

NÉMETH BALÁZS

## A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei

A lifelong learning-koncepció gyökerei a 20. század elejére nyúlnak vissza, amikor az USA-ban több neveléstudományi szakember (Dewey 1916-ban és A. L. Smith 1919-ben) újraértelmezte a felnőttek tanításának – nevelésének tartalmát, melynek idősíkját kiterjesztették az alapoktatás utáni időre, és azzal szervesen összekötötték (*lifelong education*). Eszerint a tanulás az élet egészére kiterjed és hozzákapcsolódik a szellemi, anyagi és biológiai növekedéshez.<sup>1</sup>

A.L. Smith a híres 1919-es felnőttoktatási jelentést elkészítő bizottság vezetőjeként ugyancsak rámutatott arra, hogy „a felnőttoktatás nem a kivételezettek valamiféle luxusa, nem is csak rövid idejű tevékenység, hanem permanens nemzeti szükséglet, az állampolgári léttől elválaszthatatlan tényező, mely épp ezért egyetemes és *lifelong*.”<sup>2</sup> Később Lindeman folytatta e reformgondolatok további kifejtését a *The Meaning of Adult Education* (A felnőttoktatás jelentése) c. munkájában.<sup>3</sup>

Mivel ezeket a reformgondolatokat sokáig nem vették figyelembe a felnőttek oktatásának, nevelésének modernizálásában érintett ún. oktatáspolitikák, ezért azok hosszú ideig ideálok maradtak. Majd 1929-ben egy Yeaxlee nevű kutató visszatért ezen gondolatokhoz és azzal állt elő, hogy „az élethosszig tartó tanulás az ember természetéből fakadó szükségletekben lényegiesül, de nem elválasztható a szocializációs folyamatoktól”.<sup>4</sup>

Bár ez utóbbi gondolat már az Egyesült Királyságban születik, további csendes évtizedek következnek, melyekben nem kerül elő a felnőtt életkorra vonatkozó oktatás-nevelés, vagy akár a felnőtt tanulásának sajátosságait elemző tudományos igényű gondolat.

A II. világháború után, az újjászülető, modernizálódó és lassacskán demokratizálódó és globalizálódó nemzetek közösségében (lásd ENSZ és szervei, szervezetei) kap fontos szerepet az élethosszig tartó oktatás-nevelés (*lifelong education*) koncepciója, mely nemcsak a *lifelong learning* koncepció előképe, de más, és egyben újabb társfogalmak (pl. permanens nevelés (*permanent education* – *éducation continue*) *rekurrens oktatás*, folyamatos oktatás (*continuing education*), további oktatás-képzés (*further education*), közösségi oktatás

---

<sup>1</sup> Dewey, J. (1916) *Education and Democracy*, New York: The Free Press.)

<sup>2</sup> Smith A.L. (1919) *Introductory letter* para xi:5

<sup>3</sup> Lindeman, E. (1926, 1961) *The Meaning of Adult Education*, Montreal: Harvester House

<sup>4</sup> Yeaxlee B.A. (1929) *Lifelong Education*, London: Cassel

(*community education*) és a '80-as években felkapott tanuló társadalom (*learning society*)) szülőanyja is.

Az ENSZ által létrehozott UNESCO első jelentős felnőttoktatási konferenciáján Montreálban jelenik meg a permanens nevelés-oktatás (*permanent education – education permanente*), mely részben az előbb megjelenített nézeteket karolta fel, de visszanyúlt a 18. és 19. századi skandináv felnőtt-tanítási tradíciókhoz is (ezek mind a mai napig tovább élnek és meghatározzák a felnőttoktatás-tanítás-tanulás hármasságának liberális értelmezését, az ún. nem-formális felnőttoktatás-tanulás egyenjogúságának eszményét!).

Tehát a *lifelong education* fogalmát először a felnőttoktatásban használják, s a montreáli UNESCO konferencia 1965-ben megjelenő ajánlása – ezt Lengrand csoportja fogalmazza meg<sup>5</sup> – hozza elő az említett permanens oktatás-nevelés fogalmát, mely szinonimája a *lifelong education* fogalmának. 1967-ben, a Norvégiában működő ún. Ottesen-bizottság programot dolgozott ki a munka utáni oktatás megvalósítására (*postwork education*), annak vonatkozásában, hogy elkerülhetően az ismeretek, sőt a szakismeretek megújítása. Ugyanakkor érdekes adalék, hogy a rekurrens oktatás (*recurrent education*) gondolatának megfogalmazója a későbbi svéd szociáldemokrata miniszterelnök Olof Palme oktatási miniszter volt, aki az Európai Oktatási Miniszterek 1969-es versailles-i konferenciáján ismertette elgondolását a felnőttoktatással kapcsolatban.<sup>6</sup>

A *lifelong learning* koncepció előképei véglegesen 1970-től erősödtek meg igazán, s ettől kezdve integrálódtak ténylegesen a szakmai köztudatba részben az UNESCO, részben – egyértelműen gazdasági megfontolások alapján – pedig az OECD tevékenysége révén. A fent említett Lengrand-jelentés megjelenését követően az oktatás-nevelés fejlődését vizsgáló nemzetközi bizottságot, melyet E. Faure vezetett, s mely bizottság 1972-ben megjelentette az ún. Faure-jelentést „*Learning to be: The world of education today and tomorrow.*” címmel. Ezt a munkát az UNESCO irányításával végezték, s ez a felnőttkori tanulást az emberi jogok közé emelte. Ez teljesedett ki a további UNESCO-konferenciák ajánlásaiban, melyek a demokrácia lényegéhez kapcsolták az oktatás és a tanulás reformját, nyitottá tételét.

Az OECD 1973-ban bocsátotta ki jelentését „*Recurrent education: a strategy for lifelong learning.*” címmel, mely a felnőttek tanítását a gazdasági fejlődés lehetőségéhez kapcsolja. Nem sokkal később a *lifelong learning* koncepciója tovább kristályosodott a RÓMAI KLUB kutatói által a hetvenes években készített jelentésekben T. Husén, J. Botkin<sup>7</sup> és A. Peccei gondolataiban<sup>8</sup>, akik a politikai, gazdasági stabilitás és demokratikus társadalom fejlődésének egyik kulcsát szintén az oktatásban látták.

Annak ellenére, hogy több koncepció is megjelent a hetvenes évek elejére, mégis a gazdasági recesszió és az annak következményeként jelentkező költségvetési szigor nem segítette elő a felnőttoktatás további államilag támogatott in-

---

<sup>5</sup> Lengrand P. (1970) *An Introduction to Lifelong Learning*. Paris, UNESCO.

<sup>6</sup> Hasan A. *Lifelong Learning* (1996) In A.C. Tujnman(ed.): *The International Encyclopedia of Adult Education and Training* (1996), Pergamon

<sup>7</sup> In T. Husén – J. Botkin: *No limits to learning: bridging the human gap. A Report to the Club of Rome.*

<sup>8</sup> Peccei A. (1984) *Kezünkben a jövő*. Budapest: Gondolat Kiadó

tenzív fejlesztését. Ehhez hasonló folyamatok váltak jellemzővé az USA-ban is, ahol bár 1976-ban egy ún. „Lifelong Learning Act”-et, azaz törvénytervezetet megszavazott a Capitolium, mégis az akkori szakemberek számára – mint Peterson – már 1979-ben úgy tűnt, hogy ha időszerűnek is tűnt a törvény, mégsem követte azt jelentős felnőttoktatási aktivitás és be kellett látniuk, hogy „az élethosszig tartó oktatással és tanulással kapcsolatos politikák elsősorban külföldön válnak ténylegesen népszerűvé, például a skandináv országokban, itthon (az USA-ban! *Sic*) pedig a görcsös és fellazuló fejlődés tapasztalható.”<sup>9</sup> Igaz jelentkeztek olyan sajátos és példaértékű törekvések is, melyek például az időskori tanulás intézményesítésével kívántak annak létjogosultságot adni (pl. az ún. *elder hostels* – idősek otthona mozgalom! *Sic*).

Érdekes jelenség, hogy a felsőoktatás is éppen a hetvenes évek második felétől kezdve kellett hogy megtapasztalja a felnőttek főiskolai és egyetemi keretek között folytatandó tanulási igényének radikális növekedését, mely a tanulási idő és tér dimenzióját egyértelműen a levelező, majd pedig a távoktatási, felnőttoktatási és tanulási formák felé tolta el. Ugyanakkor a hagyományos elitértelmiségi gondolkodású egyetemek közül a többség nem volt felkészülve az olyan, felnőttoktatási és tanulási formák megváltozó tartalmából fakadó kihívásokra, mint amelyet a *lifelong education* magában hordozott. Ez pedig kísértetiesen hasonlít arra a lassú, 1990-től mindinkább érzékelhető folyamatra, ahogy napjaink Magyarországnak egyetemei is csak „nyögvenyelősen” fogadják el a felnőttoktatás és képzés létjogosultságát, s azt is elsősorban fiskális megfontolásokból teszik, s még a társadalomtudományok művelői sem engedik egykönnyen integrálódni a tudományos közéletbe a felnőttoktatással és képzéssel foglalkozó oktató – kutató kollégákat.

Az amerikai és kanadai egyetemeken persze elfogadtak mindenféle *lifelong education and learning* nyilatkozatokat, irányelveket, de a felsőoktatás nem tudott lépést tartani az elsősorban a gazdasági életben jelentkező globális, a humán erőforrásokkal szemben új és új kihívásokkal, vagyis voltak intézmények, melyek felismerték az új koncepció lényegét, de voltak olyanok is, melyek mereven elzárkóztak a felnőttek felsőoktatási keretek közötti (nem nappalis *Sic*) oktatási és képzési formáitól. Kulich 1982-ben érzekelte ugyan, hogy a kanadai egyetemek hamar válaszlépéseket tettek<sup>10</sup>, de a nyolcvanas évek végéig nem következett be áttörés a felsőoktatási felnőttképzés gyakorlatában, mivel éppen hogy a nyolcvanas évek gazdasági és társadalmi változásai, valamint a számítástechnika és a virtuális tér fogják kikényszeríteni a felsőoktatási felnőttoktatás és képzés radikálisan új formáit. Ez pedig már nem csak kihívás, de egyben üzlet, tehát verseny is a tanulni szándékozó felnőttek vonatkozásában, amelyet Williams idejekorán (1977) úgy értelmez, hogy a *lifelong education* az egyetemi oktatás új köntöse.<sup>11</sup>

A *lifelong learning*-koncepció fejlődéstörténetéhez szervesen kapcsolódó, az azt megalapozó *lifelong education* gondolata érdekes fejlődésen megy keresztül,

---

<sup>9</sup> Peterson, R.E. (1979) *Lifelong Learning in America*, San Fransisco: Jossey Bass, p. 423.

<sup>10</sup> Kulich J. (1982) 'Lifelong education and the universities: a Canadian perspective', in *International Journal of Lifelong Education* 1 (2).

<sup>11</sup> Williams, G. (1977) *Towards Lifelong Education: A New Role for Higher Education Institutes*, Paris: UNESCO.

de legalább ennyire nehéz meghatározni, definiálni, magának a két koncepciónak a fogalmát.

A *lifelong education* tartalmát sokan próbálták meg értelmezni már a hetvenes évek közepétől, a nyolcvanas évek elejétől. Dave szerint az élethosszig tartó oktatás-nevelés „az individuum egyéni, társadalmi és szakmai fejlődését élethosszig biztosító eszköz, mellyel az egyén és közösségének életminősége biztosítható.”<sup>12</sup> Lawson ezzel szemben óvott attól, hogy az oktatás-tanítás koncepcióját ennyire tágan értelmezzük, mert „így nem tudnánk megkülönböztetni a formatív befolyások, hatások tömegeit az egyéni alkalmazkodáshoz, eligazodáshoz szükséges alapműveltség megszerzésétől.”<sup>13</sup>

Lawson rámutatott, hogy pontosabb definíció szükséges a *lifelong education* értelmezéséhez, mint Dave túl általános definíciója, mégsem mutatott fel alternatív definíciót. Úgy tűnik, hogy a kettő között határvonalon találtak valamiféle elfogadható értelmezést. Jarvis szerint ez pedig nem más, mint hogy a *lifelong education* „egyrészt bármely elhatározott eseménysor, amelynek humanisztikus alapjai vannak és amely a résztvevő élete végéig jelentkező tanulását és megértését, értelmezőképességét irányítja, másrészt pedig olyan koncepció és eszmény, amely mindaddig tartalmatlan, amíg nem realizálódik.”<sup>14</sup> Ezért nem meglepő, hogy adott helyen és időben más és más értelmezést kapott, mivel különböző politikai, gazdasági és társadalmi tényezők sajátos tartalmi elemeket, intézményi formákat stb. toltak előtérbe, így az alapkoncepcióból kiágazó és dolgozatomban elején ismertetett új koncepciók is megjelenhettek, megerősödtek. Ez vezetett a *lifelong education* fogalmának háttérbe kerüléséhez és az *education* helyett a *learning* (tanulás) központba helyeződésével, azaz a nyolcvanas évek végére, a kilencvenes évek elejére a *lifelong learning* koncepció dominanciájához. Ez utóbbi koncepció integráns részként fogta fel saját fejlődéstörténetét és attól nem elszakadni, hanem azzal együtt továbbfejlődni akart.

De az élethosszig tartó tanulás fogalma nemcsak a felnőtt egyén szerepének, felelőségének a tanulásban is jelentkező megerősödést tükrözte, de beépült abba a politikába is, mely – Nyugat-Európa tekintetében a Delors-jelentés szerint is – mind a gazdasági, mind a társadalmi stabilitást az egyén aktív cselekvési igényében, még pontosabban az ismeret, a tudás és a szakértelem megszerzésében, bővítésében és megújításában látta.<sup>15</sup> Boshier maga is úgy vélte, hogy az élethosszig tartó tanulás definíciójának elterjedése, általánossá válása a felnőttoktatásban és képzésben valóban az egyéni felelőséget hangsúlyozza, de mégsem tudott és/vagy akart lemondani arról, hogy az egyéni felelőséget a tanulási lehetőségek megerősítésének, kiterjesztésének megvalósításával kell összekapcsolni.<sup>16</sup> Ezért fontosnak tartja a *lifelong education* fogalmának megtartását, használatát, hogy

---

<sup>12</sup> Dave R. (1976) *The Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press., p. 34.

<sup>13</sup> Lawson, K.H. (1982) 'Lifelong Education: Concept or policy?' in *International Journal of Lifelong Education* 1 (2), p. 103.

<sup>14</sup> Jarvis P. (1995) *Adult Education. Theory and Practice.*, London: Routledge, pp. 24-25.

<sup>15</sup> Delors J. et al. (1996) *Learning: the treasure within..* Report to UNESCO of the Internat. Comm. on Education for the 21th century. Paris. UNESCO.

<sup>16</sup> Boshier, R. (1998) *Edgar Faure after 25 years: down but not out..* In Holford J. et. al. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London, Kogan Page., pp. 3-20.

az oktatáspolitikai, egyáltalán a költségvetés tartalmazza a felnőttoktatás különböző formáinak támogatását.

Ma is sokan használják a *lifelong education* fogalmát, mások pedig inkább a *lifelong learning* (lebenslange lernen) fogalmát használják, mert számukra negatív értelmezhetősége is lehet az előbbi fogalomnak annak kapcsán, hogy a felnőttek tanítását magában rejtő fogalom az ismeretek felnőttkorban történő pótlása tekintetében „lenéző gondolkodásmódra” (*Sic*) ad alkalmat. A *lifelong learning* koncepció egy lassan körvonalazódó definíció és tartalom mentén<sup>17</sup> fokozatosan beépült az Európai Unió politikájába, annak egyik központi elemévé vált, melynek szignifikáns jele volt az 1995-ös FEHÉR KÖNYV a tanuló társadalom akkora már tíz esztendő koncepciójának integrálásával, majd pedig az AGENDA 2000, mely visszatérően utal arra, hogy a globális világban a *lifelong learning* egyszerre eszköz, forma és cél a felnőtt társadalom és benne az egyén megújulásához.



---

<sup>17</sup> *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Result of the EURYDICE Survey, 2000.*, p. 17.