

PETER JARVIS

Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái

(Díszdoktori székfoglaló beszéd)*

Amikor az ismeretek nagyobb része beágyazódott a társadalom kulturális ismeretei közé, az oktatás tartalmi része megjelent „azok között a kulturális háttérismeretek között, amelyeket minden egyes nemzedék tudatosan örökít át az őt követő nemzedéknek”. (J.S. Mill idézete Lester Smith-től, 1966.p.9). Ez a kulturális háttérismeret már a nevelési folyamat elején egy egyszerű tanítási-tanulási folyamaton keresztül átadható a fiatalabb generáció számára. A kulturális ismeretek a tanítás során kerültek átadásra. Scheler (1980, p.76) már 1926-ban megkülönböztette a tudás két fajtáját. Az egyiket kulturális tudásnak nevezte, amely magába foglalta a mítoszok és legendák ismeretét, a természettel kapcsolatos ismereteket, a vallás ismeretét, a misztikummal kapcsolatos ismereteket, és a filozófiai-metafizikai ismereteket. A másik tudástípust mesterséges tudásnak nevezte, amely magába foglalta a pozitív tudást és a technológiai ismereteket, és ezt a tudástípust, ellentétben a kulturális tudással, „óráról órára” változónak tekintette. Bár nem szükségszerű elfogadni Scheler tipológiáját, mégis ez a csoportosítás jelentős mértékben rávilágít arra a tényre, hogy míg a tudás általában relatívnak tekinthető, néhány fajtája sokkal lassabban változik, mint a tudományos vagy technikai tudás. Végül is ezek a mesterséges tudásfajták azok, amelyek a tudásgazdaság középpontjában állnak (Stehr, 1994), és ezek azok, amelyek legalább annyira tekinthetők a performatív tudás alapjának, mint amennyire pragmatikailag elfogadott a létezésük.

Amíg Sheler azt állította, hogy 1926-ban a mesterséges tudás „óráról órára” adig, most azt tapasztalhatjuk, hogy a globalizációnak köszönhetően ez a tudás ma már ennél is gyorsabban változik. A tudásgazdaság vállalatai új ismeretek kutatását és fejlesztését szorgalmazzák annak érdekében, hogy ezek birtokában új termékeket állítsanak elő, vagy hogy a már régóta ismert termékeket hatékonyabban állítsák elő a világpiac számára. Ez biztosítja a vállalatok fennmaradását és profit-termelő képességét. Mindez azt jelenti, hogy azok, akik a tudásgazdaságban dolgoznak, egyrészt új ismereteket hoznak létre, másrészt, a már korábban megszerzett ismereteken túl folyamatosan képezniük kell magukat. Az ismeretek fejlesztésének lehetőségét biztosíthatja az oktatási rendszer, azonban, ha az erre alkalmatlan, akkor a vállalatok saját maguk által kidolgozott és szervezett tréningprogramokban való részvételt ajánlhatnak fel alkalmazottaiknak (Jarvis, 2001, Meister, 1998). A már említetteken túl, néhány alkalmazott a munkahelyén termel új ismereteket, aminek eredményeként kialakul a munka-alapú tanulás, és ilyen esetben az alkalmazottak, mint gyakorló-kutatók vesznek részt a tanulási folyamatban. (Jarvis, 1999).

* Peter Jarvis 2002. november 7-én lett a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora.

Mivel napjainkban az ismeretek jelentős mértékben és folyamatosan változnak, a bölcsőtől a sírig megállás nélkül újabb és újabb ismereteket szerzünk: ez lényegében az egész életen át tartó tanulás definíciójának is tekinthető. Ez a körülmény az egész életen át tartó tanulás fontosságának felismerését eredményezte, illetve kiváltotta annak tartalmi kidolgozását. Az egész egész életen át tartó tanulás azonban nehezen értelmezhető fogalom, mivel magába foglalja az iskolarendszerű képzést, az iskolarendszeren kívüli képzést, és a kettő egymásra gyakorolt hatását. Az iskolarendszerű képzésben megtalálható az alapképzés (amely alapfokú oktatási intézményekben történik), a továbbképzés, a felsőfokú képzés, stb., és ezeket tekinthetjük az egész életen át tartó tanulás kezdetének. Az 1970-es években számos olyan elemzés készült, amely azt próbálta bemutatni, hogy milyen irányba változott az oktatási rendszer; pl. a továbbképzést, az időszakonként megismételt képzést stb. az egész életen át tartó tanulás részének tekintették. (Faura, 1972, Lengrand, 1975, OECD; 1972). Az oktatási rendszer már említett különböző elemei a világ legtöbb országában megtartották identitásukat és sajátosságuk egy részét. Miközben iskolarendszerű képzésben veszünk részt, ismereteket szerzünk az iskolarendszeren kívül is és informális helyzetekben is, mint például a munkahelyen és a minket körülvevő közösségben. Nemrégiben még csak az iskolarendszerű képzésben szerzett tudást ismerték el, azonban, amint azt a későbbiekben látni fogjuk, az iskolarendszerű képzés és a tágabban értelmezett világ egymásra hatása azt eredményezte, hogy az iskolarendszerű képzés változtatásokra kényszerült. Ez a változtatás azt jelentette, hogy az ismeretszerzés két pólusa közötti különbség csökkent. A tanulás, amint azt láthatjuk, tágabban értelmezhető, mint az oktatás vagy a képzés — és az egész életen át tartó tanulás is tágabb jelentéstartalommal bír, mint az élethosszig tartó tanítás. Következésképpen az 1990-es évek elején az egész életen át tartó tanulás megnevezést tekintették a legmegfelelőbbnek arra, hogy jellemezzék mindazokat a folyamatokat, amelyek az oktatási rendszerben és azon túl jelentek meg.

Nem meglepő, hogy a tudásgazdaság tükrében számos ország kormánya megpróbálta kidolgozni az egész életen át tartó tanulás irányelveit. Cikkem első részében az európai irányelveket mutatom be. Mivel az oktatás iskolarendszerű formája rákényszerült arra, hogy reagáljon a tanulás tágan értelmezett változásaira, ezért a második részben az egész életen át tartó tanulás gyakorlati részét vizsgálom. A tanulás önálló folyamat, ezért a harmadik részben a tanulás folyamatának elemzése. A tanulmány három része az egész életen át tartó tanulás irányelveit, gyakorlatát és folyamatát mutatja be.

1. Az egész életen át tartó tanulás irányelvei

Helytelen lenne taglalnom az egész életen át tartó tanulás magyarországi irányelveit, még abban az esetben is, ha erre képes lennék. Az sem lenne helyén való, ha azt elemezném, hogy az Egyesült Királyság milyen módon és formában tette ismertté az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos irányelveket. Mivel azonban Magyarország az Európai Unió tagjelölt országa, célszerűbbnek tartom bemutatni, hogy az Európai Unió milyen módon próbálta meg kidolgozni az egész életen át tartó tanulás irányelveit és stratégiáit.

Az a tény, hogy tudásgazdaságban és verseny-orientált világpiacra élünk, az Európai Bizottságot arra kényszeríti, hogy bevezesse az egész életen át tartó tanulást. Ezért lényeges, hogy az Európai Unió versenyképesen és hatékonyan működjön, valamint, hogy felismerje a globalizáció hatására kialakult kényszerítő erőt.

Az Európai Bizottság 1995-ben kiadta az oktatással és képzéssel foglalkozó ún. Fehér Könyvet (ET, 1995), amely az 1996-os *Az egész életen át tartó tanulás európai évének* alapjait biztosította. Ez a könyv válasz volt az Európai Tanács nyilatkozatára:

„A képzéssel és tanulással kapcsolatos irányelveket, amelyek alapvetően fontosak az alkalmazhatóság és versenyképesség növeléséhez, hangsúlyosabbá kell tenni, különösen a továbbképzés terén.” (*Cannes Európa Tanács, Június 1995 – részlet ET 1995*)

A könyv öt célt jelöl meg:

- az új ismeretek megszerzésére való bátorítást;
- az iskolák és a vállalati szféra egymáshoz való közelítését;
- a kirekesztettség elleni harcot;
- a magas szintű nyelvtudás megszerzését három európai nyelvből;
- a tőkebefektetés és a képzésbe történő beruházás azonos módon való kezelését.

A könyvben a „kirekesztés” a már régóta munkanélküli egyénekre vonatkozó fogalom, és a megfogalmazottak lényege egyértelműen megoldást ad a képzett és művelt munkaerő kiképzése iránti igényre (ET, 1995, p.9-10). Az egész életen át tartó tanulás európai évének megvalósítása 1996-ban sikeresnek bizonyult, bár a hivatalos kiértékelésre nem került sor. (ET.nd.)

Következésképpen a Bizottság az 1997-es kommunikációjában megfogalmazta az egész életen át tartó tanulás három alapvető célját, amelyek: a tudásalap kialakítása, az állampolgárság hangsúlyozása, és a kompetencia megszerzésén keresztül elérhető egyéni foglalkoztathatóság javítása (ET 1997, p.2). A Bizottság által kiadott törvénygyűjteményben (SCADplus) látható, hogy a hangsúly egyértelműen arra az átfogóan értelmezhető célra helyeződik, hogy az egyén képes legyen európai állampolgárként élni. Ez a megállapítás közvetlenül megelőzte a *Memorandum of Lifelong Learning* (2000) dokumentumot, amely kimondta, hogy az egész életen át tartó tanulás elengedhetetlen az aktív állampolgári viselkedés, a társadalmi kohézió és az egyének foglalkoztathatóságának alakulásához (EC, 2000, p.6). Ez a dokumentum az egész életen át tartó tanulás két fő célját határozta meg: az aktív állampolgárság és a foglalkoztathatóság támogatását (EC, 2000, p.5). A Bizottság hozzászólásokat, megjegyzéseket várt a még készülő könyvvel kapcsolatban. Kb. 3000 beadvány érkezett, és a Bizottság közzé tette, hogy 12 000 európai állampolgár vett részt a konzultációs folyamatban (EC, 2001, p.8), amelynek eredményeként egy olyan új dokumentum született, amely kimondja, hogy az egész életen át tartó tanulás keretén belül kapcsolódik össze az oktatás és a képzés (EC, 2001, p.8). Ehhez négy cél kapcsolódik:

- egyéni elégedettség;
- aktív állampolgárság;
- a társadalmi életben való részvétel;
- foglalkoztathatóság/alkalmazkodó képesség. (EC 2001. p.9)

Az irányelveket tartalmazó dokumentumok – egészen a széles körben zajló vitáig – az egyén foglalkoztathatóságát hangsúlyozzák, valamint azt, hogy Európának szüksége van aktív állampolgárokra. Gyakran azonban csak színlelték az életen át tartó tanuláshoz tulajdonított nagyobb jelentőséget. Az Európa világpiacon versenyképességével kapcsolatos elvárások bizonyítják az egész életen át tartó tanulás szükségességét, amely elsősorban a fiatalok szakképzés központú oktatását jelenti. Azonban az EU globális kapitalizmusban betöltött szerepéről nem esik szó. Ennek meghatározására nem került sor addig, ameddig az Európai Közösség országai a Dél-Kelet

Ázsiai Nemzetek Társulatának (ASEAN) országaival együtt nem vettek részt egy az egész életen át tartó tanulásról szóló konzultáción. Az erről szóló beszámolóban olvasható, hogy egyrészt továbbra is elfogadásra kerül az egész életen át tartó tanulás négy alapvető célja, másrészt közismertté vált az a tény, hogy a globalizáció kihat arra, hogy az EU milyen módon alkalmazza a maga által kidolgozott irányelveket. (ASEM, 2002)

Az egész életen át tartó tanulás Európai irányelvei fejlődésének nyomán követe-se során egyértelművé válik, hogy két meghatározó erő gyakorol hatást az egész életen át tartó tanulás Európában történő bevezetésére. Ezek közül az egyik, hogy Európának versenyképesnek kell lennie a világpiacon. A jelenlegi tudásgazdaságban ez csak az oktatáson keresztül valósulhat meg, ezért az oktatási ágazatnak át kell alakulnia. A másik meghatározó erő, hogy miközben az európai országok az Európai Egyesült Államok megalakításának irányába haladnak, egyre nagyobb szükség van arra, hogy emelkedjen azoknak az embereknek a száma, akik eleget tudnak tenni állampolgári szerepüknek. Az egész életen át tartó tanulás európai irányelvei sokkal inkább tűnnek a társadalmi körülmények változására való közvetlen reakciónak, mint a változás előmozdítóinak. Ez azonban nem egyirányú társadalmi erő. A változás jelentkezhet pl. az irányelvek alkalmazásának eredményeként; és egyben kihat a globális helyzetre is.

2. Az egész életen át tartó tanulás gyakorlata

Hagyományosan az oktatás az élet kezdeti szakaszaihoz kapcsolódott, azonban az egész életen át tartó tanulás bevezetésével az oktatási rendszer rákényszerült arra, hogy átalakuljon. Ebben a fejezetben a megfigyelhető változások közül mutatok be néhányat. Még egyszer hangsúlyoznám, hogy ezek a tények rámutatnak arra, hogy az oktatással kapcsolatos változások a makro-társadalmi erők miatt jönnek létre, nem pedig magának az oktatási rendszernek az elavultsága teszi szükségessé ezeket. Tudósok felvázolták, milyen lenne a tanuló társadalom akkor, ha a kívánt oktatási gyakorlat bevezetésre kerülne. (Hutchins, 1968, Ranson, 1994. *inter alia*). Mindez szükségszerűvé tenné azt, hogy az Állam szabadon biztosítson olyan anyagi jellegű támogatási rendszereket ezeknek a meglehetősen utópisztikus oktatási formáknak, amelyek lehetővé tennék kialakulásukat és fennmaradásukat.

A valóság azonban azt bizonyítja, hogy soha nem szánt az EU elegendő anyagi támogatást az oktatásra, még akkor sem, amikor lehetősége lett volna rá. Az oktatás mindig nagyon lassan alakult át. Ahogy azt a történelmi tények is mutatják, az oktatási rendszerek rettentően lassan ismerték fel, hogy a felnőttek tanulási szükségletei megváltoztak, és ezekre lassan reagáltak. Ezt bizonyítja a felnőttoktatás kialakulásával és fejlődésével kapcsolatos számos különböző tanulmány. Kelly (1972) jól szemlélteti mindezt Angliával kapcsolatban. A neoliberais kormányok felismerték, hogy *nem* a szükséges, hanem a csökkentett mértékű támogatás teszi az oktatási rendszert rugalmasabbá, mivel így közvetlen kapcsolatba kerül a piaccal. A tanuló társadalomban a tudás eladható terméké alakult át, és az oktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kellett a piaci körülményekhez. Lényeges tény, hogy az oktatás iránti szükséglet azon felnőttek részéről fogalmazódik meg, akik a tudásgazdaság alkalmazottai, akik közül sokan a gyorsan változó mesterséges tudással dolgoznak, vagy annak folyamatos módosításában, javításában vesznek részt. Ez azt jelentette, hogy a felsőoktatás néhány ágazata rákényszerült arra, hogy átalakuljon, míg mások kulturális és kutatói ismerete viszonylagosan állandó maradhatott. Az EU által nyújtott

támogatás csökkentett mértéke is hatással van az oktatás rendszerére. A már nem kötelező oktatási ágazatok körében érezhető legjobban ez a nyomás, és a fejezet további részében erre fogok koncentrálni.

Ebben a gyorsan változó világban nem meglepő, hogy számos értelmiségi nem elégedett sem azzal az irányvonallal, amelybe az egyetemeket kényszerítik, sem azzal, ahogyan a tudáspiac elvárásainak kiteszik a felsőoktatási intézményeket. Readings (1996) az *Egyetem romokban áll* címet adta tanulmányának, Lucas (1996) amellet érvel, hogy krízishelyzetbe jutott a tudomány és Shumar (1997) kritizálja a felsőoktatás áruba bocsátását. Mindhárom tanulmány Észak- Amerikában készült, de jól reflektálnak azokra a hasonló tudományos munkákra, amelyek az Egyesült Királyságban születtek. Ez nem meglepő, mivel ezek a klasszikus egyetem stabil periódusa, és a mai tudásalapú társadalomban magának új identitást kereső egyetem folyamatos átalakulása közötti időszak küszöbén keletkeztek. Nem áll szándékomban nyomon követni minden érvet, amelyek ezt az állítást alátámasztják, vagy bemutatni minden olyan kutatót, aki ebben az időszakban az egyeteméről írt. Barnettet (2000) emelném ki, aki felismeri, hogy a hagyományos egyetemi formának meg kell szűnnie, és újnak, vagy újaknak kell születniük. Az Egyesült Királyságban létezett egy ún. National Committee of Inquiry into Higher Education¹ (Dearing, 1997), amely lényegében azt tűzte zászlajára, hogy a felsőoktatási intézményeknek egész életen át tartó tanulást biztosító intézményekké kell válniuk. A bizottság a témában 93 különböző javaslatot tett, tehát nem meglepő, hogy a tudománnyal foglalkozók krízishelyzetet éltek át az egyetemek lényegét illetően. Majdnem közvetlen azután, hogy a beszámoló napvilágra került, Watson és Taylor (1998) olyan szempontból vizsgálták az egyetemeket, mintha azok az egész életen át tartó tanulás intézményei lennének, és bemutatták, hogy a változás hogyan és milyen mértékben figyelhető meg. Ebben a cikkben nem célom, hogy bemutassam a fent említett 93 javaslatot; inkább arra vállalkozom, hogy bemutassam azt az egész életen át tartó tanulás iránt felmerülő igényt, amely jelentős hatást gyakorolt az egyetemekre. Mindezt nagyon röviden, az alábbi hat címszó alatt mutatnám be: új diákok, új kurzusok, a tudás új formája, a tudás átadásának új formája (oktatási módszerek), a különböző tanulási formák elismertetése, a kutatás új formái.

Új diákok. A tudásgazdaságban a magasabban képzett munkaerő iránt nagyobb a kereslet. Reich (1991) előrevetítette, hogy a munkaerő minimum 30%-a elsősorban a megszerzett tudása segítségével tud majd munkát végezni. Korábban az egyetemek elit képzést folytató intézmények voltak, amelyek a középiskolát végzetteknek csak egy alacsony hányadát vették fel. Ma tömegeket képző felsőoktatás van kialakulóban, amely az Egyesült Királyságban azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményektől a jövőben azt várják, hogy a középiskolát végzettek 50%-át felvegyék. Mindezen túl az egyetemektől azt is elvárják, hogy képzéseik köre szélesebbé váljon, hogy az intézmények a legkülönbözőbb társadalmi háttérrel rendelkező hallgatókat is fogadni tudják. Ez megváltoztatja az egyetemek jellegét, amely magába foglalja azt a problémát, hogy a követelményeket le kell szállítani, és az egyetemi oktatóknak lényegesen több feladatot kell ellátniuk.

Az egyetemeknek azonban nemcsak ezen a szinten kell új diákokat fogadniuk: a „tudással” dolgozó alkalmazottak egyre nagyobb számban akarnak visszaülni az iskolapadba, hogy levelező tagozatos hallgatóként újabb képesítéseket szerezzenek.

¹ A Felsőoktatással Kapcsolatos kérdéseket Megvitató Országos Bizottság

Ezeknek az embereknek a többsége olyan kurzusokat választ, amelyek szakmaorientáltak. Ma már eljutottunk oda, hogy az egyetemeken több felnőtt diák tanul, mint ahány nappali tagozatos hallgató. Campbell (1984) feljegyezte, hogy 1974 óta Kanadában több felnőtt tanuló vett részt egyetemi oktatásban, mint ahány nappali tagozatos főiskolai hallgató. Az Egyesült Királyságban a Higher Education Funding Council² 1993-ban készült jelentése szerint sokkal több 21 évesnél idősebb ember tanult az egyetemeken, mint a hagyományos nappali tagozaton. Ez ismét azt bizonyítja, hogy az oktatási rendszer és a munka világa közötti határ egyre nyilvánvalóbban elmosódik.

Új kurzusok. A főiskolai és a posztgraduális szinten is egyre inkább megfigyelhető, hogy növekszik a szakmai kurzusok száma. A posztgraduális képzésben résztvevők egyre több Master's kurzust³ szeretnék. A mindennapi gyakorlatban tevékenykedő és egyben doktori képzésben tanuló hallgatók, akik a párhuzamosan végzett gyakorlat és kutatás jelentős részét munkahelyükön végzik, egyre emelkedő számban jelennek meg az oktatási intézményekben. Megfigyelhető, hogy az egyetemek is bevezetik a munka-alapú tanulmányi programokat. Watson és Taylor (1998, p.64-65) rámutat arra, hogy amikor tanulmányukat készítették, már számos brit egyetemen bevezetésre kerültek a munka-alapú oktatási programok mintegy bizonyítva, hogy az egyetemeknek is meg kell újulniuk ahhoz, hogy a tanulás-piac igényeinek meg tudjanak felelni. Azokat az intézményeket, amelyek nem képesek megújulni, összeolvadás útján elnyelik a nagyobb egyetemek, és megfosztják őket már megszerzett tulajdonaiktól, ahogy ez megfigyelhető a mega-egyetemek és a multinacionális egyetemek esetében.

A tudás új formája. Hagyományosan az egyetemek elméleti tudást adtak, amelyet az egyének tanulmányaik elvégzése után átültethettek a gyakorlatba. Napjainkban, amikor egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a pragmatikus és a performatív tudás adják a modern társadalmak alapját, ez a kapcsolat az elmélet és a gyakorlat között megkérdőjeleződik (Jarvis, 1999). Ezen kívül egyértelmű az is, hogy a gyakorlati tudás integrált tudássá válik, és az egyetemek önálló tudományos diszciplínák átadására koncentrálnak. Például, amikor tanárként dolgozom, nem gondolok arra, hogy filozófiáról, pszichológiáról, szociológiáról beszélek, hanem egy integrált gyakorlati tudást adok át, amelyet oktatási tudásnak is nevezhetünk. Az oktatási tudás a gyakorlaton keresztül szerezhető meg, ami érvényes minden gyakorlati szakma elsajátítására is. Gyakorlattal az rendelkezhet, aki folyamatosan gyakorol. Nyiri (1998, p.21–22) a következő magyarázatot adja: „a szakemberek ritkán ismerik fel, hogy mi tekinthető gyakorlati tudásnak. Azt szenvedések árán kell kibányászni a diákok fejéből; egyszerre csak egy kincset.” A gyakorlati tudás nem szerezhető meg az egyetemen. Ez performatív tudás, mint ahogy arra Lyotard (1974) utalt. A tudásnak hasznosnak kell lennie a tudásgazdaság számára, amely tény ellentétben áll az egyetemek tudással kapcsolatos felfogásával: „tudás önmagáért a tudásért”. Ez egy idealista felfogás, amely egyben elitista szemléletet mutat egy tömegtársadalomban.

A tudás átadásának új formája. A legkülönbözőbb újítások jelennek meg a tudás szemtől szemben történő átadása, a távoktatás, és az elektronikus úton történő oktatás területén. Hagyományos értelemben a tudás átadása tanár-központú volt. Ma már hallgató-központú és a hangsúly a tanításról áttevődött a tanulásra.

² A Felsőoktatást Finanszírozó Tanács

³ A magyar egyetemi képzésnek megfelelő.

Főiskolai szinten egyre inkább felismerték, hogy új tanítási és tanulási módszerekre van szükség ahhoz, hogy alkalmazkodni lehessen az elmélet csökkenő és a gyakorlat növekvő jelentőségéhez. Megfigyelhető nemcsak a munka-alapú oktatás, hanem a probléma-megoldó oktatás is (Boud és Feletti, 1991), amely során a hallgatók kiscsoportokban gyakorlati, általában munkával kapcsolatos problémákat oldanak meg, és nem didaktikus eszközökkel tanítják őket. Az oktatásnak és tanulásnak ezt az új formáját először orvostanhallgatók alapképzésében alkalmazták Kanadában, és mára széles körben elterjedt a nyugati világban az orvostudományon kívüli területeken is. Más tapasztalati és szituációfüggő oktatási és tanulási módszerek is bevezetésre kerültek.

A hagyományos egyetemek csak olyan nappali tagozatos hallgatókat jutalmaztak, akik végigjárták a kurzusokat és megfelelték a vizsgákon. Napjainkban egyre szélesebb körben ismertek és alkalmazottak a távoktatás és az elektronikus úton zajló oktatás módszerei a tudás-alapú társadalom, a munka-alapú tanulás és a munka miatti lakóhelyváltás jelenségei miatt. A távoktatás és az elektronikus tanulás fejlődése azt jelenti, hogy az egyetemeknek a világpiacon versenyezniük kell hagyományos kurzusaikkal és modern távoktatási módszereikkel – könyvekkel, és elektronikus tananyagokkal egyaránt. (Rumble és Harry, 1982, Tiffin és Rajasingham, 1995, *inter alia*). Ma Malaysia minden egyetemén elvárják, hogy legyen távoktatási tanszéke. Más országokban, mint pl. Szingapúrban minden kurzus megtalálható a neten. Figyelemre méltó, hogy a Massachusetts Institute of Technology (MIT) nemrégente elérhetővé az összes kurzusát a World Wide Web-en. Azonban az információátadás módszereinek ilyen változása szükségessé teszi, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók újabb készségeket szerezzenek, és hogy ezek a képzési módszerek jelentősebb anyagi támogatásban részesüljenek. Katz és kollégái (1999) megkérdőjelezzik, hogy az egyetemek képesek lesznek-e fennmaradni az információs technológia új világában.

A különböző tanulási formák elismertetése. A tanulás lehetőségei a tudás-alapú társadalomban, az élet bármely területén jelentkezhetnek, akár a World Wide Web-en is. Mindez azt jelenti, hogy a potenciális diákok nagy valószínűség szerint hatalmas tudásanyagot, és számos készséget sajátíthattak el azokon a hagyományos tanfolyamokon, amelyeket iskolarendszerű, vagy iskolarendszeren kívüli képzések keretében végeztek el. Ebből következik, hogy az egyetemeknek el kellett ismertetniük azokat a tanulási formákat is, amelyek az iskolarendszeren kívül jelentek meg. Amint azt Watson és Taylor (1998, p.64) is megjegyzi:

Mind az Előzetes Tanulás Elismertetése (ETE)⁴, mind az Előzetes Tapasztalati Tanulás Elismertetése (ETTE)⁵ egyre jelentősebb mechanizmussá válik a képzés bármely szintjén tanuló diákok számára, de különösen azoknak az érett diákoknak a számára, akik rendelkeznek már mind munka-, mind élettapasztalattal. Számos egyetem ma már biztosít kredit-értékű modulokat, amelyek arra ösztönzik a diákokat, hogy kodifikálják tapasztalataikat és azokat kapcsolják a tanterv tudományos elvárásaihoz.

Egy korábbi jelentés (FEU, 1992) az előzetes tanulás értékeléséről rámutat arra, hogy ennek a megközelítésnek a haszonélvezői a munkaadók és munkavállalók lesznek, tehát ismét bebizonyosodott, hogy az oktatási intézmények egy külső nyo-

⁴ Accreditation of Prior Learning (APL)

⁵ Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)

más és az egyre szélesebb körben terjedő egész életen át tartó tanulás miatt rákényszerülnek arra, hogy átalakuljanak.

A kutatás új formái. Hagyományosan a kutatások során az egyetemek az egyes tudományágak elvárásainak tettek eleget, és így kézben tartották a tudás fejlődését. Azonban a csökkenő támogatás miatt most arra kényszerülnek, hogy a kutatásokhoz támogatást nyerjenek különböző alapítványoktól, felajánló szervezetektől, amelyek között olyan nagyvállalatok is megtalálhatók, amelyeknek szükségük van újfajta ismeretre ahhoz, hogy növeljék hatékonyságukat, vagy hogy olyan új termékeket állítsanak elő, amelyek profitot termelnek. Az egyetemek ma már versenyhelyzetben végzik kutatásaikat, de az sem elhanyagolható, hogy néhány alapvetően kutatással foglalkozó egyetem megalapította saját vállalatát, amely a saját kutatásainak eredményeit dobja piacra.

A kutatásnak még egy utolsó formáját említem, amely a részmunkaidős PhD-hallgatók számának jelentős növekedését jelenti. Ők gyakran olyan témában akarnak kutatni, amely szorosan kapcsolódik a mindennapi munkájukhoz, és tandíjukat gyakran a munkáltatójuk fizeti. Az ilyen hallgatókat „gyakorlati munkát végző kutatóknak”⁶ (Jarvis, 1999) nevezem, mivel ők folyamatosan dolgoznak mint munkahelyük alkalmazottai, és gyakran hétköznapi munkájukat választják saját kutatási területüknek. Ma a kutatás során az egyetemek oktatói tudástermelés helyett felügyelői szerepet látnak el.

Ebben a második részben nyomon követtük azt, hogy a tudásgazdaság miként törli el az oktatási rendszer határait, azáltal hogy átalakulásra kényszeríti azt, valamint azáltal, hogy ezeket az egész életen át tartó tanulás társadalmi intézményeként integrálja a világba. A megfogalmazottak alapján egyértelművé vált, hogy a tanulás hagyományos elméleteit újra kell gondolni, és ezért a cikk utolsó részében a tanulás folyamatát fogjuk megvizsgálni.

3. A tanulás folyamata

Ebben a részben megvizsgáljuk, hogy a szélesebb értelemben vett társadalom változásai milyen változásokat eredményeztek a tanulás értelmezésében. A tanulás hagyományos elméletei az állatok és a gyerekek viselkedésének tanulmányozásából alakultak ki, tehát olyan elméleteink voltak, amelyek a viselkedésen, a kognitív fejlődésen és a szociális tanuláson alapultak (Jarvis, Holford és Griffin, 1998). Mind a behaviourizmus mind a szociális tanulás felhasználható az egész életen át tartó tanulás megértéséhez, de Piaget (1929 *inter alia*) munkája a kb. 15 éves korig terjedő korosztályt vizsgálta. Ezeknek az elméleteknek mindegyike ma is érvényes, de közülük egyik sem öleli át a tágabb értelemben vett emberi tanulás fogalmát. Bár az a felismerés, hogy a tudás viszonylagos, nagyobb hangsúlyt fektet a kritikusságra és a reflektív tanulásra. 1981-ben egy felnőttképző (Mezirow, 1981) Habermas munkáját követve kutatta a tanulással összefüggő kritikus gondolkodás elméletét. Ahogy a tanulással kapcsolatos kutatás egyre inkább a felnőttekre irányult, új elméletek születtek – amelyek közül kettő ennek a cikknek a témájához is szorosan kapcsolódik.

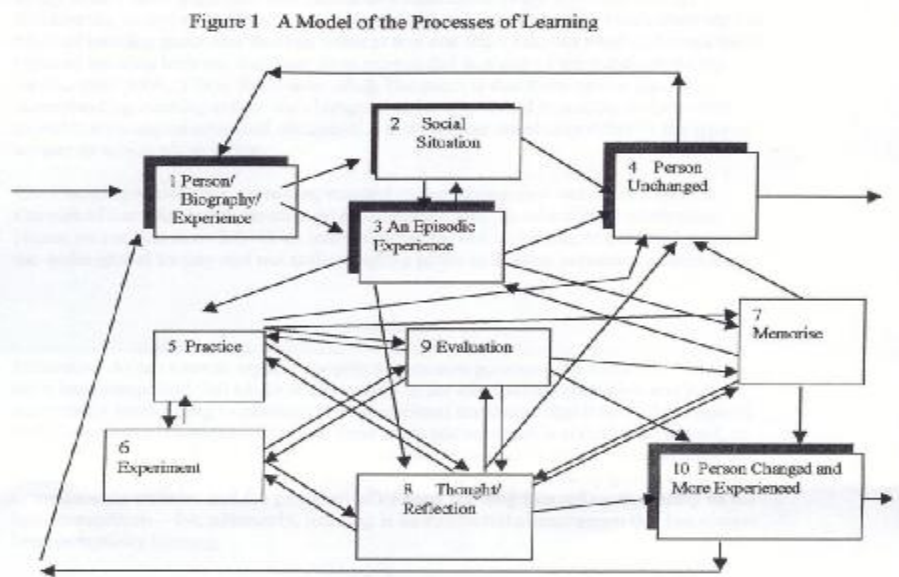
Elsőként a tapasztalati tanulóval foglalkozó elméletek születtek meg, (Boud, Keogh és Walker, 1983; Jarvis, 1987, Weil és McGill, 1989 *inter alia*) amelyek felismerték, hogy a tanulás az emberi tapasztalat megszerzése során, és nem az oktatási intézményekben való tanulás során alakul ki. Ebből adódóan néhány gondolkodó

⁶ practitioner researcher

nem annyira a tanulásra, mint inkább arra a szituációra koncentrált, amely során a tanulási folyamat lejátszódik (Lave és Wenger, 1991). Amint ezek a megközelítések elfogadottá váltak, az előzetes tapasztalati tanulás elismerése elkerülhetetlenné vált.

Saját kutatásom elsősorban a felnőttek tanulási folyamatára koncentrált, amelyen belül mind a tapasztalatnak, mind a szituációnak nagy figyelmet szenteltem, és azzal érveltem, hogy *az emberi tanulás különböző folyamatok együttese, ezért az egyének epizodikus tapasztalatokat alakítanak át kognitív, fizikai és érzelmi outputtá, majd ezeket integrálják saját életükbe.* (Jarvis, 2002,p.11)

Mellékelem az általam készített tanulási modellt, bár nem tartom fontosnak, hogy ebben az összefüggésben kifejtsem azt, inkább csak a cikk szempontjából érdekes érveket említeném meg.



Tanulás folyamatának modellje

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. ember/életút/tapasztalatok | 6. tapasztalat |
| 2. társadalmi helyzet | 7. emlékezni/megjegyezni |
| 3. epizodikus tapasztalat | 8. gondolat/visszajelzés |
| 4. változatlan egyén | 9. értékelés |
| 5. gyakorlat | 10. több tapasztalattal rendelkező megváltozott ember |

Helytelen lenne ebben a cikkben túl sokat beszélni erről a modellről. Elég annyi, hogy az ember teljes mivoltában kerül egy szituációba – ami lehet formális, non-formális és informális. A teljes ember alatt azt értem, hogy az egyének teljes tapasztalati háttérüket, életútjukat beviszik a szituációba, és ez hatással van arra, hogy miként szemlélik azt. Szemléletüket befolyásolja az is, hogy milyen a társadalomban, a szervezetben, stb. elfoglalt helyük, amely lehet hierarchikus, periférikus, vagy mindkettő, stb. Lehetséges, hogy a tanulási szituáció nem formális, hanem non-formális, vagy informális találkozás, többek között a World Wide Web-en, stb. Azonban ebben a kontextusban pontosan az egyéni tapasztalathoz, az emberek élet-

útjához, a társadalmi helyzetükkel összefüggő szemlélethez, a másokkal való interakcióhoz kapcsolódó szituáció az, amelyből az egyén tapasztalatai kialakulnak. Ez a tapasztalat az, aminek megszerzése során az egyén megtanul, vagy nem tanul meg valamit. Amikor felismerjük azt, hogy az életben megszerzett minden tapasztalathoz tanulás – az élethosszig tartó, vagy az életen át tartó tanulás – révén jutottunk, akkor az oktatási intézményeknek is elkerülhetetlenül fel kell ismerniük, hogy a tanulás az intézmények falain kívül történik, és egyben el kell ismerniük a tanulásnak ezen újabb formáit. Láthatjuk, hogy az ETE és az ETTE logikus következménye annak a felismerésnek, hogy a tanulás élethosszig tart, ahogy azt az előző részben már említettem. Cikkemben utaltam arra, hogy az egyén tudatosan, nem tervezetten és véletlenszerűen tanulhat, vagy egyáltalán nem tanul semmit. Számos útvonal figyelhető meg a modellen belül, amelyek megmutatják a tanulási folyamatok típusait, amelyek bárhol és bármikor előfordulhatnak. Cikkemben nem szeretnék kitérni a tanulási folyamatok típusaira, ezeket részletesen bemutatom számos már megjelent publikációmban (Jarvis, 1987; 1992; 1995; 2001, *inter alia*). A lényeg az, hogy a tanulás megértésének ezen új módjai a társadalmi változásokat tükrözik, és az általam készített modell tapasztalatokra és szituációkra épül – ez egy olyan modell, amely csak olyan társadalmakra érvényes, mint amilyenben mi élünk.

A változó társadalom újabb és újabb, egyre profánabb tanulási modelleket eredményezett. Ezeket össze kell kapcsolni az oktatási intézményekkel. Látnunk kell, hogy szoros kapcsolat áll fenn a globális társadalom és az egyén tanulási folyamatának értelmezése között, és hogy a kettő közötti határ átléphető.

Következtetés

Természetesen nem akarok érvelni a társadalom meghatározó szerepe mellett, mivel a felnőttképzők már régen felismerték, hogy a felnőttek az oktatási intézményeken kívül tanulnak; és a felnőttképzők éveket töltöttek azzal, hogy az oktatási intézményeknek bebizonyítsák, hogy reagálni kell a felnőttek nemcsak szakmához kapcsolódó tanulási igényeire is. Yeaxlee 1929-ben írta az élethosszig tartó képzésről szóló első könyvet, de ő még nem látta a szakmai irányvonal szükségességét. Ugyanakkor a globális kapitalizmus által formált társadalmi erők kialakították az egész életen át tartó tanulást előtérbe állító politikáikat, és az ahhoz kapcsolódó gyakorlatot, amely annak az emberi tényezőnek a jelenlétét igazolja, hogy a tanulás – különösen az egzisztencialista megközelítés alapján – élethosszig tartó folyamat.

Fordította: Hány Eszter

Irodalom

- BAMETT R (2000) *Realising the University in an age of supercomplexity* Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- ASEM (2002) *Lifelong Learning in ASEM Countries.. The Way Forward* Copenhagen: Ministry of Education of Denmark
- BOUD D, KEOGH R and WALKER D (eds) (1983) *Reflection: Turning Experience into Learning* London: Croom Helm
- DEARING R (Chair) (1997) *Higher Education in the Learning Society: summary report* London: HMSO

- BOUD D and FELETTI G (eds) (1991) *The Challenge of Problem Based Learning* London: Kogan Page
- CAMPBELL D (1984) *The New Majority* Edmonton: University of Alberta Press
- European Commission, (nd) *Report from the Commission on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning* (1996) Brussels: European Commission
- European Commission (1997) *Towards a Europe of Knowledge* Brussels: European Commission COM(97)563 final
- European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning* Brussels European Commission SEC(2000)1832
- European Commission (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* Brussels; European Commission COM(2001) 678 final
- Further Education Unit (1992) *The Assessment of Prior Learning and Learner Services* London: Further Education Unit
- HUTCHINS R (1968) *The Learning Society* Harmondsworth: Penguin
- JARVIS P (1987) *Adult Learning in the Social Context* London: Croom Helm
- JARVIS P (1992) *Paradoxes of Learning* San Francisco: Jossey-Bass
- JARVIS P (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* London: Routledge (Second Edition)
- JARVIS P (1999) *The Practitioner Researcher* San Francisco: Jossey Bass
- JARVIS P (2001) *Universities and Corporate Universities* London: Kogan Page
- JARVIS P (2002) *Learning and Experience* Unpublished Lecture presented at the Danish Pedagogical University, September.
- JARVIS P, HOLFORD J and GRIFFIN C (1998) *The Theory and Practice of Learning* London: Kogan Page
- KATZ R and Associates (1999) *Dancing with the Devil* San Francisco: Jossey-Bass
- KELLY T (1972) *The History of Adult Education* Liverpool: University of Liverpool (Second Edition)
- LAVE J and WENGER E (1991) *Situated Learning* Cambridge: Cambridge University Press
- LENGRAND, P (1975) *An Introduction to Lifelong Education* London: Croom Helm
- LESTER-SMITH W O (1966) *Education – an introductory survey* Harmondsworth: Penguin
- LUCAS C (1996) *Crisis in the Academy* London: MacMillan
- LYOTARD J-F (1984) *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge* Manchester: Manchester University Press
- MEISTER J (1998) *Corporate Universities* New York: McGraw-Hill (Revised and updated edition)
- MEZIROW J (1981) *A critical theory of adult learning and development in Adult Education* Vol 32 No 1 Washington, DC.
- NYIRI J (1988) *Tradition and Practical Knowledge* in Nyiri J and Smith B (eds) *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills* London: Croom Helm
- Organisation for Economic and Cultural Development (1972) *Recurrent Education* Paris: OECD
- PIAGET J (1929) *The Child's Conception of the World* London: Routledge and Kegan Paul
- RANSON S (1994) *Towards the Learning Society* London: Cassell
- Readings B (1996) *The University in Ruins* Cambridge, Mass: Harvard University Press

- RUMBLE G and HANY K (eds) (1982) *The Distance Teaching Universities* London: Croom Helm
- SCADplus Towards a Europe of Knowledge (<http://europa.eu.int/Isca/plau/legten/cha/cil040.htm>)
- SCHULER M (1980) *Problems of a Sociology of Knowledge* (trans M Frings and edited by K W Stikke~) London: Routledge and Kegan Paul
- SHUMAR W (1997) *College for Sale* London: Falmer Press
- STEHR N.: *Knowledge Societies* London: Sage, 1994
- TIFFIN J and RAJASINGHAM (1995) *In Search of the Virtual Class* London: Falmer
- WATSON D and TAYLOR R (1998) *Lifelong Learning and the University* London: Falmer
- WEIL S and MCGILL I (eds) (1989) *Making Sense of Experiential Learning* Buckingham Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- YEAXLEE B (1929) *Lifelong Education* London: Cassell

