző változatait, és rámutattak, hogy melyek azok a kiadóvállalatok, amelyek átlátják az európai dimenzió terjesztésének fontosságát, és érdeklődnek a más kiadókvaló együttműködés iránt.

Egy második kérdőívet is kibocsátottak azoknak a kiadóknak, akik a legaktívabbnak mutatkoztak ezen a területen. Ez a kérdőív részletesebb információkkal szolgált a konkrét kiadványokról, az együttműködés kilátásairól és a kiadók szándékairól.

Az oktatás európai dimenziója

81 A felmérés eredményei rávilágítottak arra, hogy az európai dimenziót beépítő oktatási anyagok kiadásával legtöbbször a nagyobb vállalatok foglalkoznak, ezek az anyagok azonban egy átlagos év kiadványainak csak alacsony százalékát teszik ki, és legtöbbször a tanárok és tanárképzők érdeklődésére számot tartó társadalomtudományi vagy gazdasági kiadvány. Az európai dimenziót érintő anyagok létrehozása gyakran technikai és anyagi problémába ütközik, melynek oka a szakértői konzultációk szükségességében, a magas kiadásokban és a bizonytalan piaci kilátásokban keresendő. Ezért a Közösség szintjén még mindig kevés a közös termék. Egy új munka kiadása akár három évbe is telhet, és közös munkát igényel, ami viszont utazási és egyéb többletköltségekkel jár.

Ennek ellenére a kiadványvállalatok külföldi ügyfeleknek szóló speciális szolgáltatásai, a jelenleg folyó projektek jellege és a számos kiadói társaság megléte azt igazolja, hogy a közös termékek száma könnyen gyors növekedésnek indulhat.

A kérdőívre válaszoló összes kiadó információhiányra panaszkodott mind praktikus kérdésekben (például az európai adó- és szerzői jogi törvényekre vonatkozóan), mind elméletben (az oktatási rendszerekre, az európai kiadói termékekre és az Európai Bizottság e téren folytatott tevékenységére vonatkozóan), és kifejezte igényeit ezen információk megszerzésére.

82 A felmérés következtetései rámutatnak arra, hogy:

- egyértelmű definíciót kell adni a kiadónak az európai dimenzióra vonatkozóan. Az az 1700 kiadvány, amelyet az európai dimenzióval foglalkozóként említettek, mind a normál tanterv részeként használt könyv volt, melyek néhány konkrét fejezetet tartalmaztak az Európai Közösségről. Ezek az anyagok nem sokat tesznek az európai dimenzióhoz az egész tantervet átszövő érvényesítéséért.
- érdeklődés tapasztalható az Európával foglalkozó kiadványok iránt, ami a következő módokon jut kifejezésre:
 - * a megkeresett kiadók viszonylag magas hányadától (30%) érkezett válasz;
 - * erős az igény a Bizottság oktatáspolitikájára, a kiadott anyagok fajtáira, a más kiadókkal való együttműködési lehetőségekre és az egyes tagállamok oktatáspolitikájára vonatkozó információkra;
 - * kis számban ugyan, de léteznek vállalati kooperációk, melyek közösen hoztak vagy hoznak létre az európai dimenziót érintő oktatási anyagokat;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- * a tankönyvkiadók és intézmények vagy szövetségek működő vagy tervezett együttműködési projekteket fejlesztenek.
- a szövetségeket vagy nemzetközi szervezeteket új anyagok létrehozására ösztönözheti az EURYDICE Európai Egysége által 1989-ben készített katalógus, mely a különböző tagállamokban az európai dimenzióknak az iskolai tantervekbe való bevezetéséhez használt dokumentumokat és oktatási anyagokat tartalmazza. A felsorolt anyagokat nagyrészt egyesületek vagy nemzetközi szervezetek adták ki, például az AEDE (Tanárok Európai Szövetsége), az ATEE (Európai Tanárképzési Szövetség), és összehasonlító oktatási szövetségek.

A felmérés eredményeit kiegészítő információ azt mutatja, hogy az európai dimenzióról szóló kiadványok közül sok nem a tankönyvkiadóktól, hanem általános kiadóktól és egyesületektől származik. Ezek a testületek számottevő hatással lehetnének a tankönyvkiadókra az oktatás európai dimenziójának fejlesztése és az oktatási anyagok előállítása terén.

H. EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ EURÓPA TANÁCCSAL

- 83 A Bizottság és az Európa Tanács már évek óta együttműködik az oktatás területén, rendszeres kapcsolatot és információcserét tartanak fenn, és közös kezdeményezéseken dolgoznak. A Bizottság részt vesz az Európa Tanács különféle találkozóin; ez a részvétel, különösen az Oktatási Bizottság munkájában, lehetővé teszi a Bizottság számára, hogy csatlakozzon a közös érdeklődésre számot tartó témák megvitatásához.
- 84 Saját tevékenységi körén belül mindkét testület aktívan részt vesz az iskolák európai dimenziójának fejlesztésében, és felismeri a nyelvek kivételes szerepét ebben a vonatkozásban. Az Európa Tanács nyelvtanulási projektjének célja, hogy lehetővé tegye a kölcsönös megértés növelésére alkalmas nyelvhasználat elsajátítását, segítse az Európában való mozgás lehetőségét, és megvalósítsa az információk könnyebb elérhetőségét a multikulturális és soknyelvű Európában.
- 85 Az Európa Tanáccsal való tartós együttműködés példája az Európa az Iskolában – az Európai Iskolák Napja vetélkedő. A cél a tanulók és tanárok európaiságtudatának növelése. A legfontosabb módszerek egyike a művészi alkotások vagy esszék versenyének évenkénti megrendezése az alapfokú és középiskolákban, és egy európai ifjúsági találkozó-sorozat a nyertesek számára. A részvétel nyitott az Európai Közösség illetve az Európa Tanács valamennyi

Az oktatás európai dimenziója

tagállamának vagy az Európai Kulturális Egyezmény más partnereinek a tanulói számára. Az *Európa Iskolák Napja* vetélkedőt az Európa Tanács, az Európai Kulturális Alap és az Európai Közöség Bizottsága közösen szponzorálja. A tevékenységeket nemzeti bizottságok szervezik, és esetenként az Európai Oktatási Központokhoz kapcsolódnak, egy Európai Bizottság vagy Koordinációs Egység koordinációja mellett.

86 Ezek a tevékenységek keveset változtak fennállásuk 40 éve alatt, és a tagállamok ma eltérő módon látják és ösztönzik őket. Három tagállam (Németország, Írország, Portugália) általában meg vannak elégedve az *Európa az Iskolában – Európai Iskolák Napja* vetélkedővel a mai formájában. Egyikük (Portugália) még egy hálózatot is létrehozott a korábbi nyertesek számára, amely alapja lehet az oktatási intézmények közötti társulásoknak. Ez az egyetlen tagállam, ahol az iskola előtti nevelésben is megszervezték a vetélkedőt.

Ezekben a tagállamokban a hatóságok elégedettek ezzel a tevékenységgel, és támogatják is az általános és középiskolákban, ahol nagyszámú résztvevőt vonzanak. A vetélkedőt jótékony hatásúnak tartják, és ezek a tagállamok még tovább szeretnék fejleszteni ezt a tevékenységi formát.

87 A többi tagállamnak vannak bizonyos fenntartásai ezeknek a tevékenységeknek a hasznosságával és átfogó következményeivel kapcsolatban. Kritikájuk lényeges célpontjai:

- ezeknek a tevékenységeknek a jelentősége az európai integráció jelenlegi kontextusában;
- a tevékenységek formája, ami keveset változott az elmúlt 40 év alatt, és nem igazán jól alkalmazkodik a mai oktatási helyzethez. A vetélkedő gondolatát általában nem jól fogadják, és egy tagállam (Egyesült Királyság) úgy döntött, hogy nem használja ezt a kifejezést. Három tagállam (Flamand Belgium, Dánia, Luxemburg) nyíltan elutasítja a vetélkedő elképzelését, több másik tagállam pedig (Belgium Francia Községe, Spanyolország, Franciaország) hangsúlyozza, hogy a tevékenységek formáját az aktuális igényekhez kell igazítani, és van, aki már változtatott rajtuk (Egyesült Királyság);
- a lelkesedés hiánya a hatóságok részéről az ilyen tevékenységek ösztönzésére, és a koordinálásuk nehézségei (Dánia, Spanyolország, Franciaország);
- az a tény, hogy míg a nyertes díjat kap, a többi résztvevő nem részesül jutalomban.

Európa az iskolában – az iskola Európában

88 Ismerte a tevékenységek történelmi jelentőségét és szimbolikus értékét, a tagállamok nem kívánják beszüntetni őket, mivel még mindig sok résztvevőt vonzanak, még azokban a tagállamokban is, ahol a hatóságoknak kétségeik vannak a valódi hatásukról. A tagállamok ezért javaslatokat tettek a tevékenységek modernizálására és javítására, három fő területre összpontosítva:

- az egyéni tevékenységek átalakítása kollektív erőfeszítésekké. Hat tagállam (Belgium Francia Közösége, Dánia, Görögország, Franciaország, Olaszország, Luxemburg) áll egy ilyen változtatás mellett. A részvétel így iskolák alapján történne, és valamilyen iskolai projekthez kötődhetne. Ez a módosítás megváltoztathatná a jutalmazási rendszert;
- a díjak kategóriáinak szélesítése azokban az országokban, ahol ez még nem történt meg, a tanulói munka különböző aspektusainak elismerése érdekében – díjazni lehetne például a legeredetibb ötletet vagy a legaktívabb iskolát vagy osztályt. Ez a lépés a vetélkedő szellemiségét is megváltoztatná;
- a tevékenységek jellegének megváltoztatása, hogy az európai partnerekkel dolgozó iskolák elismerésben részesülhessenek (Egyesült Királyság);
- a tevékenységek filozófiájának és hatásának megváltoztatása úgy, hogy az új Európa építésének évenkénti megünneplésének tekintjük őket.

I. A CIVILSZERVEZETEKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS

89 A 15.§-ban a határozat felkéri a Bizottságot, hogy „növelje a civilszervezetek részvételét az oktatás európai dimenziójának bevezetésében”.

Számos civilszervezet vesz részt az európai dimenzió fejlesztésében az európai integráció érdekében. Vannak köztük az oktatás területén dolgozó személyek és különféle tanárképző szakemberek, tanárok vagy a diákok szülei által létrehozott szakmai szervezetek.

Ezek az egyesületek olyan projekteket indítanak el, amelyek az európai dimenzió fejlesztését célozzák vagy erőteljesen ösztönzik. A Bizottság támogatta erőfeszítéseiket, különösen azokat, melyeknek tartalma:

- új oktatási és nevelési anyagok tervezése és létrehozása;
- az európai dimenzióról szóló kollokviumok és szemináriumok szervezése tanárképző szakemberek számára;

Az oktatás európai dimenziója

- egyéb olyan tevékenységek szervezése, melyek lehetővé teszik a tapasztalatcserét és az ilyen irányú feladatok új megközelítéseinek érvényesítését.

90 Az oktatás terén való szorosabb együttműködés előmozdítása érdekében alkották meg az Európai Oktatási Szövetségek Tartós Kapcsolatának Bizottságát (PLEASE), tizenkét egyesület és szakmai szervezet részvételével.

A Bizottság célja, hogy olyan fórumot biztosítson az európai oktatási egyesületek számára, ahol egymást segítő szellemben tudnak együttműködni:

- az eszmecserében;
- az oktatás és képzés problémáit érintő közös célok meghatározásában;
- tevékenységeik koordinálásában és talán közös lépések szervezésében is;
- a Bizottság oktatáspolitikájának a fejlődéséhez való hozzájárulás terén.

91 Végül, a fiatalok közötti kapcsolatok ösztönzésének reményében a Bizottság támogatását adta a több oldalról kezdeményezett Európai ifjúsági találkozókhoz; a kezdeményezők közt voltak az Alden-Biseni (Belgium) és luxemburgi „Európai osztályok”, és az 1988-ban felállított Európai Ifjúsági Parlament.

A Bizottság támogatja még az „Európai kulturális centrumokat” is, ahol a 14-18 éves fiatalok találkozhatnak történelmi helyszíneken, és együtt tanulnak az európai kultúrával kapcsolatos témákról. Az öt fennálló központ célja, hogy betekintést nyújtson a fiataloknak az új Európa felépítésébe, és a cél felé törekvő valamennyi nemzet sokféleségébe.

J. KÖVETKEZTETÉSEK

92 A Bizottság összes tevékenysége együttműködésre ösztönzi a tagállamokat. A tevékenységek három kategóriába sorolhatók:

- Mobilitás: tanárcserék, iskolai társulások, cserék és mobilitási akciók a képzésben résztvevő tanárok számára, és tanulmányi látogatások a képzési intézmények hálóján keresztül;
- Képzés: nyári egyetemek a tanárképző szakemberek számára, a tanárcseréket előkészítő szemináriumok, a képzési intézmények hálójának tevékenységei;

Európa az iskolában – az iskola Európában

- Tanulmányok vagy felmérések tájékoztatás vagy információszolgáltatás céljából: jelentés az európai dimenzióról való tájékoztatásról a tankönyvkiadók körében, a tanárcserék kézikönyve, a Barcelonai Szimpózium és az otzenhauseni és brüsszeli szemináriumok munkálatairól szóló kiadványok valamint egy készülő tanulmány az Európai Nyári Egyetemekről.

Ez a három fő tevékenységi terület fokozatosan bővült és szükségessé vált a folyamatban lévő tevékenységeknek és eredményeiknek az elemzése. Ezért a Bizottság a Nantes-i Egyetem társadalomtudományi és irodalmi tanszékének kérésére válaszolva saját, az európai integráció szociológiai aspektusairól szóló kutatásának keretén belül vállalta egy értékelő vizsgálat elvégzését az Európai dimenzióról szóló határozat érvényesítése érdekében tervezett akciókról, elsősorban pedig a Képzési intézmények hálózatáról.

Egy kis nemzetközi csapat alakult a Bizottsággal való együttműködésre a projekt kapcsán, és 1993. novemberében fogják elkészíteni a jelentésüket. Ez az elemzés megmutathatja a hasznosítható elemeket, szorgalmazva a folyamatban lévő tevékenységek bővítését.

Következtetés

- 93 A jelentés megvilágítja az Európai Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa 1988. május 24-i, az oktatás európai dimenziójáról szóló határozata (88/C 177/02) nyomán a tagállamok és a Közösség részéről tapasztalható dinamizmust.

Ez a dinamizmus fokozatosan nyert lendületet a tagállamok akciói: ad hoc szervezetek létrehozása, politikai dokumentum terjesztése illetve reformkezdeményezések és az iskolai tantervek változásai, a tanár- és diákcserék számának növelése, a társulások és az iskolák közötti együttműködés új formái felé irányuló figyelem valamint a tanárok és tanárképző személyek számára kifejlesztett új képzési tevékenységek nyomán.

A tagállamok nyugtázták, hogy sikeresen megtettek egy fontos lépést, és most kifejezésre juttatják a tervezett intézkedések végrehajtása és erőfeszítéseik fokozása iránti hajlandóságukat a csereprogramok fejlesztésével, új oktatási anyagok létrehozásával, Európának a tantervekbe

Az oktatás európai dimenziója

történő beépítésével, a szemléletváltozások értékelésével, képzési programok fejlesztésével és az Európáról való tájékoztatással.

- 94 A Bizottság a maga részéről törekedett ezen tevékenységek kiegészítésére azáltal, hogy támogatta a kezdeményezéseket, erősítette az akciók által elindított lendületet, mindvégig szem előtt tartva kiegészítő szerepét és azt az igényt, hogy többletértékkel járuljon hozzá a tagállamok kezdeményezéseéhez. A Bizottság intézkedései és kezdeményezései a határozat szövegével összhangban támogatást nyújtanak a tanárcserékhez: az Európai Közösség Tanárcsere Tervezetével; a diákcserékhez: a többoldalú iskolai cserék kísérleti akciójával; a tanárképzési intézményeknek: a Képzési Intézmények Hálózatának létrehozásával. Lehetővé tették az Európai Nyári Egyetem évenkénti megrendezését is; a meglévő oktatási anyagok elemzését: az iskolai szerkesztők tanulmányait; a civilszervezetekkel való együttműködést; támogatták az *Európa az Iskolában* projektet és az *Európai Iskolák Napja* vetélkedőt.
- 95 Míg a Közösség szintjén az összes oktatással kapcsolatos akció célja az európai dimenzió fejlesztése, hangsúlyozni kell, hogy a határozat mintegy katalizátorként hatott a tagállamok és a Közösség befektetéseire. A határozat számos nemzeti kezdeményezést indított el, melyek az elmúlt néhány év kontextusában együttesen növelték az európai integrációról mint realitásról való tájékozottságot.
- 96 A tagállamoknak és a Közösségnek a jelentésben összefoglalt tevékenységei a tapasztalatok egész tárházát alkotják, amihez a Közösség értékeléssel és elemzésekkel próbált hozzájárulni fejlődése során. A tapasztalatok számos pozitívummal jártak, ezek közül figyelmet érdemelnek a megvalósított új együttműködési formák: a társulások és hálózatok; az együttműködés oktatási tartalmi újításai: az iskolai projektek, a többoldalúság, az interdiszciplinaritás, a multikulturalitás. Ennek ellenére az a cél, hogy az oktatási szakembereket kapcsolatba hozzuk, hosszú távú kihívást jelent. A megmutatkozó érdeklődés ellenére az iskolák – még ha részt is vesznek a programokban – különbözőképpen működnek, és amennyiben az együttműködés iskola-szerkezeti vagy szervezési nehézségekbe ütközik, szükség van a képzés és az információk anyagok fejlesztésére.
- 97 A határozat keretében végzett Közösségi tevékenységek valójában kísérleti projektek. Ezért kísérte őket gondos ellenőrzés a minőségbiztosítás érdekében, de ez az oka annak is, hogy korlátozott volumenük miatt nem tudnak megfelelni az iskolák elvárásainak.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A megvalósított tevékenységek igen nagy visszhangra találtak a pedagógus társadalomban. Az iskolaigazgatók, a tanárok és a szülők kérései és elvárásai számottevőek. A belső piac kiteljesítése és a születendő Európai Unió lényegesen felerősítette ezeket az elvárásokat.

98 A tagállamok képviselőivel folytatott kétoldalú tárgyalások során gyűjtött információ alapján elmondható, hogy a különböző tagállamokban elmélyült viták folynak arról, hogy az oktatási rendszereket egy olyan pedagógiai eszközzel kell ellátni, amely átláthatóbbá és vonzóbbá teszi Európa építésének egyes állomásait, s az új európai környezetben kínálgzó lehetőségeket.

MELLÉKLET

KIADVÁNYOK

1. A Bizottság gondozásában megjelent az oktatás európai dimenziójára vonatkozó, 1988. május 24-i határozat szellemében:
 - *First progress report on action undertaken by the Member States and by the European Community with a view to strengthening the European dimension in education (European Commission Staff Working Paper, Sec(91) 1753).* Brüsszel, 1991. 24 o. és függelékek.
2. A *Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth* gondozásában megjelent:
 - *Guide to the exchange of school teachers in the European Community* Brüsszel, 1992, 44 o.
 - *Proceedings of the symposium: School exchanges present and future, Barcelona, 13-17 March, 1991.* Brüsszel, 1991. 196 o.
 - *Proceedings of the symposium: Teacher exchanges in the European Community, Otzenhausen, 20-22 September.* Brüsszel, 1992. 60 o.
 - *Proceedings of the Mobility Training Seminar - Teacher exchanges in the European Community, Brussels, 18-21 June, 1992.* Még nem jelent meg.

Az oktatás európai dimenziója

3. A Bizottság támogatásával, a Tanárképzési Intézmények Hálózata (RIF) keretében megjelent:
- A. Burlet, J. Pauwels, M. Praia. *„European Dimension in Education – Europe: Values and Human Rights.”* CID X et co, 1992, 100 o.
 - M. Praia *„Europe of Human Rights.”* UNESCO, 1992.
 - B. Peck. *„Managing the European Dimension in Schools – Case Studies of Experience.”* Jordanhill College, Glasgow, 1992. június, 100 o.
 - Yves Beemaert és G. Van Horebeek: *„European Dimension in Teacher Education”* Brüsszel, megjelenik 1993-ban.
 - A. Bugler, T. Bromell. *„Preparing Student Teachers for Developing and Delivering a Basic Curriculum on the European Dimension in Primary Schools: Report on 1991 Meeting.”* Limerick, 1992. május, 263 o.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1994

Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről (94/C 195/10)

1993. október 18-án az Európai Bizottság a Szerződés 198. cikkének megfelelően konzultációt kezdeményezett az európai szemléletű oktatásról szóló Zöld Könyvről a Gazdasági és Szociális Szakbizottsággal.

A tárggyal kapcsolatos szakbizottsági munka előkészítéséért felelős Szociális, Családi, Oktatási, és Kulturális ügyekkel foglalkozó Szekció 1994. április 14-én elfogadta állásfoglalását. Az előadó Mr. Pasquali volt.

A Gazdasági és Szociális Szakbizottság 315. plenáris ülésén (1994. április 14-én) a következő állásfoglalást fogadta el egyhangúlag.

1. Bevezetés

1.1. A Maastrichti Szerződés új feladatokat ró a Közösség országaira az oktatás területén. Most először jött létre olyan jogi feltételrendszer, amely lehetővé teszi, hogy a Közösség az oktatás területén, elsősorban iskolai szinten, együttes akciókba kezdjen. A Zöld Könyv az Európai Bizottság reményei szerint vitaindító lehet az oktatás területén végzendő Közösségi tevékenységek lehetőségeiről és irányáról.

1.2. Egy ilyen párbeszéd nem különíthető el a Közös Piac szélesebb összefüggéseitől (és ennek kihatásaitól az oktatásra és a képzésre), és az emberi erőforrás területének új követelményeitől, amelyeket a technológiai és a társadalmi változások idéztek elő. A vitának szólnia kell arról is, hogy a szakképzés és a munkahelyi továbbképzés hogyan járulhat hozzá, (i) a fiatalok számára társadalmi-gazdasági környezetük jobb megértéséhez és (ii) ahhoz, hogy megkönnyítse az átmenetet a tanulók és a munkába állás között, és beilleszkedésüket az európai társadalomba. Az oktatási rendszer fejlesztése fontos része az oktatásügynek az új gazdasági, társadalmi és kulturális környezetbe illesztésére tett erőfeszítéseknek.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1.3. A nemzeti sajátosságok tisztelete, és a fiatalok megfelelő felkészítése az európai társadalom mindennapjaiba való hatékonyabb beilleszkedés érdekében – ezek azok az elvek, amelyek a Zöld Könyv elkészítésének alapjait képezik.

1.4. Mostanáig a Közösség nem tett többet, mint hogy néhány iskolai szintű kísérleti projektet támogatott

2. Az Oktatás Európai Dimenziója

2.1. Általános célkitűzések

Az iskolák általános célkitűzései közé soroljuk az esélyegyenlőség biztosítását mindenki részére, a fiatalok felelősségtudatának, önállóságának fejlesztését, a kritikus értékelés, ítéletalkotás, az újdonságok iránti fogékonyság képességének kialakítását, és azt, hogy olyan képzést és képesítést nyújtsanak tanulóiknak, amelyek megkönnyítik a munkába állással járó átmenetet.

2.2. Konkrét célok

Az általános célkitűzéseken túl szükség van konkrét célok megfogalmazására is és arra is, hogy általuk hatékonyabbá tegyék a Közösségi akciókat, amelyek:

- hozzájárulnak az európai állampolgári identitás kialakításához;
- lehetővé teszik az oktatás minőségének javítását;
- felkészítik a tanulókat a társadalomba való beilleszkedésre és az iskola befejezése utáni átmenetre.

2.3. Stratégiák

A tagállamokban az iskolák az oktatási tevékenység központjai, és ez érvényes a Közösség intézkedéseire is. Az iskolák a dinamikus kapcsolatépítés színhelyei, amit az alábbiak is elősegíthetnek:

- a. együttműködés csereprogramokon keresztül
- b. a tanítók és az oktatásban dolgozók képzése
- c. a nyelvtanítás fejlesztése
- d. távtanulás
- e. újítások támogatása a tanításban
- f. információ- és tapasztalatcsere

3. Általános megjegyzések

3.1. A Közösség oktatással kapcsolatos intézkedéseinek a 126. cikk képezi az alapját. Ugyanez a cikk kapcsolódik a kölcsönösség elvéhez, ami biztosítja, hogy az európai oktatási rendszerek harmonizálására ne történjék kísérlet. Ahhoz azonban, hogy elérjük az említett célokat, különösen azon célok esetében, ahol a tagállamok nem tesznek semmilyen kezdeményezést, a Szakbizottság szerint szoros együttműködésre, – ami a nemzeti sajátosságok összehangolásának vágyán alapul – és a szociális partnerekkel való utólagos egyeztetésekre van szükség.

3.2. A Szakbizottság véleménye szerint paradox helyzet alakult ki, mivel 1993. október 18-a – amikor az Európai Bizottság kiadta a Zöld Könyvet – óta más projektek (mint például a Socrates, Leonardo, Ifjúság Európáért) gyors előrehaladása mintegy megelőlegezte a Zöld Könyv szerepét. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a Növekedés, Verseny és Foglalkoztatás címet viselő Fehér Könyv 7. fejezete, és a Socrates Közösségi Cselekvési Program II. fejezete szintén foglalkozik az oktatás európai dimenziójával.

3.3. A Szakbizottság sajnálkozását fejezi ki amiatt, hogy a Zöld Könyvben nem történik említés a kultúráról, ami az európai identitás alapvető része, és hogy az európai értékek az oktatáson és a szakképzésen keresztül jelennek meg, nem pedig a kultúrával kapcsolatban. Tény, hogy a kultúra az európai integráció alappillére, amelyben megjelennek a demokrácia és az alkotmányos kormányzás hagyományai, a polgári a tradíciók és gondolkodásmódok, csakúgy, mint a mélyen gyökerező történelmi sokszínűség. Ez az európai kultúra hozza létre a kontinensnek azt a „kreatív erejét”, amelyet ápolnunk kell, ha le akarjuk győzni azokat az értékviszályokat, amelyek veszélyeztetik a társadalmat és a társadalmi feszültség magjait hintik el.

3.4. A Szakbizottság értékelése szerint az Európai Bizottság értelmezésében nem egyértelmű az „oktatás európai dimenziója” fogalom jelentése. A Szakbizottság elképzeléseiben az európai dimenzió magában kell foglalja a következő alkotóelemeket:

- a különböző európai kultúrák megismerésének támogatása
- a humanizmus mint alapvető közös értékünk megőrzése
- a Közösség nyelveinek ismerete kulcskövetelmény a kulturális, tudományos és technikai együttműködés megvalósításához, melynek célja, hogy létrehozza a „polgárok Európáját” és teljessé tegye a belső piacot
- európai ismeretek oktatása az iskolákban

Európa az iskolában – az iskola Európában

- olyan körülmények létrehozása, amelyek mellett az egyén kibontakoztatja képességeit, s ezáltal könnyebben be tud illeszkedni az egyre verseny-orientáltabb világba
- az alap- és alkalmazott kutatások felhasználása az oktatásban.

3.4.1. Az oktatás egyik feladata az, hogy megismertessen az európai és multikulturális demokratikus értékekkel, és a számos különböző európai kultúrával. Ütőképes alapképzettséget kell nyújtania, amely felkészíti a fiatalokat arra, hogy a gazdasági és társadalmi élet változásait követni tudják.

3.4.2. Az oktatásnak páneurópai szemléleten kell alapulnia, hogy minden polgár felismerje az egyéni és nemzeti sajátosságai mögött meghúzódó, az európai civilizációban mélyen gyökerező értékeket.

3.5. A családnak alapvető szerepe van a nevelésben, ezért a Szakbizottság jobban be szeretné vonni a szülőket, hogy elősegítse egy nyílt közgondolkodás kialakulását Európával kapcsolatban.

3.6. Mint a legtöbb kezdeményezés esetében, a költségvetés meghatározó szerepet játszik a Közösségi intézkedések sikerében. A Szakbizottság emlékezteti az Európai Bizottságot, hogy a célok elérése érdekében megfelelő forrásoknak kell rendelkezésre állniuk.

3.7. A Szakbizottság kiemeli, hogy a kialakítandó minőségi oktatás mintegy 67 millió tanulót és 3,7 millió oktatót érint az Európai Unió államaiban, és ez a szám csak növekedni fog a bővítés során.

4. Konkrét megjegyzések

4.1. A Szakbizottság üdvözlí az oktatás európai dimenziójáról szóló Zöld Könyv megjelenését. Úgy gondolja azonban, hogy említést kell tenni arról a nem elhanyagolható szerepről, amelyet az oktatás játszhat, alapfokútól felsőfokúig, az európai identitású polgárság kialakulásának elősegítésében. Ezt az európai identitású polgárságot a bővítés után létrejövő nagyobb Európa keretei között kell értelmeznünk.

4.2. A Szakbizottság hangsúlyozza a minőségi oktatás, és a gazdasági célok megvalósítása és a megfelelő versenyképesség kialakítása közötti szoros összefüggést, minthogy a minőségi oktatás egy „minőségi Európához” vezet, ahol a szakértelem, a kreativitás és a dinamizmus játszanak meghatározó szerepet. Ahol az oktatás serkenti a gazdaságot és megadja a fiataloknak azokat az ismereteket, amelyekre szükségük van ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjanak az európai

Az oktatás európai dimenziója

vállalatok változó igényeihez. A Szakbizottság ezzel egyidejűleg felteszi a kérdést is: hogyan ösztönözhetjük mindazokat, akik érintettek ezekben a folyamatokban?

4.3. A Szakbizottság úgy véli, hogy a Közösségnek meg kell találnia a módot arra, hogy elősegítse a diákok, tanárok és más oktatásban dolgozók mobilitását. A más Tagországokban másodképzésben résztvevő tanulók és az oktatói csereprogramok számának növelése, mint fő célok, hozzájárulnak az oktatás és képzés minőségének fejlesztéséhez.

4.4. A Szakbizottság rámutat a diplomák, szakképesítések és különböző kurzusok kölcsönös elismerésének fontosságára, minthogy enélkül a mobilitás értelmetlen. Ezért a tagállamok intézkedéseit koordinálni kell a mobilitás fő akadályainak elhárítása érdekében.

4.5. A fiatalok és oktatók csereprogramjainak fejlesztésével összefüggésben a Szakbizottság hivatkozik elfogadott Álláspontjára a „*Youth for Europe*” és a „Socrates”-programokkal kapcsolatban, melynek előadója Mr van Dijk.

4.6. A távtanulás az intézkedések egy fontos területe. „Távtanulás” alatt minden olyan képzés értendő, amely nem tartozik közvetlenül egyetlen oktatási intézmény felügyelete alá sem, ugyanakkor élvezzi az oktatási testület nyújtotta tanácsok és képzések előnyeit. Az oktatási intézmények vezetőinek megfelelő mértékű autonómiával kell rendelkezniük a feladataikkal és kötelezettségeikkel kapcsolatosan, melynek összhangban kell lennie a hatékony oktatás érdekében vállalt felelősség mértékével. Jelen pillanatban a Szakbizottság véleménye szerint semmilyen technológia nem helyettesítheti az emberi kapcsolatot.

4.6.1. Az európai dimenzió beillesztése azon tanulók oktatásába, akik nem vesznek részt külföldi kurzusokon, a távtanulás révén valósulhat meg. Az ilyen módon megszerzett képesítések kölcsönös elismerése elengedhetetlen ahhoz, hogy a rendszer életképes legyen, különösen akkor, ha figyelembe vesszük a piacok egyre nemzetközibbé válását.

Susanne Tiemann

A Gazdasági és Szociális Szakbizottság elnöke

készült 1994. április 27-én, Brüsszelben

Jegyzet

1. A Közösség a tagállamok közötti együttműködés bátorításával, és ha szükséges intézkedéseik támogatásával és kiegészítésével elősegíti a minőségi oktatás kialakítását, ugyanakkor teljes mértékben tisztelteti a tagállamok nyelvi és kulturális sokszínűségét, és felelősségét a tananyag megválasztásában valamint az oktatás szervezeti kereteinek kialakításában.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1997

*Az európaiság megteremtése
az oktatás és a képzés segítségével*

– Az Európai Bizottság által felkért nemzetközi kutatócsoport jelentése¹⁴ –

Amennyiben Európa meg kíván maradni a világ vezető térségei egyikeként, a gazdasági és politikai fejlődés mellett fel kell kínálnia egy vonzó, követésre érdemes Európa-képet fiatal polgárainak. Az oktatásnak és a képzésnek fontos feladata, hogy ez a kép minél érzékletesebben bontakozzon ki a felnövő nemzedékek számára.

Az európai jövőkép kialakítása azért is sürgető feladat, mert miközben az európai népesség száma nem nő, aközben a világ más térségeiben, az ismert demográfiai jellegzetességek következtében a népesség megkétszereződése várható az ezredforduló utáni évtizedben. Ezáltal a fiatal európaiak aránya a világ népességén belül folyamatosan csökken. Az oktatás és képzés az egyik legfontosabb eszköz a felnövő és a már aktív népesség számára a kialakult európai gazdasági pozíció megőrzése szempontjából, nemcsak a fiatalok, hanem az alacsony képzettségű felnőttek, mindazok számára, akiknek a korábban megszerzett szaktudásuk élethossziglani fejlesztése szükséges. Az oktatással kapcsolatos feladatok azért is sürgetőek, mert ezek eredményes megoldása megkönnyítheti az alkalmazkodást az új munkafeltételekhez, továbbá segítheti a sokat emlegetett tanuló társadalom kialakulását.

Napjainkban történik a világ hatalmi rendszerében elfoglalt pozíciók újraelosztása. Ez együtt jár egy sajátos bizonytalanság érzéssel, elsősorban azoknál, akik úgy látják, hogy a világ korábban kialakult humanista értékszemelete egyre inkább visszaszorulóban van. A kutatócsoport ennek ellenére arra az álláspontra helyezkedik, hogy ennek a tradicionális szemléletnek a megőrzése a mind élesebbé váló nemzetközi technológiai versenyben Európa számára olyan lehetőségeket kínál, amelyeket a jövő szempontjából előnyösen lehet kihasználni.

A kutatócsoport különböző szakmai háttérrel rendelkezői tagjai egyetértenek abban, hogy az európai oktatási és képzési rendszereknek a következő három

¹⁴ A fordítás alapjául annak a kiadványnak az összefoglaló fejezete szolgált, amelyet az Európai Bizottság oktatási szakértőkből álló kutatócsoportja állított össze az Európai Unió oktatáspolitikai stratégiájának kialakításához. A dokumentumot az oktatáskutatók és a döntéshozók „Az EU oktatási kék könyve” címen is emlegetik. Eredeti címe: *Accomplishing Europe through Education and Training*. European Commission, 1997.

Európa az iskolában – az iskola Európában

szükségletet kell kielégíteniük: az európai versenyképesség erősítését a gazdasági, technológiai, kutató-fejlesztő területeken, az oktatás és a képzés terén tapasztalható mai helyzet nehézségeinek minél hatékonyabb felszámolását és az oktatás nemzeti alapértékeinek tiszteletben tartását. Ezeknek a feladatoknak a teljesítése csak akkor lehetséges, ha az európai oktatás túllép egy tisztán haszonelvű, pragmatikus perspektíván, és szem előtt tartja az évszázadok során kialakult humanisztikus európai tradíciókat. Az évszázadok folyamán felhalmozott kulturális örökség azt mutatja, hogy az európai oktatásnak három alapvető *célja* kristályosodott ki. Ezek közül az első a személyes autonómia kialakítása, a második a szociális integráció elősegítése, végül a harmadik az értelmi képességek kifejlesztése, kibontakoztatása. Az oktatás számára ezek a célok változatlanul időszerűek, s továbbra is akkor valósíthatóak meg eredményesen, ha az iskola, a képzési rendszer épít a sokat emlegetett európai humanista tradíciókra, az európaiság lényegét jelentő kulturális örökségre.

A szükséges változások céljai

A fiatalok számára vonzó Európa-kép kialakításában jelentős feladat hárul az oktatásra és a képzésre. A koncepció kidolgozása során mindvégig tisztában kell lennünk azzal, hogy miközben e koncepció tartalommal való megtöltése számos lehetséges úton történhet, az alapcélokat illetően az európai közösségnek egyetértésre kell jutnia. A kutatócsoport úgy véli, hogy az oktatás és a képzés területén szükséges változások terén a 2000. évig négy célt illetően kell jelentős előrehaladást elérni. Ezek a célok a következők: (1) részvétel az európai polgárság létrehozásában, (2) az európai versenyképesség megerősítése és a munkahelyek megőrzése, (3) a társadalmi kohézió fenntartása, (4) az információs társadalomnak megfelelő oktatás és képzés megvalósítása. A kutatócsoport, annak érdekében, hogy az említett célok megvalósításához szükséges változtatásokat konkrétabban kifejthesse, figyelmét az oktatási és képzési rendszerek működésének problémáira, valamint a feladat elvégzésének szereplőire, különösen az iskolák tanáraira, tanítóira, illetve az oktatási szervezetek vezetőire irányította.

Az oktatás és a képzés szerepe az európai polgárság létrehozásában

Az *európai polgár* fogalma valójában humanista koncepció, amelynek alapja egy nagyobb Európa felépítése, amelyet a térség népeinek kulturális különbségei, az egyes országok eltérő gazdasági koncepciói és természeti adottságai ellenére a közös civilizációhoz tartozás érzése egyesít. Ez az Európa a közös demokratikus kultúra alapján lesz képes felépíteni önmagát, amelyben az európaiak nem csupán a közös kultúrához tartozás alapján fogják magukat európai polgároknak érezni, hanem azért is, mert egymás között, önként létrehozott új kapcsolataik alapján

Az oktatás európai dimenziója

fogják önmaguk identitását meghatározni. Ez az első és talán az egyik legfontosabb eleme a fiatalok számára ajánlható Európa-koncepciónak.

A „polgárság” normatív fogalma szorosan kapcsolódik a civil társadalom eszméjéhez, ebben az értelemben annak morális és ideológiai védelmével kapcsolatos folyamatok terméke. Szociológiai, szociálpszichológiai értelemben „a valahová tartozás érzése” olyan dinamikus folyamatok eredménye, amely a különbségek érzékelésének, a társakkal folytatott kommunikációnak, a konfliktusoknak, illetve a megoldásukat elősegítő kompromisszumoknak, valamint az együttesen kialakított elképzelések során teremődik meg.

Az oktatási rendszernek fontos szerepe van az európai polgárság eszményének kialakításában, elfogadtatásában. Az ezt segítő nevelési-oktatási tevékenység az EU számos tagországában folyik különböző elnevezésekkel. Eltérő célokat tűznek ki, eltérő időt biztosítanak az ezen célokat megvalósító oktatási programokra, és eltérő életkorú csoportokat céloznak meg. Amennyiben a fiatalokban ki akarjuk alakítani az európai polgár sajátos identitástudatát, úgy az ezt segítő oktatás és nevelés terén jelentős előrelépésre van szükség.

Az állampolgári nevelést célzó oktatási program számára a kutatócsoport a következő öt *alapelvet* hangsúlyozza: az ember központi szerepének és méltóságának elismerése; a társadalmi jogok és kötelességek egyensúlyának megteremtése, harc a társadalmi kirekesztés ellen; a polgári egyenlőség létrehozása, a nemek, illetve a nemzetiségi-etnikai hovatartozás alapján történő megkülönböztetés és előítélet elutasítása, az egyenlőség értékének elismerése; az interkulturalitás értékének megvalósítása, a különbözőség és a nyitottság egy pluralizálódó világ iránt; a környezetbarát és ökológiaiilag tudatos magatartás kialakítása.

A kutatócsoport az európai identitás megszilárdítása érdekében a következő három területen ajánlja a *tagországok* számára a *közös tevékenységet*: (1) a civilizáció alapjául szolgáló közös értékek megerősítése és átszármaztatása, (2) olyan különböző tanulási, illetve tanítási technikák tervezésének és elterjesztésének elősegítése, amelyek alkalmazásával a fiatalabb generációk képessé válnak európai polgárként létezni, társadalmi szerepeket vállalni, (3) az európai polgár eszményének megvalósítását segítő oktatás, nevelés és képzés legjobb módszereinek meghatározása, valamint olyan kísérleti programok kezdeményezése, amelyek lehetővé teszik azok széles körű gyakorlati bevezetését.

1. A kutatócsoport az alábbiakat tekinti az európai civilizáció *közös értékeinek*: emberi jogok, emberi méltóság, alapvető szabadság, demokratikus legitimáció, béke, az erőszak mint végső eszköz elutasítása, mások tiszteletben tartása, a szolidaritás eszméje Európán belül és a világ egésze iránt, arányos fejlesztési

Európa az iskolában – az iskola Európában

stratégia, esélyegyenlőség, a racionális gondolkodás alapelvei, a bizonyítékok és a tények tisztelete, az ökoszisztéma megőrzése, a személyes felelősség.

2. A felsorolt értékek közvetítéséhez *a tanári együttműködés új formáinak* kidolgozása szükséges.

A kutatócsoport nem tartja célszerűnek és indokoltnak azt, hogy a fenti értékek közvetítését a tanítási órák számának növelésével biztosítsák, mint ahogy azt sem tartaná helyes megoldásnak, ha a társadalomismereti oktatás órakeretei nőnének, azért, hogy önálló tárgyként tanítsák az európai dimenzió ismereteit. Nem lenne jó megoldás az állampolgári, civiltársadalmi ismeretek, továbbá az Európa-kép oktatásával foglalkozó speciális pedagógusok képzése sem, ugyanis ezeknek az európaiság szempontjából fontos ismereteknek a közvetítése valamennyi pedagógus feladata. Épp ezért a kutatócsoport azt ajánlja, hogy a nevelés és oktatás minden területén érvényesüljenek az alábbi témák, nevelési-oktatási tartalmak:

- az állampolgárok közötti diszkrimináció részletes elemzése, különösen azok a jelenségek, amelyek a nemek, illetve az etnikai csoportok tagjainak megkülönböztetésével kapcsolatosak,
 - a művészetek és a tudomány különböző területein elért kiemelkedő európai eredmények mint az európai polgárság közös örökségének bemutatása,
 - a történelem, a társadalomtudományok, illetve az irodalom tanítása során azoknak a szociális, politikai, valamint etnikai konfliktusoknak az elemzése, amelyek erőszakhoz vezettek Európában és a szomszédos régiókban.
3. A társadalomra vonatkozó ismeretek pedagógiájának a módszereit tovább kell fejleszteni. Az oktatás olyan aktív formáinak alkalmazása szükséges, amelyek teret engednek a kritikai szemlélet, a független gondolkodás fejlesztésének és a csoportmunka alkalmazásának. Az utóbbi időszak legjelentősebb előrelépése a „határterületek pedagógiájának” megjelenése. Olyan pedagógiai eljárások sorolhatók ebbe a kategóriába, amelyek a pedagógia által eddig nem integrált tudományterületeket kapcsolnak be a nevelés-oktatás folyamatába. Ilyen terület például a kultúrantropológia, amely a kulturális másságról való tanulás stratégiájának kidolgozása során nyújthat hasznos segítséget a pedagógia számára. A kulturális antropológia tapasztalatainak felhasználásával hatékonyabban alakíthatók ki más népekről a különböző képek, bemutató anyagok és szövegek, illetve feltárhatóak ezeknek a rejtett üzenetei. Ez a fajta megközelítés megkönnyítheti annak megtanulását, miként ismerje fel valaki a saját, illetve másoknak a korlátait. Az európaiak számára alapkészséggé kell váljon a másságból eredő különbségeknek pozitív cselekvési lehetőségként

Az oktatás európai dimenziója

történő értékelése. Ezért kívánatos lenne: az idegen nyelvek, az európai kultúrák alaposabb megismerése; a történelmi és földrajzi tananyag modernizációja, különösen a háborúk és konfliktusok gyakran tapasztalható nacionalista megközelítéseinek kiszűrése; az oktatási intézmények demokratikus stílusú vezetésének támogatása; a tanítók/tanárok, illetve vezetők képzési színvonalának emelése, Európán belüli mobilitásuk elősegítése.

Ezen a tevékenységi területen az Európában ösztönzést és terjesztést érdemlő módszerek, kísérletek közül csak az interkulturális iskola időszerű példáját említjük. Az EU tagországokkal szoros együttműködésben Európában létre kell hozni az iskolák interkulturális jellegének kialakításához szükséges eszközöket, feltételeket. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy az interkulturális iskola már több elismert nemzetközi intézmény keretei között létezik, továbbá ilyen szellemiségű iskolák jöttek létre azokon a területeken, ahol nagyszámú bevándorló él (Németország, Franciaország). A várhatóan erősödő migrációs folyamatok következtében a már működő interkulturális iskoláknak a kísérletezés olyan terepévé kell válniuk, amely lehetőséget teremt új módszerek kialakítására, amelyek az iskolák szélesebb körében alkalmazhatóak.

Az oktatás és a képzés szerepe az európai versenyképesség megerősítésében és a munkahelyek megőrzésében

Úgy tűnik, hogy az európai versenyképességet ma fenyegető veszélyeket általában az európaiak alábecsülik. Az oktatási és a képzési rendszerek nem érzik igazán át és nem érvényesítik munkájukban kellő mértékben a versenyképesség kényszerét. Pedig ezeknek a rendszereknek a növekvő munkanélküliség körülményei következtében jelentősen megnő a felelősségük. Különösen az átadott ismeretek konvertálhatósága tekintetében jelentkezik ez a növekvő felelősség. A mai fiatal európaiak ugyanis csak akkor tudnak sikeresen megfelelni a munkaerőpiac kihívásainak, ha a termelésben alkalmazott legmodernebb technológiákkal összhangban vannak a megtanított ismeretek, továbbá ha az oktatás kialakítja bennük azokat a munkavégzéssel kapcsolatos morális értékeket, beállítódásokat, amelyek a mai munkaszervezetekben nélkülözhetetlenek.

Az európai piac versenyképességét úgy lehet hosszú távon biztosítani, ha szem előtt tartjuk a jövő vállalkozásoknak a jellemző sajátosságait és az információs társadalom technikai-technológiai követelményeit. Ahhoz, hogy az oktatási és képzési rendszerek valóban elősegíthessék az európai versenyképességet, a munkahelyek megtartását, az alábbi *két követelményt* feltétlenül teljesíteniük kell. Európa akkor tud megfelelő helyet elfoglalni a jövő tanuló társadalmában, ha az oktatás egyrészt törekszik a probléma-megoldó képességgel, új típusú kreativitással

Európa az iskolában – az iskola Európában

rendelkező személyiségek képzésére, másrészt, ha elsődlegesnek tekinti azoknak a képességeknek a fejlesztését, amelyek a személyes kezdeményezéshez, az innovációhoz, a kockázatvállaláshoz szükségesek. A tanulók versenyképességének fejlesztéséhez elengedhetetlen az, hogy az iskola az emberi minőséget helyezze a figyelem középpontjába. Ez azt is jelenti, hogy tekintettel kell lennie azokra, akik igénybe veszik szolgáltatásait. Ebből a szempontból egyértelmű az az irány, amely felé ezeknek a rendszereknek haladniuk kell: olyan foglalkozási ágak felé kell tanítványaikat orientálniuk, amelyekre a legnagyobb a társadalmi igény. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskolának képessé kell válnia a munkaerő-piaci igények érzékelésére, sőt mi több: előrejelzésére, továbbá képessé kell válnia arra is, hogy kövesse az egyes foglalkozások, szakmák ismereteinek megújulási ütemét. A versenyképesség, a munkaerő-piaci alkalmazkodás szempontjából rendkívül fontos, hogy az oktatás és a képzés során elsősorban olyan szakmai ismereteket közvetítsen az iskola, amelyek nem egy-egy foglalkozás, szakma gyakorlásához szükségesek, hanem széles szakmai területen konvertálhatóak, mivel ez megkönnyítheti a foglalkozásváltást, a technikai fejlődés újabb és újabb eredményeinek befogadását. A munkaerő-piaci alkalmazkodás fontos feltétele az interkulturális adaptációhoz szükséges képességek alapjainak fejlesztése is, mivel ezzel hatékonyan segíthető, hogy a felnövő európai polgár élhessen a nemzetközi munkavállalás jogával. A nemzetközi versenynek az egyén által támasztott követelményeit azonban az oktatás és képzés más céljaival kölcsönhatásban célszerű teljesíteni. Ez a követelmény több fontos kérdést is felvet, olyan kérdéseket, mint például: hogyan lehet az oktatás és nevelés elsődleges célját, a személyiségfejlődést elősegíteni a különböző vállalkozásoknak az emberi erőforrások iránt támasztott minőségi igényeinek teljesítésével összhangban, miként segíthető elő a tudás és a viselkedési minták egyidejű elsajátítása és végül: hogyan csökkenthető a munkaerőpiacon uralkodó bizonytalanság, illetve miként minimalizálhatják az emberek a munkaerőpiac kockázati tényezőit.

Annak érdekében, hogy az *emberi minőséggel* összefüggő problémák kezelhetővé váljanak, mind az oktatási-képzési, mind pedig a vállalkozási gyakorlatnak sürgősen és azonos időben kell megváltozniuk. Mindenekelőtt az iskoláknak kell változtatniuk kiválasztási gyakorlatukon, nem szabad elsődleges prioritásként kezelni, hogy csak a legjobb értelmi képességekkel rendelkező fiatalokat fogadják be falaik közé, azaz szakítaniuk kell a deduktív képességekre orientált szelekció gyakorlatával. Szükségesnek mutatkozik az iskolák pedagógiai szervezési gyakorlatának a változtatása is, olyan munkaformákat célszerű előnyben részesíteni, amelyek együttesen segítik a tudás és a szükséges viselkedési, magatartási minták, attitűdök, beállítódások elsajátítását, gyakorlását. Ebből a szempontból előnyösnek tűnik a „közös meg tudjuk csinálni” szemlélet kialakítására irányuló csoport-, illetve projekt alapú pedagógiák kifejlesztése és

Az oktatás európai dimenziója

szélesebb körű elterjesztése. Fontos továbbá, hogy minden diák váljék képessé saját tanulási útjának megválasztására, miként az is elengedhetetlen, hogy a vállalkozások fejlesszék munkaerő iránti igényeik tervezésének módszereit s az erről való információ-nyújtás gyakorlatát.

Az oktatási rendszerek lényeges feladata az innovációs tevékenységhez szükséges *egyéni problémamegoldó képesség* kialakítása, amely jelentősen különbözik attól, amelyre az algoritmusok, illetve más „előre gyártott” gondolkodási sémák alkalmazása jellemző. Ma a problémamegoldó képesség az a döntő vonás, amely lehetővé teszi, hogy az egyén alkalmazkodjék a jelenleg gyorsan változó és a vállalkozásokat preferáló világhoz. A problémamegoldás képessége fejleszti az egyéni tanulási folyamat szervezettségét, új képességekkel gazdagít, és lehetővé teszi a versenyképesség és a megújulás döntő tényezőjét jelentő, speciális tudás megalapozását.

Annak érdekében, hogy az európai oktatási és képzési rendszerek a minőség és az innoválás irányába mozduljanak el, a kutatócsoport azt javasolja, hogy Európa járuljon hozzá (1) az általános, illetve szakképzési rendszerek közötti kapcsolatok szorosabbá fűzéséhez, (2) a megszerzendő képességek, készségek definiálásához, illetve azok kompatibilitásának biztosításához, (3) új foglalkozási profilok meghatározásához és kialakításához.

Az általános, illetve a szakmai oktatási és képzési rendszerek közötti kapcsolatok javítása a következő alapgondolat mentén bontakozhat ki: „Az általános képzés szakirányú készségek megszerzésére is készítsen elő, a szakmai képzés pedig járuljon hozzá olyan alapképességek kifejlesztéséhez, amelyeket az általános képzés nyújt.”

- a) Ennek az elvnek az alkalmazása a követelmények és a pedagógiai eljárások következő változásához kell vezessen: a kötelező oktatás során az alapképességek megszerzése az általános képzés rendszerében történjen; a tanítási és tanulási módszerek csak azokon a területeken alkalmazzanak elvont dedukciót, ahol az alapvetően szükséges. Európa támogassa azokat a legjobb pedagógiai eljárásokat, amelyek elősegítik a problémamegoldást. Történjenek erőfeszítések a csoportmunka megtanulására, fejlesztésére, valamint az ilyen típusú munkamódszerek akkreditációjának javítására. A középszintű oktatásban és az egyetemeken érvényesüljön az interdiszciplináris jelleg; lehetővé kell tenni az egyszerű technikai képességek megszerzését a középiskolai szinttől kezdve az általános képzés minden szintjén.
- b) Szervezési szempontból a következő javaslatok megfontolandóak: a szakirányú képzésbe, amikor csak lehetséges, vonják be a gazdasági szférát, mivel ezzel jelentősen javítható a képzés eredményessége; a vállalati keretek között folyó

Európa az iskolában – az iskola Európában

tanulás és gyakorlás pedagógiai kultúráját jelentősen fejleszteni, támogatni szükséges. Érdeklétté kell tenni az általánosan képző iskolákat abban, hogy elfogadják azt, hogy a gazdasági szféra valamilyen módon bekapcsolódjék a képzésbe. Ugyancsak ösztönözni kell a gazdasági szféra és az oktatási szervezetek együttműködését az általános és szakmai képzés terén; világosan el kell határolni, hogy az ilyen kooperációban zajló képzés során mely területekre terjed ki az iskola és mely területekre a gazdasági szervezetek felelőssége, kompetenciája.

Az egyéni mobilitást jelentősen megkönnyítheti a képzési rendszerek egységes európai értékelési szempontjainak kialakítása, valamint az önállóan irányított, élethosszig tartó tanulás feltételeinek megteremtése. Mindezekhez szükséges, hogy a képzés által kifejlesztendő készségek/képességek rendszerét világosan és összehasonlíthatóan határozzák meg az egyes tagországokban. Ezért, anélkül, hogy egyfajta uniformizálás érvényesülne, a kutatócsoport javasolja: induljon meg Európában az együttműködés a szakmai képességek referencia-táblázatának meghatározására; az említett képességek akkreditációjára alkalmas rendszerek bevezetésére, az akkreditációs rendszerek széles körű és folyamatos hozzáférhetővé tételére, egy folyamatosan működő valós idejű („real time” pl. az Interneten keresztül működő) ellenőrző rendszer fenntartására; olyan szakmai képesítések kifejlesztésére, amelyek a szociális partnerek részvételével végbemenő vizsgafolyamaton alapulnak; a hasonló tartalmú tanfolyamokon szerzett végzettségek elfogadására irányuló törekvések felgyorsítására.

A kutatócsoport úgy véli, hogy *új foglalkozási profilok definiálása* érdekében az Európai Közösség tagországai részt vehetnének a következőkben: az új vállalkozások azon fajtáinak meghatározásában, amelyek a következő évtizedben a fő foglalkozási szektorokban Európa-szerte jellemzőek lesznek; egy behatárolt számú alapfoglalkozás meghatározásában, amelyek nem szükségszerűen esnek egybe a standard ipari osztályozásokban szereplő foglalkozásokkal; ezeknek a definícióknak olyan kifejlesztésében, hogy ezek illeszkedjenek a jelenlegi foglalkozási osztályozási rendszerekkel; a jövőben igényelt, új foglalkozási profilok definíciójában; az új foglalkozási profilokhoz szükséges képességek meghatározásában.

A társadalmi kohézió fenntartása az oktatás és képzés által

Az előrehaladáshoz Európának szüksége van összes emberi erőforrásának mozgósítására, s ebben az oktatás döntő szerepet játszik. Nemcsak a fiataloknak, hanem a már aktív felnőtteknek is be kell kapcsolódniuk az oktatás valamely formájába. Európának gondot kell fordítania arra, hogy rövid távú célok érdekében

Az oktatás európai dimenziója

ne áldozza fel a teljes népesség magas szintű oktatásban részesítését, a tehetségek gondozását, fejlesztését. A most formálódó új technológiai és piaci modellhez történő hosszú távú alkalmazkodás nem valósítható meg, ha a szociális igazságtalanságok, az ebből eredő társadalmi feszültségek fennmaradnak. Ezért Európának sürgősen és egyidejűleg meg kell szilárdítania a társadalmi igazságosságra törekvés terén eddig elért jelentős eredményeit és elő kell segítenie a társadalmi integráció magasabb szintjét jelentő összetett eszközrendszer kialakítását és bevezetését.

Az eddig elért eredmények közé tartozik többek között az európai nemzeteknek az a szándéka, hogy biztosítsák a tömegek számára is könnyen elérhető, *demokratikus oktatást*, a mindenki számára adott sokszínű tanulás lehetőségét. Ugyanakkor valamennyi európai ország megerősítette azokat az alapelveket, amelyek elfogadják a társadalom bizonyos szintű megosztottságát, az elitcsoportok kialakulását, valamint az ezekkel párhuzamosan létező, kevésbé kedvező helyzetű társadalmi csoportok társadalmi jelenlétét. Ez azonban nem jelentheti az európai társadalmak kettészakadását, mivel ez a kiegyensúlyozott európai társadalomfejlődés és a gazdasági növekedés jelentős akadályává válna.

Az oktatás és képzés demokratizálása terén eddig elért eredmények elsősorban az oktatásban részt vevők arányának folyamatos emelkedésében jelentkeznek. Az elmúlt két évtizedben az Európai Unió mindegyik országában emelkedett az oktatásban részt vevők aránya. Ugyanakkor ez nem párosult az esélyegyenlőség kívánatos mértékű növekedésével, mivel a hátrányos helyzetű csoportok oktatási esélyeinek növelését több probléma is akadályozza. A szülők szociális helyzete, társadalmi státusa az elmúlt harminc év során változatlan erősséggel határozza meg általában a gyerekek iskolai pályafutását, valamint a felsőfokú képzésbe való bejutását. Ennél is súlyosabb probléma, hogy jelentős számú tehetséges tanuló nem futja be azt a lehetséges iskolázási utat, amelyet megfelelő támogatás mellett befuthatna, mivel a hátrányosabb szociális helyzetű diákok körében magas a bukási arány, s általában jelentős az iskolázással, tanulással szemben negatív attitűdöt mutatók aránya. Ezek a problémák alapvetően az iskolarendszer sajátosságaiból, az azon belül uralkodó értékrendszer természetéből adódnak.

A kutatócsoport úgy véli, hogy az esélyegyenlőtlenségi problémák megoldásának egyik legfontosabb feltétele az oktatási és képzési rendszerek rugalmasságának és alkalmazkodási képességének növelése. Ehhez szükségesnek látszik annak a demokratikus alapelvnek a hatékonyabb érvényesítése, mely szerint valamennyi gyereknek egyenlő joga van a tudáshoz és az oktatáshoz, függetlenül vele született képességeitől, családi, illetve szociális körülményeitől. A rugalmasabb és alkalmazkodásra képesebb oktatás révén lehetővé válna az iskolarendszerbe történő belépéskor meglévő különbségek eredményesebb kompenzálása, a különbségek

Európa az iskolában – az iskola Európában

folyamatos növekedésének, továbbá az iskolázásból való tömeges lemorzsolódásnak a megelőzése, az esélyegyenlőséget elősegítő folyamatos kompenzálás megvalósítása. A kutatócsoport tagjai állást foglaltak abban, hogy alapvetően fontos a jó minőségű oktatás felkínálása a népesség lehető legszélesebb köre számára. Ideális lenne, ha az iskolák változatlanul egyfajta olvasztótégelyként működnének annak érdekében, hogy a különböző szociális háttérből érkező gyerekek ugyanolyan jellegű oktatásban részesüljenek. Abban az esetben, ha a kedvezőtlen szociális helyzetű gyerekek tanulmányi eredménye nem kielégítő, nagyobb mértékű rugalmasságra lenne szükség mind a speciális tanítási, tanulási módszereket, speciális programokat, mind a tanévismétlést illetően. Ha a teljesítmény továbbra sem kielégítő, nem szabad késlekedni a speciális támogató eszközök alkalmazásával. Ez a felzárkóztatás, azonban nem jelenthet végleges kirekesztést, szegregációt. Amint a képességek, készségek fejlődése eléri a kívánatos szintet, ezeknek a hátrányosabb helyzetű tanulóknak a számára is biztosítani kell a minden tanuló számára kitűzött tanulmányi programhoz – későbbi időpontban – történő visszatérést.

A kutatócsoport megerősíti, hogy a demokratizálás megszilárdítása az oktatásban azon alapul, hogy garantálni kell valamennyi fiatal európai számára, hogy elismert alaptudással és képességekkel fejezhesse be a kötelező iskolázást.

Az oktatás demokratizálásának fejlesztése, valamint az esélyegyenlőség elősegítése új integrációs eszközök kifejlesztését is magában foglalja. A legszükségesebb tennivalók között említendő: (1) az iskoláskor előtti nevelés (*pre-school education*) legyen általánosan hozzáférhető; (2) az irányító és a tanácsadó szolgáltatások tegyék képessé a fiatalokat arra, hogy meghatározzák, megtervezzék szakmai életútjukat, s a kritikus pontokon, azaz a kötelező iskolázás végén és az egyetemi felvételi idején ehhez megfelelő tanácsot kaphassanak; (3) az oktatási rendszer kezelje különös gonddal a rossz szociális helyzetben lévő, továbbá a szakképzetlen fiatalokat.

Az oktatás demokratizálására vonatkozó jövőképpel kapcsolatban az európai szintű együttműködés *három fontos területe* határozható meg:

1. Részvétel annak európai szintű garantálásában, hogy valamennyi fiatal európai tanulhat és megszerezheti az alapképességeket. Ez szükségessé teszi a nemzeti programbizottságok európai szintű találkozóit az alapképességek tartalmának és sajátosságainak meghatározására; a készségek akkreditációjához szükséges rendszerek széles körű hozzáférhetőségét; a legmegfelelőbb pedagógiai praxis elterjesztését, különböző kézikönyvek és multimédia-eszközök készítésének támogatását, amelyek a fenti célok elérését tűzik ki célul.

Az oktatás európai dimenziója

2. Az átmenet kritikus pontjain szükséges az irányítás és tanácsadás megkönnyítése, különösen az alapvető készségekkel és az új foglalkozási profilokkal kapcsolatban, valamint egyéb fontos információknak a továbbítása az oktatási szervezetekhez.
3. Az iskoláskor előtti (*pre-school education*) oktatás, valamint a társadalmi kirekesztés elleni harc támogatása, ennek népszerűsítését és terjesztését szolgáló kísérletek kidolgozása, különösen az iskoláskor előtti nevelés és oktatás és a tanórán kívüli közvetlen segítség biztosítása terén; a folyamatos (élethosszig tartó) tanulás informális rendszereinek működtetése (például a „tudáscsere” hálózatok és az „Universités populaires” – nyitott egyetem); nélkülözhetetlenek a tanuló társadalom számára a második eséllyel, a tanulás újrakezdésével kapcsolatos olyan nemzeti, illetve a helyi körülményekhez igazított intézkedések, amelyek a szakképzetlen és társadalmilag kirekesztett fiatalok tanuláshoz történő visszavezetését célozzák.

Európának képesnek kell lennie arra, hogy használja jelentős méretű *akcióprogramjait* (különösen a Leonardo és a Socrates-programokat) speciális kísérletek kezdeményezése érdekében. Az EU a tagállamok döntésére bízva azoknak a kísérleteknek a szélesebb körű bevezetését, amelyek a megfelelő gyakorlat elterjesztésére irányulhatnak, különösen az iskoláskor előtti nevelés, az általános iskolai oktatás, valamint a kirekesztés elleni harc területén.

Oktatás és képzés az információs társadalomban

Az információs technológia (IT) exponenciális fejlődése kétségtelenül alapvető átalakulásokhoz fog vezetni az oktatás és képzés területén. Egyesek új paradigmáról is beszélnek, amely a jövőben átrendezheti az oktatás folyamatát és módszereit, az oktatást végzők szerepét és pozícióját, sőt magát az oktatás koncepcióját is. A potenciális változások között a következőkre tért ki a kutatócsoport: átmenet az objektív tudásból a kialakított tudásba; átmenet az ipari társadalomból a tanuló társadalomba; az oktatás feladatának változása a tanulási módszerek rendelkezésre bocsátásának irányításából a személyre szabott tanulás felé; a technológia növekvő – és a jövőben talán uralkodó – szerepe a kommunikációs folyamatban és a tudás megszerzésében; az eltolódás a formális oktatási intézmények (például iskolák, egyetemek) felől más, a tanulást szolgáló, még folyamatosan alakuló szervezeti struktúrák felé.

A kutatócsoport úgy véli, hogy ez a fejlődés lassabban fog bekövetkezni, mint azt bizonyos jelenlegi elméletek feltételezik. A technológiai innováció szükségszerűen olyan ütemben válik társadalmi innovációvá, amiként a szervezetek és egyének

Európa az iskolában – az iskola Európában

képesek annak asszimilálására. Ennek ellenére azonban az információs technológia jelentős kihívást jelent az oktatási és képzési rendszerek számára. Manapság számosan vallják, hogy az iskolákon alapuló oktatás kora befejeződik. Ez több lehetőséget jelent azoknak a szolgáltatóknak, akik nagyobb mértékben innovatívak, mint a hagyományos oktatási szervezetek.

Az oktatás és képzés világának ennek ellenére ki kell használnia az új információs technológiák által felkínált jelentős lehetőségeket nemcsak azok használata révén, hanem a fejlesztésükben való részvétellel is. A kutatócsoport úgy véli, hogy az információs technológia olyan eszközt jelent, amellyel emelhető az oktatás színvonala a tanítók/tanárok kevésbé fontos feladatok alól történő felszabadítása révén, ugyanis több energiájuk marad a tanári gyakorlat fontosabb és nagyobb kihívást jelentő elemeire; az új tanítási és tanulási módszerek tökéletesítésére, például az adatokhoz és a multimédia szimulációihoz történő jobb hozzáférés alapján; az egyéni és kiscsoportos munkára bátorítás révén; az oktatás világának nyitottságából következően a társadalmi közösségek jelentősebb támogatására.

A jövő oktatáspolitikájában lényeges szerepet kell hogy kapjon a fiatalok megismertetése a már rendelkezésre álló IT-vel. A közoktatási rendszereken belül ma még észlelhető ellenállás ezeknek a technológiáknak a használatával szemben valószínűleg társadalmi tényezőkből, valamint költségvetési restrikióból ered, és nem a modern technológia korlátaival függ össze. A hagyományos közoktatási rendszer természetes ellenállását a célok, a források, a fogyasztói orientáció, valamint a privát szektor versenyének kombinációja bemutatásának a segítségével kell legyőzni. Arra is szükség lehet, hogy európai, illetve nemzeti szinten létrejöjjön a közoktatási szektor mellett egy virtuális versenytárs a közoktatási szolgáltatások kiegészítésére: azaz a „virtuális iskola, főiskola vagy egyetem”, legalábbis olyan területeken vagy szinteken, ahol az egyéni verseny vagy nem megfelelő, vagy csak a jó módúak számára hozzáférhető.

Mikor az IT-t az oktatásban, illetve az otthonokban már egyre általánosabban használják, sort kell keríteni a vele kapcsolatos hagyományos szemlélet megváltoztatására és a szükséges felszerelésnek az iskolák és más oktatási intézmények részére történő beszerzésére. Szintén támogatni és népszerűsíteni kell a modern technológiákat a szülők, a családok és a fiatalok körében, akik közül néhányan a csökkent tanári részvétellel történő tanulást kisebb értékűnek minősíthetik. Ugyanakkor éber figyelemmel kell kísérni az elért eredmények minőségét. Ebből a szempontból az európai szintű készség-akkreditációs rendszer fontos eszköz lesz az IT útján valóban megszerzett készségek követésére. További sürgős vizsgálatot érdemel az a probléma, hogy vajon van-e szükség vagy kapacitás egy olyan, a 3–21 évesek számára készülő, de minden korosztály számára hozzáférhető oktatási „szoftver” európai szintű kifejlesztésére, amely az

Az oktatás európai dimenziója

európai kultúrára és filozófiára épül, és a Közösség javaként szabadon hozzáférhető.

Végül egy olyan kérdés, amely Európa számára is nagy fontosságú. Kétséges, vajon kontinensünk az őt megillető helyet fogja-e elfoglalni az új világpiacon, ha oktatási és képzési rendszerei nem reagálnak gyorsan a társadalmi kihívásokra. Az említett IT kifejlesztése az intenzív nemzetközi verseny összefüggésében azt követeli, hogy az teljes mértékben fejtsse ki hatását. Ha az oktatás és képzés nem használja időben az IT-t, Európa túl későn válik annak nagyméretű piacává.

Az információs technológiák kifejlesztése és használata az oktatásban és képzésben több fronton igényel *cselekvést*, ami azt is jelenti, hogy a különböző kezdeményezéseket egymással összhangba kell hozni. A kutatócsoport jelentése a válaszok mintegy 15 dimenzióját taglalja, amelyek *három fő problémával* kapcsolatosak: a megfelelő hardver- és szoftverkínálat kialakítása és elosztása valamennyi oktatási szinten, a tanárok és oktatók IT-használatának elősegítése és támogatása, amely együtt jár az IT fokozatos megismerésével és a multimédia-eszközök használatának megtanításával; valamint a tanulási folyamattal kapcsolatos és az akkreditációs célú (beleértve a nem formális módokon megszerzett képességeket) innováció támogatása.

Az oktatási és képzési rendszer teendői

1. A kutatócsoport úgy véli, hogy amennyiben az oktatási és képzési rendszerek be kívánják vezetni az előzőekben részletezett javaslatokat, meg kell valósítaniuk az oktatási és képzési rendszerek dinamizálását és az oktatók hatékonyabb támogatását. Ezzel kapcsolatos tennivalók a következők: (1) az oktatási és képzési rendszert nagyobb mértékben kell a felhasználókra orientálni; (2) növelni kell a rendszer hatékonyságát és eredményességét; (3) újra kell értékelni a tanítók/tanárok és a vezetők szerepét, feladatait; (4) értékelési folyamatokat kell kezdeményezni annak érdekében, hogy egyrészt az ismeretek újjászerveződését egyre magasabb szintre lehessen emelni, másrészt hogy a felhasználók a szükséges információk birtokában váljanak képessé a választási döntéseik meghozatalára; (5) az intézményeknek nagyobb nyitottságot kell tanúsítaniuk a képzésben érdekelt partnerekkel való együttműködés különböző formáiban. E röviden vázolt tennivalók során kívánatos lenne az utóbbi évtizedek nagyszámú, az iskolák eredményességére, fejlődésére, az oktatás módszereire, a hátrányos helyzetűek érdekében kezdeményezett akciókra stb. irányuló értékes kutatásaira támaszkodni s azok eredményeit a döntéshozók tudomására hozni. A kutatási eredmények terjesztése a gyakorlati tapasztalatokkal kombinálva lehetővé teszi a szükséges

Európa az iskolában – az iskola Európában

változtatások bevezetésére alkalmas legjobb stratégiák megtalálását, illetve kiválasztását.

2. A kutatócsoport úgy látja, hogy az oktatás koncepciójának kimunkálása igen fontos, de a valóra váltásához szükség van egy viszonylag *rugalmas iskolai szervezet* létrehozására is. A koncepció lényege, hogy az oktatás tegye lehetővé mindenki számára az egyéni fejlődést, a magas szintű eredményességet, amely az új, versenyre épülő gazdasági környezetben szükséges, továbbá, hogy segítse az egyént a sokoldalú személyes fejlődésben, illetve a társadalmi integrálódásban. Ez szükségessé teszi, hogy az oktatás kezdőszakaszában, de a további szakaszokban is, több figyelmet szenteljenek a tanulmányi eredményesség szerint képződő hierarchia legfelső és legalsó szintjén elhelyezkedő tanulókra. Azaz összpontosítani kell a valamely területen az átlagosnál jobb képességekkel rendelkezőkre, akik a világ más régióiból származó társaikkal fognak majd a nemzetközi szinten versenyezni. Továbbá ugyancsak nagy figyelmet kell szentelni azokra a tanulókra is, akik kívül rekednek a „tanuló társadalmon”, mivel nincsenek a társadalmi és gazdasági integrációhoz szükséges erőforrások birtokában. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a hierarchia két végpontja között elhelyezkedők nem érdemelnek megfelelő figyelmet, hanem annyit, hogy a két szélső helyzetű csoport tagjai speciális tennivalókat igényelnek.
3. Tekintet nélkül az Európai Unió országaiban megvalósuló különböző nevelési-oktatási rendszerekben alkalmazott döntési folyamatok különbségeire, a kitűzött célokat európai szinten közöseknek kell tekinteni, hogy fiataljaink számára egyértelmű legyen, mit próbálunk az ő érdekükben megvalósítani. Az Európai Unió egyes országaiban az elmúlt húsz év során a termelési költségek, a termékek relatív ára, a fizetőeszközök és a jövedelmek figyelemre méltó közeledését tapasztalhattuk. Ezzel szemben a tanítási-tanulási módszerek, a tananyagok és mérési módszerek szinte egyáltalán nem közeledtek. Pedig ezen a területen is közeledésre van szükség, amennyiben életet kívánunk lehelni az európaiság fogalmába. Különösen fontos, hogy a kritikus életkorokban (a kötelező iskolázás, a felső középiskola, minden egyetemi ciklus vége) Európa egyértelműen határozza meg céljait, s ismertesse azokat minden európai fiatallal, közölje velük, hol tartanak ők maguk, illetve iskolájuk, főiskolájuk a közös célok, követelmények teljesítése tekintetében. Ez biztosíthatná, hogy az oktatási intézmények nagyobb figyelmet szenteljenek felhasználóikra, azok európai polgárként történő oktatására.
4. Nem könnyű az oktatási-képzési intézmények *eredményességének és hatékonyságának megállapítása*. A mérésnek ugyanis egyik módszere sem tökéletes, amikor a szervezetekre alkalmazzuk azokat. Ennek ellenére a

Az oktatás európai dimenziója

kutatócsoportnak az a véleménye, hogy az elmúlt néhány év során az intézmények eredményességi kritériumainak meghatározására irányuló törekvéseket folytatni kell. Különösen fontos az oktatás értékelési eljárásaival kapcsolatos európai kutatás, valamint a teljesítmény kritériumainak meghatározását elősegítő kutatások támogatása. Európának hozzá kell járulnia ezeknek a kritériumoknak az alkalmazásához, azáltal, hogy összekapcsolja őket az oktatás minőségét kifejező világosan meghatározott prioritások megfogalmazásával. A teljesítmény, a minőség kritériumainak meghatározásában az alapvető, ha nem a legfontosabb mérce az, amit a diákok valójában megtanultak, továbbá az, hogy ez a tudás miként befolyásolja a társadalomban való létezésüket, életüket, munkájukat. Ennek a szemléletmódnak az érvényesülése is erősíti az oktatási, képzési rendszerek felhasználó-orientált jellegének kialakulását.

5. A *tanítóknak, a tanároknak* alapvető fontosságú a szerepük, mivel a társadalomban ők azok, akik képesek az oktatási rendszerben szükséges *többdimenziós* szolgáltatás nyújtására. Szerepük a modern képzési rendszerekben még sokoldalúbbá válik, mivel tevékenységükbe beépülnek társadalmi, viselkedési, polgári, gazdasági, valamint technológiai dimenziók. A tanítás olyan tevékenység, amelyet egyre kevésbé szemlélhetünk egy-egy tantárgy belső logikája szerint. Számos tanító/tanár azonban nem rendelkezik megfelelő képzettséggel, illetve gyakorlati tapasztalattal ahhoz, hogy betöltse nagymértékben megnövekedett szerepét. Egyértelmű, hogy ehhez a jelenleginél lényegesen jobb minőségű alapképzésre van szükségük.
6. A fentiekből következik, hogy az oktatási rendszerek nem fognak fejlődni meghatározó résztvevőik aktív közreműködése nélkül. A saját intézményükben végzett mindennapi munkájuk fogja megváltoztatni a rendszerek működési módját. Ezért megfelelő eszközöket kell a tanárok rendelkezésére bocsátani ahhoz, hogy autonóm módon tevékenykedhessenek, és megtalálják az optimális egyensúlyt a *tanulók ösztönzése* (esetenként nyomásgyakorlás) és *segítése* között. A felhasználók részére pedig kezdetben az értékelés azért nélkülözhetetlen, mert így jutnak olyan információkhoz, amelyek megteremtik az alapot helyzetük folyamatos értékeléséhez. Emellett van egy másik, nem kevésbé fontos szerepe is az értékelésnek. A mindenki számára hozzáférhető, összehasonlítható és szilárdan megalapozott értékelés egyértelmű képet ad a közoktatás használóinak a rendelkezésükre álló oktatási és képzési utakról. Ez a nagyfokú átláthatóság szükséges ahhoz, hogy a felhasználók tudatában legyenek annak, hogyan döntsenek, amikor kiválasztanak a maguk számára egy bizonyos iskolatípust, tanulmányi területet, illetve tanfolyamot. Ily módon a megbízható értékelés nagymértékben javítani fogja az oktatási-képzési

Európa az iskolában – az iskola Európában

rendszerek általános eredményességét is, mivel a tudatosan, szabadon választó tanuló olyan irányban indul el, amelyben várhatóan be is válik.

Ennek alapján a kutatócsoport azt javasolja, hogy kapjon nagy figyelmet a képzés során a „hozzáadott érték” alapján való tájékozódás mint az *értékelés fő irányelve*. A *hozzáadott érték*, amelynek fogalma a közgazdaságtanból került át a pedagógiába, annak a többlettudásnak, képességfejlődésnek, magatartás-változásnak a kifejezése, amelyet a tanulók a tanítási-nevelési folyamat eredményeként szereznek meg. A hozzáadott érték mint értékelési alapelv akkor alkalmazható, ha pontos képpel rendelkezünk a tanulóknak a képzési folyamat kezdetén és végén mérhető tudásszintjéről, képességeik fejlettségi szintjéről. A hozzáadott érték a két ponton mért adatok különbsége. Néhány Unió tagország máris a fenti elvnek megfelelő értékelési gyakorlatot vezetett be. Ennek a szemléletnek további elterjesztése lehetővé tenné azt, hogy az EU minden tagországában az oktatási rendszerek eredményessége összehasonlíthatóvá váljék. A viszonyításnak ez a koncepciója azért fontos, mert lehetővé teszi, hogy a tanítók/tanárok egységes értékelési kritériumok alapján mérhessék le saját tevékenységük eredményességét, s ennek ismeretében változtassanak módszereiken. A hozzáadott érték alapján történő értékelés azt is elősegítheti, hogy a tanügyigazgatás megbízhatóbban mérhesse az oktatásra fordított közpénzek felhasználásának hatékonyságát.

Az oktatási és képzési rendszereknek a *partnerkapcsolatok* széles hálózatát kell kialakítaniuk a társadalom többi szereplőivel. A szakmai képzés csak akkor tud kielégítően fejlődni, ha az oktatási intézmények szilárd partneri viszonyt alakítanak ki a vállalatokkal. Hasonló a helyzet a társadalmi kohézió kialakítása esetében is, amelyben döntő jelentőségűek a helyi hatóságokkal és civil szervezetekkel létesített partnerkapcsolatok.

Az Európai Unió teendői

A Szerződés 126-os cikke korlátozza az Európai Unió cselekvési lehetőségeit az oktatási és képzési rendszerek szervezését és működtetését illetően. Azok egyértelműen a tagnemzetek kompetenciái körébe tartoznak. A kutatócsoport arra az álláspontra helyezkedik, hogy ez előnyös, hiszen kívánatos, hogy számos úton legyen elérhető ugyanaz a cél. Ezzel szemben a szubszidiaritás elvének egyetlen interpretációja sem lehet olyan mértékben korlátozó, hogy meggátolja Európát abban, hogy – a tagországokkal történő megbeszélések követően és velük együttműködve – meg ne határozza, hogy melyek az oktatási és képzési rendszerek főbb, közös, kívánatos céljai. Európának emellett innovációk és projektek segítségével szintén részt kell vennie a legkedvezőbb pedagógiai gyakorlat felé történő előrehaladás és annak széles körű elterjesztése érdekében. A kutatócsoport

Az oktatás európai dimenziója

arra az álláspontra helyezkedik, hogy az említett erőfeszítések az eddigieknél szorosabb együttműködést kívánnak a tagországoktól. Amennyiben konkrét tartalommal kívánjuk megtölteni az európaiság fiataljainak ajánlott koncepcióját, valamint ki akarjuk alakítani bennük az élethosszig tartó tanulás szemléletét, az oktatásnak és a képzésnek a mainál központibb szerepet kell kapnia az európai közös ügyek sorában.

Mindezeket szem előtt tartva az Unió számára az oktatási és képzési rendszerekkel kapcsolatos cselekvési irányelvek a következők:

- *Az interkulturális iskola igényének megerősítése* annak érdekében, hogy közvetítsük azokat az értékeket, amelyekre az európai civilizáció épül, és segítsük olyan különböző módszerek kialakítását és elterjesztését, amelyek segítségével Európa fiataljai európai polgárként teljesebb szerephez jutnak.
- Célként kell kijelölni minden európai fiatal számára a nélkülözhetetlen *alaptudás megszerzését* a kötelező oktatás végéig. Ennek tartalma nyitott kérdés, és azt a különböző tagországok részvételével zajló közös megbeszélések során kell megvitatni. Ez azt is jelenti, hogy az oktatás és képzés olyan folyamatos tevékenységek, amelyek segítségével valósággá válhat az élethosszig tartó tanulás.
- *Olyan új foglalkozási profilok meghatározása és kialakítása* szükséges, amelynek során az új információs technológiák jelentős szerepet játszanak. Az oktatási és képzési rendszereknek nem kell pontosan ezeket a foglalkozási profilokat célba venniük, mivel a foglalkozások tartalma gyorsan változik. Hasznosabb azt vizsgálni, hogy bizonyos foglalkozási csoportok milyen közös elemeket tartalmaznak, s hogy melyek a kulcsfontosságú áthidaló („transzverzális”) képességek, valamint azok értékelésének módját.
- Szükséges egy olyan *általános európai cél lefektetése*, amely irányt mutat a különböző oktatási-képzési rendszerek számára. A deklarált célnak világossá kell tennie, hogy Európa (1) versenyképes kíván maradni, de (2) nem nyugszik bele abba, hogy társadalmilag kirekesztett emberek tömegével rendelkezzen, valamint, hogy (3) szándékában áll a személyes fejlődés és az aktív polgárok oktatásának támogatása, népszerűsítése.
- Az említett célok eléréséhez a megfelelő *gazdasági eszközök biztosítása*. Amennyiben Európát a világ legjobb oktatási standardjaival rendelkező területei között kívánjuk látni, a GDP-erőforrások egy teljes százalékpontos emelése szükséges ahhoz képest, amit jelenleg ezekre a célokra költünk. Legyen szó alap- vagy továbbképzésről, egyértelmű, hogy ez minden országban jelentős költségeket jelent.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Második fejezet

Oktatásjog az Európai Unióban

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

Machteld Verbruggen:

Az Európai Közösség és az oktatásjog – rövid áttekintés¹⁵

Az a tény, hogy az oktatásban az erkölcsi értékrend és a kultúra hagyományosan fontos szerepet játszik, a szektort olyan kényes területté avatja, amelynek tekintetében az államok nemigen tűrik el a nemzetközi beavatkozást. Ezért tűnt forradalmi változásnak, hogy az Európai Unió Szerződés az oktatással kapcsolatos cikkel egészítette ki az eredeti EGK Szerződést. A bennfentesek azonban nem tekintették ezt a cikket valóban forradalmi jellegűnek, hanem egy már tíz esztendővel korábban elkezdődött folyamat logikus következményeként fogták fel. Valóban, a megfelelő jogi alapok hiánya ellenére, a 70-es években lassacskán beindult folyamat a 80-as évek közepén felgyorsult. A jelen cikk rövid áttekintést kíván adni az oktatásjogról, mint a Közösségi jogtudomány egyik legfiatalabb ágáról.

Különös módon, az oktatással kapcsolatos Közösségi jog nem teljesen azonos az európai oktatáspolitikával. Ez az ambivalencia arra vezethető vissza, hogy az EGK Szerződésben, amelyben az oktatás mint olyan nem szerepel, nem szolgáltat elegendő jogi alapot az oktatáspolitikára. A szerény terjedelmű közös oktatáspolitikára ennek folytán, néhány nem kötelező érvényű határozatra és állásfoglalásra (ún. puha jogszabályra), továbbá a nemzetközi közjog kategóriájába sorolható egyezményekre korlátozódott. Volt ugyan néhány kötelező érvényű európai jogszabály az oktatás területén is, de ezek a szabályok inkább az egységes piac megteremtésére irányuló intézkedések melléktermékei, semmint az oktatást érintő politikai irányválasztások közvetlen megnyilvánulásai voltak. Az a sajátságos mód, ahogyan az európai oktatáspolitikára fejlődni kényszerült, magyarázza a szabályozás töredékes, s semmiképpen sem egységes jellegét.

Noha egyértelmű, hogy a Közösségnek nem állt szándékában önálló oktatáspolitikára megvalósítása, az eredeti szerződések egyéb szektorokkal foglalkozó némely cikke hatást gyakorolhatott a tagállamok oktatási rendszerére. A legközvetlenebb hatásra az EGK Szerződés 57. cikkétől lehetett számítani, amely a személyek szabad mozgásának a biztosítása érdekében, az oklevelek kölcsönös elismerésére irányuló intézkedéseket helyezett kilátásba.

¹⁵ A tanulmány az európai oktatásjogot, mint új diszciplinát elsőként bemutató antológia egyik nyitó írása. Machteld Verbruggen: *European Community Educational Law: A Short Overview* In: Jan de Groof (ed.): *Subsidiarity and Education. Aspects of Comparative Educational Law*. Acco Leuven/Amersfoort. 1994. pp. 47-69. A tanulmányt fordította: Forgács András

Európa az iskolában – az iskola Európában

Ugyanez érvényes az EGK Szerződés 128. cikkére, amely felhatalmazza a Tanácsot arra, hogy megfogalmazza a közös szakképzési politika általános elveit. A Közösségi jog egyéb olyan általános rendelkezései – mint például a dolgozók szabad mozgásával (48. f. cikk f. szakasza) vagy a szolgáltatások nyújtásának szabadságával (59. f. cikk f. szakasza) kapcsolatosak – sem bizonyultak az oktatástól függetleníthető jogszabályoknak.

A Közösség fokozatos kialakulásával párhuzamosan felmerült a kérdés: milyen módon és mértékben vannak összhangban ezek a rendelkezések azzal a tétellel, hogy az oktatáspolitikát a tagállamok számára fenntartott terület. A Közösségi jogszabályok vajon nem lennének érvényesek azokban az esetekben, amikor „behatolnak” az oktatás területére? Az Európai Bíróság az ilyen természetű kérdésekre határozott nemmel válaszolt: „Az oktatási és a szakképzési politika vonatkozásaiban a Szerződés nem állapít meg hatáskört a Közösségi intézmények számára. Mindazonáltal ebből nem következik, hogy a Közösségi intézményekre ruházott jogosultságok gyakorlása korlátozásoknak volna alávetve olyan esetekben, amikor a politika megvalósítását szolgáló intézkedések kihatnak olyan területekre, mint pl. az oktatás.” Annak megerősítése, hogy a Közösségre ruházott hatáskörök alapján a Közösség jogosult megnyirbálni a tagállamok oktatáspolitikáját, az ún. Casagrande-ügyben, 1974-ben következett be. Ez volt az első eset az ügyek azon sorozatában, amelyekben az Európai Bíróság a munkavállalók szabad mozgása és az oktatás közötti összefüggéssel foglalkozott.

A munkavállalók szabad mozgása és az oktatás

Az EGK Szerződés 48. cikkének szövegéből, amely a munkavállalók szabad mozgásának az elvét rögzíti, nem következik közvetlenül, hogy a munkavállalót a befogadó tagállamban a mobilitásából fakadóan az oktatással kapcsolatos jogok is megilletik. Többben azonban úgy érveltek, hogy a munkaerőnek a Közösségi tagállamok közötti szabad vándorlása biztosításához nem elégséges a foglalkoztatás tekintetében történő egyenlő elbánás. A munkavállalói mobilitásnak kizárólag akkor van esélye, ha a lakhelyt változtató munkavállaló és családja számára a befogadó tagállamban egyidejűleg szavatolni tudják a teljes körű beilleszkedést. Az integráció nem csupán az alkalmazás és a munkahely tekintetében követeli meg minden elképzelhető diszkrimináció felszámolását, hanem hasonló feltételt támaszt szociális és kulturális téren a dolgozó és családja vonatkozásában. Ez a felfogás jutott kifejezésre a Tanács 1968. október 15.-i, 1612/68 sz. rendelkezésében, amely a munkavállalók szabad mozgásáról rendelkezett. A szabályozás ugyanis nem korlátozódik közvetlenül a tagállamok területére való belépés és a foglalkoztatás kérdéseire, hanem több rendelkezést

Az oktatás európai dimenziója

tartalmaz az EGK Szerződés 48. cikkében említett „egyéb munkafeltételekkel” kapcsolatban is.

A lakhelyüket változtató (migráns) munkavállalók gyermekei

A rendelet egyik szakasza explicit módon az oktatással foglalkozik: a 12. cikk első cikke előírja, hogy „valamely tagállam állampolgárának gyermekét, amennyiben az utóbbi a befogadó állam területén él, a befogadó állam polgáraival azonos feltételekkel kötelező felvenni az állami közoktatási, szakképzési intézményekbe, szakmunkásképző tanfolyamokra. Tulajdonképpen ez a cikk képezte a vita tárgyát az ún. Casagrand-ügyben. Az esetet a Németországban letelepedett olasz bevándorló vitte bíróság elé, akinek gyermekétől a német hatóságok megtagadták tanulmányi segély folyósítását azon a címen, hogy nem rendelkezik német állampolgársággal. Noha a tanácsi rendelet csak azt írta elő, hogy a migráns munkavállaló gyermeke a befogadó tagállamban, az oktatásban való részvételre „jogosult”, a Bíróság figyelembe vette azt, hogy a rendelet nem csupán a felvételi követelmények formai előírásai vonatkozásában célozza az egyenlő elbánás elvének érvényesítését, hanem azt alkalmazni kell „az iskola látogatásának a megkönnyítését szolgáló általános intézkedések” vonatkozásában is. Ez a döntés a Casagrand-gyermek esetében tanulmányi segély folyósítását jelentette. Az ítéletben megfogalmazott következtetés röviddel azután az ún. Alaimo-esettel újlag megerősítést nyert. A Bíróság ugyanis megismételte, hogy az 16122/68 sz. tanácsi rendelet 12. cikkét úgy kell értelmezni, hogy annak alapján az oktatásba történő bekapcsolódással összefüggő valamennyi jog tekintetében biztosítani kell a gyermek számára az esélyegyenlőséget.

Az 1612/68 sz. rendelet 12. cikkének hatályát későbbi ítéletek tovább szélesítették. Az a tény, hogy a gyermek apja a befogadó tagállamban a nemzetközi közjog által szabályozott különleges státusszal rendelkező munkahelyen dolgozik, nem zárja ki a gyermeket a 12. cikkben biztosított kedvezményekből. Hasonlóképpen, a migráns dolgozó gyermeke, aki a befogadó állam területén marad iskolai tanulmányainak folytatása céljából azt követően, hogy a szülei visszatértek a származás szerinti országukba, megtartja eredeti jogállását.

Azt a feltételt, hogy „ha ilyen gyermek az adott ország területén tartózkodik”, ennek megfelelően igen szűken értelmezték. Ez ugyanis annyit jelentene, hogy a rendelet 12. cikke kizárólag a befogadó tagállamban tanuló gyermekekre vonatkozik. Már az ún. Humbel-ügyben kiderült, amely egy Luxemburgban letelepedett francia migráns munkavállaló Belgiumban tanuló fiának esetével foglalkozott, hogy – az olasz kormány véleménye szerint legalábbis – a gyerekek társadalmi és kulturális beilleszkedéséhez elengedhetetlen, hogy a befogadó

Európa az iskolában – az iskola Európában

tagállam polgáraival azonos lehetőségekkel rendelkezzenek a társadalmi és a kulturális előrelépés tekintetében, még olyan esetekben is, amikor a befogadó tagállam területén kívül vesznek részt az oktatásban. A Humbel-féle ügyben ugyanis nem a befogadó tagállamtól (Luxemburg), hanem egy másik tagállamtól (Belgium) igényelték a migráns munkavállaló gyermeke számára az egyenlő elbánást. A Bíróság úgy foglalt állást, hogy a rendelet 12. cikkéből ilyen értelmű jogosultságra nem lehet következtetni.

Mindazonáltal a lakhely szerinti előírás követelményét alaposan megkérdőjelezték a Carmina di Leo és a Bernini-féle ügyekben hozott ítéletek. E bírósági ítéletek szerint a migráns munkavállalók gyermekeit nem csak abban az esetben illeti meg a befogadó tagállam polgáraival azonos elbírálás a tanulmányi segélyek kapcsán, ha a befogadó tagállamban folytatják tanulmányaikat, hanem olyankor is, amikor az oktatás a gyermek származása szerinti országban folyik. A Humbel-féle ügyben született döntéstől ezek annyiban különböznek, hogy míg az előbbi esetben a tanulmányi segély terheit a befogadó tagállamnak kell viselnie, az utóbbi esetekben egy harmadik állam a teherviselő fél.

Végezetül meg kell említeni, hogy a Közösség első kötelező jellegű igenlő jogszabálya az oktatás területén a munkavállaló családjának integrálásával összefüggésben született.

A Tanács rendeletének 12. cikke második szakaszában („a tagállamok kötelesek támogatni minden olyan erőfeszítést, amely e gyermekek számára a lehető legkedvezőbb feltételek mellett biztosítja a képzésekben való részvételt”) foglaltak végrehajtása érdekében 1977-ben irányelvet fogadtak el a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról. Ez a meglehetősen általánosságokban fogalmazó irányelv arra kötelezi a tagállamokat, hogy segítsék a gyermekek oktatását eredeti anyanyelvükön és származási országuk kultúrájáról. Ez a direktíva, noha a munkavállalók szabad mozgásáról szóló 49. cikkre épül, joggal tekinthető a Közösség első oktatáspolitikai aktusának. Míg az Európai Bíróság ítéletei arra szorítottak, hogy a nemzeti oktatáspolitikai hatályát kiterjesztették a kedvezményezettek új körére, addig a fenti direktíva a multikulturális oktatás mellett kiálló első kötelező érvényű Közösségi politikai döntés az oktatás terén.

A migráns munkavállalók hitvesei

A migráns munkavállalók feleségei számára az oktatás területén nem létezett olyan mértékű védelem a diszkriminációval szemben, mint amelyet a 12. cikk biztosít. Az Európai Bíróság a Forcheri-ügyben hozott ítéletével pótolta ezt az űrt. Az ítélet azzal kapcsolatban született, hogy Forcheri asszony, aki Brüsszelben, az Európai

Az oktatás európai dimenziója

Bizottság egyik tisztviselőjének a felesége volt, felsőoktatási intézménybe történő felvételekor megtagadta a külföldiekre kiszabott magasabb tandíj megfizetését. A Bíróság az ítéletét a munkavállalók szabad mozgása elvének széles értelmezésére alapozta, egyfelől explicit módon az 1612/68 sz. tanácsi rendelet 5. indoklására, másfelől az EK Szerződés 128 cikkére való hivatkozással. Ez utóbbi rendelkezés vált a Közösségi oktatásjog kifejtésének alapcikkévé.

Migráns munkavállalók oktatáshoz való joga

A jogszabályok nem kizárólag a migráns munkavállaló családját védik meg a diszkriminációtól. Az idevágó rendelkezés első számú kedvezményezettje maga a munkavállaló. A tanácsi rendelet 7 (3) cikke előírja, hogy más tagállami illetőségű munkavállaló a befogadó ország munkavállalóival „azonos feltételekkel jogosult a szakképzésbe és az átképző központokba való bejutásra”. A szakképző intézményekben és az átképző központokban folyó képzés valóban szorosan kötődik a munkához. Annál inkább meglepetést okozott a 7 (2) cikk („a migráns munkavállalót a befogadó ország munkavállalójával azonos szociális és pénzügyi kedvezmények illetik meg”) kiterjesztése az oktatás területére. Miután a 7(3) cikk kifejezetten a migráns munkavállaló oktatáshoz való jogaival foglalkozik, igen valószínűtlen, hogy a 7 (2) cikk tárgya is az oktatás lenne. Mindazonáltal az Európai Bíróság egy sor ítéletében a szociális kedvezmény fogalmának oly széles értelmezését adta, hogy kénytelen volt azt az oktatás területére is kiterjeszteni. E szerint, szociális kedvezménynek kell tekinteni minden olyan kedvezményt – kapcsolódjon az a munkaszerződéshez vagy sem – „amelyben általában a befogadó állam helyi illetőségű munkavállalói tényleges jogállásuk, vagy egyszerűen a nemzeti felségterületen való tartózkodásuk okán részesülnek, s következésképpen e kedvezmények más tagállamok állampolgáraira történő kiterjesztése alkalmas arra, hogy megkönnyítse utóbbiak Közösségen belüli mobilitását”.

Az oktatást első ízben, 1988-ban, a *Laire*-féle ügyben minősítették szociális kedvezménynek. *Laire* asszony francia állampolgár volt, aki miután másfél esztendő banktisztviselőként dolgozott Németországban, váltakozva hol munka nélkül volt, hol átképzésben vett részt, miközben rövid időszakokra munkát is talált magának. Végül úgy döntött, hogy romanisztikából és germán nyelvekből egyetemi tanulmányokat folytat, s ezért tanulmányi hitelért folyamodott. Ezt azzal az indoklással tagadták meg tőle, hogy az egyetemi tanulmányok megkezdésekor nem rendelkezett öt éves megszakítás nélküli munkaviszonnyal, ami csak az idegen állampolgárokkal szemben támasztott követelmény volt. Az Európai Bíróság *Laire* asszony esetében úgy vélekedett, hogy „a diákok létfenntartására és tanulmányainak folytatására szolgáló támogatás különösen alkalmas arra, hogy

Európa az iskolában – az iskola Európában

elősegítse szakmai képzettségének javítását és társadalmi felemelkedését. Ezen túlmenően, a vonatkozó nemzeti jogszabály a tanulmányi hitel folyósításának, majd visszafizetésének feltételeit a kedvezményezett anyagi körülményeitől teszi függővé, tehát szociális kritériumokhoz kapcsolódó kedvezményről van szó.” A fentiekből következett az a megállapítás, hogy a tanulmányok folytatásához nyújtott hitel az 1612/68 sz. tanácsi rendelet 7 (2) cikkében meghatározott szociális kedvezménynek minősül. A migráns munkavállalóval szemben a tanulmányi segélyek tekintetében alkalmazott mindennemű diszkriminációt tehát a Közösségi joggal ellentétesnek kell tekinteni.

A Bíróság mindemellett elismerte azt, hogy amikor a létfenntartást és a képzésben való részvételt szolgáló hitelt egyetemi tanulmányok folytatása céljából biztosítják, akkor annak előfeltétele kell legyen egyfajta folytonosság a tanulmányok tárgya és az előzőleg űzött foglalkozás között. Ezt a folytonosságot azonban nem lehet előírni, abban az esetben, ha a migráns munkavállaló önhibáján kívül veszítette el munkáját, s a munkaerő-piaci körülmények okán kényszerül szakmai átképzésben részt venni. A Bíróság későbbi ítéleteiben, az oktatás összefüggésében pontosította a munkavállaló fogalmát. Amikor a befogadó tagállamban munkát ajánlanak valakinek, aki abban az államban már korábban felsőoktatási intézménybe felvételt nyert, s aki ezt a munkát el is vállalta, az a személy a Közösségi jog értelmében munkavállalónak minősül. Ez a státusa azonban nem jogosítja fel arra, hogy igényt támasszon a befogadó állam által saját polgárai részére biztosított tanulmányi hitelre.

Mindazonáltal, a 7 (2) cikket igen kiterjesztően értelmezték. Ugyanis a cikk hatálya kiterjed a kétoldalú kulturális egyezmény alapján folyósított tanulmányi támogatásra is. A segélynek kizárólag a szerződő felek állampolgárai részére történő fenntartása ugyanis a tanácsi rendelet 7 (2) cikke megsértésének minősülne. A képzésben résztvevő munkavállalónak minősül, ha javadalmazás ellenében szolgáltatásokat nyújt, feltéve, hogy e tevékenysége tényleges és valóságos. Az alkalmi berendelés alapján végzett munka (*call-up contract*) sem zárja ki szükségszerűen az érintettet az oktatási kedvezményekből. Mindazonáltal, a befogadó tagállam bírójának a feladata annak vizsgálata, hogy a szóban forgó szakmai tevékenység valóságos és tényleges-e, avagy ellenkezőleg: olyannyira csekély mértékű, hogy marginálisnak és merőben alárendeltnek minősíthető.

Szolgáltatásnak minősül-e az oktatás a Közösségben?

Annak ellenére, hogy a Közösség a munkavállalók szabad mozgása révén komolyan behatolt a tagállamok oktatási politikájának a területére, még mindig igen sokan voltak olyanok, akik nem élhettek az így biztosított jogokkal azon

Az oktatás európai dimenziója

egyszerű oknál fogva, hogy nem voltak sem migráns munkavállalók, sem migráns munkavállalók családtagjai. Tény, hogy azok nem részesülhettek az 1612/68 sz. tanácsi rendelet kínálta kedvezményekben, akik az oktatáshoz való jogosultság és a képzésben való részvétel tekintetében a legközvetlenebb módon voltak érdekelték az egyenlő elbánás elvének alkalmazásában: azokról a diákokról van szó, akik kizárólag tanulmányaik folytatása céljából költöztek egy másik tagállam területére. Miután az oktatás, mint önálló fogalom nem szerepelt a Római Szerződésben, a polgárok fenti kategóriája számára szükség volt valamilyen a Szerződésből származtatható, ahhoz kapcsolódó megközelítésre. Az a felfogás kerekedett felül, amely szerint az oktatás területén történő egyenlő elbánás a Szerződés 59 f.(f.) cikkéből vezethető le. E cikk a szolgáltatások nyújtása és igénybevétele szabadságának az elvét rögzíti. Valóban a Luisi és a Carbona-féle ügyekben a Bíróság olyan személyek példáját idézte a szolgáltatások igénybevétele kapcsán, akik „üzleti, vagy tanulmányi célokból utaznak”. Ettől a pillanattól kezdve számos alkalommal alkalmazták azt az érvelést, hogy az oktatást a Közösségen belül nyújtott szolgáltatásnak kell tekinteni. Amennyiben az oktatás a Közösségen belüli „szolgáltatásnak” minősül, akkor a diákok és a tanárok élhetnek a lakhely szabad megválasztását szavatoló 73/148 sz. direktívában biztosított jogokkal. Sőt, az EK tagállamok polgárai egyenlő jogokkal rendelkeznek valamennyi tagállamban az oktatási intézményekbe való bejutás, az intézmények látogatásának általános feltételei tekintetében, ideértve a tanulmányok finanszírozását, s nem lehet velük szemben diszkriminatív módon eljárni. A tanulmányi segélyek odaítélése tekintetében a nemzeti hovatartozás alapján alkalmazott diszkrimináció tehát a szolgáltatások szabad igénybevétele elvének megsértését jelentené, következésképpen tilos.

A Bizottság kontra Görögország ítéletben a Bíróság úgy határozott, hogy a szolgáltatások szabad mozgásának elvével ellentétes az a görög rendelkezés, amely tiltja magánszemélyek számára, hogy otthonukban folytassanak oktatási tevékenységet, mivel annak hatálya kiterjed más tagállamok azon polgáraitra, akik időszakos jellegű szolgáltatások nyújtása céljából utaznak Görögországba. Arra a kérdésre, hogy az oktatás milyen mértéken minősül a Közösségen belül nyújtott szolgáltatásnak, a Humbel-féle ügyben született meg a válasz. A Bíróság ezzel kapcsolatban úgy ítélt, hogy az állami oktatási rendszer részét képező középfokú műszaki szakiskolában tartott kurzusok nem minősülnek a Szerződés 59. cikkében meghatározottak szerint szolgáltatásnak. Az Európai Bíróság szerint az állam, amikor közpénzekből működteti az állami oktatást, ezt nem pénzbevételi szándékkal teszi, hanem azért, hogy ezzel szociális-kulturális és oktatáspolitikát valósítson meg. Úgy tűnik: annak eldöntésében, hogy az oktatás szolgáltatás-e vagy sem, a meghatározó tényező a tevékenység kereskedelmi, avagy nem kereskedelmi jellege. Az oktatás akkor minősül szolgáltatásnak, ha fizetnek azért,

Európa az iskolában – az iskola Európában

hogy legalább részben megtérüljenek a felmerülő költségek. A közelmúltban született ítélet megerősíteni látszik ezt a felfogást. Gyakorlatilag kizárt, hogy az állam által szervezett, vagy pénzügyileg támogatott oktatást szolgáltatásnak lehessen minősíteni. Ezzel szemben a magánoktatást, amelyben a tandíj gazdasági értelemben biztosítja a képzés költségeit, szolgáltatásnak kell tekinteni.

A „szakképzésbe” való bejutás, mint Közösségi jog

A Közösségen belüli oktatási jogok vonatkozásában az áttörést az EGK Szerződés 126. cikke tette lehetővé. Ez volt a legutolsó cikke az Európai Szociális Alappal kapcsolatos fejezetnek. A cikk kimondja: „A Tanács, a Bizottság javaslatára és a Gazdasági és Szociális Tanáccsal történt konzultációt követően lefekteti az általános elveket egy közös szakképzési politika megvalósításához. E szakképzési politikának alkalmasnak kell lennie arra, hogy egyidejűleg előmozdítsa az egyes nemzetgazdaságok és a közös piac harmonikus fejlődését”. A Közös Piac megalakításakor, az elejétől tudatában voltak annak, hogy a tagállamok gazdasági szerkezetében előreláthatólag bekövetkező lényeges változások feszültségeket eredményeznek majd a munkaerőpiacon. A közös szakképzési politika volt hivatott arra, hogy kielégítse a munkaerőpiac egyesítése folytán keletkező szükségleteket.

Számos tényező alapján immár világos, hogy a 128. cikknek leginkább kiegészítő jellege van, ugyanis más területekhez viszonyítva, ahol a Szerződés explicit módon közös politika kialakításáról rendelkezik, a 128. cikk értelmében a Tanácsnak csak a közös szakképzési politika általános elveinek meghatározására van jogosítványa. Erre utal az a tény is, hogy a cikk az Európai Szociális Alapról szóló fejezet végén szerepel. Végzetül, a 128. cikk nem tartalmaz semmiféle útmutatást a Tanácson belüli döntéshozatal mikéntjére vonatkozóan, ami arra utal, hogy a cikkel kapcsolatos döntéseket egyszerű többséggel (a 12 tagállam közül hétnek a szavazatával) lehet meghozni. A Szerződés csupán négy további hasonló cikket tartalmaz. A 128. cikk alapján az Európai Parlament véleményének előzetes kikérése nélkül is lehet határozatokat hozni, szöges ellentétben a közvetlenül szomszédos 126. és 127. cikkekben rögzített eljárással. Mindezek a tényezők annak megállapítására készítették Flynnt, hogy a megállapodás megalkotásakor a 128. cikkel kapcsolatban a szövegezőkből „hiányzott az ambíció”.

A Közösség létének első tíz esztendejében, a 128. cikkről alig történik említés. A cikk alapján mindössze néhány döntés született, de ezek is többnyire nem kötelező érvényű, puha jogszabályok voltak. A legjelentősebb jogszabály kétségtelenül az 1963. évi döntés volt, amely „a közös szakképzési politika általános elveit” fektette le. Ez a határozat definiálta „a közös szakképzési politika” fogalmát és a politika

Az oktatás európai dimenziója

alapjául 10 célkitűzést határozott meg. Jó ideig úgy vélekedtek, hogy az 1963. évi döntéssel a 128. cikk többé-kevésbé kiürült.

A cikkbe csak 1985-ben költözött újra lélek. A Gravier-ügy ugyanis a szakképzésnek a korábbiaknál lényegesen szélesebb értelmezését adta, ami a cikknek, immár új tartalommal, valósággal második életet kölcsönzött. A francia állampolgárságú Gravier asszony a belgiumi Liège városában a Királyi Művészeti Akadémián kívánt rajzfilm-szakon tanulmányokat folytatni. Megkérdőjelezte azt a döntést, hogy mivel nem volt belga állampolgár, s korábban nem is élt Belgiumban, magasabb tandíjat kell fizetnie, mint a belga diákoknak. Az Európai Bíróság színe előtt Gravier asszony első sorban azzal érvelt, hogy miután a képzés, szolgáltatásnak minősül, a kurzusra történő felvétel tekintetében igényt tarthat az egyenlő elbánásra egy másik tagállamban. A Bíróság nem ezt a gondolatmenetet követte, hanem az akkori körülmények között igencsak meglepetést okozó tézissel állt elő. A Bíróság olvasata szerint ugyanis a 128. cikk értelmében a szakképzésbe történő bejutás kérdése az EGK Szerződés tárgyát képezi, következésképpen irányadónak kell tekinteni a Szerződésnek a diszkriminációt tiltó 7. cikkét. Egy másik tagállam polgárával szemben a szakképzésbe jutás tekintetében alkalmazott megkülönböztetés – az adott esetben a saját állampolgárokénál magasabb tandíj kivetése révén – összeegyeztethetetlen az EGK Szerződéssel.

A Bíróság ekkor megalkotta a szakképzés fogalmát, amely „Gravier-féle definíció” néven vonult be a Közösségi jog történetébe. „Az oktatás bármilyen formája, amely meghatározott szakma gyakorlására, foglalkozás űzésére, állás betöltésére készít fel, vagy amely ezen foglalkozások űzéséhez, szakmák gyakorlásához, állások betöltéséhez szükséges készségek kifejlesztésére szolgáló képzést nyújt, függetlenül a tanulók, diákok életkorától, s a képzés szintjétől, szakképzésnek minősül, még abban az esetben is, ha a képzési programnak részét képezi általános ismeretek oktatása.” A Gravier-ügyben született ítélet, mérföldkőnek számít az oktatással kapcsolatos Közösségi jog fejlődésében. A 128. cikk alapján ugyanis Gravier asszony „autonóm” jogot szerzett az egyenlő elbánásra egy másik tagállamban folyó szakképzésbe való felvétel tekintetében. Az „autonóm” kifejezés ez esetben azt jelenti, hogy ezen jog gyakorlása nem függ attól, hogy szolgáltatást veszünk-e igénybe, de a migráns munkavállalói, vagy migráns munkavállaló családtagi státusától sem: egyedül a hallgatói státus mérvadó.

A Gravier-ítéletet követően az ún. oktatási ügyekben gördülékenyen keletkeztek az ítéletek. Ezek jobbára a „szakképzés” fogalmának pontosabb meghatározásával foglalkoztak. A legjelentősebb ítéletek egyike a Blaizot-ügyben született, amely ismét egy Belgiumban tanulmányokat folytató francia állampolgár esetével foglalkozott, akinek belga állampolgárságú diáktársainál magasabb tandíjat kellett fizetnie. A Gravier-ügyben hozott ítéletet követően Blaizot mintegy 15 azonos

Európa az iskolában – az iskola Európában

sorsú társával együtt pert indított a belga kormány ellen, mivel az utóbbi megtagadta a jogtalanul magasabban megállapított tandíj visszafizetését. Ezt megelőzően a Bíróság már elítélte a belga államot, mert nem mutatott hajlandóságot a jogtalanul kivetett tandíjak visszafizetésére.

A Blaizot-ügyben a vita központi tárgya az volt, hogy vajon azok a tanulmányok, amelyeket Blaizot és társai folytattak (az adott esetben egyetemi szintű állatorvosi tanulmányok) az EGK Szerződés 128. cikke értelmében szakképzésnek minősíthetők-e? A Közösség legtöbb tagállamában szakképzésen olyan jellegű kurzusok értendők, amelyeken a (jövendő) szakmunkásokat, kézműveseket középiskolákban vagy munkahelyen egészen speciális ismeretekre oktatják. A szakképzés fogalmának a hagyományosan kutatáson alapuló elméleti ismereteket nyújtó egyetemi szintű képzésre történő kiterjesztése –noha a Szerződés eredetileg világosan csak a fenti képzésre értelmezte azt – forradalmi újításnak tekinthető. A Bíróság mindenestre így döntött. A szakképzés fogalmának a Gravier-ügyben adott értelmezés alkalmazása alapján a Bíróság arra a következtetésre jutott, hogy általában az egyetemi szintű tanulmányok szakképzésnek minősülnek. Ez alól csak olyan kurzusok képeznek kivételt, amelyekre olyanok iratkoznak be, akik általános ismereteiket szándékoznak bővíteni, s nem kívánnak egy foglalkozás gyakorlásához szükséges készségekre szert tenni.

A Bíróság mindazonáltal tudatában volt annak, hogy döntése „erodálta” az oktatással kapcsolatos Közösségi jog fejlődését és ezért korlátozta annak a jövendő ítéletekre gyakorolt esetleges hatásait. Jogbiztonsági megfontolásokból, Belgium jogot kapott arra, hogy ne térítse vissza a jogtalanul kivetett magasabb összegű tandíjakat, miután okkal feltételezhető volt: a belga hatóságok az egyetemi tanulmányokat nem tekintették szakképzésnek, azaz a 128. cikk hatálya alá esőeknek. E felmentés alól kizárólag azokban az esetekben lehetett kivételt tenni, amikor a magasabb tandíj kivetésére már a szóban forgó ítélet meghozatalát követően került sor. Úgy tűnik, az Erasmus és a Comett-ügyekben hozott ítéleteivel a Bíróság felhagyott annak megkülönböztetésével, hogy mely egyetemi kurzusok minősülnek szakképzésnek, s melyek nem, miután ennek a különbségtételnek immár nem tulajdonított meghatározó fontosságot.

A diákok, akik azzal a kizárólagos, vagy elsődleges céllal költöznek egy másik tagállam területére, hogy ott képzésben részesüljenek, az oktatási rendszerbe jutás révén megfelelő védelemben részesülnek az egyenlőtlen elbánással szemben. A diszkriminációval szembeni védelmük azonban – ellentétben a migráns munkavállalók és családtagjaik helyzetével – az oktatási rendszerbe való bejutásra korlátozódik. Ezek a diákok ugyanis, mihelyst az oktatásban történő részvételről van szó, nem jogosultak az egyenlő elbírálásra. A Lair-ügyben a Bíróság úgy ítélt, hogy „a Közösségi jog jelenlegi fejlettségi állapotában, a diákok részére

Az oktatás európai dimenziója

a létfenntartásra és a képzési költségek fedezésére folyósított támogatás elvileg kívül esik az EGK Szerződés 7. cikkének hatókörén.” A 7. cikk hatálya kizárólag a tagállamok által saját állampolgárainak az oktatási rendszerbe jutással kapcsolatban folyósított támogatásokra (beiratkozási díj, egyéb tandíjak) terjed ki. Abban az esetben, ha a tanulmányi célú pénzügyi támogatás nem tesz különbséget az oktatási rendszerbe jutás költségei, s a megélhetési költségek között, a nemzeti bíróságok feladata annak megállapítása, hogy a támogatás milyen arányban szolgál a szakképzésbe bejutás költségeinek a fedezésére.

Noha változatlanul azt hangoztatják, hogy a tagállamok felelősek oktatási rendszerük szervezéséért és finanszírozásáért, a valóságban az államok tényleges választási lehetőségeit az EK állampolgárokkal szembeni egyenlő elbánás követelménye komolyan korlátozza. Az a belga rendelkezés, amely szerint a nemzeti szintű felsőoktatási intézménybe felvett nem belga állampolgárságú diákok csakis a beiratkozott belga hallgatói létszám 2 %-ának erejéig jogosultak tanulmányi pénzügyi támogatásra, miközben az intézmények vezetői felhatalmazást kaptak a pénzügyi támogatásban nem részesülő diákok felvételének elutasítására, két alkalommal is diszkriminatívnak találtatott. A tagállamoknak az oktatási lehetőségekre vonatkozó pénzügyi politikája a gyakorlatban nem vezethet a tagállamok állampolgárai közötti diszkriminációhoz nemzeti hovatartozásuk alapján.

Az Európai Bíróság sorozatos ítéletei nyomán az oktatásban résztvevők jogai az alábbiakban foglalhatóak össze. A migráns munkavállalók gyermekei vannak a legkedvezőbb helyzetben. Ők ugyanis, az oktatás minden szintjén a bejutás tekintetében igényt tarthatnak az egyenlő elbánásra, s minden olyan kedvezményre (pl. tanulmányi hitel), amely az oktatásban való részvétel megkönnyítését szolgálja.

A migráns munkavállalók is megfelelő védelemben részesülnek az oktatás területén alkalmazott diszkriminációval szemben. Az 1612/68 sz. tanácsi rendelet 7 (3) cikkéből levezethető a szakképző intézményekbe és az átképző központokba történő bejutás joga. A 7 (2) cikk értelmében a migráns munkavállalók jogosultak az általános képzést nyújtó kurzusokba történő bejutásra, s az idevágó pénzügyi támogatás igénybevételére, azzal a feltétellel, hogy egyfajta kapocs van előző munkájuk jellege és az általuk választott tanulmányok között. E megszorítás azonban nem vonatkozik azokra, akik a munkanélküliség elől való menekülés, avagy a kedvezőtlen munkaerő piaci viszonyok miatt folytatnak tanulmányokat.

Előnytelenebb helyzetben vannak azok az egyének, akik a Közösségi jog értelmében kizárólag hallgatói jogállással rendelkeznek. Ők a szakképzésbe jutás tekintetében egyenlő jogokkal rendelkeznek, ám ez a jogegyenlőség nem terjed ki a képzésben való részvételre.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A tartózkodási jog, mint a szakképzéshez való jog kelléke

Az egyenjogúságnak a más tagállamban folyó szakképzésbe jutás tekintetében nem volna értelme, ha a diáknak nem lenne eleve joga annak a tagállamnak a területén tartózkodni, ahol tanulmányait szándékozik folytatni. Ebből következett az a megfontolás, hogy a diákok számára egy másik tagállam területén történő tartózkodási jog biztosítása egyenes következménye azon joguknak, hogy tanulmányokat folytathatnak más tagállamban. Noha számos ítéletet a tartózkodási körüli probléma motiválta, a Bíróság hosszú ideig nem foglalkozott explicit módon ezzel a kérdéssel. Végül olyan ítélet született, amelynek értelmében annak a Közösségi állampolgárnak, aki egy másik tagállamban felvételt nyert a szakképzésben való részvételre, a Közösségi jogból származtatható joga az adott tagállam területén való tartózkodás a tanulmányok folytatása céljából, a tanulmányok időtartamára. A tartózkodáshoz való jog, mindazonáltal olyan meghatározott feltételekhez köthető, amelyek nem kapcsolódnak a szakképzéshez való jog elvéhez. A diákok tartózkodási jogával kapcsolatos direktíva felsorolja azokat a feltételeket, amelyeknek meglétéhez köthető a tartózkodási jog. Főként azt az aggályt juttatja kifejezésre, hogy a tartózkodási jog kedvezményezettje (a diák és családtagjai) ne jelentsen pénzügyi teherterét a befogadó tagállam számára. Következésképpen a diáknak gondoskodnia kell arról, hogy kellő jövedelemforrással rendelkezzen ahhoz, hogy ne legyen ráutalva a befogadó tagállam népjóléti ellátó rendszerének igénybevételére, s teljes körű betegbiztosítása is legyen.

A 128. cikk mint a tényleges Közösségi cselekvés jogi alapja

Az előzőekben főként az EU-zsargonban negatív integrációnak nevezett intézkedésekről, más szóval a belső piac létrehozását gátló mindenféle akadály kiküszöbölése és tiltások révén megvalósuló integrációról volt szó. A belső piac létrehozása szempontjából legalább ilyen fontossága van a pozitív integráció instrumentumainak, azaz a Közösségi intézmények által kezdeményezett akcióknak. Az oktatással kapcsolatban hozott sorozatos döntések nyomán felvetődött a kérdés, hogy vajon a 128. cikk megfelelő jogalap-e, s ha igen, milyen mértékben a Közösségi cselekvés számára? Az első kötelező érvényű tevőleges Közösségi akció az oktatás területén 1977-re nyúlik vissza, amikor megszületett a direktíva a migráns dolgozók gyermekeinek oktatásáról. Ám ez a jogszabály a munkavállalók szabad mozgásával kapcsolatos 49. cikkben alapult, s gyakorlatilag elszigetelt intézkedés maradt. A 128. cikk kiterjesztő értelmezése széles távlatokat nyitott a Közösség számára egy aktív oktatáspolitikai megvalósítása előtt.

A Tanács 1987. június 15-én, ERASMUS akronim alatt, jóváhagyta az egyetemi hallgatók mobilitásának Közösségi akcióprogramját. A határozat a diák- és az

Az oktatás európai dimenziója

oktatói mobilitás, továbbá az európai felsőoktatási intézmények határokon átnyúló együttműködésének lényeges bővítését célozta. Az Erasmus-programmal kapcsolatos határozat az EGK Szerződés 128. valamint 235. cikkein alapult. Az utóbbi felhatalmazta a Tanácsot arra, hogy szükség esetén a Közösség céljainak megvalósítása érdekében intézkedéseket hozzon olyankor is, amikor erre vonatkozóan a Szerződés explicit módon nem biztosít számára hatáskört. A Bizottság nem értett egyet azzal, hogy a határozat e kettős jogalapon nyugodjon, mivel szerinte a 128. cikk ehhez önmagában is elegendő lett volna, s ezért az Európai Bírósághoz fordult a határozat megsemmisítését kérve. A 128. és a 235. cikkek közötti különbség nem egyszerűen formális. Míg az előbbi alapján hozott döntésekhez elégséges az egyszerű többség, s egyáltalában nincs szükség az Európai Parlament bekapcsolására, addig az utóbbi egyhangú döntést igényel, s megkívánja az Európai Parlament véleményének előzetes kikérését is. Néhány tagállam megítélése szerint az Erasmus-program túllépte a 128. cikk kereteit.

A Bíróság elutasította a Bizottság megsemmisítés iránti kérelmét, s úgy ítélte meg, hogy mindkét cikk szükséges a program jogi megalapozásához. Az ítélet senkit sem ért meglepetésként, de indoklása némileg eltért a várakozásoktól. A Bíróság megítélése szerint az Erasmus-program nem a messze ható költségvetési kihatások, s nem is azon oknál fogva lépte túl a 128. cikk kereteit, mert bizonyos egyetemi kurzusok – néhány idevágó korábbi ítélet szerint – nem bizonyultak szakképzési kurzusoknak. A program azzal lépte túl a 128. cikkben meghatározott jogi kereteket, hogy a tudományos kutatás terén is előírányzott együttműködést. Ennek jogi megalapozása viszont, szükségessé tette a 235. cikk igénybevételét. A műszaki képzés terén, az egyetemek és az ipar közötti együttműködéssel kapcsolatos program második szakaszának (COMETT II, 1990-94) elfogadásakor a határozat kizárólag a 128. cikkekre hivatkozott. A határozat megsemmisítése iránti folyamodványt ezúttal néhány olyan tagállam kezdeményezte, amely szerette volna elérni a jogi hivatkozásnak a 235. cikkel történő kiegészítését. A kérelmet a Bíróság azzal a (vitatható) indoklással utasította el, hogy a program nem érinti a tudományos kutatást. Mindkét ítéletet olybá lehet tekinteni, hogy azok az oktatás területén a Közösségi hatáskör lehető legszélesebb értelmezését célozták: az ERASMUS-ítélet azáltal, hogy hajlott mindenfajta egyetemi képzés, szakképzésként való minősítésére, a COMETT-ítélet pedig azáltal, hogy lehetővé tette egy átfogó programnak kizárólag a 128. cikkekre történő megalapozását.

A pedagógusok és a Közösségi jog

Gazdasági tevékenység-e az oktatás? A pedagógusok az oktatás egyik fontos szereplői kategóriáját alkotják. Milyen jogokkal rendelkeznek a pedagógusok a

Európa az iskolában – az iskola Európában

Közösségi jog alapján? Az első kérdés, amit szükséges megvizsgálni, hogy az oktatás, mint tevékenység egyáltalán tárgyat képezi-e az EGK Szerződésnek? Ugyanis sokan abban a hiszemben voltak, hogy az oktatói tevékenység, legalábbis az állami oktatás keretei között a Szerződés 2. cikke értelmében véve nem tekinthető gazdasági tevékenységnek. A kérdést Lawrie-Blum asszony, brit állampolgár vetette fel, aki Baden-Württemberg tartományban, a Freiburgi Egyetemen pedagógusnak tanult. Nevezettnek, miután sikeresen letette az első államvizsgát, gyakorlati képzésben kellett volna részesülnie, amelynek során elsajátította volna a pedagógia és a didaktika alapjait. Csakis ezt követően lett volna a diploma megszerzéséhez szükséges második államvizsgára bocsátható. A szakmai gyakorlaton való részvételét azonban megakadályozták arra való hivatkozással, hogy a tanárjelöltek már közalkalmazottként kerülnek alkalmazásra, s ilyen funkciót ő brit állampolgár lévén nem tölthet be. Lehet-e vajon az (állami) oktatást gazdasági tevékenységnek minősíteni az EGK Szerződés 2. cikkének értelmében, amennyiben a tevékenység nem nyereségorientált? A Szerződés által definiált értelemben munkavállalónak minősülnek-e a közjogi szerződés alapján foglalkoztatott közalkalmazottak?

A Bíróság tudomásul vette azt, hogy az oktatói tevékenységnek nem feltétlenül elsődleges célja a nyereségszerzés, ez azonban nem jelenti szükségszerűen azt, hogy e tevékenység az EGK Szerződés hatókörén kívül esik. A 48. cikk alkalmazásának egyedüli feltétele az, hogy a szóban forgó tevékenységet – függetlenül annak jellegétől – javadalmazás ellenében folytassák. Egy bizonyos tevékenység attól még nem veszti el gazdasági természetét, hogy a közjogból levezetett jogállás alapján folytatják. A munkáltató és a munkavállaló közötti viszony jellege, legyen az a magánjog, vagy a közjog által determinált, irreleváns a 48. cikk alkalmazása szempontjából. A munkavállalói minőséghez elégséges feltétel az, hogy valaki tényleges és valóságos munkát végezzen. A Bíróság arra a következtetésre jutott, hogy egy tanárjelölt, aki az oktatásügyi hatóságok irányítása és ellenőrzése alatt pedagógiai szakmai gyakorlaton vesz részt, s ezért javadalmazásban részesül, – függetlenül munkaszerződésének jellegétől – a 48. cikk által definiált munkavállalónak minősül. Későbbi ítéletekben az a kérdés, hogy a pedagógusok a Szerződés 48. cikke értelmében munkavállalónak tekintendők-e vagy sem, többé már fel sem merült.

Noha a pedagógusok többsége alkalmazotti minőségben dolgozik, adott a lehetőség önálló oktatási tevékenység folytatására is, például magániskolák létesítésével. Ebben az összefüggésben a Bíróság elutasította a görög kormány azon érvelését, hogy a szolgáltatások nyújtásának szabadsága az oktatásra nem terjed ki, mert az oktatás nem képezi az EGK Szerződés tárgyát.

Az oktatás európai dimenziója

Az oktatási tevékenység magába foglalja-e a közhatalom gyakorlását?

Az a tény, hogy a pedagógusok az EKG Szerződés 48. cikkének értelmében munkavállalóknak minősülhetnek, nem jelenti azt, hogy e cikk automatikusan alkalmazható a tanári hivatásra. Különösen a közszolgálatban alkalmazott pedagógusok esetében lehet komoly akadály a 48. (4) cikk azon rendelkezése, amely szerint a munkavállalók szabad mozgása nem terjed ki a közszolgálati alkalmazásra. A 48. (4) cikkben megfogalmazott korlátozásnak megfelelően, a Szerződés 55. cikke is lehetővé teszi kivétel alkalmazását a letelepedési joggal kapcsolatban olyan esetekben, amikor a vállalkozó személy alkalmilag részt vesz a közhatalom gyakorlásában.

Az országok többségében az állami oktatásban alkalmazott pedagógusok esetében követelmény az állampolgárság, sőt előfordul, hogy az állampolgárságot megkövetelik az állam által támogatott oktatásban résztvevő pedagógusoktól is. Ezt az előfeltételt azzal indokolják, hogy a pedagógusok döntő szerepet játszanak a társadalmat vezérlő értékek, magatartásformák, politikai és kulturális ismeretek közvetítésében az ifjúság számára.

A munkavállalók szabad mozgásával kapcsolatban a közszolgálati, a közbiztonsági és a közegészségügyi okokból indokolt kivételek összehangolására direktíva született. Ez a direktíva azonban nem foglalta magába a 48. (4) cikkben említett közszolgálati kivételt, ezért a Bíróság feladata volt e kivétel Közösségi fogalmának a meghatározása. Erre két megközelítési mód kínálkozott. Az egyik lehetőség, az intézményi kritérium alkalmazása volt, amely szerint az intézmény és annak személyzete egy és oszthatatlan. Ez esetben nincs mód annak megállapítására, hogy egy adott funkció alapvető fontossággal bír-e az állam számára, csak azt lehet megítélni, hogy az adott intézmény létfontosságú-e az állam szempontjából. A másik, a funkcionális megközelítési lehetőség, nem az intézményt, hanem azt vizsgálja, hogy az milyen feladatot lát el, s azt, hogy vajon ez a feladat az állam számára létfontosságú-e, vagy sem. Ebben a megközelítésben csakis az állam szempontjából létfontosságúnak minősülő feladatok ellátását lehet kizárólag saját állampolgárai számára fenntartani.

Tekintve, hogy a 48. (4) cikk kivételt tesz a szabad mozgás általános elvével kapcsolatban, ezt szűken kellett értelmezni. A Bíróság ezért a funkcionális megközelítési módot választotta. A 48.(4) cikk hatóköre nem terjedhet túl tulajdonképpeni célján, ami nem más, mint az, hogy lehetővé tegye a tagállamok számára bizonyos hivatásoknak kizárólag saját állampolgárai részére történő fenntartását. A Bíróság perek sorozatában kidolgozott egy mércét annak megállapítására, hogy egy adott munkakör ellátása feltételezi-e vagy sem közhatalom gyakorlását. E tekintetben két kritérium alkalmazására került sor. A

Európa az iskolában – az iskola Európában

Bíróság azt vizsgálta, hogy az adott munkakör ellátása közvetett, vagy közvetlen módon feltételezi-e a közjog által felruházott hatalom gyakorlását, vagy hivatott-e állami és egyéb hatóságok általános érdekeinek a megóvására. Az mindmáig bizonytalan, hogy e két feltétel egyikének a megléte vagy együttes fennforgása szükséges a kivétel érvényesítéséhez. Úgy tűnik azonban, hogy a Bíróság az utóbbi mellett tette le a garast. „A kivételt képező állások az azokat betöltőktől az állam iránti különleges lojalitási viszony fennállását, továbbá az állampolgári kötelek alapját képező jogok és kötelezettségek kölcsönösségét feltételezik”.

A Lawrie-Blum-ügyben a Bíróság úgy ítélkezett, hogy nem forognak fenn olyan körülmények, amelyek alapján a közhatalom gyakorlásáról lehetne beszélni. Az a tény, hogy egy gyakorló pedagógus értékeli a diákok előmenetelét, s dönt magasabb osztályba történő lépésükről (ezek voltak azok az érvek, amelyek alapján a felperes a közszolgálati kivétel alkalmazásának szükségességét igazolta), nem elegendő annak kimondásához, hogy közhatalom gyakorlását feltételező munkakörrel van szó. Ugyanez vonatkozik az idegen nyelvet oktató kisegítő pedagógusokra, s a középiskolai tanárookra.

Hasonló érvrendszer alkalmazására került sor a Bizottság kontra Görögország ügyben. A Bíróság ugyanis nem fogadta el a görög kormány álláspontját, amely az EGK Szerződés 55. cikkében biztosított kivételre hivatkozással kívánta igazolni a külföldi állampolgárokra nézve érvényesített magániskola működtetési tilalmat. „Ezek a magántevékenységek továbbra is az állami hatóságok ellenőrzésének tárgyát képezik, s az ellenőrzéshez a hatóságok rendelkeznek is a szükséges eszközökkel. Mindazonáltal a hatóságok feladatát képező érdekvédelem nem indokolhatja az alapítási szabadság korlátozását.”

A 48. (4) cikkben megállapított kivétel csak meghatározott munkakörök betöltése kapcsán alkalmazható. Amennyiben egy munkakörbe külföldi állampolgár kerül alkalmazásra, őt a kollegáival azonos elbánásban kell részesíteni a bérezést, a társadalombiztosítást és a munkahely biztonságát érintő kérdésekben. A Bíróság ezt az álláspontját megerősítette az Allué és Coonan-féle ügyben hozott ítéletében. Ebben az ügyben az olaszországi Velencei Egyetem idegen nyelvet oktató két tanára a velük szemben alkalmazott diszkriminatív elbánás miatt emelt panaszt: ők ugyanis, olasz kartársaiktól eltérően, csak kevesebb szociális kedvezménnyel járó ideiglenes szerződést kötöttek velük. A Bíróság ítéletében kimondta, hogy kivétel alkalmazására csak a külföldi állampolgároknak meghatározott munkakörökbe történő alkalmazása kapcsán kerülhet sor. A kivétel azonban a munkakörülményeket illetően nem igazolhat semmiféle megkülönböztetést más tagállamok állampolgáraival szemben, miután már egy bizonyos munkakörben alkalmazásra kerültek.

Az oktatás európai dimenziója

A diplomák, végzettségek elismerése

Bizonyos foglalkozások gyakorlása valamennyi tagállamban, rendszerint az érintett tagállam által kibocsátott specifikus oklevél birtoklásához van kötve. Nemigen okozhat meglepetést, hogy az oklevelek tulajdonosai majdnem minden esetben az adott tagállam állampolgárai, s ebből következően az oklevél birtoklásának megkövetelése igen komoly akadálya a személyek szabad mozgásának. A diploma birtoklásának követelménye a befogadó tagállam részéről nem fejez ki szükségképpen olyan szándékot, hogy az ország területén eltántorítsa más tagállamok állampolgárait egy foglalkozás gyakorlásától. Az oklevél birtoklására vonatkozó előírás elsődleges célja az, hogy bizonyos foglalkozás gyakorlását minimális tudásszinthez és gyakorlathoz kösse. Az Európai Bíróság elismerte: igaz ugyan, hogy az oklevél birtoklására vonatkozó előírás gátja a személyek szabad mozgásának, mindazonáltal az intézkedés abban az esetben nem tekinthető tiltott diszkriminációnak, amikor érvényesítését közös érdek és cél megóvása vezérli. A mozgásszabadságot korlátozó – elsősorban az idegen állampolgárokat sújtó intézkedések – csakis abban az esetben ellentétesek a Szerződésben szavatolt alapszabadságokkal, ha alkalmazásukra nem a dolgok természetes rendjéből fakadó szükségletek miatt kerül sor, s ha a kívánt hatást nem lehet elérni kevésbé restriktív intézkedések bevezetése útján.

A problémának már a Római Szerződés megalkotói is tudatában voltak, s az EGK Szerződésbe iktattak egy olyan cikket, amely a Közösség számára kezelhetővé tette volna a kérdést. Az 57. cikk első cikke előírja: „A személyek önálló/vállalkozói tevékenysége megkezdésének megkönnyítése érdekében a Tanács, a Bizottság előterjesztés alapján, az Európai Parlamenttel együttműködve, az első szakaszban az egyhangú-, majd a továbbiakban a minősített többségen alapuló döntés elvét követve, direktívát alkot a diplomák, az oklevelek és az egyéb szakképesítések kölcsönös elismeréséről.” E rendelkezés végrehajtására, több ún. ágazati direktíva született. Ezek biztosítják bizonyos okleveleknek a Közösség valamennyi tagállamában való elismerését. Többségük az egészségügyi ágazattal kapcsolatos. A hosszadalmas és bonyolult tárgyalások eredményeként megszületett minden egyes direktívához egy másodlagos direktíva is kapcsolódik. E másodlagos direktívák rendelkeznek az oklevelek megszerzéséhez vezető képzések összehangolásáról.

A képzési követelmények összehangolását is igénylő ágazati direktívák módszerének alkalmazása nehézkesnek és hosszadalmasnak bizonyult. Ráadásul, bizonyos szakmák tekintetében, nem is sikerült megállapodásra jutni.

Az évek folyamán az oklevelek birtoklásával kapcsolatos előírás, számos peres eljárás tárgyát képezte az Európai Bíróság előtt. Főként azon szakmákkal

Európa az iskolában – az iskola Európában

összefüggésben merültek fel vitás kérdések, amelyek kapcsán még nem született direktíva. Különösképpen azon szakmák ügyében hozott bírósági ítéletek emlékeztetése, amelyek vonatkozásában a diplomák kölcsönös elismeréséről még nem alkottak direktívát. Az ítéletek kimondják: a direktíva hiánya nem jogosítja fel az érintett tagállamokat arra, hogy nemzeti jogszabályokra és államigazgatási eljárási rendre való hivatkozással megtagadják bizonyos foglalkozás gyakorlásához való hozzájutást. Egy adott külföldi oklevél egyenértékűségének a megítélése, kizárólag a tulajdonosának az oklevél által igazolt tanulmányok időtartama és jellege, valamint szakmai gyakorlati képzés alapján feltételezett ismeretek és szakképesítés figyelembe vétele alapján történhet.

Tekintettel az ágazati direktívák tekintetében tapasztalható nem kielégítő haladásra, az oktatási kormányzatok képviselői felhagytak az ágazati megközelítéssel, s áttértek a szakképesítések általános elismerésének módszerére. Az első általános direktíváról – amely azon egyetemi szintű végzettséget igénylő szabályozott szakmákra vonatkozik, amelyekre nincsenek érvényben ágazati direktívák – 1988. decemberében állapodtak meg. Az új direktíva alapja a tagállamok kölcsönös bizalma az országaikban folyó egyetemi képzés összehasonlíthatósága terén. Ebből következően a direktíva az elismerés előfeltételeként, a tanulmányi követelmények vonatkozásában nem ír elő harmonizációs teendőket. A direktíva vezérlő gondolata az alábbiakban fogalmazható meg: egy tagállam állampolgára, aki háromévi felsőfokú tanulmányokat követően egy tagállam által kibocsátott szakképesítést igazoló okmány birtokában van, elvben lehetőséget kap egy másik tagállamban is az adott szakma gyakorlásának megkezdéséhez. Mindazonáltal, amennyiben az adott szakmában folyó képzés, avagy a szakmai struktúra jellegében meglévő különbség oly jelentős, hogy azt nem lehet figyelmen kívül hagyni, a direktíva ún. kompenzációs mechanizmusok működésbe léptetéséről rendelkezik (tanúságtétel a meglévő szakmai tapasztalatokról, alkalmassági teszt, átmeneti adaptációs periódus beiktatása).

A direktíva ratifikálásának határideje 1991. január 4.-én lejárt. A probléma összetett jellege miatt azonban, a tagállamok zöme azt még nem ültette át teljes egészében joggyakorlatába. Azok az állampolgárok, akik addig is szeretnék oklevelüket egy másik tagállamban elismertetni, a direktíva rendelkezéseinek közvetlen hatására apellálhatnak. Ezek a rendelkezések ugyanis eléggé világosak és egyértelműek ahhoz, hogy az azokkal ellentétes szakmai előírásokat a bíróságok előtt meg lehessen támadni. Időközben egy második általános direktíva is napvilágra került. Az újabb direktíva a középiskolai tanulmányok után folytatott három évnél rövidebb időtartamú képzést igazoló oklevelek és szakképesítések elismerésére vonatkozik. Ez a második direktíva az elsőhöz hasonló elvekre épül,

Az oktatás európai dimenziója

de alkalmazása még az előbbinél is bonyolultabbnak ígérkezik. Ratifikálási határideje 1994. június 18.-a volt.

A direktívák kizárólag a szakképesítések elismerésével foglalkoznak, más szóval korábban megszerzett szakképesítések elismerésének ügyével abból a célból, hogy valaki egy tagállam területén meghatározott szakma gyakorlásába kezdhesen, vagy ott szakmai tevékenységet folytathasson. Az elismerés / honosítás, amelynek célja tanulmányok folytatása egy másik államban, mindezidáig nem foglalkoztatta túlságosan a Közösséget. Az elismerés / honosítás ugyanis, szorosan kapcsolódik az oktatás és a képzés tartalmához. Ez pedig olyan terület, amelynek tekintetében a Közösség, mind a mai napig, a legszigorúbban tiszteletben tartotta a tagállamok kizárólagos illetékességét. Az elismerés / honosítás kérdésében a Közösség eddigi egyetlen szerény kezdeményezése az Európai Tanegység Elismerési Rendszer (European Course Credit Transfer System – ECTS) volt, amelyet kísérleti jelleggel az Erasmus-program keretei között vezettek be azzal a céllal, hogy beszámítsák a külföldön folytatott tanulmányi időszakot

Az elismerés / honosítás kérdéseibe történő beavatkozástól való tartózkodás okán, meghatározott nehézségek támadhatnak amiatt, hogy az elismerés / honosítás és a szakképesítések elismerése között bizonyos „szürke sáv” húzódik. Ezt bizonyítja a Dieter Krauz-ügy. A német ügyvéd, aki brit egyetemen mester fokozatot (Master of Laws, LL. M.) is szerzett, ezt a címét Németországban is viselni kívánta. Nem állt szándékában sem tanulmányait folytatni, sem hivatását gyakorolni, amelyre egyébként a német törvények értelmében jogosult lett volna. Csupán azt kívánta volna bizonyítani, hogy tanulmányait külföldön sikerrel befejezte. Ezt a problémát, amely valahol félúton van az elismerés / honosítás és a szakképesítések elismerése között, az európai jog képtelen megoldani. De Witte kimutatta, hogy itt hiányzik egy láncszem: a Közösségi elismerési politika az általános direktívák elfogadása óta csakis azokra az esetekre terjed ki, amikor egy bizonyos szakképesítést a törvények előírnak.

A direktívák nem foglalkoznak azzal, hogy a szakképesítés jobb elhelyezkedési lehetőséget biztosít, s magasabb bérszínvonal elérésével, előléptetéssel, vagy több kliens megszerzésével is kecsegtet.

Záró következtetés

Ez a tanulmány elsősorban azokkal a kérdésekkel foglalkozott, amelyek az oktatással kapcsolatos Közösségi jog szempontjából *acquis communautaire*-nek tekinthetők. A cikk csupán vázolni kívánta ezen *acquis* kialakulásának menetét. Felesleges hangsúlyozni, hogy a legfrissebb fejlemények e téren – az oktatással

Európa az iskolában – az iskola Európában

kapcsolatos rendelkezés (126. cikk), továbbá a szakképzési politikával kapcsolatos rendelkezés (127. cikk) beépítése a Szerződésbe – mindent mérőben új megvilágításba helyeznek.

*Koenraad Lenaerts:
A szubszidiaritás elve és az Európai Közösség hatásköre
az oktatás terén¹⁶*

Az 1992. február 7-én elfogadott Európai Unió Szerződés egyebek mellett azért kiemelkedő jelentőségű, mert formálisan is elismeri a Közösség hatáskörét az oktatás terén. A 3. cikk (p) pontja szerint „ezen Szerződés alapján” a Közösség tevékenységi körébe tartozik „a minőségi oktatás és képzés elősegítése”. Az „ezen Szerződés alapján” kifejezés az új 126. cikkre („oktatás”) és 127. cikkre („szakképzés”) vonatkozik. E kettő együtt egy „Fejezetet” alkot az EU Közösség („Közösségi politika”) harmadik részének „Szociálpolitika, oktatás, szakképzés és ifjúság” alcíme alatt. Talán meglepő, hogy éppen abban az időben vonták az oktatást is azon tevékenységek körébe, amelyekben a Közösség is ellát bizonyos feladatokat, amikor a Közösség jogkörének folyamatos növekedését több tagállam is ellenezte. Úgy látszik, az oktatásügy valóban egyike azoknak a területeknek, amelyek igen érzékenyen érintenék az európai népek nemzeti vagy területi identitását. Kétségtelenül ez az oka annak is, hogy egyes tagállamok adminisztratív alegységeik (Németországban a *Länder*, Spanyolországban a *Comunidades Autónomas*) jogkörébe utalták az oktatási kérdésekkel kapcsolatos döntéseket.

Valójában azonban az Európai Unió Szerződés 126. és 127. cikke nem teljesen új területre terjeszti ki a Közösség jogkörét, hanem lényegében az (Európai Unió Szerződés C cikke által védett) *acquis communautaire*¹⁷ megerősítését jelenti, összhangban a Közösség oktatásügyi szabályaival. Így e szabályozás az EGK Szerződés 128. cikkénél szilárdabb alkotmányos támogatottságot kapott. A korábbi (és az Európai Unió Szerződés által hatályon kívül helyezett) szabályozás a szakképzésre vonatkozott, ám hatáskörét a Bíróság nem várt módon tágan értelmezte, és általában az oktatás fontosabb kérdéseire vonatkoztatta. A tanulmány első részében az *acquis communautaire*-t ebből a szemszögből vizsgáljuk meg.

¹⁶ A tanulmány az európai oktatásjogot elsőként bemutató antológia egyik írása. Koenraad Lenaerts: *Subsidiarity and Community Competence in the Field of Education* In: Jan de Groof (ed.): *Subsidiarity and Education. Aspects of Comparative Educational Law*. Acco Leuven/Amersfoort. 1994 pp. 117-144. A tanulmányt fordította: Bajomi Lázár Péter

¹⁷ Az *acquis communautaire* avagy a „közösségi vívmányok” azoknak a közös jogoknak és kötelezettségeknek az összessége, amelyek összekötik az EU tagállamait. Lényegileg a Római Szerződésen és az azt kiegészítő megállapodásokon valamint a másodlagos jogszabályok széles skáláján alapulnak. - a szerkesztő

Európa az iskolában – az iskola Európában

Ráadásul a Közösség oktatási hatáskörének elismerését a tekintetben is megvizsgálták, hogy összhangban van-e a Közösség valamennyi nem-kizárólagos hatáskörére (és így a 126. és 127. cikkben rögzített hatáskörökre is) vonatkozó szubszidiaritás elvével. Ezt az elvet a 3B cikk 2. bekezdése a következőképpen határozza meg:

„Azokon a területeken, amelyek nem esnek kizárólagos hatáskörébe, a Közösség – a szubszidiaritás elvével összhangban – csak akkor és csak olyan mértékben tevékenykedhet, akkor és amilyen mértékben a tagállamok nem tudják a javasolt intézkedést kielégítően megvalósítani, és azokat – a javasolt intézkedések hatásköre vagy hatásai miatt – a Közösség jobban meg tudja valósítani.”

Emellett a 3B cikk 1. bekezdése úgy szól, hogy „a Közösség azokon a jogkörökön belül tevékenykedhet, amelyeket ez a Szerződés ruház rá, és azoknak a célkitűzéseknek a határai között, amelyeket ez a Szerződés kijelöl a számára” (ez a *jogi alap* elve). Ugyanennek a cikknek a 3. bekezdése ugyanakkor azt is megköveteli, hogy „a Közösség egyetlen intézkedése sem lépheti túl a Szerződés céljainak eléréséhez szükséges mértéket” (ez az *arányosság* elve).

Mint láthatjuk, mindhárom cikknek az a célja, hogy behatárolja a Közösség tevékenységi körét. Az 1. bekezdés a Közösség és a tagállamok közötti jogkör-megosztásra vonatkozik. Eszerint továbbra is az utóbbiak maradnak a szuverenitás, így a közjogi hatóság státusának hordozói, a Közösség pedig csak azokat a jogköröket élvezi, amelyeket a Szerződés ráruház. A másik két bekezdés a Közösségre ruházott hatalom *gyakorlásának* határait szabja meg. Ez azt jelenti, hogy a Közösség nem gyakorolhatja egyszerűen a teljes mértékben ráruházott jogköröket (mindaddig, amíg nem *ultra vires* cselekszik). Abban az esetben, ha a Közösség olyan tevékenységre vállalkozik, amelyet a ráruházott jogkör megenged, a szubszidiaritás és az arányosság elve *intra vires* figyelembe veendő határként működik.

A 3B cikk 2. és a 3. bekezdésének hasonló funkciója – mindkettő *intra vires* szabja meg azokat a határokat, amelyeken belül a Közösség gyakorolhatja jogkörét – valamelyest megnehezíti a szubszidiaritás és az arányosság éles megkülönböztetését. E nehézséget fokozza az is, hogy a Közösség nem kizárólagos jogköreire vonatkozó 2. bekezdés nemcsak azokat a feltételeket határozza meg, amelyeknek „a szubszidiaritás elvével összhangban” teljesülniük kell ahhoz, hogy a Közösség a jogköreibe eső *bármilyen* tevékenységbe foghasson („csak akkor, ha”), de kijelöli e tevékenység megengedhető *mértékét* is („csak olyan mértékben”). A 2. bekezdés ez utóbbi fordulata voltaképpen az arányosság elvének

Az oktatás európai dimenziója

egyik elemét takarja, amelynek tárgya – a 3. bekezdés szerint – az, hogy a Közösség *valamennyi* (kizárólagos és nem kizárólagos) jogkörét ésszerű határok között tartsa.

Bár a szubszidiaritás elvének *mint olyannak* nem célja a Közösség és a tagállamok közötti jogkör-megosztás átszervezése, mégis valamelyes hatást gyakorol a Közösség *tulajdonképpen* jogköreit és a tagállamoknak fenntartott jogköröket elválasztó határvonalra: amikor a Közösség jogköreinek gyakorlása a Tanácson belüli minősített többségi szavazat alapján, az Európa Parlamentnek növekvő párhuzamos törvényhozói szerepe mellett történik, akkor a tagállamok elveszítik vétőjogukat, következésképpen pedig szükségesnek érzik, hogy magába az alkotmányba is beiktassanak egy jogkörvédő klauzulát. Ebben az esetben a szubszidiaritás elve számukra a jog útján érvényre juttatható önvédő mechanizmust jelent szemben azzal az – általuk érzékelt – veszéllyel, hogy a Közösség visszaél jogköreivel, háttérbe szorítva a tagállamok számára fenntartott jogköröket. Ebben az értelemben a szubszidiaritás elve a „federalizmus ingadozó politikai biztosítékainak” helyettesítésére szolgál.

A tanulmány második részében a 3B cikk három bekezdésének fényében vizsgáljuk meg a Közösség hatáskörét az oktatás terén.

I. Az „*acquis communautaire*” az EGK Szerződés korábbi 128. cikke alapján

Az EGK Szerződés 128. cikke így fogalmaz: „A Tanács – követve a Bizottság javaslatát, és egyeztetve a Gazdasági és Szociális Testülettel – olyan közös szakképzési politika megvalósításának általános alapelveit fekteti le, amely elősegíti mind a nemzetgazdaságok, mind a közös piac harmonikus fejlődését”. Amikor a tagállamok aláírták és ratifikálták az EGK Szerződést, nem tulajdonítottak különösebb jelentőséget e rendelkezésnek, így nem is foglaltak bele olyan kitételeket sem, amelyek az oktatás terén élvezett saját előjogaikat védelmeznék. Végül is a rendelkezés csak a „közös (...) politika megvalósításának általános alapelveire” utalt, s nem egy tényleges közös politikára, és különben is csak a „szakképzés” területén. A „szakképzést” a Szerződésnek az „Európai Szociális Alappal” foglalkozó fejezete említette. Az Alap „feladata, hogy megkönnyítse a munkások alkalmazását, és megnövelje földrajzi és munkavállalási mobilitását a Közösségen belül (EGK Szerződés, 123. cikk). A rendelkezés nem írt elő semmilyen különleges szavazási mechanizmust a Tanácsnak, ezért ez „a tagok többségének akarata szerint” jár el (E[G]K Szerződés, 148. cikk 1. bekezdés). A rendelkezés ráadásul semmilyen szerepet nem szánt az Európa Parlamentnek.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A fenti korlátozások ellenére a Bíróság az *Erasmus-program*mal kapcsolatban kihirdetett határozatában megállapítja, hogy a 128. cikk megfelelő jogi alapot jelent az oktatásban olyan „Közösségi informatikai projektek és fejlesztési intézkedések” elfogadására, amelyek „együttműködési kötelezettséget” rónak a tagállamokra – ilyen például az 1987. június 15-én hozott 87/327/EGK számú tanácsi határozat, amely elfogadta az egyetemi diákok mobilitását elősegítő Közösségi cselekvési tervet, az Erasmust. A Bizottság vitatta a döntés jogi megalapozottságát, mert a Tanács – egyhangú szavazat alapján – a (szintén a Bizottság által javasolt) 128. cikket kiegészítette az E[G]K Szerződés 235. cikkével, amelynek értelmében a döntésnek a Tanács egyhangú szavazatán, valamint az Európa Parlamenttel való egyeztetésen kell nyugodnia. A Bizottság szerint ez az eredeti helyzet visszaállítására törekvő, megengedhetetlen manőver volt a (Tanács képviselőit is delegáló) tagállamok részéről, amely azért elfogadhatatlan, mert a 128. cikk önmagában is elegendő jogi alapot biztosít a határozat elfogadásához, a 235. cikk felhasználása egy intézkedés jogi megalapozására pedig „csak abban az esetben igazolt, ha a Szerződés egyetlen más rendelkezése sem ruházza fel a Közösség intézményeit a kérdéses intézkedés elfogadásához szükséges jogkörrel”. A Bíróságnak ezért előbb arról kellett döntenie, hogy az Erasmus-programban érintett oktatási formák a 128. cikk értelmében „szakképzést” jelentenek-e, majd arról, hogy a program keretében tervezett intézkedések tartalma a 128. cikk értelmében a Tanács jogkörébe tartozik-e. A Bíróság mindkét kérdésre igennel válaszolt. Következésképpen lehetséges – és így helyénvaló – volt a határozatot egyszerűen a 128. cikkre alapozni (legalábbis ebből a szempontból).

Az *első kérdés* a „szakképzés” kifejezés tartalmára vonatkozott. Ez már felmerült egy sor olyan ügyben, amelyben a bíróságnak arról kellett döntenie, hogy az EGK Szerződés 7. cikke (az EK Szerződés 6. cikke) 1. bekezdése alapján az egyik tagállam állampolgárai egy másik tagállamban annak állampolgáraival azonos jogokat élveznek-e az oktatási intézményekbe való felvétel terén. Mivel ez a rendelkezés az állampolgársági alapú diszkrimináció-mentesség elvét csak „a Szerződés hatáskörén belül” valósítja meg, az oktatáshoz való jogegyenlőség elismerése érdekében a Bíróságnak e jogot közvetlen összefüggésbe kellett hoznia a Szerződés valamelyik rendelkezésével. A Bíróság nem a Bizottság javaslatát követte: eszerint az oktatást szolgáltatásnak kell tekinteni, ezért ellentétes az E[G]K Szerződés 59. cikkével költségtérítést kirotni más tagállamok állampolgárait abban az esetben, ha a fogadó tagállam állampolgárainak sem kell ezt megfizetniük. A Bíróság a szakképzésre vonatkozó 128. cikkre hivatkozott. Értelmezése szerint az „oktatás” és a „szakképzés” fogalmai nem zárják ki egymást. Ezért megengedte a diszkrimináció-mentesség elvének alkalmazását az oktatásban való részvétel kérdésében. Az *Erasmus-ügyben* kihirdetett ítéletében a

Az oktatás európai dimenziója

Bíróság a következőképpen foglalta össze a „jogszabályokkal összhangban hozott határozatát”: szakképzésnek tekintendő az oktatás bármely olyan formája, amely egy adott foglalkozás, szakma vagy munka vállalásához szükséges képesítésre készít elő, vagy biztosítja az adott foglalkozáshoz, szakmához vagy munkához szükséges képességeket, függetlenül a diákok vagy hallgatók életkorától és végzettségétől, még abban az esetben is, ha a képzési programban megtalálhatóak az általános oktatás sajátosságai is. Az egyetemi tanulmányok rendszerint megfelelnek e kritériumoknak. Kivételt csak azok a kurzusok jelentenek, amelyek – sajátos jellegük miatt – azoknak szólnak, akik elsősorban nem valamely foglalkozás betöltésére készülnek fel, hanem általános ismereteiket igyekeznek bővíteni. A tanulmányok akkor is szakképzést jelentenek, ha az érintett személyt nem közvetlenül egy szakma gyakorlására készítik fel, és mégis speciális készségek kifejlesztésére irányulnak, vagy ha a tanulmányok különböző szintjei egyetlen egységnek tekintendők, és nem lehet az egyik szintet megkülönböztetni a másiktól azon az alapon, hogy az egyik szakképzést jelent, míg a másik nem. Ez azt jelenti, hogy a tanulmányok egyes éveit nem lehet önmagukban értékelni, hanem a tanulmányi éveket a programnak mint egésznek a keretében – még pontosabban a program célja szerint – kell figyelembe venni. A Bíróság a precedensjog gyakorlatára alapozta döntését annak érdekében, hogy az oktatásban is hatáskörrel ruházza fel a Közösséget. Úgy határozott, hogy szakképzésnek kell tekinteni „általában” azokat a tanulmányokat, amelyekre az Erasmus-program vonatkozik, és hogy „csak kivételes esetekben lehet a program keretében tervezett intézkedéseket olyan egyetemi tanulmányokra alkalmazni, amelyek – sajátos jellegük miatt – ennek keretén kívül esnek”. Ugyanakkor „ez utóbbi lehetőség önmagában nem igazolja azt a következtetést, hogy a vitatott program túllépte a szakképzés kereteit”.

A *második kérdés* arra vonatkozott, hogy meddig terjed a Közösség hatásköre a szakképzésnek tekintett oktatás terén. A Tanács úgy érvelt, hogy míg a 128. cikk alapján megszabhatja azokat a kritériumokat, amelyeknek a tagállamok kötelesek eleget tenni a szakképzési politika megvalósítása során, nincs jogkörében az Erasmus-programban tervezett Közösségi tevékenység pontos meghatározása. A Bizottság a maga részéről arra az álláspontra helyezkedett, hogy a 128. cikk „megfelelő jogi alap a közös szakképzési politika megvalósításához szükséges operatív intézkedések megtételére”. A Bíróság elsősorban a 128. cikk szövegezése („közös szakképzési politika megvalósítása”) alapján támogatta a Bizottságot. Ez eleve kizárt minden olyan értelmezést, amely „megtagadná a Közösségtől a közös politika hatékony megvalósításához szükséges eszközök alkalmazását”. Következésképpen a 128. cikk feljogosítja a Tanácsot „azoknak a jogi intézkedéseknek a meghozatalára, amelyek a Közösségnek a szakképzés terén

Európa az iskolában – az iskola Európában

végzendő tevékenységéhez szükségesek, és amelyek kötelezik a tagállamokat az ennek megfelelő [vagyis az Erasmus-programban foglalt] együttműködésre”.

A Bíróság ugyanakkor fogékonynak mutatkozott a tagállamoknak az „oktatási és szakképzési politika” feletti hatáskörének védelmére is. Egyfelől kinyilvánította, hogy „a diplomák és tanulmányi évek elismerése/honosítása” a 128. cikk alapján nem tartozik a Közösség hatáskörébe: ezt jelenti az a megállapítás, hogy az Erasmus-program 3. alfejezetének célja „nem egyéb, mint „előkészítés és bátorítás” az elismertetésre, s „maga a végzettség elismerése nem tárgya az alfejezetnek”. Vagyis a Közösség nem kíván tovább lépni az EGK Szerződés 128. cikkében foglaltaknál. Másfelől a Bíróság megjegyezte, hogy az egyetemek közötti európai együttműködés hálózati kiépítését szolgáló első alfejezet talán „hatást gyakorolt az oktatás szervezeti felépítésére” (amit az oktatásban a bennfoglalt hatáskörök doktrínájára hivatkozva jóváhagyott), de nem irányította azt. Ha ez történt volna, a Közösség *ultra vires* cselekedett volna. A Bíróság nem találta problematikusnak az első alfejezetben azt, hogy az egyetemek „csak azoknak a rendeleteknek az alapján vehetnek részt [az egyetemek közötti európai együttműködési hálózat kiépítésében], amelyek státusukat és szervezeti felépítésüket szabályozzák, és amelyeket a kérdéses program nem érint”. Meglehet azonban, hogy ez az érvelés mégsem egészen meggyőző, hiszen a tagállamoknak – összhangban azokkal az együttműködési kötelezettségekkel, amelyeket a Bíróság szerint az Erasmus-program ró rájuk – módosítaniuk kell törvényeik minden olyan vonatkozását, amely meggátolhatná egyetemeiket abban, hogy részt vegyenek az Erasmus-programban. E kötelezettséget megerősíti az E[G]K Szerződés 5. cikke is, amely a tagállamoknak a Közösség iránti lojalitását fekteti le, és amelyet a Bíróság ítéletei mind szélesebben értelmeznek.

II. A Közösség hatásköre az oktatásban: jogi alap, szubszidiaritás és arányosság

I.A. A jogi alap

I.A.1. A „jogi alap” fogalma

A 3B cikk 1. bekezdése azt az elvet iktatja törvénybe, hogy a Közösségi kormány jogköreit pontonként kell felsorolni. Valamennyi törvény preambulumban jelezni kell, hogy a Szerződés mely rendelkezése nyújt hozzá „jogi alapot”. A Bíróság megköveteli, hogy a törvény egyértelmű hivatkozást tegyen a Szerződés valamely rendelkezésére „minden olyan esetben, amelyben az érintett felek és a Bíróság

Az oktatás európai dimenziója

ennek hiányában bizonytalanságban maradnának [a kérdéses törvény] pontos jogi alapja felől”. E követelmény nem más, mint a Szerződés azon általánosabb követelménynek a specifikusabb alkalmazása, hogy valamennyi törvényt meg kell indokolni. A Szerződés jogi alapként szolgáló rendelkezése legkevesebb három módon határozza meg a közösség és a tagállamok jogkörei közötti egyensúlyt.

Először is *szubsztantív* aspektusa alapján, vagyis aszerint, hogy a törvényhozói rendelkezés tartalma a Szerződés hivatkozott rendelkezése alapján a Közösségre ruházott jogkörök anyagi lehetőségein belül marad-e. Ha nem, meglehet, hogy a Közösség beavatkozott a tagállamok megmaradó jogköreibe – hacsak a Szerződés valamely másik rendelkezése nem ruházta fel a Közösséget a cselekvéshez szükséges jogkörrel. Röviden: a jogi alap fogalma arra a kérdésre vonatkozik, hogy a Közösség birtokában van-e azoknak a jogköröknek, amelyeket gyakorolni kíván. A fogalomnak azonban van két további – intézményes és instrumentális – aspektusa is.

Az *intézményes* aspektus a döntéshozási folyamat feltételeire vonatkozik. Ezek a Szerződés egyik rendelkezéséről a másikra (és így a Közösség egyik szubsztantív jogköréről a másikra) változnak. Az EK Szerződés 126. és a 127. cikkében foglalt magyarázat jól illusztrálja a Közösség döntéshozatali folyamatait (lásd később).

Végül az *instrumentális* aspektus arra vonatkozik, hogy a Szerződésben foglalt, valamely Közösségi törvény jogi aljaként szolgáló rendelkezések egyes esetekben meghatározzák azt az eszközt is, amellyel a törvényt meg lehet valósítani. Ezt tekintjük a Közösség és a tagállamok közötti megosztott szuverenitásról született kompromisszum újabb kifejeződési formájának is, hiszen az EK Szerződés 189. cikkében meghatározott különböző eszközökkel (rendeletekkel, ajánlásokkal, határozatokkal) nem ugyanazokat a hatásokat kívánták elérni valamennyi nemzeti jogrendben. Amikor a Szerződés vonatkozó rendelete megjelöl valamilyen eszközt a Közösség törvényeinek megvalósítására, e törvények legalitása e kötelezettség tiszteletben tartásától függ. A Közösség törvényeinek megvalósítására választott eszköz mibenlétét a Szerződés ugyanakkor nyitva is hagyhatja. Ez a helyzet az oktatás és a szakképzés esetében is (lásd az EK Szerződés 126 cikkének 4(1) bekezdését és a 127 cikk 4. bekezdését). A megválasztandó eszköz így a döntéshozatali folyamat során a politikai alkudozás tárgya lesz.

Mivel a jogi alap meghatározza a jogkörök alkotmányos egyensúlyát is, a politika ezt nem választhatja meg úgy, ahogyan első ránézésre megfelelőnek találná. A Bíróság a helyes jogi alap meghatározását olyan, más törvény alá tartozó kérdésnek

Európa az iskolában – az iskola Európában

tekintette, amelyet az Egyezményrel összhangban kell megoldani, vagyis „olyan objektív tényezők alapján, amelyek bírói felülvizsgálat alá vonhatóak”. Ez az előírás magát a Bíróságot ruházza fel azzal a kényes feladattal, hogy „bíraskodjon a szövetségi rendszer felett”.

2. Az EK Szerződés 126. és 127. cikke mint a Közösség oktatási és szakképzési tevékenységének jogi alapja

A Európai Unió Szerződés az EK Szerződésben (a 126. és 127. cikkben) foglaltaknak megfelelően mind az oktatással, mind a szakképzéssel a Közösség jogkörébe tartozó, önálló ágazati politika keretében foglalkozik. Az oktatási kérdésekben a döntéshozatalnak az EK Szerződés 189B cikke („közös döntések”) szerint kell végbemennie, míg a szakképzéssel kapcsolatos döntéseket az EK Egyezmény 189C cikke („együtműködés”) alapján kell meghozni. Az oktatás és a szakképzés közötti választóvonal meghúzása még nehezebbé vált azután, hogy a Bíróság értelmezte az EK Szerződés 128. cikkében szereplő „szakképzés” kifejezést. Az értelmezés nyomán sok oktatási kurzust szakképzésnek kezdtek tekinteni, így elmosódott az „oktatást” és a „szakképzést” elválasztó határ.

Az alábbiakban figyelmünket először (a) a választóvonal problémájára fordítjuk, majd (b) megvizsgáljuk a Közösség (új) jogköreinek tartalmát és határait, végül (c) a harmadik országgal és a nemzetközi intézményekkel való együttműködést.

a. Az oktatás és a szakképzés közötti választóvonal

Nem kétséges, hogy mindazok az oktatási formák, amelyeket korábban az EGK Szerződés 128. cikkének értelmében nem tekintettek szakképzésnek, ettől kezdve az EK Szerződés új 126. cikkének hatálya alá esnek. Ennek az az eredménye, hogy az oktatásból immár a Közösség hatáskörébe tartoznak azok az iskola-előkészítő kurzusok, alapfokú és középfokú oktatási formák, valamint egyetemi kurzusok is, amelyek „sajátos jellegüknél fogva azokhoz szólnak, akik elsősorban általános ismereteiket kívánják bővíteni, s nem valamely szakma betöltésére készülnek”.

A Közösségi cselekvés jogi megalapozottságát firtató kérdésre nehezebb válaszolni azokban az esetekben, amelyekben valamelyik oktatási forma a Bíróság döntése értelmében a „szakképzés” fogalma alá tartoznak a következők: „általában az egyetemi tanulmányok”, valamint a közép- és felsőfokú, műszaki képzettséget biztosító oktatás (beleértve az olyan oktatási éveket vagy rövidebb tanulmányi szakaszokat is, amelyek az általános képzést szolgálják, mégis szerves részei annak az oktatási formának, amely egészében véve szakképzésnek minősül). Bár a

Az oktatás európai dimenziója

Bíróság az *Erasmus*-ítéletben (majd később a Comett II. ügyben hozott ítéletében) megállapította, hogy az EGK Szerződés „közös szakképzési politikát” szabályozó 128. cikke értelmében a Közösség jogosan járt el az ilyen oktatási formákkal kapcsolatos kérdésekben. Az Európai Unió Szerződés hatályba lépése után a Közösség oktatási hatásköre elméletileg már a 126 cikkből (oktatás) ered, és csak szükség esetén egészül ki a 127. cikk (szakképzés) egyes vonatkozásaival. Más szóval azokat a Közösségi cselekvési programokat, amelyek eddig az EGK Szerződés 128. cikke nyomán születtek, a jövőben az EK Szerződés 126. cikkére kell alapozni – kivéve e programok olyan részeit, amelyek az EK Szerződés 127. cikkében meghatározott szakképzésre vonatkoznak. Az oktatással foglalkozó cikk a *lex generalis* (ráadásul a Szerződés két vonatkozó cikke közül ez az első), a szakképzéssel foglalkozó pedig a *lex specialis*. E véleményt több érv is alátámasztja.

Először: nincs már szükség a „szakképzés” kifejezésen keresztül tett „kitérőre” ahhoz, hogy a Közösség önálló oktatáspolitikát folytasson. Egyszerűen az történt, hogy az *acquis communautaire* pontosabb jogi alapot kapott a Szerződésben. Ezt a legszembeeszköbben az az Erasmus-program példázza, amelynek lényegét a 126 cikk (2) bekezdése így fogalmazza meg: „A Közösségi cselekvési program célja, hogy: – növelje a diákok és a tanárok mobilitását, *inter alia* azáltal, hogy támogatja az iskolaévek és a diplomák elismerését/honosítását; – elősegítse az oktatási intézmények közötti együttműködést.

Másodszor: fontos szerepet játszik az is, hogy az „EK Szerződésbe” (amelynek nevéből a gazdasági szót törölték) beiktattak egy újabb cikket az oktatással kapcsolatban. Eszerint az oktatás valamennyi formáját – „gazdasági” vonatkozásától függetlenül – egyformán megilleti a „minőségi oktatás elősegítésére” törekvő Közösség figyelme. Így a Közösség hatásköre az oktatással kapcsolatos *minden* kérdésben *ugyanazoknak* – a 126. cikkben megfogalmazott – szabályoknak van alárendelve. Csak a szakképzéssel kapcsolatos, az oktatás kontextusában felmerülő kérdésekben kell a Közösségnek ahhoz a jogkörhöz folyamodnia, amelyet a 127. cikk biztosít neki, és amely a maga szabályainak van alárendelve. Ennek az lehet az eredménye, hogy valamely Közösségi cselekvési program kettős módon jön létre (maga után vonva a besorolásból fakadó valamennyi problémát, miközben politikailag az is nehézséget jelent az egyetlen cselekvési programnak tekintett cselekvési program különböző résztvevőinek, hogy döntéshozatali eljárásaik különböző szabályok alá esnek).

Így „a műszaki képzés fejlesztését szolgáló, az egyetemek és az ipar közötti együttműködést” elősegítő Comett-program a 127. cikk értelmében a szakképzés

Európa az iskolában – az iskola Európában

több vonatkozásával is foglalkozik. Ugyanakkor inkább az oktatás alá tartozik a diákok műszaki képzésének első szakasza, a műszaki ismeretek elsajátítása és átadása, valamint az a lehetőség, hogy egy másik tagállamban töltsék háromtól tizenkét hónapig terjedő szakmai gyakorlatukat, és ezt az időszakot saját egyetemük a „a diákok oktatási pályájának szerves részeként” fogadja el.

Az „Európai Közösségen belüli külföldi nyelvek ismeretét” elősegítő Lingua-program ugyancsak tartalmaz az oktatással és a szakképzéssel egyaránt összefüggő elemeket. A program alapja a 126. cikk 2(1) bekezdése: „A Közösség célja az oktatás európai dimenziójának fejlesztése, különös tekintettel a tagállamok nyelvének oktatására és terjesztésére”. A program második alfejezete az oktatás tárgykörébe tartozik, mert azokat az intézkedéseket tartalmazza, amelyek „elősegítik az idegen nyelvek elsajátítását az egyetemeken, különös tekintettel a nyelvtanárok képzésének kezdeti szakaszára”. Ezzel szemben az első és a harmadik alfejezet változatlanul szakképzésnek tekintendő. Ezek olyan intézkedéseket tartalmaznak, amelyek elősegítik a tanárok szakmai továbbképzését, valamint fejlesztik a munkakapcsolatokban és a gazdaságban használt idegen nyelvek ismeretét. Nehéz ugyanakkor besorolni a negyedik alfejezetet, amelynek célja „a Közösségen belül szakmai, szakképzési vagy műszaki oktatásban részt vevő fiatalok csereprogramjainak támogatása”. Ez az „oktatási intézményrendszer keretében (...) szervezett oktatási cserékből áll”, ami arra enged következtetni, hogy a 126. cikk vonatkozik rá. Ám abban az esetben, ha ezen alfejezet egyes részei nem hozhatóak összefüggésbe a 126. cikk 2. bekezdésével, akkor a 127. cikkhez kell folyamodni.

A 127. cikk ráadásul a Közösség olyan szakképzési cselekvési programjaira vonatkozik, amelyek nem az oktatás kontextusában valósulnak meg. Példa erre a „fiatalok szakképzését, a felnőtt, dolgozó életre való felkészítését” elősegítő Petra-program.

Harmadszor: a kérdéshez kapcsolódik a Bíróságnak a Közösség intézményei által elfogadott intézkedések „kettős jogi alapjával” kapcsolatban hozott precedens értékű határozata is. Elméletileg „abban az esetben, ha egy intézmény jogköre a Szerződés két rendelkezésén is alapul, a megfelelő intézkedéseket mindkét vonatkozó rendelkezés figyelembe vételével köteles meghozni”. Ez azt jelentené, hogy amíg a Közösség valamely cselekvési programja az oktatással és a szakképzéssel egymástól el nem különíthető módon foglalkozik, az EK Szerződés 126. és 127. cikkének együtt kell hozzá jogi alapként szolgálniuk (lásd például a Comett-program egyes vonatkozásait, vagy a Lingua-program akcióját). Ezzel kapcsolatban azonban felmerül egy probléma. Úgy látszik, nem lehet „mindkét

Az oktatás európai dimenziója

vonatkozó rendelkezést jogi alapként” használni, hiszen az EK Szerződés 189B cikkében meghatározott, az oktatási kérdésekben érvényes döntéshozatali eljárás (az úgynevezett „közös döntési eljárás”) nem kompatibilis a 189C cikkben lefektetett, a szakképzés kérdéseiben alkalmazandó döntéshozatali eljárással (az úgynevezett „együttműködési eljárással”). Egy hasonló kérdésben – amikor a Bizottság a Tanácsnak a titánium-dioxid hulladékkal kapcsolatos irányelvének jogi alapját vitatta – a Bíróság úgy határozott, hogy „célkitűzését és tartalmát tekintve a kérdéses irányelv egyaránt magán viseli a Szerződés 130S cikke alá tartozó, a környezettel kapcsolatos tevékenység jellemzőit, valamint a Szerződés 100A cikke alá tartozó, a belső piac megteremtését és működését célul kitűző harmonizációs intézkedés jellemzőit”.

Ugyanakkor – szemben a rendszerint érvényes követelményekkel – a Szerződés két rendelkezése egyszerre nem jelenthetett jogi alapot az intézkedéshez, hiszen a bennük lefektetett döntéshozatali eljárások kölcsönösen kizárják egymást. A 100A cikk (a Európai Unió Szerződés előtti változatában) arra kötelezte a Tanácsot, hogy „működjön együtt” az Európa Parlamenttel, míg a 130S cikk (szintén a Európai Unió Szerződés előtti változatában) azt írta elő, hogy az Európa Parlamenttel folytatott egyszerű konzultáció után elegendő a Tanács egyhangú döntése. A Bíróság lényegében azt a határozatot hozta, hogy a 130S cikkben lefektetett döntéshozatali eljárással szemben az együttműködési eljárást kell előnyben részesíteni, amelynek célja „jobban bevonni az Európa Parlamentet a Közösség törvényhozói munkájába”, mert ez utóbbi jobban tükrözi „azt az alapvető demokratikus elvet, hogy az embereknek a hatalom gyakorlásában a választott képviselőtestületek közvetítésével kell részt venniük”. Következésképpen a Bíróság egyedül a 100A cikket őrizte meg kizárólagos jogi alapként. Szembeötlő az analógia az EK Szerződés 126. és 127. cikkével. Nyilvánvalóan a Tanács és az Európa Parlament „közös döntése” (vagyis az oktatásra vonatkozó 198B cikk) jelenti a demokratikusabb döntéshozatali eljárást. Ebből következik, hogy abban az esetben, ha az oktatás és a szakképzés szférái egy adott Közösségi intézkedés során összeütközésbe kerülnek, az intézkedés jogi alapjaként a 126. cikket kell előnyben részesíteni.

b. Az (új) Közösségi jogkörök tartalma és határai

(i) Oktatás

Az EK Szerződés 126. cikke lényegében megerősíti a Közösség jogkörének határait, amelyeket az EGK Szerződés 128. cikke alapján a Bíróság is elismert (Erasmus-ítélet). Így az EK Szerződés 126. cikkének 4. bekezdése megkülönbözteti

Európa az iskolában – az iskola Európában

a (kötelező érvényű) „bátorító intézkedéseket” és a (nem kötelező) „ajánlásokat”, mint a Közösség által az oktatás terén igénybe vehető eszközöket. A „bátorító intézkedések” lényeges vonása, hogy együttműködési kötelezettségeket róhatnak a tagállamokra. Céljuk, hogy „elősegítsék a [126. cikkben] hivatkozott célkitűzések megvalósítását. Ezeket a 126. cikk 1. bekezdése így írja le: „A Közösség úgy segíti elő a minőségi oktatás fejlődését, hogy bátorítja a tagállamok közötti együttműködést, és – szükség esetén – maga is támogatja vagy kiegészíti intézkedéseiket...”. Ezután a 126. cikk 2. bekezdése felsorol hat specifikus témakört. Ugyanakkor nem világos, hogy e felsorolás kimerítő-e, vagy pusztán példaként értendő. A szövegezés módja az előbbit látszik alátámasztani, az Európa Parlament mégis más álláspontra helyezkedett. Az Erasmus-ítélet szövege szerint (*mutatis mutandis*): „a Tanácsnak jogában áll megtenni a Közösségi intézkedések foganatosításához szükséges jogi lépéseket [az oktatási szférában] és előírni a tagállamoknak a vonatkozó együttműködési kötelezettségeket. Ugyanakkor a Közösség nem veheti el a lényeges döntések jogát a tagállamoktól „az oktatási és képzési politika” terén; ezek továbbra is a tagállamok e területen élvezett jogkörébe tartozik. Ezzel kapcsolatban a Szerződés új rendelkezéseinek két aspektusát kell felidézniük.

Egyrészt a 126. cikk 1. bekezdése felhatalmazza a Közösséget a tagállamok intézkedéseinek bátorítására, támogatására és kiegészítésére, „teljes mértékben tiszteletben tartva a tagállamoknak a tanítás tartalmának, az oktatás szervezeti felépítésének, kulturális és nyelvi sokszínűségének meghatározásában betöltött szerepét”. A Szerződés így előírja, hogy ésszerű egyensúlyt vívjanak ki a „bátorító intézkedések” által a tagállamokra rótt együttműködési kötelezettség és fenntartott fontosabb jogköreik között. Ebben az összefüggésben különösen fontos a Közösség és a tagállamok közötti kölcsönös lojalitás elve. A Közösség cselekvési köre nem lépheti át azt a határt, amely a 126. cikk 2. bekezdésének hat pontjában megfogalmazott célok eléréséhez szükséges. A tagállamok pedig nem léphetnek túl a 126. cikk 1. bekezdésében hivatkozott három területen betöltött „feladataik” keretein, akadályozva a Közösségi cselekvés által megkövetelt együttműködés hatékonyságát. Viszont el kell távolítaniuk – folyamatosan egyeztetve a Közösséggel és a többi tagállammal – azokat az akadályokat, amelyeket nemzeti törvényeik gördítenek az együttműködés elé. Ez az együttműködési kötelezettség csak abban az esetben nem érvényes, ha e törvények megsemmisítése a tanítás tartalmának, az oktatás szervezeti felépítésének, vagy a tagállamok kulturális identitásának valamely lényeges vonatkozását veszélyeztetné. A „bátorító intézkedések” kidolgozásában fontos szerepet játszik a Régiók Tanácsa. Az ezzel folytatott egyeztetés biztosítja, hogy a tagállamok adminisztratív alegységei (különösen azok, amelyek maguk is államot alkotnak és önálló hatáskörrel bírnak a

Az oktatás európai dimenziója

„szuverenitásukban” fontos szerepet betöltő oktatás felett) részt vegyenek a Közösség döntéshozatali folyamataiban, egyebek mellett azért, hogy megfelelő egyensúlyt érjenek el a Közösség bátorító intézkedései és saját oktatáspolitikai szerepük között.

Másrészt a 126. cikk 4(1) bekezdése a bátorító intézkedések témái közül kizárja „a tagállamok törvényeinek és rendelkezéseinek harmonizálását”. Ezt olyan alkotmányos garanciának kell tekintenünk, amely biztosítja, hogy a tagállamok (és közigazgatási egységeik) oktatáspolitikáját nem szabványosítják a Közösség szintjén. De természetesen az, ha a Közösség valamely bátorító intézkedése közvetve harmonizáló hatást gyakorol a tanítás tartalmára vagy az oktatási rendszer szerkezeti felépítésére, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy az adott program megsérti a 126. cikk 4(1) bekezdésében lefektetett harmonizációs tilalmat. A tagállamokat ugyanakkor (az EGK Szerződés 100. cikkében a Közösség létrehozása óta *inter alia* lefektetett jogharmonizációval összhangban) nem is lehet harmonizációs intézkedések elfogadására kényszeríteni.

Ráadásul az E[G]K Szerződés 57. cikke megtartja korábbi hatáskörét. Így az EK Szerződés 57. cikkének 2. bekezdése felhatalmazza a Tanácsot (amelynek a Bizottság ajánlásai alapján, az Európa Parlamenttel konzultálva egyhangú döntést kell hoznia), hogy döntsön azokról az irányelvekről, amelyek „megvalósítása legalább egy tagállamban maga után vonja a *képzéssel* kapcsolatos szakmák és a természetes személy oktatáshoz való hozzáféréseinek körülményeit szabályozó létező törvények módosítását” (*kiemelés tőlem – a szerző*). Ez a rendelkezés elegendő jogi alapot nyújt a Közösségnek ahhoz, hogy az oktatási szférában abban a mértékben harmonizálja tananyagot, amelyet a tagállamokban az egyszemélyes vállalkozásokat szabályozó törvényekben, jogszabályokban és adminisztratív intézkedésekben foglalt rendelkezések koordinálása szükségessé tesz. E jogkört a Közösség együtt alkalmazhatja az 57. cikk 1. bekezdésével, amely felhatalmazza a diplomák, bizonyítványok és az iskolai végzettség egyéb formális bizonyítékainak kölcsönös elismerését elősegítő irányelvek kiadására, megkönnyítve, hogy a magánszemélyek egyszemélyes vállalkozást alapítsanak. E jogkörök gyakorlása rendszerint a munkásokat érinti. A Tanács és a Bizottság – legalábbis kezdetben – arra az álláspontra helyezkedett, hogy a diplomák, bizonyítványok és az iskolai végzettség egyéb formális bizonyítékainak elismerése előfeltételezi az oktatási tananyag valamilyen szintű harmonizálását (vagy koordinálását). Ezért több orvosi és a gyógyítással kapcsolatos szakmában kiadtak olyan direktívákat, amelyek a szektoron belüli elismerést és koordinálást segítik elő: a diplomát a többi tagállamban csak akkor ismerik el, ha olyan oktatási tananyag elvégzését igazolja, amely megfelel a koordinációs irányelv követelményeinek. Az, hogy a Közösség

Európa az iskolában – az iskola Európában

ily módon gyakorolta a diplomák, bizonyítványok és az iskolai végzettség egyéb formális bizonyítékainak szabályozása terén élvezett jogkörét, jókora kockázatot jelentett a tagállamoknak az „oktatás tartalmának” meghatározásában fenntartott jogkörére nézve. Az elismerés/honosítás szektorok szerinti megközelítése az oktatási tananyag koordinálásával együtt ezért nem volt nagyon sikeres. A közelmúltban hozott – a bizonyítványok általános elismerését elősegítő (1988-as és 1992-es) irányelvek alapja már nem az oktatási tananyag párhuzamos koordinálása. Ezek csak megfogalmazznak egyes alapvető – az oktatás időtartamára és szintjére *inter alia* vonatkozó – követelményeket, amelyeknek a tananyagnak meg kell felelnie, ha az utána járó diplomát, bizonyítványt, vagy az iskolai végzettség egyéb formális bizonyítékát el akarják fogadtatni más tagállamokban is. Ennek az lett az eredménye, hogy nagy mértékben lecsökkent az a közvetlen hatás, amelyet ez az új megközelítési mód gyakorol az egyes országok oktatáspolitikájára. Ugyanakkor természetesen továbbra is nyomás nehezedik a tagállamokra, oktatáspolitikájuk önkéntes „harmonizálását” sürgetve – ha másért nem is, azért, hogy diplomáikat, bizonyítványaikat és az iskolai végzettség egyéb formális bizonyítékait a lehető legvonzóbbá tegyék a Közösség valamennyi tagállamában, és megnöveljék az ilyen végzettségű személyek munkavállalási lehetőségeit (anélkül, hogy további vizsgákon vagy órákon kellene részt venniük).

A hatáskörök kizárását – amelyet 126. cikk 1. és 4.(4) bekezdése állapít meg – nem ellensúlyozhatja az EK Szerződés módosítatlan 235. cikkének működése. Valóban nehéz volna egyenlőség-jelet tenni a hatáskörök kizárása és az olyan helyzet közé, amelyben a Szerződés – rendelkezés híján – nem biztosítja a szükséges jogköröket. A hatáskörök kizárása tulajdonképpen a tagállamok és adminisztratív alegységeik előjogainak védelmére szolgál. E garancia pontos körvonalainak a politikai döntéshozatal folyamatában kell kialakulniuk, a 126. cikk 4(1) bekezdésében meghatározott szabályok szerint (különös tekintettel a Régiók Bizottságával folytatott egyeztetésre). Ezt nem helyettesítheti a Tanácsnak a 235. cikk alapján meghozott egyhangú döntése.

Ráadásul úgy látszik, az EK Szerződés 3. cikkének (p) pontjában meghatározottak szerint a Közösségnek az oktatás (és a szakképzés) terén megfogalmazott célkitűzéseit (235. cikk) teljes mértékben fedik az EK Szerződés 126. és 127. cikkében lefektetett, a hatásköröket szabályozó rendelkezések. Következésképpen pedig ezeknek a szabályoknak – mind pozitív, mind negatív vonatkozásaikban – elsőbbséget kell élvezniük a 235. cikkel szemben (összhangban a Bíróság döntésével, amely szerint a 235. cikk csak abban az esetben érvényes, ha a Szerződésből hiányzik valamelyik hatáskör specifikus jogi alapja).

(ii) Szakképzés

Az EK Szerződés 127. cikke a Közösség által megvalósítandó „ágazati politikára” (1. bekezdés) és „intézkedésekre” (4. bekezdés) hivatkozik, szemben a 126. cikkben említett „bátorító intézkedésekkel”. Ám ugyanazokat a hatáskör-kizárásokat alkalmazza az 1. bekezdésben („teljes mértékben tiszteletben tartva a tagállamok feladatait a szakképzés tartalmi és szervezeti kérdéseiben”) és a 4. bekezdésben („kizárva a tagállamok törvényeinek és jogszabályainak bármilyen harmonizálását”) mint az oktatás terén. A szakképzési „politika” tulajdonképpen éppúgy fenntartja és kiegészíti „a tagállamok intézkedéseit”, mint a Közösség oktatási politikája. Ez utóbbival azonos módon a Közösségi szakképzési politika – amint az kitűnik a Közösség szakképzéssel kapcsolatos céljait megállapító 127. cikk 2 bekezdéséből – nagy mértékben a tagállamok közötti együttműködés elősegítésén alapul.

c. Együttműködés harmadik országokkal és nemzetközi szervezetekkel

Abban az esetben, ha a Közösség szükségesnek látja a harmadik országokkal és/vagy nemzetközi szervezetekkel való együttműködést az EK Szerződés 126. és 127. cikkének 2. bekezdésében szereplő területek valamelyikén, ugyanezen cikke 3. bekezdése felhatalmazza, hogy ezt „bátorító intézkedések” (oktatási ügyekben a 126. cikk 4(1) bekezdése) és „intézkedések” (szakképzési ügyekben a 127. cikk 4. bekezdése) meg is tegye. A „bátorító intézkedések” és „intézkedések” feladata valójában „elősegíteni az e cikkben kitűzött célok megvalósítását”, vagyis *mindazokét* a célokét, amelyekre az 1., a 2. és a 3. bekezdés hivatkozik, beleértve a 2. bekezdésben említett területeken a harmadik országokkal és nemzetközi szervezetekkel való együttműködéssel (3. bekezdés) kapcsolatos célokat is. Következésképpen úgy látszik, hogy (az egyetemi hallgatók európai mobilitását elősegítő) Tempus-programot a jövőben nem az EK Szerződés 235. cikkére kell alapozni, hanem az EK Szerződés 126. cikkének 4. bekezdésére.

Ha a Közösség valamely (az EK Szerződés 126. vagy 127. cikke alapján elfogadott) oktatási és szakképzési cselekvési programjának harmadik országok számára való megnyitásához szükség van a Közösségnek a kérdéses országokkal kötött megállapodására, akkor ennek az EK Szerződés 228. cikkében megállapított eljárással összhangban kell létrejönnie. Ily módon a Közösség élhet azokkal a jogkörökkel, amelyekkel az EK Szerződés 126. és 127. cikkének 1., 2. és 3. bekezdése (*in foro interno, in foro externo*) ruházta fel. Abban az esetben, ha az aláírás előtt álló megállapodások kapcsolódnak a tagállamoknak fenntartott

Európa az iskolában – az iskola Európában

jogkörökhöz is, a Közösségnek és a tagállamoknak együtt kell lépniük a megállapodások megtárgyalása és megkötése érdekében.

3. A Közösségi oktatáspolitikai egyes vonatkozásainak jogi alapját jelentő egyéb rendelkezések

Az EK Szerződés 126. és 127. cikkének nincs hatása a Közösség más jogköreire, sem az ezekből fakadó és az oktatáspolitikához kapcsolódó *közvetett jogkörökre*. Mivel a Szerződés szabályait önmagukban nem találták megfelelőnek arra, hogy megbízhatóan működő közös piacot teremtsenek, a tagállamok különböző törvényhozói jogkörökkel ruházták fel a Közösséget. Abban az esetben, ha a jogkörök hatékony gyakorlása szükségessé tesz olyan intézkedéseket is, amelyek az oktatáshoz kapcsolódnak, a Közösség jogosult ezek megtételére (*közvetett jogkörök*).

A fenti határozat a Bíróságnak a Casagrande-ügyben hozott 1974-es ítéletében állt. Az ügy a következő kérdéseket érintette. Az E[G]K Szerződés 49. cikke alapján a Közösség jogában áll meghozni „a munkavállalók [a Szerződés 48. cikkében meghatározott] mozgási szabadságának fokozatos megvalósításához szükséges intézkedéseket”. A 48. cikk 2. bekezdése alapján a munkavállalók mozgási szabadsága magában foglalja „a nemzeti hovatartozáson alapuló diszkrimináció eltörlését a tagállamok munkavállalói között az alkalmazással, a díjazással, valamint a munkavállalás egyéb feltételeivel kapcsolatban. Annak ellenére, hogy a diszkriminációmentesség elvének alkalmazási köre látszólag korlátozott, *ratione materiae*, a Tanács az E[G]K Szerződés 49. cikkében lefektetett döntéshozási eljárást követve elfogadott több, az oktatással kapcsolatos szabályt „a munkavállalók Közösségen belüli mozgási szabadságáról” hozott alapszabály keretében (1968. október 15-i 1612/68. számú jogszabály). A jogszabály 7. cikkének 3. bekezdése szerint az a vendégmunkás, aki valamely tagország állampolgára, „ugyanolyan jogon és ugyanazon körülmények között” jogosult „felvételre a szakiskolákba és az átképző központokba, mint a fogadó ország állampolgárai”. E rendelkezés célja az, hogy – engedélyezve a vendégmunkásoknak a szükséges szakképesítés helyben való megszerzését – biztosítsa a nemzeti munkaerőpiacokra való belépés hatékonyságát. A 12. cikk ennél is jóval tovább megy: azoknak a gyermekeknek is biztosítja „a tagállam általános oktatási, ipari iskolai és szakképzési kurzusaira való felvételét az állam polgáraival azonos körülmények között”, akiknek valamelyik szülője az adott tagállamban vállalt (vagy vállalt) munkát. Emellett úgy rendelkezik, hogy a

Az oktatás európai dimenziója

tagállamoknak mindent el kell követniük azért, hogy az ilyen gyermekek a lehető legjobb körülmények között vehessenek részt az ilyen kurzusokon. Felmerült a kérdés, hogy e rendelkezés elfogadásával a Közösség nem lépte-e túl az E[G]K Szerződés 49. cikkében ráruházott jogkört. A Bíróság úgy ítélte meg, hogy nem lépte túl jogkörét. Döntését azzal indokolta, hogy „bár az oktatási és szakképzési politika mint olyan nincs a Szerződésben a Közösségi intézmények gondjaira bízott területek között, ebből nem következik az, hogy a Közösségre ruházott jogkörök gyakorlását bárhogyan is korlátozza az, ha e jogkörök gyakorlása valamilyen ágazati politika – például az oktatási és a képzési politika – megvalósítása során tett intézkedésekre is hatást gyakorol. Következésképpen – annak ellenére, hogy „az oktatási és képzési politika mint olyan a tagállamok (vagy adminisztratív alegységeik) hatáskörében maradt” – a tagállamoknak még abban az esetben is el kell fogadniuk bármely ésszerű és kimondott jogkörön alapuló Közösségi intézkedést, ha az hatást gyakorol a nemzeti oktatáspolitikájukra is. A *Casagrande* ügyben egyszerűen egyértelműnek látszott, hogy a vendégmunkások gyermekeinek a munkaadó tagállamban biztosított egyenlő oktatási feltételek a „munkavállalók szabad mozgását” segítették elő (noha az E[G]K Szerződés 48. cikke erről nem tett említést). Ráadásul a vitatott Közösségi rendelkezés hatása a nemzeti oktatáspolitikára annyiban korlátozott volt, hogy a felvételi „körülmények meghatározása a nemzeti törvények szerint illetékes hatóságok feladata” maradt. A rendelkezés csak azt követelte meg, hogy ezeket a feltételeket „diszkrimináció nélkül alkalmazzák az adott ország állampolgárságával rendelkező munkások és a más tagállamból érkezett, az országban tartózkodó munkások gyermekeire”. Az egyenlő bánásmód alá tartozó körülményeket a Bíróság tágan értelmezte: ezek nem pusztán magára a felvételre vonatkoztak, de az „oktatási segélyek” szétosztására is. Így annak a Német Szövetségi Köztársaságban dolgozó olasz vendégmunkásnak a gyermeke, aki Münchenben járt középiskolába, a 1612/68 számú jogszabály 12. cikke értelmében jogosult arra az oktatási támogatásra, amelyet a Bajor Szabad Állam egyik rendelkezése a német állampolgároknak, a megszűnt állam állampolgárságával bíró, valamint a menedékjogot nyert külföldieknek tartott fenn. A Közösségi törvényben beállt változás nem érintette súlyosan Bajorország oktatási rendszerét. Az oktatási támogatásra jogosultak számának növekedése mégis bizonyos pénzügyi nyomásnak tette ki a támogatási rendszert, ami egy napon arra kényszerítheti ezt a tagállamot, hogy átdolgozza azt, egyformán elviselhető szintű támogatást biztosítva saját állampolgárainak és a vendégmunkások gyermekeinek.

A Bíróság a vendégmunkásoknak és gyermeiknek járó azonos „oktatási jogok” biztosítása érdekében igénybe vette a 1612/68-as számú jogszabály egy másik rendelkezését is, jelesül a 7. cikk 2. bekezdését, amely általában úgy rendelkezik,

Európa az iskolában – az iskola Európában

hogy a vendégmunkásoknak „a munkaadó ország állampolgáraival azonos szociális és adókedvezményeket kell élvezniük”. A Bíróság úgy határozott, hogy a diákok tanítását és egyéb költségeit fedező pénzügyi támogatás olyan szociális kedvezménynek kell tekinteni, amelyre a Közösség országaiból érkezett munkások gyermekei éppúgy jogot formálhatnak, mint a fogadó ország állampolgárai, mert elősegíti a vendégmunkás „integrálódását a fogadó ország társadalmába”. E jog megadásával tehát a Közösség nem lépte túl az E[G]K Szerződés 49. cikkében biztosított jogkörét.

A *közvetett jogkörök* doktrínáját alkalmazta az oktatásban az a döntés is, amelyet 1992-ben hozott a Bíróság az *Európa Parlament v. Tanács* ügyben a diákok tartózkodási jogával kapcsolatos 1990-es irányelv jogi alapjáról. A Bíróság úgy határozott, hogy az EGK Szerződés 7. cikkének 2. bekezdése (az EK Szerződés 6. cikke) megfelelő jogi alapot teremtett a direktívához. E rendelkezés értelmében a Tanács minősített többséggel, az Európa Parlamenttel együttműködve dönt a Bizottság javaslatairól, nem pedig egyhangú szavazattal, mint a 235. cikk esetében – bár a Tanács ez utóbbira alapozta irányelvét. Első ránézésre azonban az EGK Szerződés 7. cikkének semmi köze a diákok tartózkodási jogához. A Szerződés alkalmazási körében megtiltja az állampolgárságon alapuló diszkrimináció minden formáját, és felhatalmazza a Közösséget „az ilyen irányú diszkrimináció megszüntetésére alkalmas szabályok” meghozatalára. A Bíróságnak mégsem volt nehéz összefüggést találnia a diszkriminációmentesség elve és a diákok tartózkodási joga között: az EGK Szerződés 7. cikke a Közösség valamennyi állampolgárának biztosítja az olyan oktatási kurzusokhoz való egyenlő jogot, amely az EGK Szerződés 128. cikke értelmében szakképzésnek minősül; a diákok tartózkodási joga e jog gyakorlásának előfeltétele. Ahogyan az EGK Szerződés 7. cikkének 2. bekezdése feljogosítja a Közösséget az egyenlő hozzáférést biztosító intézkedések meghozására, e jogkör hatékonysága érdekében fel kell hatalmaznia a tartózkodási jog szabályozására is. A *közvetett jogkörök* e változatának a nemzeti oktatási politikára gyakorolt hatását ezúttal sem szabad alábecsülnünk, bár a tagállamoknak az oktatás „tartalma és szervezeti felépítése” mint olyan felett gyakorolt hatáskörét nem érinti. Mégis, ettől kezdve a tagállamoknak az oktatás felvételi követelményeit abban a tudatban kell meghatározniuk, hogy ugyanezek a feltételek valamennyi tagállam állampolgáira egyaránt érvényesek lesznek. Emellett a Közösség határozhatja meg a felvételi jog korlátait és a diákok ehhez kapcsolódó tartózkodási jogát, anélkül, hogy a tagállamok vétőjogot gyakorolhatnának e döntései felett. A Közösségnek így az EK Szerződés 6. cikkének értelmében joga van arra, hogy az egyenlő bánásmód elvének alkalmazási körét általánosítsa, kiterjesztve a tagállamok által juttatott pénzügyi támogatásra (juttatásokra és kölcsönökre) is. Az pedig pusztán „a Közösségi törvények

Az oktatás európai dimenziója

fejlődésének jelenlegi fokát” jellemzi, hogy ez az elv nem vonatkozott a „diákok önfenntartására és képzésük támogatására”, mert e támogatásnak nem volt célja „a beiratkozási és egyéb költségek – különösen az oktatásban való részvételért kirótt tandíj – fedezése”. Ám ahogyan a Bíróság a Tanács egyik törvényhozói intézkedésére alapozta azt a döntését, amelyben elismerte, hogy az egyenlő bánásmód elve érvényes a vendégmunkások gyermekeinek oktatási és önfenntartási költségeit fedező anyagi juttatásokra is (különösen a 1312/68-as számú jogszabály 7. cikkének 2. bekezdése értelmében), kétségtelenül ugyanígy érvényesnek tekintené azt az intézkedést is, amely a tagországokban állampolgárságot élvező valamennyi diákra (és kisiskolásra) kiterjesztené ugyanezt az elvet. E törvényhozói intézkedés megszervezhetné a tagállamok közötti ellentételezés mechanizmusát is, ha ezt politikailag szükségesnek éreznék.

B. Szubszidiaritás

1. A „szubszidiaritás” fogalma

Abban az esetben, ha a Közösségnek megvan a cselekvéshez szükséges hatásköre, még mindig döntenie kell arról, hogy cselekedjen-e, s ha igen, hol húzódjanak cselekvésének határai. Előbb azt kell felmérnie, hogy szükség van-e Közösségi cselekvésre (ez a *ha* kérdése); majd – pozitív válasz esetén – meg kell határoznia a Közösségi cselekvés jellegét és intenzitását (ez az *olyan mértékben* kérdése). Az utóbbi kérdés szorosan kapcsolódik az arányosság elvéhez, ezért ezzel együtt vizsgáljuk meg.

A 3B cikk 2. bekezdése szerint Közösségi cselekvésre akkor van szükség, ha „a javasolt cselekvés célkitűzéseit a tagállamok nem képesek kielégítően megvalósítani”. E tekintetben tehát kulcsfontosságúnak látszik a tagállamok által igénybe vehető eszközök *hatékonysága*: a Közösségi cselekvés szükségességét abban az esetben állapítják meg, ha a rendelkezésre álló eszközök legalább az egyik tagállamban nem bizonyulnak hatékonynak a javasolt intézkedések céljainak kielégítő megvalósítására. Mindez behatárolni látszik a Közösség cselekvési körét: „csak ha” egyes tagállamok vagy valamennyi tagállam cselekvési lehetőségei elégtelenek, akkor („emiatt”) valósíthatja meg a Közösség a javasolt célokat. A Közösség nagyobb *hatékonysága* mint olyan nem jelenik meg alternatív kritériumként, bár a Szerződés hivatkozása a „javasolt cselekvés körére és hatásaira” arról tanúskodik, hogy a Szerződés szerzői mutattak némi fogékonyságot a hatékonyság iránt is. Ezt azonban elméletileg csak akkor veszik számításba, „ha” a tagállamok nem tudják kielégítően megvalósítani a javasolt célokat, és „emiatt” a

Európa az iskolában – az iskola Európában

Közösség jogot kap a cselekvésre (és ebben az esetben cselekvésének „hatékonyságától” függetlenül kapja meg ezt a jogot).

A Közösségi cselekvés szükségességének meghatározása logikusan *vagy* a valamelyik tagállam által igénybe vehető eszközök hatástalanságán, *vagy* pedig a Közösségi cselekvés jobb hatékonyságán múlna (vagyis abban az esetben, ha mind a Közösség, mind a tagállamok képesek a kívánt eredmény elérésére, ám az utóbbiak csak jóval magasabb költségek árán). A mondat két részét összekapcsoló „és... emiatt” kifejezést ebben az esetben „vagy”-nak kellene olvasni. Pontosan ez fog történni a gyakorlatban. A Közösség politikai folyamata (amely a Szerződésben a javasolt cselekvés jogi alapjaként szolgáló cikkében lefektetett szabályok szerint működik) tulajdonképpen arra szolgál, hogy meghatározza „a javasolt intézkedések céljait”. E folyamatot pedig semmi sem gátolja meg abban, hogy a célkitűzések közé felvegye a javasolt cselekvés hatékonyságával összefüggő szempontokat is. A kérdés, hogy a javasolt cselekvés céljait a tagállamok is kielégítően valósítanák-e meg, ezután a tagállamok rendelkezésére álló eszközök viszonylagos hatékonyságára is vonatkozik.

A Bizottság a Tanácsnak és az Európa Parlamentnek címzett 1992. október 27-i értesítésében nem tett különösebb erőfeszítést a szubszidiaritás értelmezésének és a 3B cikk 2. bekezdésében foglaltak összekapcsolására. E rendelkezésről úgy tartják, hogy *in globo* tartalmazza „a Közösségi cselekvés és a tagállamok által végzett cselekvés viszonylagos hatékonyságának tesztjét”. A tesztbe „beletartozik, hogy meg kell vizsgálnunk: vannak-e egyéb, a tagállamok rendelkezésére álló eszközök – például a törvényhozás, adminisztratív utasítások, eljárási szabályzatok –, amelyek alkalmasak a kitűzött célok kielégítő megvalósítására”. Emellett meg kell vizsgálni „a művelet hatásköréből eredő hatásokat (a határok átlépéséből fakadó problémákat, a kritikus tömeget stb.), a művelet elmaradásából eredő költségeket, az ésszerű koherencia fenntartásának szükségességét, a tevékenység nemzeti szinten jelentkező korlátait (beleértve a kérdéses művelet potenciális torzulásait abban az esetben, ha az egyik állam képes cselekedni, míg a másik nem), valamint az ahhoz szükséges biztosítékokat, hogy a közös piacon belüli versengés ne torzuljon”.

A Tanácsnak előírt irányelvek (amelyeket az Európai Tanács 1992. december 11-i és 12-i találkozásánál fogadott el) a Közösségi cselekvés szükségességének megítélésében *alternatív* kritériumként fogalmazzák meg a tagállamok által igénybe vehető eszközök hatástalanságát és a Közösségi szintű tevékenység nagyobb hatékonyságát. E kritériumok a következők:

Az oktatás európai dimenziója

- „a vizsgált kérdésnek olyan, nemzetek feletti vonatkozásai vannak, amelyeket a tagállamok önmagukban nem tudnak kielégítően kezelni; és/vagy
- a tagállamok önálló cselekvése, vagy a Közösségi cselekvés hiánya ellentmondana a Szerződésben foglalt követelményeknek (például a verseny torzulásainak korrekcióját, vagy az álcázott kereskedelmi korlátok eltávolítását, illetve a gazdasági és társadalmi kohézió megerősítését előíró követelményeknek), vagy pedig más módon súlyosan károsítaná a tagállamok érdekeit; és/vagy
- a Tanácsnak egyértelműen úgy kell látnia, hogy a Közösségi szintű cselekvés – hatáskörét és hatékonyságát tekintve – egyértelműen jobb eredményt hoz, mint a tagállamok szintjén végrehajtott cselekvés”.

Az Európai Tanács akkor látja igazoltnak a Közösségi cselekvés szükségességét, amikor a Tanács megállapítja, hogy az irányelvekben rögzített – egy vagy több – kritérium megvalósul. Ez az oka annak, hogy a három irányelvet az „és/vagy” fordulat köti össze.

Az irányelvek tükrözik az Európai Tanácsnak a „szubszidiaritáshoz” való alapvető megközelítési módját. Eszerint ez olyan „dinamikus fogalom”, amely „lehetővé teszi a Közösségi cselekvés kiterjesztését abban az esetben, ha a körülmények úgy kívánják, és viszont, vagyis ennek korlátozását vagy megszakítását abban az esetben, ha az már nem igazolható”.

2. A Közösségi cselekvés szükségességének felmérése az oktatás és a szakképzés terén

Az EK Szerződés 126. és 127. cikke abból indul ki, hogy a Közösségi cselekvésnek ki kell egészítenie a tagállamok – vagyis a tagállamokban az oktatással és a szakképzéssel foglalkozó hatóságok – fenntartott jogköreinek gyakorlását. Valójában e hatóságok feladata az oktatás és a szakképzés „tartalmának és szervezeti felépítésének” meghatározása, mivel e kettő elősegíti a tagállamok vagy adminisztratív alegységeik kulturális és nyelvi identitásának megőrzését. A Közösség azzal egészíti ki a nemzeti oktatási és szakképzési politikát, hogy együttműködésre kötelezi, vagy egyszerűen csak ösztönzi a tagállamokat (vagy adminisztratív alegységeiket) és/vagy oktatási intézményeiket.

Az *együttműködési kötelezettség* vonatkozhat információ- és tapasztalatcserére, a folyamatos konzultációra és azoknak az akadályoknak az eltávolítására, amelyek az oktatási és szakképzési intézmények közötti együttműködés útjában állnak, bár az

Európa az iskolában – az iskola Európában

ilyen akadályok eltávolításának kötelezettsége nem kényszerítheti a tagállamokat arra, hogy alapjaiban módosítsák az oktatás vagy a szakképzés „tartalmát és szervezeti felépítését”.

A tagállamok vagy a különböző tagállamok oktatási és szakképzési intézményei (vagy vállalatai) közötti *együttműködés egyszerű ösztönzése* rendszerint az anyagi ösztönzés rendszerét jelenti: a Közösség által előírt együttműködésben való „önkéntes” részvételt (és a nemzeti törvényekben és politikában szükséges változtatások végrehajtását) egy Közösségi alaptól támogatják (ez nem más, mint az „együttműködési federalizmus” egyik formája, amelyet a központi hatóság irányít az együttműködésben részt vevő alegységeknek jutott támogatásokon keresztül). A Közösségi jogkörök gyakorlásának hatékonysága elsősorban azon múlik, hogy a tagállamokat szabad akaratukból meg lehet-e nyerni az ügynek. És annyiban lehet megnyerni őket, amennyiben ez az érdekükben áll (és ezt ők is így érzékelik), vagyis abban az esetben, ha megőrzi saját oktatási és szakképzési politikájuk lényegét, ám ezt új, értékesnek tartott dimenziókkal egészíthetik ki: például a nyelvtanítással, a diákok (hallgatók) és a tanárok (egyetemi tanárok) mobilitásával, távoktatással, vagy olyan programokkal, amelyek megkönnyítik az oktatási és szakképzési intézményekből a munkaerőpiacra való átmenetet.

A szubszidiaritás szempontjából azt mondhatjuk, hogy a tagállamok (vagy közigazgatási egységeik) kötelezettségeinek megerősítése a tanítás tartalma, az oktatási rendszer szervezeti felépítése (vagy a szakképzés tartalma és szervezeti felépítése) terén, valamint kulturális és nyelvi identitásuk megőrzésében azt a kétségbevonhatatlan vélelmet viszi a Szerződésbe, hogy helyesebb, ha ezekkel a kérdésekkel ők foglalkoznak, következésképpen pedig a Közösségnek tartózkodnia kell attól, hogy ezekkel foglalkozzon. Eszerint a Közösségi cselekvés az oktatási és szakképzési politika olyan vonatkozásaira korlátozódik, amelyek bizonyosan átvélnék a határok felett, és amelyek esetében az egyes tagállamok önmagukban nem cselekedhetnének hatékonyan. Így egyetlen tagállam sem kényszerítheti a többi arra, hogy valamilyen formában információs mintákat cseréljenek. Egyedül a Közösség joga, hogy ilyen kötelezettséget rójon egyszerre valamennyi tagállamra, amint az is, hogy olyan ösztönző mechanizmusokat dolgozzon ki, amelyek *valamennyi* tagállamot ráveszik az európai együttműködéshez való csatlakozásra. Az, amit csak egy vagy néhány tagállam kezdeményez, politikailag nem ilyen hiteles. Az ilyen esetekben a Közösség kimutathatja a cselekvés „szükségességét” (126. cikk 1. bekezdése), ám e kritérium valójában nem sokat tesz hozzá a 3B cikk 2. bekezdésének bonyolultabb megfogalmazásához.

C. Arányosság

Mint korábban utaltunk rá, a 3B cikk két ízben is megfogalmazza az arányosság elvét. Előbb általánosságban, kijelentve, hogy „egyetlen Közösségi cselekvés sem léphet túl azon a mértéken, amely a Szerződésben kitűzött célok eléréséhez szükséges” (a 3B cikk 2. bekezdése), majd specifikusan a szubszidiaritás elvének részeként, *sensu lato* megszabva, hogy a Közösség akkor cselekedhet, „ha a javasolt cselekvés céljait a tagállamok nem tudják kielégítően megvalósítani” (a 3B cikk 2. bekezdése). Bár „a Szerződésben kitűzött célok” és a „javasolt cselekvés célja” között különbség van, úgy látszik, a Szerződés szerzőinek szándéka valójában az volt, hogy szavatolják: a választott eszközök nem mennek túl azon a határon, amely a „javasolt cselekvés céljainak” eléréséhez szükséges. Valójában minden olyan Közösségi cselekvés, amely túllépne az „egyezményben kitűzött célok” megvalósításához szükséges mértéken, ugyanilyen okból nélkülözné a megfelelő jogi alapot, így pedig ütközne a 3B cikk 1. bekezdésével, hiszen a Szerződésben kitűzött célok megvalósíthatósága érdekében valamennyi Közösségi jogkör szigorúan behatárolt. E célokat meghaladó mértékben cselekedni tehát nem más, mint *ultra vires* cselekedni. Ám abban az esetben, ha a Közösség valamilyen specifikus célt rendel egy javasolt cselekvéshez – a Szerződés jogi alapjaként szolgáló rendelet határain belül –, továbbra is érdemes megvizsgálni, hogy a javasolt cselekvés jellege és intenzitása arányban van-e azzal, amit a cselekvés céljainak elérése megkövetel. E ponton találkozunk a 3B cikk 2. és 3. bekezdése.

Arra a kérdésre is választ kell találnunk, hogy a 3B cikk miért fogalmazza meg kétféleképpen az arányosság elvét. Ez nyilvánvalóan részint olyan *accident de parcours*-nak¹⁸ tekinthető, amely egy sokrétű Szerződés megfogalmazása közben bekövetkezhet. Emellett vannak bizonyos különbségek is a két megfogalmazás között. Mindenekelőtt: a 3. bekezdésben megfogalmazott arányosság-elv valamennyi Közösségi jogkörre vonatkozik, függetlenül attól, hogy ezek kizárólagosak-e vagy sem, míg a szubszidiaritás elvében *sensu lato* benne foglalt arányosság – a szubszidiaritás elvéhez hasonlóan – csak a nem kizárólagos Közösségi jogkörökre érvényes. Másodszor: a Közösségi cselekvés arányossága pontosan megszabott szerepet tölt be a szubszidiaritás elvében *sensu lato*: a Közösségi cselekvést abban a mértékben kell korlátozni, amely ahhoz szükséges, hogy betöltse a tagállamok ágazati politikájában hátramaradó hézagot, ha ezek (részben) képtelenek kielégítően megvalósítani a javasolt cselekvés céljait (az *olyan mértékben* kérdése). Más szóval nagyon világos, hogy melyik az a rivális érték, amelyet az arányosság elvének deklarálása a védelmébe vesz: a tagállamok

¹⁸ azaz (szó szerint) "közúti baleset" - a fordító

Európa az iskolában – az iskola Európában

és alacsonyabb szintű hatóságaik szuverenitása. Az ezeknek fenntartott jogköröknek nem szabad nagyobb mértékben csökkenniük annál, amit a Közösség és a tagállamok (vagy alacsonyabb szintű hatóságaik) hatékony cselekvése a javasolt cselekvés céljainak elérése érdekében a lojális együttműködés szellemében megkövetel. Ezzel szemben az arányosság elve által megvédendő rivális értékek (a 3B cikk 3. bekezdése) nincsenek közelebbről meghatározva. Ezekbe tehát beletartozik valamennyi olyan érték, amelyet a felsőbb szintű Közösségi törvények védenek, vagyis a Szerződésekben megfogalmazott, vagy általános (íratlan) jogi elvek által védett „értékek”, így az alapvető jogok is, vagy a Európai Unió Szerződés preambulájában, illetve a Szerződés általános rendelkezéseiben felsorolt értékek. Ezek között a kormány közelsége okvetlenül kiemelkedő helyet foglal el. Ebből a szempontból a 3B cikk 3. bekezdésének a Közösségi cselekvés jellegére és intenzitására gyakorolt tulajdonképpeni hatása bizonyos fokig egybeeshet a 2. cikkben felvetett *olyan mértékben* kérdésére adott válasz hatásával.

Ezek után nem meglepő, hogy az edinburgh-i Európai Tanács ülése összeolvasztotta az arányosság elvének két megfogalmazását, amikor megfogalmazta, hogy „a célokkal arányosnak kell lennie minden olyan anyagi vagy adminisztratív tehernek, amely a Közösségre, a nemzeti kormányokra, a helyi hatóságokra, a gazdaság működtetőire és az állampolgárokat nehezedik”. Ezután így fogalmazott: „a Közösségi intézkedéseknek – az adott intézkedés sikerét biztosítva, és a Szerződés rendelkezéseit szem előtt tartva – a lehető legnagyobb teret kell hagyniuk a nemzeti szintű döntéseknek”, valamint „abban az esetben, ha helyénvaló, és a kitűzött célok megvalósításához szükséges, a Közösségnek a célok elérésére alkalmas alternatív megoldásokat kell kínálnia a tagállamoknak”.

Ami az oktatást és a szakképzést illeti, úgy látszik, mintha az arányosság elve be volna „építve” a Szerződés vonatkozó rendelkezéseibe (a 126. és 127. cikkbe), amelyek megfogalmazása igen kiegyensúlyozott a Közösségi cselekvés lehetséges hatáskörének kérdésében. A Közösségi cselekvés nem léphet túl azon a mértéken, amely a tagállamok által a 126. és 127. cikk 1. és 2. bekezdésében megfogalmazott célok megvalósítására elfogadott cselekvési program általános koherenciájának biztosításához szükséges. Ebben az értelemben valóban „szükség” lehet arra, hogy a tagállamok intézkedéseit a Közösség „kiegészítse”. Ám a cél nem lehet a tagállamok intézkedéseinek felváltása, csupán ezek keretbe foglalása a Közösség által elfogadott „ösztönző intézkedések” (oktatás) vagy „intézkedések” (szakképzés) révén. Világos, hogy az arányossági számítás egyik vonatkozása az a rendelkezés is, amely szerint a Közösség választhat aközött, hogy együttműködési kötelezettséget rójon ki a tagállamokra (vagy az oktatási intézményekre), vagy egyszerűen ösztönözze ezt (rendszerint ez utóbbit szokta tenni).

Az oktatás európai dimenziója

Hozzá kell tennünk, hogy az arányosság elve teljes mértékben érvényes abban az esetben is, ha nem a Szerződés 126. és 127. cikke szolgál a Közösségi cselekvés alapjául, hanem például a diplomák, bizonyítványok és a oktatás egyéb formális bizonyítékainak szakmai elismertetésére vonatkozó 57. cikk, vagy az oktatás és a szakképzés terén az állampolgárság alapján való diszkriminációt tiltó 6. cikk. Ez a magyarázata annak, hogy miért éppen irányelveket alkalmaznak a törvényhozás normatív eszközeként (e követelményt az 57. cikk fogalmazza meg, ugyanakkor hiányzik a 6. cikkből), amelyek ráadásul gyakran a tagállamokra hagyják a lehetőségek közötti választást. Példa erre az 1988-as elismertetési irányelv, amely a tagállamokra bízta annak eldöntését, hogy a más tagállamban megszerzett jogi fokozatot speciális gyakornoki időszak elvégzése, vagy kiegészítő vizsga után fogadják-e el a jogi szakmába való belépés előfeltételeként.

Következtetések

A Közösség hatásköre az oktatás terén az *acquis communautaire* megszilárdítását jelenti. A Közösség politikai folyamatait és a tagállamokat az oktatás valóban európai dimenziójának kidolgozása felé irányítja. Ez nemcsak azt jelenti, hogy elősegíti az európai „politikai intézményrendszer” olyan vonatkozásainak tanítását és elsajátítását, mint a történelem, a földrajz, a kultúra, a közgazdaságtan, a társadalom, a politika, de támogatja az anyanyelvi tanárok által végzett nyelvtanítást és általában a tanárok (tanítók) és hallgatók (diákok) csereprogramjait is, beleértve mindazt, amit ezek a különböző tagállamok oktatási intézményei, valamint illetékes hatóságai közötti kézzelfogható együttműködés terén jelentenek. A Közösség hatásköre az oktatás terén így elősegíti a Európai Unió Szerződés alapvető céljának megvalósítását, jelesen egy újabb szakasz elérését „az európai népek közötti mind szorosabb együttműködés megteremtésének folyamatában, közelebb hozva a döntéseket az állampolgárokhoz” (a Európai Unió Szerződés „A” cikkének 2. bekezdése).

Az integráció mind előrehaladottabb. Ennek azonban nem lehet az az ára, hogy veszélybe kerül a kormány közelsége, amelyet a szubszidiaritás elve is szavatol (a Európai Unió Szerződés B cikkének 2. bekezdésében és az EK Szerződés 3B cikkében). Amint elemzésünkben is kitént, az oktatás terén a Közösségi hatáskör és a szubszidiaritás nincs összeütközésben – éppen ellenkezőleg. A tagállamoknak az oktatáspolitikai meghatározásában gyakorolt jogkörét már a Közösségi cselekvés megengedhető határait leíró szakaszban is egyértelműen fenntartják, ami azt jelenti, hogy a tagállamok előjogai a „jogi alap” elvét megállapító 3B cikk 1.

Európa az iskolában – az iskola Európában

bekezdése szerint védelmet élveznek – vagyis már azelőtt, hogy szóba jöjjön a Közöségi cselekvés tartalmát tovább korlátozó szubszidiaritás és arányosság elve.

Igaz, hogy ha a Közösség abba a túlzásba esik, hogy a 126. cikkben (a szakképzéssel kapcsolatban a 127. cikkben) megfogalmazott célok elérése érdekében kötelezővé teszi (és nemcsak bátorítja) a tagállamok közötti együttműködést, valóban megsértheti azoknak a politikai döntéseknek a szabadságát, amelyek a tagállamok fennmaradó jogköreibe tartoznak. Ezen a szinten a szubszidiaritás és az arányosság elve a Közösségre rója azt a terhet, hogy megállapítsa: szükség van-e bátorító cselekvésre („szubszidiaritáson” a Közöségi cselekvés szükségességének megállapítását értve), és hogy ebben az esetben a cselekvési programnak valóban kötelező érvényűnek kell-e lennie („arányosságon” a Közöségi cselekvés jellegének és intenzitásának megállapítását értve).

Ezzel kapcsolatban érdemes visszautalnunk arra, hogy az EK Szerződés 190. cikke kötelezi a Közöséget cselekvési programjainak megindoklására. Ez vonatkozik azokra az okokra is, amelyek alapján egy-egy cselekvési programot a szubszidiaritás és az arányosság elvével összhangban állónak ítélnék. A Bíróság valószínűleg e kötelezettség szigorú betartására utasítaná az érintetteket. Ellenőrzi, hogy a felhozott okok valóban alátámasztják-e a Közöségi cselekvés szükségességének megállapítását, valamint azt, hogy a célok eléréséhez az adott jellegű és intenzitású cselekvési programra van-e szükség. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a Közöségi cselekvés indoklására felhozott okok bírói felülvizsgálata lényegében az egyetlen gyakorlati módja annak, hogy a Bíróság felügyelje: a politikai intézmények tiszteletben tartják-e a 3B cikkben foglalt szubszidiaritás és arányosság elvét. E felügyeleti forma mögött az a megfontolás rejlik, hogy a politikai intézményeket rá kell venni a szubszidiaritással és az arányossággal – mint a Közöségi cselekvés *intra vires* korlátaival – kapcsolatos érvek kimondására, a cselekvés előtti alapos számvetésre készítetve őket, valamint hogy közvetlenebbül alá kell rendelni őket a tagállamok, illetékes hatóságaik és érintett állampolgáraik „politikai” felügyeletének.

Összefoglalva: a 126. és a 127. cikk a megfogalmazásuk vezérelveként szolgáló „szubszidiaritás” szellemét árasztja magából. A nemzeti kormányok kompetenciáinak garanciáját a Közöségi hatáskör definíciója teljes mértékben figyelembe veszi. Következésképpen a szubszidiaritás és az arányosság elvére mint olyanra az oktatás terén kevésbé van szükség ahhoz, hogy megvédjék a tagállamok előjogait az alkotmányosan korlátozott Közöségi jogkörök túlbuzgó gyakorlásától.

*Léonce Bekemans – Athanassios Balodinos:
Az oktatás, a szakképzés és a kultúra a Maastrichti
Egyezményben¹⁹*

Bevezetés - A szubszidiaritás elve

A Maastrichtban megtartott két kormányközi értekezlet eredményei igen jelentősek, talán még azoknál az eredményeknél is fontosabbak, mint amelyeket az 1987-es Európai Egység Akta szentesített. Ez utóbbinak a legfőbb érdeme az volt, hogy eltörölte az egyhangú szavazások gyakorlatát, mely lehetetlenné tette volna a Közös Piacnak azt a kiteljesedését, melyet már a (Római) Szerződés is kilátásba helyezett.

E tanulmány nem vállalkozik arra, hogy minden új eredményt bemutasson: a sok változás miatt ezt szükségszerűen csak felszínesen lehetne megtenni. A legfőbb új vívmányokról, **a politikai unióról** illetve **a gazdasági és pénzügyi unióról** már egyébként is igen sok elemzés született.

Tanulmányunk középpontjában annak bemutatására áll, hogy melyek azok „az Egységokmány szövegén végrehajtott változások, melyekre azért került sor, hogy az Európai Gazdasági Közösség Európai Közösséggé alakulhasson”. Maastricht óta a Tizenkettek Közössége többé már nem tekinthető pusztán gazdasági jellegű közösségnek: az államszövetség olyan új dimenzióra tett szert, melyet „politikainak” nevezhetünk. Ez az új dimenzió központi szerephez juttatja az egyéneket: az új (Maastrichti) Szerződés ugyanis „fontos szakaszhatár abban a folyamatban, melynek során Európa népei között mind szorosabb szövetség alakul

¹⁹ A szerzők a Bruges-i College of Europe oktatói. Ez a tanulmány az Európai Parlament felkérésére készült. Ez utóbbi testület a tulajdonosa ennek a szövegnek, amely nem tekinthető sem jelentésnek, sem olyan dokumentumnak, amely valamely parlamenti ülésre készült volna. Írásuk nem fejezi ki, és nem is feltétlenül tükrözi a Parlament álláspontját, és ennek megfelelően nem is tekinthető a szóban forgó intézmény álláspontját.

A tanulmányt némileg rövidítve adjuk közre, döntően olyan szövegrészek maradtak ki a szövegből, amelyek a kulturális szférában megvalósuló uniós programokat, illetve amelyek a kulturális területtel kapcsolatos uniós szerepvállalás jogi korlátainak egyes speciális aspektusait mutatják be. A tanulmány eredeti változata a *Revue du Marché Unique* című folyóirat 1993/2-es számában jelent meg. - A szerkesztő. A tanulmányt fordította: Bajomi Iván

Európa az iskolában – az iskola Európában

ki egy olyan Unió keretén belül, amelyben a döntések a polgárokhoz a lehető legközelebb álló szinteken születnek meg.”

Az EGK működését megalapozó Szerződésnek a megújítása során újrafogalmazták a Közösség céljait és egyidejűleg az Unió intézményeinek hatáskörei is kibővültek: ezek immár nem korlátozódnak a gazdaság szférájára, hanem egyebek között olyan szférákra is kiterjednek, mint az Európát átszelő közlekedési hálózatok fejlesztése, az egészségvédelem, a minőségi oktatás megteremtése, a tagországok kultúrájának felvirágoztatása, továbbá a fogyasztói érdekvédelem erősítése. Ezen új területek mindegyikén lehetőség nyílik majd közös akciók meghirdetésére.

Az Európai Közösség feladatkörének bővülése ugyanakkor sok kérdést vet fel: miként lehetséges például az, hogy a tagországoknak a Közösségbe vetett bizalma egyik pillanatról a másikra oly mértékben megnőtt, hogy egy sor új hatáskörrel ruházták fel a Közösséget? A kérdés nyitja a Szerződésbe beiktatott, sokat emlegetett szubszidiaritás-elvben rejlik, melyet Jacques Delors már 1988-ban előásott – részint a német szövetségi jogból, részint a tomista filozófiából.

Ahhoz, hogy tanulmányunk hű képet adhasson a szerződés szelleméről, célszerű, ha – mintegy bevezetésképpen – röviden ismertetjük a szubszidiaritás-elv lényegét. Ez az elv, mely már a Szerződés elején, a 3 B cikkben feltűnik, egyfajta lökhárítóként ékelődik be a létrehozandó Európai Unió és a tagállamok közé. „A Közösség a jelen szerződésben ráruházott hatáskörök határain belül és azon célok szerint cselekszik, melyeket a Szerződés jelöl ki számára. A szubszidiaritás elvének megfelelően a Közösség mindazon területeken, melyek nem tartoznak kizárólagos hatáskörébe, csak akkor lép fel cselekvően, ha a tervezett célok elérését az egyes tagállamok nem képesek kielégítő módon biztosítani és ha e célok teljesülése a tervezett akció kiterjedése illetve hatásai miatt az Unió szintjén jobban megoldható. A Közösség szerepvállalása nem lehet nagyobb annál, mint amit a jelen Szerződésben foglalt célok teljesülése tesz szükségessé.”

A fenti elv jegyében a tagállamok tehát készek arra, hogy az Uniót jelentős hatáskörökkel és felelőségekkel ruházzák fel, feltéve, hogy ezen területek pontosan körül legyenek határolva és hogy a jogkörök érvényesítése során ne sérüljön meg az a politikai és etikai elv, mely szerint az Unió szintjén nem szabad semmibe belefogni, aminek megvalósítására a Közösség tagjai egyenként is képesek lennének.

A szubszidiaritás-elv értelmében a Közösség csak akkor vállalhat fel újabb feladatokat, ha ez az Unió polgárai érdekében történik, és akkor is csak abban az esetben, ha ezen intézkedések hatékonyságát csak az Unió szintjén lehet szavatolni.

Az oktatás európai dimenziója

A szerepvállalás nem léphet túl azon, amit az adott alkalom illetve az intézkedés tárgya szükségessé tesz. Ennek megfelelően mindazon esetekben, mikor nincs szükség részletes intézkedésekre, meg kell elégedni a keret-jellegű szabályozással.

Az Uniónak fel kell majd vállalnia azokat a feladatokat, melyek megoldására a Közösség intézményei hatékonyabban tudnak vállalkozni, mint az Unió egyes, „egymástól függetlenül” eljáró államai. Ennek megfelelően a tagállamoknak mindazon hatásköreiket meg kell tartaniuk, melyekkel hatékonyabban tudnak élni, mint az Unió, ugyanakkor a Közösség hatáskörébe kell utalniuk azon jogosítványaikat, melyek hatékony érvényesítésére ők maguk nem képesek. Uniós fellépésre tehát csak a szubszidiaritás jegyében van lehetőség, mégpedig akkor, ha érvényre jut a „pontos megfelelés” elve, melynek értelmében az egyes szintek csakis akkor juthatnak hatáskörökhöz, ha igazolható, hogy a jellegüknél illetve kiterjedésükénél fogva az adott jogkörök csakis azon a szinten érvényesíthetők megfelelő módon.

Ugyanakkor nincs egyetértés azt illetően, hogy hol húzódik a választóvonal a nemzeti kormányok és az Unió irányítószerveinek hatáskörei között. Persze vannak olyan hatáskörök, melyek továbbra is csak a nemzeti szinten érvényesülnek: ilyenek például a politikai szabadságjogok, a magánjog, az igazság-szolgáltatás, a közigazgatás megszervezése, stb. Vannak ugyanakkor olyan területek, melyek esetében a tagállamok az uniós intézmények javára lemondtak saját szuverenitásuk egy részéről: így van ez például a mezőgazdaság, a közlekedés és a külkereskedelem-politika esetében. Ezekben az esetekben előfordulhat, hogy a szubszidiaritás elve kétértelmű módon jut érvényre, lehetőséget adva ezáltal a Maastrichti Szerződés illetve a funkcionális integráció elvének megkérdőjelezésére.

A szubszidiaritás elvének kitüntetett jelentősége van az egymást átfedő hatáskörök esetében: ezen a téren maximálisan érvényre kell jutnia a szóban forgó elvnek. Ha általában elismerik is, hogy az uniós hatáskörök bővülése pozitív következményekkel jár az olyan területek esetében, mint a környezetvédelem, az egészségügy és a fogyasztók érdekvédelme, az imént mondottak nem érvényesek egy az egyben bizonyos más szférák, így például a szociálpolitika esetében. Ezek kapcsán megoszlanak a vélemények azt illetően, hogy milyen legyen a közhatalmak szerepvállalása, illetve azzal kapcsolatban, hogy melyik a legmegfelelőbb döntési szint. Mindezen problémák ellenére a szubszidiaritás elvére szüksége lesz a jövőben még tovább bővülő Uniónak, annak a heterogén Közösségnek, amelyen belül gazdasági törésvonalak okoznak feszültségeket és – ami talán még fontosabb –, amelyre ma is rányomják bélyegüket különféle kulturális, vallási és történeti okokra visszavezethető nézeteltérések.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Minthogy az Unió által követett politikák mindinkább összekapcsolódnak a tagállamok által érvényesített politikákkal, a feladatkörök elosztásának kérdése egyre inkább kulcsfontosságúvá válik. Ahhoz hogy elkerülhessünk mindenfajta konfliktust, arra van szükség, hogy a hatáskörök elosztása egy teljesen egyértelmű elven alapuljon. Márpedig a szubszidiaritásnak az a definíciója, amely a Szerződésben szerepel, nem felel meg teljesen ennek a követelménynek és ez bizony konfliktusokat fog eredményezni.

Ezért lenne indokolt, hogy hatásköri túllépés címén fellebbezéssel élhessenek azok a tagállamok, amelyek úgy vélik, hogy a Közösség túllép a hatáskörén. E témakörrel már igen sok vita folyt. Így például már felmerült az a dilemma, hogy vajon az Európai Bíróság hatáskörébe kellene-e utalni ezeket a kérdéseket, amelyeket tekintetben mintegy az alkotmányosság őreként működne, vagy pedig inkább egy parlamenti típusú politikai intézménynek kellene-e inkább eljárnia az ilyen típusú ügyekben. Az az érv, mely szerint az ilyen fajta állásfoglalások inkább szociális illetve politikai jellegűek, mint alkotmányossági kérdések, nem tűnik meggyőzőnek: valószínűleg az Európai Bíróságnak már jó néhány alkalommal állást kellett foglalnia egyértelműen politikainak vagy szociológiai minőségű fogalmak kapcsán.

Az Európai Parlament a kormányközi értekezletek számára megfogalmazott javaslataiban – az általa képviselt federalista elképzelés jegyében – amellyel foglalt állást, hogy az Európai Bíróságot előzetes törvényességi vizsgálatok lefolytatására kellene felhatalmazni és ezzel párhuzamosan jegyzékbe kellene foglalni az uniós hatásköröket. Ezt a megoldást végül nem fogadták el. A szubszidiaritás elvére hivatkozva utólagos jogorvoslati kéréseket lehet majd benyújtani az Európai Közösség Bíróságához és az egyes tagállamok bíróságaihoz, aminek következtében az Unió Bírósága a jövőben meghatározó szerepet játszik majd az Európai Közösség intézményrendszerének alakításában. Miután a szubszidiaritás elve bekerült a Szerződés preambulumaiba, a jövőben az Unió intézményeinek minden aktusa során szem előtt kell majd tartani azt. Ennek megfelelően az Európai Bíróságnak is feltétlenül iránymutatónak kell majd tartania a szubszidiaritás elvét, amikor az Unió illetékességével kapcsolatos jogvitákban kell majd állást foglalnia.

E tanulmány bevezetőjében azért foglalkoztunk oly részletesen a szubszidiaritás elvével, mert ennek döntő jelentősége van annak megértése szempontjából, hogy milyen változások történtek a bennünket érdeklő kérdések, nevezetesen az oktatás, a szakképzés és a kultúra területén. Ha igaz is, hogy a Maastrichti Szerződésben nem jelent újdonságot a szakképzés kérdése, hiszen az uniós szerepvállalásra már a Római Szerződés 128. pontja is felhatalmazást adott, a szóban forgó másik két területen első ízben ennek az új Szerződésnek köszönhetően jött létre ilyen jogalap. A szubszidiaritás elve – amely Németországtól eltekintve nem szerepel a

Az oktatás európai dimenziója

tagországok alkotmányos alapelvei között –, volt az az „ár”, amelyet meg kellett fizetni azért, hogy az Unió új hatáskörökre tehesen szert. A tagországok számára ez az elv szolgál biztosítékkul arra, hogy azon esetekben, amikor átfedés van a különböző döntési szintek kompetenciái között, az Unió intézményei nem fogják megfosztani a tagállamokat minden maradék hatalmuktól.

Ami pedig a tanulmányunk tárgyát képező területeket, azaz az oktatást, a szakképzést és a kultúrát illeti, kijelenthetjük, hogy ezeket a területeket igen jól körülhatárolja illetve körülbástyázza a szubszidiaritás elve. Munkánk további fejezetei mind azonos módon épülnek fel: felsorolják az Unió által követett célokat és a tagállamok számára előírt koordinációs kötelezettségeket, majd megjelölik azokat a területeket, ahol a tagállamok és az Unió számára lehetőség van a nemzetközi együttműködésre, végül de nem utolsósorban felsorolják azokat a területeket, ahol mód nyílik uniós intézkedések illetve cselekvési programok megvalósítására. Ez utóbbiakkal kapcsolatos döntések általában minősített többség alapján és az Európai Parlamenttel való együttműködés keretében hozhatók meg, kivételt ez alól a kultúrával kapcsolatos döntések jelentenek, ahol még szigorúbb szabályok érvényesülnek. A továbbiakban azt a szerkezetet követjük majd, amely a pusztán leíró jellegű megközelítéssel szemben előnyben részesíti a strukturális elemzést.

Első rész: Az uniós célok és megvalósításuk

Az új Szerződés három olyan cikket tartalmaz, amelyek az oktatás, a szakképzés és a kultúra területére vonatkoznak. A két előbb említett területre vonatkozó 126. és 127. cikkeket a *Szociálpolitika, oktatás, szakképzés és ifjúság* címet viselő VIII. rész tartalmazza, míg a 128. cikk önmagában alkotja a *Kultúra* címet viselő X. részt. E cikkek révén az Unió bizonyos feladatok megoldása érdekében új hatáskörökre tett szert, ugyanakkor a Szerződés azt is nagyon pontosan meghatározza, hogy ezek érvényesítésére milyen keretek között illetve milyen módon van lehetőség.

Az Unió hatáskörébe utalt feladatok

„A Közösség támogatást nyújt ahhoz, hogy minőségi oktatás jöjjön létre” (126. cikk)

Ez a cikk megfelelő jogalapot kínál ahhoz, hogy az Unió cselekvően lépjen fel az oktatás terén. Az oktatás az egyik olyan új ágazat, melynek révén kibővülnek az Unió hatásköréi, bár az is igaz, hogy ez jól körülhatárolt módon történik. Nincs szó

Európa az iskolában – az iskola Európában

közös oktatáspolitikáról, vagy valamiféle integrált politikáról, mint más ágazatok esetében, hisz a legtöbb hatáskör a tagországok hatóságainak kezében marad. A szóban forgó cikk a színvonalasabb oktatás megteremtését koordináló illetve ösztönző jellegű intézkedésekkel kívánja elősegíteni. Nagy hibát követnénk el, ha alábecsülnénk e cikk jelentőségét: magának ennek a cikknek a létezése is előrelépést jelent, ha figyelembe vesszük, hogy egyes országok, így Németország és Nagy-Britannia ellenezték azt, hogy az Unió jogosítványait olyan területekre is kiterjesszék, mint az oktatás és a kultúra.

Az uniós hatásköröknek az oktatásügy területére való kiterjesztése adta az első fontos lökést az Európai Tanács 1990. december 14-15-i római döntése jelentette, mely szerint „széles körben elfogadott az a gondolat, hogy a Közösség jogköreit ki kell bővíteni vagy újra kell fogalmazni bizonyos specifikus területeken”. E nyilatkozat értelmében az Európai Unió Szerződésnek tartalmaznia kellene egy olyan cikket, amely az uniós jogosítványok körét kiterjeszti az oktatás területére, lehetővé téve ezáltal olyan dinamikus és nem pusztán gazdasági megfontolásoktól vezérelt cselekvési programok megvalósítását, melyek hozzájárulhatnak az európai identitás kialakulásához, megerősödéséhez.

A pontosan körülhatárolt jogalap hiánya ugyanakkor a korábbiakban sem akadályozta meg azt, hogy az Európai Közösség az oktatás területén cselekvően lépjen fel, még hozzá hatékony módon. 1976 óta a vegyes összetételben ülésező Tanács, melynek keretében a kormányfők illetve az Oktatási Miniszterek Tanácsa tartottak együttes üléseket, már több oktatással kapcsolatos konkrét intézkedést hozott, melyek többnyire nem voltak kényszerítő jellegűek. Főleg az Európai Bíróság volt az, amely egyes precedens-értékű ítéleteivel még hatékonyabb cselekvést tett lehetővé. Így volt ez például akkor, amikor a szakképzéssel kapcsolatos 128. cikkre való hivatkozással az alapokmány hatókörébe vonta a felsőoktatást (lásd ezzel kapcsolatban a Gravier-ügyben 1985. február 13-án meghozott, 293/93-as számú ítéletet, amely meghatározta a szakképzés fogalmát illetve a Blazot-ügyben 1988. február 2-án meghozott, 24/86-os számú ítéletet, amely a szakképzés területéhez tartozóként definiálta a felsőoktatást).

Az új cikk olyan autonóm jogalapot képez, melynek hatálya – annak köszönhetően, hogy a jogalkotók az oktatásnak egy igen általános fogalmából indultak ki – nem csupán a felsőoktatásra terjed ki, hanem az elemi iskolától az egyetemig az oktatás minden szintjére. Mindez a fontos intézményes változással is jár, hogy többé már nem kell majd vegyes felállásban üléseznie az Európai Tanácsnak: ezentúl lehetőség lesz arra, hogy az oktatási miniszterek szakminiszteri tanácsülések keretében hozzák meg döntéseiket.

Az oktatás európai dimenziója

Korántsem jelentőség nélküli az a körülmény, hogy a szöveg minőségi oktatásról beszél. Az IRDAC (*Industrial Research and Development Advisory Committee*) egy közelmúltban közreadott jelentése, mely azt vizsgálja, miként jelentkezik Európában „a képzettségekkel kapcsolatos kihívás”, kiemelt problémaként említi meg az Unió kapcsán az oktatás minőségének kérdését, és ezt annak alapján teszi, hogy összefüggést állapít meg ez utóbbi kérdés és a gazdasági célok elérése között. A jelentés szerint: „Az oktatási rendszereket értékelő, a kompetenciákkal kapcsolatos mennyiségi és minőségi mutatók az oktatás összes szintje esetében döntő jelentőségűek egy ország termelékenységének szintje illetve versenyképessége szempontjából.” Nyilvánvaló tehát, hogy a minőségi oktatásnak döntő szerepe lehet abban, hogy létrejöjjön az a „minőségi Európa”, amely ösztönzően hat az egyének kompetenciáinak, kreativitásának és dinamizmusának a fejlődésére. Ez egyúttal ösztönzést adhat a gazdaság fejlődésének azáltal, hogy megfelelő munkaerő-állományt biztosít számára, és felruházza a munkaerőt, illetve valamennyi fiataalt mindazokkal a kompetenciákkal, melyek ahhoz szükségesek, hogy alkalmazkodni tudjanak az európai vállalatok változó követelményeihez.

„A Község szakképzési politikát valósít meg.” (127.) cikk

Igen szembeötlő az előző cikkhez képest mutatkozó különbség, hisz ebben a szövegrészben explicit módon szerepel a „politika” szó. Ebben egyébként nincs is semmi különös, hisz ezúttal nem egy új területtel kapcsolatban neveznek meg hatásköröket, hanem egy olyan politikai kompetencia-terület újjászervezéséről van szó, amely már korábban is szerepelt a Szerződésben, mégpedig a 128. cikkben.

E cikkben „közös szakképzési politikáról” volt szó, az új cikkből viszont már hiányzik a „közös” szó. Ez első látásra visszalépést jelent a múlthoz képest. Ha igaz is, hogy szerepel ebben a cikkben a „politika” szó, az is igaz, hogy a mezőgazdaság vagy a közlekedés területével ellentétben itt nincs szó „közös politikáról”

Valójában azonban csupán látszólagos ez a visszalépés, hiszen a 128-as cikk csak arra adott lehetőséget, hogy a Tanács „általános elveket” állapítson meg ezen a területen, mint ahogy ez meg is történt az 1963. április 20-én meghozott 63/266/IEGK számú döntés elfogadásával, melyet aztán 1971. július 26-án a Tanács általános irányelvekkel egészített ki. Tehát e területen inkább csak egy csíraformájú – ámbár időközben jelentős fejlődésen átment – politikáról lehetett beszélni, az új cikkben viszont sokkal határozottabb alakot ölt ez a politika annak köszönhetően, hogy a szöveg megnevez egy sor konkrét, a politika hatókörét jelentősen kitágító és a későbbiekben részletesebben tárgyalt cselekvési területet.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Nagy jelentőséget kell tulajdonítani annak, hogy az Unió – többek között szakképzési politikája révén – kinyilvánította, hogy milyen fontosnak tartja emberi erőforrásainak fejlesztését. Ez utóbbinak döntő szerepe lehet a gazdasági és társadalmi kohézió megerősödésében illetve az európai ipar versenyképességének növekedésében.

A Szerződés tehát tulajdonképpen elismeri, hogy egy átalakulóban lévő társadalomban a szakképzés és a felnőttkori szakmai képzés meghatározó szerepet játszanak abban, hogy létrejöjjön egy olyan aktív társadalom, amely a munkaerő összetételének megjavításával képes úrrá lenni a gazdasági, technológiai, szociális és kulturális változásokon. Az oktatás és a szakképzés, két olyan egymást kiegészítő területet alkotnak, amelyek hozzájárulnak majd a Közösség polgárainak jólétéhez és amelyek segítséget nyújtanak az Uniónak abban, hogy megfelelő választ adjon a világ többi része által támasztott kihívásokra.

„A nemzeti és regionális sokféleség tiszteletben tartása mellett a Közösség támogatást nyújt a tagállamok kultúrájának kibontakoztatásához és egyben elősegíti a közös kulturális örökség érvényre jutását.” (128. cikk)

Ezzel a cikkel a Szerződés hatókörébe vonta a kultúra fogalmát és egyben fel is ruházta a Közösséget néhány jogosítvánnyal. Miként az oktatás esetében, e téren sincs szó közös uniós szintű kulturális politikáról, hanem csak arról, hogy a Közösség saját erőfeszítései révén „támogatást nyújt a tagországok kultúrájának kibontakoztatásához”.

Korábban – bármilyen jelentős uniós lépésekre került is sor – ezek mindig csak a gazdasági szereplőire irányultak. De bárki könnyen beláthatja, hogy – miként Delors fogalmazott – „senki sem fog beleszeretni az egységes belső piacba.”. Az európai identitás egyik alapvető alkotóelemét alkotja a kultúra: ez utóbbi az Európai Unió egyik olyan alapfogalma, mely a gazdasági és társadalmi integrációs célokon túlmutatva az embert a maga egészében célozza meg. Ily módon tehát a „kereskedők Európája” kiegészül az „polgárok Európája” eszményével. A kultúrának köszönhetően minden polgár felismerheti, hogy sajátos specifikumai ellenére mindenki mélyen beágyazódott egy kontinens civilizációjába.

Már az Európai Tanács 1990. december 14-15-én megtartott római ülésén elismerték, hogy a kultúrát be kell iktatni az új Szerződésbe. E felismerésre vezethető vissza, hogy a Közösségre ruházták azt a feladatot, hogy „elősegítse a tagállamok kultúráinak kibontakoztatását”, s tegye mindezt oly módon, hogy közben „előtérbe kerülhessen a közös kulturális örökség” is. Vitathatatlan, hogy a nemzeti és regionális kultúrák sokfélesége mellett létezik Európában „egy közös

Az oktatás európai dimenziója

kulturális örökség” is. Ennek a kulturális örökségnek kiaknázása, gazdagítása és fejlesztése teszi szükségessé az európai kulturális együttműködés elmélyítését.

Nem volt könnyű beiktatni a Szerződésbe egy új, a kultúrára vonatkozó cikket, hisz ezzel kapcsolatban fenntartásokat fogalmazott meg több tagállam is, főleg Németország, ahol a tizenhat tartomány a kultúra területén nagyon ragaszkodik szuverenitásához és ahol a szövetségi állam oly csekély szerepet játszik kulturális ügyekben, hogy nincs is szövetségi szintű kulturális minisztérium. A fenntartásokat megfogalmazók abbéli aggályuknak adtak hangot, hogy valamiféle színtelenszagtan euro-kultúra jöhetne létre, és így a nemzeti és regionális kultúrákon belül kifejlődött, virágzó, életerős hajtások helyét egyfajta európai konformizmus foglalhatná el. Az említett államok szerint arra kell törekedni, hogy minél kisebb mértékben irányítsák a kulturális élet fejlődését és már csak ezért sem szabad létrehozni egy újabb irányítási szintet.

Ennek megfelelően a cikk 1. bekezdése tartalmát kiegészítették „a nemzeti és regionális sokféleség tiszteletben tartása” kitétellel, így nyújtva egyfajta garanciát arra, hogy megerősödjön a kultúra, ez a minden európai nép által birtokolt közös nevező, mely dinamikus összekötő kapocsként segítheti elő a létrehozni kívánt európai egység megvalósulását. Egyébként a kulturális sokféleség megőrzésének igénye abban is kifejeződik, hogy a szövegben többes számban szerepel a „kultúrák” kifejezés, mintegy azt érzékeltetendő, hogy csak egyes nemzeti kultúrák léteznek, melyek ötvözete alkotja a „közös kulturális alapot”.

Az a meghatározó szerep, amelyet az oktatás, a szakképzés és a kultúra játszik az Európai Közösség építésében, indokolja azt, hogy miért iktatták be a Maastrichti Szerződésbe a szóban forgó új cikkeket. Mint láhattuk, a Közösség nem kapott általános felhatalmazásokat e területeken. Ezek a cikkek, miközben felsorolják az elérendő célokat, egyúttal szigorúan be is határolják az Unió szerepvállalását.

B. Az uniós kezdeményezések megvalósítása

Több ország is fenntartásokat fogalmazott meg azt illetően, hogy olyan hatáskörökkel ruházzák fel a Közösséget, melyek hagyományosan a nemzeti vagy éppen a regionális feladatkörök közé tartoztak, illetve amelyeket illetően nem is rendelkeztek jogosítványokkal a központi hatóságok. Ilyen volt például az oktatás és a kultúra Németország esetében, ahol e feladatkörök a tartományok hatáskörébe tartoznak, illetve az oktatás Anglia esetében, ahol bizonyos jogosítványokkal a helyi hatóságok élhetnek. Ahhoz, hogy a tagállamok hajlandók legyenek átadni egyes feladatköröket a Közösségnek, garanciákat kellett adni arra vonatkozóan, hogy a Közösség nem fogja magához vonni a szóban forgó jogosítványokat. Ezek a

Európa az iskolában – az iskola Európában

garanciák explicit módon meg vannak nevezve a szóban forgó cikkek szövegében és e megfogalmazások lényegét mindig a szubszidiaritás fogalma adja, mely mindegyik cikkben megjelenik és egyben kifejtésre is kerül.

126. cikk: „1. A Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti ez utóbbiak tevékenységét. A Közösség eközben teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a tanítás tartalmával és az oktatási rendszerek megszervezésével kapcsolatos felelősségét, akárcsak az egyes országok kulturális és nyelvi sokféleségét.”

127. cikk: „1. A Közösség olyan szakképzési politikát valósít meg, amely a tagországok tevékenységére támaszkodik és egyben kiegészíti azt. A Közösség eközben teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a tanítás tartalmával és az oktatási rendszerek megszervezésével kapcsolatos felelősségét, akárcsak az egyes országok kulturális és nyelvi sokféleségét.

128. cikk: „2. A Közösség tevékenysége arra irányul, hogy ösztönözze a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges támogatassa és kiegészítse az előbbieket tevékenységét.”

A Közösséget a szakképzés terén több kompetenciával ruházták fel, mint a két másik területen. Ennek az az oka, hogy már korábban is volt ilyen politikája az Uniónak, ezzel szemben a másik két terület először szerepel a Szerződésben. A fentieknek megfelelően először azt tekintjük át, hogy a 127. cikkben miként fogalmazódik meg a szubszidiaritás elve, és csak ezt követően vizsgáljuk meg ugyanilyen szempontból a másik két cikket.

A 127. cikk világosan megfogalmazza, hogy az Unió tevékenysége a szubszidiaritás elvének megfelelően arra irányul, hogy megerősítse illetve kiegészítse a tagállamok ilyen irányú tevékenységét. Ez lényegében annak megerősítését jelenti, hogy az Unió nem törekszik általános harmonizációra illetve a szakképzési politikák egységesítésére.

A szubszidiaritás elvének tiszteletben tartása érdekében szükség van a felelőségek elkülönítésére és annak elhatárolására, hogy mely kompetenciák mely szinthez tartoznak: mindenekelőtt azt kell megállapítani, hogy mely feladatkörök tartoznak az egyes tagállamok hatáskörébe és melyek azok, amelyekkel a Közösségnek kell élnie a neki adott felhatalmazásoknak megfelelően.

Itt kell megemlítenünk, hogy a konzultációs intézmények és mechanizmusok a tagállamokat és a szociális partnereket illetően egyaránt igen fontos szerepet

Az oktatás európai dimenziója

játsszanak. A szakképzés területén a dolog természetéből adódóan kialakul valamilyen konzultáció a közhatalom, a munkaadók és a szakszervezetek között, ennek keretei ugyanakkor országonként igen eltérőek. A Közösség tevékenységének elő kell segítenie azt, hogy a korábbinál nagyobb szerepet játsszanak, érdemibb módon és egyben szervezettebb keretek között folyjanak a konzultációk, részint az Unió szintjén (Szakképzési Konzultációs Bizottság, Programbizottságok, Szociális Dialógus), részint a tagállamok szintjén (nemzeti szintű elemző illetve értékelő bizottságok, és más partnerek részvételével a programok megvalósításában).

A szakképzés területén, akárcsak a szociálpolitika terén, a szabályozás részint törvényi eszközökkel, részint szerződéses keretek között valósul meg. Ennek megfelelően azt mondhatnánk, hogy a szubszidiaritás elve két különböző dimenzióban jut érvényre, egyfelől a tagállamok és a Közösség szintjén elhatározott, a Szerződésben meghatározott cselekvések vonatkozásában, másfelől pedig a szociális partnerek és a Közösség közötti viszony tekintetében.

Azáltal, hogy a szakképzéssel kapcsolatos uniós politika terén sikerült érvényre juttatni a fenti elveket, e szférában a múltban is igen dinamikus formában jutott érvényre a szubszidiaritás elve. Az előzmények alapján a Bizottság azt ajánlotta a Kormányközi Értekezletnek, hogy a szakképzéssel foglalkozó cikkbe iktassanak be egy olyan részt, amely megemlékezik a szociális partnerekkel való konzultációról. Sajnos a 127. cikk jelenleg érvényes megfogalmazása nem tartalmaz ilyen részt, lévén, hogy a társadalmi partnerekkel való konzultációra vonatkozó cikkek abba a Szociális Egyezménybe épültek be, amelyhez az Egyesült Királyságot leszámítva tizenegy tagország csatlakozott. Az imént mondottak miatt a 127. cikk végleges szövegében nem eshetett szó konzultációkról. Mindettől függetlenül célszerű, ha a szubszidiaritás fogalmát e kifejezés mindkét említett jelentése figyelembe véve értelmezzük.

A 126. és 128. cikkeken a szubszidiaritás lényegesen korlátozottabb formában szerepel. E cikkek értelmében a Közösség csupán a tagországok közötti együttműködés ösztönzésére vállalkozik. Olyan területekről van szó, ahol a tagországok továbbra is kizárólagos jogosítványokkal rendelkeznek és ennek megfelelően a Közösségre csak azt a feladatot bízta, hogy nemzetek feletti eszközeinek birtokában nyújtson segítséget az egyes országoknak és támogassa ezek együttműködését. Az „együttműködés” szó szerencsés kifejezés, amely eloszthatja mindazoknak a félelmeit, akik ellenezték azt, hogy a Közösség hatáskörökre tehessen szert az oktatás és a kultúra területén.

Az egyes tagállamok szívesen veszik, sőt kíváncsúnak is tartják, hogy támogatásban részesüljenek azon erőfeszítéseik, amelyek arra irányulnak, hogy

Európa az iskolában – az iskola Európában

oktatási rendszerük minősége tekintetében a tapasztalatok illetve az innovációk kölcsönös megismerése révén illetve a nemzetközi együttműködés keretében érjenek el kedvező változásokat. Ugyanakkor a tagállamoknak az oktatási rendszerekkel illetve az oktatáspolitikával kapcsolatos felelőssége továbbra is teljes mértékben érvényre juthat.

A kultúra területén ugyanilyen elvek érvényesülnek: egyfelől a Szerződésben nem szerepel célként közös kulturális politika kialakítása és még kevésbé az, hogy egy uniformizáló célokat szolgáló centralizált kultúrpolitikára lenne szükség. Az Uniót e téren csupán a segítségnyújtás szerepkörével ruházták fel. Csupán azokon a területeken kell segítséget nyújtania az Uniónak, ahol az ilyen szintű beavatkozás valóban indokolt lehet.

Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a Közösség csak akkor lép fel támogatóan illetve a tagországok tevékenységét kiegészítő módon, ha ez „valóban szükséges”. Csak ennek az előfeltételnek a teljesülése esetén cselekedhet a Közösség. Az imént mondottak tökéletesen tükröződnek abban a nyilatkozatban, amely a német tartományok elnökeinek 1987-es müncheni értekezletén fogalmazódott meg: „az Európai Közösség csak azokban az esetekben lát majd el új feladatokat, ha ezek európai szintű megvalósítására az állampolgárok érdekei miatt valóban feltétlenül szükség van illetve ha e lépések pozitív hatása csak az európai szintű akciók esetében lehet eredményes.” Tény, hogy ez a kikötés elvben lehetetlenné tesz minden olyan akciót, amit a Közösség kezdeményez, ugyanakkor bízni kell abban, hogy a minket érdeklő területeken ezt nem fogják teljes szigorral érvényre juttatni, hisz ellenkező esetben az uniós szerepvállalás lehetetlenné válna.

Azt a tényt, hogy a szubszidiaritás fogalma nemcsak a 3 B cikkben, hanem a most elemzett cikkekben is helyt kapott, úgy is lehet értékelni, hogy ily módon speciális megfogalmazást kapott a szubszidiaritás elve. A tagállamokat minden bizonnyal az a szándék vezérelte, hogy a Közösséget e területeken csupán igen behatárolt cselekvőképességgel ruházzák fel, és ez utóbbi kialakulását is csak azzal a feltétellel fogadták el, hogy specifikus biztosítékot kértek a szubszidiaritási elv érvényesülésére, mintha a szubszidiaritás általános elve nem nyújtana elegendő biztosítékot.

Gondolatmenetünk e pontján az a kérdés merül fel, hogy a szubszidiaritás elvének csupán azon megfogalmazásait kell-e figyelembe venni, melyek az egyes cikkekben szerepelnek vagy esetleg továbbra is alkalmazandónak kell tekintenünk a szubszidiaritás általános elvét. Talán még az a kérdés is felvetődhet, hogy netán mindkét fajta szubszidiaritás valamiféle kombinált alkalmazására kellene-e törekedni. A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy ez esetben az érvényes jogértelmezés szerint a 3 B cikkben szereplő általános szubszidiaritás-fogalom,

Az oktatás európai dimenziója

vagy ha úgy tetszik „subsidiaritas generalis” helyett derogáció révén az egyes cikkekben meghatározott „subsidiaritas specialis”-t kellene érvényre juttatni. Ha a Szerződés létrehozói úgy vélték, hogy az általunk vizsgált területeken a szubszidiaritás elvét sajátos megfogalmazások formájában kell megjeleníteni, akkor a szóban forgó cikkek alkalmazásakor nyilván ez utóbbiakat kell irányadónak tekinteni.

Miután áttekintettük, hogy milyen feladatokkal ruházták fel a Közösséget az oktatás, a szakképzés és a kultúra területén, és miután azt is megvizsgáltuk, hogy pontosan miként határolták körül az Uniónak átengedett hatásköröket, a továbbiakban arról szólunk majd, hogy a Közösség milyen célokat szeretne elérni ezeken a területeken, valamint arról is, hogy a megszerzett kompetenciák érvényesítése érdekében milyen cselekvési tervek fogalmazódtak meg.

Második rész: A kiválasztott cselekvési irányok

A vizsgált területeken az Unió nem tett szert általános hatáskörökre. Az új jogosítványokat pontosan behatárolják illetve jól körülbástyázzák az egyes cikkekben szerepeltetett „specifikus szubszidiaritásokat” körvonalazó szövegrészek. Minthogy az átengedett hatáskörök nem általános jellegűek, az egyes cikkek mindegyike meghatározza a Közösség számára kijelölt cselekvési területeket.

Ez utóbbiakat – lévén, hogy a Közösség nem kapott felhatalmazást arra, hogy az adott területeken előre meg nem határozott akciókat foganatosítsa – az egyes cikkek tételes, tovább nem bővíthető felsorolásban szerepeltetik. A cselekvési területeket tehát olyan zárt listák tartalmazzák, melyek pótlólagos biztosítékkul szolgálnak az uniós hatáskörök esetleges bővítése ellen, és ez tulajdonképpen újabb bizonyíték arra, hogy a tagállamok mennyire nem szívesen bízzák e területek igazgatását az Uniónak.

Fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a tevékenységi területek felsorolását bevezető mondat nem mindegyik cikkben hangzik egyformán. Az oktatással és a szakképzéssel foglalkozó cikkekben az áll: „A Közösség tevékenysége arra irányul, hogy ...”, ezzel szemben a kultúrával foglalkozó cikk, mely a tagállamok együttműködésének ösztönzését és ha szükséges, az egyes országok tevékenységének segítségét tűzi ki célul, az uniós cselekvés színtereinek bemutatását „a következő területeken” kitételrel vezeti be.

Első látásra úgy tűnhet, hogy a fenti fordulatok között legfeljebb csak stilisztikai jellegű a különbség. Mi azonban másképpen látjuk ezt a kérdést. A két elsőként említett területnek szentelt cikkek ugyanis számolnak az uniós kezdeményezések

Európa az iskolában – az iskola Európában

lehetőségével (még ha ezeket meghatározott keretek közé is szorítja a szubszidiaritás elve). Ez annyit jelent, hogy a Közösség a kiemelt célok elérése érdekében a szubszidiaritás elvét tiszteletben tartva önálló kezdeményezésekkel élhet és erre főként akkor van lehetősége, ha a tagállamoknak nincsenek önálló kezdeményezései a szóban forgó területeken. Egészen más a helyzet a kultúra területén: itt minden kezdeményezési lehetőség a tagállamok kezében marad továbbra is, és a Közösségnek csupán arra nyílik lehetősége, hogy a megjelölt területeken támogasson valamilyen tevékenységet.

Ha nem is tudjuk igazolni, hogy valóban ez volt a szándéka a cikkek megfogalmazóinak, a szöveg beható elemzése alapján mindenesetre ilyesfajta következtetésekre lehet jutni. Ha valóan ez lenne a helyzet, azt kellene mondanunk, hogy az Unió szerepkörét a szóban forgó területeken a lehető legszigorúbban értelmezett szubszidiaritás-értelmezés határozza meg. A magunk részéről úgy gondoljuk, hogy sem a Bizottság sem az Európai Parlament nem ezt a fajta értelmezést részesíti előnyben. Bízunk benne, hogy az európai szervezetek soha nem is tesznek majd magukévá egy ennyire beszűkítő jellegű értelmezést.

Együttműködést ösztönző illetve támogatást nyújtó programjai révén az Unió valójában már valamennyi szóban forgó területen cselekvő szerepet vállalt, és esetenként – döntően a szakképzés terén – még kényszerítő erejű jogi intézkedéseket is fogantatosított. Ily módon a cikkekben felsorolt cselekvési területek szerepeltetésével csupán azokat jelenítik meg újólag – és esetenként némiképp bővített formában – melyeken már korábban is szerepelt vállalt a Közösség.

E cselekvési területek áttekintésekor jobbára csak arra lesz módunk, hogy mintegy példaként felvillantsuk a már megvalósult kezdeményezéseket, ugyanakkor esetenként néhány új lehetőség felvillantására is vállalkozunk majd. Ezek a kísérletek azonban szükségképpen spekulatív jellegűek lesznek, hisz az Unió még nem készítette el cselekvési tervét, és annak értelmezésére sem vállalkozott, hogy miként is kívánja majd értelmezni az új lehetőségeket.

A továbbiakban az egyes cikkek olyan típusú bemutatására vállalkozunk, melynek révén mintegy olvasni lehet majd az egyes bekezdések sorai között.

A. 126. cikk: „A Közösség cselekvése arra irányul, hogy”:

„fejlessze az oktatás európai dimenzióját, többek között a tagországokban beszélt nyelvek tanulása és elterjesztése révén”;

Az oktatás európai dimenziója

Az idézet két különböző részből tevődik össze: az első rész azt fogalmazza meg, hogy az oktatásban meg kell erősödni az európai dimenzióknak, a „többek között” kitételrel bevezetett második rész ugyanakkor nem tartalmaz lezárt, tételes felsorolást, hanem megelégszik a szóban forgó dimenzió egyik, ámár igen jellemző aspektusának megemlékezésével.

A szövegrészben megfogalmazott céltételezés az oktatás minden szintjére érvényes, s nem csupán a felsőoktatás területére, mely korábban a 128. cikk hatáskörébe tartozott. Ennek megfelelően az Uniónak lehetősége lesz arra, hogy a jövőben olyan intézkedéseket hozzon, melyek hatálya kiterjed majd a középfokú oktatásra, sőt talán még az alapfokú oktatásra is, vagyis arra az életkori sávra, melynek döntő jelentősége van abból a szempontból, hogy milyen kötődés alakul ki a felnövekvő nemzedékben valamilyen közösség iránt.

Az Uniónak a jövőben elvben lehetősége nyílik arra, hogy konkrét programot dolgozzon ki annak az európai dimenzióval kapcsolatos határozatnak a végrehajtására, amelyet az Európai Tanácsnak az Oktatási Miniszterek Tanácsával kiegészített ülése fogadott el: e határozatnak eddig nem lehetett komoly hatása lévén hogy az Unió korábban nem léphetett fel cselekvően a középfokú oktatás területén. Az Unió erőfeszítéseket tesz majd annak érdekében, hogy minden erre alkalmas tantárgy tantervében explicit módon megjelenjen az európai dimenzió: így például az irodalom, a nyelvek, a történelem, a földrajz, a társadalomtudományok, a közgazdaságtan és a művészeti tárgyak keretében. A Közösség szorgalmazni fogja, hogy a pedagógiai segédeszközök is tekintettel legyenek e célkitűzésre, és ezen túlmenően olyan intézkedéseket hoznak majd, amelyek a különböző országokban élő diákok és tanárok közötti kapcsolatteremtést hivatottak előmozdítani. A Bizottság jelenleg egy, a középiskoláknak szánt, az ERASMUS-programhoz hasonló program előkészítésén dolgozik, sőt egy elemi iskoláknak szánt diákcsera-program beindítására vonatkozó javaslat is megfogalmazódott (ennek talán a „Classes 92”²⁰ nevet adják majd).

A szövegben explicit módon szó esik a nyelvtanulásról. Ma már általánosan elfogadott, hogy az idegen nyelvek ismerete éppúgy döntő tényező az európai lakosok közötti kulturális, gazdasági, technikai és tudományos együttműködés szempontjából, mint abból a szempontból, hogy megvalósuljon az Európához is kötődő polgárok közössége és hogy kiteljesedjen az egységes belső piac. Az Európai Tanács éppen ezen szempontokat figyelembe véve fogadta el 1989. július 28-i döntésével (megjelent az EU Közlönyének 1989. aug. 16-i számában L 139) a LINGUA névvel illetett cselekvési programját, mely arra hivatott, hogy elősegítse

²⁰ magyarul kb. a '92-es évjárat' - a fordító

Európa az iskolában – az iskola Európában

a Közösségen belül az idegen nyelvek elsajátítását. E program hatálya jelenleg a felsőfokon továbbtanuló diákokra terjed ki.

E program tapasztalataira támaszkodva az Unió hasonló programot dolgozhat ki előbb a középfokon tanuló diákok, majd az alapfokú oktatásban részesülők számára. Mindez azt a célt szolgálja majd, hogy az Unió valamennyi polgárának lehetősége nyíljon arra, hogy anyanyelvén kívül legalább még egy, a Közösség területén beszélt nyelven kommunikáció-képessé váljon, és hogy a lakosság jelentős része két idegen nyelvet is elsajátítson.

-,előmozdítsa a felsőfokon tanulók és az oktatók mobilitását, beleértve ebbe a diplomák és a részképzések tanulmányi célokat szolgáló elismertetésének ösztönzését”;

A diákok és oktatók mobilitása azt a célt szolgálja, hogy a Közösség olyan diplomásokra tegyen szert, akiknek közvetlen tapasztalataik vannak arról, hogy hogyan tanulnak, élnek és dolgoznak az emberek valamelyik másik tagországban, akik több, a Közösség területén használt nyelven tudnak kommunikálni, és akiknek egyben a Közösség többi országában kialakult kultúrákról és mentalitásokról is közvetlen ismeretekkel rendelkeznek.

E célok jegyében az Unió elfogadta az ERASMUS-programot, melynek fő céljai között szerepel az, hogy megnöveljék azon diákok számát, akik egy másik tagország területén vesznek részt részképzésben, valamint az is hogy növeljék az oktatószemélyzet mobilitását és így módon javítsák a tanítás illetve az átadott ismertek színvonalát.

A gondolatjellel bevezetett szövegrészben tehát egy olyan, már meglévő uniós szerepvállalásra történik hivatkozás, amelyet a Közösség a jövőben kiteljesíthet és elmélyíthet majd. Elsősorban arra van szükség, hogy a tagországokat olyan, összehangolt fellépésre készítsék, melynek révén elhárulhatnak majd a mobilitást leginkább nehezítő akadályok, így a beiratkozási korlátok, a nyelvtudás terén mutatkozó hiányosságok, a különféle gyakorlati illetve adminisztratív problémák, a pénzügyi nehézségek, a képzések elismertetése terén mutatkozó nehézségek és az információhiány.

A Szerződés szövege egyébként explicit módon is említést tesz a diplomák és a részképzések elismertetéséről, ami érthető is, hisz e nélkül a mobilitás értelmét vesztené és meg sem valósulhatna. Az Unió munkáját tehát nagyban megkönnyíti az, hogy ez a cél bekerült a Szerződésbe. A diplomák munkavégzéssel összefüggő elismertetésének kérdése egyébként már megoldódott azáltal, hogy a Tanács 1988. december 21-én elfogadta a legalább három év időtartamú képzések révén

Az oktatás európai dimenziója

megszerezhető felsőfokú diplomák elismertetését célzó rendszer létrehozásáról szóló, EGK/89/48. sz. direktíváját.

A mindenféle harmonizációt explicit módon megtiltó negyedik bekezdés miatt ki van zárva annak lehetősége, hogy ugyanilyen direktívát fogadjanak el a képzettségek tanulmányi célokkal összefüggő elismertetéséről. Mégis fel lehet vetni azt a kérdést, hogy vajon nem hozhatna-e a Tanács valamilyen más kényszerítő erejű intézkedést, például egy döntést, amely szintén e kérdés megoldására irányulna. E döntés egy olyan program finanszírozásáról rendelkezhetne, amely az egyetemeket készítené a kérdés tanulmányozását és gyakorlati megoldások bevezetését célzó együttműködésre.

A Tanács kísérletet tehetne arra, hogy kibővítse az ERASMUS-program 3. számú akcióját, amelynek révén egy tanegység-beszámítási rendszert (ECTS) kívánnak létrehozni az Unión belül. E rendszert, mely egyelőre még csak néhány képzési ágat illetve néhány felsőoktatási intézményt érint minden képzési ágra illetve a Közösség minden tagországra ki kellene terjeszteni. A képzettségek meghatározott információkon alapuló elismertetésével kapcsolatos nemzetközi együttműködésnek nagy lendületet adhatna az, ha az Unió lépéseket tenne azon információk maximális hasznosítása érdekében, amelyeket az országos ekvivalencia és információk központok (NARIC) gyűjtenek össze.

– „*előmozdítsa az oktatási intézmények közötti együttműködést.*”

A Közösség tudatában van annak, hogy a hallgatók mobilitása ellenére a diákoknak még mindig csak a kisebbik része juthat majd el külföldre. A fenti gondolatjellel bevezetett célkitűzést azért iktatták be a szövegbe, hogy jövőendő életük és munkájuk során azok a hallgatók is hasznosítani tudják az európai tapasztalatokat, akik földrajzi értelemben véve nem mobilak.

Ha az „Európa az iskolában”- akció mintájára sikerülne létrehozni egy olyan programot, melynek révén az oktatás minden szintjén megjelenhetne az európai dimenzió, ennek révén egy valamennyi tantárgyra kiterjedő és a mainál lényegesen sokrétűbb együttműködés alakulhatna ki az oktatási intézmények között. Egy ilyen akció keretében az együttműködés fő formája az lehetne, hogy a különböző országok oktatási intézményei vállalkoznak csereakciók végrehajtására illetve a tanárok közötti együttműködés kialakítására: mindezt akár az ERASMUS-program egyik igen ígéretes, az erőforrások általános hiánya miatt azonban eddig még korántsem kiteljesedett programpontjának folytatásaként is el lehetne képzelni.

Az oktatási intézmények összeurópai együttműködése azt feltételezi, hogy az iskolák között is sokoldalú partnerkapcsolatok alakulnak ki, miként ez az

Európa az iskolában – az iskola Európában

egyetemek esetében már be is következett. Ez utóbbi területen tanúi lehettünk annak, hogy az együttműködés ösztönzése érdekében – részben egyes specifikus képzési ágak területén, részben több képzési ág összefogásával – számos egyetemközi hálózat és konzorcium alakult meg spontán módon. A Közösségnek a jövőben lehetősége lesz arra, hogy az oktatás minden szintjén elősegítse és összehangolja az ilyesfajta partnerkapcsolatokat.

Ami pedig a középfokú képzést illeti, a szövegben hivatkozás történik az Európai Tanács és az Oktatási Miniszterek Tanácsa együttes ülésén 1991. november 25-én meghozott határozatra (91/C/32/1o4), amely az iskolák közötti többoldalú partnerkapcsolatok létrehozására irányuló kísérleti programot alapozott meg. A miniszterek úgy ítélték meg, hogy a tagállamok középiskolái közötti együttműködés jelentősen hozzájárulhat a fiatalok kreativitásának és együttműködési kedvének kibontakoztatásához, továbbá annak elősegítéséhez, hogy képesekké váljanak határokon átnyúló együttműködésekben való részvételre. A Közösségnek jutott az a feladat, hogy elősegítse az ilyesfajta partnerkapcsolatok kialakulását. A fenti, gondolatjellel bevezetett új szövegrész ugyanilyen cselekvésre hatalmazza fel az Uniót.

–"fejlessze a tagországok oktatási rendszereivel kapcsolatos tapasztalat- és információcserét";

Az Európai Közösség politikai, gazdasági és szociális integrációs folyamataival szükségszerűen együtt jár az, hogy mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt megnövekszik az olyan információk iránti igény, amelyek az oktatási rendszerekről illetve az oktatási rendszerek fejlődésével összefüggő specifikus kérdésekről adnak tájékoztatást. A Közösség szintjén ezt az igényt az Eurydice-hálózat elégíti ki, amely különféle európai állami és köztulajdonban illetve magánkézben lévő oktatásügyi információs forrásokkal együttműködve látja el feladatait.

Az Eurydice-hálózat egyfelől egy központi európai egységből, másfelől a tagállamokban működő egységekből tevődik össze. Olyan rendszerként hozták létre, amely lehetővé teszi dokumentációs jellegű információk kölcsönös cseréjét. A fenti, gondolatjellel bevezetett szövegrésznek köszönhetően az információk és tapasztalatok cseréje a jövőben még lendületesebb fejlődésnek indulhat. Elképzelhető lenne egy olyan program létrehozása is, mely a tagországokban működő Eurydice-egységek finanszírozásához nyújtana segítséget.

A fenti célkitűzés valóra váltása szempontjából nagyon hasznos lenne, ha sikerülne együttműködést kialakítani az Unió tagországainak szintjén működő ekvivalencia- és információs központokat összefogó hálózattal (NARIC). Miként erről már 1991.

Az oktatás európai dimenziója

november 11-én döntést hozott az Oktatásügyi Miniszterek Tanácsával kibővített Európai Tanács (91/C321/03), a Közösségnek a tagállamokban működő információs egységekkel karöltve létre kellene hoznia egy oktatásügyi informatikai rendszert, és egyúttal a többi uniós információs bank számára is meg kellene könnyíteni a szóban forgó központokhoz való hozzáférést.

–„előmozdítsa a fiatalok, illetve az oktatási és szociális intézmények nevelői közötti cseréket”;

E szövegrész, melynek hatályát kiterjesztették az oktatási és szociális intézmények nevelőire is a „Youth for Europe” programból került bele a Szerződésbe. Ezt a programot, mely arra irányul, hogy elősegítse a Közösségen belül a fiatalok közötti cserekapcsolatokat, a Tanács 1988. június 6.-i döntése (EGK/88/34) illetve a Tanácsnak az ezt kiegészítő 1991. július 7.-i döntése (EGK/91/395) alapozta meg.

E cserekapcsolatok jól szolgálják azt a célt, hogy a fiatalok jobban megismerjék az Európai Közösséget és annak tagországait, és egyben a Közösségen belüli társadalmi kohézió kialakulását is elősegítik. A cserekapcsolatok ugyanakkor az oktatás szempontjából is hasznosak, és egyúttal megkönnyítik a fiatalok számára a felnőtt életbe illetve a munka világába való beilleszkedést, miként ahhoz is hozzájárulnak, hogy a fiatalok megismerjék képességeiket és felelősségérzet alakuljon ki bennük.

A szóban forgó cserekapcsolatoknak, illetve általában a fiatalok mobilitásának a feltételeit mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt jelentősen javítani lehetne különféle olyan uniós támogatásokkal, amelyek a tagországok által meghozott intézkedéseket egészítenék ki. E projektek ezután sokkal célirányosabb és közvetlenebb formát ölthetnek majd.

–„ösztönzi a távoktatás fejlődését;„

E szövegrész egy új cselekvési területre vonatkozik. Az Unió területén működő nyitott egyetemekkel kapcsolatos 1987. július 10-i határozatával az Európai Parlament hozta meg az első olyan döntést (Doc. A2 - 69/87), mely annak felismeréséről tanúskodik, hogy milyen fontos a távoktatás az Európai Közösség számára. A „távoktatás” fogalma minden olyan tanulási formát magában foglal, amelyet nem ellenőriznek folyamatosan és közvetlen módon a tanulási folyamatot irányító személyek, és amelyhez ugyanakkor szervezeti eszközök, tanácsadás, illetve oktatási tevékenység révén mégis segítséget nyújt egy-egy oktatási intézmény.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A hagyományos felsőoktatási intézmények nem rendelkeznek azzal a mozgékonytsággal és rugalmassággal, amely lehetővé tenné, hogy válaszolni tudjanak azokra az oktatással, illetve folyamatos képzéssel kapcsolatos új szükségletekre, melyek az elkövetkező évtizedekben jelentkeznek majd. Különösen nem képesek arra, hogy megoldást találjanak bizonyos időbeli és térbeli korlátokra: mindezen nehézségek szükségessé tehetik majd a jövőben az oktatási infrastruktúrák fejlesztését a távoli, oktatási szempontból rosszul ellátott régiókban.

„Memorandum a távoktatásnak az Európai Közösségben játszott szerepéről” című dokumentumában (COM (91) 388 final.) a Bizottság hangsúlyosan szolt a távoktatás jelentőségéről. A tudás elterjesztése érdekében felhasznált különféle rugalmas megoldásoknak köszönhetően a távoktatás jelentős szerepet játszhat abban, hogy megoldást találjanak a tanulmányi lehetőségekhez való hozzáférés problémájára. Bizonyos esetekben a távoktatás gazdaságosabb lehet, mint a hagyományos oktatás, és további előnyt jelenthet, hogy az oktatás révén együttesen juthat érvényre két fontos tényező: a szokásosnál magasabb színvonal és a gyakorlati élet szükségleteire való jobb odafigyelés. A távoktatás révén azon diákok képzésébe is beépülhet az európai dimenzió, akiknek nincs lehetőségük arra, hogy külföldi részképzésre utazzanak. Tekintettel a szóban forgó piac nemzetközi jellegére, a távképzés sikeressége szempontjából döntő fontosságú előfeltétel az, hogy megoldást találjanak az ily módon szerzett képesítések kölcsönös elismertetésére.

Míthogy a pedagógiai segédeszközök létrehozása, az információk továbbítására szolgáló eszközök illetve a tanulást segítő rendszerek kiépítése a kezdeti időszakban viszonylag jelentős befektetéseket igényelnek, a távoktatás kiváltképp alkalmas arra, hogy az uniós együttműködési program fogalmazódjon meg e területtel kapcsolatban. Az is nyilvánvaló, hogy a távközlési illetve audio-vizuális technikák fejlődése nagyban megkönnyíti e szféra fejlődését. A konkurencia miatt előbb-utóbb minden egyetem arra kényszerül majd, hogy távoktatási programokat hirdessen meg.

Vitathatatlan, hogy e területen óriási lehetőségek kínálóznak. Az Európai Közösség a munkaerő képzettségi szintjének emelése érdekében várhatóan kidolgoz majd egy távoktatási programot, mely a már munkaviszonyban állók számára tenné lehetővé a középfokú oktatásba való bekapcsolódást.

B. 127. cikk: „2. A Közösség cselekvése arra irányul, hogy „:

– „*egyebek között a szakképzés és az átképzés révén megkönnyítse az ipari átalakulásokhoz való alkalmazkodást*”;

Az oktatás európai dimenziója

Ez a szövegrész új elemet képvisel a szakképzési politikában. Egy olyan új célkitűzésről van szó, amelyet a Szociális Alap működtetéséhez rendeltek hozzá (lásd a 123. cikket), és amelynek megfogalmazásában fontos szerepet játszottak az európai ipar területén bekövetkezett gyors ütemű változások. A technológiai váltás miatt több iparágban fokozott igény mutatkozik aziránt, hogy a dolgozók gyorsan alkalmazkodjanak a változásokhoz, és ezen túlmenően gyakran tapasztalhatjuk azt is, hogy az informatika és a robottechnika elterjedése miatt nagy számban szűnnek meg korábbi munkahelyek. Az állásukat elvesztő iparban foglalkoztatottak újbóli elhelyezkedésük érdekében arra kényszerülnek, hogy mihamarabb átképezzék magukat.

Ha a szakképzés-politikáról beszélünk, elkerülhetetlen az, hogy a szociálpolitika általános kérdéseit érintsük, és ezt nem csak általános elvi szempontok indokolják – nevezetesen az, hogy a szakképzés elválaszthatatlan részét képezi a szociálpolitikának –, hanem intézményes okok is szólnak e mellett. Az Európai Közösségen belül ugyanis a szakképzési kérdésekkel egyfelől a Szociális Alap (*Social Fund*) foglalkozik, másfelől a humán erőforrásokért felelős részleg (*Task Force of Human Resources*), mely az e szférában működő programok végrehajtását irányítja.

A Tanács által 1988. június 24-én meghozott, a Strukturális Alapok célkitűzéseit felsoroló határozathoz (EGK 2052/88) kapcsolódóan a Tanács 1988. december 19-i határozata (EGK 4255/88) úgy rendelkezett, hogy e célok közül a 3-as és 4-es számú, azaz a tartós munkanélküliség elleni harccal kapcsolatos illetve a fiatalok szakmai beilleszkedésének elősegítésére vonatkozó célkitűzés érvényesítése a Szociális Alap hatáskörébe tartozik. A közelmúltban létrehoztak egy olyan, közvetlenül az Elnökséghez rendelt munkacsoportot, melynek azt kell majd tisztáznia, hogy milyen változtatások révén juttathatók érvényre a Szociális Alap működésében az új célkitűzések.

„a szakmai beilleszkedés és a munkaerőpiacra való visszakerülés megkönnyítése érdekében nyújtson támogatást a kezdő szakképzéshez és a továbbképzéshez”;

E célkitűzés egyaránt vonatkozik az első szakképzésre, az átképzésre és a folyamatos képzésre. Többek között ide tartozik az a szakképzés, melyre a teljes idejű kötelező alapképzést követően és a teljes munkaidőben történő foglalkoztatást megelőzően kerül sor. A Közösség foglalkozni kíván a fiatalok képzésének minden formájával, így a szakmunkásképzéssel, az egyetemi képzéssel és más felsőfokú képzésekkel is.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A dolgozók folyamatos képzése szintén alapvető fontosságú politikai célként jelenik meg a szakképzési politikában. E célkiűzés hatálya ugyanakkor olyan személyekre is kiterjed, akik nem állnak aktív kapcsolatban a munkaerőpiaccal, így például azokra a nőkre is, akik gyermekük felnevelése után kívánnak munkaviszonyba állni, és akiknek szükségük lehet ismereteik felfrissítésére.

A szakképzésnek olyan folyamatnak kellene lennie, amely végigkíséri a munkavállaló egész aktív életpályáját. A gazdaságnak végül is elemi érdeke, hogy az érintettek a munkahelystruktúra előrelátható szükségleteit figyelembe vevő szakképzésben részesüljenek. A modern szakképzésnek az önálló és folyamatos tanulásra is fel kell készítenie az embereket. A képzés és a tényleges munkavégzés között összhangot teremtő, a vállalati szükségleteket is figyelembe vevő szakképzés csak úgy jöhet létre, ha a vállalatok is szerepet játszanak a szakképzés megszervezésében, illetve ha a szociális partnerek aktívan bekapcsolódnak a szakképzésbe.

Ami pedig a folyamatos képzést illeti, a vállalatoknak, a szakmai szervezeteknek, a különféle köz- és magánintézményeknek képzések széles skáláját kell felkínálniuk. Az is igen fontos, hogy a hosszú távú célokat egy olyan konszenzus-képzésre alkalmas konzultációs folyamat keretében határozzák meg, amelybe a folyamatos képzésben érdekelt összes szereplő bekapcsolódhat. Minthogy a folyamatos képzés a vállalatok érdekét szolgálja, ez utóbbiaknak – amennyire ez csak lehetséges – döntő szerepet kell vállalniuk a finanszírozásban és a képzések megszervezésében. Az Európai Közösségnek részint arra kellene ösztönözni a vállalatokat, hogy növekvő felelősséggel viseltessenek alkalmazottaik képzettségi szintjének növelése iránt, részint arra, hogy működjenek együtt a több országra kiterjedő programok létrehozásában. Legfőképpen azt kellene elérnie a Közösségnek, hogy a vállalatok is bekapcsolódjanak a programok finanszírozásába.

A Közösség által létrehozott programok java része egyébként éppen a szakképzéshez illetve a folyamatos képzéshez kapcsolódik:

- a Petra-program, amelynek az a célja, hogy teljes idejű kötelező alapképzésének befejezése után az Európai Közösség minden ezt igénylő fiatalja legalább egy vagy még inkább két évig szakképzésben részesülhessen;
- a COMETT-program a technológiai képzés fejlesztését szolgálja különös tekintettel a csúcstechnológiák alkalmazására, és a magasan képzett munkaerő előállítására, és ily módon e program elősegítheti az európai ipar versenyképességének javítását.
- az EUROTECHNET-program elsősorban az alapfokú szakképzés és a folyamatos szakmai képzés megújítását hivatott előmozdítani, annak érdekében,

Az oktatás európai dimenziója

hogy a képzések terén figyelembe lehessen venni az éppen zajló és a várható technológiai változásokat és ezeknek az állásstruktúrára, a munkaviszonyokra továbbá a szükséges kompetenciákra és képzettségekre gyakorolt hatását.

– a FORCE-program fő célkitűzései a következők: elő kell mozdítani azt, hogy jelentősebb beruházások történjenek a folyamatos szakmai képzés területén és egyben növelni kell e téren a hatékonyságot. Támogatni kell a képzésekkel kapcsolatos szervező tevékenységet, továbbá a tanítási módszerek és az oktatási infrastruktúra megújulását. Szorgalmazni kell azt, hogy a képzések megszervezésekor nagyobb szerephez jusson a tervezés illetve a stratégiai szempontok mérlegelése. Végül törekedni kell arra, hogy hatékonyabb módon használják fel a képzés szolgálatába állított erőforrásokat.

Az Európai Közösségnek a jövőben arra kell majd törekednie, hogy elmélyítse a már meglévő programokat, gondosan ügyelve közben arra, hogy minél több fiatal illetve dolgozó vehessen részt ezekben.

– „segítse elő a szakképzésbe kerülést és mozgítsa elő az oktatók illetve a képzésben részesülők, mindenekelőtt a fiatalok mobilitását”;

Ha egyszer szóba kerül a szakképzésbe kerülés kérdése, mindenképpen beszélni kell a szociális partnerek szerepéről is. Minden szinten fontos lenne előmozdítani ezt a fajta szerepvállalást és elősegíteni azt, hogy sokrétűbb kapcsolatok alakuljanak ki a gazdasági-szociális szféra, a vállalatok és az oktatási intézmények között.

A szociális partnereknek az uniós tevékenységekben való részvétele, akárcsak azok az uniós szintű „közös állásfoglalások”, amelyeket a „szociális párbeszéd” keretében születnek meg – egyebek között a képzéssel kapcsolatban – döntő fontosságúak a Bizottság számára saját álláspontjainak kidolgozása szempontjából. Igen fontos, hogy a viták során olyan megállapodások jöjjenek létre a szociális partnerekkel, amelyek rögzítik azt, hogy ez utóbbiakra milyen felelősség hárul bizonyos területeken, így mindenekelőtt a munkaügyi kapcsolatok illetve a folyamatos képzés területén.

Még ha nincsenek is megnevezve a 127. cikkben a szociális partnerek, a velük való kapcsolattartás mégis meghatározó jelentőségű. Ugyanis nagyrészt rájuk hárul majd a szakképzési politika végrehajtása, így egyebek között nekik kell mindarról gondoskodni, amiről nem esik szó a fiatalok szakképzésével foglalkozó két cikkben, így a folyamatos szakmai képzésről és azokról a képzésekről, amelyeket az ipari átalakuláshoz való alkalmazkodás tesz szükségessé. Nagy kérdés, hogy a

Európa az iskolában – az iskola Európában

tagállamok miként tudnák arra kényszeríteni a munkáltatókat, hogy vállalatukon belül képzési tervet dolgozzanak ki.

A Bizottság azt szeretne volna, ha minden egyén automatikusan jogot formálhatott volna a szakképzésre, de a szociális partnerek nem járultak hozzá ehhez. Főleg a multinacionális vállalatok jelentenek problémát e téren, minthogy ezek nem támogatják a folyamatos szakmai képzést, értelmezésük szerint ez utóbbi saját, házon belüli tudáskincsük részét képezi. E kérdéskör kapcsán a Bizottság jelenleg egy olyan „eszköz” kialakításán dolgozik, mely a képzésekhez való hozzáférést lenne hivatott megkönnyíteni. A szociális partnerek, ha nem is készek elfogadni egy olyan szabályozást, amely minden dolgozót automatikusan feljogosítana arra, hogy szakképzésben részesüljön, annak szükségességét mégis elismerik, hogy a dolgozók egész aktív életpályájuk során könnyebben és nagyobb mértékben férhessenek hozzá a képzésekhez. Ennek megfelelően 1991. októberében megszületett egy olyan közös állásfoglalás, melyben a szociális partnerek azt határozták meg, hogy milyen módon lehet bevonni a dolgozók lehető legszélesebb körét a képzési folyamatokba.

Ami pedig a mobilitással kapcsolatos célkitűzést illeti, a Közösség, ellentétben azokkal az erőfeszítésekkel, amelyeket az egyetemi hallgatók és oktatók érdekében tett, e téren nem tud sok eredményt felmutatni. A FORCE- és a PETRA-programok lehetővé teszik az oktatók mobilitását és a képzésben részesülő fiatalok csereútjainak támogatását, de e programpontokból nem sok valósult meg. Meg kell még említeni a „Fiatal dolgozók cserekapcsolatai” című programot, amely 18 és 28 év közötti fiatal dolgozók vagy álláskeresőket továbbá regisztrált munkanélküliek számára tesz lehetővé egy másik tagországban való tartózkodást és munkavállalást, feltéve, hogy az illető már rendelkezik valamilyen alapszintű szakképzettséggel vagy munkahelyi gyakorlattal.

Az Európai Közösségnek annak ismeretében, hogy milyen fontos szerepet játszik a szakképzés szempontjából a mobilitás, a jövőben aktívabb szerepet kellene vállalnia e téren, részint a meglévő programok elmélyítése, részint új programok kidolgozása révén.

– ösztönözze az oktatási intézmények illetve a szakképzés intézményei és a vállalatok közötti együttműködést”;

A szakképzési politika főbb céljai, melyeket az 1963. április 2-án elfogadott Tanácsi határozat (EGK 63/266) második alapelvében körvonalaztak, egyfelől arra irányulnak, hogy a szakképzéseket a technikai haladásból fakadó követelmények teljesítése érdekében megfelelő alapképzésen nyugvó, ugyanakkor kellőképpen

Az oktatás európai dimenziója

széles körű képzésekké változtassák, másfelől arra, hogy a lehető legszorosabb kapcsolatot alakítsák ki a szakképzés különböző formái és a gazdaság különféle ágazatai között. E törekvéseknek megfelelően a Tanács 1986. július 7-i EGK 86/365-ös határozatával létrehozta a COMETT-programot.

A fent idézetben egy COMETT-típusú program létrehozásának szándéka fogalmazódik meg, azzal a különbséggel, hogy egy ilyen programban az oktatási intézmények és szakképzési intézmények mellett a vállalatok is részt vehetnének. Az új program kidolgozásakor nem szabadna megfeledkezni a Európai Közöség vállalatainak több mint 80 %-át kitevő kis- és középvállalkozások döntő szerepéről. A kis- és középvállalatoknak a képzéssel kapcsolatos akciók során számolniuk kell különféle akadályokkal, így például az időbeli korlátokkal, bizonyos sajátos működési jellemzőkkel, illetve anyagi teherbíró képességük korlátaival. Mindezt figyelembe véve, és különös tekintettel e vállalatoknak a legtöbb régió gazdasági növekedésében játszott igen fontos szerepére, a Közöség cselekvési terveinek kidolgozásakor különös figyelmet kell majd fordítani ezekre a cégekre.

–„fejleszteni kell a tagországok képzési rendszereivel kapcsolatos információk és tapasztalatok cseréjét”;

Ez a szövegrész nem igényel sok kommentárt. Szükség lenne egy olyan, az EURYDICE-hálózattal megegyező, a szakképzés nemzeti és uniós intézményeit illetve struktúráit és ezek fejlődését bemutató hálózatra. Elképzelhető lenne az is, hogy a szakképzés területére is kiterjesszék az EURYDICE-hálózat hatókörét. A Berlinben működő *CEDEFOP (Centre pour le développement de la formation professionnelle - Szakképzés-fejlesztő Központ)* nagy segítséget nyújthatna e téren.

(...)

Negyedik rész: Az intézkedések elfogadtatása

Nem könnyű uniós szintű döntést hozni, hisz különféle eljárások és különféle típusú intézkedések jöhetnek szóba. A három általunk vizsgált cikk ugyancsak világosan megjelöli a követendő eljárásokat és a figyelembe veendő korlátokat. Külön szólunk majd két olyan sajátosságról, amelyek a kultúra területére vonatkoznak.

A követendő eljárások

A követendő eljárások nem egységesek: az oktatással és a kultúrával kapcsolatos cikkek esetében a 189 B cikkben megjelölt eljárást kell követni, a szakképzéssel kapcsolatos cikk esetében a 189 C cikk az iránymutató.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A szakképzésre vonatkozó egykori 128. cikket felülvizsgálata időszzerűvé vált a benne megjelölt eljárás miatt. Ez az eljárás egyszerű többségen alapuló döntést igényelt, ugyanakkor a cikk egyáltalán nem tartalmazott olyan kitélt, mely szerint szükség lenne az Európai Parlament megkérdezésére.

Az egyszerű többségen alapuló szavazás, ahelyett hogy megkönnyítené a dolgokat, mint ezt gondolhatnánk, valójában már a kezdet kezdetén, vagyis még a hatok Európájának idejében problémákat okozott. Franciaország az egyhangú döntések mellett kardoskodott, ám eme eljárás bevezetését követően a 60-as és 70-es években ez a rendszer teljes bénultságot eredményezett.

Egészen az Egység Akta létrejöttéig kellett várnia, hogy újra lendületet kapjon e terület fejlődése. Attól a pillanattól fogva, hogy az Európai Bíróság jogértelmezése nyomán a felsőoktatás a szakképzéshez tartozó területnek minősült, a tagállamok egyáltalán nem akarták elfogadni, hogy az erre a szférára vonatkozó döntéseket többségi határozattal hozzák meg. Emiatt a Bizottság, valahányszor a Tanács elé terjesztett egy programot vagy valamilyen más döntést, mindig azon volt, hogy egyöntetű döntés szülessen. Ennek megfelelően az olyasfajta programokat, mint az ERASMUS, PETRA, COMETT, EUROTCHNET, FORCE, stb. mind egyhangúlag fogadták el. Ugyanígy a Bizottság az Európa Parlament álláspontját is megpróbálta kikérni, és igyekezett figyelembe venni – még ha esetenként változtatásokkal is – ezeket a véleményeket, noha ez egyáltalán nem volt kötelező.

A szakképzésről szóló új 127. cikk megszületésével az egyszerű többséggel meghozandó döntések helyett a minősített többséget igénylő döntések váltak szükségessé: az ilyesfajta szavazásokról a 189 C cikk rendelkezik, mely az Egység Akta elfogadása óta alkalmazható együttműködési eljárást szabályozza. Első látásra e változások visszalépésnek tűnhetnek, de az ilyesfajta vélemények megalapozatlanok, hiszen az egyszerű többségen alapuló eljárást, főként a nagy költségvetési vonzattal járó programok esetében nem tartották tiszteletben, és e helyett az egyöntetű szavazás vált gyakorlattá. Ezt figyelembe véve a változások előrelépést jelentenek. Ugyancsak előrelépést jelent a Parlament bevonása, ez utóbbinak a döntéshozatalokban játszott szerepe most lényegesen nagyobb, mint az egyszerű vélemény-nyilvánítás esetében, mely egyébként sem volt kötelező jellegű.

Az oktatással kapcsolatos 126. cikk egy másik eljárás követését írja elő, annak az új, együtt döntési eljárásnak az alkalmazását, melyet a Maastrichti Szerződés 189. B cikke tartalmaz. Ez egy olyan eljárási rend, amelynek keretében minősített többséggel születnek a döntések, és amely a korábbinál jóval nagyobb hatalommal ruházza fel az Európai Parlamentet. Ez még akkor is így van, ha ez a hatalom továbbra is negatív jellegű marad, vagyis csak arra ad lehetőséget, hogy

Az oktatás európai dimenziója

megakadályozzák egy intézkedés megszületését, nem pedig pozitív jellegű, mint ahogy ezt a Parlament szeretne volna.

A bekövetkezett változásokat sokan visszalépésként értékelik annak alapján, hogy a különféle programokat a 128. cikk által lehetővé tett egyszerűsített eljárás keretében is el lehetne fogadni. Erre valóban lenne lehetőség, csak hogy ennek a korábban is alkalmazott eljárásnak az alkalmazása esetén a döntésnek azért még sincsen kellő explicit módon megfogalmazott jogi alapja. Erre vezethető vissza például az, hogy az ERASMUS-, a COMETT- és a PETRA-programok ügye az Európai Bíróság elé került, lényegében az intézkedések jogalapjával kapcsolatos problémák miatt. Itt érdemes megemlíteni, hogy az Európai Bíróság jogértelmezése nyomán csupán a felsőoktatás került a 128. cikk hatálya alá. Ezzel szemben az új 126. cikk hatálya az oktatás minden szintjére kiterjed, és ennek megfelelően a jövőben olyan programok elfogadására is lehetőség nyílik majd, amelyek a középfokú vagy éppen az alapfokú képzést célozzák meg. Mindebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a szóban forgó új cikk létrejötte előrelépést eredményezett.

Hatékonyági szempontokat figyelembe véve a 189. B cikkben szereplő hosszadalmas eljárás okozhat nehézségeket: előzetes számítások szerint ugyanis 18-25 hónap telhet el addig, amíg döntés születik egy intézkedéssel kapcsolatos javaslatról, és akkor még nem is számoltunk azzal az eshetőséggel, hogy egy ilyen javaslatról az utolsó pillanatban is kimondhatják azt, hogy nem fogadják el, és ez esetben minden kezdődhet előlről.

Annak eldöntése is problémákat okozhat, hogy mi tartozik az oktatás, illetve a szakképzés területére. Tény és való, hogy sok akció esetében nem könnyű eldönteni ezt a kérdést.

Így például a LINGUA-programnak, mely egyszerre alapult 128. és a 235. cikkben, vajon ma inkább az oktatással kapcsolatos 126. cikkben kellene nyugodnia vagy inkább a szakképzéssel kapcsolatos 127. cikkben. A Bizottság minden bizonnyal arra hajlana, hogy a rövidebb eljárással járó, és főleg nagyobb kényszerítő erővel rendelkező 127. cikket ajánlja megfelelő jogalként. Egy ilyen helyzetben a Tanács vagy egyetértene a Bizottsággal (annak érdekében, hogy ne a 126. cikket, illetve az ez utóbbi értelmében alkalmazandó, 189 B cikkben alapuló hosszadalmas eljárást kelljen igénybe venni), vagy éppenséggel el is vethetné ezt, hogy így kerüljék el egy olyan intézkedés elfogadását, melynek túl nagy lenne a kényszerítő ereje. Az is nyilvánvaló hogy a Parlament mindig arra hajlik majd inkább, hogy az együtdöntési eljárás keretében fogadják el a határozatokat. Az efféle vitás esetekben az Európai Bíróságnak kell majd kimondania a döntő szót.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Úgy gondoljuk, hogy az Európai Bíróság eddig követett stratégiájának megfelelően azt az eljárást részesíti majd előnyben, amely nagyobb hatalomhoz juttatja az Európai Parlamentet. Vajon el tudunk-e képzelni egy olyan esetet, amikor a Parlament, csak azért, hogy az elfogadandó intézkedéseket hatékonyabban lehessen megvalósítani, lemond majd jogköréről? És ha netán mégis sor kerülne erre, de egy tagállam a Bíróság előtt peres eljárást kezdeményezne az Európai Bíróságnál, ez utóbbi vajon miként foglalkoz majd állást? Megannyi kérdés, amelyek nyilvánvalóan fel fognak vetődni, és amelyek megválaszolásában bizonyára döntő szerepet játszik majd az, hogy az Európai Bíróság illetve a Parlament miként alkalmazza majd az együttdöntési eljárást.

Az is kérdéses, hogy a szóban forgó terület esetében a Bizottság miként értelmezi a „Közösségi vívmányok” (acquis communautaire) fogalmát. A Bíróság jogértelmezésére hivatkozva a Bizottság úgy foglalkozik állást, hogy mindazon területek, amelyek a szakképzéshez tartoznak, így többek között a felsőoktatás, továbbra is a szakképzés részeként kezelendők. Ennek megfelelően e Közösségi vívmány részeként az érvényben lévő programok jogalapja változatlan marad.

Az új programok esetében viszont ténylegesen felmerül a fenti kérdés. A Bizottság előnyben részesíti azt a megközelítést, mely szerint a felsőoktatás továbbra is a 127. cikk hatálya alá esik. Ennek megfelelően az ERASMUS-program mintájára megalkotandó új program létrehozásához is e cikk szolgál majd jogalappal. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a Tanács nem feltétlenül ért majd egyet ezzel az állásponttal.

Tény és való, hogy mikor a tagországok külön cikket alkottak az oktatásról, akkor ezzel ezen a területen is elő akarták segíteni az uniós szintű cselekvést. Ugyanakkor az is igaz, hogy ezzel a lépéssel egyidejűleg az Unió cselekvési lehetőségeinek pontosabb meghatározására és egyben behatárolására is törekedtek, mindezt annak érdekében, hogy „lefékezzék” mindazon törekvéseket, amelyek megítélésük szerint túl könnyen juthattak érvényre a 128. cikkben foglaltak és a Bíróság jogértelmezése következtében. Mindezek alapján valószínűsíthető, hogy a Tanács szerint a felsőoktatás mostantól fogva az oktatás részének tekinthető. Ennek megfelelően az e területtel kapcsolatos valamennyi intézkedést a közös döntést igénylő és a Parlament jogkörét bővítő 126. cikknek megfelelő eljárások szerint kell meghozni.

Biztos, hogy e kérdést végül majd az Európai Bíróságnak kell majd eldöntenie, melynek egyúttal talán új meghatározást kell majd adnia arról is, hogy mi értendő szakképzésen. Vajon a Bíróság korábbi jogértelmezése alapján foglalkoz-e állást e kérdésben vagy pedig inkább az új jogalaphoz igazítva alakítja-e majd ki véleményét?

Az oktatás európai dimenziója

A kultúrával kapcsolatos 128. cikk az oktatással kapcsolatos 126. cikkhez hasonlóan a 189 B cikkben foglalt együttdöntési eljárás alkalmazását vonja maga után azzal a további megkötéssel, hogy eme eljárás folyamán a Tanácsnak mindvégig teljes egyetértéssel kell meghoznia határozatait.

Az eljárások fentebb bemutatott különbözősége vélhetően arra vezethető vissza, hogy új területeken próbáltak bevezetni egy új döntéshozatali mechanizmust. Egyébként az együttdöntési eljárás bevezetésével a Parlament olyan területeken szerzett minden korábbinál szélesebb jogosítványokat, amelyek kapcsán már korábban is igen érzékenynek mutatkozott ez a testület. Ráadásul, a szóban forgó két területet oly gondosan körülbástyázták a szubszidiaritás elvével, és kiváltképp az intézkedések elfogadásához szükséges feltételek igen szigorú megszabásával, hogy a tagállamok megengedhették maguknak azt, hogy viszonylag széles jogosítványokkal ruházzák fel a Parlamentet. Ugyanakkor, még ha azonos módon határozták is meg a két területen az eljárásokat, a kultúra terén, ahol az államok több fenntartással éltek, még azt is kikötették, hogy az együttdöntési eljárás keretében is csak egyhangú döntésekkel válhatnak elfogadottá a javaslatok.

A fentiekkel ellentétben a szakképzés területe már korábban is részét képezte a Szerződésnek, és ezen a területen az Unió már egyébként is sok mindent tett. Mindezek alapján úgy véljük, hogy ez esetben a fő törekvés arra irányult, hogy egy már eddig is alkalmazott eljárásmódot írjanak elő. E választásban, minthogy egy kipróbált eljárásról volt szó, nyilván fontos szerepet játszottak a hatékonysági szempontok. Mindenesetre pozitív fejleménynek tekinthetjük, hogy az együttdöntési eljárás révén az oktatás és a kultúra területén nagyobb szerephez jutott az Unión belül az egyik legfőbb költségvetési hatalomnak számító Parlament: e helyzet annak kedvez ugyanis, hogy jelentős, illetve a korábbinál több erőforráshoz jussanak a szóban forgó területek.

Tegyük mindezekhez hozzá azt is, hogy a Tanácsnak valamennyi esetben ki kell kérnie egy vagy két testület véleményét: az oktatás esetében a Gazdasági és Szociális Bizottság véleményét illetve a Régiók Tanácsának állásfoglalását, a szakképzés terén a Gazdasági és Szociális Bizottság véleményét, a kultúra esetében pedig a Régiók Tanácsáét. Említést érdemel, hogy a Régiók Tanácsa egy új testület, melyet a 198 A cikk értelmében hoztak létre.

Mindkét testület konzultatív jellegű, és az általuk megfogalmazott álláspontok is ilyen jellegűek. A konzultációk során különféle, addig nem ismert aspektusok merülhetnek fel, és ezek a véleményezések – főként akkor, ha megfelelő figyelmet fordítanak az elhangzottaknak – ahhoz is hozzájárulhatnak, hogy az érintettek megfelelően hajtsák végre a meghozott intézkedéseket, akciókat.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A szóban forgó területeken az új Szerződés nem ad szabad kezet az Uniónak a normaalkotást illetően, hanem megállapít bizonyos határokat, melyektől nem lehet eltekinteni a döntési folyamatok során.

B. A tiszteletben tartandó korlátok

Mindhárom cikkben ugyanaz a korlátozás szerepel: nevezetesen az, amely megtiltja bármilyen harmonizációs intézkedés meghozatalát. A tagállamok nem szívesen járultak hozzá ahhoz, hogy az Uniót az oktatás és a kultúra terén felruházzák a szóban forgó új jogosítványokkal, és a szakképzés esetében is nagyon ügyeltek arra, hogy megfelelő ellenőrzés érvényesülhessen az uniós szerepvállalás felett. Már szóltunk arról, hogy az Unió cselekvését mennyire behatárolta illetve körülbástyázta a szubszidiaritás elve. A harmonizáció tilalmában is az a törekvés fejeződik ki, hogy megőrizték az egyes tagországokban kialakult oktatási illetve szakképzési rendszerek és a kultúrák sokféleségét, és e törekvést bizvást minősíthetjük legitimnek és az emberi erőforrások szempontjából fontos értékek hordozójának.

A Bizottság a kormányközi értekezlet számára kidolgozott javaslataiban a szociálpolitikai célkitűzések jobb teljesítése érdekében egyfajta minimális harmonizációt kívánt volna megvalósítani a szakképzés terén. A harmonizációra a szociális partnerekkel folytatott konzultációkat követően kellett volna sort keríteni. Ha a szociális partnerek készek lettek volna egy európai szintű keret-megállapodás megkötésére, a Bizottság elállt volna attól, hogy előterjesszen egy direktíva-tervezetet, ellenkező esetben viszont mégis megtette volna ezt a lépést. Ezt az eljárást eredetileg a szociálpolitikai intézkedések keretében kellett volna megvalósítani. (A Bizottság felfogása szerint ugyanis a szakképzés is része a szociálpolitikának, lévén hogy e szféra működtetésében igen aktívan vesznek részt a szociális partnerek.) A tagállamok azonban egyáltalán nem mutattak hajlandóságot arra, hogy elfogadják a legcsekélyebb harmonizációt is a szakképzés területén, melynek szerveződési módjában sokkal több a technikai elem, mint az úgynevezett általános képzés területén.

Tegyük hozzá mindehhez, hogy amennyiben a belső piac kiteljesedése érdekében szükség lenne valamiféle a harmonizációra, ezt a 100. vagy a 100A cikk alapján lehetne megvalósítani (például a szerzői jogok terén vagy a műkincsek szabad áramlása terén megvalósítandó harmonizáció esetében). Ugyanakkor a bennünket érdeklő területek esetében még a 100. illetve a 100A cikkekre való hivatkozással sem hozhatók meg harmonizációs intézkedések, sőt még a 235. cikkekre való hivatkozással sem lehet ilyen intézkedéseket elfogadni, lévén, hogy a harmonizáció

Az oktatás európai dimenziója

tilalma erősebb érvényű, mint bármelyik említett cikk. Csak a Szerződés esetleges felülvizsgálata után lehetne szó bármiféle harmonizációról.

A harmonizáció általános tilalmáról mondtak után érdemes megvizsgálni, hogy egyáltalán milyen akciókra adnak lehetőséget az egyes cikkekben kilátásba helyezett döntéshozatali eljárások, hisz e téren is számos akadály van a cselekvésnek.

A legnagyobb mozgásszabadságot a szakképzés szférája kínálja, melynek területén az Unió már korábban is igen aktív tevékenységet fejtett ki. A 127. cikk szerint „A Tanács ...intézkedéseket fogad el”. Ez azt jelenti, hogy nincsenek kizárva mindazon tevékenységek, melyeket a 189. cikk sorol fel. Tilos a harmonizáció, de ennek a cikknek az alapján nem ütközik tilalomba az, hogy elfogadjanak valamilyen olyan direktívát vagy szabályt, amely nem irányul harmonizációra. Így például a szakképzés területén lehetőség lenne arra, hogy elfogadjanak egy direktívát a szakképzettségek elismertetéséről, mely hasonló lehetne a diplomák elismertetéséről rendelkező direktívához.

Egészen más a helyzet az oktatás és a kultúra terén: a 126. és 127. cikkek egyaránt azt tartalmazzák, hogy a Tanács csak „ösztönző jellegű intézkedéseket” fogadhat el. Mit jelent ez a gyakorlatban? Ezek az ösztönző intézkedések olyan döntések formáját ölthetik, melyek együttműködési programokat hívnak életre és amelyek egyben finanszírozzák is e programok megvalósulását. A 189. cikkben foglaltak értelmében döntési típusú, vagyis jogi szempontból nézve kényszerítő jellegű intézkedésekről esik szó, amelyek címzettjei a tagállamok lesznek, és amelyeknek minden eleme kötelező erejű lesz.

Ily módon el lehet majd kerülni a harmonizációt, ugyanakkor lehetőség lesz konkrét intézkedések meghozására. Ezáltal a nem kívánt harmonizáció helyett, *de facto* konvergencia következik be. Eerre már van is egy jó példa az ERASMUS-program keretében. A diákok mobilitása lehetőséget adott különféle gondolkodásmódok találkozására illetve a többi oktatási rendszer megismerésére, és ennek hatására sok esetben olyan kurzusokat adaptáltak, melyek korábban nem léteztek. Mindez kedvezően hatott a képzés színvonalára és egyben megkönnyítette a más egyetemeken teljesített részképzések elismertetését, vagyis olyan változások történtek, melyeket nem is lehetne valamilyen általános harmonizáció révén elérni. Az ilyesfajta programok résztvevőinek nyújtott uniós támogatás jelenti azt a „csalit”, amely hozzájárulhat a színvonal emelkedéséhez és az oktatási rendszerek közeledéséhez, és amely a kultúra terén hatékonyabb együttműködést segíthet elő.

A kultúra esetében egy további korlátot építettek be a döntéshozatali eljárásba: a Tanács az együttdöntési eljárás során mindvégig csak egyhangú döntéseket hozhat. A Szerződés szövege a német tartományok ismételt és nyomatékos kérésére

Európa az iskolában – az iskola Európában

egészült ki ezzel a feltétellel, részint azért, mert a kultúra terén a tartományok kizárólagos kompetenciával rendelkeznek, de legfőképp azért, mert Németországban a tömegkommunikációs ügyek a kulturális politika részét képezik. Felmerül a kérdés, hogy vajon egy olyan átmeneti szabályozással van-e dolgunk, melyet csak arra az időre hoztak létre, amíg kiderül, miként válik be az együttdöntési eljárás? Netán még az is elképzelhető, hogy 1996-ban, a Szerződés legközelebb esedékes felülvizsgálatakor kiiktatják majd ezt a feltételt.

Egyébként az oktatással és a kultúrával foglalkozó cikkek lehetővé teszik ajánlások elfogadását is. Ez utóbbiakat a Bizottság javaslatára a Tanács fogadja el. Csak furcsállhatjuk, hogy az ajánlások elfogadásakor nem kell kikérni a Parlament véleményét. Igencsak indokolt e kérdés felvetése. Mindenekelőtt elvi kérdésként kell megfogalmaznunk ezt a problémát egy olyan Unió esetében, amely demokratikus kíván lenni és amely jelenetős szereppel szeretné felruházni a Parlamentet minden a döntéshozatali eljárás esetében, beleértve azokat is, amelyek jogi értelemben véve nem kényszerítő erejűek. Másfelől, ha igaz is, hogy a 189. cikk értelmében az ajánlások „nem kötik” az érintetteket, azaz nem rendelkeznek kényszerítő erővel, ezek mégis nagyon fontos orientáló szerepet játszhatnak a törvényhozási eljárások tekintetében. Az ajánlások olyan felhívások, amelyek valamilyen magatartási szabály követését szorgalmazzák (és ennyiben hasonlítanak a nem kötelező erejű direktívákhoz), s amelyek egyben, ha közvetett módon is, de jelentős szerepet játszanak a különböző országok törvényhozási gyakorlatának közeledésében.

Az Európai Bíróság álláspontja szerint az ajánlásoknak van bizonyos jogi jelentősége is: az intézmény álláspontja szerint ezek teljes érvényre jutása érdekében a tagállamok bírának egyfelől mindazon esetekben figyelembe kell venniük az ajánlásokat, mikor ezek hozzájárulhatnak az adott országban született intézkedések értelmezéséhez, másfelől akkor is tekintettel kell lenni rájuk, mikor az ajánlások azzal a céllal születtek, hogy kiegészítő szerepet játsszanak az uniós jog valamelyik kényszerítő erejű eleme mellett (lásd a Grimaldi-ügyben 1989. december 13-án született 322/88. számú ítéletet). Nyilvánvaló, hogy az ajánlások igen fontos szerepet játszhatnak a bennünket érdeklő területek esetében.

Az ajánlások jelentőségét az is jelzi, hogy a kultúrára vonatkozó 128. cikk szintén lehetővé teszi ajánlások elfogadását, feltéve, hogy egyhangú döntés szülessen ezzel kapcsolatban. Ez a fajta szabályozás újabb eszköz annak megakadályozására, hogy ajánlások elfogadtatása révén juthasson érvényre valamifajta harmonizációs törekvés. Ugyanakkor ez az eszköz igen jól szolgálhatja majd a kulturális közeledés intenzívebbé válását és az együttműködés hatékonyabbá tételét mindazon esetekben, amikor a Tanácsnak sikerül elérnie azt, hogy egyhangú

Az oktatás európai dimenziója

határozat szülessen egy ajánlásról: ezekben az esetekben az ajánlásoknak ténylegesen döntés vagy kvázi-direktíva értéke lesz az adott területen.

Összegzés

A Maastrichti Szerződés létrejötte kétségkívül előrelépést eredményezett a szakképzés, az oktatás és a kultúra területén. Ami a szakképzést illeti, a 127. cikk a cselekvési területek pontos behatárolásával és világosan megfogalmazott célok megjelölésével világosan megfogalmazta az e téren lehetséges uniós szerepvállalást, és így módon sikerült meghaladni a régi 128. cikkben foglalt, túlságosan általános módon meghatározott alapelveket.

Az oktatás és a kultúra területén még nagyobb az előrelépés: a szövegbe beiktatott 126. és 128. cikkek pontos jogi alapul szolgálnak ahhoz, hogy olyan, egyértelműen körülhatárolt uniós szerepvállalásra nyíljon lehetőség, melyhez nem kell majd másik jogalapot keresni, miként a felsőoktatás esetében korábban a szakképzés szolgált jogalappal, és nem is kell majd beérni egyszerű kísérleti akciókkal, ahogyan ez a kultúra esetében történt.

E cikkek beiktatásával minden érintett fél egyaránt elégedett, így a Bizottság jogkörének bővítését javasolók, és azok is, akik a Bizottság kompetenciáinak pontos meghatározását illetve korlátozását szorgalmazzák. A három, szóban forgó cikk szerkezetében ez a két tendencia fejeződik ki oly módon, hogy a cikkek cselekvési területeket nyitnak meg és ugyanakkor határokat is megvonnak. E cikkek lehetővé teszik e területeken a Bizottság számára, hogy jogalkotás révén cselekedjen, ugyanakkor tiltanak mindenfajta harmonizációt.

A jogalkotás lehetősége, bármily behatárolt is, lehetővé teszi majd a Bizottság számára, hogy konkrét tevékenységet fejtsen ki különféle intézkedések elfogadása révén, illetve olyan programok előterjesztésével, amelyek javíthatják az oktatás és a szakképzés színvonalát illetve amelyek a mainál jóval hatékonyabb emberi erőforrásokat bocsátanak majd a Közösség rendelkezésére. Ezek a tevékenységek javítják az Unió nemzetközi versenyképességét és az Unió polgárainak életszínvonalát, elősegítve ezáltal a Közösség elé tűzött célok megvalósítását.

A mindenféle harmonizáció tilalma együtt jár a szubszidiaritás elvének érvényesülésével: e két elv hivatott biztosítani az e téren érvényesülő helyi, regionális és nemzeti szintű hatáskörök tiszteletben tartását. Vagyis teljes elismerést nyert az Unión belüli sokféleség, amely így módon pozitív értékek forrásaként, illetve a Közösség szakadatlan továbbfejlődését előrehajtó motorjaként jelenik meg.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Bár a jogi eszközökkel történő harmonizáció ellen foglalt állást az Unió, a Közösség tevékenysége egyfajta közvetett harmonizációt eredményez majd, melyet a nemzeti rendszerek kívánatosnak tekintett közeledése hozhat létre. Ez a közeledés a sokféleség ötvöződéséből jön majd létre egyfajta sajátos kulturális képződményként. A különböző kultúrákból, különböző cselekvésformákból, különféle rendszerekből származó eltérő elemek integrálódásából olyan újszerű, a korábbinál gazdagabb formák jöhetnek majd létre, melyek jobban illeszkednek majd az Európai Unió soknemzetiségű, multikulturális valóságához.

Tény és való, hogy a korlátok esetenként igen nagy kötöttségeket eredményeznek. Ennek is van azonban egy pozitív oldala, nevezetesen az, hogy az új hatásköröknek megfelelően elfogadott programok, intézkedések, illetve akciók sokkal realistábbak lesznek, szilárdabb konszenzuson alapulnak majd és egyben nagyobb lesz a legitimitásuk.

Arról sem szabad elfelejtkezni, hogy egy átmeneti időszakról van szó, melynek során az új hatáskörök érvényesülésével kapcsolatos tapasztalatok meghatározó szerepet játszanak majd a tagállamok attitűdjeinek jövőbeli alakulása szempontjából. Ha az Unió tevékenysége jelentős pozitív eredményekkel jár majd, és főleg akkor, ha a nemzeti szintű hatáskörök birtokosai nem érzik majd úgy, hogy a Közösség jogosítványaiak megnyirbálásával kísérletezik, akkor semmi akadálya nem lesz annak, hogy egy későbbi fejlődési szakaszban a tagállamok bizonyos korlátok kiiktatása mellett döntsenek, nagyobb bizalmat helyezve így módon egy olyan Közösségbe, mely bizonyítani tudta eredményességét.

Az egyes uniós intézmények működési módja döntő jelentőségű lesz ebből a szempontból. Ezeken a különösen érzékeny területeken a Bizottságnak olyan konkrét, konstruktív és főként reális javaslatokkal kell majd előállnia, melyek igyekeznek figyelembe venni minden megjelenő érdeket.

Az Európai Tanács és az Európai Parlament döntő szerepet játszanak majd abban, hogy miként válik be az együttdöntési eljárás. Kívánatos lenne, ha nem nyújtának el túlságosan eme folyamatokat, minek következtében nagyon elhúzódhatnának a döntéshozatalok, és azt is el kellene kerülni, hogy olyasfajta aréna jöjjön létre, amit a felek saját hatalmuk megmérettetésére szeretnének felhasználni.

Fennáll a veszélye annak, hogy a Parlament negatív hatalma – amely abból áll, hogy teljesen elvethet valamilyen javaslatot, és ezzel a folyamatot a nulláról kell újratekerni – árnyékot vet majd a szóban forgó intézményre. El kellene kerülni azt, hogy a Parlamente arról az a benyomás alakuljon ki, hogy az uniós cselekvés rovására saját pozícióinak megerősítését részesíti előnyben. Másfelől a Európai Tanácsnak is tartózkodnia kellene attól, hogy merev és hajthatatlan álláspontot képviselve

Az oktatás európai dimenziója

ugyanezen eljárás révén arra kényszerítse a Parlamentet, hogy túlságosan gyakran használja fegyverként ezt a most megszerzett „végső” eszközt.

Minthogy a kívánatos célok az itt vizsgált mindhárom területen elsősorban európai szintű együttműködési tervek révén valósulhatnak meg, a programok számára biztosított költségvetési támogatás jelentheti e téren az uniós cselekvés sikerességének legfőbb zálogát.

Az a tény, hogy az uniós költségvetésben a kulturális szféra számára nyújtott támogatás igen csekély hányadot képvisel, melyhez még az erőforrások szétosztásának terén érvényesülő esetlegességek is hozzájárulnak, arra világítanak rá, hogy még korántsem jut érvényre egy olyan átfogó felfogás, mely azt körvonalazná, milyen feladatok hárulnak az Unióra a kultúra fejlesztése terén. Mihamarabb érvényre kellene juttatni az Európai Parlamentnek a Fanti-féle jelentésben foglalt határozatát (1927/83 sz. dokumentum), melynek értelmében a szféra minimális részesedése nem lehet alacsonyabb a teljes uniós költségvetés egy százalékánál. Ha a szóban forgó területeken megnövekednének az uniós ráfordítások, ez a programok közös finanszírozása miatt közvetett módon a tagállamok által nyújtott támogatások növekedését is eredményezné.

Mindez rávilágít arra, hogy milyen nagy jelentősége van a szubszidiaritás elvének, mely kulcsfontosságú a Szerződés szóban forgó cikkeinek megvalósulása szempontjából, és amely egyúttal nagyban elősegítheti azt, hogy a nemzeti és az uniós szint egymást erősítő, szinergikus szerepet játsszon. Reméljük, hogy ez az egymást erősítő hatás mihamarabb érvényre jut majd azokon a területeken, melyekkel jelen elemzésünk foglalkozott. E szinergikus hatásból a legtöbb előnyt maga a Közösség húzhatná, melynek gazdasági és társadalmi kohéziója sokkal erősebbé válhatna, mint bármikor korábban. Ha az Unióról beszélünk, egyben az Uniót alkotó polgárookra gondolunk, akik élvezni fogják a nemzeti és az uniós szintek közötti, az oktatás, a szakképzés és a kultúra szférájában kialakuló együttműködés előnyeit.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Harmadik fejezet

Tanulmányok az oktatás európai dimenziójáról

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Margaret Shennan:
Európa a tantervben,
avagy miért tanítsunk Európáról²¹*

Napjainkban az európai fiatalok „európai szemléletű” oktatása politikai, társadalmi és gazdasági szükséglet, illetve kulturális örökségükhöz való jogaik érvényesítésének egyik megnyilvánulása. Nincs szükség eme állítás alaposabb átgondolására ahhoz, hogy bizonyítsuk: koherens európai dimenziót kellene a középiskolai tantervbe illeszteni. Ezt a nézetet egyre szélesebb szakértői körben vallják, s ez az álláspontja a legtöbb oktatással foglalkozó európai oktatási szaktestületnek is. Ez a gondolat tükröződik a vezető nemzetközi szervezetek oktatáspolitikájában is: többek között az UNESCO, az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete, illetve az Európa Tanács oktatási érdekeit képviselő Kulturális Együttműködés Tanácsa gyakorlatában is.

1949 óta számos alkalommal előtérbe került az a gondolat, hogy a fiataloknak érteniük és becsülniük kell Európa közös örökségét. Az Európa Tanács ekkor – 1949-ben – határozta el, hogy Európa egységéért száll síkra, s hogy megőrzi a korábbi európai generációk által örökölt hagyott elveket és eszméket. Öt évvel később az európai kulturális megállapodás keretében a kormányok megegyeztek abban, hogy ápolják a nyelvek, a történelem és az európai civilizáció oktatási örökségét. Ekkor alapozódott meg a világos, az oktatásra hangsúlyt helyező európai szemlélet.

A demokratikus társadalmakban általánosan elfogadott vélemény, hogy az oktatás hatással van a népesség, különösen a gyermekek ismeretein keresztül az ön- és közösségtudat kibontakoztatására, a látókör kiszélesítésére. A középiskola szerepe nagyon fontos, mivel ebben az életkorban a gyermekkori benyomások megerősödnek és kiszélesednek, a kamaszkori tapasztalatok pedig erőteljesen befolyásolják a felnőttkori viselkedésmintákat és attitűdöket. A következetesen felépített ismeretanyag és a diákok tevékenységi köreinek bővülése hozzájárul a gyermekek tudásának és világlátásának fejlődéséhez. A gyermekek világképét mint koncentrikus köröket szokták ábrázolni. A legbelső kör foglalja magában az ismerős utcákat és városképet, a külvárost vagy a falut, ahol a gyermek otthona

²¹ A tanulmány forrása: Margaret Shennan: *Why Teaching about Europe? Putting Europe into to Curriculum In: Teaching About Europe*, Cassell, 1991, pp. 18–41.

Európa az iskolában – az iskola Európában

található. Ezen ismerős környezetben kívül a gyermekeket más olyan „körök” és közösségek is körülveszik, melyekhez egyaránt hozzátartoznak, például történelmi városrészhez, vidékhez, tartományhoz, földrajzi területhez vagy tájékhöz. Tágabb körben, az identitás és a hűség egy speciális értelmében a nemzet és az állam közösségéhez való kötődés megerősítése az első leckék között található. Végül minden gyermeknek tökéletesen tisztában kell lennie azzal, hogy létezik egy nemzetközi közösség is a világon. Minden állampolgár a nemzetek családjának részét képezi, melyet a közös civilizációhoz tartozás kapcsol össze. Legvégül pedig az összes embert egy egyetemes közösséghez való tartozás érzése fogja össze.

Az első iskolai leckék a valahová tartozás érzéséről szólnak, ezeket másodikként olyanok követik, amelyek az emberi kapcsolatokat tudatosítják.

A fiatal európaiaknak meg kell érteniük, hogy a nemzetek családját, melyhez tartoznak, egyre inkább az egymástól való kölcsönös függés és az egymás iránt érzett felelősség köti össze. Bizonyos eszmék, melyek valaha erőteljesen befolyásoltak nemzetközi kapcsolatokat – földrajzi közelség, vallási vagy dinasztikus törekvések –, manapság már kevésbé meghatározóak. Az egész világot átfogó gazdasági rendszer olyan új felismerést hozott, mely pragmatizmust, egyetértést és együttműködést tesz szükségessé. Tehát a harmadik lecke az együttműködésről szól, melynek megtanulására bátorítani kell a fiatalokat.

Olyan társadalmi rend felé tartunk, ahol nagyobb lesz az összhang, több a közös tapasztalat, de az uniformizáltság is jellemzőbb lesz. Nemzetekből álló családunk, Európa, az egyének, a felnőttek és a gyermekek mindennapi életére nagyobb hatással van, mint valaha. Akár szeretjük, akár nem, Európa jelentős részén már létezik a bíróságok, törvények, parlamentáris testületek, minisztériumok, bizottságok és közalkalmazottak intézményesített nemzetközi szervezete abból a célból, hogy tovább formálja az állampolgárok ezreinek életét a távoli jövőben. Ezért az európai gyermekeknek joguk van arra, hogy felkészítsék őket az európai társadalmon belüli életre. Tehát a XXI. század közeledtével az Európáról szóló oktatást és tanulást az oktatásügy fontos területként kell kezelni.

Az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája 1976-ban úgy döntött, hogy egy akcióprogramot szükséges meghirdetni annak érdekében, hogy „a diákok és tanárok általános és középiskolai ismereteinek európai dimenziót adjon”. Ez a döntés mérföldkő volt az európai oktatásról szóló nézetek megváltoztatásában, akárcsak az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának ajánlása 1983-ban arra vonatkozólag, hogy a tagállamoknak elő kell segíteniük az európaiság-tudat fejlesztését a középiskolákban. Amikor a politikai és társadalmi körülmények egybeesnek az oktatásbeli gondolkodás változásával, ekkor a hatalommal és

Az oktatás európai dimenziója

befolyással rendelkező tisztségeket betöltőknek bátran kell cselekedniük. Ahogyan azt Shakespeare Julius Césárja megfigyelte: „Az ember ügyei állandóan változnak, szerencsáját azonban, ha megragadja, nagy gazdagságban lesz része.”

Három törekvés irányul az európai fejlődés felgyorsítására. Az első egy társadalmi és gazdasági integráció lehetősége, és annak valószínűsége, hogy ki lehet bővíteni az Európai Közösséget és létre lehet hozni a politikai egységet. A második irányzat olyan új technológiák fejlesztése, melyek az európaiak közötti kapcsolatok radikálisan új lehetőségeit nyithatják meg. A harmadik, hogy a közép-kelet-európai 1989–1990 közötti forradalmak és gyökeres átalakulások tágították Európáról kialakított képünket. Gorbacsov 1989. júliusi, az Európa Tanács Parlamentáris Gyűlése előtt tartott beszéde, melyben kifejtette, hogy az európai nemzeteknek szükségük van az együttműködésre, előrevetítette az emberek, szolgáltatások és gondolatok szabad áramlását, illetve a közös érdekek ügyének kölcsönös támogatását Európa két fele között. Amikor talán majd túllépünk a jelenlegi fejlődési szakaszon, egy demokratikus rendszerek által egyesített Európát is létre lehet hozni. Az európai identitástudat előmozdításának érdekében, és azért, hogy a fiatalokat felkészítsék arra, hogy a jövőben kialakuló sokszínű közösségben teljes odaadással vegyenek részt, az oktatásügynek fel kell gyorsítania programjait.

Európa helye a kurrikulumban: a feladat sajátosságai

Óriási hiba lenne, ha a ma tanító tanárok azt hinnék, hogy az Európára vonatkozó ismeretek minden kötöttség nélkül, úgymond, szervesen beilleszthetők lennének az iskolai kurrikulumok rendszerébe. Az 1950-es évek óta sok szervezet tekinti fontosnak az európai oktatást. Egy kiemelkedő társulás, az Európa Házak Nemzetközi Szervezete (FIME) mára már tizenhat ország hatvannégy intézetét foglalja magában. Ennek égisze alatt a berlini Európai Akadémia részét képező Európai Tanárképző Intézet az Európáról történő oktatás szemináriumainak nemzetközi központjává vált. Egy másik ilyen szervezet a tantervi kutatás hálózataért felelős intézet, a *Centrum voor euroopse vorming in het Nederlandse onderwijs (CEVNO)*. Az Egyesült Királyságban a középiskolák magukra vállalták azt a feladatot, hogy kidolgozzanak egy új „Európai ismeretek”-nek nevezett tantárgyat. A fő kezdeményezés, 1976 után, a Kulturális Együttműködés Tanácsától, illetve az Európa Tanácstól származott. Összefogásuk egyik jelentős előrelépése az 1980-as években például olyan rendezvényeken történő együttműködésük, mint az Európai Zene Éve, az Európai Útbiztonság Éve és a Nemzetközi Fiatalok Éve.

1989 szeptemberében az Európa Tanács parlamenti ülése megerősítette az európaiság-tudat kialakítására vonatkozó 1983-as javaslatot. Az ülés további stratégiákat is javasolt az európai dimenzióra vonatkozólag, és sürgette a Miniszteri

Európa az iskolában – az iskola Európában

Tanácsot, hogy szorosan működjön együtt az Európai Közösséggel, az UNESCO-val és – ahol az lehetséges – a kelet-európai kormányokkal. Időközben az 1988. május 24-i ajánlásával az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája rendelkezések egész sorát indította el az 1988–1992-es időszakra vonatkozólag abból a célból, hogy az európai dimenziót minden területen fejlesszék, a középiskolákat is beleértve. A tagállamokat azzal a kettős feladattal bízták meg, hogy egyrészt nemzeti rendelkezéseket dolgozzanak ki az európai dimenzió fejlesztésére, másrészt, javaslataikról 1991. június 30-ig számoljanak be. Európa államaiban az európaiság-tudattal foglalkozó programok megvalósítása az oktatásüggyel megbízott felelősök egyértelmű kötelezettsége.

Már az eddigiekből is kitűnik, hogy bizonyos kifejezések, úgymint „európaiság-tudat”, „európai dimenzió”, „Európa a kurrikulumban”, „európai oktatás”, ismétlődnek. Ezek a kifejezések ugyanúgy jelen vannak a mindennapi szóhasználatban, mint a hivatalos anyagokban. Ezek a fogalmak a curriculum kétfajta szemléletére utalnak, a tananyagra és az oktatás folyamatára. Mit is foglal ez magában? Első látásra a folyamat a diákok tudásának minőségi javulását eredményezi és kiszélesíti azáltal, hogy Európát a hagyományos iskolai anyag középpontjába helyezi. Ugyancsak magában foglalja a szokásos európai témákkal foglalkozó iskolai tantárgyak felfrissítését (történelem, földrajz, idegen nyelvek, kreatív művészetek), fontosságuk felülvizsgálatát. Ugyanakkor újabb, a mai Európára vonatkozó tárgyakat – közgazdaságtan, környezetvédelmi oktatás, társadalom- és politikatudományok – is a kurrikulumba kellene illeszteni. Ezt az oktatáspolitikát megvalósítandó sok kérdést kell feltennünk. Például azt, meghatározható-e egy olyan, a diákoktól kötelezően elvárható, Európáról szóló tudásanyag, melyet még az iskola elvégzése előtt el kell sajátítaniuk? Hogyan tudjuk a lényeges tudásanyagot meghatározni és azt a rendelkezésre álló információk halmazából kiválasztani? Miféle tudás várható el a diákok fejlődésének különböző szakaszaiban? Számításba kell-e venni vidéki vagy országos prioritásokat? Hogyan kellene az Európáról szóló tudásnak a kurrikulumon belül szerveződnie, és azt milyen módon a legcélravezetőbb a diákok számára előadni ahhoz, hogy a tanulás hatékonyságát biztosítsuk? Ezen és hasonló kérdések jelzik a probléma összetettségét.

A tudásnak a tanulás csak egyfajta aspektusa, a tanítás pedig sokkal több annál, mint hogy a tudást csupán átadjuk a diákoknak. A tudásnak szolgálnia kell a személyiség kialakulását, érlelődését, például serkenteni a gyermekekben a pozitív viszonyulást és viselkedést. Az Európa-ismeret a curriculum ezen értékeinek termékeny talaja. Az 1990-es években Európa egyre tevékenyebb pluralista társadalom lesz, az életre való felkészülésben alapvető szerepe lesz az alkalmazkodóképességnek, a mobilitásnak, a technikai jártasságnak és a

Az oktatás európai dimenziója

kommunikációs készségeknek, tehát fontossá vált, hogy a készségeket a diákok alkalmazni és használni is tudják. Az Európáról szóló és az Európán keresztül történő tanuláson kívül a diákoknak meg kell tanulniuk azt is, hogyan birkózzanak meg az Európán belüli élettel és munkával, hogyan hozzák ki magukból a maximumot és hogyan gyakorolják demokratikus jogait. A kurrikulumba illeszkedő európai dimenzióknak eleget kell tennie ezeknek az igényeknek.

Mi is Európa? A meghatározás problémái

A be nem avatottak számára a „Mi is Európa?” egyszerű kérdésnek hangzik, melyre egyszerű választ adni. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a téma vagy ellentétes véleményeket vált ki, vagy az derül ki a válaszból, hogy az ideál és valóság közötti különbségtétel nagyon zavaros. Valójában ez olyan kérdés, melyre a helyzettől függően sokféle válasz adható. A válaszadás alóli kibúvás általános reakció, mely mulatságos, szellemes válaszok egész sorát adja, mint például „Nehéz egy elefántot definiálni, de felismerem, ha látom.” A probléma az, hogy a téma egyszerre többféle intellektuális szinten tolmácsolható.

Századunk első felében a felfogások alakításában a „vasfüggönynek” volt a legnagyobb szerepe. Az információhiány mindkét oldalon kialakította azt az érzést, hogy „Európa másik fele” teljesen lényegtelen. Az Európa Tanács által az 1950–1960-as években készített felmérések kimutatták, mik voltak azok az akadályok, melyek útjában álltak annak, hogy a nyugat-európai középiskolás diákok arányos, kellően informatív, átfogó képet kapjanak Európáról. Az 1985–1990 közötti változások arra készítették bennünket, hogy újragondoljuk, mit jelent Európa, és mit fog jelenteni a század végére. Az optimisták azt mondanák, hogy a változások Európa belső dinamizmusát mutatják, a pesszimisták pedig azt, hogy egy olyan destabilizációs időszakba lépünk, melyben nem létezik racionális bizonyosság. Néhányak véleménye szerint csak egy polihisztor lenne képes Európát meghatározni. Az iskolák számára a célszerű megoldás az lenne, ha Európa átértékelését mint több tudományágat átfogó feladatot kezelnék, mert nemcsak egy, hanem több kérdést is meg kell válaszolni: nemcsak egyszerűen a „mi?”, de a „hol”, „hogyan”, „miért”, „mikor”, sőt még a „ki” kérdésekre is választ kell adni.

A legtöbb ember általában térbeli értelemben gondol Európára. E szóra földrajzi értelemben gondolnak, amivel egy nagyobb földterületet írnak le, Európáról mint kontinensről beszélnek. De ez így túlságosan statikus, holott a földrész sokszínű és tagozódott. *Jean Gottman*, az orosz születésű oxfordi földrajztudós hozakodott elő a „hullámozó Európa” fogalmával, mely a politikai és társadalmi változásoknak megfelelően az apály vagy a dagály állapotában van.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Azt a kérdést, hogy Oroszország Európa része-e vagy sem, Mihail Gorbacsov – a történelem során nem elsőként, történészek és filozófusok után – ismét a viták középpontjába állította annak az elméletnek a hangoztatásával, hogy Oroszország Európa szívében fekszik, és azzal a híres kijelentésével, hogy „Európa közös otthonunk”, feladta politikai ellenfeleinek a leckét. A szovjet államfő fontosnak tartotta, hogy emlékeztesse a Nyugatot arra, hogy majdnem hat évtizedes elszigeteltség után az orosz emberek szívükben még mindig európainak érzik magukat. Neves tudósok másként gondolták. *Toynbee*, az orosz *Klucsevszkij* és a lengyel történész *Halecki*, a svájci tudós, *Reynold* nézetét követte, miszerint „Oroszország nem tartozik Európához. Oroszország Európa földrajzi antitézise.”

Kizárólag földrajzi tekintetben, két iskola létezett, a kirekesztők és a pragmatikusok. Ez utóbbiak voltak azok, akik elfogadták a Szovjetunió bizonyos felosztását, és úgy gondolták, hogy Oroszország történelmi politikai-kulturális központjai, Kijev, Novgorod, Moszkva és Szentpétervár az ország nyugati felén egy „európai Oroszországnak” nevezett részen helyezkedtek el. Az akadémiai vitákat megelőzően a fogalomnak már volt történelmi eredete. Azt a gondolatot, hogy Moszkva a nemzetek európai családján kívül állt, erősen érezték Nyugaton az elmúlt századokban. A mongol invázió után Oroszország kikerült Nyugat-Európa kulturális-gazdasági befolyásából, és politikai, társadalmi és szellemi elszigetelődésben fejlődött tovább. Másrésről viszont középkori tanulmányok mutatnak rá Oroszország jelentőségére mint a római és bizánci kereszténység között létrejött szimbiotikus viszonyra. A mai modern történelem hangsúlyozza az Európával meglévő kapcsolatot, minthogy először az Orosz Birodalom, majd a Szovjetunió keveredett bele az európai politika örvényébe. Feltételezhető, hogy a hetven év elszigeteltségét az idők múltával úgy ítéljük majd meg, mint időszakos letérést az európai útról.

Mindezt oktatási kifejezésekre lefordítva – tantervek, könyvek, források, tanári szakértelem és képzés értelmében –, az új valóság hatalmas problémát okoz a tanároknak. Több mint fél évszázadon keresztül a diákokat a nyugati nemzetek Európájára tanították, míg az Atlanti-óceántól az Urálig terjedő Európa gyakorlatilag *sub judice*, jogilag nem létező kategória volt. A telekommunikációs forradalom talán tett valamit a sovinizmus semlegesítéséért, de a probléma súlyosságát a tanárok meg tudják ítélni. Érdekes lenne megkérdezni, mit tudnak az olasz vagy görög gyermekek Skandináviáról, vagy mit tanulnak a portugál gyermekek Lengyelország földrajzáról. Mit tudnak a belga diákok a balti államok történelméről? Mit értenek meg az angol vagy walesi diákok a bulgáriai vagy a romániai helyzetből? És így tovább. Az európai tapasztalat gazdagságát és sokféleségét a közelmúlt kétpólusú szemüvegén át torzán láttuk. Minden tanárnak

Az oktatás európai dimenziója

újra el kellene gondolkodnia Európáról. Mit tehetnek a diákok érdekében, hogy azok Európát „otthonuknak” érezzék? Milyen európai ház legyen a példaképük? Milyen lesz „közös otthonunk” szerkezete, hogyan kellene megépíteni és hogyan kellene berendezni?

Bármily fontos is, de az orosz kérdés elvonhatja figyelmünket más kérdésekről. Az európaiak döntő többsége számára sem Európa léte, sem Európához való tartozásuk nem kétséges. A „kontinentális hagyomány” századokon át politikai és kulturális valóság volt. Azon területeknek, melyek valaha Nyugaton a Római és a Karoling Birodalom részét képezték vagy a korai középkorban a keresztény civilizációt befogadták, ez összetartó erőt jelent. A kontinens országainak, melyek részben vagy teljesen szárazföldiek, jó okuk van arra, hogy „szárazföldi” mentalitást alakítsanak ki annak ellenére, hogy Európa kicsipkézett partvonala – közel 80 000 kilométer hosszú, így kétszer körbeérné az egyenlítőt – kiegészül a partoktól távolabb eső szigetekkel, mint például a Brit-szigetek, és a kiterjedt félszigetekkel, mint Skandinávia, melyek Európa fő áramlataitól eltérő befolyásokat éltek meg. A britek elszigetelődése még mindig meghatározó, elterjedt szokás arról beszélni, hogy „megyek Európába”, vagy az „Anglia és Európa” szókapcsolatot használni. Izlandot, Máltát és Ciprust európainak tekintjük, holott Izlandnak kevés közös vonása van – éghajlatát, közös múltját tekintve – a két másik szigetországgal. S mi van Grönlanddal, a világ legnagyobb szigetével, a Dán Királyság egy autonóm területével, mely inkább az észak-amerikai kontinens közelében az északi sarkkörön belül helyezkedik el, semmint a mérsékelt égövben? Vagy a legnyugatabbra eső, a XV. századtól Portugáliához tartozó Azori-szigetcsoporthoz? Ők európaiak? Törökországot pedig, ahogy arra a történelem visszaemlékszik, Kis-Ázsiának nevezték, szultánjaik ostromolták a keresztény világot és a Habsburg Birodalmat a Balkán megszállásának négy évszázada alatt. 130 évvel később mégis úgy tartják, Törökország tiszteletre méltó európai ajánlólevéllel rendelkezik. A NATO és az Európa Tanács tagállama. Világos tehát, hogy nincs egyszerű válasz ezekre a kérdésekre.

A rendellenességek egy merev földrajzi meghatározás korlátait mutatják. Ez volt *Jean Gottmann* „hullámzó” Európájának lényege, és ez állt *Hans Freyer* filozófus meghatározása mögött, miszerint Európa nem természeti adottságai, hanem történelme alapján alkot egy kontinenst. *Geoffry Barraclough* történész is ugyanezt a nézetét fejezte ki: „Az »Európa« meghatározás nem egy meghatározott mennyiségnek felel meg, hanem ellenkezőleg, »egy történelmi eszmének«.” A *Pax Romana* és a *Respublica Christiana* vagy a *Civitas Mundi* voltak az európai történelem ezer évének valóságát visszaadó kifejezések, mikor az „Európa” kifejezést ritkán vagy egyáltalán nem használták. *Barraclough* azzal érvelt, hogy

Európa az iskolában – az iskola Európában

„Európa” a történészek képzeletének szüleménye volt, akik azért küzdöttek, hogy a reneszánsz táguló világának, azon időszaknak, mikor a „keresztény világ” „Európává” változott, értelmet adjanak. Mint azt egy másik angol történész, *R. A. Wake* megfigyelte: „Ebben a gyorsan átalakuló társadalomban (a késő XV–XVI. századról van szó) a keresztény világ kifejezést ritkábban használják, míg az Európa megjelölést sűrűbben: ami egy megosztott, feszült, mohó és agresszívan terjeszkedő kereszténység jele.”²²

Ezek az észrevételek, megjegyzések az európai civilizációról, arról a kultúráról, mely befolyással volt a világ többi részére is éppúgy, ahogy ezt a kultúrát is érték egyéb hatások. A „kultúra” szó itt nem művészi értelmében használatos fogalom, hanem a közös értékek által összekapcsolt emberek közösségének leírása. Európa értékeinek nagy része mélyen a múltban gyökerezik, és az idők során átalakult. Az emberek találékonyak és alkalmazkodónak bizonyultak a városiasodást és iparfejlődést kialakító gazdasági hatalmakkal szemben. *R. A. Wake* Európát úgy határozta meg, mint „eszmék és viszonyulások összességét, melyeknek háttérben sokáig a világ bármely más területét túlszárnyaló technológiai fejlődés áll”. Nem abból a célból helyezte hangsúlyt erre a nézőpontra, hogy Európa felsőbbrendűségét sugallja más civilizációkhoz képest, hanem, hogy a sajátos jellegét és egyediségét példázza. Az „ellentmondásos” és „törékeny” kontinens hírnevet sokszínűsége, összetettsége és alkotó pragmatizmusa adta Európának.

A pedagógiai koncepció

Az eddigiekben megpróbáltunk rávilágítani az ismeretek egymással rivalizáló területein jelentkező különböző értelmezések összehangolásának problémáira. Könnyebb-e ezután definíciókat adni? Az európai tanárok nincsenek közös nevezőn, de szinte biztos, hogy elleneznének egy, csak a beavatottak számára érthető képletet, mert ez félreértelmezésekre és zűrzavarra adna okot. Az, hogy Európát mint egy kapcsolatrendszer következményét határozzuk-e meg, vagy mint egy olyan helyet, ahol bizonyos értékek az irányadó szabályok, nem nyújt segítséget és nem is alkalmas curriculum-tervezésre. Mivel nincs egyöntetű európai

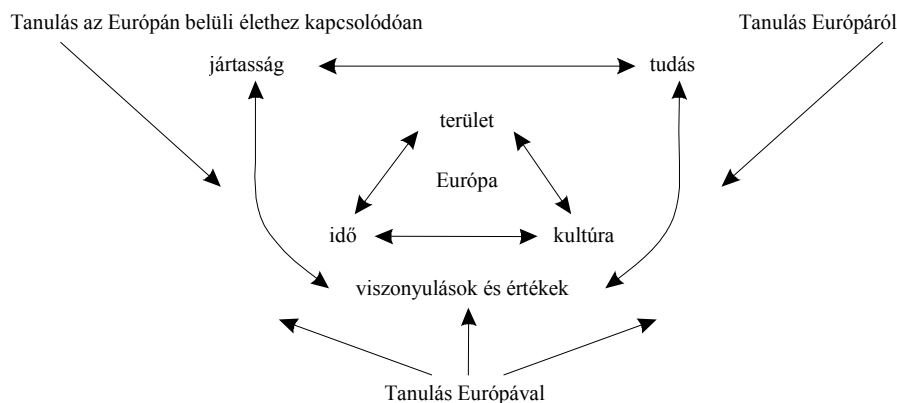
²² R. A. Wake (1980): „*The Idea of Europe*” (*Európa eszméje*), kiadatlan írás, 6. old., lásd még: Shennan: *The European Dynamic* (*Európa dinamikája*) 11–25. old. Közép-Európa meghatározásának nehézségeire *Neal Ascherson* újságíró mutatott rá, amikor megkérdezte: „A barokk jó öreg Habsburg Birodalmaként kell e helyet meghatároznunk, vagy a Dánia és Bulgária közötti területet kell értenünk alatta? Csak a távoli múltban létezett, vagy ma is benne élünk, avagy csak az időn átgázolva érhetjük el a holnap partjainál?” (*The Observer*, 1989. augusztus 13).

Az oktatás európai dimenziója

oktatási rendszer, a legtöbb tanár egy valósághű meghatározást szeretne kapni, melyet úgy tudnának értelmezni, hogy az megfelelően saját iskolájuk helyzetének. Ugyanígy bizonyosak akarnak lenni az általuk tanított curriculum tudományos érvényességében is.

„Európa” nem egy egyszerű fogalom, hanem egy összetett háromdimenziós koncepció. Diagram segítségével ábrázolhatjuk e fogalmi folyamatot és annak lényegét (1. ábra).

1. ábra – Az európai dimenzió folyamata és lényege



A középpontban Európa áll, amelyet az időt, a területet és a kultúrát megtestesítő dimenziók vesznek körül. Ezek a tudás különböző oldalai, melyek maguk is sokrétűek. A „kultúra”, mint arra fentebb utaltam, éppúgy jelzi egy társadalom egyedi sajátosságait, mint egy civilizáció alkotó örökségét; az „idő” egyszerre utal jelenre, jövőre és múltra. Ráadásul a három összetevő állandó kölcsönhatásban áll egymással, így például Európa művészi teljesítményei és multikulturális öröksége az idő termékei, az európai környezet pedig tükrözi a különböző régiók életmódjának és társadalmi értékrendjének sokszínűségét. A tanárok úgy érezhetik, hogy ez a tudásanyag lexikális átadására kötelezi őket, de biztosítani kell őket arról, hogy „Európa mint idő, terület és kultúra” pusztán egy irányvonal és bizonyos teret hagy a különböző értelmezések számára. Mindazonáltal fontos, hogy olyan elképzelések nyomán haladjunk előre, mely megfelelő helyet biztosít

Európa az iskolában – az iskola Európában

Európa térbeli, időbeli, emberi és minőségi jellemvonásainak. Az elképzelést az Európa Tanács szakértői tudományos szimpóziumának ajánlásában egy évtizeddel ezelőtt erősítették meg, és pontosan így hangzott:

„A középiskolai oktatás számára Európát úgy lehet meghatározni, mint azon földrajzi területen élő emberek múltját, jelenét és jövőjét, mely terület az Északi-sarktól a Földközi-tengerig, Izlandtól és a Roca-foktól az Urálig nyúlik, és nem úgy, mint tagságot valamelyik európai szervezetben.”

A tudáshoz és a fogalmakhoz kapcsolódó megközelítések

A tárgyi tudás elsődleges célja, hogy információkat közöljünk a diákokkal azért, hogy ezáltal ésszerű ítéletet alkothassanak, és értelmes, emberi válaszokat adjanak. Ugyanakkor az Európáról szóló tudásanyag soha nem tekinthető lezártnak, és nincs kizárólagos módszertan az Európáról történő oktatásra. A tudás átadása során a tanároknak szigorúan szelektálniuk kell, mert a diákoktól nem várható el, hogy nagy mennyiségű, ömlesztett információt emésszenek meg. Milyen kritériumnak kellene tehát meghatározniuk az Európáról szóló tananyag tartalmát?

Az európai tudatról szóló irányelveiben (Guidelines on European Awareness) (1983), az Európa Tanács három alapvető javaslatot tett a tananyag tartalmának meghatározását illetően. Először is a középiskolai kurrikulumnak az általános iskolában elsajátított tananyagra kell épülnie. Másodsor, a tanításnak biztosítania kell a tanulás koherenciáját. Harmadszor pedig, a tudásnak tükröznie kell azt, ami Európát *lényegében megkülönbözteti vagy Európára nézve egyedülálló*. Mindehhez én egy negyedik pontot is hozzáfűznék, nevezetesen, hogy a tartalom legyen gyakorlati és tapasztalati, ami figyelembe veszi az európai dimenzió *dinamikus* természetét is. Ezek a kritériumok, melyek a curriculum helyes megtervezésének leglényegesebb pontjai, megerősítik, hogy a tananyag kiválasztása mennyire összetett feladat.

Jelenleg az európai tananyag a legtöbb iskolai kurrikulumban a hagyományos tantárgyakat – mint például a történelem, a modern nyelvek és a földrajz – oktató szaktanárok feladatához tartozik. Más humán tudományok, a képzőművészetek és a természettudományok is szerephez jutnak. Valójában tehát Európával több tantárgy is foglalkozik. Az Európáról szóló tanítás nem egyetlen tantárgy kizárólagos előjoga, de nem is kell annak lennie. Amennyiben Európa sokrétű fogalom, akkor az Európáról történő tanulás egy több módszertanon nyugvó, több tudományágat magában foglaló gyakorlat. Még a tantervek szorosabb összekapcsolására irányuló egyre nagyobb nyomás mellett is elhangozhatnak jogos érvek azzal kapcsolatban, hogy az európai dimenzió vezetését szakértő tanárookra kell bízni, és a

Az oktatás európai dimenziója

hagyományos, tantárgyalapú megközelítés olyan lehetőség, melyet az Európa Tanács szakértői gyakran támogattak.

Azonban egy elkülönülő tantárgyakból álló rendszerben nehéz az ismeretek folyamatosságát és koherenciáját biztosítani. Az Európa Tanács felismerte ezt a problémát, és javasolta, hogy az iskolák tegyék meg a szükséges előkészületeket a tantárgyak összekapcsolására. Az összekapcsolás sokféle módon érhető el: kiegészítő-tantervi tevékenységek által, több terület vagy tantárgy tanárainak bevonásával; azáltal, hogy a szaktanárok rendszeres konzultációkat tartanak a közös célokról, és azáltal, hogy az európai dimenziót összekötik a hagyományos értékelési és tanulási eljárásokkal.

Egy másik, még radikálisabb lehetőség az, hogy másik oktatási rendszert alkalmazzunk. Ha az Európáról szóló tananyag kiválasztásának alapjául a több tantervet átfogó célkitűzések és nem a tantárgyak létező struktúrája szolgálna, akkor az új célkitűzések a tantárgyakat figyelembe vehetnék anélkül, hogy a tantárgyak eleve meghatároznák a célkitűzéseket. A tananyagot tehát a célkitűzések alapján választanák ki. Az Európa Tanács *Irányelvei* elfogadják, hogy „lehetséges a középiskolákban Európáról különböző tantárgyakon vagy *interdiszciplináris órákon keresztül* tanítani”. Úgy tűnik, hogy ahogy az európai dimenzió tantervek összekapcsolódó rendszere által kikristályosodik, egyre inkább szükségessé válik, hogy az iskolák ennek a tantervi rendszernek megfelelően alakítsák saját tartalmi rendszerüket (pedagógiai programjaikat, helyi tanterveiket).

Végül soron, az európai ismeretek oktatásának három megközelítése létezik: önálló tárgyak segítségével, több tantárgy összefogásával vagy interdiszciplináris megközelítéssel. Az utóbbiban egy tanársoport együttműködik a tanórák során, melyben az adott tantárgyak kiegészítik és átfedik egymást és a köztük lévő összefüggések a lehető legjobban megmutatkoznak. Ez a módszer Skóciában a „modern ismeretek” órákon, Németországban pedig a „társadalmi ismeretek” órákon használatos. Ez hasonló, de nem azonos a harmadik úttal, az interdiszciplináris megközelítéssel.

Különbséget teszünk a kulcsfogalmak – az olyan általános fogalmak, amelyek a tananyag elrendezésének diagnosztikai eszközei – és a módszertani fogalmak között, amelyek a tanulás módszertani folyamatához kapcsolódnak. Ugyancsak különbséget teszünk e két kategória és azon fogalmak között, melyek a tulajdonságok, a szakértelem és az értékek kevésbé egyértelmű területeihez kapcsolódnak, s amelyeket más néven értékfogalmaknak is nevezünk (néhány szakértő „módszertani érték”-nek nevezi ezeket: lásd *1. táblázat*). Jelentésbeli kapcsolatuk ellenére ezeknek a fogalmaknak különböző funkciójuk van. A

Európa az iskolában – az iskola Európában

kulcsfogalmak olyan gyűjtőfogalmak, melyek a curriculum számára külső keretet szabnak. A tananyag kiválasztása során az általánostól az egyes felé haladunk, a fogalmakat először szélesebb témákra, majd innen témákra vagy esettanulmányokra szűkítve. Ez alatt a folyamat alatt az értékfogalmak gyakran hasznos eszközök a több tantervet átfogó témák és később a kisebb tanulmányegységek – fejezetek vagy esettanulmányok – meghatározásakor. Ugyancsak rámutatnak a megvalósítás módszereire, vagyis jelzik a megfelelő módszertani fogalmakat. Ebben a stádiumban az egyes iskolákat jellemző sajátos feltételek is belépnek a képbe. Bármilyenek is legyenek azonban a sajátos körülmények, lényeges, hogy a tananyag kiválasztása pontosan tükrözze a meghatározott fogalmakat, és minden szélesebb vagy szűkebb téma és esettanulmány kimutathatóan összefüggő és releváns legyen. Ezen feltételek egy, az azokat felsoroló lista segítségével ellenőrizhetők. A részletes tervezés során figyelmet kell fordítani a szükséges készségekre is. S végül, a stratégiai előrelépéseket és az elért szinteket – a diákok kora és képességi szintje szerint – meg kell állapítani, mivel ezek szolgálnak a diákok rendszeres értékelésének alapjául.

Az oktatás európai dimenziója

1. táblázat – Az európai dimenzió fogalmához tartozó néhány koncepcionális elem

Kulcsfogalmak	Értékkategóriák	Módszertani fogalmak <i>Módszertan</i> <i>Kutatás</i> <i>Bizonyítékok</i>
Egység	<i>Egyenlőség/egyetemesség</i> <i>Integráció/nemzetköziség</i> <i>Együtműködés/unió/államszövetség</i>	Holizmus/bevezetés általánosítás/korreláció/koordináció
Különbözőség	Sokszínűség/sokféleség/egyenlőtlenség/bőség	Paradoxon/ellentét/következtetés
Változás	Forradalom/reform/felemelkedés/hanyatlás/haladás	Folyamat, ok/okozat, értékelés
Folyamatosság	Hagyomány/szokások, intézmények/fejlődés	Folytonosság, koherencia
Egymásrautaltság	Kölcsönös kapcsolat/együtműködés <i>pluralizmus,</i> <i>hovatartozás/kommunikáció,</i> <i>tolerancia</i>	Kölcsönhatás, tevékeny együtműködés, kapcsolatok, <i>nyitottság</i>
Konfliktus	<i>Hatalom,</i> háború/vita nacionalizmus/idegengyűlölet	Antitézis/dialektika/disszonancia
Szabadság	<i>Emberi jogok és szabadság</i> igazság/individuitás, demokrácia/önrendelkezés, radikalizmus/lázadás/felforgatás/anarchia	Tisztelet, eredetiség, részvétel, nonkonformizmus
Biztonság	Szocializmus,kollektívizmus/ központosítás, totalitarizmus, béke/rend/erőszakmentesség	Elkötelezettség, tekintély, döntés, megértés
Ésszerűség	Törvényesség, felelősség/önmérséklet/értelem	Elemzés/bírálat
Érzelmek	Kreatív önkifejezés, <i>kultúra,</i> fogékonyság, emberség	Méltánylás/tudatosság, <i>empátia,</i> szubjektivitás
Materializmus	Kapitalizmus/jólét, városiasodás/ iparosodás/szennyezettség,elavulás/ Újraelosztás	Vállalkozás/szabad választás, ismétlődés/gyakorlatiasság, időtöltés/ továbbképzés
Szellemiség	<i>Értékek/eszményképek,</i> erkölcsstan/erkölcsök, <i>örökség</i>	Tolerancia, képzelőerő, az értékek megőrzése
Naturalizmus	Megőrzés/önmérséklet, környezetvédelem, egészség	Egyensúly, intuíció, testmozgás
Rendszerezés	Szervezés/termelés, alkotmány/ <i>társadalom</i> /osztályozás, <i>technológia</i>	Rendszer/minta/módszer, osztályozás, számolókészség/technikai jártasság
Hasonlóság	<i>Közösség/közösségi érzés,</i> homogenitás/uniformizáltság	Összehasonlítás, analógia/mintakép
Különbözőség	Kisebbség, hierarchia, deviancia	Különcség, szelektivitás, diszkrimináció, felosztás/ megkülönböztethetőség

Európa az iskolában – az iskola Európában

Célkitűzések, készségek, viszonyulások, értékek és tulajdonságok

Létezik egy, a társadalomtudományok tanárai által közkedvelt alternatív fogalom-megközelítés. Ez az alternatív modell a tudáshoz kapcsolódó fogalmakat értékekkel és értékfogalmakkal helyettesíti, a kurrikulum-tervezés meghatározóiként. Az Európa Tanács Irányelvei hangsúlyozzák az olyan értékfogalmakat, mint a demokrácia, az emberi jogok, a szabadság, a tolerancia és a pluralizmus. Az Európa Tanácsnak a társadalmi ismeretek és az emberi jogok oktatásához kapcsolódó tevékenysége jórészt értékközpontú. Kezdetben az értékközpontú tervezésnek volt egy-két hibája: vagy a világos és elérhető célkitűzések hiányoztak, vagy túl sok volt a fellengzős szándéknyilatkozat, de túl kevés az átgondolt tartalom. Pozitív vonás viszont az, hogy a humán és társadalomtudományi tárgyak tanításának *a priori* igazolása általában értékfogalmakkal történik, így érvelni lehetne amellett, hogy a tanulás folyamatát ésszerű értékfogalmak köré szervezni.

Ezen belül is a fő célokat, melyek alátámasztják azt a törekvést, hogy az oktatás európai dimenziót kapjon, az értékek és a viszonyulások szerint lehet összefoglalni, amint az a húsz célkitűzést tartalmazó felsorolás 15–20. pontjából világosan kitűnik. Ezek hangsúlyozzák azt, hogy fontos segíteni a diákok olyan pozitív viszonyulásának kialakításában, amelyet a tudatosság, az empátia, a tisztelet, a más emberek és értékek iránti tolerancia, a felelősségérzet és az együttműködési készség jellemez. Legfontosabb ugyanakkor az önismeret és az identitástudat fejlesztése, mely a családi, területi, faji és nemzeti hovatartozás része. Ezen egymással versengő értékek közül kétségtelenül a nemzetállamokkal való 150-200 éves azonosulás volt az európai hovatartozás legerőteljesebb meghatározója. Ennek ellenére nincs feltétlenül ellentmondás a szülőföldhöz kötődés és az európai identitás között.

Egy csoport európai általános iskolai tanár, saját tapasztalatai alapján a következőket állította:

Egy Európa-központú gondolkodásmód csak akkor lehetséges, ha az egyének először saját szülőhazájukhoz kötődnek. A gyermekeknek először saját hazájukban kell otthon érezniük magukat, csak ezután fejleszthetik ki európai azonosságtudatukat. Később a nemzeti érzések kisebb szerepet fognak játszani, a hangsúly szép lassan átkerül egy szélesebb területi csoportosulásra, ahonnan már könnyebb lesz egy Európa iránti általános elkötelezettség fogalmát kialakítani... Az általános iskolai tanár legfontosabb feladata az, hogy a diákokban Európa iránt érzelmi húrokat pendítsen meg, hogy ezáltal megtanulják egymást megérteni és

Az oktatás európai dimenziója

tisztelni, és együtt tudjanak élni... Őrizzék meg hazafias hűségüket és a szülőföld iránti szeretetüket, miközben európai gondolkodásmódot alakítanak ki.²³

Mit jelent ez a középiskolai diákok számára? Kifejlődhet-e egy erős európaiságtudat, más kifejezéssel élve európai öntudat a kurikulumban szereplő európai dimenzió segítségével? Az „európai öntudat” kifejezés természetesen nem keverendő össze az Európa-központúsággal, mint ahogyan a „nemzeti öntudat” sem egyenlő a fajgyűlölettel. A válaszok e döntő kérdésekre a CDCC „európai” programjában találhatók, s azt mutatják, hogy ha a fiatalok tájékozottabbak Európáról és látásmódjuk összhangba kerül az európai értékekkel, akkor kialakulhat bennük az igazi „európai öntudat”.

Kutatások kimutatták, hogy a fiatalok Európa-fogalmát könnyebben befogadják, és sokkal természetesebben tartoznak bárhová, mint az idősebbek. A széles látókörűség a más emberekkel és más nemzetekkel való összetartozás kulcsa. A nyitott gondolkodás kíváncsiságból, tudásból, empátiából és pozitív, béke utáni vágyból áll.

Egy osztrák iskolaigazgató saját tapasztalatai alapján elmondta, hogy a tanár feladata a diákok ösztönzése arra, hogy:

- legyenek a médiával szemben kritikusabbak,
- jobban figyeljenek oda a más országokról megjelenő sajtóhírekre,
- legyenek nyitottabbak, például szívesebben hallgassák meg más országok dalait,
- figyeljenek jobban oda közvetlen környezetükre, például olyan dolgokra, mint a határok, helyi nyelvek és dialektusok, népszokások, és jobban tudatosítsák azt, hogy milyen környezetben élnek,
- érdeklődjenek jobban történelmi helyek és legendák iránt,
- legyenek nyitottabbak a külföldi rokonokkal (vagy más ismerősökkel) való kapcsolattartásra,
- igyekezzenek jobban megérteni külföldi országok jellegzetességeit,
- ismerjék el készségesebben mások kulturális, tudományos vagy sporteredményeit.

²³ K. Trybus (1986): *Report of the 30th European Teachers' Seminar on Europe in Primary Schools* (Beszámoló az európai tanárok 30. konferenciájáról Európa az általános iskolák témakörében), Donaueschingen, 1985. november, Strasbourg: Európa Tanács, 32–33. old.

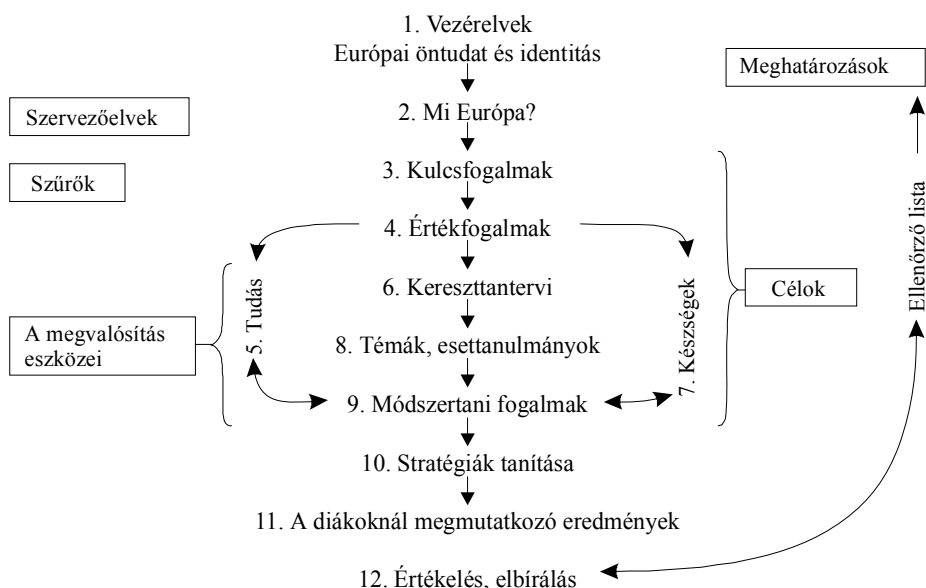
Európa az iskolában – az iskola Európában

Az európai öntudat ösztönzésére szolgáló kurrikuláris modell még a fejlődés stádiumában van (2. ábra), jóllehet számos gyakorlati stratégiát már alkalmaznak. Először is, megállapítható, hogy egy nyitott iskolarendszer és egy közösségi erkölcsi világkép toleranciára, széles látókörre és empátiára nevelő környezetet alakít ki. Tehát, ha a fiataloknak lehetőséget adunk arra, hogy aktívan részt vegyenek a döntéshozatalban, sokkal természetesebben alakítják ki hovatartozásukat. A fiatalok közötti rendszeres, személyes kapcsolat marad továbbra is a közösségi érzés és a kölcsönös tisztelet előmozdításának leghatékonyabb módja, amelyen keresztül a leginkább „európainak tudják érezni magukat”. Az új információs technológia a leghatékonyabb módja annak, hogy ezen keresztül a fiatal európaiak az együttműködés és közösségi lét élményét megtapasztalják. Ezért az iskolák közötti információs hálózatok és a speciális kommunikációs projektek kiemelt helyet kell kapjanak az oktatás területén.

Az Európa-tudat átfogja az értékek, a viszonyulások és a készségek területét. A „készségek” szó a képességek és a hozzáértés több különböző formáját is magában foglalja. Az utóbbi években egyre nagyobb hangsúly került azokra a tevékenységekre és gyakorlati ismeretekre, melyek a polgári kötelességek gyakorlásához szükségesek. A kreativitás és a képzelőerő is a figyelem középpontjába került. Az értékrend megváltozásával nagyobb hangsúly került az aktív tapasztalatszerzésre és a fizikai állóképességet kívánó kikapcsolódásra. Ez a múlthoz képest, amikor is a középiskolai oktatás a kognitív készségek fejlesztésére, a különböző vizsgákra való felkészülésre helyezte a fő hangsúlyt, jelentős változásnak tekinthető. A kognitív készségek továbbra is rendkívül fontosak maradnak, de az európai öntudat kialakulásának fontos területe a nyelv és a kommunikáció. Az elmúlt évtizedben nagy haladás történt a kommunikációs képességek fejlesztése terén, és ennek lendületét Európa horizontjának kiszélesedésekor is szükséges lenne fenntartani. Az európai közösségen belül a modern idegen nyelvek jelentik a kulcsot az európaiak közötti kölcsönös megértés elősegítéséhez, a munkavállaláshoz és a nemzetek közötti kulturális kapcsolatok fejlődéséhez. A nyelv és a kommunikáció *magától értetődően* azok a készségek, amelyek *képessé tesznek* egy nagyobb, demokratikus Európán belüli életre.

Az oktatás európai dimenziója

2. *ábra* – Lépések a tanterveket átfogó, fogalmakon alapuló európai dimenzió felé



Húsz célkitűzés az Európáról szóló tanításhoz

Ismeretek

1. Ismertessük meg a diákokkal Európa alapvető természeti adottságait, a fizikai környezet és az életmód legfőbb különbségeit és hasonlóságait.
2. A diákok legyenek képesek az emberi települések különböző mintáit és kialakulási folyamatait, illetve a termelési formák sokaságát megérteni.
3. Végezzük el a különböző politikai és gazdasági tendenciák és programok által az európai társadalomra gyakorolt hatás vizsgálatát a jelenre és a jövőre vonatkozóan.
4. A diákok tudatosítsák és értsék meg az ember és a természet közötti kölcsönhatást, illetve e kapcsolatnak a jelenre és a jövőre történő kihatását.
5. A diákok értsék meg a folyamatosság és az idők során történő változás történelmi szerepét Európában, és legyenek tisztában a változások természetével, okaival és következményeivel.

Európa az iskolában – az iskola Európában

6. Segítsük a diákokat annak megértésében, hogy egy ítélet alapjául milyen különböző bizonyítékok szolgálhatnak, mi ezek jelentősége és haszna.
7. Fejlesszük az európai kulturális örökség gazdagságának megismerését – amikor csak lehetséges közvetlen tapasztalat útján.
8. Alaposan tájékoztassuk a diákokat és értessük meg velük az európai pluralizmus és sokféleség, illetve azon szervezetek, intézmények és eszmék horderejét, melyek nagyobb egységet és összefogást kovácsolnak a konfliktussal és megosztottsággal szemben.
9. Segítsük a diákokat a jelenkori társadalom társadalmi berendezkedésének, erkölceinek, intézményeinek, fontos kérdéseinek és problémáinak megértésében.
10. Segítsük elő azon nemzetközi irányzatok, gondolkodásmódok, viselkedésminták megismerését és megértését, melyek az európai társadalmat megváltoztatják és nagy valószínűséggel hatással lesznek a diákok jövőjére is.

Készségek

11. A diákok a saját anyanyelvükön kívül legalább egy európai nyelvet beszéljenek olyan szinten, mely eredményes kommunikációt tesz lehetővé.
12. Fejlesszék a társadalmi együttélés során használatos készségeiket mint a hatékony kommunikáció eszközét.
13. Erősítsék az alapvető tanulási, illetve fejlettebb kognitív készségeiket.
14. Fejlesszék audiovizuális képességeiket és képzelőerejüket azért, hogy az esztétikai érzékük érettebb legyen és a kultúra különböző formáit értékelni tudják.
15. A diákoknak lehetőségük nyíljon arra, hogy politikai készségeiket széles körben gyakorolják, az aktív állampolgári létre való felkészülés jegyében.

Viszonyulások és értékek

16. Segítsük a diákokat abban, hogy gazdag kulturális örökségüket, amelyet más európai fiatalokkal együtt birtokolnak, megismerjék és tiszteljék.
17. Növeljük a diákokban az európai értékek megbecsülését általánosságban is és különösen az olyan demokratikus értékekre vonatkozólag, mint a tolerancia és az egyenlőség.
18. Élesszünk nagyobb empátiát a diákokban a multikulturális, pluralista társadalomban való élet értékei iránt, és ezen értékeket mélyítsük el bennük, azokra a mozgalmakra, szervezetekre és törekvésekre támaszkodva, amelyek az Európán belüli egységet igyekeznek előmozdítani.

Az oktatás európai dimenziója

19. Segítsük az empátia fejlődését, hogy Európában az emberek közötti megértés fejlődjön, és nagyobb hajlandóságot mutassanak a tevékeny együttműködésre.

20. Készítsük fel a diákokat arra, hogy elfogadják felelősségüket mint európai állampolgárok, és építő hozzáállást tanúsítsanak az olyan fontos kérdésekkel kapcsolatban, mint a béke és az emberi jogok érvényesítése az egész világon.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

Roberto Carneiro:

*A közös európai ház kialakítása az oktatásban*²⁴

Az európai integráció helyzete

Az egyes történelmi ciklusok végének közeledtével Európának rendszerint szembe kell néznie a korszakos jellegű, nagy kérdésekkel. Az a „régí rend”, amelyet még a modern Európa alapító atyái gondoltak ki, amikor a kontinens újjáépítésének feladata előtt álltak a második világháború után, a mai gyorsan változó világban már nem ad kielégítő választ ezekre a kérdésekre. Ez a megállapítás nem jelent negatív értékítéletet az eddig megtett útról. Éppen ellenkezőleg. El kell ismerni, hogy a maga sikeres és kevésbé sikeres időszakaival, ötven évvel a Marshall-terv és negyven évvel a Római Szerződés aláírása után Európa jelentős sikereket ért el a gazdaság helyreállítása terén, és bár az utóbbi időben különböző helyi ellentétek jelei mutatkoztak, sikerült elkerülnie olyan konfliktusok kialakulását, amelyeknek ebben a században már két alkalommal a kiindulópontja és színtere volt.

Az európai integráció álma természetesen a béke, a szabadság, a függetlenség, a szolidaritás és a biztonság utáni vágyból fakad, amelyek a háború utáni Európában alapvető értékekké váltak. Bár az erőszak borzalmas jelenetei még napról napra lejátszódnak Európán belül is, és ezek gyökere többek között az a népek és nemzetek közti mélyen gyökerező gyűlölet, amelyet a legutóbbi időkig az önkényuralmi rendszerek igája fojtott csak le, azt mondhatjuk, hogy ezek nagyrészt Európa külső peremére korlátozódnak. Távol vannak annak a rendszernek a középpontjától, amelyet az utóbbi évtizedekben a különböző érdekek összehangolására hoztak létre, és amely most kelet felé kíván terjeszkedni. *Az Európai Unió továbbra is megőrizte a béke utáni vágyat, amely létrehozta, és amelyhez elválaszthatatlanul hozzákapcsolódik az egységre való törekvés, amelyben nincs hely két Európa: egy békében és egy háborúban élő Európa számára.*

A most kezdődő történelmi korszakot nagymértékben befolyásolja az Unió bővítésének befejezésére, a Közép- és Kelet-Európa országainak felvételére

²⁴ A portugál oktatási miniszter által összeállított háttéranyag az Európai Unió tagországai és a PHARE-programban részt vevő országok oktatási minisztereinek konferenciájára készült. Varsó, 1997. április 20-22.

Európa az iskolában – az iskola Európában

irányuló törekvés. Ezt a folyamatot „hidegháború utáni” periódusként lehetne jellemezni, amely az európai kommunista blokk felbomlásához vezető 1989-es történelmi események után megnyílt lehetőségeket igyekszik kihasználni, és várhatóan legalább olyan meghatározó jelentőségű lesz, mint a háború utáni időszak volt az 50-es években. A folyamat tétje igen nagy, nem kisebb, mint egy olyan egységes és erős Európai Unió megtervezése, amely képes sikeresen szembenézni az előtte álló nemzetközi szintű kihívásokkal úgy, hogy közben csak a békés tárgyalások és a demokrácia eszközeit használja.

Hosszú történelme során Európa még soha nem került szembe ennyire izgalmas kihívással, amelyet ráadásul most pusztán a meggyőzés eszközeivel szabad megoldania, az imperialista hegemoniára való törekvés teljes kizárásával. Az Unió építésének feladata most a szemben álló tömbök nélküli Európa kialakításával azonos.

Az új történelmi ciklus hajnala azonban azt is jelzi, hogy Európa kialakításának elsődlegesen gazdaságilag és pénzügyileg megalapozott szakasza a végéhez közeledik. Az 1999-ben létrejövő gazdasági és pénzügyi unió, valamint az egységes valuta bevezetése az integráció egy olyan szakaszának sikeres befejezését jelenti, amely az Európai Szén és Acél Közösség felállításával kezdődött, az Európai Gazdasági Közösség és a Közös Piac létrehozásával folytatódott, csúcspontját pedig most éri el egy olyan, a stabilitást célzó megállapodás aláírásával, amely a világpiacon is vezető szerepet játszó, erős *euro*-ra támaszkodik. A modern Európa kialakításának egy igen fontos fejezete tehát a végéhez közeledik. Ennek a modellnek a sikerét az is bizonyítja, hogy példaként szolgál a más kontinenseken zajló, különböző regionális gazdasági integrációs folyamatok számára is. Azonban egy olyan integrációs modell, amely csupán az integráció gyakorlati megvalósításának eszközeit tartalmazza és legfőbb célja a jólét biztosítása, nem elegendő. Mindenképpen biztosítani kell egy más jellegű törekvés alapjait is, amelyre építve friss életet lehet lehelni Európának abba az eszméjébe, amely már kialakulása óta folyamatosan jelen van. Ezzel együtt azt is el kell ismernünk, hogy Európa nehezen tudja gazdasági stabilitását tartósan fenntartani, ha lakói tágabb léptékben nem tudnak gondolkodni, és amíg Európa nem talál jövőjére nézve szellemi egységet és követendő vezérelveket: s ez az a pont, ahol az egyik kulcsfontosságú szerepet az oktatás játssza majd.

Egy új kezdet Európa számára azt is jelenti, hogy átértékeljük Európa „alapító atyáinak” gondolkodását az új évszázad kihívásainak és a jelen gondjainak fényében. Egy, a gazdasági termelés és a nemzetközi kereskedelem szempontjából erős Európa csak akkor jöhet létre, ha ennek még erősebb közös alapja van a gondolkodásmód, az elhivatottság és az erkölcsi értékek vonatkozásában. A

Az oktatás európai dimenziója

gazdasági és pénzügyi egységesedés harmadik szakaszának már említett befejezése mellett az európai integráció előttünk álló szakaszának sikeres megvalósításához még az alábbi feltételek szükségesek:

- a) a Kormányközi Konferencia befejezése és a Szerződés felülvizsgálata;
- b) a közép- és a kelet-európai országokat érintő bővítés első körének végrehajtása;
- c) az együttműködést és a Közösség irányelveinek megvalósítását szolgáló eszközök átfogó reformja, különös tekintettel a strukturális pénzalapokra, a kutatási keretprogramokra és az olyan fejlesztési programokra, mint a Socrates és a Leonardo.

A termékeny demokrácia, a hatékony szerződésekkel garantált szabadság és a széles körben megalapozott konszenzusok kialakításához erkölcsi célokra és történelmi látásmódra van szükség. Európa nagy léptékekben gondolkodó és széles látókörű újragondolása elengedhetetlen feltétele annak, hogy globális perspektívából is elfoglalhassa az őt megillető helyet.

Nem meglepő tehát, hogy Európa jövőjének megtervezése során egyre inkább figyelembe kell venni egy, *az értékeit és alapelveit tekintve politikailag erős Európa* kialakításának sürgető igényét. Ez egyértelműen annak elfogadását jelenti, hogy az európai integrációt nem lehet olyan mechanikus folyamattá redukálni, amelynek mértékét és ütemét többé-kevésbé objektív szabályok irányítják. Ehelyett inkább a gondolkodási folyamatok és a dolgok jelentésére és kulturális értelmezhetőségére folyamatos kutatás eredményét összegezhetjük az európai integráció fogalmában. Európa több, mint egy mechanikusan működő rendszer; kialakítása során dráma és történelem, szépség és kiszámíthatatlanság, értelem és misztika szorosan összefonódtak, az emberi természet sokszínűségének megfelelően. Ennek az eseményekben gazdag útnak a folytatásaként Európa jövője egyre inkább polgárai aktív közreműködésével fog alakulni. *Polgárnak lenni annyit jelent, mint részt venni az ügyekben, a részvétel pedig felelősséggel jár.* Úgy is fogalmazhatunk, hogy itt egy olyan Európáról van szó, amely tudatában van civilizációs és polgári örökségének, elkötelezi magát a jogokkal és kötelességekkel is járó polgári kultúra terjesztésére, és kész szembenézni azzal a kihívással, amely a gazdasági jólét mellett a közösségi jólét megteremtését is jelenti. Ez az emberi létezés olyan formáját jelenti, amely mindenkinek teret kínál, elutasítja a szisztematikus kirekesztést, kormányzati szinten kreativitás, társadalmi szinten pedig olyan közösségi vállalkozó szellem jellemzi, amely kellemes és bölcs módon történő együttélést tesz lehetővé. *Európa hangsúlyos jelenléte a napjainkban zajló globális változások komplex szövevényében csak akkor lehetséges, ha a világgal*

Európa az iskolában – az iskola Európában

folytatott párbeszédében egy magabiztosságot és bátorságot sugalló új szellemiség jelenik meg. Az olyan posztmodern szellemiség, amelynek a nyomában csak az értékek romhalmaza marad, menthetetlenül kudarcra van ítélve.

Európa akkor tud megfelelni a XXI. század kihívásainak, ha határozottan a jövőre fordítja a figyelmét, képes meghatározni, hogy mit akar és milyen irányba tart, és a szellemi, az intellektuális értékek olyan kemény magja köré szerveződik, amelyek az európai életmódot kialakították és a humanizmus univerzális gondolatát felemelték. A jövő olyan megálmodása, amely a múltra is tekint, szép utópisztikus célt jelent az eszmék szabad áramlásában. Egy dolog azonban biztos: az, hogy a polgári mentalitás tartós kialakításához az európai oktatás következetes stratégiája szükséges. Elsősorban az oktatás tudja biztosítani, hogy a nagyobb távlatokat és a történelmi gyökereket is figyelembe véve tervezzék meg Európa jövőjét, valamint hogy következetes megközelítést alkalmazzanak ezen a területen például a változás és az állandóság egyensúlyának tekintetében. Az oktatás tudja elősegíteni, hogy az európaiak kapcsolatban maradjanak kulturális gyökereikkel, és ezáltal közös történelmük is fontosságot nyerjen. *Az európai integráció új ciklusa kifejezetten az oktatás olyan stratégiai koncepcióját teszi szükségessé, amelynek során a kormányoknak, a népeknek és a kultúráknak tudatosan meggyőződéssel kell együttműködniük az integráció megvalósításában.*

A stratégiai koncepcióban mindenekelőtt egy olyan, tudásközpontú Európa felépítése kell szerepeljen, mely figyelembe veszi azt a vezető szerepet, amelyet Európa hosszú éveken át a tudomány és az emberi gondolkodás fejlődésében betöltött. Ez a megközelítés azonban elsősorban nem a múltat tükrözi, hanem az új ismeretek kihívásaira ad határozott választ, amelynek dinamikus alapelemeit az oktatás, a képzés, a kutatás, a kultúra és az újítások adják. Az Európai Unió nem lehet teljes ezeknek az alapvető fontosságú komponenseknek a figyelembe vétele nélkül.

Ebből a szempontból tekintve egy, az ismeretek valóságos egysége által jellemzett Unió fokozatos megvalósítása elengedhetetlennek tűnik, és senki számára nem lehet közömbös. Az, hogy Európa milyen helyet tud elfoglalni a gyors változásban és kialakulásban levő új világrendben, azon fog múlni, hogy miként sikerül helytállnia az ismeretek megszerzésének, elérhetővé tételének, továbbadásának és kreatív alkalmazásának a küzdőterén folyó éles harcban.

Az új társadalmi szerződés

Az európai integrációra vonatkozó tervek mögött mindig ott volt – nyíltan vagy burkoltan – egyfajta társadalmi szerződés. Az átmeneti periódus, amelyben

Az oktatás európai dimenziója

jelenleg Európa van, tulajdonképpen az 50-es években megálmodott társadalom válságaként is felfogható, amely már nem tud tovább ellenállni a változás sodrának. A modern korból a „posztmodernbe” történő átmenet során megdőlt a régi társadalmi szerződés néhány alapvető feltevése. Az alábbi tényezőkről van szó:

- a) a teljes foglalkoztatottság és a garantált, egész életre szóló munkahely biztosításának megszűnése;
- b) a jóléti állam hanyatlása, amely biztosítékot nyújtott a társadalomban jelentkező mindenféle kockázattal (betegség, munkanélküliség, öregség és gazdasági bizonytalanság) szemben egy átfogó, egységes, uniformizált, központosított rendszer alapján;
- c) a növekedés fizikai korlátai: az alacsonyabb növekedési mutatók, mint a megelőző, az extenzív fejlődésre épülő „dicsőséges harminc év” során; az elavult, az ökológiai egyensúlyra károsnak bizonyuló termelési rendszerek, valamint a növekedésre és a mennyiségi célokra koncentráló társadalmi modell sebezhetősége, amelynek keretein az emberi hiszékenység, illetve kapzsiság mindig túlnő;
- d) az esélyegyenlőség eszményének krízise, amely a társadalom egyre szélesebb rétegeit érinti egyre súlyosabb mértékben;
- e) a demokratikus kormányozhatóság növekvő problémái: a média meghatározó szerepe a politikában; az események befolyásolása a választások időzítésével, az állami intézmények hitelességének aláásása; az igazság-szolgáltatásba vetett bizalom elvesztése és a szélsőséges eszmék újraéledése.

Európára bénítóan hatna, ha nem lenne hajlandó szembenézni a jelenlegi átmenet során jelentkező új fejlődési lehetőségekkel, és ezzel megtagadná azokat a kreatív alapelveket, amelyek az „alapító atyákat” inspirálták.

Európa további fejlődésének ezért szerves része egy olyan társadalmi szerződés, amely a kollektív akarat és az alkotó képzelet termékeként jön létre. Ahogy *Jean Monnet*, a modern Európa eszméjének karizmatikus megalkotója figyelmeztetett, *képzelet nélkül a nemzetek eltűnnek*. Ennek a szerződésnek a megfogalmazása, amely a XXI. században sikerre törekvő Európa fő mozgatóerejét adja, társadalmi és kulturális leleményességet igényel, melyet az alábbi elemek támogatnak:

- a) új társadalmi szabályozórendszerek, amelyek az állam, a társadalom és a polgárok kapcsolatának tágabb értelmezéséből fakadnak, s amelyek a társadalmi

Európa az iskolában – az iskola Európában

haladás fő mozgatóerejét és a társadalmi kockázat megosztásának kulcselemét a szabad vállalkozásokban látják;

b) a termelőerők és a megtermelt értékek kiegyensúlyozottabb igénybe vétele egy erősen az ismeretekre alapuló gazdaságon belül, amely a szellemi munkát nagyobb befektetésekre, az emberi tevékenység hatókörének kiterjesztésére, valamint a rövid és hosszú távú előnyök jobb kombinációjának megvalósítására ösztönzi;

c) a kollektív vagy kulturális jogok és kötelességek rendszerének létrehozása az egyéni jogokkal és kötelességekkel azonos szinten; vagyis egy olyan interkulturális Európa létrehozása, amely a sokféleséget tekinti az egyik legnagyobb értékének;

d) a közösségi kapcsolatrendszerek helyreállítása, és a városoknak, mint a civilizáció olvasztótégelyeinek megőrzése, a társadalmi tőke felhalmozása a bizalmon és társadalmi összetartáson alapuló kultúrában, a városok külső részei és városközpontok közötti egyenjogú kapcsolat, a szubszidiaritás és a társadalmi közvetítő csoportok szerepének fejlesztése, valamint az alulról jövő társadalmi kezdeményezések szerepének megnövelése;

e) a közös erkölcsi tudat helyreállítása, amely alapul szolgálhat ahhoz, hogy a szellemi értékek és a különböző tradíciókat megjelenítő szimbólumok újra a helyükre kerüljenek Európa értékrendjében.

A társadalmi szerződés tervezett felülvizsgálata – amely az európai integrációban burkoltan jelen van – többek között szintén előrevetíti a társadalmi modell megváltozását. Amíg az nagyon is egyértelmű, hogy az ipari társadalomban alkalmazott termelési módszerek semmilyen kapcsolatban nem állnak az értékrendekkel vagy a munka megszervezésével, egy, az ismereteken és a szellemi tőkén alapuló gazdaságban kezd megérlelődni az a felismerés, hogy a mai „információs társadalom” fokozatosan radikális változásokat hoz az emberek életvitelében, a kommunikációs eszközök területén, az életmódban, a társadalmi sokféleség megnyilvánulásában és a demokrácia működésében. Ebből a szemszögből az információs társadalom széttöri azokat a korlátokat, amelyek szükségszerűen a világ technológiai fejlődésének üteméhez igazodva igyekeznek mindent azonos formába önteni. Ezzel szemben izgalmas kihívást jelent az emberiség vállalkozási és cselekvési szabadsága szempontjából.

Azok az akadályok, amelyek a II. világháborút követően kialakult társadalmi rendszerben, szélesebb körben jelentkeztek a társadalmi szerződéssel kapcsolatban, az oktatás válsága során is érzékelhetők. Ez végső soron jól mutatja a haszonelvi megközelítésre alapuló oktatási rendszerek gyengeségét, például azokét a rendszereket, amelyekben a tömegtermelés és fogyasztás mintái a dominánsak, és

Az oktatás európai dimenziója

amelyeket elsősorban az ipar szempontjai szerint közelítenek meg. A javasolt társadalmi szerződés egy másik fontos eleme kell legyen, az oktatás felszabadítása az ilyen szűk látókörű, haszonelvű megközelítés fogságából. Egy új, szélesebb alapokon álló oktatási stratégiára van szükség, amely egyaránt átfogja a társadalmi, a kulturális és a gazdasági szférát. Egy ilyen oktatási stratégia keretében a társadalmi szféra a társadalmi tőke előállításának és a társadalmi konszolidáció létrehozásának elfogadott fő forrásaként szerepel; a kulturális szféra a történelmi tudat és a világnézetek Európában megtalálható számos különböző formájának megőrzőjeként és továbbvivőjeként jelentkezik; a gazdasági szféra pedig a szüntelen változásban levő ismeretanyag folyamatos felfedezésére és elsajátítására törekvő átfogó gyakorlatiasság nézőpontját képviseli, s ez jelenleg a fő tényező annak megállapításában, hogy egy nemzet milyen helyet foglal el a többiek között gazdasági teljesítménye tekintetében.

Az oktatás mindig is kiemelt szerepet töltött be a társadalmi szerződés elméletének a megfogalmazói gondolkodásában *Locke*-tól, *Rousseau*-tól és *Kant*-tól kezdve egészen a mai szociológusokig. Az oktatás mint az egyik legfontosabb intézményrendszer központi szerepet játszik a közösség életének alakításában. Alapvető társadalmi és szocializációs jellege miatt nélkülözhetetlen a szerepe a társadalmi reformokat és a demokratikus megújulást célzó tervek megvalósításában. Mivel az oktatás alapvető értéket képvisel a polgárok egyéni és társadalmi művelődésében, valamint kimagasló intellektuális teljesítményekre sarkallásában kulcsszerephez jut. *Az oktatás egyszerre hajtóereje és végcélja a fejlődésnek*, mivel az ismeretek megszerzésének és továbbadásának folyamatához elválaszthatatlanul hozzákapszódik. El kell tehát ismernünk, anélkül, hogy túlhangsúlyoznánk, hogy az oktatás jelenleg, századunk végén – a nemzetek további fejlődésének útelágazásánál, az eddig megtett nagy lépések és a további út metszéspontjánál – a történelem egy fontos fordulópontján az európai szellemiség küzdőtereként értelmezhető.

Az oktatás szerepe egy átmeneti időszakban

A felszínes tárgyalás szintjén, amely mindig egy leegyszerűsített megközelítési módot takar, általában ki szokták emelni a közép- és kelet-európai országok néhány speciális, az „átmenetre jellemző” problémáját, mivel ezek kettős történelmi tendenciát tükröznek:

- a) az áttérést a központi tervgazdaságról nyitott piacgazdaságra;
- b) gyökeres intézményi reformokat, amelyek során a kommunista rezsimet demokratikus kormányzati formák váltották fel.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Könnyen elfeledkezhetünk ezen országok problémáinak speciális jellegéről és azokról a komplex kérdésekről, amelyekkel meg kell küzdeniük, miközben az alapvető változások közepette lezajlott radikális reformokat igyekszünk sikeresnek láttatni. Az oktatás kétségtelenül kiemelt fontosságú a *szerkezeti modernizáció* azon folyamatában, amelyet ezeknek az országoknak még végre kell hajtaniuk. Sőt, a szükséges átalakulás csak akkor lehet tartós, ha az emberek gondolkodásának, szemléletmódjának és viselkedésformáinak területén alapvető változás történik.

Szélesebb értelemben véve, Európa egésze – amint azt igyekeztünk bemutatni – az átmenet drámai és bizonytalanságokkal járó időszakán megy keresztül. A kihívás ennél fogva mindenkit érint, a kor szavát mindenkinek meg kell hallania. Az események érezhető felgyorsulása csökkentette az ipari termelés országonként eltérő ütemével magyarázható korábbi különbségeket. A termelés módszereinek és a kereskedelem csatornáinak működését meghatározó feltételek megváltozása ledöntötte a régebbi határokat és lehetővé tette, hogy a verseny újra induljon a startvonalról; akik az előző futamban lemaradtak, lehetőséget kaptak a felzárkózásra, azok pedig, akik behozhatatlan előnyökkel rendelkeztek egy ipari jellegű gazdaságban, most akár el is veszíthetik vezető pozíciójukat.

Bármi megtörténhet, akár egy olyan „természetes állapot”-hoz való visszatérés is, amelyről a legelső társadalmi szerződések megalkotói oly nagy előszeretettel álmodoztak. Más szóval: lehetőség nyílik Európa társadalmi, politikai és kulturális térképének újrarajzolására, amennyiben megvan a készség a szükséges emberi alkotóerők ráfordításához és az eltökéltség ahhoz, hogy a politikai programok középpontjába az embereket állítsák.

Egy humanista Európában az oktatásnak központi szerepe kell legyen. Az oktatás feladata a humanista gondolkodás előmozdítása, amelyhez a haladás és a gazdasági fejlődés biztosítja a szükséges háttérrel. Az ipari társadalomra jellemző társadalmi szerződés keretein belül az oktatást a hasznosság szempontjának rendelik alá. Ez az elképzelés nyilvánvalóan központi fontosságú és fenntartásra, sőt megerősítésre szorul az ismeretek szabad áramlásán és a versenyen alapuló társadalmakban, tehát az oktatáspolitikai mögött rejlő, az emberi erőforrásokat tőkeként felfogó elmélet itt adottnak tekinthető. A humanista gondolkodás előtérbe állítása a szolgátság minden formájától való szabadságot is jelenti, és ezzel együtt azt is, hogy az oktatást nem lehet egyszerűen egy termelési képlettel leírni. Ellenkezőleg: az újraelosztás egy fő kérdéseként, valamint a függetlenség és a személyes szabadság kulcsaként nagy fontosságot kell tulajdonítanunk az oktatásnak. Az elosztás vonatkozásában elkerülhetetlenül az igazságos oktatás kérdése merül fel második témaként.

Az oktatás európai dimenziója

Az alapvetően haszonelvű gondolkodásmód mindig teleologikus megközelítést takar. Ebben az esetben az igazság kérdését ki lehet hagyni az oktatás irányítását befolyásoló tényezők közül. Ez szélsőséges esetben az arisztotelészi *pleonexia*hoz vezet, vagyis olyan helyzethez, amelyben egyes személyek vagy csoportok előnyökhöz juthatnak mások jogának megtagadása során, ami annak az érvelésnek a dominanciáját eredményezné, amely szerint az oktatási erőforrások elosztását egyedül a gazdasági haszon szempontjai szerint kell meghatározni. Egy, a társadalmi együttműködés elvein alapuló etikai elmélet szerint senkivel szemben nem lehet igazságtalanságot elkövetni azért, hogy másokat ezáltal előnyökhöz juttassunk (*John Rawls*). Az oktatás irányítását eszerint az igazságosság mércéjével kell mérnünk, vagyis azzal, hogy milyen pozitív hatást gyakorol a polgárok személyes és társadalmi életére, ezen belül is a legkedvezőtlenebb helyzetben levők hátrányainak megszüntetésére. Az iskolákat ez két módon is érinti, mivel mindegyik iskolának kötelessége ereje szerint hozzájárulnia ezekhez a célokhoz, és joga van ahhoz, hogy támogatást is kapjon szükségletei szerint.

A funkcionálisabb jellegű megközelítések gyakran némileg kedvezőtlenebb eredményekre vezettek. Például az egyenlőség elvének korlátlan elfogadása alapul szolgált egyes politikai rendszerekben ahhoz, hogy az embereket megfosszák szabadságuktól, miközben egy szigorú értelemben vett neo-liberális, azaz a pozitív diszkrimináció minden formáját elutasító megközelítés súlyosan károsíthatja az egyenlőséget biztosító feltételeket.

Az oktatás, mint „igazságszolgáltató” alrendszer nyugodtan áthidalhatná a fenti két szélsőség közötti szakadékot és biztosíthatná a rendszer védelmét az ideológiai jellegű beavatkozásokkal szemben. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy az oktatásnak itt kettős jelentősége van. Először is katalizátorként szolgál a képzéssel kapcsolatban annak érdekében, hogy az igazságosság legyen az a legfőbb érték, amely a közösség életét meghatározza; másodsor pedig a társadalmi igazságosság megvalósításának hathatós eszköze is. Két különböző oldalát képviseli ugyanannak a küzdelemnek: *az emberek meggyőzése az igazságosság erkölcsösségéről az elméleti szinten, és gyakorlati lépések elősegítése a rendelkezésre álló eszközök és hatalom segítségével.* Ez a küzdelem igen fontos és ennek az alapján azt mondhatjuk, hogy az egész oktatási folyamat lényegében arról szól, hogy *megtanítjuk, mit jelent polgárnak lenni.*

A történelem során az átmeneti időszakokat vagy a paradigmaváltozásokat gyakran erős társadalmi megrázkódtatások és feszültségek kísérték. A hatalmi struktúrákban lezajló gyors változások és a piaci erők szabad működését kísérő gazdasági változások széles rétegeket söpörhetnek el az útból, ha azok nem megfelelően felkészültek arra, hogy szembenézzenek ezekkel a változásokkal.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Mivel az oktatás elsősorban a közösség javát szolgálja, az oktatást körülvevő társadalmi szerződés is közösségi jellegű kell legyen. Azt tehát, hogy az oktatást mennyire tartják fontosnak, jól mutatja, hogy a kormányzati rendszerek mögött milyen a társadalom lelkiismerete és hogy a kormányzat mennyire elkötelezett a polgárok részvételének biztosítása iránt. Az oktatás esetében felmerülő alternatívák közötti választást a korlátozottan rendelkezésre álló forrásokat vagy ezeknek a forrásoknak a rendszeren belüli elosztását figyelembe véve természetesen, politikai döntések határozzák meg. Olyan racionális alternatívákkal állunk tehát szemben, amelyek elkerülhetetlen morális következményekkel járnak.

Az elmúlt évtized során maga az Európai Unió is egyre jobban felismerte az oktatás szerepének fontosságát. Amellett, hogy az oktatás szerepel a Szerződés hivatalos szövegében érdemes rámutatni arra is, hogy a hivatalos oktatás támogatása hogyan került az Európai Közösség támogatási keretein és a regionális fejlesztési programokon belül meglehetősen hátulról igen előkelő helyre. Ma már el sem lehetne képzelni strukturális irányelvek megalkotását olyan módon, hogy ne vennénk figyelembe az oktatás és a képzés szerepét. Hasonlóképpen: az Európán belüli szorosabb egység stratégiai célját sem lehet alapjaiban elválasztani az oktatási rendszerek fejlesztésének támogatásától. Egy olyan Európában, amely elkötelezte magát, hogy a háború helyett békét, a kulturális hegemonia helyett pedig pluralizmust teremtsen, az oktatásnak sürgősen meg kell mozgatnia az európai emberek lelkiismeretét.

A tudásközpontú Európa víziója, a tanulás közösségének igénye

Az információs társadalom gyors, világméretű terjedése a globális kommunikáció kialakításától kezdve a személyi számítógép széles körű használatáig és az új média, valamint az Internet robbanásszerű térhódításáig viharos erejű változást indított el. A reakciók nem egyértelműek. Az ősi kínai bölcsesség szerint a viharos széllel szemben vannak, akik kihívóan barikádokat emelnek, és vannak, akik szélmalmokat építenek, hogy a szelet a saját hasznukra fordítsák. Európát bizonyos fókig váratlanul érte a kihívás; a kontinens szemmel láthatóan megrendült és csak lustán és nehézkesen kezdett szembenézni a kihívással. A világ viszont nem tudja megvárni, amíg az európai gondolkodás szép lassan a maga idejében majd megteszi a szükséges változtatásokat. Ellenkezőleg, a helyzet az, hogy az amerikai kontinens és az új csendes-óceáni gazdaságok is igyekeznek minél gyorsabban átvenni azt a vezető szerepet, amely évszázadokon át Európa kezében volt, de amelyet egyre nehezebben tud már megtartani. Egy olyan geopolitikai átrendeződés zajlik, amelynek a során az ismeretek és az információk válnak a hatalom és a befolyás megszerzésének eszközeivé. *Egyre inkább nyilvánvaló hogy azoké lesz a vezető szerep, akik szabad folyást tudnak majd engedni az*

Az oktatás európai dimenziója

intelligenciának, a kreativitásnak és a vállalkozókészségnek. A halogatás és a langyos, közömbös hozzáállás ideje lejárt.

A globális szinten és minden területet felölelően zajló verseny elkerülhetetlenül egy világméretű piaccá alakította át a „globális falut”, ahol a pénzek áramlása gombnyomásra történik, a javak termelésének földrajzi szerkezete átrendeződik, a szolgáltatás pedig a vásárlók különböző rétegeire célzottan folyik. A megszerzett tudás nem ismer politikai vagy adminisztratív határokat. A termelés tényezői közül korábban még egy sem tűnt ennyire illékonnak, mindent áthatónak és a különböző értelmezések felé ilyen zavarba ejtően nyitottnak. A verseny során az van előnyben, aki jól tudja kezelni és feldolgozni az ismereteket, ügyesen használja fel azokat az újítások során, és minél gyorsabban képes kiaknázni, az egyre bővülő piacokra vinni az eredményeket. Ez a globális dimenziókban zajló fejlődés tehát komoly kihívást jelent az európaiak számára. Azt is jelentheti, hogy visszaszorulhat a világra gyakorolt befolyásuk. Ugyanakkor egy nagy lehetőséget is megnyit Európa számára, hogy visszaszerezhesse stratégiai pozícióját a más népekkel, kultúrákkal, piacokkal és gazdasági rendszerekkel folytatott párbeszéd segítségével. Európa – hogy *Emmanuel Mounier* szavaival éljünk –, központi jelentőségű, centrális régió lehet. Az európai nyelvek világméretű elterjedtsége, az európai kultúra megtermékenyítő hatása, a tudományos és technikai fejlődés, amelynek gyümölcseit szerte a világon élvezik és a piacok egymást kiegészítő jellege szintén olyan tényezők, amelyeket Európa mint „dialógusteremtő készségeket” a maga javára fordíthat a nemzetközi kapcsolatok új rendjének kialakulása során.

Az tehát világos, hogy Európa legnagyobb kincse a sokféleségében rejlik, amely egyben tükrözi annak a világnak a kulturális és emberi sokféleségét, amelynek kialakulásában Európa is fontos, vezető szerepet játszott a civilizációknak a történelem során lezajlott találkozásai alkalmával. A sokféleség értékének elismerése fontos következményekkel jár az ismeretek igazságos hozzáférhetőségének és megfelelő elosztásának biztosítására. A kulturális sokféleség és különböző kiinduló helyzetek nem szolgálhatnak alapul újabb esélyegyenlőtlenségek kialakításához, hiszen akik nem juthatnak hozzá a szükséges ismeretekhez és készségekhez, automatikusan hátrányba kerülnek a társadalom és a gazdaság egyre komolyabb kihívásai közepette. Tragikus lenne, ha az osztályharcot a kultúrák harca váltaná fel. *Az európai oktatásnak ezért szükségszerűen interkulturálisnak és nyitottnak kell lennie, az identitást és a különbségeket is hangsúlyozva nyíltan vállalnia kell a polgárság mai fogalmának sokszínűségét.*

Az új kommunikációs és információs technológia által megnyílt rendkívüli lehetőségek jelentős részben azért olyan ígéretesek, mert képesek olyan ugrásszerű

Európa az iskolában – az iskola Európában

változásokat produkálni, amelyek során a legfejletlenebbnek tartott oktatási rendszerek is ledolgozhatják hátrányukat. Ha a fejlett, illetve a fejlődő országokból származó gyerekek ugyanolyan feltételek mellett, ugyanolyan oktatási CD-ROM-ot kapnak kézbe vagy ugyanazokat a keresési lehetőségeket használhatják az Interneten, pontosan ugyanolyan egyéni teljesítményre lehetnek képesek. Ez a technológia, amely egy ugrással áthidalja a távolságokat és megteremti a világ gazdag és a szegény részei között egyenlő feltételekkel folytatott párbeszéd lehetőségét, felbecsülhetetlenül értékes segítséget nyújthat az európai oktatás korszerűsítésében. Hasonlóképpen az Internet segítségével, amely a többoldalú párbeszéd legkifinomultabb formáját teszi lehetővé, ahol mindenki kommunikálhat mindenkivel, mindenki számára lehetővé válik, hogy saját kultúrájának kincsét mindenkivel megossza, aki csak kíváncsi rá. Gondoljuk el, csak egyetlen példát említve, hogy milyen kulturális és szellemi értékek nyílnának meg gyermekeink számára, ha azok a gyermekirodalom különböző kultúrákból, különösen Közép- és Kelet-Európából származó kincsestárához digitális formában hozzáférhetnének. Képzeld el azt is, hogy az iskoláink mennyit profitálhatnának abból, ha ezeknek az országoknak a zenei és művészeti alkotásaihoz, amely az emberiség művészeti kincseinek igen fontos részét alkotják, szabadon hozzájuthatnának. És ha ugyanez persze fordítva is lehetségessé válna.

A „tudásközpontú Európa” gyakorlata tehát minőségi oktatást jelent mindenki számára, amint az az Európai Unió Szerződésének az oktatásról szóló cikkei legújabb megfogalmazásából kitűnik. Ez legalább három nagy területen jelent kihívást:

- a) egy olyan oktatási rendszer kialakítása, amely küzd az ellen, hogy az ismeretek csak bizonyos körben legyenek hozzáférhetőek, és elősegíti azt, hogy a tudás gyümölcsei a társadalom egésze számára legyenek;
- b) az élethosszig történő tanulás hatékony rendszerének kialakítása;
- c) az oktatási intézmények tanulási intézményekké való átalakításának stratégiája.

A tudásközpontú, az ismereteket felhalmozó és azokra építő társadalom ebben az értelemben elválaszthatatlan az olyan oktatásközpontú társadalomtól, ahol mindenki folyamatosan tanul.

Könnyen belátható, hogy egy minimális, a gyakorlatban használható műveltségi szint szükséges ahhoz, hogy valaki részt tudjon venni az új, információkon és ismereteken alapuló társadalom működésében. Egyrészt az iskoláknak stratégiai szerepet kell játszaniuk az új kommunikációs eszközök felfedezésében és meghonosításában, abban, hogy a fiatal generáció, amelyet a visszafordíthatatlan

Az oktatás európai dimenziója

globalizáció generációjának nevezhetünk, feldolgozza az információkat. Másrészt az oktatási rendszer nem hanyagolhatja el a felnőtt lakosság jelentős rétegei iránti felelősségét, akik közül sokan tartósan munkanélküliek, és akik azokkal a minimális képességekkel sem rendelkeznek, amelyek segítségével megfelelő motivációval, szaktudással és ambícióval újra munkába állhatnának. Egy társadalmilag kettészakadt Európa igazságtalan és sebezhető is lenne. Az oktatási rendszer a leghatékonyabb eszköz arra is, hogy megakadályozza Európa kettészakadását információkban gazdagokra és információban szegényekre és arra is, hogy megállítsa a „digitális hajléktalanság” terjedését. Az oktatás és a képzés szerepe elválaszthatatlan attól a küzdelemtől, amely azért folyik, hogy az ismeretek az európaiak között igazságosan kerüljenek elosztásra és jogosan tölti be az összetartozás vezető erejének szerepét a modern társadalmakon belül.

Minél inkább áthatja az európaiak életét a tanulás, annál jobb lehetőségük lesz az új gazdasági rendben belüli előrelépésre. Az ismeretek által jelentett kihívás megválaszolásának egy másik útja az, ha az európaiak olyan polgárokká válnak, akik teljes mértékben irányítani tudják a sorsukat és saját élethosszig tartó oktatásuk menetét. Ahhoz, hogy az élethosszig tartó tanulás koncepciójának megvalósítása az elméleti szakasztól – amelyet sok szép szó és kevés gyakorlati eredmény jellemez – eljusson egy olyan állapotba, amikor már e koncepció az egész kontinensen működik, világos programokra és a strukturális lépésekről való elképzelésre van szükség. Elsősorban a következő területek fontosak: fizetett tanulmányi szabadságok rendszere, „karbantartási szerződések” az alapképzést biztosító intézetekkel, a pozitív diszkrimináció formái az alapképzés után egy „második lehetőséget” adó oktatásban, többoldalú partneri kapcsolatokat biztosító és támogató hálózatok, a közszolgálati tevékenység új formái a médiában, a hivatalos és nem hivatalos formában megszerzett készségek elismerésének és igazolásának rugalmas rendszere.

Az iskolák és az egyetemek egyelőre még messze vannak attól, hogy valódi tanulási szervezetek legyenek. Ezen a helyzeten sürgősen változtatni kell annak érdekében, hogy az oktatási intézmények betölthessék szerepüket a tanulás motorjaiként és az ismereteken alapuló társadalom egyik fő tényezőjeként. Az állami oktatáspolitikának olyan programokat kell majd elindítania, amelyek az oktatási rendszerek rugalmas fejlődésének és a különböző eljárások és tanítási módszerek gyors modernizációjának útjában álló akadályokat szisztematikusan eltávolítják.

Az intézményi magatartásformák megváltoztatása azáltal lehetséges, ha a gyakorlatban tevékenykedők, elsősorban a tanárok szerepe felértékelődik, és így minden iskola és egyetem egy, az ismeretekkel foglalkozó igazi vállalkozás lesz.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatási szervezetek rehabilitációja sürgető feladat, amelyet csak a függetlenségre, az alkotó szabadságra, a demokrácia által adott többletre és a közösségi szellem erősítésére alapozva lehet sikeresen elvégezni.

Egy közös ház az oktatás számára és az új Európa

Az oktatás közös házát reménységnek és ambíciónak kell betöltenie. Ez a metafora erőteljes és tele van a jövőnek adott pozitív jelzésekkel, mivel, amint azt már láttuk, katalizátorként fog szolgálni Európa most induló új történelmi szakaszának jelentős részében. Mindenesetre ennek a háznak a szilárdsága négy alappilléren nyugszik majd.

- a) Az európai civilizációnak az aktív polgárság dinamikus koncepciója mögött rejlő valóságos tartalmán;
- b) az alapvető ismeretek olyan rendszerén, amely elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy létre jöhessen a tanuló társadalom és az élethosszig tartó oktatás fejlesztésének kihívásával meg tudjon birkózni;
- c) olyan interkulturális oktatási stratégiákon, amelyek a legjobbat tudják kiváltani Európából mint olyan egész entitásból, amely tudatában van az örökségét jellemző sokféleségnek;
- d) az oktatás területén tett lépések alapvető egységén azért, hogy olyan Európa jöhessen létre, amely még erősebb és magabiztosabb, amely rendelkezik azokkal az adottságokkal, amelyek képessé teszik a győzelemre a másokkal folytatott versenyben, és elkötelezett amellett, hogy fenntartsa az összetartozás és kormányozhatóság minimális szintjét.

Az európai civilizáció legbenső magja mindig is olyan termékeny talajra talált a *polis*ban vagy a *civitas*ban, amelyen megerősödhetett. A görög-római humanizmus kora óta a civilizáció és a polgárság ilyen módon kéz a kézben haladt előre. Az az új polgárság, amely előre tekint az európai álom megvalósításának az irányába, végső soron századok hosszú során át felhalmozódott civilizációs értékekre támaszkodik mint közös örökségre és az identitás és az azonosságtudat igazi formájára. Az emberi jogok, az emberi méltóság előtérbe állítása, a racionalitás és tudományos gondolkodás, a szabad verseny a demokrácia és az egyenlő esélyek biztosítása áll ennek az örökségnek a középpontjában, amelyhez még hozzá kell tennünk a „poszt-materialista” korszak olyan új értékeit, mint amilyen az egyenlőségen alapuló, interkulturális és ökológiai tudattal rendelkező polgári lét. Európát akkor lehet a polgárok aktív részvételére építve újra megalapozni, ha a jogok és a kötelességek között igazságos egyensúly áll fenn. Az

Az oktatás európai dimenziója

európai integráció nem nélkülözheti az alapvető jogok érvényesülése érdekében gyakorolt megfelelő társadalmi nyomást. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a másik oldalról a kötelességek megfelelően kiegyensúlyozzák. *A kötelességeket előtérbe hozó polgári lét az egyik alapvető eszköz annak eléréséhez, hogy Európát a nagylelkűség, az önzetlenség, a szolgálat és a kollektív készségek szellemében, lelkes közös erőfeszítéssel újjá lehessen éleszteni.* Az alapvető ismeretek témája többet jelent a tanterv vagy a tananyag pusztán technikai jellegű megvitatásánál. Nem egyszerűen csak az a kérdés, hogy milyen modern formába öntsük a múltból származó ismeretanyagot. Egy stratégiai jelentőségű döntés meghozataláról van itt szó, arról, hogy milyen ismereteket tekintünk alapvetőeknek a jövő század társadalmának szempontjából és arról is, hogy mi a széles értelemben vett alapja azoknak a magatartási és cselekvési mintáknak és értékeknek, amelyek belépőül szolgálnak egy olyan jövőbe, ahová mindnyájan szeretnénk eljutni. Nagy lépést jelent elszakadni egy olyan monolitikus rendszertől, amely az intelligenciának csak egy fajtáját ismeri el, és eljutni egy olyan oktatási rendszerhez, amely a tehetség és az intelligencia több különböző formáját – a művészi, a kommunikatív, az érzelmi, a morális, a kapcsolatteremtő és a kreatív intelligenciát – is értékeli. Nem elégséges az ismereteknek olyan felhalmozása, amely azoknak az országoknak az oktatási rendszerét jellemzi, amelyek csak nemrég szabadultak fel az oktatás ideologikus jellegű központosított irányítása alól. Fontos kialakítani az ismeretek alkotó, illetve problémamegoldó alkalmazásának a képességét. *Mens és manus, cerebrum és operatio, ratio és ars* összetartoznak az oktatás elméletének klasszikusai szerint. Természetesen meg kell tanítani az ismert tényeket, de mindenekelőtt az elemzés olyan analitikus eszközeit kell az emberek kezébe adni, amelyek segítségével az ismeretlen is megismerhető és a megoldásra váró helyzetek is megoldhatók. Meg kell határozni, hogy mely képességek teszik alkalmassá az embereket az élethosszig történő tanulásra, amelyek segítségével nem csak a munka, de a polgári jogok és kötelességek gyakorlásának terén is meg tudják állni a helyüket.

A kultúrák közötti kapcsolatok létrejöttében Európa vagy még inkább az európaiak által tett utazások mindig is fontos szerepet játszottak. Azóta a világ kitágult, a közvetlen környezet helyét a média által megvalósított globális, világméretű környezet vette át. Ráadásul a világpiacon való jelenlét, az eladás és a verseny szükségessége azt eredményezte, hogy a gazdaság természetes mozgástere is multikulturális közegbe helyeződött át. A sokféleség kezelése különleges tanítási módszereket igényel, ahol a különböző részek, ahelyett hogy kioltanák egymást, együtt egy komplex képet alkotnak. A béke kultúrájának terjesztése olyan jelentős kihívás, amellyel csak akkor lehet sikeresen szembenézni, ha az előítéleteket és a gyűlöletet a kultúrák békés együttélésének megvalósítására tett erőfeszítések váltják fel. A különböző, de egyaránt legitim életmódok vagy viselkedési normák a

Európa az iskolában – az iskola Európában

többségre és a kisebbségre egyaránt felelősséget rónak, és emellett az ilyen sokszínűség összhangba hozható kell legyen a közösségi együttélés szabályaival, valamint a közösségek irányításának demokratikus mechanizmusával is.

Ha Európa különbségekben gazdag sokszínűsége megfelelő figyelmet kap az oktatás során, az tovább növelheti a felelős polgári lét értékét. Az átmenet, a hagyományos, egyetlen viszonyítási ponthoz kapcsolódó, koncentrikus vonatkoztatási rendszerben működő társadalmi modelltől egy modern, több viszonyítási ponthoz kapcsolódó, tranzitív vonatkoztatási rendszerben működő társadalmi modellbe azt is jelenti, hogy a sokszínűség témája az oktatásról folytatott viták középpontjába kerül.

Az európai régió egysége azt jelenti, hogy meg kell találni a *homo europaeus* darabokra hullásának ellenszerét. Az oktatás nagyra törő célja lehet az, hogy mindenkiben kiépíti az erős és egységes céltudatosságot, és tudatosítja, hogy mi fontos és mi megismerhető a világból. Az ént nem lehet szétbontani több különálló személyiségre anélkül, hogy az élet teljességéhez való autentikus viszonyt aláásnánk. Az identitás kiépítése tehát egyre fontosabbnak tűnik, ahogy a centrifugális erők, a többféle elkötelezettség irányába ható nyomások napról napra egyre erősebben jelentkezők, a társadalom egyre komplexebbé válik, az emberek pedig egyre mobilisabbá. A szolidaritás erősebb megnyilvánulása a versenyképesség növelése érdekében, vagy megfordítva, a versenyképesség növelése a szolidaritás erősebb kifejezése érdekében annak az alapvető elhatározásnak a részét képezi, amellyel az oktatás európai fejlődése során nyíltan szembe kell nézni. Csak egyetlen oktatás létezik, a pedagógusok ugyanazok, és minden személyiség egyedi. *Egy versenyképes gazdaság és egy stabil társadalom ugyanannak a kollektív személyiségnek és egyetlen fejlődési folyamatnak a két különböző oldalát jelentik.*

A felállított politikai előfeltételek összefoglalják adnak az európai eszme nagyra törő ambícióit. Akárcsak a humanizmus korában, ahonnan az európai fejlődés útnak indult, a filozófia és az oktatás egyetlen *paideia* keretein belül kapcsolódnak össze. Comenius 400 éve az oktatást a *pansofia*, egy olyan általános filozófiai rendszer középpontjába helyezte, amely mindent mindenkinek, minden szempontból meg akart tanítani. A lenyűgöző terjedelmű *Didactica Magna* szerzője számára az oktatás a társadalmi élet egészét átható tényezőként jelenik meg. Bizonyos szempontból a fentebb körvonalazott négy alappillér mindegyike kifejez egy olyan értéket, amely végig jellemezte mindazokat a kultúrákat, amelyek az európai civilizáció közös törzséből termékeny hajtásokként megjelentek: az ember központi szerepét, valamint az emberi méltóság és az emberi jogok csorbíthatatlanságát. *A humanizmus ily módon az oktatás transzcendens értéke, az*

Az oktatás európai dimenziója

ember pedig annak tárgya. Az iskoláknak, mint az emlékezet székhelyének (P. Nora) a feladata ennek a szellemi tőkének a megőrzése és továbbadása Európában egyik generációról a másikra.

Az oktatás közös háza olyan tervként jelenik meg, amelyben helyet kap a függetlenség, a szabadság és az együttműködés, vagyis bizonyos fokig bármilyen kényszerítéssel vagy dominanciával szemben ellenerőt képvisel. Egy ilyen háznak ötvöznie kell az autonómiát a szolidaritással, a függetlenséget az összehangolt tevékenységgel, a szuverenitást a közös céllal és az identitást a pluralizmussal. Ez azt jelenti, hogy az európai oktatás közös háza, egy családi házhoz hasonlóan, legalább három részből áll:

a) önálló területek: az egyéni oktatási célok megvalósítását szolgálják, és teret biztosítanak a legitim különbségek számára;

b) közös területek: a közös problémák nyílt megvitatására, a jövőről alkotott képek megosztására, közös programok kialakítására és a gyengébbek segítésére szolgálnak;

c) általános célokat szolgáló területek: a közös infrastruktúrát és olyan szolgáltatásokat tartalmaznak mint a technika, az oktatási szoftverek, a statisztika, a könyvtárak, a kutatási centrumok, az innovációs műhelyek, a távoktatás különböző formái és a mobilitási programok.

Az előbbieken körvonalazott közös ház politikai akarát terméke. Az oktatási miniszterek kezében vannak a nemzetek és az egész Európa sorsát alakító eszközök. Együtt megakadályozhatják, hogy a rövid távú szempontok kisajátítsák maguknak a politikát és napirendre tűzhetik Európa „kibővítésének”, fejlesztésének programját, a kormányzati tevékenységet ezáltal kulturális tevékenységgé alakítva át. Arra építhetünk, ami összeköt bennünket: legyen ez akár a nehézségekkel való közös szembenézés vagy a jövő megalkotásának izgalma, a reális célkitűzések köré kiépülő, széles alapokon nyugvó konszenzusok kialakítása, az önös érdekek szűk korlátaival való felülemelkedés, az egyenjogúságra épülő kapcsolatok kiépítése, a történelmi léptékű tettek véghezvitele során a szolidaritás érzésének kialakítása vagy akár a polgárok társadalmi helyének és szerepének átgondolása. Úgy érezzük, közösen Európa sorsának alakulását speciális módon befolyásolhatjuk, teljes összhangban az alapítók eredeti elképzeléseivel. *Az így megálmodott közös ház sokkal több, mint egy közös piac. Természetes eredménye egy stabil kapcsolat kialakítására vonatkozó elhatározásnak, amely kifejezésre jut a közös élet, tanulás és növekedés akarásiában.*

Európa az iskolában – az iskola Európában

Ahogy a gazdasági és pénzügyi Unió megvalósításának is van egy közös eszköze, az euro, úgy az oktatás közös házának felépítéséhez is szükség van arra, hogy kijelöljünk néhány közösen elérendő fontosabb célt, anélkül, hogy ezáltal kétségbe vonnánk az oktatási rendszerek fölötti nemzeti fennhatóságot és az alárendeltség elvét. Az Európai Unió emberek és eszmék mozgását biztosító olyan nagy léptékű programjainak, mint a Socrates és a Leonardo programok tagadhatatlan sikere, valamint a Phare és a Tempus jelentős pozitív eredményei, amelyek meghatározó jellegűnek bizonyultak az intézmények és a szakemberek közötti szorosabb kapcsolatok kialakításában Európa mindkét felén, azt a reményt is megerősítik, hogy a kapcsolatok olyan új szakasza fog elérkezni, amelyben a segítséget a viszonyosságon és a teljes, kölcsönös elismerésen alapuló együttműködés váltja fel.

Együttműködés: Irányelvek, témák és eszközök

Az együttműködés alapja a bizalom. Az igazságos, egyenlőségen alapuló együttműködés a legjobb ellenszere az Európán belüli hegemoniára való törekvések feléledésének. Tehát az európai együttműködésen keresztül tud felépülni a közös házunk, lépésről lépésre, tégláról-téglára. Fontos lesz fokozatosan építeni azokra a területekre, ahol már létrejött a konszenzus. Az együttműködés tehát az európai lét legkreatívabb módja. Az Európai Unió Szerződésének 126. és 127. cikkei lefektetik az oktatás és képzés területén történő együttműködés során követendő általános alapelveket. Egy fontos különbség itt azonnal nyilvánvaló. Az oktatással kapcsolatban a Szerződés az alábbiakat fogalmazza meg: „a Közösség hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez a tagországok közötti együttműködés elősegítésén keresztül, és amennyiben szükséges, támogatja és kiegészíti azok tevékenységét, miközben teljes mértékben tiszteletben tartja a tagországok illetékességét a tananyag meghatározásában és az oktatási rendszerek megszervezésében, valamint a kulturális és nyelvi sokszínűségüket is”. A képzéssel foglalkozó megfelelő rész azonban ennél szándékosan tovább megy, és ebben az esetben úgy fogalmaz, hogy „a Közösség egy olyan szakképzési programot valósít meg, amely támogatja és kiegészíti a tagországok tevékenységét, miközben teljes mértékben tiszteletben tartja azok illetékességét a tananyag meghatározásában és a szakképzés megszervezésében”. Az Unió alapjait lefektető jogi dokumentum szövegének ezeket a finom megkülönböztetéseit nem lehet figyelmen kívül hagyni a további együttműködés megtervezése során.

Megvizsgálva azokat a területeket, amelyek általában az oktatási minisztériumok fennhatósága alá tartoznak az általános, közismereti oktatás és a szakmai alapképzés területén, a fenti cikkekből a Közösség tevékenységét illetően a következő célkitűzéseket állapíthatjuk meg:

Az oktatás európai dimenziója

- az európai dimenzió fejlesztése az oktatás területén, különösen a tagországok nyelvének tanulása és szélesebb körű használata segítségével;
- a diákok és a tanárok mobilitásának ösztönzése, elsősorban a tudományos fokozatok és az elvégzett tanulmányok kölcsönös elismerésén keresztül;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés elősegítése;
- az információk és tapasztalatok cseréjének gazdagítása a tagországok oktatási rendszereit érintő közös kérdésekről;
- a fiatalok és a társadalmi-oktatási szervezők csereprogramjainak bővítése;
- a távoktatás fejlődésének támogatása;
- az iparban zajló változásokhoz való jobb alkalmazkodás elősegítése, elsősorban a szakmai képzés és átképzés segítségével;
- a szakmai alapképzés és továbbképzés fejlesztése a munkaerőpiacon való elhelyezkedés, illetve az újbóli elhelyezkedés segítése érdekében;
- a szakmai képzés hozzáférhetőbbé tétele, valamint az oktatók és a képzésben résztvevők, különösen a fiatalok mozgásának elősegítése;
- az oktatási intézmények és a vállalatok közötti képzési együttműködés támogatása;
- az információk és tapasztalatok cseréjének gazdagítása a tagországok képzési rendszereit érintő közös kérdésekről.

Amint azt már láttuk, Európa tapasztalatai az együttműködésről az oktatás területén határozottan pozitívak, ami azt jelenti, hogy az ilyen együttműködés tartalmát és földrajzi kiterjedését illetően bátrabb tervek lehet készíteni. Az Európai Unió Szerződésében megfogalmazott irányvonalakkal összhangban erre az új szakaszra hivatkoztak az oktatás közös házáként. Az Európa Bizottság a saját hatáskörén belül jelentősen hozzájárult a téma újragondolásához, valamint az oktatás és a képzés jövőjéről szóló stratégiai vita elindításához. A legújabb fejlemények közül meg kell említenünk a „Tanulás Éve Európában” körülvevő vitát, a „Fehér könyv a tanulás társadalmáról (1995)”, az Édith Cresson bizottsági tag által felállított munkacsoport kiadványát Európa megvalósításáról az oktatáson keresztül és a tanulásnak az információs társadalmon belüli szerepével kapcsolatos kezdeményezéseket. Ezek összességükben igen értékes segítséget jelentenek a további munkához.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Ahhoz, hogy az európai együttműködés sikeresnek bizonyuljon, egy közös, kettős forrásból kell táplálkoznia: a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésekből és a szélesebb együttműködés számára legígéretesebb területekből. A konferencián jelen levő oktatási miniszterek körében végzett rövid felmérés néhány nagyon érdekes információt hozott napvilágra és azt mutatta, hogy igen széles a közös nevező ezen a területen. Nem könnyű feladat összefoglalni a miniszterek által felvetett fontos és érdekes kérdések körét. A beérkezett válaszok gondosabb tanulmányozása után talán az alábbi három olyan területet lehetne megnevezni, amelyekkel az európai országok oktatási programjai általában kiemelt helyen foglalkoznak:

- a) az oktatás minősége, a tanterv korszerűsítésének szükségessége, a tantárgyak anyaga, a tanárképzés, a nemzetközi összehasonlításra alkalmas teljesítménymutatók kialakítása, valamint a rendszerek teljesítményének és az oktatás eredményeinek értékelése;
- b) az oktatás és a képzés erőforrásainak anyagi támogatása és ésszerű felhasználása a rendszerek irányításának különböző szintjein, tekintettel az autonómia, a nyitottság, a demokrácia és a kormányozhatóság szempontjaira;
- c) a szakmai alapképzés, különösen azokban a vonatkozásokban, ahol hatással van a középiskolai oktatás szerepének és szerkezetének stratégiai átgondolására irányuló igényekre.

Az oktatási programok elsődleges szempontjait akár felszínesen is összehasonlítva tehát jól látható, hogy a közös fellépés fentebb körvonalazott céljai közül hány bizonyul valóban fontosnak.

Az oktatási miniszterek által az együttműködés számára javasolt területek összefoglalása még érdekesebb közös vonásokat is mutat jelen megközelítésünk szempontjából. A válaszokból lesűrődő általános nyíltság a legvilágosabban mutatja a közös vágyakat és a széles alapokon nyugvó együttműködési szándékot abból a célból, hogy az európai oktatási képzési programok számára megfelelő utat lehessen kijelölni ebben a bonyolult időszakban. Az alábbiakban rövid összefoglalást adunk a leggyakrabban említett fontos kérdésekről, amelyeket a jobb áttekinthetőség kedvéért öt alapvető tárgykörbe soroltunk.

Minőség

- a teljesítmények értékelésére és normák felállítására tett lépések;
- az érdekcsoportok (az érdekelt felek) aktív részvétele;

Az oktatás európai dimenziója

- a lehető legjobb gyakorlati megvalósítás és viszonyítási pontok kijelölése;

Mobilitás

- a diplomák és bizonyítványok, valamint a megfelelő tanulmányi időszakok egyenértékűsége (az elismerés és nem a standardizálás céljából);
- az adminisztratív akadályok elhárítása, különösen az egyetemi és főiskolai hallgatók Európán belüli szabadabb mozgása érdekében;
- csereprogramok indítása tanárok, diákok és az irányításban dolgozók részére;
- az oktatási intézményeket és szervezeteket összekötő újabb hálózatok felállítása;

Az európai dimenzió

- európai nyelvek tanítása, tekintettel a választék szélesítésére;
- egy polgári, demokratikus, interkulturális, humanisztikus iskolai oktatás;
- a környezetvédelem és a fenntartható növekedés oktatása;
- információk és újítási tapasztalatok cseréje az Európa-ismereti tárgyak oktatásával kapcsolatosan;

Az információkon/ismereteken alapuló társadalom

- pedagógusok, technikai és gazdasági szakemberek közös csapatának felállítása multimédiás oktatási szoftverek elkészítésére;
- kedvezőbb hozzáférési feltételek kialakítása az oktatási szervezetek számára a nemzetközi információs és kommunikációs hálózatokhoz;
- távoktatás, a régi és az új média felhasználásával egy globális tanulási rendszer kialakítása érdekében;
- tapasztalatcsere a képzési és átképzési programokról;

Élethosszig tartó tanulás

- többoldalú partneri kapcsolatokra és segítő hálózatokra épülő kísérleti programok;
- finanszírozási módszerek;

Európa az iskolában – az iskola Európában

– a konkrét és átvitt értelemben vett bemutató helyek népszerűsítése.

A felsorolt témák széles skálája, akár politikai szempontból fontosak, akár az együttműködés szempontjából kíváncsító területként szerepelnek, megerősíti azt, hogy az oktatás újra központi helyen, kulcsfontosságú kérdésként szerepel az európai integráció folyamatában. Az oktatásnak ez a felfogása még soha nem volt ennyire általános, mint napjainkban. Az ezredforduló közeledtével családok, politikusok, üzletemberek, szakszervezeti vezetők, újságírók, tanulmány szervezők, tudósok, műszaki szakemberek és a közvélemény rendkívüli mértékben egyetértettek az oktatás és a képzés stratégiai szerepével. Ez a tény bizonyos ellenvetéseket is kivált, mivel gyakorlatilag egyetlen oktatási kérdés sem marad valamely kormányzat kizárólagos döntési körében. A szenvedélyek a legvárhatóbb helyeket csapnak fel, lehetetlenné téve ezáltal a döntéshozatalt és kisajátítva a médiát a probléma bemutatására, nem mindig a legnyíltabb módon. Ezzel együtt a lehetőségek is nagyok. Talán még soha nem álltak rendelkezésre ilyen mértékű lehetőségek arra, hogy az egész társadalom részt vegyen egy, az oktatás fejlesztésére irányuló megmozdulásban, nem utolsósorban azért, mivel még soha nem létezett olyan felnőtt generáció, amely átlagban annyira művelt volt, mint a mai. Ebben rejlik az oktatás különleges ereje társadalmi vonatkozásban. Ahol az oktatás sikeresen tudja a közösség rejtett energiáit felhasználni, különösen a képviselői testületein keresztül, teret és szabad levegőt biztosít a közösségi élet alapvető szöveinek.

Egy másik olyan kérdés, amellyel foglalkozni kell, a tanárok ellentmondásos helyzete. Világosan le kell szögezni, hogy az oktatási rendszer feladata elsősorban nem az, hogy munkalehetőséget biztosítson. Ezzel együtt az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek valóban komoly szerepet játszanak, közvetlenül vagy közvetetten, munkahelyek teremtésében. Minden fejlődési tendencia a növekedés irányába mutat ezen a területen, mivel az általános képzési szükségletek folyamatosan növekednek. A pedagógusok szerepét érintő messzemenő minőségi változásokat már korábban említettük. Nehéz találni még egy olyan szakmát, amely ennyire érzékenyen reagálna az ismeretek egyre gyorsuló ütemű növekedése és alkalmazásának sokszínűsége által okozott feszültségekre. Égető szükség van egy olyan európai stratégiára, amely kiemelt fontosságot tulajdonít a tanárok élethosszig tartó tanulásának, amely olyan időszakokat is magában foglal, amikor a tanárok iskolán kívüli környezetben szerezhetnek tapasztalatokat, többek között az üzleti élet, az államigazgatás a helyi önkormányzat és az önkéntes vagy a közösségi tevékenységek területén. A személyes tapasztalatszerzés új perspektíváinak megnyílása a tanárok előtt hatékonyan elősegítheti olyan új iskolai kultúra kialakulását, amelyben a kreativitás megfelelő elismerésben részesül.

Az oktatás európai dimenziója

Van egy másik szempont is, amelyből az oktatás szerepe közvetlen hatást gyakorol a munka világára. Az információs társadalomban radikális változások játszódnak le a termelési módszerek és az értékrendszerek kialakulásának a területén. A munka megszervezésében itt igen jelentős változások jelentkeznek, amelyek erős hatással vannak az új technológia és a dolgozó emberek által birtokolt készségek kapcsolatára egy olyan termelési rendszerben, amelyben általános tendencia a fizikai munkától való eltávolodás. Az összehasonlító tanulmányok elég határozottan azt mutatják, hogy a csúcstechnológia terjedésével párhuzamosan a magas színvonalú szaktudást igénylő munkahelyek száma is növekszik, az alacsonyabb szaktudást igénylő munkahelyek száma viszont csökken. Ha ez valóban így van, akkor ez a tendencia igen súlyosan érinti azokat a fiatalokat, akik nem érik el az alapoktatásban kitűzött célokat (akik gyengén teljesítenek) és azokat a felnőtteket is, akik már régóta munkanélküliek és nem rendelkeznek az új gazdasági helyzetben szükséges minimális készségekkel. Igen kreatív európai együttműködésre van szükség ahhoz, hogy jobban megértsük, milyen tényezők játszanak szerepet ezen a területen, és megtaláljuk, hogyan lehetne a leghatékonyabban kezelni ezeket a problémákat. Az ipari társadalomban való boldoguláshoz szükséges alapvető készségek listáját felül kell vizsgálni az információs társadalomban jelentkező új szükségleteknek megfelelően, hiszen ha az nem történik meg, akkor sajnos sokan az európaiak közül elvesztik a fejlettebb termelési folyamatokban való részvétel lehetőségét.

Az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatban a legkomolyabb kihívás azonban a helyi szinten jelentkezik. Az újonnan teremtett illetve megszűnő európai munkahelyek 80%-a kis, illetve közép méretű vállalkozásoknál van. Ezek fennmaradása és ezzel együtt az általuk biztosított munkahelyek fennmaradása is attól függ, hogy sikerül-e átalakulniuk olyan információban gazdag értékrendszerekké, amelyekre az információs társadalomban szükség van. Hasonlóképpen az iskolarendszer is igen finom szövésű hálóval rendelkezik, amelynek egy bizonyos része mindig közel esik még a legtávolabbi kis vagy közepméretű vállalkozáshoz is. *Az információs hálózatok* felállítása, amelyekben az iskolák és ezek a vállalkozások egymást segítik helyi összefogásban az információért és ismeretekért folytatott küzdelemben és amelyeket a helyi önkormányzatok finanszíroznak, sürgetően fontos lépésnek tűnik. Azokat a munkahelyeket, amelyek Európában hiányoznak, a szolgáltató szektorban lehet megtalálni, különösen a megnövekedett információs és kommunikációs szükségletek kielégítéséhez kapcsolódó új tevékenységek körében. *A helyi önkormányzatok, az iskolák, valamint a kis és közepméretű vállalkozások háromszögének kapcsolata stratégiai szerepet játszik az európaiak képzésében és átképzésében, különösen az olyan területeken, ahol az ismeretek hamarabb*

Európa az iskolában – az iskola Európában

elavulnak. A „megfelelő lépések” a kulcsszó, amely olyan képzést jelent, ami megakadályozza a potenciális munkanélküliséget azáltal, hogy rugalmasan szervezi meg a szaktudás megszervezésére irányuló képzés különböző aspektusait és fázisait. Ösztönözni kell a kis és középméretű vállalkozásokat arra, hogy anyagi eszközöket áldozzanak a versenyképes munkaerő megszerzése érdekében, az iskolákat arra, hogy a vállalatokkal való kapcsolatokat kiemelt helyen kezeljék, a helyi önkormányzatokat pedig arra, hogy aktív szerepet vállaljanak olyan információs központok hálózatok kialakításában, amelyek fejlesztik a további a fejlődés fenntartásához szükséges humán infrastruktúrát. Ez tehát egy újabb gyakorlati területe a tanuló társadalom kialakításának.

Az egyértelmű együttműködési szándékok megvalósítása az ehhez szükséges gyakorlati eszközök kialakításán múlik. Ebben rejlik a politikai döntéshozók számára jelentkező egyik legnagyobb kihívás, akiknek fel kell mérniük, hogy a meglévő eszközök mennyire felelnek meg az új kor követelményeinek és ennek megfelelően át kell alakítsák azokat, ha ezt szükségesnek ítélik. Ezen a területen nem szabad elveszni a részletekben. A változásokra történő rugalmas és gyors reagálás alapvető és az egyszerű eljárásokat kell előnyben részesíteni. Az intézményi együttműködés keretei lehetnek formálisak vagy informálisak, politikaiak vagy technikaiak. Az utóbbi esetben figyelni kell a megfelelő egyensúlyra a vitáknak otthont adó és politikai döntéshozó központok működése között, amelyek közül kétségtelenül az Európa Tanács a legfelkészültebb és az olyan fórumok működése között, amelyek a közoktatási programok megalkotóit, szakembereket és a gyakorlati megvalósításban részt vevőket fogják össze.

Az együttműködés során megnyilvánuló egyenlőség az új európai társadalmi szerződés szerves részét képezi. Ahhoz, hogy az ilyen egyenlőség a gyakorlatban is működjön, mindenkinek a saját képességei szerint hozzá kell járulnia az összetartás alapelveinek megfelelően. Természetesen reméljük, hogy az Európai Közösség költségvetésében is meg fog mutatkozni az oktatás és a képzés fontossága a Közösség jövője szempontjából, és hogy ez a jelentőség a továbbiakban is megfelelő helyen fog szerepelni a strukturális irányelveken, illetve a Közösség fő pénzügyi eszközein belül. Nem sok értelme van Európa politikai integrációjának új prioritásait megfogalmazni, ha a költségvetést alapvetően érintő döntések továbbra is azoknak az elképzeléseknek a nyomait viselik magukon, amelyek még a múltból maradtak ránk vagy kisebbségi érdekeket képviselő lobbik nyomására születnek meg. Az, hogy a Tempus költségvetése hány százalékát teszi ki a Phare teljes költségvetésének, jól mutatja, hogy az oktatásnak és a képzésnek mekkora jelentőséget tulajdonítanak az Európai Uniónak a közép- és kelet-európai országokkal folytatott együttműködése során. Az a tény, hogy az említett adat az

Az oktatás európai dimenziója

utóbbi három év során 15%-ról körülbelül 12%-ra csökkent, politikai szempontból figyelemre méltó.

A közös európai házban mindenki folyamatosan tanul és tanít. Erre az oktatási minisztereknek kell először példát mutatniuk a Közösség segítségét is igénybe véve, amikor ez szükséges. Ennek a szándéknak a megvalósítása azt jelenti, hogy bátor, pragmatikus válaszokat adnak az alábbi három alapvető kérdésre:

Milyen közös célokat kell követni annak érdekében, hogy egy európai oktatási övezet jöjjön létre 2000-re? Hogyan kell együttműködni annak érdekében, hogy a korszaknak megfelelő tudásközpontú Európai Uniót hozzunk létre?

Milyen intézményi lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy az oktatás területén folyó együttműködés kiterjesztése új lendületet vegyen Európában?

Milyen lépéseket tekintsünk a legfontosabbnak az oktatás területén folyó együttműködés előmozdítása érdekében, figyelembe véve az oktatási miniszterek által megfogalmazott javaslatokat és az Európa Bizottság gazdag tapasztalatát ezen a területen?

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*David Coulby - Crispin Jones:
Az európai kultúra: egység és törések²⁵*

Az európai állampolgárság szellemének erősítése

Ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy az Európai Unió tagállamainak egyetemi és iskolai tanterveiben hogyan jelennek meg az európai dimenzió kulturális vonatkozásai. Az európaiság gyorsan vált politikai jelentőségű kérdéssé. Ma már számos, az Európai Unió segítségével finanszírozott oktatási projekt fő motívuma az európaiság. A Közösségi kezdeményezések korábban csak a felsőoktatásra és a nyelvoktatásra korlátozódtak. A Maastrichti Szerződés életbe lépésével azonban új és lényegesen szélesebb körű, általános és középiskolai programok sorakoztak fel a korábbiak mellé. Erasmus, a vándorló tudós mellé csatlakozott az európai kultúra két szuperhőse, Szókratész és Leonardo. Ebben a fejezetben a korábbi és az újabb keletű kormányközi oktatáspolitikákkal foglalkozunk. Azt is megvizsgáljuk, hogy mit is jelent az e politikák által képviselt európaiság, hiszen ez az irányzat máris tantervi változásokhoz vezetett az Európai Unió iskoláiban és egyetemein. Ez a fejezet ezeket a fejleményeket tekinti át, először Európa regionális kulturái szempontjából, majd ezt követően azoknak a csoportoknak a szemszögéből, melyek a nemzetközi migráció következtében az európai nagyvárosokba költöztek. Tantervi példaként a nyelveket és a történelmet említjük meg.

Semmiképpen ne tekintsük ezt a tanulmányt úgy, mintha helytelenítené az „európaizáció” témáját, vagy mintha az Európai Unió elleni, jellegzetesen anglo-centrikus fenntartások megnyilvánulása lenne. A kulturális homogenitás elérésére irányuló bármiféle szabályozás negatív hatást gyakorol az európai népesség bizonyos csoportjainak hiedelmeire és életmódjára. A homogenitás ráerőltetése a sokféleségre a modernizmus egyik elbukott vállalkozása. Visszalépést jelent függetlenül attól, hogy egy idegengyűlölő nemzetállam vagy egy adakozó hajlamú, nemzetek feletti egység kísérli meg vagy teszi is ezt. Semmi kétség, hogy a szándék jó: Maitland Stobart, az Európa Tanács akkori Oktatási, Kulturális és Sportügyi igazgatóhelyettese Margaret Shennan kötetének előszavában ezt írja:

²⁵ A tanulmány részlet a szerzők „*Postmodernity and European Education Systems*” (A posztmodernitás és az európai oktatási rendszerek) című kötetéből Trentham Books, Stoke-on-Trent, 1995. A tanulmány fordította: Gocsál Ákos

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az Európa Tanács szerint az „Európa” elnevezés a kontinens egészére értendő, nem lehet szinonimája egyetlen európai szervezetnek sem. ... Az európai dimenziót elősegítő programok nem támogathatnak eurocentrikus vagy önző attitűdöket. Az Európa Tanács azt ajánlja, hogy az oktatási rendszerek minden fiatal európaít arra buzdítsanak, hogy „ne csupán saját régiójuk vagy országuk polgárának”, hanem „Európa és a nagyvilág polgárának” tekintsék magukat. (Shennan: *Teaching about Europe*, Cassell 1991, p. xv)

Ennek ellenére a Socrates-program legutóbbi hivatalos dokumentációja egészen mást emel ki. Az új program elsődleges célja, hogy „az oktatás minden szintjén fejlődjön az európai dimenzió, hogy erősödjön az európai (állam)polgárság szelleme az egyes tagállamok kulturális örökségének segítségével.” (European Union, 1994, p. 53) A program politikai célrendszere összekeveri Európát az Európai Unióval. A „kulturális örökség” által meghúzott vészharangok nem némulnak el, amikor az olvasó azt találja, hogy a kilenc meghatározott cél közül nem kevesebb, mint öt utal vagy az európai nyelvekre, vagy az európai dimenzióra, míg semmilyen utalás nem történik a szélesebb világra és a kontinensen túli kultúrákra. Persze vannak fokozatbeli különbségek. Az európaizált tantervek messze nemzetközibbnek tekinthetők, mint az Európai Unió néhány tagállamának eddigi tantervei. Bizonyos régiókban vagy városokban pedig a várva várt alternatívát is jelenthetik. Ezekre a problémákra a tanulmány összefoglaló részében térünk vissza.

Regionális, nemzeti és európai kultúrák: a néprajzi múzeumon túl

Az Unió különböző hivatalai által felkarolt európaizáció és az oktatás európai dimenziója azon a feltételezésen alapulnak, hogy a kontinensnek stabil és könnyen felismerhető határai vannak. Valójában azonban ezek a határok távolról sem egyértelműek, akár politikai, akár gazdasági, akár kulturális értelemben vesszük őket szemügyre. Politikai értelemben Európa határai esetleg az Unió határaival azonosíthatók. Könnyű ebbe a hibába esni, amikor az Európai Unió mérete, önbizalma és belső koherenciája egyre növekszik. Az Uniót illetően Európa jelentősen megnagyobbodott, amint három újabb állam írta alá a Maastrichti Szerződést, és vált taggá 1995 január 1-jén. A tagállami státusra pályázók sora a Kárpátokon és a Boszporuszon is túlnyúlik. Úgy tűnik, Európa nemcsak terjeszkedik, hanem még robbanékony politikai-földrajzi egységgé is vált. Egyelőre azonban kevésbé nyilvánvaló, hogy eljön-e majd a nap, amikor egyes államok ki kívánnak lépni az Európai Unióból. Ez a politikai és közigazgatási egység egy nap zsugorodni fog, még ha ma még terjeszkedik is. Csakúgy, mint Foucault episztemológiai nézetei, az Európai Unió is csak egy történelmi epizód. Létezik és

Az oktatás európai dimenziója

létezni is fog Európa az Európai Unión túl is, mind földrajzi, mind történelmi értelemben.

Gazdasági értelemben az Európai Unió a világkereskedelem egyik fő résztvevője. Annak ellenére, hogy óriási belső termeléssel és piaccal rendelkezik, az Unió nem törekszik a világ többi részével folytatott kereskedelmét korlátozni, bár a GATT-hoz hasonló mechanizmusokkal kontrollálni próbálja azt. Nemzetközi kereskedelmi mintákat követ, és ahol lehet, kizsákmányolást folytat, hiszen ez az, amin Európa nagyvárosainak és államainak sikere alapszik. Gazdasági tekintetben Európának nincsenek határai. Sok Európán kívüli nemzet sajnálja ezt, mivel a múltban is bőven volt okuk arra, hogy sajnálkozzanak emiatt.

Politikai és gazdasági értelemben tehát Európának nincsenek tiszta határai. Épp ellenkezőleg: a határok nagyon is meghatározhatatlanok. E tanulmány további része azzal foglalkozik, hogy vajon meg lehet-e határozni valamilyen módon Európa szorosabb értelemben vett kulturális határait.

Az Európai Unió létrehozása mögött a politikai és gazdasági erők mellett legalább ilyen súlyú kulturális erők is álltak. Azok az államok és városok, melyekről az európaiak úgy gondolják, hogy kultúrájuk kialakításában a legaktívabb szerepet játszották, most mind az Európai Unióhoz tartoznak. Nem jelenthetnénk ki ezt mondjuk Athén vagy Amszterdam nélkül. Az európaizáció önmagában is ennek a kulturális hajtóerőnek a megnyilvánulása. Persze az Európai Uniónak vannak politikai okai is arra, hogy ilyen nagylelkűen költsön ennek a területnek a fejlesztésére. Minél többet tanulnak az európai gyerekek és fiatalok egy európaizált tanterv keretein belül, annál valószínűbb, hogy az Európai Uniót és az azt támogató politikai és hivatali intézményeket helyeslően nézik fel.

Az iskolai és az egyetemi tantervek európaizációja példátlan politikai beavatkozás a kontinens kulturális életébe. Ez az egyesített, kozmopolita kultúra létrehozására irányuló kísérlet az európai tudományt és tudást foglalja bele a tantervi rendszereibe. A tantervek európaizációját lehet egy haladó és kreatív fúziónak, harmonizációnak tekinteni, de egy ilyen erőteljes törekvésből nemcsak előnyök, hanem hátrányok is származhatnak.

Előfordulhat például, a tantervek európaizálása nem segíti az Unió szélesítésére, elmélyítésére irányuló uniós politikát. Ha az európaizált tantervek az európai kultúra tradicionalista és modernista jellegét domborítják ki, akkor a periférián elhelyezkedő néhány országot egyre inkább jelentéktelennek vagy akár ellenségesnek is tekinthetik a többiek. Ha az európai tudást és kultúrát katolikus vagy protestáns keresztény és tőkés-demokratikus keretek között határozzuk meg, akkor hogyan fogja megjeleníteni az európaizált tanterv az iszlám és az orthodox országok kultúráját, valamint azokat, melyek most próbálják meg felszámolni a

Európa az iskolában – az iskola Európában

totalitárius, tervutasításos gazdaságukat? Vajon az európaizált kultúra támogatói hajlandók-e elismerni, mit nyújtott Prága, Moszkva vagy Isztambul ennek létrejöttéhez? Vagy Kolozsvár, Temesvár, Brassó? A tradicionalista és modernista nézetek az európai kultúrát földrajzilag jól körülhatároltnak tekintik. Az európaizált tanterv olyan kulturális erőket kelthet életre, melyek korlátozhatják az Európai Unió növekedését, de ugyanakkor elősegíthetik erősödését és homogenizációját a határain belül.

Bizonyos értelemben az iskolai és egyetemi tantervek európaizációja dacol a tényekkel. Sem Európa, sem annak kultúrája nem egységes. Nincs az Egyesült Királyságnak és Spanyolországnak közös kultúrája. Ha a két ország közötti közös kultúra vizsgálata a legkisebb közös nevező keresését jelenti, akkor éppen a gazdagság vesz el. De még az Egyesült Királyságon vagy Spanyolországon *belül* sincs közös kultúra. Az európai államok kialakulásának története tulajdonképpen a heterogenitás egységesítésére irányuló törekvések története. De az ilyen egységesítő modernista törekvések sikere még mindig igencsak kétséges például Katalóniában, Bretagne-ban, Skóciában vagy Lombardiában. Vajon egy kasztíliai tanterv megfelelően tükrözné-e, mit köszönhetnek Barcelonának? Hogy ne is beszéljünk a Kasztília és Katalónia közötti konfliktusról.

A következőkben a nyelvek és a történelem tanításából vett példák világítják meg a tanterv, a kulturális változások, illetve a regionális, nemzeti és kontinentális identitás közötti kapcsolatokat. A nyelvi és történelmi példákat fontosnak tekintjük, de fontos az iskolai tantervek többi területe is, különösen a nemzeti nyelv és irodalom oktatása, a vallásos nevelés és a tudomány.

Az iskolai tanterv európaizációjában a nyelvoktatás kiterjesztése máris biztos elem: a cél az, hogy több tanuló tanulhasson több nyelvet. Ez, feltételezhetően még nagyobb heterogenitáshoz vezet, és eltávolít az egységes tudás eszméjétől. Ám a második nyelv oktatása az Unióban túlnyomórészt az angol oktatását jelenti. Még azokban a (gyorsan csökkenő számú) iskolarendszerekben is, ahol az angol nem az első idegen nyelv, a tanulók és a hallgatók már iskolaéveik alatt – vagy az után – a pénztárcájukkal szavaznak, és angolul tanulnak a kereskedelmi nyelviskolákban. A jelenlegi gazdasági rendben ennek a karrierlehetőségekkel összefüggő, szilárd gazdasági okai vannak.

Ahol az angol nem az első idegen nyelv, vagy ahol második vagy harmadik választási lehetőség is fennáll a tanulók és hallgatók számára, ott általában az Unió más nagyhatalmainak nyelveit tanulják; franciát, németet, illetve kisebb mértékben spanyolt és olaszt. Okunk van arra, hogy aggódjunk az Unió kevésbé erős hivatalos nyelvei, a görög, a holland, a dán, a svéd, a finn és a portugál helyzete miatt. Aggódunk az Unióbeli helyzetük miatt kell: a portugál továbbra is világnyelv

Az oktatás európai dimenziója

marad, míg a görögnek hatalmas nemzetközi szórványai vannak. Az aggodalom még inkább jogos azoknak a nemzeti kisebbségi nyelveknek az esetében, melyeket az Unió egy vagy több államában beszélnek, de uniós nyelvként nem ismerik el őket. A walesi nyelvet még mindig tanítják Walesben, a katalánt pedig Katalóniában. De mennyire tanítják a walesit Angliában vagy a katalánt Kasztíliában? Semennyire. A katalán nyelv angol tanulóknak történő tanítását pedig teljesen abszurd ötletnek tartaná mindenki.

Az európai dimenzió szempontjából egy másik népszerű téma a történelem-tanterveké. Az európai nagyhatalmak – Spanyolország, Portugália, Hollandia, Franciaország, Nagy-Britannia, Németország és Olaszország – kialakulásának, harcainak és birodalmi törekvéseinek története a történelem-tantervek jelentős részét alkotják még ott is, ahol a tantervet európaizálták. Az iskolai és egyetemi történelem-tanterveknek mind a tartalma, mind a megközelítési módja része a kérdésnek: melyik országnak, országrésznek, országoknak a történelme kerüljön a tantervekbe? És hogyan tárgyalják az ezek közötti kapcsolatokat? Melyik kor történelme legyen? A történelem tanítása csupán a politikatörténetet, vagy pedig a társadalom-, gazdaság- és kultúrtörténetet is magába foglalja? Tekintsük a történelmet ismertnek, már elmeséltnek, vagy pedig olyasminak, ami bizonytalan és még további vizsgálatra szorul? Egy európaibb történelem esetleg megvizsgálhatná a vallásos és közgazdasági meggyőződések, intézmények fejlődését, továbbá a különböző csoportok szociális helyzetét a politikai rendszerek kialakulása során a különböző korszakokban. A harmincéves háború vagy az ipari forradalom olyan témák lehetnek, melyek európaibb felfogást nyújthatnak a tanulók számára, mint mondjuk Ferdinánd és Izabella vagy Napóleon hódításai.

De Európa kisebbségi csoportjainak vagy kevésbé domináns régióinak történelme és eredményei még így is rejtve maradnának. Sőt, még az a folyamat is, melynek során ezek kisebbségi helyzetbe kerültek vagy háttérbe szorultak, ahogy ezt Bretagne, Vendee vagy Mezzogiorno fájdalmas története példázhatná. Mielőtt Anglia világhódításba kezdett volna, először uralma alá hajtotta Wales-t, Skóciát és Írországot. A skótok fölötti uralom Cullodennél érte el csúcát, és a Felföld és a Szigetek megbékéltetéséhez (és elnéptelenedéséhez) vezetett. Miközben mindez történt, a skót alföld értelmiségije – elsősorban Edinburgh-ban – fontos szerepet játszottak a felvilágosodás kibontakozó mozgalmában. Vajon a történelem európai dimenziójának kell-e magyarázatot szolgáltatnia ezekre az eseményekre az invernessi, londoni, grenadai tanulók számára? Ha nem részesülnek ilyen magyarázatokban, akkor a nemzeti és etnikai kisebbségek és az inkább gazdaságilag, mintsem politikailag jelentős régiók története, sőt, akár eredményei is – a Skót Felvilágosodás, a Cordóbai Kalifátus – láthatatlanná válnak, vagy csak

Európa az iskolában – az iskola Európában

néprajzi múzeumi anyag lesz belőlük, melyet mondjuk egy közép-európai nagyváros értetlen és unott turistái szemlélnek.

Mindezt nem lehet elhessegetni, mint valami jelentéktelen vagy marginális problémát. A hivatalos államuk által képviselt történelemtől drasztikusan eltérő történelem mellett voksolnának Andalúzia, Katalónia, Baszkföld, Bretagne, Languedoc, Korzika, Frízföld, Alto Adige, Mezzogiorno, Szicília, Macedónia, Észak-Írország, Wales és Skócia lakói, s a lista korántsem teljes.

A nyelvek esetében az Unió néhány országa, valamint számos régió úgy találja, hogy a tantervi európaizáció folyamatából kimarad. A történelem esetében pedig az európaizáció azon csoportok történelmének elhantolását segítheti, melyek ma is küzdenek a központosító államok intézkedései ellen. E tanulmány azonban nem amellett érvel, hogy az európaizáció és az európai dimenzió megjelenítése a tantervekben rossz dolog. Ha az lenne, akkor a probléma nagyon egyszerű lenne. Inkább azt a konfliktust próbálja elemezni, mely egyrészt a tudást és a kultúrát a nagyvárosi központok felé húzó, európaizáló centripetális erő, másrészt a helyi, a regionális, vagy akár a nemzeti identitásokat kifelé húzó – a heterogenitás megőrzésére és átértelmezésére irányuló – centrifugális erő között feszül.

A nemzetközi migráció és az európai kultúra: birodalmak és téveszmék

Ez a konfliktusmodell – az ismert „központ és periféria” kulturális térképpel kifejezve – könnyen érthető, de sajnos ez még nem a teljes történet. Ezt az egyszerű modellt az Európai Unió országaiban vagy azok között végbemenő, illetve a kívülről feléjük irányuló vándorlás történelmi sémái bonyolítják. E migrációs folyamatok demográfiai vonulataival mások már sokat foglalkoztak. Az európai kultúra szemszögéből nézve azt mondhatjuk, hogy a migráció az Európai Unió népei által fenntartott nyelvek és ismeretek bonyolult rendszeréhez egy újabb réteget ad. Itt most elsősorban azokra az anatóliai, ázsiai, afrikai, latin-amerikai és karib-szigeteki bevándorlókra gondolunk, akik az 1945-öt követő gazdasági fellendülés idején telepedtek le az Európai Unió nagyvárosaiban. De érvelésünket kiterjeszthetjük az Európán belüli, különösképpen a délről vagy keletről a nyugat városaiba irányuló migrációs trendekre is, vagy még egyszerűbben, az Európa minden országából Nyugat-Németország városaiba vándorlókéra: Mintegy 4,2 millió ember lépett be a NSZK területére 1988 és 1992 között. Ezenkívül a cigányok és a vándorló életformát folytató más népcsoportok el nem ismert és félreértett kultúrák jelenlétét jelentik a tagállamokban, a megoldatlan pedagógiai nehézséggel együtt. Ráadásul, a Kelet-Németországból vagy Erdélyből a Nyugat városaiba „visszatérő” német anyanyelvűek magukkal hozzák sajátos hagyományaikat és kulturális mintáikat, melyek majdnem olyan védtelenek Kölnben, mint a mai Romániában vagy Lengyelországban.

Az oktatás európai dimenziója

A kultúra fogalmának szélesebb értelmezését kell szem előtt tartanunk. Az Európai Unió nagyvárosainak lakosaivá vált ázsiaiak és afrikaiak nemcsak szokatlan népi öltözködési hagyományait, kalandos konyhaművészetüket és étkezési szokásaikat hozzák magukkal. Az általuk képviselt kultúrák olyan nemzetközi jelentőségű nyelveket is magukban foglalnak, mint a kínai, a hindi vagy a bengáli, s persze más, korlátozottabb körben használt nyelveket is; sok esetben a csoportok több, mint egy nyelvet vagy regionális változatot beszélnek. Vallásaik is gyakran a nagy nemzetközi vallási közösségekhez, pl. a muzulmánokhoz, a hindukhoz vagy a szikhekhez kapcsolja őket. Egyes kisebb csoportok valamely kevésbé ismert vallás gyakorlatát folytatják. Az ezekhez a nyelvekhez és vallásokhoz tartozó kultúrák nem csupán irodalmat, művészetet, zenét foglalnak magukban, hanem filozófiát, tudományt, technikát, gyógyászatot és jogot is.

E népek mélyreható nyomot hagynak az Európai Unió kulturális és oktatási térképén. Jelenlétük, különösképpen az Unió nagyvárosaiban, további érveket szolgáltat annak belátásához, hogy micsoda abszurditás az egységes nemzeti vagy páneurópai kultúra gondolata. London iskoláiban a gyerekek több, mint kétszáz nyelvet beszélnek. Az iszlám jelentős vallási és közösségi erőt képvisel Frankfurtban és Berlinben. Ezek a migránsok többnyire a korábban (politikailag és/vagy gazdaságilag) őket gyarmatosító hatalmak világvárosi központjaiba vándoroltak: a suriname-iak és a marokkóiak Amszterdamba, a magrebiak Párizsba vagy Marseilles-be, a nyugat-indiaiak és az indiai szubkontinens népei Londonba vagy Birminghambe, a törökök Stuttgartba és Münchenbe, a chilei menekültek Spanyolországba, illetve manapság az etiópok és magrebiak Nápolyba és Milánóba. Ennek következtében az európai nagyhatalmakról, a gazdasági gyarmatosításról nekik olyan nézeteik vannak, melyek gyakran éles ellentétben állnak a nagyvárosi lakosság többi csoportjainak, vagy az állami közoktatási és felsőoktatási rendszereknek a nézeteivel.

A nyelveket illetően tehát az iskolai tantervek egy sereg politikai nehézséggel is szembekerülnek. Vitathatatlanak tűnik, hogy minden gyereknek meg kell tanulnia annak az országnak a nyelvét, ahol él. Ám sok uniós országnak és néhány nagyvárosnak több hivatalos nyelve is van. A Brüsszelben élő arab anyanyelvűek franciául, flamandul, vagy esetleg mindkét nyelven tanuljanak? A Cardiffban bangladesi nyelven beszélő fiatalok a walesit, az angolt, vagy pedig mindkét nyelvet tanulják? Azt is át kell gondolnunk, hogy milyen természetű nyelveket támogatassunk. Az Unió iskolarendszereinek fenn kell-e tartaniuk az iskolába, egyetemre járó gyerekek, fiatalok nyelvi örökségét? Ez az arabul beszélők által sűrűn lakott Lyonban, vagy a bangladesi nyelvűek által lakott londoni Tower Hamlets körzetben adminisztratív szempontból lehetséges, ám politikailag népszerűtlen lépés lenne. Azokon a területeken, ahol nagy a nyelvi változatosság,

Európa az iskolában – az iskola Európában

illetve néhány londoni általános iskolában, ahol a gyerekek több, mint negyven nyelvet beszélnek, a nyelvi örökséggel kapcsolatos döntések és intézkedések meghozatala szinte megoldhatatlan nehézségeket jelent az egyébként is vonakodó helyi és nemzeti oktatásügyi hatóságok számára.

A nyelvek politikai aknamezőt jelentenek a tantervkészítőknek. Megint London példáját hozzuk fel, mivel itt az egyik legösszetettebb a helyzet. Hasonló problémák az Unió minden országában léteznek. Amikor a sylheti nyelvű londoniaknak nyelvet tanítanak, miért legyen ez a francia vagy a német a bengálival szemben, melynek nyelvjárásáról szó van? Ha saját nyelvükön nem érhetnek el sikereket a hivatalos vizsgákon, akkor a tudományos és üzleti potenciájuk egészen biztosan kihasználatlanul marad, ugyanúgy, ahogy a kultúrájukat sem ismerik el. Sőt, ha London egy túlnyomórészt sylheti nyelvűek által lakott körzetében egy angol anyanyelvű tanulónak idegen nyelvet kell választania, akkor miért a francia vagy a német legyen az, és miért ne a sylheti? A három nyelv közül a sylhetit beszélik nemzetközileg szélesebb körben, s az angol tanulók számára lehetőség nyílna arra, hogy inkább szomszédaikkal kommunikálhassanak nap mint nap, mint más európaiakkal egy esetleges vakációzás alkalmával. Az európaizáció alapötlete az, hogy (mindenek előtt!) az angol anyanyelvű tanulónak az Unió más nyelveit kell tanulniuk, de ez újra csak London valós kulturális és nyelvi sokszínűségének elhanyagolását és tagadását jelenti. London nyelvi, kulturális és gazdasági ereje, Európa megannyi más városához hasonlóan, sokszínűségében rejlik. Az európaizáció érdekében tett bármilyen homogenizációs kísérlet csak a sokszínűség megsemmisítéséhez, és a benne rejlő erő elpusztításához vezet.

A történelmi példáknak azonban nem kell ennyire anglo-centrikusnak lenniük. A lényegét jól fogalmazza meg Braudel:

„Franciaország mai területe... nem az egyetlen mérce, amelyhez igazodnunk kell. Vannak rajta további beosztások is: régiók, tartományok, *pay*-ek, melyek már régóta jelentős autonómiával rendelkeznek; miközben rajtuk túl létezik Európa, és Európán túl a világ. ...az ember azt mondhatná: „európai történelem nincs – világtörténelem van”.

Akárhogy is definiáljuk a határokat, az Uniót alkotó államokon belüli centralizáció és hatalom krónikája nem korlátozódik az országon belüli népekre. A portugál, spanyol, holland, angol és francia birodalmak komoly hatást gyakoroltak a világ hatalmas területeinek gazdaságára, politikájára, kultúrájára. Belgium, Németország és Olaszország kisebb, de nem jelentéktelen szerepet játszott a hasonló átalakítási folyamatokban. Az utolsó ezredév jelentős gazdasági nagyhatalmai közül sok az Unió tagállama ma. Az általános felfogás szerint a világtörténelem vagy ezeknek az országoknak az egyenként vagy közösen vett történelme, egyébként téveszme.

Az oktatás európai dimenziója

De a világ szempontjából ez a történelem nagyrészt hódítások, leigázások, rabszolgaság, népirtások és kizsákmányolások története, ami aligha vet jó fényt az érintett országokra. Ezt a nézetet gyakran azoknak a városi migráns csoportoknak a tagjai vallják, akiknek országai szenvedő alanyként voltak tanúi az európai imperializmus történetének. Az európai államok történelmi tantervei esetenként felvetik ezeket a problémákat is, sokuk azonban elkerüli.

Ezeknek a kérdéseknek a figyelmen kívül hagyása vagy elkendőzése nem tükrözi a mai Európa kulturális heterogenitását. Ám e heterogenitás inkább mértékében, mintsem típusában új. A heterogenitás már legalább a Római Köztársaság óta jellemző volt a nagyvárosokra. Az európai fejlődés során kialakult tekintélyes városok – Velence, Genova, Antwerpen, Amsterdam, London – a nagyvilág iránti nyitottságról tesznek tanúbizonyságot. Ez a nyitottság persze legnyilvánvalóbban a kereskedelemben és a hódításokban érhető tetten, de az új gondolatok, termékek, technikai eljárások befogadásánál is jelen van. Ezenkívül a lakosság kulturális sokszínűsége jellemezte ezeket az erős városokat a múltban, csakúgy, mint ma.

Ez a nyitottság a kultúra és a tudás területén is kimutatható. Aligha szükséges az iszlámnak és Bizáncnak a reneszánszra gyakorolt hatását itt részletesen elemezni. Nápoly és Szicília mór-normann épületei ugyanúgy alátámasztják ezt, mint a bizánci stílusú Szt. Márk Bazilika. Ez a befolyás azonban túlmutat a művészeteken és az építészetben a műszaki, pénzügyi és kereskedelmi folyamatok, a görög és római szövegek értelmezése, a természettudományok és a matematika felé. Ráadásul a matematika, melyet gyakran az európai műveltség egyik legnagyobb eredményeként prezentálnak, legalább ennyire az ázsiai és az afrikai gondolkodás terméke is. Európa kulturális ereje az inkább sokszínűség iránt nyitott korszakokban gyökerezik, mint a zártságra vagy a ráerőltetett egységre irányuló kísérletekben. A kulturális zártság korszakai Európa történelmének legvéresebb lapjait írták a keresztes hadjáratoktól az inkvizícióig, a rabszolga-kereskedelemtől a Holocaustig. Az Európán belüli és az azon kívülről jövő migráns csoportok befolyása nem új jelenség, s már hosszú ideje ez az Európa tudását és kultúráját alakító hatások egyik legfontosabbika.

A tanterveket illetően a kérdés az, hogy milyen mértékben tükrözzék az iskolai és egyetemi tantervek ennek a sokszínűségnek a dimenzióit és természetét, továbbá, hogy ez a téma mennyiben áll szemben vagy összhangban az európaizációval. Az európaizáció, annak elkerülhetetlen centralizáló és homogenizáló tendenciáival együtt, szemben áll-e a történelmi tudás posztmodern fogalmaival? Talán még túl korai igenlően válaszolni erre a kérdésre. Egy posztmodern történelemfelfogás esetleg minden bizonyíték bizonytalanságát, a korszakok és földrajzi határok kiválasztásának önkényességét, a politikai eredmények relativitását és mulandóságát hangsúlyozná, vagy rámutatna az európai történetírási

Európa az iskolában – az iskola Európában

hagyományokban a politikai és nacionalista motivációra, a nem-domináns csoportok és vallások történetére, a nők történelmére, a szóbeliségben őrzött történelemre, és megörökítené az európai gyarmatosítással és kizsákmányolással szembeni ellenállás emlékeit is. Azt majd még meglátjuk, hogy az európai dimenzió beépítése elősegíti-e ennek a felfogásnak az érvényesülését, az eddigi adatok azonban nem adnak túl sok alapot az optimizmusra.

A nacionalista tudás

Ez a tanulmány néhány olyan konfliktust vázolt fel, mely az Európai Unióban jelenlévő heterogén tudás és kultúra, illetve a jó szándékoktól vezérelt európaizációs folyamatok között feszül. A kontraszt élesítése céljából eddig szándékosan kihagytuk a központi nemzeti kormányokat, melyek sok tagállamban még mindig domináns hatást gyakorolnak a tantervekre. Az Unió néhány tagállamában, mint például Görögországban, a tantervi előírások még a tankönyvek kijelölésére is kiterjednek. Más országokban, mint például Franciaországban, a centralizált rendszer lassan enged a szorításon. Angliában és Walesben a Nemzeti Alaptantervet meglehetősen sikertelenül próbálják rákényszeríteni a vonakodó tanárookra, iskolákra és önkormányzatokra.

Ezek a nemzeti tantervi rendszerek, melyekre Anglia és Wales Nemzeti Tanterve a tökéletes és maradi példa, teljesen érzéketlenek egyrészt a regionális befolyások, másrészt a multikulturális ismeretrendszerek és az európaizáció iránt. Legalább az alábbi jellemzők alapján tipizálhatjuk őket: a nemzeti nyelv tisztaságára való összpontosítás; a nemzeti irodalom hangsúlyozása; a tudománynak és a technikának a tökéletes vállalkozások segítőjeként való megjelenítése; revizionista összpontosítás a nemzeti történelemre, mely ideológiailag kodifikáltan egy főleg fehérekből és férfiakból álló civilizáció hősies történetének bemutatása; a vallás részleges és gyakran a kötelező felekezeti szövegek szerinti prezentálása. A nemzeti és nacionalista tantervi rendszerek hajlanak arra, hogy a nemzeti örökség retorikáját alkalmazzák. Az örökség kizárólag azoké, akik származásukat vissza tudják vezetni a büszke sovinszta múltba. Az ilyen tanterveknek a regionális és migráns csoportok ma csakúgy az áldozatai, mint ahogy a sovinszta módon, „a nemzet születése”, „a nemzeti nyelv”, stb. jelszavai alatt újraértelmezett múltbeli eseményeknek, mozgalmaknak is áldozatai voltak. Az állami tantervek az Európai Unió országaiban ugyanúgy szolgálhatják a kulturális imperializmust, mint ahogy Európa irodalmi, filmjei, popzenéje, árufetisizmusa és felsőoktatása jelentős kulturális hatást gyakorolnak a kontinens határain túl is.

Szinte meggható, hogy ezt a fajta tantervet az európaizáció bevezetése különösképpen nem zavarja. Anglia és Wales Nemzeti Alaptantervével, vagy a jelenlegi francia kormány nyelvi megszállottságával szemben az európaizáció egy

Az oktatás európai dimenziója

lélegzetnyi friss levegőt jelentene. Ha mással nem, legalább az európaizációval lehetne valamilyen szélesebb értelemben vett nemzetköziséget, egy gazdagabb és kevésbé bizonyos történelmet, egy heterogénebb és interaktív kultúrát nyújtani.

Egy-egy adott ország, régió vagy intézmény kulturális gyakorlatától függően az európai dimenzió bevezetése tehát fenyegetheti vagy elősegítheti az intellektuális felszabadulást. Fenyegetheti a kontinens sokszínű kultúrájának eleveenségét, ugyanakkor a felszabadultabb gondolkodás forrását jelentheti a domináns nacionalista ismeretrendszerek alól. De akár fenyegeti, akár segíti a tágasabb léptékű gondolkodást, hatásaiban különbözni fog minden egyes államban, régióban vagy városban. Azt is a jövő mutatja meg, hogy az európaizáció következő programcsomagja milyen lesz, s mi lesz a hatása végül azoknak a lényegi politikai eseményeknek, mint amilyen az Unió szélesítése és mélyítése. Az azonban nem valószínű, hogy a kialakuló posztmodern tudás kézzelfoghatóan befolyásolni tudná az iskolai és egyetemi tanterveket e politikai kényszerhatások nélkül.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Anne Convery:
Az európai dimenzió az
uniós dokumentumok tükrében²⁶*

Jean Monnet, akinek az egyesült Európáról alkotott elképzelése számos európai ország gazdasági és kereskedelmi együttműködéséhez vezetett, életművét értékelve ezt mondta: „Ha előlről kellene kezdenem, az oktatással kezdeném.” Véleménye megfogalmazásánál a közoktatásnak az emberek közti távolság áthidalásában betöltött szerepét tartotta szem előtt. Noha a közoktatás csak nemrég került az európai egységesedés kitüntetett figyelemmel kezelt kérdéseinek sorába, a közelmúltban egyetlen törvénykezési és dokumentációs munkálat látóköréből sem maradhatott ki. Ezt többek között az 1993-as Maastrichti Szerződés is kitűnően bizonyítja. Jelen tanulmány célja az Európával és az oktatás európai dimenziójával foglalkozó irodalom kritikai áttekintése. Nem az a szándékunk, hogy az „európai dimenzió” kifejezés történeti fejlődését kövessük nyomon, ezt már mások korábban megtették (Neave, 1984; Mulcahy, 1991), hanem hogy az oktatás szerepét bizonyítsuk az európai dimenzió fejlődésében.

Az utóbbi években az oktatás európai dimenziójával kapcsolatban hivatalos kiadványok és kritikai kommentárok sora látott napvilágot. A rendelkezésre álló irodalmat úgy tekinthetjük, mint eltérő perspektívák és jól körülhatárolható érdekcsoportok megnyilvánulását. Egyfelől az európai intézmények (az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája és az Európa Tanács) több hivatalos dokumentumot és nyilatkozatot jelentettek meg, melyekről választ kértek az egyes tagállamok kormányaitól. Másfelől tanárok, egyetemi oktatók és a téma szakértői esettanulmányok sokaságát készítették el. Emellett összehasonlító tanulmányok állnak rendelkezésre a tagállamok oktatási rendszereiről és gyakorlatáról. Végül és talán ez a legfontosabb, számos írás foglalkozik azzal a vitával, amely az európai dimenzió fogalmát kíséri.

Ahhoz azonban, hogy pontosabb képet nyerhessünk az „európai dimenzió” fogalmáról, mindenekeelőtt magát az Európa-fogalmat kell definiálnunk.

²⁶ A tanulmány a szerző által szerkesztett kötetben, az alábbi címen jelent meg: *Understanding the Rhetoric: Policies, Theories and Resolutions*. In: *Pupils' Perceptions of Europe. Identity and Education*. Ed. Anne Convery et al. Cassell, 1997, Chapter 1, pp.1–15.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az Európa-fogalom

Guy Neave (*The EEC and Education*, Trentham: Trentham Books, 1984) az Európa-fogalom ellentmondásosságára hívja fel a figyelmet, és leszögezi, hogy majdnem annyi értelmezése van a „mi volt Európa, milyen most és milyennek kellene lennie, mint ahányféle érdek a kérdéssel összefüggésben megjelenik”. Margaret Shennan²⁷ kötetében arra a kérdésre keresi a választ, hogy „Mit jelent Európa?”. A geológusok, történészek és filozófusok között évszázadok óta zajló polémiaának a lényegét összefoglalva arra a következtetésre jut, hogy „a témát több szinten lehet értelmezni”. Amennyiben az adott földrajzi térben meghatározott földterületet tekintjük az „európai kontinensnek”, felvetődik a kérdés, hogy hol húzódik annak keleti határa. A vasfüggöny jelenléte 1989 előtt azt eredményezte, hogy ha Európáról volt szó, az főként Nyugat-Európát és az EU-tagországokat jelentette. A volt kommunista államok demokratikus átalakulása után azonban új Európa-fogalom alakult ki. Shennan a merev földrajzi meghatározás korlátaira hívja fel a figyelmet, s Európát egy dinamikus és sokszínű egységként fogja fel, ahol az emberek hasonló értékeket vallanak, azonos dolgokban hisznek, és életvitelükben is a rokon vonások dominálnak.

Az Európa fogalmát meghatározni kívánó szerzők gyakran gondban vannak, amikor különbséget kell tenniük a tág értelemben vett európai kontinens meghatározása, illetve az Európai Unió szűkebb definíciója között. Witold Tulasiewicz (1993) például kijelenti, ha Európa fogalmát az Európai Közösségre korlátozzuk, az ugyan segít abban, hogy egy egységes egészet teremtsünk, ugyanakkor felveti annak árnyékát, hogy elhanyagoljuk a világ többi részét. Azt állítja, hogy az európai eszmeiség tudatosítását „mindazok körében terjeszteni kell, akik csak a közelmúltban váltak európaiakká, ám marokkói, bangladesi vagy török gyökerekkel rendelkeznek”. Számos szerző figyelmeztet az eurocentrikus vagy az ún. „Európa-erőd”-törekvésekből eredő veszélyekre, mely megközelítéseket a szerzők ellentétesnek találják az európai dimenzió eredeti céljaival. Az 1991-es EMIE-NFER-jelentés például így önti szavakba ezzel kapcsolatos észrevételeit: „Az európaiság eszmeiségének tudatosítása nem szabad, hogy azt vonja maga után a fiatalok körében, hogy az »angol különbséget« felváltja egyfajta »európai különködés«. Az európaiság tudatosításában az első lépés annak megértése, hogy mit jelent világpolgárnak lenni, illetve hogy átlássuk azokat a problémákat, melyek mindannyiunkat érintenek.” Heater (1992) különbséget tesz az Európát egységes eszként értelmező, illetve az európai dimenziót középpontba állító európaiság

²⁷ Margaret Shennan: *Teaching about Europe*. Cassell, 1991. p. 282.

Az oktatás európai dimenziója

tudatosítása között, kiemelve az utóbbi szoros kapcsolódását az EU-hoz, ahol a jogi-politikai státus kizárólag az államközösséggel összefüggésben gyakorolható.

Az elmélet és a gyakorlat közt feszülő ellentétre hívja fel a figyelmet *Knowsley Iskoláknak szóló európai célkitűzések* (1994) című munkájában a Metropolitan Borough-ból.

Az európaiságot nem lehet pusztán az általánosan elfogadott ismérvek segítségével körülhatárolni. Hiszen bármilyen vonalak rajzolják is a politikai térképet, attól még a megélt és tényleges valóság együttesen definiálja, mit jelent „európainak lenni”. Ez a fogalom nem más, mint a politikai filozófia egy területe, melyet saját célkitűzései, vagy ami ennél is lényegesebb, az emberek arra való törekvései vezérelnek, hogy az őket körülvevő világ horizontját ne áthatolhatatlan határként fogják fel. A fogalom ugyanakkor mind liberális, mind konzervatív alakban feltűnhet, jelentkezhetsz eurocentrikus, illetve globális aspektusból, végül lehetséges centralista és divergens megközelítése is.

Az európai dimenzió

Az európai dimenzióval kapcsolatban két felfogás különböztethető meg. Az egyik a „preskriptív” megközelítés, amelyet az európai, nemzeti és helyi szervek által kiadott politikai nyilatkozatok és hivatalos dokumentumok képviselnek, a másik az ún. „elemző” megközelítés, amely az oktatás és a társadalomtudományok területén tevékenykedő írók és kutatók sajátja.

Mulcahy (1991) *Az oktatásban megjelenő európai dimenzió nyomában* című cikkében végigköveti a kifejezés fejlődését. 1977-es megszületésétől kezdi az elemzést, amikor a fogalom először jelent meg a Közösség *Az európai oktatáspolitikára felé* című politikai nyilatkozatában, majd eljut a mérőldkönek számító 1988. május 24-i Európai oktatási miniszterek határozatáig, valamint az azt követő tagállami politikai nyilatkozatokig. A Közösség törekvése egy olyan oktatási modell kialakítása, amely a Közösségi célok megvalósítását segíti. Ez a közösség azonban – *Mulcahy* szerint – nem azonos azzal a gazdasági társulással, mely 1957-ben jött létre, annál már jóval több: „egy társadalmi és kulturális szempontból sokkal egységesebb közösség is egyben”. Az integráltabb közösség képének előtérbe kerülésével egyes tevékenységek is prioritást kaphatnak, például a tanulók csereprogramjainak elősegítése, az idegennyelv-tanulás és a nemzetközi iskolák patronálása, a tanárok együttműködésének és továbbképzésének támogatása.

Az 1990-es években az európai dimenzió körül egyre több vita bontakozott ki, és a különböző utasításokkal és politikai nyilatkozatokkal párhuzamosan változik és fejlődik az értelmezések köre. *Maitland Stobart* (Shennan kötetében, 1991) például

Európa az iskolában – az iskola Európában

az európai dimenziót egy dinamikus és fejlődésben lévő fogalomként határozza meg, amely magában foglalja az Európában zajló, az Európáról szóló és az Európa érdekében megvalósult oktatást. Az elgondolás lényegét kitűnően tükrözi az Európa Tanács dokumentuma, melyet a Kulturális Együttműködési Tanács Oktatási Bizottsága készített (Bécs, 1991). Ez az anyag az oktatás európai dimenziója kapcsán leszögezi, hogy az „a háború utáni első évek merev, nyárspolgári megközelítésétől eljutott egy olyan tág értelmezésig, amely számos tényezőt foglal magában, többek között a fiatalok nemzetközi kapcsolatainak segítségét annak érdekében, hogy megkönnyítse a munkát, a tanulást és a szabadidő eltöltését Európa tágabb értelemben vett közösségében és a világ többi részén. Mindez úgy is felfogható, mint egy állandóan mozgásban lévő, politikai, társadalmi és kulturális aspektusokat is tartalmazó sokrétű, fejlődő fogalom”.

Azt az elméletet, miszerint az európai dimenzió több, mint pusztán tények halmaza, Neave (1984) vitte tovább, aki úgy érvel, hogy a „tanítás önmagában nem elegendő, hacsak nem foglalja magában az európai polgárságra nevelés koncepcióját”. Az állampolgárságra nevelés kérdése egyébként viszonylag nem olyan régen került középpontba.

Feneyrou (1993) a következőképpen vázolja fel a fogalom alkotóelemeit: „A múlt nem más, mint a tagállamok közti történelmi kötelékek és a közös gyökerek összessége. A jelen az aktuális kapcsolatokban és a gazdasági, politikai és kulturális közösségben ölt testet, míg Európa jövője a tagállamok közös érdekeiben rejlik.” Feneyrou a nemzeti hovatartozás és az identitás problémakörét is taglalja mind nemzeti, mind európai szinten.

Margaret McGhie (1993) a könyvében érdekes határvonalat húz az európai perspektíva és az európai dimenzió közé. Előbbit egy olyan folyamatként látja, mely a különböző kultúrák, mentalitások, viselkedési módok és értékrendek iránti nagyobb érzékenységre tanít, s ezzel az európai identitás elmélyítését szolgálja. Az európai dimenziót viszont olyan beállítottságként határozza meg, amely „egy sor elven, szabályon vagy értéken alapul, melyek segítenek abban, hogy megérthessük, mit jelent a sokszínűségben rejlő egység, és milyen felelősség terhel minket európai polgári szerepünkben”. McGhie definíciója szerint az európai dimenzió szoros kapcsolatban áll az állampolgárság fogalmával, valamint a vele járó kötelezettségekkel.

Brock és Tulasiewicz olvasatában (1994) az európai dimenzió számos elemből tevődik össze. Egyrészt az európai ismeretekből, melyek ahhoz szükségesek, hogy a tanulók többet tudjanak az európai kontinensről, másrészt az ún. európai készségekből (így a nyelvi, kommunikációs, társadalmi, tárgyalási és utazási sajátosságokat), harmadrészt a jellegzetes európai mentalitásokból, melyek Európa

Az oktatás európai dimenziója

iránti elkötelezettségét hivatottak erősíteni. Ez az elmélet összezseng *Stobart Európában, Európáról, Európa érdekében* definíciójával, mégpedig azáltal, hogy az európai ismeretek *Európáról* szólnak, az európai készségekre *Európában* van szükség, az Európára jellemző mentalitások összessége pedig *Európa érdekében* fontos. Hasonló következtetésre jut *Tulasiewicz* is (1993), amikor az európai dimenziót próbálja körülhatárolni. Ő is úgy véli, hogy az európai dimenzió olyan elemekből épül fel, mint ismeretek, készségek, mentalitás és elkötelezettség, amelyek más-más időben és elnevezéssel váltanak ki nevelő hatást.

Shennan (1991) szerint a tanulók ismereteinek minőségi és mennyiségi javulásához „Európát a mindennapi oktatás részévé kell tenni”. *Knowsley Iskolának szóló célkitűzések* (1994) című munkájában azokat a témákat és elgondolásokat foglalja össze, melyekről már korábban szó volt.

Az európai dimenzióknak a tanterv szerves részét kell képeznie.

Az európai dimenzió mindazon országokat magában foglalja, melyek az Európának hívott politikai és földrajzi egység határain belül találhatók. A dimenzióknak tükröznie kellene az Európára jellemző politikai, társadalmi, gazdasági, kulturális, faji és vallási sajátosságokat.

Elengedhetetlen, hogy lehetőséget teremtsünk a fiatalok számára, hogy újabb ismeretekre tegyenek szert, növeljék másokkal szembeni toleranciájukat, csiszolják elsajátított készségeiket, és kialakítsák magukban a jellegzetes európai mentalitást. Mindez megkönnyíti az ifjúság aktív részvételét az európai közösségben.

Az európai dimenzióknak ki kell térnie arra, hogy a fiatalok toleranciája más országok és azok népei iránt ismereteik bővítése révén növekedjék. Ezek az erőfeszítések segíthetnek eloszlatni a rossz tájékozottságon alapuló beidegződéseket és a sztereotípiák kialakulását. Ugyanakkor arra is alkalmat nyújthatnak, hogy a fiatalok alaposabban tanulmányozzák saját társadalmukat, történelmüket, kultúrájukat és értékeiket.

Az európai dimenzióknak a globális kérdésekkel összhangban kell értelmezni, és lehetőséget kell teremteni arra, hogy olyan témákról is szó essék, mint például a multikulturalizmus és az esélyegyenlőség elve.

Knowsley elgondolásai a *Stobart*-féle elmélettel rokoníthatók, melyben „Európában zajló, Európáról szóló és Európa érdekében történő” oktatás közt tett különbséget. Az *Európában* kitétel abban az állításban fedezhető fel, hogy a fiatalok számára lehetővé kell tenni, hogy Európa közösségének részévé váljanak. Az *Európáról* kifejezés a fent idézett második és negyedik elvhez kapcsolódik, míg az *Európa érdekében* fogalma a negyedik és ötödik elv sorai között rejtőzik. 1992-ben még voltak, akik úgy jellemezték az európai dimenzióknak, mint valami rejtélyes

Európa az iskolában – az iskola Európában

frázist. Úgy tűnik, hogy európai célkitűzéseinek megfogalmazásával Knowsley-nak sikerült elosztatnia a fogalmat övező titokzatosságot, és egyúttal megeremtenie az európai dimenzió mindennapi fogalmát. Ez biztos kiindulópontot jelenthet a széles közvélemény – köztük tanácsadók, tanárok, szülők, vezetők – számára, valamint az iskoláknak is, ahol az európai dimenzió fogalmát értelmezni és elhelyezni kell a tananyagban.

Hivatalos ajánlások és a törvénykezési gyakorlat

Az Európai Oktatásügyi Miniszterek Tanácsának 1988. május 24-i határozata lendületet adott az európai dimenzió értelmezéséhez. Emellett a tagállamok és a Közösség szintjén végrehajtandó intézkedések sora is az európai dimenzió oktatásban betöltött szerepének megerősödését célozta.

A határozatba foglalt célkitűzések a következők voltak:

Törekedni kell a fiatalok európai identitásérzésének megerősítésére, arra, hogy ráébredjenek az európai civilizáció értékeire, amelyekre Európa népei a jövőt kívánják építeni, valamint arra, hogy ezeket az értékeket nagyra becsüljék. Ezek közül a demokráciának, a társadalmi igazságosságnak és az emberi jogok tiszteletben tartásának megőrzése a legfontosabb.

Az ifjúságot fel kell készíteni arra, hogy részt vegyen a Közösség gazdasági és társadalmi haladásának előmozdításában, és hogy az Európai Egység Akta szellemében konkrétan segítse az EU-integrációt.

Tudatosítani kell a Közösség kínálta előnyöket, de az ezzel járó kihívásokat is, melyek a megnövekedett gazdasági és társadalmi térből fakadnak.

Elengedhetetlen az is, hogy kiegészítsük a fiatalok ismereteit a Közösségről, annak tagországairól, figyelembe véve azok történelmi, kulturális, gazdasági és társadalmi aspektusait. Ki kell domborítani az együttműködés fontosságát a Közösség tagállamai és más európai országok, valamint a világ többi része között.

A célkitűzéseknek megfelelően a tagállamok szintjén végrehajtandó intézkedések célja az európai dimenzió lényegének beépítése az oktatási rendszerekbe, iskolai programokba, a tanításba, a taneszközök közé. Az európai dimenzió szellemiségét próbálták dominánsabbá tenni a tanárok felkészítése során is, a különböző országokból származó tanárok és diákok közötti kapcsolatok kialakításakor: szakmai eszmecserék, konferenciák, ún. európai klubok szervezése, európai iskolák közös rendezvényei, különböző sportesemények. A határozat nyomán a tagállamoknak közzé kellett tenniük saját politikai nyilatkozatukat az oktatásban megjelenő európai dimenzióról, kiegészítve a gyakorlati megvalósítást szolgáló tevékenységgel. Mindez az 1991 szeptemberében kiadott bizottsági

Az oktatás európai dimenziója

dokumentumban jelent meg (Európai Bizottság 1991). A szóban forgó jelentés a tagállamokban hasonló eredményeket mutat, ám az egyes államok más-más aspektusra helyezik a hangsúlyt. *Három alapelvben* azonban valamennyien megegyeznek: mindenütt szerepel a közösségi ideál, a humanista ideál és a nemzetközi perspektíva.

A *közösségi ideál* olyan fogalmakat ölel fel, mint például a hovatartozás, az állampolgárság, az identitás és az integráció. A holland kormány 1989 áprilisában napvilágot látott nyilatkozatában – amelyet elsősorban az Európai Közösségnek és tagállamainak címeztek – az áll, hogy a „határozatban kitűzött célok szerint a polgárok részesüljenek intenzív felkészítésben az 1992 utáni európai létre”. A német kormány véleménye a Kultuszminiszterek Konferenciája (KK) útján jutott kifejezésre 1990 decemberében, és az Europa im Unterricht (Európa a tanórán) címet kapta. A dokumentumban a tagállamok közös társadalom- és gazdaságpolitikájának összehangolásáról esik szó. Ennek az elképzelésnek a jegyében az európai polgárok egyre inkább tapasztalni fogják és megértik, hogy mit jelent valójában a közös Európa Ház, amely az életüket alapvetően befolyásoló folyamatok színtere, és amelyet együtt kell felépíteniük és fenntartaniuk. A közoktatás feladata az, hogy „ráébressze a fiatalokat az európai identitás jelentőségére, ami viszont az ifjúság olyan irányú felkészítését is magában foglalja, hogy az európai polgár szerepkörében rájuk háruló feladatoknak meg tudjanak felelni”. Az Egyesült Királyság válaszdokumentuma (1991. február) a határozatban foglaltakhoz képest tompított a célok megfogalmazásán. A helyett a mondat helyett például, hogy „törekedni kell a fiatalok európai identitásérzésének megerősítésére”, a britek már csak annak „elősegítését” tartják fontosnak. A „ráébredjünk az európai civilizáció értékére” a következő variációban kel életre: „mélyebben tudatosuljon az emberekben, hogy az európai népek eltérő történelmi, földrajzi és kulturális háttérrel rendelkeznek”. A hangsúly inkább arra helyeződik, hogy a fiatalok az oktatás során olyan ismertekre és tudásra tegyenek szert, melynek birtokában „részt tudnak venni Európa társadalmi és gazdasági felvirágoztatásában”. A szintén 1991-ben ismertté vált spanyol kormánydokumentum politikai prioritásai közé sorolja „a kulturális gyökerek európai dimenziójának felkutatását”. Ez az elkötelezettség tökéletesen egybevágott a spanyol közoktatási rendszert megújító törvény preambulumaival, melynek koncepciója az egész reformot a „közös európai horizonton” helyezi el (LOGSE, 1991).

A tagállamok válaszaiban kifejezésre juttatott *humanista ideálkép* a béke, az emberi jogok, a szabadság, a demokrácia és a tolerancia értékeire összpontosít. Az 1989 júliusi keltezésű francia oktatási törvény kimondja, hogy az európai dimenzióknak segítenie kell a más kultúrákról felhalmozott ismeretanyag bővítését, míg a brit álláspont azt helyezi a középpontba, hogy a tanulóknak abban kell

Európa az iskolában – az iskola Európában

segítséget nyújtani, hogy Európáról mint a kultúrák sokféleségéből álló, többnyelvű közösségről kapjanak képet, melynek része Nagy-Britannia is. A német nyilatkozat egy olyan Európát emleget, melyben valamennyi ország és nép képes lesz szabadon megvalósítani önrendelkezését. Majd hozzáteszi, hogy az emberi jogok és a fegyverzetcsökkentés kérdéseiben ígéretes párbeszédnek vannak folyamatban. A spanyolok a belső piacot, a társadalmi igazságosságot, a politikai és demokratikus intézményrendszert tartják az európai dimenzió szempontjából hangsúlyos területnek.

A harmadik téma, amely mindegyik tagállam nyilatkozatában megtalálható, a *nemzetközi perspektíva*, mely a multikulturalitáson, szolidaritáson és a kultúrákat átszövő oktatáson nyugszik. A holland stratégia úgy szól, hogy „egy olyan Európát szeretnénk látni, mely nem csupán annak kereskedelmi határáig terjed”. Emellett fontosnak tartják a tanártovábbképző csereprogramok számának növelését, egyáltalán a nemzetközi kapcsolatok szorosabbra fűzését az oktatás területén. A brit elképzelés a kifelé tekintő perspektívát tartja kívánatosnak, hangsúlyozva az Európai Közösség és Európa, illetve az egész világ egymásrataltságának felismerését. A német dokumentum a leghatározottabb e tekintetben, amikor felszólítja az európaiakat, hogy „tolerálják mások véleményét, legyenek megértőek, mutassanak szolidaritást, és lehetőleg kerítsenek alkalmat arra, hogy a más nyelveket beszélő, illetve más szokásokkal rendelkező emberekkel személyes kontaktust alakítsanak ki. Az európaiaknak fel kell ismerniük a szabadság, a béke, az igazságosság és a társadalmi egyensúly eszményei iránti felelősségüket.” A spanyol kormány politikája annak szükségességére utal, hogy a kelet-európai és más egyéni vonásokkal rendelkező országokkal – gondoljunk az atlanti vagy a mediterrán országokra – szolidárisnak kell lenni. Az olasz dokumentum ugyanakkor egy olyan Európa megteremtésére szólít fel, mely egy kommunikációs kultúra kialakításán fáradozik a gazdasági és kereskedelmi alapokra épített kultúrák Európájának felvirágoztatása céljából.

Az előzőekben taglalt három témán felül a tagállamok az oktatási rendszerekre, az iskolai tantervre, tanulási segédeszközökre és a tanulók, valamint a tanárok közti együttműködésre is kitértek elképzeléseikben.

Minden tagállam egyetértett abban, hogy az európai dimenzió tárgyköréből ne csináljanak külön *tantárgyat*, hanem olvasszák azt be a tananyag megfelelő részeibe. A holland megfogalmazás szerint „mi nem kívánjuk Európát külön tárgyként oktatni”, a britek nézete, hogy „az európai dimenzió lényegét nem lehet átadni, ha egy kifejezetten ezzel foglalkozó kurzust indítanak”. A németek azt vallják, hogy az európai dimenzió fejlesztéséhez valamennyi tantárgyi terület hozzájárulhat: földrajz, történelem, társadalomtudományok, politika, közgazdaságtan, jog, idegen nyelvek, matematika, természettudományok, technika,

Az oktatás európai dimenziója

hittan, filozófia, művészetek, zene, sport és a klasszikus nyelvek. A többi ország véleménye szerint az európai dimenziót a földrajzon, a történelmen és a nyelveken keresztül lehet leginkább értelmezni. Érdekes itt még megemlíteni a francia példát, mely az Európát érintő kérdések fontosságának fokozatos tudatosítását helyezi előtérbe, mégpedig kulturális, irodalmi és társadalmi-gazdasági szemszögből. A spanyolok világos összefoglalót adnak az európai dimenzióról, és példaként a természettudományok területén felmerülő etikai visszasságokat hozzák fel. Az olasz politika nem támogatja azt az ötletet, hogy kizárólag tényeket oktassanak Európáról. Azt az álláspontot részesíti előnyben, amely szerint az európai dimenzió oktatásának dinamikus folyamatként kell megjelennie.

Az összes tagállam egyetértett abban, hogy a *tankönyvek, taneszközök* hatalmas jelentőségűek az európai dimenzió *iskolai* meghonosításának folyamatában. Egy holland felmérés kimutatta, hogy a tankönyvek csak ritkán szentelnek figyelmet Európának, ugyanakkor az oktatás szabadságához fűződő jog erősen korlátozza a holland kormány mozgásterét ebben az ügyben. Ettől függetlenül hangsúlyozzák az aktuális információk és a rendelkezésre álló dokumentumok rendszeres áttekintésének szükségességét. A holland gyakorlathoz hasonlóan Nagy-Britanniában „sem írják elő központilag, hogy milyen taneszközöket használjanak az iskolákban. Ahol az európai dimenzió a Nemzeti alaptanterv valamely tárgyának részét képezi vagy pedig más formában szerepel a tantervben, a szóban forgó tárgyakhoz kapcsolódó tankönyvek és más taneszközök szintén tükröznék az európai dimenzió lényegét.” A német politikában a taneszközökről a további reformokat megfogalmazó ajánlások sora tartalmaz információkat. „Így terítékre kerül az Európáról, az európai együttműködésről és integrációról, valamint az Európán belüli kölcsönös kooperációról szóló információs bázis bővítése, ami egyaránt szolgálja a tanárok és diákok munkáját.” Az ajánlások emellett garantálják, hogy a vizsgakövetelmények tartalmazzák az európai dimenziót. A határozatnak még egy említésre méltó pontja van, mely az iskolák, tanulók és tanárok *együttműködésével* foglalkozik. A dokumentumok egyértelműen megfogalmazták, hogy több alkalmat kell tehát teremteni a kétnyelvű csereprogramokon, találkozókön, projekteken való részvételre. Kiemelt hangsúlyt kap a nyilatkozatokban, hogy általában is ösztönözni kell a testvériskolák közti kapcsolatok elmélyítését, különösképp a közép- és kelet-európai iskolák tekintetében.

A tagállamoknak az 1988. május 24-i határozatra adott szándéknyilatkozatait vizsgálva egyrészt nem szabad megfélekedezni arról, hogy egy ilyen határozatot jogilag nem lehet betartatni. Másrészt azt is figyelembe kell venni, hogy a többnyire hangzatos szándéknyilatkozatok megvalósítása az egyes kormányok elkötelezettségétől és hozzáállásától függ. A kormányok állásfoglalásait tehát

Európa az iskolában – az iskola Európában

mindenképp ezzel a megszorítással együtt kell értékelni. Egyúttal felmerül az a dilemma, hogy vajon külön-külön vagy egységes egészként szabad-e megítélni a nyilatkozatok célkitűzéseit. A tagállamok válaszainak lényegét tartalmazó jelentés mindenesetre hangsúlyozza a dokumentumok különbözőségét, egyidejűleg azonban azt is megállapítja, hogy mindegyik esetében tisztán körvonalazható törekvés figyelhető meg a határozat nemzeti gyakorlatba való átültetésére. Ugyanakkor egy mindenki által preferált és elismert elgondolás hiánya a szándékkal ellentétes hatást váltana ki. Mindenesetre az a fűrgesség, mely a határozatot követő egyes reakciókat jellemezte, úgy értékelhető, hogy a tagállamok kormányai feltétlen elkötelezettséggel viszonyulnak az ügghöz.

Mivel azonban a tagállamok válaszdokumentumai csupán nemzeti szinten váltanak ki hatást, az alábbi kérdéseket kell feltenni: Mi történt 1991 óta? Volt-e egyáltalán fejlődés? Felfrissítették-e a helyzetjelentéseket? Megállapíthatjuk, hogy az oktatás európai dimenzióját illetően az egyik fontos, közelmúltban történt előrelépés az 1993-ban ratifikált Maastrichti Szerződés volt.

A Maastrichti Szerződés

A Közösségi törvényhozás folyamatában először a Maastrichti Szerződésben jelenik meg az oktatás kérdése. A főbb idevonatkozó pontok, melyeket már korábban érintettünk, az 1988. május 24-i határozat tárgyalásakor a következők: az európai dimenzió, a tanárok, diákok és oktatási intézmények közötti együttműködés, a tagállamok közti információ- és tapasztalatcsere, a távoktatás és a fiatalok csereprogramjainak fejlesztése. Érdekes megjegyezni, hogy ezek a pontok elsődlegesen az *Európában és az Európáról* aspektusból közelítik meg a témát. Nem esik említés azonban az *Európa érdekében* elvekről, melyekhez például a demokrácia vagy az emberi jogok problémaköre tartozik, és amelyek nagy súllyal estek latba az 1988. május 24-i határozatban. Ezek a témakörök a szerződés más részeiben tűnnek fel, de nem kifejezetten a közoktatásról szóló fejezetekkel összefüggésben. Az is lényeges viszont, hogy a tagállamokban beszélt nyelvek tanításának és elterjesztésének szabályozása itt kap helyet. A határozat ezzel egyáltalán nem foglalkozott, ellenben a britek válaszdokumentumukban említést tettek róla: szükséges „az európai idegen nyelvek iránti érdeklődés erőteljesebb felkeltése, és e téren a versenyszellem erősítése”. Első pillantásra úgy tűnhet, hogy a közoktatásról szóló fejezetek a gyakorlatiasságra helyezik a hangsúlyt, miközben elhanyagolják azokat a humanista ideálokat és elveket, melyek a határozatot és az azt követő válaszdokumentumokat jellemezték. Nem itt lelhető fel az EK (91) 1753-as számú bizottsági dokumentumának nemzetközi aspektusa sem, mely a multikulturalitás, a szolidaritás és a kultúrák révén megvalósuló kölcsönös oktatás kérdéseit tárgyalja. Így megállapítható, hogy az európai dimenzió végül is megvannak azok a törvényes keretei, amelyeken

Az oktatás európai dimenziója

belül kifejtheti hatását, de mivel a szubszidiaritás elve érvényesül, mely a tagállamok törvényeinek és rendelkezéseinek harmonizációja ellenében hat (26. cikk), érdekes lesz megfigyelni, hogy az elkövetkezendő években a törvények hogyan fejtik ki hatásukat a gyakorlatban.

Az európai polgár

A Maastrichti Szerződésben arról is gondoskodtak, hogy uniós állampolgárságot adományozzanak valamennyi tagállam nemzete számára. Ez a Közösségi ideál az integráció, a hovatartozás és az identitás egymással rokon témáit ragadja meg, melyeket számos tagállam a prioritások között említett.

Noha a brit média az európai identitást úgy tárgyalta, mintha az veszéllyel fenyegetné a nemzeti identitást, az új koncepciónak egyáltalán nem áll szándékában a nemzeti hovatartozás érzésének gyengítése. Célja ellenben, hogy új keletű jogokat honosítson meg, hogy eddig rendelkezésre nem álló előnyöket juttasson, és természetesen az integráció elmélyítéséhez járuljon hozzá. Ezek az új jogok tetemes hozadékot mutatnak fel, hiszen általuk válik lehetővé, hogy a polgárok szavazzanak és választhatók legyenek olyan EU-országok nemzeti vagy európai választásain, melyeknek nem állampolgárai. Emellett panasszal fordulhatnak az újdonsült EU-állampolgári jogok biztosához, végül pedig az EU határain belül szélesebb körű diplomáciai védelem illeti meg majd őket, mint eddig.

Az európai polgárság koncepciója azonban egyáltalán nem vadonatúj kezdeményezés eredménye. A *Maastricht – leegyszerűsítve* (The European, 1992) című mű szerint a fogalmat az utóbbi húsz éven keresztül át- meg átrágták az európai dokumentációkban, tárgyalások, konferenciák és egyéb találkozók sokaságán. Az európai polgárság fogalmát ugyanúgy definiálták és ugyanúgy megvitatták, mint az „Európa” és az „európai dimenzió” kifejezéseket. Akadnak szerzők, akik az európai polgárság fogalmát úgy értékelik, hogy az az európai dimenzió aurájának része (Neave 1984; McGhie 1993). Dekker például alapos elemzés tárgyává teszi az európai polgárság fogalmát, és végigköveti annak fejlődési állomásait az EU vonatkozó dokumentumaiban. A szerző arra a következtetésre jut, hogy a jelen Európai Közösségének hosszú távú fennmaradása és egy, a mainál erősebb szállal szőtt integráció fejlesztése csak akkor valósulhat meg, ha a polgárok döntő többsége az európai ügyekben tájékozott, és meg van győződve az egyesült Európa létének fontosságáról és értékéről. Szükséges továbbá, hogy az emberek jelentős hányada hajlandóságot mutasson arra, hogy azonosítja magát egy ilyen Európa-eszménnyel, és vállalja, hogy tesz is valamit a maga módján annak megvalósítása érdekében (Dekker 1993). Starkey (1995) következtetései valójában teljesen megegyeznek az imént vázoltakkal, mindössze

Európa az iskolában – az iskola Európában

annyi különbség fedezhető fel, hogy egyszerűbben fogalmazza meg a releváns gondolatot. Szerinte ugyanis „az állampolgárság feltételezi, hogy az emberek elkötelezettséget éreznek a közösség iránt, valamint egész egyszerűen azt, hogy figyelemmel kísérik annak sorsát. Ezért az európai polgárságra nevelésnek a gondolkodáson, az érzelmi kötődéseken és tetteken kell alapulnia”.

A fiatalok Európához való viszonyulása

Az Európai Bizottság felkérésére számos felmérés és tanulmány készült, melyeket az ún. *Eurobarométer* sorozatban jelentettek meg: *Fiatal európaiak* (1982), *Fiatal európaiak 1987-ben* (1989) és *Fiatal európaiak 1990-ben*. A felmérések során a tíz vagy tizenkét tagállamban egyenként 3867–7600 15–24 éves fiatalot kérdeztek meg, hogy mennyit tudnak az EK-ről, mit gondolnak az egységes piacról és az EK-tagságról. A tanulmányokat készítőik emellett arra is kíváncsiak voltak, hogyan viszonyul ez a generáció az Európát érintő kérdésekhez, mit jelent számára egy állam polgárának lenni, és hogy milyen a viszonyulásuk ehhez a nagy, közös európai vállalkozáshoz.

1990-ben a fiatalok 16%-a mondta azt, hogy elég információval rendelkezik az EK-ről, míg 72% többen szeretett volna tudni róla. 1982-ben a fiatalok mintegy 40%-a részesítette volna előnyben azt, hogy fontos területeken európai és nemzeti szinten hozzák a döntéseket. Mindenesetre megállapítható, hogy az EK-hoz való viszonyulásukat tekintve a fiatalok egyáltalán nem tűnnek túlzottan optimistának, és nem mutatnak feltétlen lelkesedést sem. Például egy egészen szorosra fűzött európai egységet, amely kockázatokat rejt magában és esetleges áldozatvállalásra készítené, csak egy elhanyagolható hányad találta fontosnak (1982-ben 8%, 1987-ben 8% és 1990-ben 12%). A vizsgálódások másik sarokpontja a nemzeti hovatartozással és identitással függött össze. Az 1982-es adatok szerint a fiatal európaiak 65%-a nyilatkozott úgy, hogy nagyon vagy legalábbis elég büszke arra, hogy melyik nemzethez tartozik. Ugyanez a felmérés azt mutatta ki, hogy 15%-ukban gyakran felvetődött az a gondolat, hogy európai polgárként értékeljék önmagukat. Az *Eurobarométer*-vizsgálat eredményei tehát azt tükrözték, hogy a fiatalok Európáról alkotott ismeretei, a kontinensről formált véleményük és az ahhoz való viszonyuk összességében nem pozitív kicsengésű.

Az Európai Bizottság felkérésére készült vizsgálatok mellett más felmérések is történtek a fiatalok egységes Európáról alkotott véleményének feltérképezésére. Az egyik ilyen munka, mely a *Tanulók viszonyulása Európához* címet kapta, 1992-ben látott napvilágot Bordas és Giles Jones együttműködésének eredményeként (1993). Nyolc EK-országban 834 kérdőívet töltöttek ki 11 és 19 év közötti diákok, akik olyan gyakorlóiskolákban tanultak, ahol leendő vagy már végzett tanárok gyakorlati képzése, illetve továbbképzése folyik. A kérdőívek az *Eurobarométer*

Az oktatás európai dimenziója

keretein belül feltett kérdéseket tartalmazták, nevezetesen az Európáról meglévő ismereteket és az Európa iránt megnyilvánuló érdeklődés mértékét tudakolták, valamint azt, hogy milyen élményeik fűződnek a diákoknak a kontinenshez, hogyan viszonyulnak hozzá, illetve milyen érzésekkel gondolnak rá. A válaszokból az derül ki, hogy a megkérdezettek az EK-nál tágabb értelemben vett Európát értették az Európa-fogalom említésekor, noha a kérdések nem így definiálták Európát, hanem lehetőséget biztosítottak a diákok számára, hogy szabadon alakíthassák ki saját értelmezésüket a fogalomról.

A Bordas és Giles Jones-féle felmérés résztvevőinek 50,5%-a vallotta be, hogy nem rendelkezik túlzottan sok ismerettel Európáról. 85,5%-uk viszont gazdagítani szeretné ezt a hézagos tudást, ami mindenképpen biztatónak tűnik a jövőre nézve. A válaszolók életében előkelő helyen szerepel az utazás, nem volt olyan, aki ne járt volna legalább egy másik EU-tagországban vagy Európa más részein. A nemzeti hovatartozás kérdése és az identitás ugyancsak az érdeklődés középpontjában áll, legalábbis ez derül ki az elemzésből. A tanulmányba bevont fiataloknak ugyanis 40%-a vallotta azt, hogy egyszerre tekinti magát európainak és saját hazája állampolgárának. Az oktatást illetően a tanulók véleménye megegyezett abban, hogy az idegen nyelvek, a földrajz és a történelem az a három tárgy, amely a legtöbbet adja az európai dimenzió elsajátítása terén.

A Bordas–Giles Jones nevével fémjelzett vizsgálaton kívül említésre méltó még az a tanulmány, amelyet a Public Voice International (PVI) készített, és amelyet az Independent tett közzé 1994. július 11-én. A PVI egyébként egy bristoli központú kutatóintézet, amely mintegy 2000 diákot kérdezett meg Avon megyében, hogy milyen jövőt képzelnek el Nagy-Britannia számára. Az eredmények azt tükrözték, hogy a megkérdezettek többsége (31%) az EU irányában nyitott Egyesült Királyságot tartaná megfelelőnek, ami azt jelentené, hogy Nagy-Britannia szorosabb kapcsolatokat ápolna Európa többi részével. Állítják ezt annak ellenére is, hogy esetleg egy ilyen nyitás a függetlenség rovására mehet. Ez a projekt végül is hasznosnak bizonyult, annak ellenére, hogy egyrészt a megkérdezettek köre brit diákokra korlátozódott, s ezért csupán behatárolt léptékű következtetések levonására alkalmas, másrészt a kérdések nem Európáról vagy az EK-ról szóltak, hanem Nagy-Britannia jövőjének lehetséges módozatait feszegették. Mégis akadtak olyan kérdések, melyek relevanciával bírtak. Amikor ugyanis egy listáról ki kellett választani, hogy szerintük melyik három tényező jelentené a legnagyobb veszélyt Nagy-Britannia számára, a válaszadók 9%-a az egyesült Európából történő kimaradást jelölte meg. 13%-uk sorolta a három legveszedelmesebb lehetséges fejlemény közé a jugoszláv háború tovaterjedését Európában, míg 20%-uk aggódott leginkább a szélsőséges vagy rasszista jelszavakat hangoztató politikai erők térnyerése miatt Nagy-Britanniában és Európa többi részén. Amikor azonban

Európa az iskolában – az iskola Európában

arra kérdeztek rá, hogy vajon a britek együttműködjenek-e Európa többi részével akár nemzeti függetlenségük egy részének elvesztése árán is, már erősen megoszlottak a vélemények. Nagyjából ugyanis a tanulók egy harmada engedne zöld utat egy ilyesfajta közeledésnek (32%), ugyanilyen arányban voltak, akik nem tudtak választ adni erre a kérdésre (32%), és arányait tekintve hasonló volt az ellenzők táborának nagysága is (36%).

Számos szerző hangsúlyozza annak fontosságát, hogy minél több empirikus kutatásra van szükség a fiatal korosztály Európához való viszonyáról. *Ken Fogelman* egy olyan nemzetközi összehasonlító kutatást tart kíváncsúnak, mely a fiatalok politikai, társadalmi ismereteit, felfogását, tevékenységét, mentalitását és értékrendszerét tárná föl. *Dekker* (1993) az európai polgársággal, a szocializációval és az oktatással kapcsolatos kutatásokat szorgalmazza annak tisztázására, hogy az európai polgárságra nevelés miért hoz csak félsikereket, és hogyan lehetne e téren minőségi javulást elérni. Egy kissé más szemszögből vizsgálva a témát (*Endt és Lenaerts* könyvében, 1993) *Prucha* szintén az empirikus kutatásokat sürgeti, hogy össze lehessen hasonlítani az egyes országok tanulóinak tárgyi tudását, mentalitását és értékeit. Szerinte olyan kutatást kellene lefolytatni, amely azt is bemutatja, hogyan befolyásolja az európaiság tudatosítása, népszerűsítése a diákok mentalitását, gondolkodását.

Következtetések

Most, hogy terítékre került az szinte összes mérvadó hivatalos dokumentum, a kapcsolódó jogalkotói munka elemei valamint a különböző érvek is helyet kaptak, felmerül a kérdés, hogy mindez mennyiben segítette az olvasót az európai dimenzió fogalmának megértésében. Az is felötlik az emberben továbbá, hogy most milyen lépéseken lenne sor, illetve hogy a hivatalos dokumentumok vajon kifejtik-e hatásukat a az oktatás „legalsó” (s kulcsfontosságú) szintjein. Azzal, hogy áttekintettük az Európára és az európai dimenzió fogalmát feldolgozó irodalmat, láthatóvá válik, hogy nem nagyon akaródzik kialakulni egyetlen általánosan elfogadott tétel a fent említettekkel kapcsolatban. Mindamellett elképzelhető, hogy nem is igazán kíváncsú, hogy egységes nézet kristályosodjon ki a kérdésben. Ami mindenestre világosnak tűnik az az, hogy lényeges a különbség a rendelkezésre álló elemzésekben. Az egyik elemzés arra próbál tanítani, hogy mit kellene tennünk, a másik fajtánál a hangsúly az elemzésen és az olvasótól várt közreműködésen van. Természetesen itt meg kell jegyeznünk, hogy az „Európában, Európáért és Európa érdekében” definíció nagyon hasznos, főleg amikor az Európával kapcsolatos ismeretekkel, az európai készségekkel és mentalitással összefüggésben merül fel.

Az oktatás európai dimenziója

Nincs kétségünk afelől, hogy az 1988 május 24-i határozatnak óriási hatása volt már eddig is, ami egyértelműen kitetszik a tagállamok nyilatkozataiból és az azóta megjelent irodalomból. A kérdés azonban megismétlésre vár, és így hangzik: mely szinteken válnak be a válaszdokumentumokban megfogalmazottak? Annak is vizsgálat tárgyát kell képeznie továbbá, hogy a fiatalok vajon elegendő tudásra tesznek-e szert, megfelelő jártasságot szereznek-e szakterületükön, melyek segítségükre lehetnek abban, hogy jobban ráhangolódjanak az európai polgárság lényegére. Nagyon is időszerű ezeket a kérdéseket nagyító alá venni, hiszen jelenleg alig akad olyan kutatás, mely rájuk választ adna vagy akár csak keresne. Számos író követelte ilyen tanulmányok további beütemezését, és talán-talán eljutottunk odáig, hogy az idő meg is érett ezeknek a lépéseknek a megtételéhez.

Ennek a dolgozatnak annak az uralkodó közhangulatnak, háttérnek és kontextusnak az elemzése alkotja a gerincét, melyre válaszul a CRMLE-kutatás²⁸ létrejött. Figyelembe véve azt, hogy mind nagyobb igény mutatkozik nemzetközi összehasonlító tanulmányok készítésére az európai fiatalok ismereteinek, készségeinek és mentalitásának felmérésének ügyében, bizton ki lehet jelenteni, hogy a CRMLE-tanulmány mindenképpen időszerű, és olyan értékes tapasztalati eredményekkel szolgálhat, melyek választ találhatnak az itt felvetett kérdések némelyikére. Remélhetőleg az összegyűjtött adatok és a kézzelfogható eredmények segítségével egy információkkal sokkal jobban alátámasztott értékelése nyújtható annak, hogy mit jelent az európai dimenzió a fiatalok számára. A fiatalok Európát tekintő véleményéről és ismereteiről szerzett információk ugyanis hozzájárulnak ahhoz, hogy a politikusok jobban meg tudják ítélni politikájuk hatékonyságát, és kikényszeríthetik a tantervben megjelenő európai dimenzió jelenlegi, helyenként merev megközelítésének újraértékelését.

²⁸ CRMLE: Collaborative Research in Modern Languages Education (1993-96)

Európa az iskolában – az iskola Európában

Negyedik fejezet

Az oktatás európai dimenziója néhány európai állam oktatáspolitikájában és a magyar pedagógiai gyakorlatban²⁹

²⁹ A fejezet válogatást ad a Külügyminisztérium, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium és az Integrációs Stratégiai Munkacsoport által 1998. április 17-18-án, Budapesten megtartott *Az oktatás európai dimenziója* című országos oktatási konferencián elhangzott előadásokból.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Báthory Zoltán:
A közoktatás európai dimenziói³⁰*

A világ globális problémái és kihívásai számosak. A japán Sasakawa Alapítvány prognózisa szerint – melynek összeállításában kilenc ország társadalomkutatói, köztük magyar szakértők is részt vettek – a világban az elkövetkező évtizedekben nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt növekedni fognak az egyenlőtlenségek.

Magyarországon is sok jel utal arra, hogy minden politikai törekvés ellenére tovább fognak növekedni a társadalmi egyenlőtlenségek, különösen négy dimenzióban: a képzettek-képzetlenek, a városlakók és a falusiak, a gazdagok és a szegények, valamint az ország nyugati és keleti részei között. Ezen egyenlőtlenségek növekedése következtében hazánkban, miként másutt is a világban, különböző s eléggé nehezen kezelhető konfliktusokkal kell számolnunk. Az egyenlőtlenségek kezelése többek között azért válik mind bonyolultabb feladattá, mert miközben csökkennek a Föld természeti erőforrásai, tovább növekszik a világ népessége, különösen a fejletlen régiókban. Ugyancsak súlyos problémák forrása a természeti környezet egyre drasztikusabb szennyezése, amely a védekezési lépésekhez szükséges anyagi erőforrások hiánya miatt éppen a szegényebb térségekben fokozottan rontja a népesség életminőségét. Növelheti szerte a világon az emberek rossz közérzetét a bűnözés általános növekedése, a drogfogyasztás terjedése. Végül, de nem utolsósorban a világ gazdagabb térségeiben a fogyasztói társadalom szemlélete számos olyan negatív következménnyel is jár, amelyek a hagyományos értékek lassú erodálódását okozzák, így például a fiatalok aggasztó méretű televíziózása egyre távolabb viszi az ifjúság jelentős részét a tradicionális kultúrától.

A megoldhatatlannak tűnő világméretű és helyi szintű problémák egyaránt kiválthatják a kormányzati kontroll erősödését, a polgárok és a demokratikus intézmények kivívott autonómiájának fokozatos elvesztését, súlyosabb esetben ezen alapjogok megszüntetését. Ugyanakkor a tudományos és technikai haladás jelentős mértékben fogja növelni az emberiség gazdasági kapacitását, legalábbis a világ néhány fejlődésnek indult régiójában. A Sasakawa-jelentés megállapítja,

³⁰ A konferencia nyitó-előadását Báthory Zoltán közoktatási helyettes államtitkári minőségben tartotta.

Európa az iskolában – az iskola Európában

hogy a jólét megteremtése egyre kisebb mértékben függ a természeti erőforrásoktól és egyre nagyobb mértékben a *társadalmilag felhalmozott tudástól*. A tudás, a megszerzett ismeretek felértékelődését jelzik azok a prognózisok is, amelyeket az információs társadalom, a tudás társadalma vagy a tanuló társadalom kifejezésekkel írnak le. Egyelőre azonban nem világos, hogy merre halad a világ: a tudás, a mind nagyobb méretű együttműködés és szolidaritás irányába, vagy a szegénység és a már említett, mind jobban kiéleződő konfliktusok felé.

A világról prognosztizálható lesújtó kép mindazonáltal nem determinisztikus, nem végzetes, azaz van esély a ma előre látható tendenciák megváltoztatására. A globális kihívásokra léteznek az emberiség számára jó, sok pozitívumot ígérő válaszok is. Ezeknek a pozitív jövőképeket felvillantó válaszoknak közös jellemzője, hogy mindegyikük valamilyen módon összefügg az intézményes és/vagy intézményeken kívüli tanulás, az információszerzés és információterjesztés fogalmaival.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy éppen a tudás felértékelődése, egyetemes jelentősége miatt országunk reintegrálódása, visszakapcsolódása Európába megköveteli nevelési eszményeink, céljaink, egész intézményrendszerünk működésének újragondolását. Szeretném határozottan elutasítani azt a talán sokakban élő, leegyszerűsítő nézetet, mely szerint ebben a vonatkozásban valójában minden rendben lenne közoktatásunkban, legfeljebb egy kicsit jobban kellene idegen nyelveket tanítani, vagy elő kellene írni az Európa-ismeret gyűjtőnévvel jelzett, az európai kulturális örökség átörökítését célzó tudás kötelező tanítását, s mindennekfölött a szakképzést kellene „euro-kompatibilisebbé” tenni. Ez leegyszerűsítő szemlélet, még akkor is, ha a közoktatásra vonatkozó, az Európai Unióban született dokumentumok egy részéből is kiolvashatóak ehhez hasonló, olyan leegyszerűsítő nézetek, melyek nem sokkal többet igényelnek ennél a közösség tagállamaitól, hiszen az Unióban kialakult gondolkodásmód szerint a közoktatás, úgymond, nemzeti (azaz nem Unió) ügy.

A különböző EU-dokumentumokból az integrációnak kétféle értelmezése, iránya ragadható meg. Létezik egy jól megjelenített, pontosan kidolgozott, hihetetlenül racionális politikai-gazdasági, sokak szerint bürokratikus vonulat, melyben az oktatás csak mint a munkaerő „termelésének” sajátos ágazata kap hangsúlyt, s emellett, ezzel szemben van egy másik, meglehetősen erőteljes kulturális-szellemi irányzat, amely a közös európai tradícióból, kultúrából, *Erasmus* európai polgár eszményéből származtatható.

Az Európai Unió alapító atyáinak jó része nemcsak gazdasági, hanem szellemi közösségként is tekintett az Unióra, s ma is sokan szeretnék, ha a kultúra és az oktatás terén valódi együttműködés lenne az egyik fő irány. Az EU egész

Az oktatás európai dimenziója

történetén áthúzódó dilemma, hogy mi az elsődleges: a társadalmi kulturális integráció vagy a politikai-gazdasági. Az 1957-ben létrejött Római Szerződés ugyan az utóbbi mellett döntött, de az 1992-es Maastrichti Szerződésben már jelentős pozíciókat harcoltak ki azok, akik az Uniót elsősorban kulturális közösségként kívánták értelmezni. A Maastrichti Szerződés sokat emlegetett 126. cikkében végre *jogalap teremtődött az általánosan művelő alap- és középfokú oktatás és a szakképző jellegű felsőoktatás* olyan Unión belüli összehangolására, amely természetesen korántsem jelent uniformizálást, de lehetővé teszi olyan közös oktatási programok működtetését, amelyekben mód nyílik a sokat emlegetett közös európai örökség oktatási tartalmának értelmezésére.

Meggyőződésem, hogy a magyar közoktatás európai dimenziója, éppen az imént elmondottak miatt, nem szűkíthető néhány amúgy is megteendő intézkedésre (pl. idegennyelv-tanulás), továbbá a hangzatos elnevezésű európai programokban való részvételre. Az európai dimenzió értelmezése, kimunkálása szükségessé teszi, hogy felülvizsgáljuk nevelési céljainkat, oktatáspolitikánkat, intézményeinket, pedagógiai felfogásunkat.

A magyar oktatás európai dimenziójáról való gondolkodás kapcsán fontos szem előtt tartanunk, hogy világunkban az emberi együttélés nemzetállami keretei felbomlani látszanak, az együttélés egyre inkább regionális és globális kooperációkat tesz szükségessé. Kevésbé méltányolt körülmény, hogy Magyarország és a többi közép-kelet-európai állam európai integrációjára a globális kihívások korában kerül sor. A nevelési-oktatási rendszer újragondolásakor ezt a körülményt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, már csak azért sem, mert a nevelési-oktatási rendszer újragondolása alapján kialakított oktatáspolitikai cselekvéssor megvalósulási ideje, szemben a gazdasági folyamatokkal, nem években, hanem évtizedekben mérhető.

Történeti kialakulását tekintve az iskola, egyáltalán az intézményes pedagógia, a helyi közösségek (plébániák, káptalanok, presbitériumok) terméke. Az iskolarendszer, ennek a lokális indítatású fejlődésnek egy későbbi, XIX. századi fázisában, a nemzetállami keretek között teremtődött meg. A fejlett országok 100-150 éve fektették le iskolarendszerük alapjait és vezették be a kötelező oktatást. A rohamos fejlődés ugyan sokat változtatott ezeken a nemzeti iskolarendszereken, de nemzeti jellegüket soha senki nem vonta kétségbe. A nemzetközi integráció és kooperáció hatására azonban az iskola által közvetített műveltség jelentős hányada egy-egy nagyobb régióban oly mértékben egységesül, hogy a globális kihívások sorában bekövetkezik az oktatás nemzeti jellegének megkérdőjelezése. Az Európai Unió eurokratái azonban vonakodnak levonni ezt a következtetést, s a nemzeti iskolarendszerek mellett törnek lándzsát. Ezzel egy lehetséges konfliktust ugyan kiiktatnak, de az iskolarendszerek fejlődését nem segítik elő. A nemzeti értékek és

Európa az iskolában – az iskola Európában

a nemzeti dimenzió szerepének fontosságát a közoktatásügyben nem vonva kétségbe mégis világosan látni kell azt, hogy a globális korban az oktatás európai dimenziója nem jelenthet mást, mint egy nemzetek feletti szupranacionális, sőt globális dimenziót. Az európai dimenzió befogadása és elmélyítése érdekében persze nem kell mindent felforgatni, nem kell a nemzeti hagyományokat megtagadni vagy háttérbe szorítani, de tudatosítani kell mindazokban, akik elkötelezettek a modern nevelésügy mellett, hogy ma a *helyi*, a *nemzeti*, az *európai* és a *globális* célok egyformán relevánsak vagy ha úgy tetszik, *egyenértékű dimenziók*. Ebből következik, hogy az európai dimenzión ennek a négynek az eredőjét, közös fonatát értem.

Az Európai Unió oktatásüggyel kapcsolatos különböző dokumentumaiban, mindenekelőtt a nagy Zöld Könyvben a nemzeti oktatáspolitikai célok, koncepciók megfogalmazásához vezérmotívumként ajánlják az európai polgár nevelésének eszményét. Hosszú időn át nem mondták ki ezt, félve attól, hogy a különböző nemzeti identitások bővületében élő oktatáspolitikusok majd elutasítják. Bizonyára nálunk is sokan lehetnek olyanok, akik máris készek félreérteni ezt a nemes célt. Azt kell megvizsgálnunk, miként kell nekünk pedagógusoknak változnunk, s miként kell iskoláinkat megváltoztatni ahhoz, hogy olyan európai polgárokat nevelhessünk, akik számára a nemzeti és az európai értékek szerves egységet jelentenek. Az intézményes nevelés-oktatás értékeit és céljait az európai szokásoknak megfelelően az emberi és gyermeki jogok chartái, az egyes országok alkotmánya, valamint törvényei és rendeletei tartalmazzák. Az előttünk álló időszak fontos megválaszolandó kérdése, hogy vajon ezekhez az alapvető értékekhez képest milyen európai és globális értékekre kellene érzékeny tenni tanárainkat és diákjainkat.

Már utaltam rá, hogy az európai dimenzió a helyi, a nemzeti és a globális értékrend szövedéke. Úgy tűnik, a közoktatás demokratikus jellege nagymértékben függ attól, hogy helyi politizálásra kész iskolák és önkormányzatok jönnek-e létre. Az európai dimenzió érvényre jutása szempontjából nagyon fontos az, hogy a pedagógusok, az iskolák, az intézmények vezetői döntésekre képes emberek legyenek, s legyen biztosított számukra a döntések meghozatalához szükséges autonómia. Ez több más tényező mellett azért is nagyon fontos, mert az európai oktatási intézményrendszer alapvető sajátossága az autonómia és az iskola működését meghatározó döntések helyi szintre vitele. Épp ezért, ha bármilyen pesszimista tapasztalat miatt korlátoznánk a helyi autonómiát, lemondanánk arról, hogy az iskolák és a helyi önkormányzatok döntsenek az iskola arculatát, céljait meghatározó ügyekben, az távolabb vinne az európai dimenziótól. A demokratikus európai oktatáspolitikai egyik régóta ismert alaptétele, hogy egy iskolát az tesz

Az oktatás európai dimenziója

iskolává, hogy felismeri a helyi társadalom igényeit, elvárásait, s ennek jegyében fogalmazza meg a maga identitását, céljait.

Épp ezért az oktatásba nem lehet felülről, kívülről bevinni az európai értékeket, nem lehet rájuk erőltetni az európai dimenziót. Fontos lenne, hogy a helyi innovációk kiterjedjenek az európai dimenziók befogadására, a bekapcsolódásra az európai programokba. Egy 1997-es felmérés szerint a több mint ötezer oktatási intézményből közel 500 vesz részt különböző európai oktatási együttműködési programokban, s hozzávetőlegesen ezer olyan iskola van, amelyik kész bekapcsolódni ezekbe a programokba. A Socrates és a Comenius program ennél jóval több iskola számára tudja biztosítani a különböző részprogramokban való részvételt. Fontos lenne felismerni, milyen távlatokat jelenthet az iskolák számára a részvétel ezekben az európai együttműködési programokban. Ez a fajta innováció is segítheti az Európa-ismeret átvételét, de ezen túlmenően, számos más vonatkozásban is fejlesztheti a magyar iskolák belső világának átalakítását, segítheti egy olyan iskolai éthosznak megteremtését, amelyben a helyi, a nemzeti, az európai és a globális értékek valóban egységet alkotnak. Ezt a sajátos értékszövedéket testesíti meg az európai polgár nevelési eszménye. Nagyon lényegesnek tartom, hogy az előttünk álló időszakban az európai polgár eszményével jól megragadható, személyiségvonásokban is leírható célt alkossunk a magunk számára.

Úgy kellene európaivá válnunk, hogy közben ne veszítsük el, hanem inkább erősítsük nemzeti karakterünket. Egy ide kapcsolódó *Márai Sándor*-idézettel szeretném zárni gondolataimat. Ezeket a sorokat 1936 karácsonyán vetette *Márai* papírra, amikor a nacionalizmus rémei már jól láthatóak voltak az európai horizonton. Az esszében arról ír, hogy az utolsó európai mondatot Napóleon mondta, amikor fogcsikorgatva sutba dobta az amiens-i békét, és így szólt Markov orosz miniszterhez: „Sajnálkozással, iszonyattal kezdek háborút. Mert inkább és jobban vagyok európai, mint francia, s éppen úgy kétségbe esnék, mint Ön, ha egy szép reggel észrevenném, hogy Anglia nincs többé.” (*Márai Sándor*, 1936. karácsony)

Ugyanerről *Montesquieu* ezeket mondta: „Szükségképpen vagyok ember és véletlenül francia.”

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Maitland Stobart:
A középiskolai oktatás európai dimenziója:
mit, hogyan és miért?³¹*

Nagy megtiszteltetés számomra, hogy a konferencia résztvevőihöz szólhatok a középiskolai oktatás európai dimenziója fogalmáról, hogyanjáról és előzményeiről. Kapcsolatom Magyarországgal nem új keletű. Először - turistaként - 1963-ban látogattam el Budapestre, de az még egy másik Budapest volt, másik Magyarország és másik Európa. 1986-ban részt vettem az Európa Tanács első Közép-, illetve Kelet-Európában tartott és az oktatásról szóló megbeszélésén. Ezen úttörő találkozó színhelye Magyarország volt. Nagy örömömre szolgált, amikor 1990-ben Magyarország az Európa Tanács teljes jogú tagja lett. Előadásom nagyrészt az Európa Tanács munkájáról szól, de érinteni fog más európai intézeteket és civil szervezeteket is. Először áttekintem az új Európa összefüggéseit és jövőképét, azután a középiskolai oktatás európai dimenziójával kapcsolatos indoklást, célokat és szervezőelveket fogalmazom meg. Végül arról az öt kulcsfontosságú képességről fogok beszélni, amely szükséges ahhoz, hogy Európában élni lehessen. Különösen azt szeretném hangsúlyozni, hogy a középiskolai oktatás európai dimenziója nemcsak a tudás és szaktudás elsajátítását jelenti, hanem bizonyos nélkülözhetetlen értékek és magatartás kialakulását is. Hangsúlyozni szeretném, hogy nem az Európa Tanács küldöttként, hanem magánemberként fejttem ki mondandómat.

Az új Európa: összefüggések és jövőkép

Az európai dimenzió jelentősége hosszú ideig elhanyagolható volt. Hivatalosan szinte nem foglalkoztak vele, és csak néhány tanárt és idealistát érdekelt. Mára a helyzet gyökeresen megváltozott. Az európai dimenzió jelentős figyelmet kapott az egyes országokban éppúgy, mint az európai intézményekben. Dinamikusan fejlődő koncepciónak tartják, amely azzal foglalkozik, hogyan kell a fiatalokat felkészíteni az életre a demokratikus, multikulturális, soknyelvű és egyre összetettebben működő Európában. Az európai dimenzióról való gondolkozás alapvető megváltozásának fő okai: a Közép- és Kelet-Európában lezajlott drámai változások, valamint az európai együttműködés és integráció fejlődése, különösen

³¹ *Az oktatás európai dimenziója* című oktatási konferencián elhangzott előadásnak a szerző által átdolgozott változata. A szerző 1997-ig az Európa Tanács oktatási igazgató-helyetteseként tevékenykedett és Európa egyik vezető oktatási szakértőjeként évtizedek óta foglalkozik azzal, hogyan és milyen Európa-képet közvetítsen az oktatás.

Európa az iskolában – az iskola Európában

az Európai Unióban, de az Európa Tanács, illetve az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) országaiban is.

Az Európa Tanács mostanra a legszélesebb európai kormány- és parlamentközi fórummá vált. Oktatási programjaiban 47 tagállam vesz részt, köztük 21 ország az új közép- és kelet-európai régióból. Ezenkívül a legtöbb, ha ugyan nem az összes országban régóta élnek kétoldalú együttműködések és más, fontos politikai, gazdasági fejlemények, amelyek nagy hatással vannak az oktatás európai dimenziójára.

Az egyik ilyen fejlemény, amely egyébként szinte észrevétlenül következett be, a szomszédos országok regionális együttműködése. A skandináv együttműködés úttörő programjai mellett indultak ilyen programok az észak-európai Barents régióban, a balti régióban, Közép-Európában, a Kárpát-medencében és a fekete-tengeri régióban. Ezek közül számos regionális program foglalkozik a bizalom erősítésével, egymás kölcsönös megértésével, a mobilitással és a csereprogramokkal.

A második fejlemény a civil együttműködés kiszélesedése, például vállalkozások, cégek, bankok, politikai pártok, szakszervezetek, szakmai szervezetek és állampolgárok között. Különösen figyelemre méltó az Európában, Európával kapcsolatosan vagy éppen Európáért létrejött, oktatásban érdekelt nemzetközi civil szervezetek száma. Ilyen például az Európai Pedagógushallgatók Szövetségének Szervező Irodája (OBESSU Organising Bureau of European School Students' Union), az Európai Szülői Szervezetek Szövetsége (EPA European Parents' Association), az Európai Tanárszövetség (EAT European Association of Teachers), az Európai Egyesülés az Interkulturális Nevelésért (EFIL European Federation for Intercultural Learning), az Európai Tanárképzési Szervezet (ATEE Association for Teacher Education in Europe), a Felnőttképzés Európai Irodája (EBAE European Bureau of Adult Education), valamint az Európai Egyetemek Rektori Konferenciája (EURC European University Rectors' Conference).

Harmadrészt szinte robbanásszerű gyorsasággal fejlődik a különböző országokban működő intézmények, például iskolák, képzéssel foglalkozó intézmények és egyetemek közti közvetlen együttműködés. Röviden szólva mélyreható változások történtek és történnek a politikai, különböző értelemben vett földrajzi és intézmények közötti európai együttműködés területén, és a szemünk láttára születik meg az egyre összetettebben, „hálózatban” működő Európa. Ez az oktatás és képzés minden szintjére kiterjed, beleértve a minisztériumokat, parlamenteket, regionális és helyi hatóságokat, oktatási intézményeket, minden életkorú diákot, tanárt, szülőt és közösségi vezetőt.

Az oktatás európai dimenziója

Ezen fejlemények miatt gyakran állítják, hogy ma már egy új Európában élünk. De mi a jövőkép? Mik az ideálok és az értékek? 1993 októberében Bécsben megrendezték az Európa Tanács tagállamai állam- és kormányfőinek első csúcstalálkozóját. Ez a csúcstalálkozó vázolta fel az Európa Tanács jövőképét. Olyan kontinensről beszéltek, ahol „minden ország elkötelezett híve a pluralista parlamenti demokráciának, az egyetemes és csorbíthatatlan emberi jogoknak, a törvényes rendnek, valamint a sokszínűségből eredő gazdag kulturális örökségnek”. Az új Európához tehát óriási reményeket fűznek.

Másrésről az új Európának árnyoldalai is vannak, ahogyan azt a kontinens több pontján tapasztalhatjuk. Ezek: a rasszizmus, az idegengyűlölet és az antiszemitizmus; az erőszak a menedéket keresőkkel, vándorlókkel, bevándorlókkel és a kisebbségekkel, különösen a cigányokkal szemben, ilyen a terrorizmus, az etnikai tisztogatás, sőt a háború.

Ezenkívül a gazdasági változással és Európa szerkezeti átalakulásával együtt jár a magas és gyakran hosszú ideig tartó munkanélküliség. A munkanélküliség pedig elszigetelődéshez és kiszoruláshoz vezet, amely a társadalom összetartó erejét veszélyezteti.

Indoklás, célok és kulcsfogalmak

Az új helyzet kihívást jelent kontinensünk számára, és ebben a helyzetben természetes, hogy az oktatási intézményeknek a helyi, országos, illetve világméretű dimenziók mellett van európai dimenziójuk is. Sokszor azonban azon törekvéseink, amelyek az európai dimenzió kimunkálására irányulnak, ködös reakciók és értelmetlen, misztikus megfogalmazások hálójába keverednek, ezért mindenekelőtt egyszerűen és világosan meg kell fogalmazni, hogy mit értünk a középiskolai oktatás európai dimenziója alatt. Ezt az indoklást ki kell egészíteni a gyakorlati célok kitűzésével és az alapelvekkel.

Az európai dimenzió egyre jelentősebb szerepet kap az oktatás tervezésében és gyakorlatában, különösen a következő főbb területeken:

- iskolaszervezés, például két tanítási nyelvű osztályok vagy iskolák felállítása, bizonyos tantárgyak idegen nyelven történő oktatása;
- új tantervek, például az Európáról való oktatás új módszerek szerint, a hagyományos tantárgyak keretében vagy több tantárgyon átívelő témakörök szerint;
- érettségi vizsga, például a nemzetközileg is elfogadott érettségi vizsgák bevezetése;

Európa az iskolában – az iskola Európában

-tanácsadás, például információ a képzési és munkalehetőségekről, felsőoktatás és munka más európai országokban;

-tanterven kívüli tevékenységek, például iskolai Európa-klubok felállítása, új iskolatípusok és csereprogramok bevezetése.

Használható indoklást fogalmazott meg az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája, amely két-három évenként ül össze az Európa Tanács oktatási programjaiban részt vevő 47 ország oktatásügyi minisztereinek közreműködésével. Az állandó konferencia rámutatott, hogy az európai munkát, tanulást és pihenést egyre nagyobb mértékben a mobilitás, a kölcsönösség és a kommunikáció határozza meg, és hogy mindennapi életünkben is megjelenik az „eleven európai dimenzió”. Az állandó konferencia azt javasolta, hogy tekintettel erre, az oktatásnak tudatosítania kell Európa országai és népei között kialakuló egységet és a viszonyok új alapra helyezését; meg kell értetnie azt a tényt, hogy életünk számos területén az európai szempont érvényes, és európai döntésekre van szükség.

Az állandó konferencia kijelentette továbbá, hogy az oktatásnak nélkülözhetetlen szerepe van a „demokratikus, békés, toleráns, szolidáris, dinamikus és a világra nyitott Európa felépítésében”.

Az Európa Tanácsban képviselt országok egyetértettek abban, hogy a középiskolai oktatás európai dimenziójának segítenie kell, hogy a fiatalok:

-képesek és hajlandók legyenek megővni és elősegíteni a demokráciát, az emberi jogokat és az alapvető szabadságjogokat;

-rendelkezzenek azzal a tudással, azokkal a készségekkel és azzal a hozzáállással, amelyre a kölcsönös függések világában az élethez szükség van, egy olyan világban, amelyet a sokszínűség, a folyamatos és gyors változás jellemez;

-tudatában legyenek közös kulturális örökségüknek, annak, hogy Európa mit adott, illetve mit köszönhet más civilizációknak;

-ismerjék az európai együttműködés előmozdítására létrehozott intézményeket és szervezeteket, és készek legyenek ezek elveit és tevékenységét támogatni.

A Tanács tagállamai abban is egyetértettek, hogy az európai ismeretek oktatásban a középiskoláknak törekedniük kell arra, hogy a diákok világos képet kapjanak a következő kulcsfogalmakról: demokrácia, emberi jogok és alapvető szabadságjogok; tolerancia és pluralizmus; kölcsönös függés és együttműködés; egység és sokszínűség; valamint konfliktus és változás.

Az oktatás európai dimenziója nyilvánvalóan sokkal több, mint különböző európai országok történelmének, földrajzának, intézményrendszerének, művészetének és

Az oktatás európai dimenziója

irodalmának bemutatása; avagy az európai együttműködés és integráció bemutatása. Célunk a tudás megszerzésén kívül a hozzáállás és a készségek fejlesztése, és olyan kiterjesztett tantervben kellene gondolkodnunk, amely az órai tanuláson kívül magában foglalja a tapasztalati tanulást és a tanterven kívüli tevékenységeket is.

A tanterven kívüli tevékenységek, például az iskolai Európa-klub, jelentős mértékben megerősíthetik a más országokkal és kultúrákkal való ismerkedést. Az európai diákok és tanárok keresik a közvetlen kapcsolatot más országok, illetve más kontinensek diákjaival és tanáraival. Az új kommunikációs technológiák segítségével kiterjesztik a hagyományos értelemben vett iskolai levelezést és információcserét annak érdekében, hogy a fax, e-mail, telekonferencia és az Internet révén ablakokat nyissanak Európára és a világra.

Az információ, a gyakorlati tapasztalatok és a bevált módszerek cseréjének elősegítése érdekében az Európa Tanács felállította a Gyakorlati útmutató az európai iskolai kapcsolatok megteremtéséhez és a diákcseréhez (*European Network on School Links and Exchanges*) nevű hálózatot, amely készített egy kiadványt (*Practical Guide to School Links and Exchanges in Europe*) és a csereprogramokban részt vevő tanároknak szóló képzési oktatócsomagot.

Az iskolák ösztönözhetik diákjaikat, hogy vegyenek részt olyan európai dimenziójú, tanterven kívüli tevékenységben, mint az évente megrendezésre kerülő *Europe at School Competition* (*Európa az iskolában-verseny*). Ezt a versenyt támogatja az Európa Tanács és az Európai Unió, tavalý 30 országból, köztük Magyarországról, több mint egymillió diák vett részt a versenyben. Ezenkívül a tanárok is szélesíthetik szakmai és személyes látókörüket az Európa Tanács szervezte tanártovább-képző program (*In-Service Training Programme for Teachers*) keretében. Ebben a programban évente 1000 ösztöndíj áll rendelkezésre, amelyeket a szervezet egy másik tagországában tartott szakmai továbbképzésen részt vevő tanárok kaphatnak meg.

Négy alapelv

Célszerűnek tartanám, ha a középiskolák európai dimenzióját elősegíteni kívánó törekvések figyelembe vennék az alábbi négy alapelvet.

Az első alapelv az, hogy az „Európa” szó kontinensünk egészét jelenti és semmiképpen sem valamely európai szervezetet, például az Európai Uniót. A kelet-európai oktatókat és fiatalokat gyakran felháborítja az a tudatlanság, amelyet a nyugat-európaiak tanúsítanak Kelet-Európa történelmével, kultúrájával és nyelveivel kapcsolatban. Történelmi és kulturális tapasztalataikat gyakran elfedi az

Európa az iskolában – az iskola Európában

utóbbi idők történelmének fekete-fehér szemlélete. Az észak-európai népek történelme, kultúrája és nyelvei sem eléggé ismertek kontinensünk más részein.

Az Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája ezért azt javasolta, hogy az oktatási hatóságok vizsgálják felül a tanterveket annak érdekében, hogy a tanterv rendelkezzen „teljes európai dimenzióval” és tükrözze kontinensünk gazdagságát és sokszínűségét.

A második alapelvről már beszéltem. Az európai dimenzió nem az oktatás egyetlen dimenziója. Oktatási rendszerünknek vannak és a jövőben is lesznek fontos helyi, regionális, országos és világdimenziói. A fiataloknak nem szabad szem elől téveszteniük országos, regionális és helyi gyökereiket, valamint globális feladataikat. Az európai dimenziót elősegíteni kívánó törekvéseknek nem szabad, ismétlem, nem szabad önző, bezárkózó, eurocentrikus magatartást hirdetniük.

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának ajánlása szerint oktatási rendszerünknek arra kell ösztönöznie a fiatal európaiakat, hogy „magukat ne csak a régiójuk vagy országuk, hanem Európa és a nagyvilág polgárainak tekintsék”. A Tanács ebben a szellemben alapította meg Lisszabonban A Globális Függés és Nemzetközi Szolidaritás Európai Központját (*European Centre for Global Interdependence and Solidarity*), az úgynevezett „észak-dél központot”, amelynek programjában szerepel az oktatás és a képzés, például a Globális nevelés alapdokumentuma (*Global Education Charter*) előkészítése, amely arra fogja ösztönözni a politikusokat és a tanárokat, hogy a globális kérdéseket építsék be az iskolai tantervbe.

A harmadik alapelv: az „európai dimenzió” kifejezés nem jelenti az oktatási rendszerek uniformizálását North Cape-től Ciprusig vagy Máltáig, Londontól Budapestig. Tiszteletben kell tartani mind a sokszínűséget, mind pedig a helyi, regionális és nemzeti sajátosságokat. Előfordul például, hogy egységes, minden iskolában bevezetésre kerülő európai történelemtantervről vagy történelemtankönyvről hallunk beszélni. Az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciájának azonban határozott álláspontja szerint szó sem lehet arról, hogy az európai történelem egységes vagy standardizált változatát kényszerítsék kontinensünk minden iskolájára.

Végül a negyedik alapelv: az „európai dimenzió” kifejezés nem jelenti új tárgy bevezetését az iskolai tantervbe. Az Európáról való tanításnak természetesen vannak előzményei. Tanterveinkben Európa máris teljes mértékben jelen van az idegennyelv-tanításban, a történelemben, a földrajzban, a társadalomismeretben, a közgazdaságtanban, a környezeti nevelésben, az irodalomban, zenében és a művészettörténetben. Másfelől azonban a tantárgyak közötti összehangoltság és a

Az oktatás európai dimenziója

tantárgyak folyamatos egymásra hivatkozásának hiánya miatt az Európáról való tanítás nem alkot összefüggő egészet.

Bármilyen törekvésnek, amely az európai dimenziót kívánja elősegíteni a középiskolai oktatásban, mindenekelőtt a tantervek rendszeres és alapos átvizsgálását kell elvégeznie és feltérképeznie, hogy Európa hol és hogyan jelenik meg a tantervben. Az oktatási hatóságok és az iskolák csak ezt követően kezdhetik megteremteni a tantárgyak egymásra hivatkozásának rendszerét vagy összehangolását. Ehhez gondolkodásra, tervezésre és rugalmasságra van szükség. Az egyes iskolák kidolgozhatnák saját „európai dimenzió” politikájukat.

Öt fontos képesség

A középiskolai oktatás európai dimenzióját elősegítő törekvéseknek nem kellene túlzottan kontinensünk múltja, azaz történelme és öröksége felé fordulniuk. Arra kellene törekednünk, hogy megteremtsük a szerencsés egyensúlyt Európa és népei múltja, jelene és jövője között. Melyek azok a kulcsfontosságú képességek, amelyekre ma és holnap szükségünk van az élethez, a tanuláshoz, a képzéshez, a munkához és a pihenéshez (beleértve a turizmust) egy demokratikus, soknyelvű, multikulturális és egyre összetettebb Európában? Szeretnék kiemelni öt nélkülözhetetlen képességcsoportot, amelyeket az Európa Tanács különösen fontosnak tart.

Az első képességcsoport a Tanács Európáról alkotott jövőképehez kapcsolódik. Eszerint a jövő Európájában az országok elkötelezett hívei a pluralizmusnak és a parlamenti demokráciának, a csorbíthatatlan és egyetemes emberi jogoknak és a törvényes rendnek. A demokrácia felvirágzásának feltétele a szükséges információk birtokában az aktív részvétel. Iskoláinknak tehát fel kell ruházni a fiatalokat bizonyos politikai és társadalmi képességekkel. Ilyenek például: a demokratikus értékek támogatása és védelme; a konfliktusok erőszakmentes megoldása; a demokratikus intézmények működtetése és fejlesztése; az emberi jogok védelmét biztosító mechanizmusok, például az Emberi Jogok Európai Konvenciójának használata.

A Tanács jelenleg nagyszabású projekten dolgozik, ennek tárgya az oktatás mint a demokratikus állampolgári lét eszköze. Az oktatás beleértve természetesen az iskolai oktatást és a felnőttoktatást is.

A fontos képességek második csoportja a multikulturális társadalomban való élethez kapcsolódik. Európa előtt álló egyik legnagyobb probléma az, hogyan tud a többség és a kisebbség harmonikusan együtt élni, intolerancia, elutasítás és erőszak nélkül. Az Európa Tanács úgy véli, hogy a multikulturális társadalomban a kihívásokra a megfelelő válasz az interkulturális oktatás. Ez felruházhatja a

Európa az iskolában – az iskola Európában

fiatalokat, akár a többséghez, akár a kisebbséghez tartoznak, interkulturális képességekkel, vagyis azzal a képességgel, hogy elfogadják a különbségeket, hogy a más etnikai, nyelvi, kulturális vagy vallási hagyományokat ápoló népeket tiszteljék és békében éljenek velük.

A legfontosabb képességek harmadik csoportja az írás-olvasáshoz és a kommunikációhoz kapcsolódik. Sokunkat aggodalommal tölt el, hogy zavaróan sok fiatal és felnőtt annyira sem tud olvasni, hogy egy újságcikket, választási anyagot vagy használati utasítást megértse. A szóbeli és írásbeli kommunikációs képesség birtoklása nélkülözhetetlen, e nélkül magánemberként, állampolgárként és munkavállalóként sem tudunk létezni, ami frusztrációhoz, kudarchoz, a társadalom peremére sodródáshoz és kitaszítottsághoz vezet.

Mint már korábban rámutattam, az oktatás európai és nemzetközi dimenziója az oktatás tervezésének és gyakorlatának egyre fontosabb tényezője. Az Európa Tanács már régen felismerte, hogy a modern nyelvek oktatása mekkora szerepet tölt be egymás megértésében, a nemzetközi együttműködésben és a mobilitásban. Ha az európaiak meg akarják egymást ismerni, meg akarják egymást érteni, együtt akarnak dolgozni, kereskedni akarnak egymással, akkor meg kell tanulniuk egymás nyelvét. A „kommunikációs képesség” fogalmához ezért ezentúl az idegen nyelv ismerete is hozzá kell hogy tartozzék. Az Európa Tanács segítette az idegen nyelvek tanításában és tanulásában a kommunikatív módszerek úttörő munkáját és fenntartja az ausztriai Grazban működő Modern Nyelvek Európai Központját (*European Centre for Modern Languages*).

A kiemelkedően fontos képességek negyedik csoportja az úgynevezett „információs társadalomhoz” kapcsolódik. Ma az új információs és kommunikációs technológiáknak köszönhetően mindannyian annyi információhoz férünk hozzá, annyi szórakozási lehetőség közül választhatunk, amennyi néhány évvel ezelőtt egyszerűen elképzelhetetlen volt. A fiataloknak és a felnőtteknek meg kell tanulniuk az új információs technológiák használatát, meg kell érteniük, hogy mire lehet azokat használni, milyen erőnyeik és korlátaik vannak. A tömegtájékoztatással és a reklámmal szemben kritikus és józan magatartást kell kialakítaniuk. Ezek a készségek szükségesek ahhoz, hogy az állampolgárokat ne lehessen elfogult tájékoztatással befolyásolni vagy manipulálni, de ugyanakkor az állampolgárok tájékozottak legyenek és képesek legyenek racionális és kiegyensúlyozott döntéseket hozni.

A nélkülözhetetlen képességek ötödik csoportja az élethosszig tartó neveléshez (*permanent education*) és az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódik. Az állandó és gyors változások világában többé már nem elég először elsajátítani a szaktudást vagy szakmát, és a következő 30-40 évben pénzt keresni vele, ha ugyan

Az oktatás európai dimenziója

ez valaha is lehetséges volt. Európa az egész életen át tartó tanulás rendszere felé halad. Az iskoláknak azzal a tanulási képességgel kell a fiatalokat felruházniuk, amely alapja lehet életük során a szakmai továbbképzésnek, átképzésnek, személyes fejlődésnek és kiteljesedésnek. Ilyen képességek nélkül nem tudnak majd a tanulás, képzés, munka és szórakozás új formáival boldogulni.

Végkövetkeztetésként hangsúlyozni szeretném, hogy az Európában élni tudás képességét nem szabad kiragadva szemlélnünk. Nem választható el általában a tudástól és a tudás alkalmazásának képességétől. Hasonlóképpen nem választható el a hozzáállástól, a tulajdonságoktól és az értékektől sem. Fiataljainknak önbizalomra, önállóságra, motivációra, rugalmasságra, tisztességre, szigorra, kreativitásra, képzelőerőre, nyitottságra, szolidaritásra és civil kurázsira van szükségük ahhoz, hogy hozzájáruljanak a „demokratikus, békés, toleráns, együttérző, dinamikus és a világra nyitott Európa” felépítéséhez, ahhoz az Európához, amelyet az Európai Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája álmodott meg.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Elspeth Cardy: Európai dimenzió az Egyesült Királyságban*³²

Tanulmányunk célja, hogy beszámoljon az európai dimenzióval kapcsolatban az utóbbi tíz évben történt haladásról és a legfontosabb kérdésekről az Egyesült Királyságban, hogy vázolja azokat a fontosabb intézkedéseket amelyek az európai dimenzió nemzeti szintű támogatása érdekében történtek, ideértve az európai dimenzió megismertetésére kidolgozott stratégiákat is, és hogy a jelenlegi tendenciák és az újabb fejlemények közül is szemügyre vegyen néhányat. A jelenlegi gyakorlat illusztrálására példákat is bemutatunk, különösen az EU Socrates-programja által támogatott európai partneri kapcsolatok köréből.

A tanulmány elkészítésének alapjául az a tevékenység szolgált, amelyet a *Central Bureau for Educational Visits and Exchanges* folytat, amely a tanulmányutakkal és csereprogramokkal foglalkozó országos szervezet az Egyesült Királyságban és ebben az évben ünnepli fennállásának 50-ik évfordulóját.

A *Central Bureau* fő célja az, hogy fejlessze az Egyesült Királyságban folyó oktatást és képzést a nemzetközi dimenzió támogatásának segítségével. Az erre szolgáló eszközök a tanterv és az ahhoz kapcsolódó csereprogramok fejlesztése és támogatása, az oktatási és képzési intézmények és a külföldi partner intézmények közötti kapcsolatfelvétel elősegítése, az idegen nyelvek tanításának és tanulásának támogatása nemzetközi szintű tapasztalatok szerzése, csereprogramok, partneri kapcsolatok és nyelvi képzés segítségével valamint a szakmai és nemzetközi tapasztalatokhoz kapcsolódó konferenciák és tanfolyamok szervezése.

A *Central Bureau* a *British Council*hez tartozó szervezet, amelyet az Egyesült Királyság oktatási minisztériumai támogatnak. Az EU számos oktatási és képzési programjának nemzeti képviselői irodája, amely Londonban, Edinburgh-ban és Belfastban rendelkezik kirendeltségekkel.

Az elmúlt 10 év

Amiért éppen az elmúlt tíz évre szeretnénk visszatekinteni annak az oka, hogy éppen tíz évvel ezelőtt, 1988-ban jelent meg az Európai Közösségnek az oktatás európai dimenziójáról szóló határozata, amelyet valamennyi tagország aláírt és ezzel elkötelezte magát, hogy lépéseket tesz ezen a területen.

³² A tanulmány az 1998 április 18-i országos konferencián megtartott előadás alapján készült. Szerzője az egyik legjelentősebb brit oktatás-diplomáciai és európai integrációs szervezet, a londoni székhelyű *Central Bureau* marketing és kommunikációs igazgatója.

Európa az iskolában – az iskola Európában

1988-ban már egy-két kezdeményezésre is sor került. Az oktatási minisztérium egy felmérést indított el Angliában és Walesben, amely kiterjedt a helyi oktatási hatóságok mindegyikére és amelyben arra kérte azokat, hogy töltsenek ki egy kérdőívet, amely az európai dimenzióval kapcsolatos politikájukról szólt: az első és legfontosabb kérdés az volt, hogy egyáltalán volt-e ilyen politikájuk – és egy-két kivételtől eltekintve a válasz egyértelmű „nem” volt.

Ennek alapján a minisztérium egy kísérleti programot indított be, amelynek keretében az Egyesült Királyság különböző részeiről 12 helyi hatóságot hívtak meg, hogy kialakítsák az európai dimenzióval kapcsolatos politikájukat és gyakorlatukat egy 18 hónapos időszak során és beszámoljanak az eredményekről. A programot a *Central Bureau* koordinálta.

Időközben a *Central Bureau* kidolgozott egy stratégiát a program folytatására is (erre azért került sor, mert a pénzügyi év vége felé felfedezték, hogy a pénzek egy részét nem költötték el!). A helyi oktatási hatóságok szintjén elkészítették a *European Awareness Programme of Development Projects* (a fejlesztési projektek európai dimenziójának programja) irányelveit, amelyet a *Bureau* 10 ezer fonttal támogatott. Ez egy egyéves gyakorlati kutatási-fejlesztési programnak indult, amely végül négy vagy öt éven keresztül folyt és évente mintegy 20 programot támogatott. Ennek révén végül egy néhány éves időszak során Angliában és Walesben a helyi oktatási hatóságok 80%-a részt vett a programban és bizonyos önálló fejlesztéseket végzett.

A program a pragmatikus kutatás alapelvein alapult, olyan helyileg kialakított projekteket támogatott, amelyek eredetiek voltak, a fejlődés irányába mutattak és folyamatosan fenntarthatóak voltak a támogatás megszüntetése után is. Ezt a modellt az Egyesült Királyságban „*pump-priming*” támogatásnak szokták nevezni, mely arra utal, hogy pénzt „pumpálnak” egy területre, hogy azt fellendítsék. Ez a támogatási forma azonban nem mindig népszerű, mert mindig újabb megoldandó feladatokat hagy maga után. Ennek ellenére folyamatosan érkeztek a színvonalas pályázatok, amelyeket 6 fő kategóriába soroltak az alábbiak szerint:

- tanterv-fejlesztés
- új technológiák felhasználása
- nyelvi készségfejlesztés
- kapcsolatok és csereprogramok építése
- az európai dimenzió iskolai szintű menedzsmentje
- továbbképzések.

Az oktatás európai dimenziója

A fejlesztő munka előrehaladása során a helyi oktatási hatóságok fokozatosan kezdték el fejleszteni saját tevékenységüket, ezért az irányelveket úgy módosították, hogy a fejlesztés finanszírozásának új kategóriáját, az iskoláknál folyó projekteket is magukba foglalják.

Ez a *Joint Curriculum Projects* (közös tantervi projektek) elnevezésű új támogatási program lehetővé tette az egyes iskolák számára, hogy támogatást kérjenek az európai dimenzióhoz kapcsolódó fejlesztésekhez. A feltételek között szerepelt, hogy az iskola az európai dimenzióval kapcsolatos fejlesztést végezzen legalább egy másik európai országban található iskolával együttműködésben, amely a tanterv legalább két területét felöleli, tehát nem kaphat támogatást egy olyan nyelvi program, amelyet egy francia tanár vezet – a projektnek valami többet kell felmutatnia a hagyományos nyelvi csereprogramoknál. Így a párosítások között szerepelt a történelem és a dráma, a nyelvek és a technológia, a természettudományok és a formatervezés, a művészetek és a zene, a földrajz és a francia nyelv.

Ezeknek az újításoknak a nagy részéről beszámolók is megjelentek, amelyek érdeklődésre számot tartó gyakorlati megoldásokat ismertettek, de fokozatosan nyilvánvalóvá vált, hogy erős szükséglet mutatkozik a kialakított hasznos gyakorlati megoldások hatékonyabb bemutatására. 1994-ben, 5 évvel a fejlesztési tevékenység megkezdése után eljött az ideje a változásnak.

A következő program-ciklus tehát az eredmények megismertetését és a tapasztalatok elterjesztését helyezte előtérbe: a fejlesztési projektek támogatására fordítható összegeket fokozatosan csökkentették és a regionális szinten új hálózatokat állítottak fel az európai dimenzióval kapcsolatos tanári továbbképzések lebonyolítása érdekében. Ezek a hálózatok a helyi hatóságok olyan közös vállalkozására épülnek, amelyek együtt kívánnak működni egy a tevékenységük részét képező éves program lebonyolításában, amelyet a *Central Bureau* támogat, de a helyi szakemberek tudására támaszkodik. A munka 1994-95-ben indult el egyetlen hálózattal (amely 18 helyi oktatási hatóságból állt) és ma már hét regionális hálózat működik Angliában és Walesben (a cél pedig összesen tíz hálózat felállítása).

Most, tíz év elteltével 1997-98-ban egy új hálózatot is elindítottunk *Education Relay* néven, amely tíz regionális európai információs központból (*European Resource Centres*) áll. A hálózat közvetlenül az iskolákat és a főiskolákat szolgálja ki, és Európáról és az Közösségi intézményekről nyújt felvilágosítást a tanároknak és a diákoknak.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az európai dimenzió jellemzői az Egyesült Királyság oktatási rendszerében

A tanterv-fejlesztési projektekben résztvevők az egyes tantárgyi területekre összpontosítanak, emellett helyet kap a személyiségfejlesztő és az állampolgári nevelés területe és a kereszttantervi témakörök is.

A partneri kapcsolatok építése más európai iskolákkal való kapcsolatfelvételt, közös projekteket, tanítási anyagok, adatok cseréjét és közös alkotást – videók, színi-előadások, magazinok, sőt akár székek elkészítését is – jelentik, emellett tanárok és iskolaigazgatók számára szervezett látogatásokra és csereprogramokra, diák-csereprogramokra is sor kerül, de idetartoznak még az e-mail és Internet-kapcsolatok és a videó-konferenciák is.

Az országosan nyújtott támogatások főbb területei

A támogatások kiterjednek a kapcsolatépítést szolgáló látogatásokra, a tanári csereprogramokra, a közös projektek finanszírozására, az EU programjaihoz történő csatlakozásra valamint tananyagok és kiadványok elkészítésére és nemzetközi tantervi fejlesztési projektekre is.

A kommunikáció eszközei

Az eddigiekben használt fontosabb kommunikációs stratégiák között szerepeltek a hírlevelek, az esettanulmányokat bemutató beszámolók és kézikönyvek, a tananyagok (bár ezekből a nemzeti szinten nem sok készült), az országos és regionális továbbképzési konferenciák és szemináriumok, a regionális információs központok és a kiállítások valamint a Internetes honlapok, a képzést segítő videós anyagok és televíziós műsorok is.

A fejlődés fő akadályai

A fejlődés fő akadályai - nem fontossági sorrendben - az alábbiak:

- a tantervi túlterheltség
- a központi irányítás hiánya
- az ösztönzők hiánya
- az anyagi erőforrások hiánya

Vizsgáljuk meg ezek után azt, hogy mit lehet tenni és milyen tendenciák figyelhetők meg jelenleg.

Az oktatás európai dimenziója

A tantervi túlterheltséggel bizonyos fókig ugyan foglalkoznak az illetékesek, de az Nemzeti alaptanterv előírásai nem sok mozgás-szabadságot hagynak a tanároknak. Bár az országos tantervben szereplő tantárgyak keretében van lehetőség az európai dimenzió bevezetésére, de ez jórészt nem kötelező. Így előfordulhat, hogy teljesen elhanyagolják azokat az értékeket, amelyeket számos európai program igyekszik kialakítani a fiatalok körében a különböző kultúrák megértése és tiszteletben tartása, a hasonlóságok és különbségek értékelése, a tolerancia és az azonosságtudat tekintetében. Vannak olyan kezdeményezések, amelyek arra irányulnak, hogy az állampolgári oktatás kerüljön be a nemzeti tantervbe annak 2000-ben esedékes átdolgozása során, az azonban még nem világos, hogy ebbe az európai vagy nemzetközi polgárság mint önálló kategória is beletartozna-e.

Fontos tekintetbe venni azt a „nemzeti kultúrát”, amelynek kontextusában az európai dimenziót el kell helyezni, ez a kérdés azonban már átvezet a következő megjegyzéseinkhez.

A központi irányítás hiánya számos tanár és koordinátor számára jelentette frusztrációk forrását az elmúlt tíz év során. Azt a légkört, amelyben a fent körvonalazott fejleményekre sor került, Európa-ellenes érzések, magatartásformák és vélemények jellemezték; a sajtóban a kormánynak az európai fejlődéssel kapcsolatban elfoglalt negatív álláspontja volt az uralkodó, a felülről jövő támogatásokat az jellemezte, hogy igyekeztek megmaradni a minimális szinten - „*csak annyit tegyünk, amennyit nagyon kell*” hozzáállással. Most, hogy egy másik kormány van már hatalmon, az általános légkör kedvezőbb, bár most sem áll rendelkezésre több anyagi forrás.

1998 januárjában az Egyesült Királyság vette át az EU elnöki tisztét és a kormány egy elnöki csomagot készített az iskolák részére „*Partnerek Európában*” címmel, amely útmutatásokat tartalmazott az európai dimenzióval és a vele történő foglalkozással kapcsolatban. Ez a kiadvány igen kedvező fogadtatásban részesült és a továbbiakban is építeni lehet rá. A kormány támogatást nyújtott egy „*Celebrating Europe*” (Ünnepeljük Európát) címmel megrendezett pályázathoz is, amelyben iskolák, főiskolák és ifjúsági csoportok vehettek részt, hogy megünnepeljék európai partneri kapcsolataikat.

Az ösztönzők hiányával kapcsolatban az a tény, hogy az említett tevékenységek nagy része a tanárok lelkesedésétől függ, azt jelenti, hogy a velük kapcsolatos feladatok elvégzése esetlegesen, hiányosan és nem megfelelő módon történik. Semmi garancia nincs arra, hogy az ország különböző részein tanuló diákok legalább nagyjából hasonló képet kapjanak a nagyvilágról – sőt ennek inkább az ellenkezője figyelhető meg. Sok szó esik arról, hogy a tanároknak megfelelő ösztönzőket kell biztosítani, például azáltal, hogy a nemzetközi tapasztalatokat

Európa az iskolában – az iskola Európában

valamilyen módon elismerik és a nemzetközi szakmai fejlesztési tevékenységben történő részvételt anyagilag is díjazzák; emellett a diákok számára is hasonló ösztönzőket kellene biztosítani.

Az Egyesült Királyság 1992-ben indította el *European Curriculum Award* (Európai Tantervi Díj) néven azt a programot, amelynek keretében minden évben 6-8 olyan iskolát részesítenek támogatásban, ahol az iskola egészét tekintve kiemelkedő szinten foglalkoznak az európai dimenzióval, más szóval az egész iskola kiérdemli az elismerést. Ez az egyik lehetőség arra, hogy az iskolák által tett erőfeszítések elismerésben részesüljenek. A hátránya a programnak azonban az, hogy a támogatásokért versenyezni kell és csak néhány iskola kaphatja meg az 1000 fontos támogatást. A cél viszont nyilvánvalóan az kellene legyen, hogy minden olyan iskola, ahol kiváló teljesítményt nyújtanak, elismerésben részesüljön. Ezért kísérletek folynak ennek a modellnek a továbbfejlesztésére, amelynek alapján még ez év során egy új program kerül beindításra *International School Award* (Nemzetközi Iskolai Díj) néven. Ez lehetőséget nyújt az iskolák számára, hogy a fejlődés bármilyen fokán is álljanak pillanatnyilag, elismerésben részesüljenek a nemzetközi dimenzió fejlesztése terén elért eredményeikért. Pénzbeli támogatást ez a program nem nyújt, csak egy elismerő oklevelet és egy olyan logót, amely az iskola nemzetközi tevékenységére utal.

Ez viszont már egy másik tendencia irányába mutat – tíz évvel ezelőtt még csak az európai dimenzióról beszéltünk, mára viszont már egyre gyakrabban esik szó az Egyesült Királyságban az oktatás nemzetközi dimenziójáról. Vannak ugyan olyan speciális területek, ahol Európa áll a középpontban és speciális európai programok is működnek az ezekkel kapcsolatos tevékenységek támogatására, emellett azonban megtalálhatók olyan közös jellemzők és értékek is, amelyek a nemzetközi partneri kapcsolatok bármelyikében fellelhetők, a földrajzi és politikai határoktól függetlenül.

Az előttünk álló néhány év során az Egyesült Királyságban várhatóan egyre inkább felismerik a tanterv nemzetközi dimenziójának fontosságát, a különböző érdekcsoportok (tanári szövetségek, országos és regionális szervezetek, önkéntes szervezetek és tantervfejlesztők) közötti partneri kapcsolatokon és szövetségeken és olyan törekvéseken keresztül, amelyek célja a kredit-rendszerek és az elismerések egyéb formáinak előtérbe helyezése. Az alulról illetve felülről induló fejlődés kombinációjáról van szó, amely a remények szerint valahol „középen” találkozni fog.

Az oktatás európai dimenziója

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

*Jacek Kowalski:
Oktatási és tantervreform Lengyelországban³³*

Lengyelországban a Lengyel Pedagógus-továbbképző Intézet az oktatás európai dimenziójához kapcsolódva az érdeklődő, aktív tanárok szakirányú továbbképzésével és a tanárképzés oktatóinak képzésével foglalkozik. Ugyanakkor információs központként is működik, vagyis az ország egymástól távolabb eső területei közötti információáramlást törekszik elősegíteni. Két éve indult az *Electronic Management Information System* (EMIS) elnevezésű projekt, mely összegyűjti és mindenki által hozzáférhetővé teszi az ország különböző területein zajló szakmai tanfolyamok anyagait. Az intézet munkájának harmadik része az a speciális terület, mely a nyelvoktatással, az európai ismeretekkel, a szakképzéssel és sok más területtel kapcsolatos tevékenységeket foglalja magába.

A többi közép-kelet-európai országhoz hasonlóan Lengyelországban is végbemegy az oktatás reformja. A lengyel közoktatásban közel 600 ezer tanár dolgozik 27 ezer iskolában. A szakirányú továbbképzésben közel 3500 oktató és tanácsadó vesz részt. Mindezzel természetesen nem a rendszer nagyságát szeretném bemutatni, hanem azt szeretném érzékeltetni, milyen nehéz feladat egy általános modellt szolgáló szakirányú továbbképzési rendszert kialakítani. Ha az európai oktatáshoz való kapcsolódást is figyelembe vesszük, különösen nehéz feladat előtt állunk, mivel a lengyel tanárok túlnyomó többsége csupán az alaptantárgyakat tanítja, s az oktatás európai dimenzióját csupán esetleges, kiegészítő tananyagként kezeli. Célunk ennek a gondolkodásmódnak a megváltoztatása, annak felismertetése, hogy az európai országokhoz való csatlakozásra fel kell készülni, s hogy ez a tananyagnak szerves, nem pedig kiegészítő része.

Az oktatás megújításának egyik legfontosabb része a tantervkészítés reformja. Mi történik a tantervfejlesztésben? A régi tanterv, hasonlóan a többi közép-európai ország tanterveihez, tantárgyak szerint volt felépítve. Az általános iskolai tantervben például a különálló tantárgyak között semmiféle kapcsolat nem volt. Az interdiszciplináris és keresztterv fogalma pedig ismeretlen. Mennyiben különbözik ettől az új tanterv? Elsősorban abban, hogy egy általános tantervvázlat próbáltunk kialakítani. A múlt évben meg is jelent a helyi iskolai tantervek alapjául szolgáló kerettanterv, melyben a legjelentősebb változás az, hogy a képességek és

³³ Jacek Kowalski, a Lengyel Pedagógus-továbbképző Intézet Igazgatója.

Európa az iskolában – az iskola Európában

kompetenciák elsajátítása ugyanolyan fontos szerepet kap benne, mint a konkrét tantárgyi tudás megszerzése. Ezzel megjelennek benne olyan, a hagyományos tantervfelfogásban eddig nem szerepelt fogalmak, mint például az önfejlesztés, a kommunikáció, a kooperáció és a teljesítmény. Változás történt a tantervkészítés felelősségi rendszerében is. A kerettanterv az országos egységes alapkövetelményeket rögzíti, a részletes követelményrendszert a helyi igények és lehetőségek figyelembevételével az iskolák dolgozzák ki. Így a tanárok együttes munkával, az igazgatóval és a szakirányú továbbképzési hálózat egy szakértőjével együtt alakítják ki az iskola tantervét.

A tanártovábbképzés országos hálózatának keretében helyi tantervkészítési szakértőket képeztek ki azzal a céllal, hogy ők segítsék az iskolákban a helyitanterv-készítést, és egyben vállalják a szakmai felelősséget a tantervek színvonaláért is. Egy szakértő általában egy iskola tantervkészítéséért volt felelős, kisebb iskolák esetében azonban több intézmény tantervkészítő tevékenységét koordinálta.

A gyakorlat oldaláról nézve létezik tehát a kerettanterv, a standard követelmény, melyben a tantárgyak helyét 21 oktatási szakirány veszi át. A kétféle csoportosítás közötti különbségek akkor láthatóak, ha ezek tartalmi oldalát vizsgáljuk meg. A szakirány nem csupán a tantárgyat írja le, hanem annak a többi tantárggyal való kapcsolódási pontjait is. Vegyük például a lengyel nyelv tárgyat. Az új rendszerből megtudjuk, hogy a tárgy hogyan illeszkedik az egész iskolai programba, az elkészített saját tantervi elképzelésbe, esetleg a minisztérium által elismert és jóváhagyott választékból kiválasztott tantervhez. Mindez azt jelenti, hogy az iskola előtt három lehetséges út áll: létrehozza saját tantervét, a minisztérium által ajánlott tantervek közül választ, vagy a kettő sajátos keverékét alkotja meg.

Könnyű azt mondani, hogy a tanárok iskolai keretekben készítsék el saját tantervüket. Az eddig elért eredményeket szemlélve úgy vélem, e cél elérése még eléggé távolinak tűnik, azonban elég erő és akarat van az emberekben arra, hogy megvalósítsuk célunkat, az oktatási reformot Lengyelországban. Az elkövetkezendő néhány év mutatja majd meg, hogy képesek vagyunk-e rá. A Pedagógus-továbbképző Intézet is igyekszik olyan programokat, projekteket kialakítani, melyek a reformelképzeléseket, az új trendeket segítik.

Egyik ilyen projektünk az *Új Iskola* program, melynek elnevezésében az 'új' szó a megújuló iskolarendszerre utal. A program keretében négy fontos területen kívánunk előrelépni. Az első az iskolai értékelés szakszerűbbé tétele, a második a tantárgyakat felváltó szakirányok rendszerének elfogadtatása, a pedagógusok felkészítése erre, a harmadik a helyi, iskolai szintű tantervkészítés módszertanának

Az oktatás európai dimenziója

kidolgozása és a pedagógusok felkészítése, a negyedik pedig a közös követelmények alapján készülő keresztntantervi programok kidolgozása.

A lengyel oktatásban ennek az igen fontos programnak az elvi kidolgozása két évvel ezelőtt kezdődött. Eredményei a következő tanév végén válnak értékelhetővé. Rengeteg felhasználható anyag áll majd az iskolák és a tanársoportok rendelkezésére, lesznek oktatók, akik tréningeket tartanak az említett négy terület egy-egy részéről, s végül lesz az iskolai szakmai képzésnek egy kompetens vezetője.

Milyen európai vonatkozásai vannak mindezeknek? Az említetteken kívül elindítottunk még egy projektet, amely az oktatás európai dimenziójának kimunkálását segíti. A projekt témája elsősorban az európai integráció, de érint olyan témákat is, mint például az Európa Tanács működési területei, s más olyan kérdéseket, melyek megoldásával a jövő Európájában is meg kell küzdenünk. A program első része 20 oktató számára induló tanfolyam. Ők lesznek azok az oktatók, akik a továbbképzések keretében műhelyvitákat, tréningeket tartanak, s helyi projektek kezdeményezésére is felkészülnek. A második rész tartalmazza a tananyag elkészítését. Tananyagon nemcsak tankönyvet kell értenünk, hanem egy négy részből álló csomagot, mely tartalmazza a tanulók számára készült tankönyv és munkafüzet kombinációját, a tanári kézikönyvet, egy CD-ROM-on elkészített számítógépes programot és egy (még készülő), a tankönyvhöz kapcsolódó videós anyagot. Mivel ezt az anyagot és természetesen ezt a gondolkodásmódot szeretnénk minél szélesebb körben elterjeszteni, 1997 májusától októberéig tanfolyamot szerveztünk érdeklődő tanárok számára. Létrehoztunk 14 állami és más irányítás alatt álló intézetet is, melyek szintén az európai dimenzió munkálkodnak. Szerveztünk körülbelül 50, egyenként 20 órás tréninget is, melyek az európai dimenzió eszméjén túl gyakorlati ötleteket is kidolgoztak arra, hogyan lehetne az európai dimenzió eszméjét közelebb vinni a helyi közösségekhez. Mivel alulról szeretnénk építkezni, legfontosabbnak azt tartjuk, hogy megadjuk a lehetőséget arra, hogy e közösségek a saját igényeiknek megfelelő projekteket dolgozzanak ki.

A tankönyv két fő részből épül fel. Az első rész tárgyalt témakörei a következők: Európa története, az európai kultúra, az európai jogrendszer, piacgazdálkodás Európában, demokratikus intézményrendszerek Európában, az európai integráció szervezetei, az európai biztonsági rendszer, az ember és Európa természeti környezete, Európa régiói, Európa államai, Európa és a világ.

A könyv másik része kiegészítő anyagot tartalmaz, például a fontosabb eseményeket és azok időpontjait felsoroló Európa-szótárt és más szükséges adatokat, Európa-térképeket és bibliográfiát.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A tanári kézikönyv a következő fejezetekből áll: *Az iskolai oktatás Európában.* (Ez a fejezet az európai dimenzió iskolai megvalósításának stratégiáját fejt ki.) *Az órák anyagához fűzött kommentárok A gondolkodó tanár ábécéje. Tanításmódszertan. Az osztályozás, a felmérés, az értékelés témakörei. Az európai oktatás szövetségesei. Európával kapcsolatos tevékenységek.* (Itt néhány olyan konkrét projekt ötletének leírása található, mint például egy 'Európa-nap' megszervezése vagy Európa-újság készítése az iskolában.) Tartalmazza a könyv az európai intézmények és szervezetek felsorolását, ismertetését *Az Internet Európában. Európa földrajza* című fejezetekben.

A CD-ROM-program a következő részekből áll: Európa államai, európai intézmények és Európa nagy alakjai. A könyvben természetesen Magyarország főbb nevezetességei, gazdasága, földrajza és intézményrendszere is szerepel. A harmadik rész foglalkozik bővebben az Európa Tanács alapítóival.

Néhány szót szólnék végül arról, hogyan is szeretnénk mindezt könnyen hozzáférhetővé tenni bárki számára. A legegyszerűbb az lenne, ha egyszerűen odaadnánk az anyagokat az érdeklődőknek, s van is néhány ember, aki helyi szinten is önálló kezdeményezésekre képes. Ez azonban csupán kezdő lökést adna, nem szolgálná a gondolkodásmód elterjesztését. Lengyelországban meglehetősen ambivalensek az elképzelések az európai dimenzióval kapcsolatban. Egyszer egy konferencián odajött hozzám egy tanár és azt mondta: „Nagyon informatív és hasznos volt számomra ez a megbeszélés és tréning, rengeteg anyagot kaptam, melyeket jól tudok használni az iskolában, s az önkormányzattól is kaptunk pénzt egy-két projekt megvalósítására.” Egy másik tanár viszont teljesen tanácstalan volt abban a tekintetben, hogy mit is kezdjen ezzel az egésszel. A lengyel tanárok – és persze nem csak a lengyel tanárok – gondolkodása, aktivitása, rugalmassága különböző. Nem mindenki tudja egyformán kreatív módon feldolgozni az új követelményeket, s nem mindenki tudja könnyedén bevonni a tananyagba az európai dimenzió gondolatát. Ennek ellenére meggyőződésem, hogy a tanfolyamokon részt vevő tanárok többsége abba a csoportba tartozik, amely - mint első példánkból láttuk - kész az újat befogadni. Ezt tükrözik értékeléseink is. Az első, nagyon pozitív visszajelzéseket közvetlenül a továbbképzés végén kaptuk, a második, konkrétabb eredményeket összefoglaló, részletesebb elemzés egy hónapon belül elkészül. Mindamellet már most is látható néhány eredmény. Iskoláinkban sokkal több Európa-klub működik, mint eddig. A helyi önkormányzatokkal is egyre bátrabban működnek együtt a pedagógusok az európai dimenzió elveinek elterjesztésén dolgozva. Néhány iskola programjának részleteit

Az oktatás európai dimenziója

is ismerjük, s *Az európai dimenzió az iskolában* című új kiadványunkban össze is gyűjtöttük őket.

Összefoglalva: annak ellenére, hogy a változások első jelei már láthatóak, Lengyelországban az Európa-központú oktatás még gyerekcipőben jár, ezért a mi feladatunk, hogy összegyűjtsük és továbbadjuk a már elkészült projektek anyagait és a rendelkezésre álló információkat.

Az információk terjesztésének következő lépcsője az anyagi támogatás biztosítása. Néhány ún. önerőre támaszkodó tanári munkacsoportot megpróbálunk némi ösztöndíjjal támogatni. Ezek a csoportok az *Új Iskola* és más, hasonló projektek képzésein és tréningjein részt vevő tanárokból alakultak, s fontos feladatuknak tekintik az európai dimenzió elősegítését, tapasztalataik megosztását.

Lengyelország megtette az első lépéseket az oktatás európai dimenziójának megvalósításához, a további célok elérése azonban attól függ, mennyire érdeklődőek a helyi önkormányzatok vezetői, a tanárok és nem utolsósorban a diákok az iskolákban.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

Knausz Imre:

A közoktatás tartalmi modernizációja és az európai dimenzió³⁴

A tartalmi szabályozásnak néhány olyan kitapintható jellegzetességéről szeretnék szólni, amelyek nagyjából közösek vagy hasonlóak a nyugat-európai országokban, mindig felvetve közben azt a kérdést is, hogy mi a helyzet ezzel kapcsolatban Magyarországon.

Meglepő egyöntetűséget mutatnak az európai oktatásügyi szakemberek abban a kérdésben, hogy nem nagyon bíznak a felülről lefelé elrendelt tartalmi változtatások végrehajthatóságában, sikerében. Sokkal inkább bíznak a *helyi innovációkban*, azok eredményességében, amelyek valamilyen helyi problémát sikeresen oldanak meg, és lehetőség nyílik az új elemek szélesebb körű elterjedésére. Hogy miért van ez így, azt nem akarom kifejteni, mert ennek az érvrendszere eléggé ismert Magyarországon, rendelkezésünkre áll ennek a széles körű szakirodalma is. Ami mégis kiemelendő, hogy mennyire egyöntetű a szakmának az az álláspontja, hogy a *top down*, a felülről lefelé irányított modernizációs átalakítások helyett a *bottom upnak*, az alulról fölfelé terjedő kezdeményezéseknek sokkal nagyobb lehetőségük van a megvalósulásra. A másik, amit meg szeretnék jegyezni, hogy az innovációs folyamatban nagy hangsúlyt kap mostanában egy középszintű intézményrendszernek a szerepe. Ha az innováció fontos, akkor nagy szükség van arra, hogy az innovációkat kezdeményezzék, ösztönözzék, felkarolják, támogassák és terjesszék. Ez nyilván sem helyi, sem kormányzati erővel önmagában meg nem oldható, hanem nagy szükség van mindenütt a világon egy olyan középszintű, tehát helyi, regionális szakembergárdára, nevezzük például szaktanácsadóknak vagy pedagógiai intézeteknek, akiknek – a továbbképzések mellett – talán az egyik legfontosabb feladatuk a helyi szintű innovációknak az ösztönzése, támogatása és terjesztése.

A nyugat-európai országokban mindenütt azt látjuk, hogy vannak központi tantervek, *nemzeti tantervek*, amelyek nagyon különbözőek lehetnek, eltérő mértékben szabályozhatnak és különböző módon, de valamilyen formában majdnem minden országban kifejeződik az, hogy nem teljesen az iskoláknak, a helyi társadalomnak a magánügye az, hogy milyen tartalmi kérdések kerülnek előtérbe az iskolai oktatásban. Vannak olyan országok (Anglia, Hollandia, Dánia)

³⁴ „A tartalmi modernizáció az európai dimenzióban” tematikus szekció bevezető előadása. A szerző egyetemi oktató.

Európa az iskolában – az iskola Európában

ahol ez hosszú ideig nem így volt, vagy voltak időszakok, amikor nem voltak ilyen központi dokumentumok, nemzeti tantervek, de úgy tűnik, hogy ezekben az államokban is elindult egy olyan fejlődés – nem is minden iskolatípusra és minden képzési szakaszra vonatkozóan, ha nem is igazán kemény formában –, amely valamifajta központi szabályozás kialakulása felé mutat. Nagyon különbözőek ezek a tantervek, széles skálájúak, vannak erősen részletezők, amelyek az elsajátítandó ismereteket is pontosan megfogalmazzák, nemcsak tematikát sorolnak föl, hanem részletezik is, hogy ezen belül mi mindent kell elsajátítani ismerettípusokba csoportosítva, például Németországban vagy Ausztriában, ahol persze tartományonként különböző a tantervi szabályozás. Ezek a dokumentumok részletezettség tekintetében felületesen szemlélve emlékeztetnek a mi államszocializmus korabeli tanterveinkre. De léteznek nagyon vázlatos tantervek, melyek témákat sorolnak föl, és néha még azt sem tartalmazzák, hogy melyik évfolyamon kell tanítani ezeket a témákat, és ennél fogva nagyon rövidek is. És vannak végül olyanok, amelyek a legnehezebben megvalósíthatóak, és ezeknek a tanulmányozását fontosnak tartom a magyarországi tantervi fejlődés szempontjából, amikor részletes a tanterv, de nem az ismereteket szabja meg részletezetten, hanem a képességfejlesztési követelményeket részletezi jobban, mint a mi Nemzeti alaptantervünk. Az angol nemzeti tanterv például egy háromdimenziós struktúrát alkot bizonyos területeken: egyrészt képzési szakaszokat különít el, másrészt tantárgyakat és azokon belül követelményterületeket, harmadrészt pedig teljesítési szinteket, és ez a rendszer az értékeléshez is fontos fogódzókat adhat. Más kérdés, hogy könnyű ezt mondani, nehezebb egy ilyen rendszert kialakítani, de még nehezebb a gyakorlatban alkalmazni, és ezzel kapcsolatban az angol tapasztalatok sem tisztulhattak még le.

Kitapintható egy sajátos összefüggés, hogy ahol a tantervek gyengébben szabályoznak, ott a *vizsgáknak* és az *országos kötelező méréseknek* nagyobb szerepük van. Ezt azért érdemes említeni, mert a tartalmi szabályozás nemcsak a tanterven múlik, hanem sok minden máson is. Ezek közül a vizsgarendszer és a mérések ugyancsak komolyan szabályoznak. Ez magyar vonatkozásban is fontos, olyan tényező, amelyre oda kell figyelni most, amikor félig elkészült vizsgakövetelményekkel állunk szemben. A Nemzeti alaptanterv egy puha szabályozó, sok alternatívát megenged, és nagyon nagy szabadságot biztosít a tanároknak, de vajon ez minden vonatkozásban érvényesíthető-e akkor, amikor szabályozóként belépnek a vizsgakövetelmények. Egyfelől az érettségi követelmények, amelyekkel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy mennyire hat ez vissza a tizedik osztály előtti időszakra is. Másfelől az alapműveltségi vizsga követelményrendszere, amelyre sokan legyinteni szoktak, azzal, hogy az alapvizsgát úgysem sokan teszik le. Pedig azt hiszem, hogy a tartalmi szabályozás szempontjából mégis rendkívül fontos lesz, mert a tankönyvszerzők, a

Az oktatás európai dimenziója

tankönyvkiadók nagyon komolyan figyelembe fogják venni az alpműveltségi vizsga-követelményeket. Az ellentmondás abból ered, hogy a Nemzeti alaptantervet nagyon hosszú idő alatt alakították ki és nagyon széles körű viták zajlottak menet közben; és félő, hogy kevesebb vitával, rövidebb idő alatt a Nemzeti alaptanterv által kinyitott széles utak bezárulnak előttünk másfajta szabályozók belépése miatt. A vizsgákkal kapcsolatban a másik nagyon fontos dolog, amire érdemes odafigyelni, hogy mit mérünk a vizsgán. Nagyon erős Magyarországon az a rutin, amely szerint alapvetően az ismeretek azok, amelyek mérhetőek. Sokat kell még tanulnunk ahhoz mindannyiunknak, pedagógusoknak és méréssel foglalkozó szakembereknek is, hogy ne azt kérdezzük meg, mikor volt a mohácsi vész, hanem inkább azt, mi volt a jelentősége, és tudjuk, hogy erre milyen szinteken lehet válaszolni.

Emellett be is tudjuk mérni, miben különböznek a válasz különböző szintjei, és hogy lehet-e ezen az alapon vizsgáztatni. Mindezeket biztos, hogy meg lehet valósítani, csak nagyon idegenek a jelenlegi gyakorlattól. Megvalósításuk annál is inkább fontos, mert ez az egyetlen útja annak, hogy ne szűküljenek be az említett utak, az alternatíváknak azok a lehetőségei, amelyeket a Nemzeti alaptanterv feltárt. Egy olyan oktatási rendszerben, ahol elvileg nagyon különbözőek lehetnek a helyi tantervek, hiszen ezt célozta az egész szabályozás, ott ehhez a különbözőséghez kell a vizsgának alkalmazkodnia. Erre vonatkozóan nagyon komoly tapasztalatok gyűltek fel Nyugat-Európában, tehát érdemes vigyázó szemünket nyugatra vetni, bár ez egy hosszú tanulási folyamat.

A *tankönyv* a következő, amire szeretném a figyelmet ráirányítani. Az megint egy világosan megfogalmazható európai tendencia, hogy akármilyen is a tantervi szabályozás, mindenütt létezik valamilyen formában a tankönyvválasztás szabadsága és a széles tankönyvpiac. Abban persze különbözhet a szabályozás, hogy az iskola, a szakmai munkaközösség vagy a pedagógus választja ki a tankönyvet, de hogy választható a tankönyv, és többféle tankönyvből lehet választani, ez talán az egyik legfontosabb tényező, amiben a rendszerek liberalizmusa megnyilvánul. Ezért csak látszat az, ha egy német tanterv ugyanolyan részletesnek tűnik, mint a régi, 78-as tantervünk, mert akkor nem volt tankönyvválasztási szabadság Magyarországon. Az a rendszer nemcsak attól volt centralizált, hogy részletes központi tantervet írt elő, hanem attól is, hogy egyféle, esetleg kétféle tankönyv állt rendelkezésre, és koncepciójukban eltérő különböző tankönyvek nem voltak. Valójában a tankönyv az, ami közvetlenül szabályoz, legalábbis azokban a tantárgyakban, ahol a tankönyvnek még fontos szerepe van. Meglehet, hogy ez a helyzet rövid idő alatt meg fog változni, de pillanatnyilag még ott tartunk, hogy a legtöbb tantárgy esetében a tankönyv kulcsfontosságú, és a tanár még akkor is a tankönyv alapján tanít, ha azt nem is használta a gyerekekkel. Ez

Európa az iskolában – az iskola Európában

egy nagyon fontos összefüggés. Sok olyan tanár van, különösen középfokon, aki különösen nem szorgalmazza, hogy a gyerekek a tankönyvet elővegyék, ennek ellenére ő is figyelembe veszi azt, ami a tankönyvben van. Van olyan tanár, aki elrugaszkodik ettől, de ő sem jellegzetesen tantervolvasó lény. Viszont igenis tankönyvolvasó, még ha nehezebbre esik is, mert úgy gondolja, hogy a tankönyv szabja meg azt az utat, amit be kell járnia a gyerekekkel. Ez probléma, mert lehet, hogy nagyobb befolyása lesz a tanítás tartalmára annak, hogy a kiadók végül is milyen tankönyveket készíttetnek el a szerzőkkel, mint annak, hogy hosszabb vagy rövidebb megfontolás alapján milyen tantervet választottak ki az iskolában a tanárok.

Ha már tankönyvekről és Európáról beszélünk, nem mulasztom el, hogy ezzel kapcsolatban megemlítssem, hogy a tankönyvek fontosságának felismerése és a nemzetközi szintű tankönyvkutatás régi gyakorlat Európában. Szeretném felhívni a figyelmet arra az intézményre, amely úttörő és rendkívül pozitív szerepet játszott ezen a téren, a braunschweigi *Georg Eckert Institut*-ra, amely egy teljességre törekvő nemzetközi tankönyvgyűjteménnyel rendelkezik, visszamenőleg is. Annak idején azért alapították az intézetet, hogy a nemzetközi megértést előmozdítsák annak tudományos vizsgálatával, hogy a tankönyvekben mennyire töreksenek erre, vagy éppen ellenkezőleg, a nemzetek közötti gyűlölködésre buzdítanak. Mára azonban ennél többről van szó. A hatalmas gyűjteményt a legkülönbözőbb témákban használják fel nagyszabású összehasonlító tankönyvkutatásokra. Nem európai intézmény, nem európai pénzekből tartják fenn, és a gyűjtőköre is az egész világra kiterjed, de az Európa Tanács saját intézményének tekinti, legalábbis nagyon szoros kapcsolatot alakított ki vele. Így az európai integrációba is beépül ennek az intézménynek a működése, és nagyon pozitív jellemzője, hogy ösztöndíjakat bocsát az érdeklődő kutatók rendelkezésére.

Van egy nagyon fontos kérdés, amelyben a magyar Nemzeti alaptanterv eltér az összes európai tantervtől. Valami miatt valamennyi nyugat-európai tanterv fontosnak tartja, hogy *tantárgyakat* is meghatározzon. Nem szeretnék amellett érvelni, hogy a Nemzeti alaptantervnek Magyarországon is tantárgyakat kellene meghatároznia, ellenkezőleg: azt gondolom, hogy jól van ez így, ahogy van, de ebből azért származnak különböző gondok. Fantasztikus lehetőség, hogy maguk az iskolák generálják a tantárgyakat. Igaz, hogy kevés iskola tud élni ezzel a lehetőséggel, de ez mégis a szabadságnak egy nagyon fontos megnyilvánulása. A következő pontokon látom feszültség keletkezésének a lehetőségét. Az egyik, hogy az egyes követelményegységeknek az értelmezése bizonytalanná válik. Ha egy tantárgynak a követelményrendszerét soroljuk fel, akkor ott az összefüggés maga értelmez, egyetlen kontextust alkotnak az egyes követelményegységek, és egymást értelmezik a követelmények. Ha lehetőség van arra, hogy az egyes

Az oktatás európai dimenziója

követelményeket szétszedjük és szétszórjuk, akkor megváltozik a jelentésük, és attól kezdve már nagyon bizonytalan, mikor mondhatjuk, hogy teljesült vagy nem teljesült a megvalósításuk. Ezt a legjellegzetesebben, legerősebben az emberismeret műveltségi részterület esetében érzem, ahol - ha végigolvassuk a követelményeket úgy, mint egy tantárgy követelményrendszerét - világosan kirajzolódik egy koncepció. Csakhogy éppen az emberismeret részterületét szívesen szétbontják a helyi tantervekben. Egyik részét az egyik, a másik részét egy másik tantárgy kebelezi be, de attól kezdve, hogy szétszórják őket, már nem világos, hogy mit jelentenek az egyes követelmények. Ebből a bizonytalanságból az következik, hogy érdemes a követelményeket valamilyen módon konkretizálni. Nem biztos, hogy az állami dokumentumokban, de szakmailag foglalkozni kellene konkrét jelentésükkel. Szerintem ebben a kérdésben az összes műveltségi területen érdemes megfelelő szakmai konszenzusra törekedni. Egy másik probléma, hogy néhány fontos szabályozó erő kifejezetten egyes tantárgyakat szabályoz: ilyen a tankönyv, amely akkor valódi tankönyv, ha egy adott tantárgyra vonatkozik. Ilyenek a vizsgakövetelmények is, amelyek nem a NAT műveltségi területeire, hanem tantárgyakra vonatkoznak. Szokták emlegetni, hogy „az érettségi, sajnos, tantárgyi követelményeket ad meg”, ez azonban nem döntés kérdése, mert akármilyen követelményeket ad meg, azok feltétlenül tantárgyiak lesznek. Ha például az Ember és társadalom műveltségi területből kellene érettségizni, akkor ez abba az irányba terelné az iskolákat, hogy Ember és társadalom tantárgyat tanítsanak. A vizsgakövetelményeknek tantárgyképző erejük van, akárcsak a megjelenő tankönyveknek, és alapvetően, mindenekelőtt természetesen a pedagógusképzés struktúrájának, hiszen meghatározott szakos pedagógusokat képeznek a felsőoktatási intézmények. Egyfelől úgy tűnik, mintha bajban lennének a tankönyvszerzők és a felsőoktatási intézmények, mert a NAT miatt nem tudnak mihez igazodni, hiszen nincsenek tantárgyak, valójában fordítva van: sokkal inkább ők tudják diktálni, hogy milyen tantárgyak alakuljanak ki az iskolákban.

Visszakanyarodva az európai tendenciákhoz: a tartalmi szabályozásnak, a Nemzeti alaptanterv kialakításának volt egy olyan funkciója, hogy biztosítsa valamiképpen az iskolatípusok közötti *átjárhatóságot*. Nyilván, ha központilag a kormány, a törvényhozás befolyást akar gyakorolni arra, hogy mit tanítsanak az iskolákban, akkor ennek az az egyik értelme, hogy adott pontokon, amikor át kell lépni az egyik iskolatípusból a másikba, lehessen tudni, hogy mire számíthatnak a tanulók, az iskolák és a szülők. Amikor átjárhatóságról beszélünk, akkor nem arra gondolunk, hogy valaki elköltözik az egyik városból a másikba, és iskolát kell változtatnia. Ez csak egy periférikus esemény, csakhogy az iskolaváltoztatás akkor is szükséges, ha a negyedik, hatodik, nyolcadik általános iskolai osztály után a gyerek gimnáziumba megy. Ezek a szokványos iskolaváltoztatási pontok, s nyilván a tartalmi szabályozásnak az az értelme - és nagyjából azt lehet mondani, hogy erre

Európa az iskolában – az iskola Európában

törekcszenek a nyugat-európai tantervek -, hogy ezt az átlépési lehetőséget biztosítsák. Ugyancsak fontos az iskolatípus korrigáló célzatú változtatása, tehát amikor valaki nyolcosztályos gimnáziumból egy hat- vagy négyosztályos gimnáziumba akar átiratkozni. Ez ugyan nem szokványos átlépési eljárás, de azért nagyon fontos. Elvárható például, hogy a négyosztályos gimnázium első osztályában számíthassanak arra, hogy akár általános iskolából, akár nyolcosztályos gimnáziumból lép át a gyerek, mi az a tananyag, amit már meg kellett tanulnia. Határozottan az a véleményem, hogy a Nemzeti alaptanterv erről szól, ezt biztosítja, ez a funkciója. Ha azt vesszük észre, hogy ezt nem biztosítja, akkor baj van, oda kell figyelni, hogy mit kell tenni, hogy ezt a funkcióját betölthesse.

Úgy tűnik, hogy Európa különböző országai abban is megegyeznek, hogy valamilyen módon a kormányzat, illetve az iskolafenntartó tájékozódik arról, hogy mi történik az iskolákban. Meg kellene próbálni megtanulni az európai országoktól, miként lehet ezt okosan megoldani. Pillanatnyilag ugyanis ez a kérdés Magyarországon eléggé megoldatlan, nem nagyon látogatják az iskolákat „külső” emberek. Ez sok szempontból lehet kérdéses, de a tartalmi szabályozás szempontjából azért probléma, mert végül is lehet, hogy egészen más történik az iskolában, mint amit az iskola dokumentumai tartalmaznak. Úgy gondolom, erre vonatkozóan is érdemes valamilyen rendszert kialakítani. Ha a közoktatási törvényt nézzük, akkor erre az a válasz, hogy az iskolafenntartó feladata az ellenőrzés, amire van egy szakértői gárda, amelyet erre alkalmazhat. Ezt a választ kevésbé érzem meggyőzőnek. A politikai szféra részéről is megfogalmazódik, de szakmai oldalról is megfogalmazódik a szakfelügyelet visszaállításának igénye, amelynek a jogszerűségnek és a tantervek érvényesülésének a vizsgálata lenne a feladata. Ezt mindenképpen visszalépésnek gondolom a nyolcvanas évek közepétől elindult és az autonómia irányába mutató fejlődéshez képest. A személyes véleményem az, hogy a szaktanácsadói rendszer lehet az, amely valamilyen értelemben ezt a kontroll-funkciót elláthatná, ha lenne olyan szaktanácsadói rendszer, amelyet olyan mértékben finanszíroznának, hogy szerepét többé-kevésbé be is tudja tölteni. Ilyen van a fővárosban, azonban vidéken, döntően finanszírozási okok miatt, általában azzal a gonddal küszködnek, hogy hatalmas terület segítése hárul egy-egy szakemberre, és valójában nem nagyon jutnak el az egyes iskolákba. Természetesen a szaktanácsadóknak nem ellenőrző funkciót kellene betölteniük, hanem arra gondolok, hogy ha kifejezetten szakmai tanácsadás céljából külső szakemberek jelennének meg időről időre az iskolákban, az már bizonyos külső kontrollnak számítana és a tartalmi szabályozás terén ez a mechanizmus jól kiegészítené a tanterveket, a vizsgákat, a méréseket, a tankönyveket, valamint a pedagógusképzést és továbbképzést.

Arató László:

Európai és nemzeti értékek az irodalom tanításában

A szekcióülések vezetői³⁵ általában azzal szokták kezdeni bevezetőiket, hogy „nehéz dolgom van...”. Én ezzel szemben azzal kezdem, hogy nagyon könnyű dolgom van, amikor vitaindító előadást kell tartanom az európai értékek érvényesüléséről az irodalomban és a művészetekben. Ugyanis ez olyan természetes összefüggés, ezen a téren olyan kiváló hagyományai vannak Közép-Európának, ezen belül Magyarországnak és ezen belül az irodalom- és művészettörténet-tanításának, hogy nagyon nehéz nem végigdicsekedni a rendelkezésemre álló harminc perctet. Ezért az első néhány percben arról fogok beszélni, miért nagyon könnyű az irodalom és a művészetek tanításában az európai dimenziót érvényesíteni Magyarországon, a végén pedig megpróbálok oda eljutni, hogy visszavonjam ezt az állítást, kiderüljön, hogy mégsem olyan könnyű, és most majd még nehezebb lesz.

Azért van könnyű dolgom, mert a kulturális Európa a politikai, a gazdasági és a mostanában megálmodott szociális Európánál sokkal régebbi és sokkal szilárdabb fogalom. Úgy fogalmaznék, hogy nagyon szilárd és szívós légvár. Sokkal szívósabb és szilárdabb, mint a brüsszeli Európa-paloták, és nekünk nagyon sok közünk van hozzá. Idéznék erről valakit, nem egy magyart, nem is egy közép-európaít, hanem az európai gondolat egy skót prófétáját, Hugh Seton-Watsont, aki azt mondja, „ne értékeljük le a közös ügy iránti pozitív igényt, az igényt valamit iránt, ami izgalmasabb, mint a vajárok, ami konstruktívabb, mint a védelmi szerződések, az igényt egy európai misztikára”. Én is úgy gondolom, hogy nagyon erős az igény egy racionális európai misztikára, az európaiságban való hitre. Seton-Watson megfogalmazza azt a mélyen igaz és számunkra nagyon hízog gondolatot, hogy „sehol a világon nem olyan erős a hit az európai kulturális közösség valóságosságában és fontosságában, mint az EGK és a Szovjetunió között fekvő országokban”. Szabó Miklós történész mutatta ki, hogy éppen a szocialista korszak tette véglegesen és egyértelműen nyugati orientációjúvá a magyar kultúrát, pontosan azért, mert az identitásunk megőrzéséhez ez a kulturális nyugathoz tartozás minden addiginál fontosabb volt. Hogy a művészetoktatás, művészetszemlélet és az irodalomszemlélet milyen mértékig volt európai Magyarországon, ehhez hadd hozzak egy Fülep Lajos-idézetet 1923-ból: „A magyar művészet is az európai közösség tagja, s nem pusztán önmagától lett azzá,

³⁵ A „Művészetek, irodalom” tematikus szekció bevezető előadása. Arató László az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola tanára.

Európa az iskolában – az iskola Európában

ami. Élete annyira összefonódott és összefonódik a külföldi áramlatokkal, hogy szinte problematikussá válik, vajon lehet-e speciálisan magyar művészetről beszélni.” A legnagyobb magyar művészettörténész szerint is európai a mi művészetünk, hiszen ha bárki életét megismerjük, például a magyar festészetből, akkor kiderül, hogy az illető Münchenben vagy más neves európai iskolában tanult, és több-kevesebb időt francia művészek között töltött el. Ilyen Rippl-Rónai, akinek a mostanában látható kiállítása gyönyörű példája európaiságunknak, és mellel arra is példa ő is, mások is, hogy az igazán nagy teljesítmények azok, amelyek nem egyszerű másolata az európai kultúrának, hanem attól izgalmasak, amiben különböznek. A magyar irodalom minden egyes szereplője, akinek a műveit az iskolában tanítjuk, mint az európaiságra. *Janus Pannonius* mint neolatin költő Padovából és Veronából hozza a versírás tudományát, de nagy költővé akkor válik, amikor valamilyen speciális magyar adalék kerül a költészetébe, nevezetesen az az élmény, hogy Magyarországon egyedül van, barbár tájra hinti Itália szellemiségét. Furcsa módon Magyarországon az egymásra torlódások izgalmasak. Például az, ahogy a magyar művészetben különböző európai stílusirányzatok úgy ötvöződnek, ahogyan másutt nem ötvöződhetek, mert a megkésetttség itt egy speciális ízt teremt. Vagy a nagy nemzetközi műveltséganyag valamilyen nagyon személyes élménnyel társul, mint *Balassinál* vagy *Zrínyinél*. Nyilván a végvári harcok erősen színezik mindazt, amit Balassi Petrarcától, a trubadúroktól, illetve kora neolatin költőitől, *Angrianustól*, *Janus Secundustól* tanult. *Zrínyi* persze Tassótól meg Metastasiótól tanult, de ők *Zrínyivel* ellentétben nem voltak hadvezérek. *Szerb Antal* úgy fogalmaz, hogy itt olyan eposzköltővel van dolgunk, aki ugyan a nemzetközi manierista barokk hagyományból merít, viszont az teljesen egyéni sajátossága, hogy a törökökkel hadakozik Magyarországon és hadvezér. Szellemesen megjegyzi, hogy nálunk *Zrínyi* írja a Szigeti veszedelmet, ez olyan dolog, mintha Akhilleusz írta volna az Iliászt. Az is izgalmas, hogy a jellegzetes nemzetébredések is európai indíttatásúak. Erre példa *Bessenyei*, aki Bécsben jön rá, hogy nem mindegy, magyar vagy német nyelvű az ember, az ottani osztrák, illetve német nemzeti érzés juttatja eszébe, hogy akkor talán magyar kultúrát is kellene teremteni. *Kölcsey*, aki a népdal felé herderi indíttatásból nyúl. Vagyis mindenütt, még a nemzeti gondolat felfedezése is európai indíttatástól következik be.

Könnyű dolgom van azért is, mert a magyar irodalomnak kitűnő Európa-szakértői vannak, sugárzó modelljei az európaiságnak. Kiemelném *Babits Mihályt* és *Kosztolányi Dezsőt*. A közös európai ház közös könyvtárában *Babits* európai irodalomtörténetének kitüntetett helye van, az ő európaiság-definíciójának meghatározó szerepe lehet. Külön előadásnak vagy esszének kellene azzal foglalkoznia, mit jelentett *Babits* és *Kosztolányi* számára Európa. Néhány mozzanatot szeretnék felidézni *Babits* eszmevilágából. *Babits* számára az európaiság mindenekelőtt katolicizmus jelent, de mint tudjuk, számára a

Az oktatás európai dimenziója

katolikusság eredeti értelme a fontos: az egyetemesség, vagyis a nemzetek, osztályok, helyi és pillanatnyi érdekek fölötti igazság. *Babits* katolikusságának értelmezéséhez hadd idézzek egy vele sok szempontból rokon gondolkodót, *T. S. Eliot*-ot, aki 1945-ben a BBC német adásában, németül, az európai egységről a magyar költő gondolataival egybehangzóan a következőt mondja: „Az európai kultúra egységét mindenekelőtt a vallás teremti meg, a kereszténység játszik benne központi szerepet. A kereszténység, amely magába építi Görögország, Róma és Izrael hagyatékát. A közös kultúra teremtésében meghatározó elem a kereszténység: ez tette Európát azzá, ami. A kereszténység az a közeg, amiben művészetünk fejlődött. Az európai ember egyénként tagadhatja a keresztény hit igazságát, és mégis mindannak, amit tesz, alkot és mond, a jelentése a keresztényi örökségtől függ. A keresztény értelmezési rendszer hálójában bontakozik ki. Csak a keresztény kultúra teremthetett olyan gondolkodókat, mint Voltaire vagy Nietzsche. Tehát a kereszténység tagadói is a keresztény kultúra erőterében jelennek meg.”

A második elem az egyéniség tisztelete. Ez *Babits* szerint az európai kultúra döntő mozzanata. A harmadik alapérték az ész, az intellektus tisztelete, a negyedik a nyitottság, a dinamizmus, a fejlődőképesség, ami az európai kultúra differentia specificája. *Babits* szavaival: „Ez a kultúra - ellentétben a keleti és egzotikus kultúrákkal - az egyéniség hatalmán alapul. Nagy teljesítményei egyének teljesítményei, akik gyakran idő és tér távolságain át egymásra hatva és egymást erősítve lázadtak a közszellem ellen. Láadásuk a közszellemet folyton kiemelte önmagából; így lett az európai kultúra haladó és változó folyamat, amelynek valóságos élettörténete van, belső dráma lelki válságokkal. A keleti egzotikus kultúrák ellenben statikus, konzervatív szelleműek. Emlékeik kollektív, gyakran névtelen alkotások, s nagy alakjaik nem a lázadók, hanem a megtestesítők és képviselők. Amit képviselnek, az egy zárt kollektivitás külön lelke. Minden látszat ellenére: az egyéni elv összeköti az emberiséget, a kollektív szellem szétválasztja.”

Ez a frappáns gondolat egy nagyon világos paradoxon, amit úgy taníthatnánk mint az európaiság meghatározó összetevőjét. „Az ember egyén. S a világirodalom az embernek mint embernek irodalma. (...) A világirodalom történetírójának azonban csak az irodalom a fontos, ő túlszállt a nemzeteken, nem a »közösség lelkét« keresi az irodalomban. Azt keresi, ami minden közösség számára jelent valamit. Aminek értéke független helyétől. Valami abszolútum tár e relativista hajlamú kor elé: a szellem közös valutáját. Az átlagirodalom nem érdekli, az időhöz s helyhez tapad. A nagy egyéniségek érdeklik, akik felelnek egymásnak korokon és országokon át. A világirodalom arisztokratikus fogalom, értékbeli kiválasztást jelent. Az igazi világirodalomhoz csak a legnagyobbak tartoznak, s az igazi világirodalom-történet ezeknek története. A nagyoké, akik folytatják egymást századról századra, s kezét

Európa az iskolában – az iskola Európában

nyújtanak egymásnak a népek feje fölött.” *Babits* Nemzet és Európa című tanulmánya is az egyik alapvetése lehet az európai dimenzió oktatásának a magyartanításban. *Babits* egyik kedvenc korszaka a középkor, számára a középkor latinitása a példa, ugyanis ebben látja a nemzeti szellemen fölül lévő egységes Európa szellemét. Így szól erről: "Aki az »európai nemzet« álmát hordozza szívében, azelőtt a középkori császárok, akik a római birodalmat akarták visszaállítani, nem naív álmodozók, hanem nagy úttörők. A verduni szerződés dátuma Európa nagy modern nemzeteinek születésnapja, valóságos gyásznapi a történetnek. Az »európai nemzet« polgára nem Anglia és Franciaország meddő küzdelmeiben látja világrészünk történetének gerincét. Ami az ő szemében lényeges lesz, az inkább az a küzdelem, amellyel a görögök, szerbek, magyarok, oláhok és oroszok védték az európai kultúrát a barbár török ellen."

Az előbbi *Babits*-idézet a katolikusságnak egyfajta értelmezése, a következő az észnek mint európai alapszempontnak: „A követelmény, melyet az új Európa hitvallóival szemben támaszt, lényegében morális követelmény. Megalkuvás nélküli hűség az örök és egyetlen igazsághoz és igazságossághoz, a kor és a nemzetek külön „igazságaival” és igazságszolgáltatásaival szemben; hűség az ész vallásához, a szenvedélyek és a nyers erő vallásával szemben; a Gondolat legitim uralmának helyreállítása; az antiintellektuális XIX. század destruktív munkájának visszacsinálása; az igazi írástudó nagy feladatának betöltése.” E sorokban is ott van a katolikus, nemzetek, helyi érdekek fölötti igazság gondolata és a gondolat legitim uralmának a helyreállítása. Persze fontos, hogy ezeket *Babits* az 1930-as években írta, a korabeli nacionalizmusokkal szemben folytatott vitájában.

Miért mondtam bevezetőmben azt, hogy nagyon könnyű dolog beszélni az irodalomtanításban és a művészeti nevelésben az európai dimenzióról, és miért mondtam azt, hogy a végén ezt az állításomat vissza fogom vonni? 1978 óta a középiskolai magyar irodalom tanterv volt a világra, döntően az európai irodalomra a legnyitottabb tanterv. Nincs olyan európai ország, amelynek a tanterve annyi világirodalmi alkotást tartalmazott volna, mint a mi 78-as tantervünk. Bárki külföldivel találkoztam a 80-as években, megállapította ezt. Amikor az olaszok meghallották, hogy mi tanítunk Dantét, Boccacciót, Petrarcat, a franciák, hogy mi tanítunk Villont, Voltaire-t, Diderot-t, Balzacot, Stendhalt, Apollinaire-t stb., amikor a németek hallották, hogy Rilket, Kafkát, Thomas Mannt. Művelt, egyetemet végzett barátaink döbbentek meg azon, hogy a mi átlagos középiskolásaink olvasnak olyan Thomas Mann-műveket, amelyekről ők legfeljebb hallottak. Azt gondolom, hogy a 78-as tanterv világirodalmi nyitottsága páratlan volt. Olyan európaiak voltunk, amilyenek előtte soha, és amilyenek a jövőben soha nem leszünk, nem is lehetünk. Ugyanakkor már akkoriban is ellenpontozta az érettségi rendszer ezt a túlzott nyitottságot, mert az - mintegy korrigálva a tantervet

Az oktatás európai dimenziója

és a tankönyveket - a magyar szerzőkre helyezte a hangsúlyt.

Mi a helyzet ma az irodalomtanításban, milyen dilemmákkal kell szembenézni a Nemzeti alaptanterv korszakában, az ezredfordulóhoz közeledve? A NAT a 78-as tantervhez képest nagyon erősen szűkíti a tananyagot, mind a magyar irodalmat, mind a világirodalmat. A világirodalomból marad néhány bibliai történet, egy Szophoklész-, egy Molière-, egy Shakespeare-dráma. Természetesen a tanárok ennél többet is taníthatnak, és a műfaji felsorolásoknál szó van arról, hogy regényt, drámát kell tanítani, azonban lehet külföldi regényeket is tanítani. Maga a Nemzeti alaptanterv így a világirodalomból keveset jelöl meg, igaz, magyar irodalomból sem nagyon sokat. Úgy látom, három lehetőségük van az irodalomtanítást érő modernizációs, globalizációs kihívásra. Maga az európai dimenzió fogalma az irodalomtanításban két egymással ellentétes értelemben fogható fel. Az európaiság egyik értelme az európai kulturális tartalmaknak, az európai műveknek a tanítása, illetve európai magatartási mintáknak a bemutatása. A másik értelmezés viszont az az átfogó irányelv, amely a kommunikációs nevelés fogalmával írható le, és azt mondja, hogy az Európához való csatlakozásnak egyik legfontosabb feltétele a szövegértés, szövegalkotás, kommunikációs képesség fejlesztése. Az egyik, illetve a másik típusú európaiság a magyartanítás területén eltérő tanítási programokban és tantárgyfelfogásokban nyilvánul meg, és gyökeresen ellentétes eredményekhez vezet. Szerintem az európai kihívásra három válasz lehetséges. Az első egy *identitásőrző irodalomtanítás*, amely azt követeli, hogy a globalizáció korában legalább az irodalomtanítás legyen nemzeti. Azt állítja, hogy minél inkább növekszik az egyén nyitottsága az egész világ felé, minél inkább áthatják a globális tendenciák az élet mindennapjait, annál nagyobb szükség lesz a regionális, nemzeti és lokális identitások megerősítésére. Annál logikusabb, hogy nemzeti irodalmat tanítsunk, hiszen ki más tanítsa, ha nem mi. Ennek van racionalitása, ezt az érvet el tudom fogadni, és logikus válasznak látom a globalizációra, még ha paradox is, hogy Európa felé, a világ felé nyitás éppen az irodalomtanításban a nemzeti szempontnak az előtérbe állításával jár. Ennek azonban hatalmas veszélyei vannak. A „nemzeti művek” értékét ugyanis csak az tudja felmérni, akinek van nemzetközi viszonyítási alapja, tehát a magyar irodalom remekműveit is csak az látja jól, aki más irodalmak remekműveit is ismeri, akinek nincs nemzetközi perspektívája, az a magyar irodalmat sem ismerheti jól. *Babits* is így gondolta. Ennek ellenére, ez létező álláspont és úgy látom, hogy erre felé tartunk.

Az irodalomtanítás második lehetséges válasza annak az *egyetemes kultúrtörténet iránti nyitottságnak* a megőrzése, amely az irodalomtanítást eddig jellemezte. Ennek egyetlen egy baja van: a diákok túlterhelése, a rendkívül nagy tananyagmennyiség, az, hogy mi nagyon sokat tanítunk az európai művészetekről és az irodalomról, de nem biztos, hogy igazából olvasókat nevelünk, nem biztos,

Európa az iskolában – az iskola Európában

hogy a szövegeket bátran kezelni tudó, jól felkészült, jól kommunikáló embereket nevelünk. Mindazonáltal ez is egy lehetőség, és például az érettségi követelményrendszer ezt a maximalizmust választja válaszként. Ez a maximalizmus, hogy az egész nagy magyar irodalmat és a világirodalomból is minél többet meg akarunk tanítani, kevés motivációval és módszertani szegényességgel párosulva nagyon rossz eredményekhez vezethet. Látszólag borzasztóan európaiak vagyunk, nagyon sokat adunk és lehet, hogy nagyon keveset érünk el.

A harmadik lehetőség egy fordulat a *gyakorlatias kommunikációs nevelés* irányába, amely kevesebb irodalmi mű tanítását jelenti. Ebben az alternatívában sokkal inkább a szövegértés és a szövegalkotás kerül az előtérbe. Az érettségi követelményrendszer nem mer dönteni a három, de különösen a második és a harmadik alternatíva között. A jelenlegi kormányrendelet egyszerre ír elő nagyon nagy mennyiségű irodalomtörténet-ismereti követelményt és nagyon nagy mennyiségű szövegértési, szövegalkotási ún. funkcionális írásbeliségi követelményt. A jelenlegi órakeretben ennek a két követelményrendszernek nem lehet egyszerre eleget tenni. A mi érettségi követelményrendszerünk készítői nem mertek dönteni a kettő között. Ennek tragikus következményei lehetnek, különösen azért, mert az érettségi elvileg mind a közép-, mind a felső szinten valószínűleg előír írásbeli és szóbeli vizsgát is. Ráadásul olyan kormányrendelet jelent meg a Művelődési Közlönyben, amelyből nem derül ki, hogy lesz-e nyelvtan írásbeli vizsga vagy sem. Eközben olyan követelmények szerepelnek a követelményrendszerben, amelyeket csak nyelvtan írásbelin lehet számon kérni. Azt lehetetlennek tartom, hogy mind a közép-, mind a felső szinten legyen egy másfél-két órás írásbeli nyelvtanvizsga is, meg egy másfél-két órás irodalomvizsga is. Lehetőséget kellene teremteni ehelyett arra, hogy a középszintű vizsga inkább a kommunikációs és a szövegalkotási képességet mérje, vagyis azt a követelményt állítsa fel, hogy valaki tudjon értekezni valamilyen témáról, nem is feltétlenül szakszerűen irodalomelméleti, irodalomtörténeti témáról. A középszintű írásbeli vizsga tehát egy érvelő fogalmazás megalkotása lehetne, például akár egy társadalomismereti témáról is szólhatna, nyitva ezzel egy másik műveltségterület felé. Ugyanakkor nem dobnánk ki az irodalmat sem az ablakon, mert a szóbelin viszont ezen a szinten is a hagyományos magyar érettségien megszokott irodalmi témák maradnának. Ezzel szemben az emelt szintű vizsgán a mai gyakorlatot lehetne követni, ami egy tovább bővülő tömegoktatásban ilyen szigorúan nem kérhető számon: értekező, műelemző, pályakép-rajzoló fogalmazást kell írni, és mellette szóbeli vizsgát kell tenni. Szerintem a két szint ilyenfajta megkülönböztetése Európa felé tett lépés lenne. A jelenlegi érettségi vizsgaszabályzat nem ezt írja elő. Azt mondja, hogy a közép- és az emelt szint között nincs különbség, ugyanolyan jellegű írásbelit kell tenni közép- és emelt

Az oktatás európai dimenziója

szinten, a kettő között csak fokozati és nem jellegbeli különbség van.

Ezt a három változatot a magyartanításban: az identitásörzés-központú felfogást, az egyetemes kultúraörzésre törekvő, a nemzeti és a világirodalom között egyensúlyt tartó irodalomtanítást és a gyakorlatias, kommunikáció-központú magyartanítást keresztbe metszi egy másik alternatíva, éspedig az, hogy kánonközvetítő vagy képességfejlesztő magyartanítást akarunk-e. Ha a kánonközvetítő, műveltséganyag-közvetítő magyartanítás felől elmozdulnánk a képességfejlesztő, a befogadó szempontját jobban figyelembe vevő, az önmegértést fontosabbnak tartó magyartanítás felé, akkor ennek a hármas útnak a kérlelhetetlenségét relativizálhatnánk valamennyire. Ha valóban képesek vagyunk ellépni a kánonközvetítés felől a képességfejlesztés felé, akkor valószínűleg a másik három utat is könnyebben tudjuk ötvözni.

Avval kezdtem, hogy az Európa nevezetű szellemi ház, az a bizonyos légvár szívósabb, mint az európai intézmények, hivatalok palotái. Erről a légvárról szeretném felolvasni Kosztolányi Európa című versének két részletét.

„Ó ősi világrész,

te régi, te rücskös, te szent, te magasztos,

lelkek nevelője, illatokat és ízt

szűrő, csodatévő, nagyhomloku, könyves,

vén Európa.

Ha mostoha is vagy, viaskodom érted

és verlek a számmal és csókkal igézlek

és szókkal igazlak, hogy végre szeress meg.

(...)

Fogadjatok engem

ti is szívetekbe,

s ti távoli népek

kürtösei, költők,

pereljetelek értünk otthon a mivélünk

perlőkkel, anyánkért, s mi tiértetek majd

itthon perelünk, hogy élhessen anyátok.

Európa az iskolában – az iskola Európában

*Kiáltsatok együtt,
Európa bátor szellemei, költők,
hogy gyáva vadállat bújik el a vackán
és vaksi vakondok fúr alagútát.
Daloljatok együtt,
fények, fejedelmek, szellem-fejedelmek,
hogy lélek a várunk, légvár a mi várunk,
ezt rakjuk az égig, kemény szeretetből
és légi szavakból.
Kezdetek előlről építeni, költők,
légvár katonái.”*

Az oktatás európai dimenziója

Európa az iskolában – az iskola Európában

Horváth Attila:

*Európai dimenzió a nem hagyományos iskolai keretek között
folyó tevékenységekben³⁶*

A szervezők először az „európai dimenzió az osztályfőnöki órákon” munkacímét javasolták, s előadásom³⁷ kissé döcögőse sikeredett végleges címe ennek tagadásaként jött létre. Természetesen nem az osztályfőnöki tevékenység vagy az osztályfőnöki óra ellen tiltakozom, hanem inkább az a gyanakvó félelem készítetett a változtatásra, nehogy abba a pedagógiai karanténba kerüljön az európai dimenzió, úgy, ahogy van, melyet a legrugalmasabb tantervvel rendelkező tantárgy jelez. A készülő pedagógiai programokat, helyi tanterveket olvasgatva ez a félelem nem teljesen alaptalan: úgy tűnik, hogy az iskolák jelentős része az új társadalomismereti vagy esetünkben Európa-ismereti anyagokat, foglalkozásokat riadtságában az osztályfőnöki órákba gyömöszöli, valahova a személyi higiénia, a takarékos gazdálkodás és a szexuális kultúra témakörei közé. Az nyilvánvalóan nem baj, ha osztályfőnöki órán Európáról, az Unióról, az európaiságról beszélnek vagy hallanak a tanulók. A baj ott kezdődik, ha ezzel ki is merül az iskola nem hagyományos, nem az akadémiai tudományterületeket követő tantervi tevékenysége, nevelőereje.

Kicsit az is félő, hogy az európai dimenzió fogalomköre ideologizálódik, s részleges, esetleg teljes hasonuláson megy át, ahogy más tantárgyak szomszédságába érve az iskola kimondja az új szavakat. Nem ok nélkül lehet attól tartani, hogy újabb, friss elem gazdagítja a pedagógiai retorikát, kollokvialisan, ám pontosabban és nyersebben fogalmazva a „pedagógiai rizsát”. Ezt elkerülendő szükséges a nem hagyományos tevékenységi rendszert végigpásztázni és néhány kulcsszó köré a fő kihívásokat s azokra a lehetséges válaszokat felvázolni.

A következőkben három kérdés mentén tekintjük át az előadás témájából eredő kérdéseket és megoldási módokat:

1.Mit jelent a nem hagyományos keretek közötti tudásmegszerzés és abban az európai dimenzió?

³⁶ A konferencia „Órán kívüli tevékenységek, osztályfőnöki órák európai tematikája” című szekcióján elhangzott bevezető előadás. A szerző oktatáskutató (OKI).

³⁷ Köszönettel tartozom a szekcióban részt vett kollégáknak, mert ez a tanulmány kérdéseik és észrevételeik nyomán vált publikálhatóvá.

Európa az iskolában – az iskola Európában

2.Mit jelent ez nevelési szempontból (nem csak osztályfőnöki órákon)?

3.Mit jelent ez a pedagógusok feladatait, kompetenciáit illetően?

Értelmezésemben a „nem hagyományos” jelző valójában nem is annyira a keretekre vonatkozik, mint inkább az iskolai munka hogyanjára, az archaikusabb megfogalmazás szerinti módszertanra, a technokrata felhangokkal árnyalt kifejezés szerinti technológiára. Mert az európai dimenzió nem feltétlenül, sőt véleményem szerint nem is elsősorban új tartalmak tanítását jelenti, hanem az intézményi működésnek a környezethez való jobb adaptációját. Kevésbé bonyolultan fogalmazva nem arról van szó, hogy a tankönyvek tartalmát kicseréljük annak érdekében, hogy a tanításba több információ kerüljön az Európai Unióról. Ha erről lenne szó, Albánia például egy új sorozat tankönyvvvel euro-kompatibilis iskolákkal rendelkezhetne. Sajnos (vagy szerencsére) az ügy nem ennyire egyszerű. Az európai dimenzió az iskolai szinten a környezet-érzékeny autonóm intézményt jelenti: az iskolának akkor és annyit kell változnia, amennyit a körülmények megkívánnak, de annyit mindenképpen. Nem maradhat tehát az akadémikusok játékszere, de nem lehet felelősség nélküli öntörvényű, kvázi-autista intézmény sem. Az európai iskolának el kell tudnia számolni tevékenységével, forrásaival a közvetlen használó közösségnek és az államnak is.

Mit kell most tudni Európáról?

A „mit kell most tanítani?” kérdést állandóan fel kell tennie az iskolának, de nem a főhatóságnak és nem a kutatóknak kell azt címezni. Sőt, talán azt is lehetne mondani, hogy a kérdést is úgy helyesebb megfogalmazni: „mit kell most tudni?”, s ebben az esetben a szakmai feladat azt megtalálni, hogy „mit kell most tanulni”. A tudás definíciója nyilván egészen másként alakul, ha az alapkérdés a „tanításból” keresi a választ, mintha a „tudásból” indul ki. A tanítás ugyanis előfeltételez egy kognitív túlsúlyt, hisz fogalmilag aligha használunk ilyen kifejezéseket, hogy „megtanítottam a polgári attitűdre” vagy „letanítottam a műélvezetet”. Ha mégis, akkor gondosabb vizsgálódás után azt találjuk, hogy nem a fogalom által jelzett *dolog* került be az iskolába (attitűd, műélvezet), hanem annak *fogalmi*. Azért fontos ezt látnunk, mert az európai dimenzióban az iskolából nézve a világ tananyag színű lesz a tradicionális didaktika szemüvegén keresztül. Ezért félrevezetőek a bennünket az európaiságtól féltő vélemények, melyek épp a kognitív szempontokat prioritizálva ellenzik a magyar iskolarendszer „felhígítását”, hivatkozva a nyilván színvonalas magyar iskolákból kikerülő Nobel-díjasaink nagy számára. Ezekben az érvelésekben gyakran megjelenik az, hogy a magyar gyerek többet tud, mint az európai, pláne az amerikai, nem kell szégyenkezniük, hanem büszkén meg kell tartanunk a minket jellemző magas színvonalat. Hogy mennyit is tud valójában egy magyar vagy akár európai tanuló, azt persze senki nem tudja -

Az oktatás európai dimenziója

csak azt, hogy adott mérésekben, adott területeken hogyan teljesítenek. Azt azonban tudjuk, hogy a *tudás*, a valóságos és értékes, ezért eladható és felhasználható *eszköztudás*, melyhez hozzátartozik a tudás értékesítésének tudása is (!), ennél sokkalta több és más. Ezt a felismerést rejti el a „nem kell szégyenkeznünk” rejtett kisebbségi komplexust sejtető háritása.

Valóban nem kell szégyenkeznünk, ezt egyébként soha senki nem állította, de ez aligha segít minket abban, hogy megvizsgáljuk, vajon valóban megfelel-e az Európai Unióban szokásos kommunikációhoz az, amit tudunk? Vajon mi az, amit nem tudunk, de jó lenne, ha tudnánk? Erre is kell keresni a választ, hogy megtartsuk azt, amit fontos megtartani, de az újat is ötvözni tudjuk iskoláinkban.

A nemzeti önelégültség és sértődöttség sötét erdőben való fűtyörészés, azért, hogy a fenyegető inkompatibilitást elijesszük. Sem büszkeség, sem sértődöttség nem változtat azon a tényen, hogy Európa kevesebbet tud mirőlunk, mint mi (Nyugat-) Európáról. Tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy az, hogy mi tudjunk Európáról fontosabb mint hogy Európa tudjon rólunk. A földrész geopolitikai helyzete és gazdasági potenciáljának elrendeződése ezt hozta létre. Azt is látnunk kell ugyanakkor, hogy a kis nemzetek számára ez nagy előny, melyet elsősorban oktatási rendszereiben érvényesíthet. Nagy előny, hogy magyarul tudunk, mert ki kell lépünk a nyelvi skanzenből, nyelvet kell tanulnunk. Nagy előny, hogy van nemzeti kultúránk, mert megtanulhatjuk mellette a nemzetközi „egyenkultúrát”, mely alkalmassá tesz a globális kommunikációra. A nagy nemzetek irigyelnek minket, mert már alig tudnak külföldiek lenni, és sajátos módon ők veszítik el saját kultúrájukat - nem a kis nemzetek - azáltal, hogy az globálissá válik.

A különleges kultúra nagy előny és kincs - ezt kell kibővíteni egy európai tudással, amely nemcsak az Európáról való tudás, hanem egy XX. század végi gondolkodási stílus, mely nem problémamegoldó, hanem *problémakereső*, konstruktivista technika. Ebben a tudást nem átadni kell, hanem megszerezni, s ehhez komoly segítséget jelenthet az, hogy a NAT-ban már megvannak az „EU-matricák”, a nem kötelező keresztantervi hivatkozások között az európai dimenziójú témákat jelölő jelzések. Igaz azonban, hogy én még nem találkoztam olyan helyi tantervvel, melyben ez a csoportosítási lehetőség valóságos tantervi értelmezést is kapott volna.

Iskola- és tananyag-fejlesztési szempontból adott tehát a feladat: segíteni kell a tanítás mellett a tudásszerzés módszereinek elterjedését. A NAT európai témakörei is a projektmódszer használatát bátorítják. A projekt a tantárgyak és szaktudományok közötti metszetben, témacsoportos szerkezetben ad alkalmat tudásszerzésre. Azért nem tanításra, mert a projekt természeténél fogva elágazó jellegű és valamilyen mértékben mindig nyitott, azaz egy-egy téma feldolgozása

Európa az iskolában – az iskola Európában

során vetődnek fel újabb és újabb kérdések, melyekre újabb és újabb kutatásokkal lehet keresni a választ vagy válaszokat. Ilyen értelemben a projekt, azaz a tanulás kerete nehezebben tervezhető, mint a tanóra, azaz a tanítás szervezeti formája. Ezért van az, hogy ez a módszer „kilóg” az iskolaszervezési technológiából - még ott is, ahol használnak projektmódszereket, sok helyütt délelőtt „órák” vannak, délután projekt. Némileg „iskolán kívüli” tevékenységnek tűnik a projekttechnika, s a nyilvánvaló következő fejlesztési lépés a projekt beépülése lesz a „rendes” tevékenységek közé.³⁸

Ennek híján marad az „Európa-nap”, „Európa-vetélkedő”, „euro- stb.” retorikája, amely nemcsak azért problematikus, mert sokak számára kellemetlenül rezonál a már-már feledésbe merülő „Ki tud többet a Szovjetunióról?” mozgalmi pedagógiára, hanem azért, mert egyszerűen nem ez az európai dimenzió. Nemcsak azért nem, mert szinte csak a kognitív szférára hat, hanem tartalmában is nagy az egyoldalúságra való csábítás: könnyen válhat ez az Európai Unió ünneplésévé az arról való tudás és információ megszerzése helyett. Az európai tudás nem az Európai Unió szeretetét, elfogadását, hozsannázását kell hogy jelentse, hanem annak az információnak birtoklását, amelynek alapján az európai polgár eldöntheti, hogy akarja-e Európát, vagy sem, annak képességét, hogy információkat gyűjtsön, csoportosítson, válogasson és ennek alapján döntsön. Ezért meggyőződésem, hogy nagy tanulással szolgálnak és kiváló pedagógiai nyersanyagot szolgáltatnak azon országok, ahol a népesség nemmel szavazott az uniós csatlakozásra. Miért szavazott Európa „komoly” része az Európai Unióhoz csatlakozás ellen? Ha az iskolában ezzel is foglalkozunk, akkor felelősen dönteni tudó polgárokat készítünk fel a jövőre. Mi az, amit ki akarunk alakítani, amit el akarunk érni? Nem az, hogy a magyar fiatalok akarják az Európai Uniót, hanem, hogy el tudják dönteni, akarnak-e Európához tartozni.

Az európai értékek sokféleségének közvetítése

Ez a következtetés el is vezetett minket az európai dimenzióhoz a nevelési feladatokban való megjeleníthetőségéhez. A nevelés tradicionális megközelítése, a nevelő és nevelt dichotómiája jól érvényesülhet egy statikus társadalom biztos értékrendjében, ám nap mint nap kell rájönnünk, hogy a biztos értékek mérföldkövei el-eltűnedeznek körülünk, és az irányokat magunknak kell megtalálnunk. Irányokat, többes számban, hiszen egy plurális pedagógiai környezetben szinguláris, egyetlen kizárólagos értékrend aligha képzelhető el. Ha valóban eltérő paradigmák mentén alakul életünk, akkor lehet áhítani egy közös,

³⁸ Annál is inkább, mert az európai oktatási programokban való részvételnek (mint pl. a Comenius) előfeltétele a közös projektek tantervbe való beépítése.

Az oktatás európai dimenziója

nagy európai értékrendet, de megvalósítani aligha lehet „Kulturkampf” nélkül. Nem közös európai értékrendet³⁹ kell keresni tehát, hanem az értékrendek egymás mellett élését lenne kívánatos biztosítani, mely Európa nyugati, már uniós részén sem könnyű. Fenyeget egyrészt a növekvő xenofóbia, az európai bevándorló-ellenes idegengyűlölet, de a másik oldalon megjelent a nagyobb egységben való védekező reflex, az euro-sovinizmus.

Ebben a helyzetben nehéz felvállalni az értékközvetítés szerepét, hisz nehéz eldönteni, hogy milyen jogon is közvetít a pedagógus egyik vagy másik paradigmához tartozó értékeket. A nevelés ma már nemcsak az erkölcsi alapkérdésekre próbál válaszmintákat adni, helyesebben a nevelés nem tudja a választ semmire, hanem válaszkeresési módokat kínálhat. Miként a didaktikában megjelent a konstruktivista irány, azaz a (helyi, egyéni, egyedi) tudást felépítő tanulás elmélete, ugyanúgy meg kell hogy induljon a konstruktivista nevelés logikus iskolája, mely az értékátadást értékvételnek, elsajátításnak fogja fel. Egy ilyen filozófia mellett a pedagógusnak nem kell ideáltípushoz tartoznia, ha úgy tetszik normatív szupermenként (szupernőként) viselkednie vagy ennek hazudnia magát: a konstruktivista nevelés azt jelentheti, hogy együtt építjük fel értékeinket, ahol a pedagógus autentikus személyiség lehet, felvállalhatja magát, saját értékviselkedését, hibáit (amit annak tart) és küzdelmeit magával és másokkal. A sokat emlegetett „másság” elfogadása ennek értelmében nehéz küzdelem, amely nem csak siker és öröm az ember önmaga számára. A kicsi korban kialakuló sztereotípiák nélkül aligha lehetnénk meg: mikor a beszélni tanuló kisgyerek először különbözteti meg a „nénitől” a „bácsit”, akkor alkotja meg első sztereotípiáit. Óhatatlanul e sztereotípiák szaporodnak és néha előítéletekké keményednek - ennek megakadályozása, kontrollálása, lassítása az a pedagógiai munka, melynek terén sokat tanulhatunk a nyugat-európai gyakorlattól. Az attitűdváltás nem magától „jön”, hanem dolgozni kell rajta, s professzionális módon kell rajta dolgozni. Ebben a munkában kell hogy segítsen a pedagógus, és kell, hogy hagyja tanulóit segíteni neki.

³⁹ Ez amúgy is csak korlátozott európaiságot jelenthet, szűkített európai dimenziót. Gondoljunk csak arra, hogy a sokat hivatkozott zsidó-keresztény értékrend mint az európaiság megtestesítője mennyire nem érvényes milliós indiai, pakisztáni népességgel Nagy-Britanniában, surinami és holland antillák-beli lakossággal Hollandiában, muzulmán török-németekkel Németországban, algériai arab népcsoporttal Franciaországban vagy akár a letelepedett kínaiakkal Magyarországon.

Európa az iskolában – az iskola Európában

A toleranciára nevelés új értelmezése

A pedagógus szerepére vonatkozóan nyilvánvalóak ezután a változás feladatai. Miközben a tolerancia az európai nevelési dimenzió egyik alapfogalma, a toleranciára nevelés bizony hazánkban a verbalitás ketrecébe kényszerül. A „beszélgessünk róla” típusú foglalkozások fontosak, de nem elegendők. A megértéshez hiányzik az élmény, amely azért különösen fontos, hiszen mind a tolerancia, mind az intolerancia erősen affektív indíttatású, amely csak a klasszikus német filozófia szerint irányítható a kognitív szféra hatása által. Nem erőből és nekifutásból kell toleránsaknak lenni Európában, hanem mélyről, úgymond „zsigerből”. Erre pedig nem alkalmas az inverz technikára épülő, azaz az elfogadás tényéből, az eredményből kiinduló „beszélgetés”, amikor a harmóniáról beszél a pedagógus: miért nem szabad egymással veszekedni, ütközni. Ennek során sok mindent megtanulhat a gyerek a morálról, a pedagógusról, a harmónia szépségéről, csak a következőkről nem tud meg semmit: milyen ő, és hogyan tudja meghatározni saját toleranciaküszöbét, valamint ha e küszöb alatt válik intoleránssá, azt hogyan kezelje magában, és hogyan kezelje mások agresszióját, intoleranciáját. Ebből az következik, hogy az iskolában nemcsak a harmóniáról kell beszélni, nem kerülni kell a konfliktust, hanem generálni, létrehozni kell. Az indok egyszerű: ha mi hozzuk létre a konfliktust, akkor számíthatunk rá, fel tudunk rá készülni, időt szánhatunk a megoldások kiizzadására, egyszóval kezelni lehet az ütközéseket, és nem órára menve, futva a folyosón igazságot téve feldúlt kismemberek között kell igazságosztó harmóniarendőrként viselkednünk.

Ha a másság elviselésére (azaz még az intolerancia nem elfogadására, de megértésére is) akarunk nevelni mint olyan európai értékre, mely kontinensünkön a „lelki túlélő-felszerelés” nélkülözhetetlen része, akkor helyzeteket kell teremteni arra, hogy védett, laboratóriumi körülmények között meg lehessen élni a másoktól való különbözőséget. Jól bevált gyakorlat például az, hogy az osztályban öt gyerek egy kék csíkot fest a homlokára, vagy bármely más, jól látható és szokatlan jelzést visel legalább egy hétig. A jelet mindig viselni kell, otthon is, barátok és rokonok között is, az utcán és az iskolában is. Egyetlen fő szabály, hogy senkinek nem szabad megmondani, miért van rajtuk a jel, nem tudhatja az osztályfőnökön kívül más tanár sem, szülő és osztálytárs sem. A gyerekeknek naponta naplót kell írniuk, és le kell jegyezni, hogy aznap mi történt velük, milyen élményeik voltak a megkülönböztető jelükkel kapcsolatba hozhatóan. Egy hét után következhet a megbeszélés, amelyen már ott van az egész osztály. A megbeszélés a naplókkal és az élménybeszámolókkal kezdődhet. Fontos, hogy ilyenkor az érzések megosztása legyen a középpontban, és ne hagyjuk magyarázatok mögé bújni a gyerekeket: mondják el, ki mit mondott, hogyan reagált a jelükre a buszon, villamoson, vonaton, otthon és az iskolában. El fogják mondani, hogy milyen módon próbálták

Az oktatás európai dimenziója

kényszeríteni őket arra, hogy levegyék a jelet magukról (gúnnal, fenyegetéssel, büntetéssel), és meg fogják osztani a többiekkel, hogy az, ha nem válaszoltak a jel okát firtató kérdésekre, dühöt váltott ki az emberekből. Segíteni kell megérteni, hogy ez természetes reakció, de olyan, amellyel lehet küzdeni, ha az ember nem akar a környezetéhez hasonlóan viselkedni. Arról is lehet szó, hogy vajon milyen lehet annak, aki életén keresztül hord valami jelet, melyet nem tud letörölni (pl. sötétebb vagy akár világosabb színű bőrt), s vajon milyen érzés lehet az, ha valaki kulturális hovatartozása miatt hord valamilyen jelet, szimbólumot (Dávid-csillagot, keresztet vagy pettyet a homloka közepén), melyet nem tud és nem is akar mindenkinek megmagyarázni. A hasonló élmények helyett lehet 15 órát beszélgetni a toleranciáról és az európai dimenzióról osztályfőnöki órán, de a lélekbe mélyen a szó csak akkor ég be, ha van élmény. És az élmény nemcsak a feladatban részt vevő öt tanuló számára autentikus élmény, hanem az azt velük együtt feldolgozó többi húsz, huszonöt fiatal számára is.⁴⁰

A tapasztalati tanulás szerepének növekedése

A tolerancia azonban igazán laboratóriumi (iskolai) körülményeken kívül tanulható. Ennek jól bevált és tulajdonképpen nagy hagyományra visszatekintő módszere a diákcsera-kapcsolat kiépítése más iskolákkal. Más iskolákat mondok, mert nem feltétlenül nyugat-európai és nem feltétlenül külföldi diákok lehetnek jó tanulótársak a különbözőség elfogadásában; igaz, Magyarországon még túl közeli generációs élmény a szegénységből való elszakadás, kimenekülés ahhoz, hogy vonzó lehessen egy kis falusi, jórészt cigánytanulókkal működő iskola mint partnerkapcsolat. A diákcseréknek van hagyománya, de érdekes módon szakirodalma, pedagógiai módszertana magyar nyelven nincs. Az iskolák többsége felkészületlen a diákcseraprogramok pedagógiai, nevelési lehetőségeinek kiaknázására. A tapasztalati tanulás, az „experiential learning”⁴¹ tanulásmetodikája azt írja le, hogy miként válik az élményből tudás. A külföldi út, a cserekapcsolat rendkívüli élmény, de valóságos tudássá érlelődésében a pedagógusnak kell segítenie. A tradicionális fogalomközpontú tanulás során a fogalomtisztázás a

⁴⁰ Szerencsére a konfliktuskezelési módszerek nem teljesen újak a magyar pedagógiai szakirodalomban sem. Sok gyakorlatot és jó szakirodalmi ajánlást kínál Szekszárdi Júlia: *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány - Magyar ENCORE*, 1995. Kicsit tágabb értelmezésben pedig u. ő: *Gyermekek - tanítók - szülők*. 1992, IFA-MKM-BTF. (A kisiskoláskor konfliktusairól) Tanítók kiskönyvtára 4.

⁴¹ A saját élményű tanulás és annak alkalmazása kevéske magyar nyelvű irodalma: Regőczy Sélly Zsuzsanna-Bognár Mária: „SÉTA”, *Köznevelés*, 1994. L. 2. 4. p., Horváth Attila: Nemzetközi csereprogramok - ablak a világra. *Pedagógiai Technológia*, 1989. vol. X. 4-5., 106-107. p.

Európa az iskolában – az iskola Európában

kiindulópont, melytől eljuthatunk az alkalmazásig, a fogalom gyakorlati, élő reprezentációjáig (nyelvoktatási hasonlattal élve: először megtanuljuk a nyelvtant, aztán a szavakat, majd végül kipróbáljuk a beszédet). A tapasztalati tanulás, saját élményű tanulás esetében az addigi tapasztalatokra építve próbálkozások sorozatán, a próbálkozások eredményességének értékelése és értelmezése útján juthatunk el a fogalom tisztázásához. Ebben a tanulási folyamatban valójában az elmélet kibontakozik a gyakorlatból, az élmények sorozatának rendszeressége alkotja a szabályt. Ilyen módon az elmélet nem normatív, az igazság nem prelegált, hanem újra és állandóan az élmény által megkérdőjelezett és verifikált a szó tudományelméleti értelmében. A tudás igazságtartalma az újabb és újabb élmények értelmezése, összevetése útján, újabb és újabb absztrakciók révén ellenőrizhető.

A napi gyakorlatban ez természetesen sokkal egyszerűbb: példaként talán a SEE (*School of Experiential Education*, Etobicoke, Ontario, Kanada) magyarországi programjaiból idéznék. Az utazásra való felkészülés az iskola tanulói számára nemcsak az adott országról való tájékozódást tartalmazta, hanem az adott országgal kapcsolatos érzelmek, ismeretek, elvárások és előítéletek felmérését is. Otthoni feladatuk volt annak összeírása, hogy mi az a tíz szó, ami Magyarországról eszükbe jut. Ez alkotta a megérkezés utáni élmények viszonyítási alapját, az értelmezés keretét. Ezután pedig mindennap este kilenc-tíz óra tájban legalább egy órára kötelezően összegyűltek, és elmondták egymásnak aznapi jó és kevésbé jó tapasztalataikat, élményeiket. A programok is alkalmat adtak arra, hogy legyen élményük: néhányuk feladata az volt, hogy kimenjenek reggelit venni a boltba. Fontos értelmezési keret volt, hogy mit ismernek meg a boltban, és mit nem, hogyan kommunikálnak, hogyan fizetnek. Szerencsére hazai példákat is lehet említeni, talán a leglátványosabb a Kolumbusz Kristóf Humángimnázium utazó osztálya, ahol a tanterv része a történelem és kultúra metszeteinek megtapasztalása.⁴²

Magyarország a kulturális diverzitás tekintetében hagyományosan kiváló terep az interkulturális nevelésre, hiszen a nyelv idegensége az európai latin és indogermán nyelvcsaládok valamelyikét beszélők számára bizonyos izoláltság érzetét kelti. Az úgynevezett „kulturális sokk”, amely a napi rutinok elvesztéséből fakad, és leküzdése nyitottságot feltételez (vagy a nevelési folyamatban eredményez). Külföldiekkel beszélgetve ráébredhetünk, hogy Európában kevés hely van még, ahol ennyire idegennek érezheti magát egy európai. Ezt az adottságunkat ki kellene használni a csereprogramok megszervezésénél.

⁴² A Kolumbusz programjairól módszertanilag is érdekes beszámolókat közöl rendszeresen a Magszter folyóirat.

Az oktatás európai dimenziója

Az európai dimenzió az iskolában tehát új létezésformát is jelent: nyitottságot a módszerek tekintetében és nyitottságot a tanári munkában. Ez a nyitottság két alapvető kihívást tartalmaz a tanár számára: résztvevőnek kell lennie a tanulási folyamatban (azaz ő maga is tanul minden alkalommal, újat) és szakmai, pedagógiai értelemben igazán professzionálisnak kell lennie. A két dolog persze összefügg, hiszen csak biztos szakmai tudással engedheti meg magának a pedagógus, hogy ne ő legyen mindenek tudója és az értékek tárháza. Ehhez a munkához részben tehetség kell, nagyrészt azonban tanulható készség: meg kell tanulni a csoportépítés technikáját, ismerni kell a felmerülő csoportdinamikai jelenségeket és azok korrekt és hatékony kezelését, tudni kell beavatkozni és nem beavatkozni konfliktusokba, és tudni kell hallgatni és meghallgatni. Remélhetőleg az európai programokhoz való csatlakozás a pedagógus-továbbképzések területén ezeket a nálunk eléggé elhanyagolt területeket is elérhetővé teszi, és ebben tanulhatunk Európától.

Európa az iskolában – az iskola Európában

Függelék

Európa az iskolában – az iskola Európában

Az oktatás európai dimenziója

Rövid kalauz az önálló kutatáshoz és kapcsolatépítéshez

Köztudott, hogy az európai integrációs folyamat tengernyi szakirodalmat teremtett. Az oktatásügy integrációs szerepének felértékelődése is számos intézményt és kiadványt hívott életre. Ezek közül az alábbiakban néhányat kiemelünk, amelyekhez az olvasó haszonnal fordulhat, ha az oktatás „európai dimenziója” témakörében kíván tájékozódni. Egy részletes, az európai oktatási integráció és a hazai oktatásügy kapcsolódási pontjait megfelelő szakbibliográfia és intézménylista összeállítása a közeljövő feladata.

Kiadványok, adatbázisok

A legfontosabb kiindulópont a további önálló kutatáshoz az Európai Unió hivatalos honlapja, amelyen számos Közösségi oktatáspolitikai dokumentum és projekt teljes anyaga megtalálható. Az oktatásügy európai integrációs programjainak alapidokumentumait és a menedzsmentre vonatkozó rengeteg tudnivalót be lehet itt gyűjteni. A honlap címe: <http://europa.eu.int>.

Az Európai Bizottságon belül az oktatási, szakképzési és ifjúsáspolitikáért felelős testület, a **XXII. Oktatási, Képzési és Ifjúsági Főigazgatóság** honlapjának címe: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22>

Az Európai Bizottság kiváló **szakkönyvtárral** rendelkezik, amelynek katalógusa szintén elérhető a legfrissebb publikációk beszerzéséhez és tanulmányozásához. europa.eu.int/eclas/index

Az Európai Unió Oktatási Információs Hálózata az **EURYDICE** nevet viseli. Számos összehasonlító tanulmányt és oktatásstatisztikai adattárat publikál minden évben. Honlapja számos kiváló elemzést tartalmaz. A honlap címe: <http://www.eurydice.org.be>.

Az EURYDICE Magyar Képviselte az Oktatási Minisztériumban működik és saját honlappal rendelkezik www.mkm.hu oldalról. A honlapon az EURYDICE

Európa az iskolában – az iskola Európában

hálózat összehasonlító tanulmányainak zöme magyar fordításban is olvasható lesz az 1999. év végéig.

Az Európai Unió Szakképzésfejlesztési Központja a CEDEFOP, amelynek honlapja a www.cedefop.gr. Az európai szakképzéspolitikai legfontosabb dokumentumain kívül rengeteg lehetséges együttműködő partnerre is bukkanhatunk.

Az Európai Unió hivatalos oktatáspolitikai dokumentumai közül az alábbiakra hívjuk fel figyelmüket.

European Educational Policy Statements, European Commission, 1976- (Ez a kiadványsorozat az európai integráció oktatáspolitikai vetületének legteljesebb jogforrás-gyűjteménye.)-

Green Paper on the European Dimension of Education, European Commission, 1993 (Magyarul *Zöld Könyv az oktatás európai dimenziójáról* címen olvasható e kötet második fejezetében)

White Paper on growth, competitiveness, and employment: The challenges and ways forward into the 21st century, European Commission, December 1993

White Paper: Preparation of the associated countries of Central and Eastern Europe for integration into the Internal Market of the Union, European Commission, May 1995

White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society, European Commission November 1995 (Magyar nyelvre a Munkaügyi és az Oktatási Minisztérium is lefordította, várható Internetes megjelenése az Oktatási Minisztérium honlapján: www.mkm.hu)

Green Paper on the Obstacles to Transnational Mobility COM(96) 462 fin., European Commission

Towards a Europe of Knowledge: A Communication from the Commission, European Commission, November 1997

Accomplishing Europe through Education and Training A Report on Education, Training, Research by the Study Group on Education and Training, European Commission, April 1997 (magyar változata: Az európaiság megteremtése az oktatás és képzés segítségével – Az Európai Bizottság által felkért kutatócsoport

Az oktatás európai dimenziója

jelentése. Összefoglalóját lásd e kötet első fejezetében, valamint az Új Pedagógiai Szemle 1998/októberi számában.)

AGENDA 2000 – *the European Commission's opinion on applications for membership from ten countries of Central and Eastern Europe and its proposals on the European Union's future financing, agriculture policy and regional aid, July 1997* (magyarul olvasható: **AGENDA 2000** – Az Európai Bizottság véleménye Magyarország Európai Unióba történő jelentkezéséről címen, a Külügyminisztérium honlapján www.mfa.gov.hu olvasható.)

Néhány hasznos folyóirat:

Official Journal Az Európai Bizottság hivatalos közleménye publikálja a közösségi jogforrásokat. <http://www.eur-op.eu.int/>

Le Magazine for education, training and youth in Europe- Az Európai Bizottság XXII. Oktatási, Képzési és Ifjúsági Főigazgatósága **ingyenes** havilapja Szerkesztőségi cím: Le Magazine for Education, Training and Youth in Europe, EC, DG XXII, rue Belliard 5-7, B-1049 Brussels, fax (32-2) 295 01 38.

CONTEXT: European Education Magazine - Magazine Européen de l'Education. Négy európai oktatásügyi civilszervezet közös folyóirata: AEDE-ATEE-ESHA-CONCORDE kiadvány. Cím: CONCORDE Education, Rue de la Concorde 60, B-1050 Brussels. Fax: 00 32 2 514 1172, E-mail: peterbeenaert@infoboard.be

EUR-OP News: Az Európai Bizottság negyedévente megjelenő folyóirata, oktatási és fordítási rovatokkal. <http://www.eur-op.eu.int/>

Az **EDUCATIO**, az **Új Pedagógiai Szemle**, az **Iskolaszolga**, valamint az **Európai Tükör** periodikák tematikus számokban illetve euro-integrációs rovatban elemzik a hazai oktatásügy integrációs feladatait.

További hasznos olvasnivalók

Hargita Árpádné, Izikné Hedri Gabriella, Paláncsai Tibor: (szerk.): Európa Zsebkönyv, Euration, Hans Seidel Alapítvány, Budapest, 1995

Halm Tamás-Körösi István (szerk.): Európáról a katedrán, Euroinfo Service, 1996

Európa az iskolában – az iskola Európában

Jacques Delors (szerk.): Oktatás – rejtett kincs, Magyar UNESCO Bizottság, 1997

Kende Tamás: Európai közjog és politika, Osiris-Századvég, 1995

Inotai András: Útközben- Magyarország és az Európai Unió, Belvárosi Könyvkiadó, 1997

Izikené Hedri Gabriella-Palánkai Tibor: Az Európai Közösség és Magyarország az 1990-es évek közepén, Budapest, Aula, 1993

Halász Gábor: Az oktatás jövője és az európai kihívás, Educatio, 1993

Halász Gábor: Az oktatás és az európai integráció, Integrációs Stratégiai Munkacsoport, Oktatás, képzés, tudomány szekció, 1998 (kézirat)

Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció, Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, 1998

Európa A-tól Z-ig , Az Európai Közösség Hivatalos Kiadványainak Hivatala, 1999, Luxemburg

Néhány, az oktatás európai dimenzióját menedzselő szervezet

EURÓPAI BIZOTTSÁG XXII. sz. oktatási, képzési és ifjúsági főigazgatósága

European Commission - Directorate General XXII

Education, Training and Youth

Directorate A- Education

rue de la Loi/Wetstraat 200 (Belliard 5-7)

B-1049 Bruxelles/Brussels

EURÓPA TANÁCS

Council of Europe

c/o Directorate for Culture, Education and Sport

Strasbourg, CEDEX 67075, France

<http://www.culture.coe.fr>

Az oktatás európai dimenziója

SOCRATES and YOUTH Technical Assistance Office

70 rue Montoyer/Montoyerstraat 70

B-1000 Bruxelles/Brussels

European Training Foundation (ETF)

Viale Settimo Severo, 65

I-10133, Torino, Italy

E-mail: tempus@etf.it

<http://www.etf.it>

AEDE-European Association of Teachers

Kronongsholster 64

NL- 6573 VV Beck-Ubbergen

E-mail: context@euronet.nl

ATEE- Association for Teacher Education in Europe

60 rue de la Concorde

B-1050 Brussels

E-mail: isabel.garcia.tinto@infoboard.de

ESHA- European School Heads Association

Zonneweeldelaan 17/1, B-3600 Genk

E-mail: esha.genk.be@glo.be

<http://www.esha.org>

(Magyarországi tagszervezet: ESHA Magyarország - Szigeti György Műszaki Szakközépiskola, Budapest, 1126, Márvány u. 32., E-mail: miller@szigeti.isk.huninet.hu)

Európa az iskolában – az iskola Európában

CONCORDE-Centre for Organisations and Networks for Co-operation

Research and Development in Education

Rue de la Concorde 60, B-1050 Brussels

Fax: 32-2-514-1172

European Federation of Intercultural Learning

Kolonienstraat 18-24, 1000 Brussels

E-mail: info@efil.be

<http://www.afs.org/efil>

European Parents' Association

1A, Rue du Champ de Mars, 1050 Brussels

E-mail: 101703.2141@compuserve.com

European School Exchange Databank

Bezuidenhoutseweg 253, 2594 AM, The Hague,

The Netherlands

amaljers@europlatform.nl

TEMPUS Közalapítvány

Budapest, 1143

Professzorok Háza

Ida utca 3.

<http://www.tpf.hu>

Európai Tájékoztatási Központ

Budapest, 1052, Bárczy István u. 1-3.

Fax: 327-17-16