

HOLTOMIGLAN – HOLTODIGLAN...

Ki ne emlékezne mosolyogva a Svejk, a derék katona haditudósítójára, aki bölcs megfontolásból előre beírja a krónikába, hogy a másnapi csatában hány halott és mekkora veszteség volt, és ki viselkedett hősieen illetve gyáván a holnapi napon? Úgy tűnik, hogy manapság, a pályázati lehetőségek körül forgó napjainkban és az egyre kevésbé megjósolható életpályák korában az önéletrajz-íráshoz el kellene sajátítanunk ezt a jövőbelátó technikát. Az *International Review of Education* 40. évfolyamának (1994) 3-5. tematikus száma az *élethosszig tartó tanulás* témakörét járja körül. Peter Alheit cikke váltotta ki a bevezetés megállapítását, amelyet ironikus voltával együtt – úgy tűnik – nagyon komolyan kell vennünk. A cikk egy Soeren Kierkegaard idézettel indul, mely szerint "Az életet csak visszafelé érthetjük meg. Közben azonban előrefelé kell élnünk." Peter Alheit szerint elérkezett az idő, hogy némileg revideáljuk Kierkegaard-t: "Valószínűleg most már nem elég az életet visszafelé megérteni: előrefelé kell életünket megérteni." Jelen korunkban az életpályák és életutak hagyományos szakaszai alapvető változásokon mennek keresztül. A tanulmányok, a munka és a nyugdíjas kor belátható hármasszakaszolása inkább kivételként, mint szabályként valósul meg az emberek életében. Az "élet élése" sokkal problematikusabb és megjósolhatatlanabb lett. Olyan képességeket sajátítunk el életünk során, melyeknek a jövőbeli hasznosságáról egyáltalán nem lehetünk meggyőződve, s részben ezért rendszeresen és állandóan új képességek megszerzésére kell törekednünk. Az ebben rejlő kihívás a felnőttoktatás számára nyilvánvaló. Peter Alheit szerint a tanulás egy új felfogására és megközelítésére van ehhez szükség, az életrajzi (biographical) megközelítésre, amely képes mind az egyént, mind azt a kontextust megváltoztatni, amelyben a tanulási folyamat hagyományosan végbemegy. A tanulás szokványos iskolai közege túlságosan merev, mellyel szemben, vagy azt kiegészítve, a tanulás életrajzi megközelítése a tanulási folyamatokat mind a tanuló egyén, mind a tanár számára rendszeres és folyamatos felfedező utakhoz teszi hasonlatossá, hiszen az életrajzok, az életpályák összetettebbek, egyénibbek, szokatlanabbak lettek, ugyanakkor színesebbek is, hiszen többet tükröznek az egyéni autonómiából és akaratból. A mai életpályák egyre jobban hasonlítanak egy laboratóriumhoz, melyben az egyén különböző ismereteket és képességeket sajátít el, vagy elsajátításával próbálkozik, mégpedig olyanokkal, melyekre esetleg nincs egy eleve adott, iskolai tanterv. Az élethosszig tartó tanulás életrajzi megközelítése tehát a tanulás különböző módjainak feltárását szorgalmazza. A koncepció ezzel kifejezi a szkepticizmust a felnőttoktatás hagyományos felfogásával szemben (például az átképzések gyors gyógy módjával szemben), és kifejezi azt a bizalmat, hogy az egyes ember igenis képes a saját életpályáját megszervezni, és hogy felfedezheti azokat a tanulási folyamatokat, melyek segítségével a legjobban alkalmazkodhat egy átmeneti kor kívánalmaihoz. A felnőttoktatás feladata éppen ezeknek az eddig rejtett képességeknek az edzése, a változatos tanulási folyamatok kipróbálásának erősítése az életpályáját kézbe vevő egyénnél.

Az *International Review* e számából azért szenteltünk nagyobb figyelmet Peter Alheit cikkének, mert a többi francia és angol nyelvű tanulmány közelebb áll a felnőttoktatás, az élethosszig tartó oktatás hagyományosan értelmezett kereteihez. A szám vendégszerkesztői, Paul Bélanger és Ettore Gelpi előzetesen 15 hozzászólást kértek a témához mind a fejlett, mind a fejlődő országok szakembereitől. Hogy Kelet-Európát, a második világot hová helyezik a két pólus között, azt nehéz eldönteni a szerkesztők válogatása alapján. Egy lengyel hozzászólás képviseli a régiót, Wladislaw Adamski közöl egy meglehetősen fecsegő és rendszerváltási politikai terminológiával terhelt tanulmányt *Oktatási kihívások Lengyelországban az átmeneti korszakban* címmel. A hozzászólások túlnyomó többségben a fejlődő országokat képviselik, például Argentína, Chile, Benin, Algéria és Kína

felnttktatásáról olvashatunk. A fejlett országok közül Svédország és Japán szerepel országtanulmánnyal. Az egyes országokról szóló írások önmagukban is érdekesek. Egyszerű olvasói egybevetésük ugyancsak arról győz meg bennünket, hogy egy rendkívül komplex kérdéskörrel van szó, ahol a terminológiai használatól kezdve a napi gyakorlaton – vagy annak hiányán át – az intézménystruktúráig nagy a változatosság, a fogalmi tisztázatlanság, ugyanakkor rengeteg az új vagy újraélesztett kezdeményezés. Hiszen a felnttktatás vagy élethosszig tartó oktatás címszó alatt egyaránt értendő az analfabétizmus elleni harc és a diplomások továbbképzése, illetve olyan egymástól távoli aggodalmak, mint a gyarmati örökségként meglévő iskolaszervezet reformja és a skandináv jóléti államok némi visszakoázása a felnttktatás finanszírozásából. Éppen a téma rendkívüli – és ebben a számban jól példázott – komplexitása kell hogy készítessen bennünket arra, hogy az élethosszig tartó tanulás-oktatás kérdését ne úgy kezeljük, mint egyet az aktuális oktatáspolitikai, oktatásszervezési feladatok közül. Az élethossziglan tartó tanulás kérdésköre alapvető gondolkodás- és cselekvésbeli revízióra kényszeríti nemcsak az oktatási rendszerek közvetlen érintettjeit, hanem az egyes társadalmak legszélesebb rétegeit és minden szektorát. Mi több, az egyes országok fejlettségi szintje, az elmaradottság vagy a magas fejlettség nem jelenti azt, hogy az élethosszig tartó oktatásnak csak bizonyos típusú igényei jelentkeznek egy országon belül, hiszen az élethosszig tartó oktatás kihívásai máris globális trendekbe rendeződtek. Nemzetközi szervezetek, integrációs formációk (nemcsak oktatási) bizottságai foglalkoznak a témával, és természetesen foglalkozik ezzel az oktatási szakma nemzeti és globális szinten egyaránt. Az *International Review of Education* jelen száma jól példázza a szakma által képviselt trendeket. Tetten érhető a misszionáriusi elkötelezettség (Maria Teresa Silvent, Argentína és Xie Guo-Dong, Kína), a probléma akadémiai megközelítése (Gaston Pineau), a lehetséges cselekvési terek és tervek előkészítése a fogalmak tisztázásával (Ursula Giere), a komparatív pedagógia legkorszerűbb felfogását tükröző átfogó tanulmány (Paul Bélanger).

Az élethosszig tartó tanulás fogalma valószínűleg olyan régi, mint a formális tanulás maga. A "nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk", "a jó pap holtig tanul" igazsága olyan régi és közhelyszerű, hogy a mai generációk a két közmondást latinul már fel sem tudják idézni. Az "élethosszig tartó tanulás" viszont annyira új kifejezés, hogy – legalábbis Magyarországon – az embernek egészen más képzetei támadnak a kifejezés fordítása hallatán. Hogy a címben javasolt holtomiglan-holtodiglan (tartó tanulás) javítana-e a megroggyant magyar énképen, annak eldöntését bízzuk a nyelvörkődőkre. További választási lehetőségért forduljunk Ursula Giere fent említett cikkéhez az *International Review*-ban, aki tanulmánya második felében közöl egy válogatott bibliográfiát az élethosszig tartó tanulás európai és amerikai alapműveiből (Selected Bibliography 1968-1994). Giere cikke első részében körbejárja az élethosszig tartó tanulás fogalomkörébe tartozó, vagy azzal rokon kifejezéseket és elnevezéseket. Mivel Magyarországon a rendszerváltás, az európai uniós csatlakozás, az informatika térnyerése készítet bennünket arra, hogy a hagyományos felnttktatás helyett a divatosabb és sokkal szélesebben értelmezett élethosszig tartó tanulásról, oktatásról kezdjünk beszélni (vö. Setényi János in *Educatio*, 1996/4. sz.), Ursula Giere cikkében talán meglepetéssel fedezhetjük fel, hogy az első alapművek a témában az 1970-es években születtek, mintegy válaszként a *P. H. Coombs: The World Educational Crisis* c. könyvében (New York, Oxford University Press, 1968) feltárt jelenségekre. Az oktatás világválsága, illetve az oktatás önbizalmának válsága Coombs és követői szerint ekkorra teljesedett ki. A függetlenségüket nem sokkal korábban elnyert fejlődő országok ekkorra már felismerték a gyarmatosítók által létrehozott oktatási rendszereik elidegenítő hatását. Elhalványult az esélyegyenlőség megvalósíthatóságába vetett hit. Illúzióknak bizonyult, hogy egy jó diploma megszerzésével az ember egy egész életen át dolgozhat a választott pályán. Alapvető

változáson mentek keresztül azok a társadalmi intézmények, elsősorban a család és a lakóközösség, amelyek hagyományosan felkészítették a gyerekeket az életre, de ezeket a változásokat nem, vagy csak hiányosan képezték le a maguk számára az iskolarendszerek. A tudásrobbanás és a társadalmi változások felgyorsulása egyre elavultabbá tették a tényismereten alapuló iskolai tudást. Ezen felismerések birtokában felerősödött a meglévő iskolarendszerek kritikája (már ahol ezek az ellentmondások és viták egyáltalán felszínre kerülhettek), és alternatívaként az élethosszig tartó tanulás valamelyik koncepciója fogalmazódott meg. Ursula Giere felhívja a figyelmet arra is, hogy már az 1970-es években is többes számban értendő az élethosszig tartó tanulás, azaz egy születésekor plurális fogalomról van szó. Érdeemes sorra vennünk ezeket a fogalmakat. (A fordításban némi gondot okoz, hogy az angol "education" szó magyarul lehet tanulás, oktatás, nevelés, sőt pedagógia is. A fogalomhoz legközelebb álló "tanulás" szó fog itt a legtöbbször szerepelni.)

A folyamatos tanulás (permanent education) egy olyan új fogalom, amely szerint a tanulás – megfelelő szakaszokban és periódusokban – kiterjed az egyén teljes életpályájára, s amely figyelembe veszi a képességek, a motivációk és a szándékok életkorral és életkörülményekkel való változását, illetve a változás szükségességét. Az élethosszig tartó tanulás (lifelong education) fogalma nemcsak a közgazdaságtanban és a szociológiában gyökerezik, hanem a pszichológiai kutatásokban is, amelyek szerint az ember befejezetlen lény, és csak az állandó tanulással teljesítheti ki önmagát. Egy olyan összefoglaló fogalomról van szó, melybe beleértendő a formális, nem formális és informális tanulás minden fajtája a teljes személyes, társadalmi és szakmai életút során. Az élethosszig tartó tanulás a tanulást a maga teljességében fogja fel, amelyben fellelhető az otthoni, az iskolai, a munkahelyi, a közösségi stb. élet során folytatott ismeret- és képességszerzések összessége. A tanulás e szerint nemcsak az életre való felkészülést jelenti, hanem az élet integráns része. A visszatérő tanulás (recurrent education) szakítást jelent a tanulás hagyományos értelmezésével, amikor a munkás, felnőtt életet megelőzően folyik megszakítatlanul, intézményes keretek között az ún. életre való felkészülés. A visszatérő tanulás koncepciója ezt a hosszú előkészítő tanulási periódust kisebb szakaszokra bontja, és a tanulási szakaszokat a munkával és a szabadidős tevékenységekkel eltöltött időszakok közé ágyazza. Ez a modell lehetővé teszi – tenné – az egyén számára, hogy a hagyományos tanulás-munkanyugdíj korszakolást igényei és lehetőségei szerint megbontsa, hogy saját életrajzának alkotó alakítója legyen. A *tanuló társadalom* (learning society) koncepciója az egyén új lehetőségei mellett a tanulási környezet, tágabban az egész társadalom változását hangsúlyozza. Faure és követői szerint fenntarthatatlan az a gyakorlat, hogy az oktatás célja egyrészt a társadalom jövőbeli elitjének felkészítése, másrészt a szélesebb fiatal tömegeknek egy adott és ritkán változtatható életformára való felkészítése. A jövő oktatása egy mindenkit integráló totalitásként fog működni, ahol az egyénnek lehetősége van az önirányításra és a kreativitásra, a társadalomnak pedig kultúrája fejlesztésére és integritásának megőrzésére. A társadalom iskolátlanítása (deschooling society) pedig nem az intézményes oktatás megszüntetéséért száll síkra, hanem azoknak a társadalmi kereteknek és egyéni lehetőségeknek a megvalósításáért, melyben az egyén nehézség nélkül, kedve szerint tud tanulóvá vagy tanárrá válni élete bármely szakaszában vagy helyszínén.

Az élethosszig tartó oktatás korai koncepcióiból adott ízelítő után Ursula Giere áttekintést ad arról, hogyan karolták fel az egyes koncepciókat a különböző nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD) és kutatói műhelyek, s milyen gyorsan jelentkezett a kiábrándultság, hogy a magas fokú munkamegosztásra és a részfeladatok precíz ellátására épülő modern termelés nagyrészt önmagában hordozza az élethosszig tartó oktatás ellenerőit.

Az 1970-es években nemcsak egy új gondolkodási folyamat indult el, hanem – mint azt ez a folyóiratszám is jól példázza – a felnőttoktatás expanziója is világszerte megindult. Akkor miért érezzük mégis úgy, hogy az ezredvég sajátos égető és új kérdésével nézünk szembe, s miért beszélhetünk ma az élethosszig tartó oktatás reneszánszáról? Erre a kérdésre a folyóirat összefoglaló cikke keresi a választ. Paul Bélanger, a szám szerkesztője is arra a megállapításra jut a beérkezett hozzászólások alapján, hogy nem elegendő élethosszig tartó tanulásról vagy oktatásról beszélni. A fogalmat többes számban kell használni, hiszen az "élethosszig tartó oktatások" legkülönbözőbb formái vannak kialakulóban világszerte. Míg a '70-es években úgy tűnt, hogy az oktatási rendszerek vannak válságban, két évtizeddel később, amikor a formális oktatásban eltöltött idő messze megnövekedett a fiatalok és a felnőttek körében, nemcsak foglalkoztatási válságról beszélhetünk. Jelentős társadalmi és globális változások zajlanak világszerte, melyek eredményeként nemcsak kevesebbet dolgozunk és több a szabadidőnk, mint korábban, hanem egyre kritikusabban érzékeljük társadalmaink ellentmondásait is. Ezek az ellentmondások új kulturális és oktatási igények megjelenését váltják ki. Erősödik a civil szervezetek és önkéntes egyesületek szerepe a demokratikus társadalmakban, újrafogalmazódik az egyéni és a kollektív identitás, változatosabbá válnak az egyéni életpályák. Tehát egy olyan korszakban élünk, amikor az új technológiák bevezetése, az ipari szerkezetváltás és az új munkaszervezési módszerek megjelenése olyan léptékű lett, hogy már az egész társadalomnak, nemcsak az iskolarendszernek kell válaszolnia az új helyzetre.

Paul Bélanger nagy önfegyelmről tesz tanúbizonyságot, amikor nem bocsátkozik további fejtegetésekbe a világ válságáról, a korszakváltásról, és nem próbál meg receptet kínálni a válságtünetek kezelésére. A folyóiratban megjelent országtanulmányok alapján, de sokkal szélesebb kitekintéssel rendszerezi a felmerült oktatási problémákat, és kijelöli azokat a referenciapontokat, melyekkel a jelenlegi helyzet globálisan és nemzeti szinten értelmezhető. Felhívja a figyelmünket, hogy ezt az összegzést is az átmenetiség és a gyors változások tükrében olvassuk.

Bélanger cikke három nagy téma köré szerveződik. Az első az élethosszig tartó oktatás három fő komponense, az alapoktatás, a felnőttoktatás és a változatos tanulási környezetek (diffused learning environments) egymáshoz való viszonyának változása; a második az oktatás közvetlen és mögöttes dialektikája; s a harmadik az élethosszig tartó oktatás politikai gazdaságtana.

Az élethosszig tartó oktatás komponenseinek egymáshoz való viszonya kapcsán Bélanger egyik legfontosabb megállapítása, hogy – kezdjük a kályhánál – világszerte megkérdőjeleződik az alapoktatás hatékonysága. A fejlett országokban a funkcionális analfabétizmus növekedése csak egy válságjelzés a sok közül, a fejlődő országok esetében pedig az alapoktatás egyenesen vádolható a fejlettségi szint lassú változásáért, a térség lemaradásáért. Az alapoktatás általános szakmai kritikájaként fogalmazható meg az is, hogy nagyon lassan reagál a kreativitás iránt régóta hangoztatott igényre. A kész tudáscsomagokat átadni próbáló alapoktatás nem felel meg az egyén emancipációs törekvéseinek, az innovációs készség és a rugalmasság kívánalmainak. A felnőttoktatás virágkorát élte az elmúlt évtizedekben, s az oktatási rendszerek legdinamikusabban fejlődő ágává vált. Ezzel együtt azonban viszonylag egysíkú maradt. A humán erőforrások fejlesztése, például az átképzés bármennyire is megalapozott közgazdaságtanilag, csak részben válasz a problémára. A felnőttoktatásnak sokkal jobban figyelembe kellene vennie, hogy – legalábbis a fejlett országokban – a munka jelentősége és súlya az egyes ember életében csökken. A szabadidő nemcsak az ún. aktív élet lezárásával növekszik meg, hanem végig az életpálya során. Az

élethosszig tartó oktatás harmadik komponense a tanulási-oktatási környezet, illetve környezetek. Közhely, hogy tanulásra nemcsak a formális iskolai környezetben kerülhet sor, a tanuló társadalom szó szerinti értelmében szinte tautológia. De sokkal nagyobb figyelmet kellene szentelni mind egyéni, mind társadalmi szinten annak a komplex kulturális közegnek, melyben a tanulási folyamatok zajlanak. A formális, intézményes tanulási környezetek minősége alapvetően befolyásolhatja, akár egy életre megszabhatja a tanuláshoz való viszonyt. Az írástudás fontosságát erősítheti vagy gyengítheti a családi, a lakóhelyi, a munkahelyi környezet. Ezek az elemek a legtágabban értelmezett, de az élethosszig tartó tanulás szempontjából alapvető fontosságú "rejtett tanterv" részei.

Ezeknek a komponenseknek az egymáshoz való viszonyából az derül ki, hogy egyetlen oktatáspolitikai sem lehet tisztán oktatáspolitikai. Nem lehet megfeledkezni a média és más intézmények befolyásáról, sem pedig a különböző fizikai és társas környezetek kulturális hatásairól.

Paul Bélanger cikke végén összegzi azokat a pontokat, melyekben az oktatási színtér átalakulásai, külső és belső konfliktusai megfogalmazhatók. Az élethosszig tartó oktatás elméletének és gyakorlatának, ha és ahol még nem tette, szembesülnie kell egy sokkal szélesebb problémakörrel, mint amilyen a formális oktatás és az oktatási rendszerek.

(Special Issue: Lifelong Education. International Review of Education, UNESCO Institute for Education, Hamburg, Volume 40, Nos. 3-5. 1994)