

A sajtóelemzések és a dokumentumok bemutatása után a kötet impozáns záró fejezete az iménti kérdésre fogalmaz meg válaszokat. E válaszok Európa keleti és nyugati feléből egyaránt elhangzanak. *Katus József* „civil dimenzióról” ír, *Heribert Hinzen* a (közvetlen) demokrácia és a helyi társadalom szolgálatáról. Ezzel mintegy bevezeti a magyarországi népfőiskola-mozgalmat abba a nemzetközi eszmecserébe, amely az utóbbi években ismét föllángolt az élethosszig tartó nevelés gondolata nyomán.

Harsányi István és az egykori népfőiskolai mozgalom veteránjai évtizedünk elején föltették a népfőiskolát, hogy fölolvad a felnőttképzésben és a szabadegyetemi ismeretterjesztésben. Katus József, Heribert Hinzen és a nemzetközi népfőiskolai mozgalom számos más résztvevője viszont éppen ebben látja a megoldást. Nem véletlen, mondja a német szerző, hogy Németországban, ahol a népfőiskolai mozgalom nem terjedt annyira el, mint Északon, nem iskolás képződményt értenek ezen, hanem a felnőttoktatás államilag szervezett és támogatott keretét.

De ha így van – hol a civil kezdeményezés? Hol az önfeláldozás, az önmegvalósítás, az alulról jövő mozgalom, az autonómia-törekvések? Mindez a múlté? *Az államosítás – ha nem is totalitárius az állam – végül is fölfalja minden nevelői tevékenységünket?* Ez az a dilemma, amellyel a népfőiskolai mozgalom napjainkban itthon is, nemzetközileg is szembenéz. Ismerjük ezt a dilemmát a civil élet megannyi területéről – az egészségügytől a közigazgatásig, a szociális gondoskodástól a környezetvédelemig. Ha gyöngé a civil világ, akkor állami segítség kell a megerősödéséhez. De ha egyszer állami támogatást fogad el, már nem tud többé alternatívát nyújtani az állami beavatkozással szemben. Ezek nem tegnapi nosztalgiák, hanem mai kérdéseink. A népfőiskoláknak ma erre a kihívásra kell keresniük a választ.

(Harsányi István szerk.: *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Püski Kiadó, Budapest, 1991.; Farkas György: *A KALOT-mozgalom és népfőiskolái*. Erdi Polgárok Népfőiskolája, Erd, 1992.; Trencsényi Imre szerk.: *Az újrászületés krónikája*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 1998.)

Kozma Tamás

FELNŐTTKÉSZSÉGEK

Nemrégiben még úgy hitte mindenki, hogy a fejlett országok végképp legyőzték az analfabétizmust, az iskolázottság szintje tartósan emelkedik, a középfokú végzettséggel való rendelkezés már a fiatal népesség túlnyomó többségét jellemzi, sőt az expanzió, a tömegesedés már a felsőoktatást fenyegeti. Mára azonban megváltozott a kép: az Egyesült Államokban: a felnőtt népesség egynegyedéről, egyharmadáról derült ki, hogy funkcionális értelemben nem írástudók – előtérbe állítva az ími-olvasni tudás problémáját. Az ími-olvasni tudás problematizálódása azonban nem feltétlenül a romló tendenciákra utal, legalább annyira az írástudás megváltozott definíciójának eredménye. A gazdasági élet globalizálódásának korában az alapvető készségek a nemzeti és nemzetközi oktatásügyi kutatások figyelmének középpontjába kerültek, s kihatottak ezek meghatározására, interpretálására is.

A Literacy: Research, Policy and Practice c. sorozat erre a megnövekedett érdeklődésre tekintettel indult útnak, s egyben egy kísérletet jelent arra nézve, hogy a szerkesztők az ími-olvasni tudással kapcsolatos különböző diszciplínák közötti határokat átjárhatóvá tegyék kölcsönkapcsolatok keresésével, s az élethosszig tartó tanuláson belül, s a különböző kultúrák és etnikai csoportok összehasonlítása révén. Ebben a sorozatban jelent meg az *Adult Basic Skills* c. könyv T. Husén és A. Tuijnman szerkesztésében első sorban a kérdés háttérét vázolja fel és az ími-olvasni tudás mérésének kérdéseit tárgyalja. A könyv első három fejezete általános kérdésekkel foglalkozik: például a formális iskolázottság és a készségek és képességek szintje közötti összefüggések, s ezeknek a dolgozók termelékenységére, a munkaerőpiacon való versenyképességére, a gazdasági fejlődésére való hatásával. A következő rész (4-7. fejezet) különböző kutatási irányokat ismertet a felnőttoktatás kutatásában és egy összehasonlító keretet ajánl a következő vizsgálatok számára. A harmadik rész (8-11. fejezet) az írástudás különböző megközelítési lehetőségeivel, módszereivel foglalkozik. Az utolsó két fejezet oktatáspolitikai kérdéseket tesz fel stratégiai s egyben kritikai ambíciókkal.

A kötet elején a két szerkesztő egy-egy áttekinthető tanulmányban a kérdés háttérét világítja meg.

Torsten Husén fogalom- és kutatástörténeti bevezetése az 1950-es évekig megy vissza, amikor az UNESCO először megfogalmazott egy átfogó, univerzálisan elfogadható írástudás definíciót. Azóta azonban számottevő fejlődés történt, s a korai fogalmat, amely a formális iskolai évek számát használta mutatóul az írástudatlan és írástudó emberek elkülönítésére, felváltotta a jelenlegi megközelítés, amely operacionálhatóbb és rugalmasabb az előbbihez viszonyítva. A probléma az előző mutatóval részben a nemzetközi összehasonlíthatóság hiánya volt (mivel az egyes oktatási rendszerek sok tekintetben különböznek egymástól, négy vagy hat évi iskolázás nem ugyanazt jelenti különböző országokban vagy régiókban), részben a fogalom differenciálhatlansága (az íráskészséget olyannak tekinti, ami vagy van, vagy nincs az embernek, attól függően, hogy tud-e olvasni, írni, számolni). Az új fogalmat az írástudás többdimenziósságára hívja fel a figyelmet, amely nem csupán az olvasás és írás készséget tartalmazza, de a kommunikációs készséget és a problémamegoldás képességét is, s megbízható és összehasonlítható adatokat, információkat nyújt az írásbeli képességek különböző szintjeire vonatkozóan a társadalomban. Az IEA kutatások (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a korai hetvenes évek óta nagy lépést tettek előre az írás- és olvasáskészség operacionalizálásának irányában, az olvasásmegértés mérésével. Az összehasonlítható vizsgálatok hívták fel arra is a figyelmet, hogy az írástudás több dimenzióját kell figyelembe venni egyidejűleg, s hogy nincs egyetlen leszűkített, s használható definíció. S bár az IEA összehasonlítható vizsgálatok nagyban segítettek az eredmények interpretációját, csak az iskoláskorú népességet tudták elérni, a dolgozó felnőtt népességet nem. Az írás-olvasni tudás készségének vizsgálatához olyan vizsgálatra van szükség, amely az egész felnőtt népességet be tudja fogni és mérni képességeiket, megfelelő és nemzetközileg is összehasonlítható eszközökkel. Nemzetközi összehasonlítás az egyes támogatási rendszerek beválását is vélhetően mérni tudja, például olyan országokban, ahol a felnőttoktatás jelentős arányú állami támogatottságot élvez, a 16-17-18 éves korra elért tudás illetve készségszint nagyobb eséllyel marad fenn hosszabb távon mivel a felnőttoktatás nagyobb eséllyel

támogatja meg munkahelyi vagy a munkahelyen kívüli oktatás formájában.

A másik szerkesztő, Albert Tuijnman (OECD) bevezetőjében a kötet készítésének háttérét és közvetlen céljait ismerteti. Az írások nagy része egy 1994 januárjában a Pennsylvania Egyetemen, Philadelphiában rendezett kerekasztal előadásait tartalmazza a felnőttoktatás és felnőtt készségek méréséről, s ezek policy implikációjáról. A kerekasztal több szervezet közös rendezvénye volt, a NCAL (National Center on Adult Literacy) és az OECD CERI (Center for Educational Research and Innovation) közösen szervezte, fő célja a kérdésben való tájékozódás és konkrét adatok és információk gyűjtésének lehetőségei az oktatáspolitikára és a gyakorlat számára. (Az adatok informálhatják az oktatáspolitikát a helyzetről, s képet adhatnak a redisztribúciós politika lehetőségeiről és korlátairól s jó esetben akár valamiféle választ is adhatnak olyan kérdésekre, mint például az általános versus specifikus készségek közötti hangsúlyok elhelyezése, a források irányítása stb.)

A. Tuijnman a kötet egy másik helyén szereplő tanulmányában kifejti az összejövetel előzményeit is. Adult basic skills: policy issues, research agenda 1992-ben jelent meg az OECD-nél: *Adult Illiteracy and Economic Performance* c. a felnőtt írástudásról szóló első jelentés, ami azt az aggodalmat fejezte ki, amely a fejlett társadalmakat jellemzi. Ez az aggodalom nem abból fakad, hogy az iskolák rosszabbul működnek és több írástudatlan tanulót engednek át magukon, hanem abból, hogy a munkaerőpiacra kilépve ma sokkal összetettebb készségekre van szükségük a fiataloknak a helytálláshoz, mint korábban. A fenti kutatás, illetve tanulmány megadta a felnőtt írásbeliség kérdésének helyét és legfontosabb vonatkoztatási pontját: a gazdasági fejlődésben, a gazdasági versenyképesség megtartásában betöltött szerepét – a kötet ezt a nézőpontot igyekszik tovább vinni.

A gazdaság jelentősége a két értelemben is meghatározó: a jelenség háttérében a gazdaság dinamikus szektoraiban végbemenő váltás is felsejlik, amelynek során a munkaintenzív termelésről a tudásintenzív termelésre helyeződnek át a hangsúlyok. Az írás-olvasni tudás kérdése és a gazdasági versenyképesség összefüggésének kérdése másfelől abból a kíváncsiságból fakad, amely a termelékenység összetevőit igyekszik

megismerni, s ahhoz a vitához kapcsolódik, amely arra a kérdésre irányul, hogy mi az oka, hogy egyes nemzetgazdaságok gazdasági teljesítőképessége messze a várakozások alatt maradt a késő 1970-es évektől. Egyes közgazdászok válasza erre az volt, hogy legalábbis részben a rosszul allokált és nem megfelelő készségek (skills) magyarázhatják, hogy a tőkebefektetés, a technológiai fejlesztés ellenére a gazdasági fejlődés a nyugati országokban alatta marad a várakozásnak. Ez a megközelítés irányította a figyelmet olyan nehezen megfogható változók felé, mint például a dolgozók kompetenciája, informáltsága, társadalmi és kulturális tőkéje, s ezek szerepe más faktorok mellett a termelékenység alakulásában. (A gazdasági fejlődés ebben az érvelésben nem csak a kevésbé jól megfogható input tényezők mennyiségétől függ, ha-nem ezek optimális allokálásától is). Mivel a kulturális tőke emberekkel és szervezetekkel azonosítható, a termelékenység növelése nem választható el a dolgozó képességeitől, interperszonális viszonyainak minőségétől. Az anyagi tőke kulturális tőkére váltása lassú és kockázatos folyamat, mivel az írástudásba való beruházás nem evidens és nem gyorsan megtérülő dolog. A kockázatok mérsékléséhez és az emberi tőke beruházások szükséges mértékének alábecsülésének elkerülése érdekében az emberi tőke fogalomnak új értelmezése szükséges. Egy új emberi tőke fogalom új értelmezési és mérési rendszere az egyéni kompetencia különböző szintjeinek mérését célozzák, például a felnőtt írásbeliségét – különös figyelmet fordítva azokra a képességekre, amelyek a munkahelyen relevánsak. A potenciális nyereség egy hatékony emberi tőke elszámolási rendszer, amely elősegíti a hosszú távú emberi tőke beruházásokat. (Egyes országokban már léteznek hasonló, né-mileg egy irányba mutató kezdeményezések, például a minimális kvalifikáció bevezetésére irányuló tervek vannak folyamatban Németországban, Hollandiában és más OECD országokban, hasonló kezdeményezésnek tűnik a kanadai 'prior learning assessment and standards setting', és a javasolt 'certificate of initial mastery' az USA-ban és a 'National vocational qualifications' az Angliában, 'nemzeti szakképzési bizonyítványrendszer kiépítése' Ausztráliában és a 'értékelési központok' kialakítása 1987-ben Franciaországban). Ideálisan nem csak az új emberi tőkeel számolási rendszer

kialakításáról van szó, de információ gyűjtésére is szükség van az egyénekről, a cégekről, a munkapiacokról, s szintű a költségekről és a hozamokról a kész-ségelsajátítás során. Ez az iskolázottság az ími és olvasni tudás közötti összefüggésre, illetve az ími-olvasni tudás és a termelékenység összefüggésre irányítja a figyelmet, s arra a feltevésre épül, hogy az általános képességekbe való befektetés az egyéneket és a cégeket termelékenyebbé tesz.

A nemzetközi IALS vizsgálat négy fő célja: megteremteni a fenti célok érdekében egy vizsgálati nemzetközi keretet, kialakítani egy nemzetközileg összehasonlítható skálát, a vizsgált kérdésekben az összefüggések feltárása (termelékenység és), illetve új alkalmazási területekre való továbbvitele (például munkanélküliek vizsgálata, illetve különböző szektorok a munkaerőpiacon).

Hogy az ími-olvasni tudás ténylegesen mivel függ össze, az külön vizsgálatok kérdése kell legyen. Ezen belül kézenfekvő az iskolázottság és az ími-olvasni tudás készség összefüggésének vizsgálata. A korreláció a kettő között több-nyire erős, mégsem minden esetben áll fenn. Ez több dologból is adódhat: azonos iskolai végzettséggel kilépők között is lényeges különbség van kompetenciák terén és kapcsolataikban, de később is változhat, hisz az egyik ember tovább-tanul, a másik nem. Az iskolázottság és az egyéni és társadalmi következmények sem mindig korrelálnak, bár ezek a leggyakrabban használt mutatók (munkanélküliségi esély, nemek közötti különbség, keresetek, termelékenység). Ezek azonban aggregátumok, nem tudják megragadni az intézményi vagy egyéni szinten érvényesülő összefüggéseket, a mikroszkopikus kutatások ez utóbbira alkalmasabbak.

Kimeneti oldalról sem sokkal könnyebb az összefüggéseket feltárni. Egyes kutatási tapasztalatok azonban arra utalnak, hogy az általános, akadémiai képességek jó előrejelzői a későbbi munkahelyi sikereknek. A munkavállalók saját véleménye is hasonló: azok közül a készségek közül, amelyekre úgy érzik, nagy szükségük van, leginkább a gondolkodási, problémamegoldó képességeket, másokkal való együttműködési képességeket, emelték ki, ezt követően a kommunikációs képességeket, a munkahelyi készségek közül a munkacsoportban, teamben való dolgozás képességét, illetve a személyes tulaj-

donságok, a felelősségtudat és az önmenedzselési képességet valamivel az előbbieik mögé sorolták. (A legkevésbé fontos az idő, pénz, munkabeosztás készsége volt véleményük sze-rint).

Max Van Der Kamp tanulmánya a felnőtt írásbeliséggel kapcsolatos problémákat az 1950-es, 1960-as évekig vezeti vissza. Hogy Nyugat Európában miért ekkor merült fel ezzel kapcsolatban probléma, azt elsősorban az érintett népesség viszonylagos láthatatlansága magyarázhatja: éppen azok, akikre leginkább jellemző, vannak legkevésbé látható szegmenseiben a társadalomnak. Az írástudatlanság jelenségének 'felfedezése' ezért is legalább annyira a bevándorlókhoz, mint a saját társadalom szegényeihez kapcsolódik. Ennek kapcsán derült ki később, hogy a saját társadalomban a fiatalok nagy számú csoportjai nem tudnak rendesen írni és olvasni. Ez vezetett az íráskészség meglétét a napi használat kontextusában értelmező funkcionális írástudatlanság fogalmának kialakulásához. Harmadik lépésként az 1980-as években az 'alapkészségek' fogalma terjedt el, ez a fogalom már a munkahelyhez kapcsolódik, s azokat a készségeket ragadja meg, amelyek a munkahelyen szükségesek. Az első időszakban nem volt a jelenségre irányuló mérés, s a választ a problémára csak a szegények emancipálódását szorgalmazó non-profit segélyszervezetek önkéntesei adtak valamilyen módon: öntudatosodási és önszerveződési folyamatokat igyekeztek elindítani körükben, hogy maguk segíthessenek a helyzetükön. A funkcionális írástudatlanság 'felfedezésének' időszakában már voltak mérések is az oktatásügyben, ezek azonban nem terjedtek ki, csak az iskoláskorú népességre. Az alapkészségek fogalma egy olyan korszakban születik meg, ahol a gazdasági fejlődés, a versenyképesség, gyors innovációk, minőség a leg-fontosabb kulcsszavak, s az írástudatlanság már nem csak a szegények problémája, hanem a felnőtt népesség dolgozóit. Ezekre az alapkészségekre már átfogó, sőt nemzetközi mérések is elindulnak, az OECD szorgalmazta elsősorban az empirikus kutatásokat és az írástudatlanság mérésére alkalmas eljárások kialakítását.

Az egyes országok között azonban jelentős különbség van abban a tekintetben, hogy mekkora az írástudatlanok aránya, s kikből áll e csoport ténylegesen, illetve az oktatáspolitikai számára. Franciaországban például elsősorban a bevándor-

lók problémájaként értékelték, Németországban (ahol definíciótól függően 500 ezer és három millió közötti írástudatlan van), közéjük számítónak tekintik a tankötelezettségnek eleget tevőket is, a felismerést tanfolyamok növekvő száma kísérte, melyeket a tartományok fizetik, s programjaikat az intézmények állítják össze (mind ez nagy különbségek kialakulásához vezet az ellátottságban területenként). Angliában szintén a bevándorlók kapcsolatban került a kérdés előtérbe, s az 1980-as évekre összekapcsolódott a gazdasági versenyképesség romlásától való félelemmel is. Itt a választ először kampányok formájában fogalmazták meg, melyek többsége a közösségfejlődés (community development) szélesen értelmezett fogalmára alapult.

Intézményesülve elsősorban a felnőttoktatási rendszerbe integrálódtak ezek a programok, mindenekelőtt a felnőtt alapoktatásba, s nemrégiben a felnőtt szakmai képzésbe. A fejlődés in-nen együtt járt a tananyag és a tanárok professzionizálódásával. Az 1980-as évek végétől az elszámoltathatóság is a rendszerek részévé vált. A felnőttoktatási rendszerek, amelyekbe ezek integrálódni tudnak szintén sokban különböznek egymástól. Franciaországban a felnőttoktatási rendszer három nagyobb részre osztható: a felnőtt szakképzés, (részben magánintézmények, részben a társadalmi partnerek által ellenőrzött intézmények), a második esély oktatási rendszere, amely a nagyrészt a normál iskolarendszerű oktatáshoz van kapcsolódva és formális, állami-lag elismert iskolai végzettséget ad, és a szocio-kulturális felnőttoktatás, amely nonprofit és magán-szervezetekből áll. A legmeghatározóbb része a felnőttoktatási rendszernek a szakképzési, ennek is két része van: a munkanélkülieket képző nyilvános (ezt országos és regionális szintű hatóságok finanszírozzák), és a vállalati. Németországban a felnőttoktatás az egyes tartományok felelőssége. A kínálat jó részét az úgynevezett népfőiskolák adják, de jelentős a kamarák (kammern) szerepe is a képzésben, képzéseik a duális szakképzési rendszerre épül, állami-lag elismert bizonyítványt adnak. A népfőiskolák és az egyházak jelentős tényezők a felnőttoktatásban. Az 1980-as évektől megnőtt a részvételi arány a felnőttoktatásban, 1987-ben a felnőtt lakosság egynegyede vett részt a szakképző és az ált. képző programokban körülbelül azonos arányban. (Más európai országokkal összehason-

lítva ez igen magas arány). Svédországban az ország népességének fele vesz részt a felnőttoktatásban. 18 és 64 év közöttiek. Az oktatási költségvetés 15 %-át költik felnőttoktatásra. A szakképző és ált. felnőttoktatási prog-ramok nagy részét önkormányzati felnőttoktatási szervezetek végzik (KOMVUX), a felnőtt alapképzésnek külön státusa van (GRUND-VUX), ez utóbbi elsősorban a bevándorlók nyelvi képzését szolgálja. (A legtöbb felnőttoktatási forma ingyenes).

A kötet oktatáspolitikai ajánlásokkal, koncepcióval zárul. Míg az általános készségek mérése és (különösen gazdasági szempontú) elemzése eleve nem egyszerű feladat, bár a szaporodó vizsgálatok, nagy nemzetközi adatfelvételek már lassan feltehetően megragadhatóvá teszik a legfontosabb összefüggéseket, pusztán a fenti, ismertett áttekintésekből is sejthető, hogy nem ilyen könnyű kialakítani (s esetlegesen közös nevezőre hozni) az egyes rendszerekben a megoldási lehetőségeket, javaslatokat.

(T. Husén & A.Tuijnman szerk.: *Adult Basic Skills. Innovation in measurement and Policy Analysis. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey*)

Imre Anna

TANULÁS ÉLETHOSSZIGLAN

Az évente megjelenő OECD kiadványok között fontos helyet foglal el az *Education at a Glance*, s társaköteve, az *Education Policy Analysis*. Ebben az évben ismét négy fejezetből áll: élethosszig tartó tanulás, a jövő iskoláinak tanárai, a fiatalok munkába állásának segítése és a felsőoktatás finanszírozása. A kiadványt statisztikai melléklet egészíti ki. A négy fejezetből csak egyet ismertetünk részletesebben, amely közelebb esik a folyóirat aktuális központi témájához, a többit rövidebben vagy csak vázlatosan.

Az első fejezet az *élethosszig tartó tanulással* foglalkozik – ez ma már az OECD országok széles körében elfogadott oktatáspolitikai cél. Az élethosszig tartó tanulás mai fogalma azonban eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűkebben értelmezett fogalmától. Az új megközelítés igazi 'bölcstől a sirig' tartó fogalom, amely magába foglal minden tudatos tanulási tevékenységet, függetlenül attól, hogy milyen

életkorban, milyen konkrétan milyen céllal és hol történik. A fogalom kiterjesztéséből több minden következik egyéb vonatkozásait illetően is. A célok területén például sajátos kettősség épül bele a fogalomba: hangsúly kerül az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) szempontjából fontos készségek korai megalapozására és az általános készségek fejlesztésére éppúgy, mint a munkaerőpiacon való érvényesülést segítő speciálisabb oktatási tartalmakra, a felnőttoktatásra és képzésre mint második esélyt nyújtó oktatási formákra. A fogalom kiterjesztésének következménye az a felismerés is, hogy nem csak a formális oktatás lehet az oktatás és képzés kerete, hanem az otthon, a munkahely, a közösség és a társadalom is nagyban hozzájárul az élethosszig tartó tanulásához.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának előtérbe kerülése összefügg az elmúlt évtizedek gazdasági és társadalmi változásaival, új kihívások megjelenésével. A koncepció arra a kihívásra válaszol, amely a gazdasági növekedés, az új technológiák megjelenése, a globalizálódás, a demográfiai változások, a piac deregulációja következtében jelent meg, s amelyek jelentősen megnövelték a tudásalapú gazdaság jelentőségét, mint a társadalmi és gazdasági haladás fontos összetevőjét. A fogalomban közeledés figyelhető meg a tudástársadalom és a munkaerőpiac által diktált gazdasági kihívások felkeltette igények és a társadalmi kohézió iránti társadalmi kihívás, igények között, egyaránt válaszolni igyekeznek a gazdasági és a társadalmi igényekre. Az élethosszig tartó tanulás gazdasági jelentősége két forrásból származik: egyrészt a változó munkaerőpiaci készségek szükségletéből, amely egyre több jól képzett munkaerőt igényel, másrészt a készségek folyamatos megújításának és fenntartásának igényéből. A társadalmi kihívást a tanulási lehetőségek egyenlőtlen elosztásának ellensúlyozása, esélyek egymáshoz való közelítése, leszakadó csoportokra való kiterjesztési lehetősége s ezzel a társadalmi kohézió növelése jelenti.

Az élethosszig tartó tanulás új koncepciója, bár nehezen definiálható, s igen széles értelmezési lehetőségeket megenged, van néhány specifikuma, amely megkülönbözteti más oktatási formáktól, például a tanuló- illetve tanulói igényközpontúság, az igényekre való fokozott figyelem, az önévezérelt tanulás hangsúlyozása, s a tanulás