

NÉMETH BALÁZS

## Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum

Az egész életen át tartó tanulás<sup>1</sup> globális koncepciója az 1970-es évek elején terjedt el. Az UNESCO és az OECD az oktatáspolitikai kulcselemeként értelmezte ekkor az egész életen át tartó tanulást egy olyan korszakban, mely a gazdasági növekedés és a társadalmi optimizmus időszakát jelképezi. Az UNESCO 1972-ben jelentette meg a híres Faure-jelentést „Learning to Be” címmel (Faure 1972), az OECD egy évvel később pedig kiadta az ún. „Report on Recurrent Education” című dokumentumát (OECD 1973). Ugyanakkor nem sokkal később, az 1980-as évek elején az élethosszig tartó oktatásról, nevelésről (lifelong education) szóló diskurzus – melynek, hangsúlyozom, ekkor még magába foglalta az egész életen át tartó tanulást – közel húsz esztendőre visszaszorult. Csak napjainkban vált újból meghatározóvá, hogy az egész életen át tartó tanulás, melyben a tanulásközpontúság dominánssá vált (Németh 2001), újból használhatósá, sőt politikummá formálódott, legalábbis az Európai Unió számára. Maga az UNESCO is 1994-ben indítja útjára a „Lifelong Education for All/ Élethosszig tartó oktatást mindenkinek” című középtávú stratégiáját a 1996-2001 közötti időszakra vonatkozóan. Két esztendővel később, az OECD-országok oktatási minisztereinek tanácskozása egy olyan nyilatkozatot fogad el, melynek a címe már a tanulásközpontúságról tanúskodik: „Making Lifelong Learning a Reality for All” (OECD 1996). A vonatkozó kommunikáció a tagországokat arra igyekezett ösztönözni, hogy az említett cím szellemében kötelezzék el magukat az ezredfordulóig. Itt ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy öt évvel ezután, 2001 novemberében az Európai Bizottság által az egész életen át tartó tanulásról kiadott nyilatkozat címében mennyire hasonlít az OECD említett dokumentumához.

Az EU 1995-ös híressé vált ún. „Fehér Könyv az oktatásról és a tanulásról” című dokumentuma is a *tanuló társadalom* fogalmával operált, ugyanakkor az egyéni szerep, az egyéni felelősségvállalás és az egyéni kompetenciák fejlesztésére helyezte a fő hangsúlyt (pl. nyelvismeret, kommunikációs készségek, korábban megszerzett ismeretek, tapasztalatok, mint az egyéni mobilitás tényezői – EC 1995). Igaz persze az is, hogy az EU csúcsszerveinek, különösen az *Európai Bizottságnak* a témával kapcsolatos felfogását nagyban befolyásolták azok a vélekedések, melyek ökonomiai központúsággal, illetve megközelítésben, mint a versenyképesség megőrzésének, fejlesztésének egyik eszközeként tekintettek az oktatásra, tanulásra és annak megújuló formáira, tereire.

Ezt jelezte az EU 1993-as fehér könyve a versenyképességről (EC 1993), mely egyértelműen a gazdaság fejlesztésének szolgálatába, a foglalkoztatáspolitikai eszkö-

---

<sup>1</sup> A Lifelong Learning kifejezés szó szerinti fordítása: *élethosszig tartó tanulás*. Stilisztikai megfontolásból folyóiratunk az *egész életen át tartó tanulás* kifejezést használja (a szerk.)

zei sorába igyekezett állítani az egész életen át tartó tanulás koncepcióját. Az Európai Parlament – a folyamathoz csatlakozva – 1995-ben úgy döntött, hogy 1996-ot az *Egész életen át tartó tanulás Európai Esztendeje*-ként (European Year of Lifelong Learning — EYLL) jelöli meg.

Kérdéseink a következők:

1. Miért következett be az oly érthetetlen csend az élethosszig tartó oktatás (lifelong education) fogalmának globális használatával, értelmezésével kapcsolatosan?

2. Miért következett be a téma újbóli felértékelődése, a diskurzus újbóli megindulása az 1990-es évek közepén, miben jelentett mást az egész életen át tartó tanulás újbóli értelmezése immáron más kontextusban? Milyen tényezők játszottak, játsznak meghatározó szerepet?

### **I. Vajon miért szorult háttérbe az *élethosszig tartó oktatás* koncepciójának alkalmazása az 1970-es évek elejétől, közepétől?**

Három, jól körvonalazható okot tudunk megemlíteni, melyek az élethosszig tartó oktatást és az annak keretein belül körvonalazódó egész életen át tartó tanulást, mint koncepciókat kiszorította a szakmai és tudományos diskurzus középpontjából. Az egyik ok összefügg a gazdasági fellendülés, valamint fejlődésbe vetett gazdasági vélekedések felborulásának negatív hatásaival, ugyanis az élethosszig tartó oktatás gondolata a '70-es évek elején a folyamatos gazdasági növekedés feltételezéséhez, vélemezéséhez kapcsolódva jelentkezett, mintegy a gazdasági fejlődés „velejárájaként” értelmezték. A korszak két jelentős szerzője, Faure és Lengrand is úgy gondolták, hogy alapvető érdek, hogy az embereknek olyan lehetőségeket kínáljanak fel, melyek felhasználásával, alkalmazásával egész életükön keresztül fejleszteni tudják képességeiket, kompetenciáikat. Számukra a korabeli gazdasági fejlődés tendenciái ezt a gondolatot alátámasztották, igazolták.

Az élethosszig tartó oktatás gondolata tehát a második világháborút követő három fejlődésorientált évtized gyümölcse. A '70-es évek UNESCO és OECD jelentései valóban áttörést jelentettek és vittek véghez, hiszen megújulásra készítették az oktatás, különösen a formális keretek közötti (iskolarendszerű) oktatás kereteit, tartalmát és az oktatás, képzés szerepéhez kapcsolódó hagyományos nézeteket.

Mindez kihatott a felnőttoktatás és képzés értelmezésére is. Sajnos azonban az élethosszig tartó oktatás koncepciója talán túlságosan is kötődött az ún. „lineáris növekedéshez” kötődő gazdasági modellekhez, teóriákhoz, de a faure-i értelmezésében összekapcsolódott a kulturális emancipáció és a mindenre kiterjedő fejlődés gondolata. Ez az új vízió mégis részét képezte a továbbra is érvényesülő jóléti állam modelljének, mely a növekedésre épült. Az élethosszig tartó oktatás koncepciója mind az UNESCO, mind az OECD vonatkozásában arra alapozódott, hogy a nemzeti gazdaságok a teljeshez közeli foglalkoztatottságot, valamint a megtermelt javak szükségletorientált elosztását teszik lehetővé. A már az előzőekben emlegetett két nevezetes jelentés készítői nem is kételkedtek elgondolásaik, elemzéseik valóságosságában, nevezetesen, hogy a mindenki számára hozzáférhető és tartalmas alap- és középfokú oktatás minden gyermek számára megalapozza az élethosszig tartó oktatás sikerességét. Úgy vélték, hogy a munkaerőpiac fejlődése és növekedése biztosítja minden felnőtt számára, hogy a munka világának igényei szerinti képzési oktatási programokban vehessenek részt. Mindezek kiegészültek az időskorúaknak az oktatásba történő bevonásának elfogadásával, felvállalásával. Ez az elképzelés az élet

három fő szakaszának, a gyermekkor, a felnőttkor és az időskor számára biztosított oktatási rendszerek, programok, továbbá az azokat meghatározó munka, a szabadidő és a nyugdíjas évek összefüggéseire mutatott rá. Az egész életen át tartó tanulás gondolata ekkor még összefonódott a jóléti állammal a nyugati világban felfogott szerepével, ugyanakkor a szocialista, ún. „gondoskodó állam” képéhez is hozzá tartozott. A lineáris növekedés eltérő modelljei ugyanolyan fontos szerepet tulajdonítottak az oktatásnak. Ezen felfogás megalapozta egy általánosan érvényesülő tanulási modell kereteit, mely a tanulás tevékenységét folyamatként értelmezte és értelmet adott az oktatás programjainak, terveinek.

A probléma lényege nem abban rejlett, hogy gazdaságilag, továbbá társadalmi szinten értelmezhető, értelmezendő-e annak biztosítása, hogy valaki egész életén keresztül tanulhasson és a tanulási tevékenységet kevés tényező korlátozza. Ebben a tekintetben a jelzett jelentések igen aktuálisak ma is. Az élethosszig tartó oktatás gondolatát megalapozó és elterjesztő nézetek egy olyanféle társadalmi beágyazódást kívántak, melyekben az alapgondolat általánosan érvényesülhet és amely a világháborúk korszaka utáni, a folyamatos gazdasági növekedés, prosperitás eufóriájához kapcsolódott. Ez a vélekedés jellemezte a hetvenes éveknek a témával kapcsolatos hozzáállását az élethosszig tartó oktatás képében. Az olajválság ugyanakkor megalapozta és hosszú távra előre vetítette ezen gondolat hanyatlását. Ezért nem meglepő, hogy az iparilag fejlett nyugati országokban már a hetvenes évek közepén, végén megjelentek ellentétes reform-folyamatok, melyek az államnak az oktatásban, képzésben és főleg a kultúra világában való fenntartói szerepét csökkenteni, visszaszorítani igyekeztek. Az ún. „megszorító”, továbbá „racionalizáló” intézkedések sora ekkor jelenik meg, mely legfeljebb a közoktatásban, az egészségügyben, és más szociális vonatkozásban javasol további – természetesen általa optimálisnak feltételezett – beruházásokat, támogatásokat fenntartani és biztosítani. Ezekkel az intézkedésekkel, a „neoliberális politikának”, mint a jóléti állam megszűnését és egy új államvezetési szemléletet elindító felfogásnak a gyakorlatával az élethosszig tartó oktatás koncepciója nem tudott együttműködni, ezért is került az távol az oktatás, képzés, valamint a művelődés-felfogások középpontjától.

Érdekes, hogy van egy további, ha mégsem olyan feltűnő ok, mely hozzájárult ahhoz, hogy az egész életen át tartó tanulásnak az oktatás melletti, annak részeként felfogott értelmezése időlegesen háttérbe szorult. Ez a hetvenes évek azon ellentmondásokkal, vitákkal teli problémahalmazával kapcsolódott össze, mely a nyitottság, a kulturális és társadalmi másság elfogadását érintette. Azok a kulturális felfogások, melyek hozzájárultak az egész életen át tartó tanulásnak az oktatáson belül történő, de mégis az individuális szerepek és a hozzájuk kapcsolódó egyéni és közösségi felelősség kérdéséhez, nem kerültek előnyös helyzetbe a hetvenes évek második felétől, mivel azoknak a demokratikus társadalom nyitott fejlődését kellett volna tapasztalniuk. Ugyanakkor a nyugati demokráciáknak éppen a hetvenes években jelenik meg egy sajátos szellemi és értékviszlása, mely a kulturális, szellemi különbözőségek és másságok elfogadásának, elutasításának kérdéseit felszínre hozta és egyértelművé tette, hogy a tartós, folyamatos oktatás, az oktatás intézményes keretein belül, valamint az egyre inkább ezeken a tereken kívül zajló folyamatos tanulás mind a társadalmakat, mind azok tagjait gondolkodásra készítették. Mind a konzervatív, a liberális, mind a baloldali szocialista, szociáldemokrata pártok értékviszlásba kerültek, mert nem tudtak igazán mélyreható válaszokat adni a kor problémáira. Mégis amennyiben a konzervatív és neoliberális politikák az állam szerepét

igyekeztek korlátozni az oktatás, képzés, a művelődés terén, addig a szociáldemokráta, a szociálliberális felfogások nemhogy megtartani, de kibővíteni és megreformálni akarták az állami szerepeket ezekben a terekben olyan formákban, hogy közben rámutattak a társadalmi és egyéni felelősség szerepére (Griffin 1999). Ezért sem meglepő, hogy elsősorban az utóbbi eszmék, ideológiák karolták fel elsősorban a nyitott társadalom gondolatát, azon keresztül a társadalom egyes csoportjai által képviselt, sok szempontból éppen az eltérő hagyományokra, történeti múltra, nyelvre, netán hitvilág értékeire, erkölcsire támaszkodva megjelentetett, megélt másságot és a szinte egyszerre képviselt emancipáció valamely fokát. A hetvenes évek nagypolitikai trendjei nem ezen integer felfogásnak, hanem sokkal inkább egy kifejezetten ökonómiai (értsd: foglalkoztatáspolitikai) felfogás dominanciájának kedveztek, kedveznek. Sajátos ellentmondás, hogy a hetvenes évek élethosszig tartó oktatást is megjelenítő ökonómia-centrikus felfogása, szűkítő értelmezése kevés teret engedett a különböző identitások megjelenítésének, megjeleníthetőségének. A hetvenes években még egyfajta „fájó csend” érzékeltette, hogy bizonyos társadalmi csoportok problémái, ügyei, gondjai még nem kerültek, nem kerülhettek felszínre olyan sajátosságok tekintetében, mind például a nők helyzete és szerepeik, lehetőségeik; az etnikai kisebbségek jogainak kiterjesztése; a nyelvi jogainak problematikája (Andrássy 1998); a regionális kultúrák sajátos szerepe, stb.

A tanuláshoz való jognál sokkal inkább érvényesült a hetvenes és nyolcvanas években a „nem tanuláshoz” való jog érvényesülése került előtérbe. Ezalatt azt kell értenünk, hogy megjelentek a különállást hirdető törekvések a globális trendekkel, tendenciákkal szemben, a „domináns kultúrával” szemben, azaz minden olyan ügygel, politikával, elképzeléssel szemben, mely uniformizáló törekvésekkel volt azonosítható, társítható. Ilyen volt az élethosszig tartó oktatás gondolata is, mellyel szembe helyezkedett számos társadalmi mozgalom. Ezért nem lehetett az egész életen át tartó tanulás gondolatát a hetvenes évektől „egyetemes ügyként, gondolatként” hirdetni, terjeszteni.

A harmadik olyan elem, mely hozzájárult ahhoz, hogy az élethosszig tartó oktatás koncepciója és annak alkalmazása elhalványult, az tényező volt, mely a koncepciót magát a társadalmi átalakulás és a hozzá kapcsolódó fejlődéshez, prosperitáshoz, azaz a modernizációhoz kapcsolta. Mivel ezen utóbbi igencsak rögzösen valósult, valósul meg, a nyugat társadalmi nehezen tudták az élethosszig tartó oktatás gondolatát fejlődésük, modernizációjuk kulcsaként, akár motorjaként értelmezni. Az élethosszig tartó oktatás koncepcióját számos posztmodern kritika is kikezdte, mint-hogy az általánosan, globálisan ható felfogásban az általa „elnyomó kultúráknak” aposztrofált rendszereket vélte megjeleníteni, továbbá az egész életen át tartó tanulás gondolatát is ezért, azaz a különböző identitások elutasításának vádjával illette.

A felnőtt-tanulói közösségek elsődleges reakciója a vonatkozó két évtized alatt jelentkező és olykor igen szélsőséges posztmodernista vádakra a lokalitáshoz való visszatérés igényében jelentkezett. Viszont a tudást hatalomként, a meghatározó hatalmat pedig globális tényezőkkel leíró kritikák a helyi érdekek, a lokalitás támogatásában védelmet láttak, mely szembe helyezkedik, helyezkedhet a „központi”, globális hatalommal a helyi médián és a helyi, népszerűsítő oktatáson keresztül. Az általánosan ható narratívákat felváltották, kiszorították a helyi narratívák. Ez a megítélés, szemlélet oda is vezethetett, számos esetben vezetett is, hogy keretül szolgált a „központ”, az állam elleni szembehelyezkedés politikájának. Éppen a hetvenes évek második felében induló neokonzervatív mozgalmak felhasználták e felfogást

számos globálisan, azaz egyetemlegesen elfogadott értékek elleni küzdelmükhöz a közszolgálati korrólátása terén, miközben a globális gazdaság támogatói maradtak.

Ugyanakkor a lokalitás, a lokális tényezőknek például éppen az oktatás tereinek formálásában játszott szerepének túlzott hangsúlyozása, erőltetése, továbbá ellentmondásos hatása számos problémát vetett fel. Sokáig tartott amíg az oktatással foglalkozó szakemberek eljutottak odáig, hogy az egyetemlegesen ható diskurzust értelmező alkalmazó, elfogadó, valamint elutasító, azaz rezisztens álláspontokat alapvetően meg tudja különböztetni és hogy racionális válaszokat tudjon adni az egyetemlegesen ható, érvényesülő trendek okozta hatásokra. Az emberi jogok egyetemes deklarációja például nem véletlenül hat globálisan és formálja, terjeszti ki a jog erejével a tanuláshoz, az oktatás tereire való hozzáférést, miközben fel kell tennünk azt a kérdést, hogy miért éppen az egész életen át tartó tanulás került globálisan is akár előtérbe.

## II. Az egész életen át tartó tanulás visszatérése

Az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning, lebenslanges lernen*) megerősödése, visszatérése számos, elsősorban három tényező hatásának köszönhető. Az első a nők és férfiak tanulási kedvének növekedésében, valamint a magasabb fokú kompetenciák birtoklásának, mint elvárásnak a felerősödésében rejlik. A másik két tényező a munka világának válságával és a mindennapok globalizálódásával függ össze.

A hetvenes és nyolcvanas évek társadalmi, a társadalmon belüli közösségek, a munka világának, valamint a magánéletnek a változásai olyan folyamatok és állandó, gyors átalakulások mentén valósultak meg, amelyek a társadalmak minőségi átalakulását eredményezték. Az átalakuló késő-modern, illetve a hagyományos kereteket meghaladó (poszt-tradicionális) társadalmak (Giddens 1990) különböznek attól a társadalmaktól, melyek vonatkozásában még az élethosszig tartó oktatás narratívái kibontakoztak és hatottak. A sokszor csendesnek tűnő, mégis elementárisan ható társadalmi átalakulás, változás, sőt az úgynevezett „rizikó társadalom – *risk society*” megjelenése (Beck 1992), a „reflexív modernizáció” (Beck, Giddens, Lash 1994) az egész életen át tartó tanulás fogalmát felhasználva igyekezett szerepet szánni a társadalomnak és abban az egyénnek, hogy folyamatos tanulással legyen képes érteni, értelmezni megváltozó helyét, szerepét és hogy megtalálja a megfelelő stratégiákat a hatékony, korszerű cselekvéshez.

A változások számos területen előrevetítették, hogy megújuló gondolkodásmódra van szükség a társadalom bizonyos csoportjai vonatkozásában. Ezt a megújuló, korszerű társadalmi érzékenységet vetítette előre az UNESCO 1985-ös párizsi felnőttoktatási világkonferenciája, mely nemcsak a *tanuló társadalom* koncepcióval, mottóval jelezte, hogy a tanulásközpontú vélekedés felértékelődik, de az emberi jogok között igyekezett értelmezni a tanulást, továbbá utalt arra, ha még akkor nem is nevesítette, hogy a társadalom bizonyos csoportjaira különös figyelmet kell fordítania a felnőttoktatásnak. A társadalom egyik ilyen sajátos csoportja a nők, elsősorban a megváltozó, átalakuló női szerepek tekintetében. Ezek a változások megjelennek, érvényesülnek helyi, lokális szinten, de globális hatások révén általánosan is hatnak, például a munka világában. Az egész életen át tartó tanulás értelmezésének a nemek közötti viszonyrendszer vonatkozásában is felfogható esélyegyenlőség biztosítása kapcsán is fontos szerepe van és várhatóan lesz is (Probyn 1993).

A kultúra területén a felnőttek alfabetizációjának, iskolázottságának fejlődéséből is fakad az a trend, hogy megváltoztak, átalakultak a felnőttkori tanulás terei, tartal-

mai. A felnőttoktatás ma már nem valamiféle marginális tevékenység. Az iparilag fejlett országokban a lakosság harmada már a kilencvenes évek végén részt vett évente szervezett oktatásban, képzésben. Európa mediterrán térségében ez nagyjából 20%, a skandináv térségben 50% körüli volt 1997-ben (Bélanger – Valdivielso 1998). Mára valósággá vált, hogy az utóbbi térség államaiban több felnőtt tanuló, mint ahányan az alap- és középfokú oktatásban részt vesznek.

Fontos azt is megemlíteni, hogy a munkán kívüli tevékenységek, szerepek és lehetőségek is átalakultak. A felnőttek vonatkozásában érdemes azt is megemlíteni, hogy a hagyományos értelemben vett munkaidő csökkenése, a munkakörülmények, a munkavégzés célja, tartalma és keretei oly módon változtak, változnak meg, hogy növekszik, kitolódik a várható életkor és ez új lehetőségeket teremt és egyben kihívásokat generál a felnőttoktatás és az idősek oktatása terén. A munkaképes életkoron belüli szabadidő, azaz a nem munkával eltöltött idő növekedése, a generációk egymásra hatása új szellemi, kulturális dimenziókat nyithatnak meg, melyre a gazdaság terei csak áttételes hatással lehetnek csak. Természetesen a hetvenes évek felnőttjeinek lehetőségeihez képest térben és időben, továbbá tartalmában is átalakulnak a felnőttek munkakörülményei, életmódjuk, közösségi és világfelfogásuk, azaz értékeik, normáik. Fontos adaléka a változásoknak, hogy a gazdasági erőforrások megújítása mellett, sőt ahhoz kapcsolódóan egyre jobban felértékelődtek a társadalmi kapcsolatokhoz kötődő értékek, tőkék (pl. az ún. *social capital* fogalmának értelmezése kapcsán – Schuller 1998), továbbá a tudásnak, mint tőkének, erőforrásnak az újabb értelmezése. Az utóbbi felfogás természetesen számos formában kötődik azokhoz az elgondolásokhoz, melyek már a hatvanas és hetvenes években ökonómiai szempontok alapján értékelték fel az oktatás, a folyamatos oktatás és az élethosszig tartó oktatás szerepét.

Ugyanakkor felértékelődtek a környezettudatos magatartás elemei is, melyek legalább annyira kötődtek, kötődnek egy komoly, fejleszhető oktatási, tudományos ismeretterjesztő közművelődési feladat- és tevékenység-rendszerhez, mint más aspektusok. A környezeti problémák is rávilágítottak arra, hogy a gazdaság teljesítő-képessége korlátozott, és hogy például a munkahelyek teremtése nem mehet a környezet állapota fenntartásának rovására. Ehhez kapcsolódóan további kérdés, hogy az egész életen át tartó tanulás mennyiben tudja és akarja megjeleníteni a környezettudatos, azaz a már korábban említett felelősség kategóriáját szélesen értelmező gondolkodásmódot képviselni.

Napjaink társadalmi elbizonytalanodnak, még inkább kerülnek a felnőttek bizonytalan helyzetbe, akiktől egyre nagyobb fokú kreativitást vár el mind a gazdaság, mind a társadalom. A társadalom változásából fakadó bizonytalansági tényezőket csak úgy tudjuk csökkenteni, hogy megalapozzuk, megújítjuk tudásunkat, kompetenciáinkat és ezt folyamatosan tesszük. Az egész életen át tartó tanulás politikuma ennek ad keretet, ezért válik globálisan értelmezhetővé, alkalmazhatóvá ez a politikum, mely egyszerre gazdaság- és társadalompolitika. A globális jelenségek hatása mellett is jelen vannak, nagyon markánsan hatnak azok a lokális terek, melyben élünk, melyben értelmezhető az egyének gazdasági és társadalmi szerepének kettősége. Ezt is tükrözi az egész életen át tartó tanulás politikuma, mely aktív cselekvésre, aktív állampolgárságra (*active citizenship*) ösztönöz ( EC Memorandum on Lifelong Learning 2000). Mindezen folyamatok feltételezik és igénylik, hogy a modern társadalom tagjai felelősséggel szervezzék meg közösségüket, vigyázzák környezetüket és hatékonyan használják ki a közösség emberi erőforrásait. Nem

véletlen, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciójába integrálódik az emberi erőforrások fejlesztésének dimenziója is.

Az egész életen át tartó tanulás tényleges felértékelődésének, „feltámadásának” másik, igen fontos tényezője a gazdasági válságtényezők, valamint a jövőről megfogalmazott gondolatokat megjelenítő viták felerősödő hatása volt. A korszak változásai, továbbá a pregnáns gazdasági folyamatok kifomáltak egy újfajta gazdaságpolitikát, melynek központi elemévé vált a fejlődést, stabilizációt biztosító emberi erőforrás fejlesztés és az annak alárendelt, az ahhoz igazodó beruházási tevékenység, még az oktatás és képzés világát is átalakítva. A kilencvenes évek elejétől a modernizációt, korszerűbb gazdasági kereteket igénylő, körvonalazó és a versenyképesség igényét megfogalmazó „fehér könyvek”, jelentések, beszámolók garmadája jelezte, hogy a felnőttek növekedő tanulási igénye a munkaerőpiac átalakulását képezi le. A vizsgált folyamat a foglalkoztatáspolitikákat is átalakulásra ösztökélte, serkenti ma is annak érdekében, hogy az oktatás és képzés tevékenységének ténylegesen folyamatossá tételével, másik oldalról az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kibontakoztatásával növelje a gazdaság termelékenységét, a foglalkoztathatóságot. Az embereknek ugyanis lehetőséget kellett biztosítani ahhoz, hogy ismereteik megalapozásával, megújításával stabilizálják szerepüket a munkaerőpiacon, hogy munkát tudjanak vállalni. Ez különösen érintette, érinti a pályakezdő munkanélkülieket. A munkaadók, a foglalkoztatók zöme pedig felismerte, hogy az alapképzettséghez kapcsolódó tudásszintet emelni kell, a készségek és képességek, nemkülönben a szakismeretek fejlesztése elengedhetetlen a minőségorientált gazdaság egyes szektorainak fejlesztéséhez. A változtatás finoman szólva nem tűrt halasztást.

Egy megjegyzést azonban kell tennünk a munkanélküliségnek, a kilencvenes években jelentkező sajátosságai kapcsán. A teljes foglalkoztatottság gondolata megvalósíthatatlanságának érvényesülése a társadalmi folyamatokat is átformálta, mert miközben a médián keresztül a felnőtteket olyan információkkal árasztották el, hogy a gazdaság szerkezetének racionalizálása alapvetően fontos és minden más szektort meghatároz, ehhez a munkahelyek számának csökkenésének szinte visszafordíthatatlannak tűnő képe társult. Úgy hatott, hogy a munkához való jog csupán írott malaszt lehet, a teljes foglalkoztatottság gondolatának társadalmi elfogadottsága, képvisellete is ténylegesen háttérbe szorult. Ezen közben felerősödtek a munka világa és a felnőttek tanulásának sajátosságainak összekapcsolása, összevetése, mivel a munkavállalók egy része azért ellenezte az egész életen át tartó tanulás fogalmával címkézett projekteket, programokat, mert félték, megjijedtek a kihívásoktól, a már kivívott kollektív jogaikat féltették, kezdték féltetni igazán.

Persze az is igaz, hogy a munka fogalma is gyökeres változáson ment keresztül és már nem egyszerűen a tőke és a termelési eszközökkel felcserélhető javak egyikéként értelmezték. A munkavállalói értékek között felértékelődött az intelligencia, a gyakorlat – tapasztalat, mint különös és meghatározó vonása a modern munkavállalónak, akinek a gondolkodása mellett érzelmei, szubjektuma is befolyásoló tényezőként értelmeződik. A vonatkozó munkavállalói sajátosságok változásai kihatnak a munkavállalók szociális szerepeinek minőségére, a munka melletti és munka utáni társadalmi aktivitásuk hatásfokára. A munka világa ugyanakkor az alkotás, a kreativitás fejlesztésének, az egyéni kompetenciák megváltoztatásának tere is egyben. A munka világához kapcsolódó fejlesztések zöme azonban túlzottan ökonómiai-alapú maradt és csak a kilencvenes évek második felétől jelenített meg egy integráns, az élet minden területén kooperációt, együttműködést, azaz tudástranszfert. Ehhez

pedig kapóra jött az egész életen át tartó tanulás koncepciója. A foglalkoztatási válságnak és a társadalmi problémák megjelenésének, elmélyülésének szinte egy időben jelentkező együttes hatása azt eredményezte, hogy az individuuum gazdasági és társadalmi szerepét szinkronitásban hirdető egész életen át tartó tanulás politikum, globális koncepció keretét adta, mely egy megújuló felnőtt-tanulási modellt is magába integrált.

A globális környezet maga vált tehát a harmadik olyan tényezővé, mely az egész életen át tartó tanulás ügyét a nagypolitika részévé, eszközévé tette, formálta. Ez együtt járt az információ, a piacok, a világszintű versenyképesség globalizációjával, mely a nemzetgazdaságokat is új kihívások elé állította és a növekedés, a fenntartható fejlődés kérdését összekapcsolta a képzés, a további képzés és az átképzés fogalmaival. A globalizációt egy darabig csak a gazdaság vonatkozásában értelmezték, annak negatív és pozitív hatásait értelmezve, de csakhamar globálisan kellett, lehetett csak felfogni a társadalom, a természeti és mesterséges környezet számos problémáját, különös tekintettel a környezeti kérdésekre és a kulturális ügyekre. A kultúra világa, az oktatás és képzés is piacosodott és megjelenít globális hatásokat, miközben a kulturális identitás keresése és értelmezéséhez nem nélkülözheti a lokális kontextusok figyelembe vételét. A globalizáció folyamatában tehát megjelent és ma is jelentősen hat az alternatívákban való gondolkodás globalizációja is, mint a nyugati gondolkodás, normarendszer egyik sajátja, tulajdonképpen az innovatív, kreatív gondolkodás egyik meghatározó feltétele, alapja. Ezen túl találkozunk a szolidaritás, az esélyegyenlőség gondolatának globálisan ható értelmezésével is, mely mind a szupranacionális, mind a szubnacionális szinteken érvényesül és befolyásolja az egész életen át tartó tanulás politikumát. A fontos etikai kérdés az, hogy a tanulás tevékenységének hatékony folytatását az ezen szintek közötti diszharmónia miképp módosítja, mivel a nagy horderejű döntések zöme szupranacionális szinten jelenik meg és ez nagyban megszabja a tanuló társadalom koncepciója megvalósításának lehetőségeit. Az egész életen át tartó tanulás ügye tehát egyszerre kell hogy szerepet kapjon a lokalitás és a globalitás tereiben, „*glóális*” kérdésként (Koltai 2001) kell felfogni.

### III. Konklúzió

Úgy vélhetjük tehát, hogy az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása mögött számos tényező egymás utáni, egymás mellett történő jelentkezése fedezhető fel. Ugyanakkor ezért is nehéz egy egységes, az egész életen át tartó tanulás fogalmáról, politikumáról beszélni. Példának okáért érdemes végiggondolni, hogy az Európai Unió tagállamai máig nem tudtak, vagy akartak egy egységes koncepciót kialakítani és az európai Bizottság által két esztendeje a szakmai köztudatba „bedobott” LLL definíciót is rengeteg kritika érte. Mégis valami olyan sajátos folyamat zajlik, melyben a gazdaság és a társadalom kölcsön- és egymásra-hatását, egymásra utaltságát érzékelhetjük az egyéni szerepek, az egyéni felelősség ártértékelése mellett. Az Európai Unió úgy karolta fel és vitte politikái közé az egész életen át tartó tanulás ügyét, hogy az nem tiszta gazdaságpolitika, foglalkoztatáspolitikai és nem is tisztán – több ok miatt – oktatás-, és/vagy művelődéspolitikai, hanem mindegyik egy picit, olyan mint egy igazi „glóális koktél.”

Egyszerre hat a társadalmi folyamatokra makro és mikro szinten. Plurális gondolat, mely éppen ezért a többféle értelmezést teszi lehetővé (Bélanger 1994). Ennek pedig az az oka, hogy maga is a gazdasági és társadalmi változásoknak az egyéni és



társadalmi szerepeket módosító tényezőit vizsgálja, a változásokhoz való alkalmazkodás képességét igyekszik elősegíteni egyéni és társadalmi szinten egyaránt (Rubenson 1994), hogy a diszharmóniába némi harmóniát, vagy annak látszatát csempésszen.

*Irodalom:*

- ANDRÁSSY, GY. (1998) *Nyelvi Jogok*, Pécs: JPTE ÁJK
- Beck, U. (1994.) *Risk Society: towards a new modernity* London: Sage
- Beck, U. – Giddens, A. – Lash, S. (1994) *Reflexive Modernisation*, Cambridge: Polity Press.
- BÉLANGER, P. (1994) *The Dialectics of Lifelong Learning* in Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.) (1994) *Lifelong Education*, Amsterdam: Kluwer.
- BOTKIN, J. W. – ELMANDJIRA, A. – MALITZA, M. (1979) *No Limits to Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- EDWARDS, R. – HANSON, A. – RAGGATT, P. (1996, 2000): *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- European Commission (1993) *Growth, Competitiveness, Employment*, Bruxelles: E.U.
- European Commission (1995) *White Paper on Teaching and Learning, Towards the Learning Society*, Luxembourg: EUROP
- European Commission (1999) *Setting Targets for Lifelong Learning in Europe*. In Progress Report Achieved in Implementing the Luxembourg Process: Common Indicators and Lifelong Learning. Report to the European Council. Annex 2 to the Annex. Brussels, The EC Council.
- European Commission (2000) *Lifelong Learning: The Contribution of Educational Systems in the Member States of the European Union*, EURYDICE Felmérés. Brussels: E.C.
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper. Brussels: SEC (2000) 1832.
- European Commission (2001) *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: COM (2001) 678 final.
- DELORS, J. et al. (1996) *Learning: the treasure within..* Report to UNESCO of the Internat. Comm. on Education for the 21th century. Paris: UNESCO
- FAURE, E. et al. (1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO
- Final Report of Conference on Lifelong Learning, Liberal Adult Education and Civil Society*, Finland, Turku, 19. – 21. 9. 1999. CD- ROM
- GELPI, E.: *Lifelong Education: Opportunities and Obstacles*, Int. Journal of Lifelong Educ. 3(2), pp. 78-87.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- GRIFFIN, C (1999) *Lifelong Learning and Social Democracy*, in International Journal of Lifelong Education, Vol 18., No. 5., pp. 327-329.
- HOUGHTON, V (1974) *Recurrent Education – An Alternative Future?* Milton Keynes: The Open University Press
- JARVIS, P. (1992): *Paradoxes of Learning*. San-Fransisco: Jossey-Bass.
- JARVIS, P. (Ed) (2001): *The Age of Learning*. London: Kogan Page.
- KOLTAI, D. (2001) *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*, Pécs: PTE TTK FEEFI.
- Learning for Life: White Paper on Adult Education*. July 2000, Govt. of Ireland.
- LENGRAND, P. (1970) *An Introduction to Lifelong Learning*, Paris: UNESCO.
- NÉMETH, B. (2001.) *A lifelong learning koncepció történeti gyökerei*. Tudásmenedzsment II. Évf./1. 39.-44. old.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1973) *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1975) *Recurrent Education. Trends and Issues*. Paris: OECD
- OECD (1996) *Press Communique*, SG/COM/NEWS(96)7, 17/1/96, Paris: OECD.
- PROBYN, E. (1993) *Sexing the Self, Gendered Positions in Cultural Studies*, London: Routledge
- OECD: *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris, 1996.

- RUBENSON, K. (1994) *Recurrent Education in Sweden, a Moving Target*, in Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.) *Lifelong Education*, Amsterdam: Kluwer.
- SCHULLER, T. – FIELD, J. (1998) *Social Capital, Human Capital and the Learning Society*, in Int. Journal of Lifelong Educ. 17(4), pp. 226-236.
- TUIJNMAN, A.C. (1996)(ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- UNESCO (2001) *The Cape Town Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. UNESCO Institute for Education, January 2001, Cape Town South-Africa., In: International Journal of Lifelong Education Vol 20./No. 6. 437-446. old.

E-források:

<http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf>

Communication from the Commission – Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.

[http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/comm\\_III\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/comm_III_en.pdf)

European Universities Association – Communication on Lifelong Learning.

[http://europa.eu.int/comm/education/life/report/civilsoc/eua\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/life/report/civilsoc/eua_en.pdf)

<http://www.eurydice.org> – Az EU tagországainak oktatáspolitikájáról.

