

Németh Balázs

PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

ORCID:0000-0002-4916-5741

A felnőttoktatás és -képzés fejlesztésének kihívásai, avagy hogyan segít a múlt a jövő megértésében

Absztrakt

Immáron lassan két esztendő telt el azóta, hogy az EU Miniszteri Tanácsa elfogadta 2021 végén az Új Európai Felnőtt-tanulási Akciótervet, mely kijelölte azokat az irányokat, melyek révén lehetőség nyílik a tagországokban érdemben hozzájárulni a felnőtt tanulók számának és tanulási teljesítményének növeléséhez. Ugyanakkor a felnőttek tanulásának támogatásához már rendelkezésre áll három konkrét eszköz, az egyéni tanulási számla (ILA – Individual Learning Account), a mikrotanúsítványok (MC – Microcredentials) és az Europass, mint megújított uniós önéletrajzi eszköz. Az ún. Skills Agenda, vagy magyarul a Készség és Képesség Napirend a korábbi két évtizedben már kipróbált, vagy tagállami szinten bevált gyakorlatokhoz köthető eszközök átfogó alkalmazását rejti, zömmel foglalkoztathatósági szempontok, egyúttal a társadalmi kohéziót erősítő megfontolások alapján. Érdemes visszatekintnünk a múltba, hogy mikor is jelent meg a nemzeti felnőttoktatási gondolkodásban az a jelenség, hogy lehetőleg minden felnőtt polgár számára egységesen nyújtsanak oktatást és képzést a munkához, valamint a hatékony és eredményes közösségi részvételhez, elkötelezett felelősségvállaláshoz szükséges készségek megszerzése és fejlesztése érdekében.

Kulcsszavak: felnőttoktatás, lifelong learning, EURYDICE

Éppen valamivel több mint száz éve, 1919-ben jelent meg a brit politikának azon nemzeti szintű óhaja törvénytervezetként is, hogy a felnőttoktatást egységesen minden brit polgár számára, először a nők számára is lehetővé tegyék. Az ún. *1919-es jelentés* aláhúzta annak szükségességét, hogy ezen lehetőséggel biztosítható, hogy a britek intelligensen bánjanak szavazati jogukkal, hozzájárulva a demokrácia megerősítéséhez¹.

A másik forrás a német alkotmány, melyet 1919 őszén fogadtak el a weimari parlamentben az új, köztársasági kormány létrehozásakor. Ezen alkotmány, pontosabban a 148.§-a rögzítette, hogy minden német felnőtt polgárnak lehetőséget kell biztosítani, hogy elsajátítsa a demokratikus értékeket, s ezen lehetőséget a népfőiskolák feladatává tették, hogy közösségi és politikai oktatást nyújtsanak az újonnan formálódó német állam és közösségeinek demokratizálásához, a hatékony készségek és képességek, a kritikus gondolkodás fejlesztésének szándékával nemzeti, tartományi és helyi szinten egyaránt (Lattke, Ioannidou 2021).

Ma már tudjuk, hogy a német törekvés alig több, mint egy évtized múltán elbukott, s csak a II. Világháborút követően volt lehetőség visszatérni a demokratizáló törekvésekhez, aminek az alapját az 1919-es célok adták, mégis jelentős hatást gyakorolt a felnőttoktatás és -képzés fejlesztésére a népoktatás, a népművelés korszerűsítése, a felnőttek tanítása terén felhalmozott népfőiskola praxis fejlesztése vonatkozásában. A német népfőiskolai mozgalomnak a háború

¹ 1919-es jelentés. Forrás: Fieldhouse (2000). Az eredeti kiadás: The Ministry of Reconstruction – Adult Education Committee (1919). Final Report. Nottingham: The University of Nottingham – Barnes and Humber/ Reprinted in 1980

utáni újjáéledése azonos módon ment végbe, mint a brit helyi közösségi tanulási formák fejlődése, melynek kapcsán az állam reguláló szerepre kényszerül, és nem ellenőriz, dominál az oktatás és képzés fejlesztésében, csak egyike tehát a szereplőknek.

Nem meglepő, hogy még a két világégés között a felnőttek tanítást és tanulását támogató, ösztönző nézetek között felbukkan a folyamatos felnőttoktatás (*adult continuing education*), sőt a folyamatos oktatás (*lifelong education*) eszménye a brit felnőttnevelésben és a felsőoktatás akkor nagyon is újnak számító, ún. harmadik missziójaként. De ekkor, az 1920-as évek derekán jelentek meg azok a nézetek melyek korszerű, tudományosan megalapozott keretrendszerben értelmezték a felnőttek tanítását és tanulását.

Az andragógia újra értelmezését, ezzel a felnőttoktatók szerepét és felelősségét Rosenstock-Huessy 1926-ban Werner Picht-tel közösen írt munkája (Picht, Rosenstock-Huessy 1926) fémjelzte, miközben az USA-ban számos elemzés érzékeltette, hogy egyre nagyobb számban igényelték felnőttek, hogy felkészült szakemberek oktassák és képezzék őket, segítve alapkészségeik megerősítését, vagy a munkához, a közösségi szerepeiknek való megfeleléshez szükséges készségek, képességek megújítását. Eduard Lindeman szintén 1926-ban megjelent munkája a felnőttoktatás erősödő szerepét, intézményesüléséből, tartalmi, módszertani, ezzel neveléstani tekintetben korszerűsödő rendszerét taglalta a *Felnőttoktatás jelentése/The Meaning of Adult Education* című elemzésében (Lindeman 1926). Tíz évre rá pedig – munkatársaival a Columbia Egyetemen – Thorndike vizsgálta a felnőttek tanulását, és remek tanulmányban összegezte a felnőttek tanulását érintő következtetéseiket személyiséglélektani vonatkozásokban (Thorndike 1936).

A posztmodern útján

A II. világháborút követő új környezetben aztán a nemzetközi közösség által 1948-ban elfogadott egyetemes emberjogi deklaráció (*Emberi Jogok Egyetemes Deklarációja*) megerősítette, hogy a nemzetállamok felelősséggel tartoznak polgáraiknak a jóléti célokat erősítő állam (*welfare state*) és a jóllét (*well-being*) lehetőségét biztosító közösség megvalósítása, formálása révén. Ennek keretében úgy a munkahelyteremtés, a foglalkoztatás, mint a jórészt erre épülő szociális biztonság és a kiegészítő szerepet játszó oktatás-képzés, egészségügy, kultúra és közösség révén erősíthető kohézió beépült a demokráciaépítés céljaiba, hogy az egyenlő hozzáférés elve révén stabilitást és biztonságot, sőt fejlődést biztosítson. A modernitás vagy a jóléti viszonyok megteremtése valóban folytatódhatott az 1914-45 közötti európai polgárháborút követően, de ez a folyamat eleve nem volt zökkenőmentes különösképpen a megosztott Európában nem. A kontinens nyugati felén és Észak-Európában kibontakozott egyfajta tömegtársadalmi jólét, de ez legfeljebb 1970-1973-ig tartott, amikor számos előzmény következtében, főleg 1968-tól több társadalmi-politikai, továbbá gazdasági válságtényező okán elkezdtek keresni a növekedés és a társadalmi stabilitás biztosításának eszközeit, s meg is találták azt a hatékony tudásmegosztásban, a folyamatos képesség- és készségfejlesztésben.

Az oktatás és képzés terén előtérbe kerültek, sőt felértékelődtek a nemzetközi és kormányközi szervezetek, s elsősorban az UNESCO, az OECD és más szakmai kutatóhelyek, közöttük is a Római Klub igyekeztek rámutatni, hogy az oktatás és képzés világot dinamikusan közelíteni kell a gazdasági elvárásokhoz célokhoz, mely komplex témát a már az 1960-as években előtérbe tolt folyamatos, vagy másképpen permanens oktatás (*lifelong learning/education permanente*) fogalmával írtak le, s ezt az oktatás tömegessé válásának válságjelenségei miatt egyre inkább a tanulásra és a tanulóra való fókuszálás egészítette ki. Maga az OECD is a kibontakozó és sokféle formában megmutatkozó válság miatt kezdett el az oktatás és képzés világával foglalkozni, s határozottan jelezte a humán tőke felértékelődése okán, hogy az oktatás és képzés világot a gazdasági növekedés és a társadalmi stabilitás elérésének, biztosításának szolgálatába kell állítani.

Ez a felfogás azután a hagyományos, elsősorban az iskolarendszerű felnőttoktatást is változásra készítette, és megindult az iskolarendszeren kívüli képzések, szakképzések és rugalmas felnőttképzési formák innovációja, fejlesztése, amiben kapóra jött az életen át tartó tanulás

gondolata, s ezzel a folyamatos tanulás egyéni felelősségének és közösségi támogatási formáinak, a tanulóközpontú felnőttoktatásnak és képzésnek a térhódítása úgy a munkahelyeken, mint a helyi közösség egyéb formáiban.

A lifelong learning koncepció megjelenése

A *lifelong learning*-koncepció a *lifelong education* felfogás módosulásaként, utódaként jelent meg az 1970-es évek elején, mint gondolat, ugyanakkor arról ma is megoszlik a téma kutatásával foglalkozó szakemberek véleménye, hogy konkrétan ki állhat a gondolat megfogalmazása mögött, adott-e valaki definíciót a fogalomnak már a kezdetekkor. Vagy talán a *lifelong education* fogalmának, tehát a huszadik század elején felbukkanó folyamatos, egész életen át tartó nevelés és oktatás fogalmának az újraértelmezése lenne a fogalom lényege a tömegoktatás korában.

Azzal egyet is érthetünk, hogy az 1960-as években az oktatásnak a folyamatos gazdasági és társadalmi változásokhoz való alkalmazkodás képtelenségét, legalábbis lassúságát feltételezték és az oktatás válságáról beszéltek. Ezt jelezte Coombs (1969), de voltak, akik új oktatási paradigmát vetítettek előre, mint Olaf Palme, a kiváló svéd szociáldemokrata oktatáspolitikus, majd később miniszterelnök 1969-ben².

Az ezredfordulón többen is jelezték, hogy a válsághoz legalább annyira kötődő *változás* fogalma volt a meghatározó nemcsak a lifelong learning, de a tanuló társadalom modelljének előtérbe kerülésében egyaránt. Ezt a változást Schön (1971) a tanuló társadalom modelljének megjelenésében egyértelműen visszatükröződőnek érzi, Castells (1989) pedig arra hivatkozik, hogy technológia innovációk révén az emberiség képessé vált az információ manipulálására, sőt az emberi tevékenység átfogó befolyásolására³. Merricks nem Paul Lengrand híres, 1975-ben megjelent UNESCO kutatásának publikálásához köti a lifelong learning fogalmának előtérbe kerülését, de felhívja a figyelmet, hogy miközben sokan, közöttük Ettore Gelpi, Edgar Faure és sokan mások – közöttük Lengrand – is maguknak tulajdonították a lifelong learning koncepciót, mint paradigmaváltó nézetet, a lényeg elsősorban az oktatás-központú intézmény- és szerveztorientált nézetek felől a tanulót és a tanulási tevékenység eredményességét, mint problémát a központba helyező nézetek felé való elmozdulásban van.

Mind az egész életen át tartó tanulás, mind a tanuló társadalom-felfogás szerepet játszott az iskoláztatás modelljének megújításában a tanulás folyamatának előtérbe helyezésével, például Husén (1974) modelljében, mely az oktatásban a valódi tanulási szükségletek kielégítésének igényét kívánta megjeleníteni és nyitott iskolát igényelt a társadalom „iskolátlanítását” akaró radikális nevelési/oktatási felfogásokkal szemben, mely utóbbi radikális irányzatnak Illich (1971) volt a képviselője.

Az OECD a rekurrens oktatás lényegét a *lifelong learning* stratégiájaként jelenítette meg 1973-ban, a gazdasági növekedés érdekében tett folyamatos oktatási és képzési változások, a nyitott és rugalmas oktatás és képzés felé történő elmozdulást jelző politikákkal és gyakorlattal. Ugyanakkor az UNESCO által 1960-ban tudatosan vállalt *lifelong education* koncepció – figyelembe véve a gazdasági változásoknak már az egy évtizeddel korábbi hatásait, kihívásait –, egy holisztikusabb felfogást képviselt, melyet a szervezet második felnőttoktatási világkonferenciáján F. Pöggeler *permanens nevelésként* fogalmazott meg, és ez vált az egyetem oktatási és nevelési koncepcióvá. Ezt a felfogást azután más nemzetközi szervezetek is átvették, mivel lényegesen tágabb, rugalmasabb, integratívabb fogalomnak tartották az OECD előbb taglalt fogalmához képest.

Merricks (2001) felfogásával egyetértve meghatározónak tartjuk a lifelong learning gondolat megjelenését, de úgy vélem, hogy az ún. *lifelong*, azaz az egész életen át tartó elemet az UNESCO oktatási és nevelési modelljében, tehát a lifelong education, permanent education

² Olof Palme az európai oktatás miniszterek egyik első találkozásán Versailles-ban vetette fel a *Recurrent Education* (rekurrens oktatás) gondolatát, melyet nem sokkal később az 1970-ben létrehozott OECD tűzött zászlajára és jelenítette meg azt mint az egész életen át tartó tanulás stratégiáját.

³ Field (2006: 10) is drámai változásokra hivatkozik az ipar és a szolgáltatások gyökeres átalakulása kapcsán!

kereteiben kell keresni. A *learning*, tehát a tanulás elemet pedig a tanuló társadalom modell, az OECD rekurrens oktatási modelljét kiegészítő lifelong learning stratégiai szemlélet, valamint a Római Klub kutatásai jelenítik meg, ezen utóbbiakat képviselte Husén, Botkin és Peccei (1979) egyaránt (lásd erről Németh 2003).

Mégis, akár E. Faure (1972) és munkacsoportjának híres UNESCO-dolgozatát hozzuk fel példaként *Learning to be* (Tanuljunk meg élni) címmel, akár az OECD már korábban említett 1973-as koncepcióját vesszük figyelembe, melyet Roger Boshier szerkesztett *Rekurrens/Viszszatérő oktatás: a lifelong learning stratégiája* címmel, ezek a munkák és az azt követők is még többnyire oktatási, képzési központúak. Elsősorban az oktatás és képzés, továbbá a kultúra intézményeinek, szervezeteinek tudásátadási mechanizmusaira, abban zömmel a tanítás folyamatára fókuszáltak és nem a tanulót, hanem a tanulást helyezték a modell, az elemzés központjába.

Ezekkel a többnyire intézményorientált felfogásokkal szemben jelent meg az a radikális oktatási és nevelési kritikai nézet, melyet Illich-re hivatkozva érintettünk (Óhidy 2016: 90). Az akkori kritikák, melyek fontos impulzusokat adtak nem csak a pedagógia, de az andragógia képviselőinek, hogy a felnőttek valóban nyitott, a tanulóra koncentrááló iskola-modelljét megalkossák, ma is aktuálisak, mivel az oktatáspolitikai valóságának redukcionizmusa (Kjell Rubenson gondolata) lecsapódik a döntően munkaerőpiaci, foglalkoztatáspolitikai orientációk dominanciájában, ez pedig ugyancsak komplex, és nem egyszerűen csak pedagógiai problematika. Ezt a felfogást kiválóan érzékelt már jóval korábban Freire (1972, 1973) a maga kritikai pedagógiájával.

Ettől a lifelong learning akkor nem vált még koncepcióvá, legfeljebb erősödtek azok a tényezők, melyek a piac oldaláról az egyén kompetenciáinak folyamatos fejlesztésével, az új társadalmi hatásokban pedig az aktív és kritikus egyének formálására építő tanuló társadalom ideáljának megfogalmazásával külön-külön jutottak el a folyamatosan tanuló, az ismereteit megújító egyénhez, mely a hatékony munka és a stabil, de egyben változó társadalom alkotó eleme. A mértékadó felfogások többsége, bár oktatási és nevelési feladatokra koncentrált, nem csak a pedagógiai, de a felnőttoktatás humanisztikus felfogására is hatással volt. Különösen azok, melyek nem kizárólagosan piaci szempontoknak akartak megfelelni, miközben az OECD, a Világbank és az EGK által megjelenített oktatási modellek többnyire képzési feladatokat helyeztek a középpontba, felerősítve a tanuló szerepét, aki nem életkora, hanem folyamatos tanulása révén munkaképesé válva és maradva került az érdeklődés homlokterébe.

Az 1990-es évek elején-közepén visszatért a folyamatosság értelmezése az oktatás és képzés világába, de már nem elsősorban a tanításra, hanem a tanulásra, annak folyamatosságára, eredményességére koncentrálván, főleg gazdasági, annak részeként foglalkoztatási, de egyben társadalmi stabilizációs tényezők miatt egyszerre (Németh 2003b). Ennek az átalakulásnak az egyik iránya a felsőoktatás szerepének felértékelődése, a felsőoktatás bekapcsolódása a folyamatos, minőségileg átalakuló tanulás fejlesztésébe, mint annak egyik meghatározó tere és ösztönzője (Németh 2003c).

Fontos mégis tisztázni a lifelong learning pedagógiai paradigmaként történő értelmezéséhez kapcsolódóan, hogy mit értünk pedagógia alatt. Amennyiben a pedagógiát a közoktatásban zajló, az iskolai tanítási és tanulási folyamatok leírását szolgáló tudományos értelmezésként fogjuk fel, úgy azt mondhatjuk, hogy a lifelong learning csak *részben*, de nem egészében pedagógiai paradigma, tehát önmagában nem az. Ugyanakkor, ha ezen kontextusban a pedagógiát mint a neveléstudomány egészét fogom fel, melyben a formális, a nem-formális és informális tanulás folyamatai egyszerre jelennek meg, úgy elfogadhatónak tartom a felvetést, viszont ebben az esetben is komplex pedagógiai, andragógiai és gerontológiai paradigmáról beszélek, mely ezáltal a közoktatás, a felnőttoktatás és az idősek oktatásának komplex interpretációja. Ennek a komplex paradigmának fontos látni a politikaformáló sajátosságát, illetve az európai oktatási- és képzési politika mint közpolitika alakulásának a lifelong learning koncepció felhasználására tett különleges kísérletét, olyan eszközt, amely majd az ezredfordulótól stratégiát formál a lifelong learning-ből, hogy gazdasági és társadalmi célkitűzéseit az EU tagországok fejlesztése, stabilizációja érdekében a lisszaboni folyamat megvalósításának kísérletéhez felhasználja.

A lifelong learning-koncepció stratégiává formálódása 1993-2003 között

John Field a lifelong learning-koncepciót mint egy globális politikai konszenzust értelmezte, mely a '90-es évek elején, mint a lifelong education megújuló felfogása nyert teret elsősorban az Európai Bizottság és az érintett főigazgatóságok berkeiben, hogy először a híres 1993-as *Fehér Könyvben* bukkanjon fel (EC 1995).

Ott még mint kizárólagosan gazdasági és foglalkoztatási eszköz jelent meg, majd két évvel később az oktatás- és képzéspolitikai szempontból mérőföldkőnek tekinthető 1995-ös *Oktatási Fehér Könyvben* tűnt fel, ott már egy árnyaltabb, tehát a foglalkoztathatóság mellett az esélyegyenlőségnek is teret adó felfogás keretében (pl. a második esély hangsúlyozása) körvonalazódik (EC 1995). Fontos ugyanakkor tisztázni, hogy a brüsszeli bizottsági dokumentumokban a lifelong learning ekkor még a folyamatos tanulás cselekvéseként és nem koncepcióként, stratégiaként jelentkezik. Ez még akkor is így van, ha 1995 végén a soron következő esztendő az életem át tartó tanulás éveként jelölik meg. Az EU lifelong learning-ről szóló deklarációja a CHANGE (változás) lényegét (tudományos és technológiai változások) a tudás megszerzésének és fejlesztésének központi tényezőjeként értelmezi ahhoz, hogy:

- a) A munkához és a társadalomhoz történő hatékony integráció;
- b) Az egyéni megvalósulás;
- c) Az egyenlő esélyek kiteljesedjenek (EC 1996).

Nem véletlen, hogy 1997-ben a hivatalba lépő brit munkáspárti kormány lifelong learning minisztert nevezett ki, 1998-ban pedig egy LLL-tanácsadó testületet hoztak létre, különös tekintettel a felnőttkori tanulás támogatására. Az Európai Bizottság 1995-ös *Fehér Könyve* a tanuló társadalom létrehozására hívott fel, mely már nemcsak az Európai Bizottságra nagy hatással lévő OECD, de az UNESCO felfogásának befolyását is érzékeltette. Tegyük azért egyértelművé, hogy az OECD 1996-ban az életem át tartó tanulást mindenki számára a munkavállalás/foglalkoztathatóság fejlesztése miatt ösztönözte (OECD 1996), miközben 1998-ban az UNESCO rendkívül kritikusan nyilvánult meg a döntően gazdasági érdekű, főleg neoliberális oktatáspolitikákkal kapcsolatban és visszatért a *lifelong education* fogalmához. Az UNESCO úgy értékelte, hogy az oktatást, különösképpen a közoktatást és a felnőttek iskoláit nem lehet magára hagyni a piac érdekeire hivatkozva (UNESCO 1998). Jacques Delors (1996), a leköszönő európai bizottsági elnök pedig éppen az UNESCO felkérésére írta meg nagyhatású tanulmányát, mely maga is paradigmaformáló erővel vitte a tanulást az oktatás- és képzéspolitikai felfogások középpontjába. A Delors-jelentés viszont abból a szempontból különösen fontos, hogy nemcsak a foglalkoztatás, a gazdaság, de a társadalom és az egyén számára is létfontosságú tanulási formákat, tevékenységeket, valamint a készségek fejlesztését értékelte fel (Sz. Tóth 2001). Ezt a felfogást erősítette az UNESCO az ezredfordulón, és azóta is ragaszkodik ehhez, hiszen 2006-ban az *Education for all* (oktatást mindenkinek) programot is erre fűzte fel (UNESCO 2006).

Az OECD 1996-os LLL-értelmezésének elsősorban az alapkészségek fejlesztésének hangsúlyozása miatt van jelentősége. Jellemző, hogy a Delors-dolgozat, különösképpen pedig az UNESCO 1998-as dokumentuma volt az a tényező, mely a főleg protestáns kultúrájú európai uniós tagokat (pl. Nagy-Britannia, Németország, Dánia), valamint a '90-es évek közepén csatlakozó országokat (pl. Svédország, Finnország) arra ösztönözte, hogy az UNESCO 1997. évi CONFINTEA V. felnőttképzési világkonferenciáján a 21. század kulcsaként beszéljenek a tanulásról.

Az elemző tanulmányokban sajnos sokszor keveredik az oktatás (*education*) és a tanulás (*learning*) fogalma, és a nem konzekvens, akkurátus fogalomhasználat félrevezető lehet. Nem gondolhatjuk, hogy 1996-ban az életem át tartó tanulás európai évében vált volna paradigmává a koncepció, annál is inkább, mivel 1997-ben az Európai Bizottság *AGENDA 2000* című dokumentuma is legfeljebb *lifelong training* fogalommal operál, jelezve a gazdasági, foglalkoztatási érdekeknek a képzési orientációra gyakorolt hatását, de az is lehet, hogy a dokumentum szövegének szerzője egyszerűen elírta a fogalmat. A képzési orientáció nem egyedüli, hiszen ekkortól az európai oktatás- és képzési felfogások zömére egy igen erőteljes képzési, szakképzési orientáció hat már (EC 1999).

1999-ben a német, majd pedig a finn európai uniós elnökség alatt fogalmazódott meg a gazdasági megújulást szolgáló lisszaboni program részeként az új költségvetési periódushoz kapcsolódó Socrates és Leonardo programokhoz kapcsolódó lifelong learning felfogás igénye, melyet 2000. márciusára az EURYDICE tanulmányában összegeztek (2000) és amelyet majd a lisszaboni tanácsülés határozata alapján az Európai Bizottság formált egy munkaanyagba, mely a *Memorandum* (2000) címet kapta.

Az EURYDICE tanulmány rögzítette azokat a szempontokat, mely a lifelong learning stratégiai paradigmává formálódásának fontos elemei:

- Az emberek életük során többször, akár folyamatosan tanulnak;
- Felértékelődik a szaktudás, a magas fokú szakmai ismeret, amely a stabil alapismeretekkel, személyes képességekkel (számos országban az élethosszig tartó tanulást a folyamatos képzésekkel, a felnőttképzéssel és a szakképzéssel azonosítják – a felnőttoktatás gyakran túlzottan szűkítően értelmezett, képzés-centrikus);
- Az oktatás formális és nem-formális tereinek együttműködése szükséges, különösen a felnőttoktatás vonatkozásában;
- Felértékelődik a stabil alapkészségek, műveltség megléte, melyben a tanulás tevékenysége cél, öröm;
- A tagországok első prioritása: A foglalkoztatás elősegítése (EURYDICE 2000).

Ez a dokumentum volt a tanítással és tanulóval foglalkozó 1995. évi *Fehér Könyv* mellett az, mely rámutatott a felnőttoktatás fontosságára a tanulásnak az egyén életében történő folyamatos tevékenységgé válásával kapcsolatosan. Ugyanakkor a *Memorandum* nyitott meg egy olyan kétszintű politikaformáló folyamatot, melyben a magasabb szinten a Tanácsban a tagországok a főleg globális gazdasági kihívások kényszere miatt előkészítenek egy olyan menetrendet, mely felpörgeti a tagállamok koordinációs tevékenységét az oktatás és képzés területén. Ennek a kezdete a 2001. évi bizottsági nyilatkozat az életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításáról, mely nemcsak a lifelong learning definiálására tesz kísérletet, de hozzájárul a közel egy esztendeig tartó igen intenzív ún. „Memorandum-vitához”, melynek tapasztalatai, mint alsóbb szintű társadalmasított diskurzus részei beépülnek a politikaalkotásba (EC 2001).

Ezzel az oktatási és képzési rendszerek egymáshoz közelítése nemcsak a gazdasági okokból értelmezhető mobilitás, foglalkoztathatóság növelése miatt jelentkezik, hanem az átjárhatóság és az esélyegyenlőség elvének az európai oktatásban történő alkalmazásának igénye okán is.

A lifelong learning 2001-re tehát meghatározta azt az európai integratív oktatási, képzési politikai gondolkodást, mely igyekezett ötvözni a gazdasági alapú humán erőforrás fejlesztés és az egyén aktív közösségi szerepvállalásához szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének gyakorlatát. A folyamat arra sarkallta a tagországokat, és érzékeltette a csatlakozás folyamatában lévő országokkal – így Magyarországgal is –, hogy az életen át tartó tanulás az Unió alapszerződéseiben az oktatás és képzés fejlesztésének három kulcskérdése alapján nem kerülhet le a napirendről, tehát a minőségi fejlesztés, a hozzáférés és esély növelése, valamint a partnerségi alapú fejlesztések irányadóak lesznek és maradnak a politikaalkotásban. Ezeket magam közpolitikaként értelmezem, mivel ez a közügy a közösségi források felhasználását, sőt a források növelését indokolta, indokolja ma is, ha nem is felülírva a tagállamok autonómiáját az oktatás és képzés területén, mégis relativizálva azt. Ezzel az EURYDICE által megfogalmazott paradigma oktatási és képzési politikává kezd alakulni, illetőleg azt alátámasztja azt.

Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeli célkitűzéseinek megvalósítása a 2002. évi barcelonai európai tanácsi ülés döntése alapján, mint cél, tehát egy konkrét munkaprogram és a nyitott koordináció, mint eszköz felértékelte a lifelong learning koncepciónak, mint komplex paradigmának az alkalmazását. Fontossá vált a foglalkoztatás és az aktív állampolgársághoz kapcsolódó kulcskompetenciák fejlesztését ösztönözni, melyet más szempontok alapján az OECD a PISA (2000, 2003, 2006) kutatások alapján maga is megjelenített, mint kritikus gondolatot az oktatási és képzési rendszerek komplex megújításának igényével.

Az Európai Bizottság 2003. novemberében mégis rendkívül kritikus hangon figyelmeztette a tagországokat, hogy mind maguk, mind a tagjelöltek vegyék komolyan a lisszaboni célkitűzéseket, melynek megvalósítása komoly reformokat követel a területen. Már ekkor megjelent a

nemzeti lifelong learning stratégiák készítésének feladata, a felsőoktatás bevonása a tanulás fejlesztésébe, a szakképzés gyökeres megújítása, az egységes európai képesítési keretrendszer megvalósításával, továbbá az európai nyelvek tanulmányának ösztönzése hatékony eszközökkel (EC 2003). A 2004 után fontossá vált lifelong learning-értelmezésben alapvetően az egyén tanulását előtérbe helyező, az egyén aktivitására alapozó kettős felfogást érzékelhetünk, mely egyszerre igyekszik gazdasági elvárásoknak megfeleltetni a tanulást és annak folyamatát, tartalmát, de odafigyel a társadalmi igényre is az egyénnek a közössége iránti felelősségvállalásra való felkészítésével az egész életen át tartó tanulás kompetenciái definiálásának igényével.

Sajnos a nemzeti lifelong learning stratégiák számos tagországban, leginkább a volt szocialista országokban, nem tükrözték ezt az integratív felfogást, mivel a monolit politikai szerkezet több évtizedes működésének hatása áttevődött a piaci viszonyok között működő, munkaerőpiac-orientált politikák világába. Ahogy korábban az autoriter felfogásnak nem volt szüksége a kritikus gondolkodásra, úgy a piaci érdekeknek való megfelelés sem feltétlenül igényelte és igényli azt, aki nem csak munkavállaló, de autonóm, döntési jogokkal felruházott egyén is kíván lenni, és ezt a felfogást közösségében is szándékozik megjeleníteni, legyen szó munkahelyről, vagy a szomszédságról. Ennek valódi lenyomata a magyar lifelong learning-stratégia, mely 2005. szeptemberére elkészült ugyan, de az előbb már érintett szakképzési és munkaerőpiaci orientációt, valamint az oktatási kérdéseket csak mint közoktatási és felsőoktatási kérdéseket kezelő egyvelegként lehet minősíteni.

A felnőttek tanulását sok szempontból az egész életen át tartó tanulás fontos tényezőjeként kezelte az az ezredforduló után az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA), mely 2006-os *Adult Education Trends and Issues (Felnőttoktatási Trendek és kulcstémák)* című munkanyagában jelezte a felnőttoktatás, felnőttkori tanulás és az egész életen át tartó tanulás összefüggéseit (Németh 2006). A másik fontos dokumentum 2006. október 23-án jelent meg és az európai Bizottság által képviselt legfontosabb, a felnőttek tanulását meghatározó témákat érinti (Németh 2006: 31). A felnőttek tanulását felértékelő dokumentum rámutatott arra, hogy a lifelong learning koncepcióhoz kapcsolódó kulcskérdésekhez hasonló témák, mint a részvétel növelése, a minőségi fejlesztés, és a tanulási eredmények elismertetése fontos a felnőttek tanulmányának ösztönzésében, de ugyanolyan fontos az idősödő népesség és a migráció kérdése is (EC 2006).

Ezek a dokumentumok, illetve a komplex paradigma formálódása tükrözik, hogy a lifelong learning természetesen önmagában vált felnőttoktatási paradigmává, de egy komplex paradigma-rendszer részeként értelmezhető. Figyelemre méltó, hogy milyen mértékben értékelődött fel a felnőttoktatás és a felnőttek tanulása az egész életen át tartó tanulás fejlesztésében, ezért is fontos az előzmények ismerete a 2008-as pénzügyi válság miatt módosult uniós oktatási és képzési felfogások, ezzel a felnőttképzést is érintő szakpolitikai átalakulások és átrendeződések tükrében.

Vissza a jövőbe

A fentiek alapján talán könnyebb megérteni az ILO és a NORRAG nevű svájci szakpolitikai kutatóközpont azon megállapításait, hogy az elmúlt másfél évtizedben az oktatási és képzési politikák sem globális, sem lokális/regionális vonatkozásban nem tudtak átfogó módon reagálni arra, hogy az alapkészségek fejlesztése és megújítása egyaránt lényeges a teljesítmény-elvű oktatási és képzési, valamint munkaerőpiaci rendszerek számára. Jelzésük szerint különösen fontos annak megértése, hogy a legkomolyabb kihívás a sem oktatásban, sem foglalkoztatásban, sem képzésben résztvevők (NEET – *Not in Education, Employment or Training*) felkarolása és bevonása megfelelő eszközökkel. Végül lényeges annak tudatosítása is, hogy a lifelong learning szemlélet úgy az oktató, képző, mint a foglalkoztatásban résztvevő szervezetek részéről megkívánja az együttműködés, tehát a kollaboratív megoldások alkalmazását, melynek tükrében nyerhet értelmet az egyéni tanulási számla és a mikrotanúsítványok alkalmazása. Így talán lehetővé válik annak ötvözése, hogy az egyénnek a tanulási teljesítményét segítse az elmélet és a gyakorlat folyamatos összehangolása és ennek visszacsatolása a szakképzési és felnőttképzési programokban, s ezt szükséges kiegészíteni olyan készség és képességfejlesztési elemekkel, melyek a tudás és képességek mellett az a tanulási attitűd, továbbá az autonómia

és felelősség egyéni látásmódját, magatartást is erősíti az eredményalapú tanulási felfogás alapján (Carton, Hofmann 2023).

Irodalom

- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Mircea, M. (1979). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome*. Oxford:Pergamon
- Carton, M., Hofmann, Ch. (2023 szerk.). *The Education-Training-Work Continuums: Pathways to Socio-Professional Inclusion for Youth and Adults*. ILO-NORRAG.
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_886034.pdf. Utolsó letöltés: 2023. 07. 14.
- Castells, M. (1989). *The information City: information, technology, economic restructuring and urban-regional process*. Oxford:Blackwell
- Coombs, P.H (1969). *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart:Ernst Klett Verlag
- EC – European Commission (1993). *White Paper on Growth, Competitiveness and Employability*. Brussels–Luxemburg:EC-EUROP
- EC – European Commission (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels–Luxemburg:EC-EUROP
- EC – European Commission (1996). *European Year of Lifelong Learning*. Brussels:EC
- EC – European Commission (1999). *AGENDA 2000. For A Stronger and Wider Europe*. Brussels: EC
- EC – European Commission (2001). *Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*. EC-COM2001/678 final.
- EC – European Commission (2003). *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. Brussels:EC-EUROP
- EC – European Commission (2006). *Adult Learning: It is never too late to learn.. Communication from the Commission*. Brussels: EC. COM 614 final
- EURYDICE (2000). *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels:Eurydice
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Ward, F. C., (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent:Trentham Books
- Fieldhouse, R. (2000). *The History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppresses*. Harmondsworth:Penguin
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. London:Sheed and Ward
- Husén, T. (1974). *The Learning Society*. London:Methuen
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row
- Lattke, S., Ioannidou, A. (2021). Public financing of popular adult learning and education in Germany. In: Duke, C., Hinzen, H., Sarrazin, R. (szerk.). *Public financing of popular adult education (ALE): Experience, lessons and recommendations from 14 country and case studies*. 56–75. Bonn: DVV International
- Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. NY: New Republic Inc.
- Merricks, L. (2001). Learning society. The emerging idea. In: Jarvis, P. (szerk.). *The learning age*. Kogan Page:London
- Németh, B. (2003a) *Az élethosszig tartó tanulás politikuma*. Előadás a PTE Nyitott Egyetemén.
https://univtv.pte.hu/video/nemeth_balazs_az_elethosszig_tarto_tanulas_politikuma
Utolsó letöltés: 2023. 08. 22.
- Németh, B. (2003b): Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum. *Tudásmenedzsment* 1. 30–39.
- Németh, B. (2003c): University Continuing Education in Hungary. In: M. Osborne – E. Thomas (szerk.). *Lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe*. Leicester: NIACE, 205–227. old.
- Németh, B. (2006). Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttoktatás európai keretrendszere. *Tudásmenedzsment* 3. 23–31.
- Óhidy A. (2006). Lifelong Learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle* 11. 89–98.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Education*. Paris: OECD-CERI.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial level. Paris: OECD
- Osborne, M., Thomas, E. J. (2003 szerk.). *Lifelong Learning in a Changing Continent. Continuing Education in the Universities of Europe*. NIACE-Leicester.
- Picht, W., Rosentstock-Huessy, E. (1926). *Im Kampf um die Erwachsenenbildung*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer

- Schmidt-Lauff, S. (2003 szerk.). *Adult Education and Lifelong Learning*. Berlin:Verlag Dr. Kovac,
Schön, D.A. (1971). *Beyond the Stable State: Public and private learning in a changing society*. New
York: Norton
- Sz. Tóth, J. (2001 szerk.). *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Budapest–Gödöllő: MNT–
SZIE
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J., Woodyard, E. (1936). *Adult learning*. Macmillan
- UNESCO – United Nations Education, Science and Culture Organisation (1998). *Lifelong Education
for All*. Paris: UNESCO
- UNESCO – United Nations Education, Science and Culture Organisation (2006). *Education for All:
Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO