

NÉMETH BALÁZS

## Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata

**Bevezető.** Amikor az élethosszig tartó tanulás koncepciójának a 20. századon átívelő fejlődését áttekintjük, nem meglepő, hogy az eleinte oktatásközpontú felfogásból a század végére tanulásközpontú elgondolás, illetve koncepciók sora vált meghatározóvá. Ebben igen fontos szerepe volt az oktatás és képzés – benne a felnőttoktatás és képzés – modernizációjának, intézményesülésének és demokratizációjának.

Ugyanakkor kiderült, hogy a koncepciók többsége valóban a II. Világháború utáni nemzetközi, azaz egyetemes demokratizálódás és gazdasági stabilizálódás mentén nyert teret, részévé vált az előbb említett folyamatoknak, s nagyrészt az oktatás formális dimenzióiban kapott szerepet. Az ötvenes és hatvanas évek modernizációs eufóriájában az oktatás intézményeit elsősorban az állam, a gazdaság és a társadalom – Közép-Kelet Európában az államgazdaság – által támasztott oktatási és képzési célok határozták meg, melyek elsősorban az oktatáspolitikák és a gazdaságpolitikák keretrendszerében és tartalmában csapódtak le.

Felismerhető, hogy azokban az országokban, ahol a demokratizálás folyamata nem akadt meg és ahol a gazdaság fejlődését újra és egyre inkább a piaci folyamatok és nem az államérvék abszolút jelenléte határozta meg, ott az oktatás és képzés fejlődésében maguk az intézmények is leképezték a társadalom demokratikus fejlődését a decentralizációban, a növekvő intézményi autonómiában, valamint a formális oktatási dimenzió mellé szerepét és hatékonyságát tekintve felfejlődő nem-formális és informális terek megerősödésében.

Az utóbbiak fontos szerepét folyamatosan képviselik a skandináv országok oktatási, képzési és tanulási struktúráiban oly fontos szerepet játszó ún. nem kormányzati intézmények (NGOk), vagy a sajátosan „liberális felnőttoktatás”-nak nevezett tevékenységi forma (REPORT – CONFERENCE ON LIFELONG LEARNING, LIBERAL ADULT EDUCATION AND CIVIL SOCIETY Finland, Turku 1999).

A liberális demokráciák fejlődése tovább tudta vinni a már a 19. század végén megjelenő „szabad tanítás” eszméjét, vagyis azt, hogy a tanulni vágyó felnőtt igényeit megújuló tanítási módszerrel, új és megújuló intézményi formákban kell és lehet folytatni. A gondolat a század első felének úttörő, mondhatni elementáris erejű radikális kezdeményezéseket tekinti előfutárának, mely Grundtvig és Kold *Népfőiskolájához* (1844), Preusker *Népkönyvtáraihoz* (1847), Kolping *Gesellenhausjához* (1849) és James Stuart *University Extension-jához* (1873) kapcsolódik és méltán erősíti a mai elképzelések megértésének, a történeti fejlődés szervesülése folyamatának értelmezhetőségét (PÖGGELER 1994, SZ. TÓTH 1998).

A magyarországi felsőoktatás fejlődésének sajátosságai, elsősorban a polgárosodás viszonylagos fejlődése (GERŐ 1993) nem tették lehetővé, hogy az egyetemek ugyanolyan nyitottá váljanak, s hogy ugyanolyan szerepet töltsenek be az ismeretek terjesztésében, mint angliai és osztrák társaik a 19. század végén, a 20. század elején

(FELKAI 1986; NÉMETH 2001). Ez a jellemző kép nem változott a két világháború közötti időszakban sem és látni fogjuk, hogy 1945 után is csak a felnőttek esti egyetemi oktatásának és képzésének volt időlegesen modernnek tekinthető szerepe.

**Modernitás, innováció és az élethosszig tartó tanulás gondolata.** A történeti példák csak alátámasztják, hogy a 20. század második felében megerősödő elgondolások, a folyamatos oktatást, képzést (*continuing education*), a permanens oktatás és nevelés ügyét (*permanent education*), a munka utáni oktatást (*post-work education*), a visszatérő oktatást (*recurrent education*), a közösségi oktatást (*community education*), stb. megjelenítő gondolatok azért kaptak oly nagy jelentőséget és vezettek el a LIFELONG LEARNING tanulóközpontú koncepciójához, mert ez az a koncepció, mely magába tudta ötvözni a történelmileg jól felidézhető elgondolásokat, a jelenkor gazdasági és piaci kihívásaiból fakadó folyamatos tudás, szakismeret és kompetencia bővítésének kényszerét, valamint a modern embernek a tanulásban megújuló szellemi és társadalmi megújulását.

Ez az a koncepció, mely a '80-as évek végétől egységesülési folyamatokba kezdő Európában meghatározó és komplex foglalkoztatáspolitikai, oktatási – képzési és kulturális gondolatrendszerre válik. Nem véletlen, hogy az élethosszig tartó tanulás ügye olvasztotta egyszerre magába a foglalkoztatáspolitikai számára elsődleges innováció és magas fokú szaktudás elemeit, a társadalmi – közösségi stabilizáció politikáját (PECCEI 1984), valamint a szellemi megújulás, azaz a kreativitás és az igényesség lehetőségét (DELORS 1996).

**A felsőoktatás lehetőségei a rendszerváltásig és a rendszerváltás után.** Fontos utalnunk arra, hogy a volt szocialista országokban 1945 után jelentek meg azok a kezdeményezések, melyek az iskola demokratizációjának és modernizációjának igényével képviselték az oktatás és képzés folyamatossá tételét a demokratikus iskola, a dolgozók iskolái és gimnáziumai, a szakérettségi, a technikumok, az esti egyetemek és a számos üzemi képzések elindításával és szervezésével, de azok mégsem tudtak minden szempontból szervesülni, mivel az állampolitika eszközévé váltak az autoriter, antidemokratikus hatalom részeként.

Igaz, hogy a hatalmi rendszer biztosított bizonyos mértékű és általánosan színvonalasnak tekintendő oktatást, mégis az oktatás egésze túlideologizálttá lett, és nem szolgálta az egyén tanulási érdeklődését, elképzeléseit, nem volt és nem is lehetett a gazdaság és a társadalom modernizációjának eszköze, mert a rendszer jellegzetesen szervesetlen, mesterséges volt (KOLTAI 2001).

Néhány közép-kelet-európai volt szocialista országban, így Jugoszláviában (SAVICEVIC 1983), Lengyelországban (TUROS 1982, 1990) és Magyarországon is jelen volt az oktatás, a nevelés és a pedagógia klasszikus és modern gondolatrendszerének hatása, érzékelhető volt a '70-es évek közepétől, s különösen a '80-as évek elejétől a felnőttoktatás modernnek tekinthető, az oktatást, képzést és művelődést megújítani szándékozó andragógiai elmélete (DURKÓ 1980, CSOMA, ZRINSZKY 1981), de ez a látásmód és koncepció nem volt elégséges ahhoz, hogy a hatalmi struktúra merevségének hatása mellett általános hatást eredményezzen az oktatás és képzés megreformálásához.

Mégis, Magyarországon is az elsősorban a gazdaság, a társadalom modernizációjához kapcsolódni kívánó meghatározó andragógiai koncepciók, elméletek alapjául szolgáltak az 1989 utáni felnőttoktatási és képzési elmélet és gyakorlat (pl. kutatások) formálódásához, megerősödéséhez, valamint a permanens oktatás – neve-

lés gondolatának már a '80-as évek elejétől folytatott elemzésével az élethosszig tartó tanulás koncepciójának integrációjához, adaptációjához.

Ugyanakkor maga a felsőoktatás nem tudott olyan értelemben látványosan reagálni az 1989–1990 után hihetetlen gyorsasággal megváltozó oktatási és képzési tényezőkre, a növekvő tanulói igényekre, a pillanatok alatt meghatározó kihívásokat indukáló piaccgazdasági tényezőkre, továbbá a gyökeresen megváltozó állami szerepekre, oktatási és képzési politikákra, amelyek a főiskolák és egyetemek oktatási és képzési kapacitásainak komplex kezelését, közös képzési, továbbképzési stratégia kialakítását jelentette volna, inkább kari, vagy intézeti „kisüzemek” jöttek létre az egyetemeken főiskolákon belül.

Ebben igen komoly szerepet játszott a felsőoktatás intézményei autonómiájának viszonylagossága és ellentmondásossága, az akadémikusi elit azon meggyőződése, hogy a hallgatói létszám növekedése a felsőoktatásban a minőség rovására megy, és hogy a levelező és távoktatási formák nem ugyanolyan minőségűek, mint a nappali képzések. Az egyetemek, főiskolák dinamikus fejlődésének, az élethosszig tartó intézménnyé alakulás lehetőségének gátja a szakalapítás és szakindítás túlságosan hosszadalmas és túlzottan centralizált, túlpolitizált rendszere, melyben a szakmai érdekeket politikai dimenziók szorítják háttérbe, s gyakran az egyes szakok indítása, működésének értékelése nem elsősorban szaktudományos szempontok alapján történik. A másik jelentős gát az egyetemeken belüli kari autonómiák merev érvényesítése és az egyetemi szintű humán erőforrás kooperáció kárára, mely aztán esetlegességet eredményez az egyetem szintű együttműködésben.

Ezért nem meglepő, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói gárdája nemhogy intézmény-centrikussá, de hallgató-centrikussá sem tudott kellően válni. Egyik oldalról meg kellett-kell felelnie a felsőoktatási politika elvárásainak, másik oldalról nem komplex rendszerként kezeli intézménye oktatási-képzési tevékenységét, holott az élethosszig tartó tanulás koncepciójának formálódásában fontos szerepet kap a felsőoktatási intézmény (UNESCO CAPE TOWN STATEMENT 2001).

A hazai felsőoktatási intézményekben oktatók számára a nappali képzésen túli formák (pl. levelező-, esti-, távoktatás) csak mint az intézmény költségvetését kiegészítő bevételi formák, „keresetkiegészítő” tevékenységekként értelmeződnek és nem kapcsolódnak össze a modern felsőoktatás intézményi modelljével. Az oktatók képzése nehézkes, új oktatási és képzési módszerek, taneszközök alkalmazására és tananyagok írására nehezen lehet őket rávenni. A távoktatási formák elindítása és kiteljesedése – a technikai eszközpark fejletlensége mellett - ezért is megy „döcögősen”. Sőt számos oktató úgy véli, hogy neki nem kell továbbképzésben részt venni, s azt pedig ne mondják meg neki, hogy miképp kell jól, hatékonyan tanítani.

Mégis, vannak akik azt állítják, hogy a rendszerváltozás utáni törvénykezés biztosította a felsőoktatás fejlődésének kereteit, autonómiájának kialakulását. Ellenben meg kell vizsgálni, hogy mennyire nem tudtak a felsőoktatási intézmények kellően színvonalas innovációs hálózatot kialakítani a helyi önkormányzatokkal, a gazdasági kamarákkal, a szakszervezetekkel, a civil szervezetekkel. Nemcsak egyetemen belül, de azonos szakok vonatkozásában is nehezen érvényesül a korábbi tanulás elismertethetősége, különösen hiányos a munkában szerzett tapasztalatok elismertethetősége. Nehézkes az átjárhatóság elvének érvényesítése.

A fent említettek javításában segíthetne a kreditrendszer áttekinthetőségének és alkalmazásának vonatkozásában szükséges következetes felsőoktatási politika, valamint – az UNESCO állásfoglalásaival összhangban – a felnőttképzési törvény tarta-

mához képest új gondolat, mely nagyobb szerepet szánhatna a felsőoktatás intézményei felnőttoktatási és képzési tevékenységének (UNESCO 1997, 1998, 2001). Ez az a politika, mely abban is segíthet, hogy ösztönzi, serkenti az élethosszig tartó tanulás-sal kapcsolatos kutatások számának növelését.

A felsőoktatás működését, változását elemző szakemberek számára elengedhetetlen, hogy megértsük, hogy milyen módon értelmezi az Európai Unió az élethosszig tartó tanulás koncepciójával kapcsolatosan milyen szerepet szán a felsőoktatásnak. Ebből a szempontból fontos áttekinteni, hogy milyen kritériumok alapján tekintenek egy egyetemre az EU-ban az élethosszig tartó tanulás intézményének.

Az EU szakemberei szerint a Lifelong Learning koncepcióját is tovább kell értelmezni, szinte folytatva Memorandum-vitát.

Az Európai Unió ugyan nem deklarálta a felsőoktatás központi szerepét az élethosszig tartó tanulás koncepciójának realizálásában olyan határozottan, mint ahogy azt az UNESCO tette 6 pontban a legutóbbi állásfoglalásában (Lifelong Learning – Active Citizenship – Higher Education):

Az élethosszig tartó tanulás biztosító felsőoktatási intézmény jellemzői:

1. Szélesen értelmezett keretek. – Szabályozók/pénzügyi keretek, kulturális/szociális dimenziók.
2. Stratégiai partnerség és kapcsolatrendszer. – Társadalmi kapcsolatok fejlesztése.
3. Kutatás – A Lifelong Learning kutatása fontos és legitim kutatási irány.
4. A tanulás és tanítás folyamata – Az önirányító tanulás támogatása, hatékony módszerek alkalmazása az oktatásban.
5. Adminisztráció és szolgáltatások – Hallgatóközpontúság.
6. Tanuló-támogató rendszerek – Az önálló tanulói tevékenység támogatása.

Ugyanakkor a legutóbbi uniós dokumentum megjelentetése után (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality) az Európai Bizottság számos fórumon és programon keresztül (pl. Socrates – Grundtvig, Erasmus (KRUG)) ösztönzi az egyetemek markánsabb szerepvállalását.

A legutóbbi brüsszeli egyetemfejlesztési képzési fórum (CEPROFS Seminar 2002), amely az egyetemek szerepvállalását kutatta a Lifelong Learning gondolat megvalósításában a következő jegyekkel írta le, hogy milyennek kell lennie az élethosszig tartó tanulás biztosító egyetemnek:

- Tanulóközpontúság;
- Az oktatók elkötelezettsége az oktatás tartalmi és infrastrukturális megújítására;
- Új egyetemi humán erőforrás-gazdálkodás;
- Az élethosszig tartó tanulás eszméje megjelenik az egyetem küldetési nyilatkozatában;
- Rugalmasság;
- Innováció;
- A korábban megszerzett tudás elismertethetősége (Accreditation of Prior Experiential Learning - APEL);
- A tanulói részvétel növelése;
- Nyitott és távoktatási módszerek és eszközök alkalmazása;
- Fenntartható fejlődés (TÓTH – NÉMETH – TARRÓSY);
- Oktatók folyamatos szakmai és módszertani továbbképzése;

- Folyamatos hálózatépítés és kooperáció az ún. „külső” partnerekkel, mint például a kamarák, vállalatok, vállalkozások, nem kormányzati szervezetek (alapítványok, egyesületek stb.), szakszervezetek, helyi önkormányzatok.

Csak remélhetjük, hogy a legtöbb magyar felsőoktatási intézmény mihamarabb jellemezhető lesz a felsorolt paraméterekkel. Jó alkalom a tapasztalatcserére és a felsőoktatás élethosszig tartó tanulást támogató stratégiáját formáló nemzeti konzultációra a Magyar Egyetemi Lifelong Learning Hálózat (MELLEARN) létrehozása 2002. február 16-án a Szent István Egyetemen, Gödöllőn.

*Irodalom:*

- FINAL REPORT – CONFERENCE ON LIFELONG LEARNING, LIBERAL ADULT EDUCATION AND CIVIL SOCIETY Finland, Turku 1999.
- PÖGGELER, FRANZ: *History of Adult Education*. In: International Encyclopedia of Adult Education (ed. A.C. Tuijnman), Pergamon 1996, 135-139. old.
- SZ. TÓTH JÁNOS: *Magyar történet - európai kincs*. In: A Magyar Felnőttoktatás Története. Szerk.: Maróti – Rubovszky – Sári. 346 – 371. old.
- GERŐ ANDRÁS: *Magyar Polgárosodás.*, Atlantisz, 1993.
- FELKAI LÁSZLÓ: *A felnőttoktatás kezdetei Magyarországon 1848–1919*. In: Andragógia 4., 1986., 41–53. p.
- NÉMETH, BALÁZS: *The Impact of Austrian University Extension movement on the development of Understanding and Expanding Hungarian „Free Education” (Szabadoktatás): Why could not the Austrian University Extension Movement influence the Hungarian Higher Education within its educational frame?* Symposium zur Gesichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. Schloss Retzhof – Graz, Austria., 2001. 06. 28. –07. 01.
- PECCEI, AURELIO: *Kezünkben a jövő*. Gondolat Kiadó, 1984.
- DELORS, JACQUES. et al.: *Learning: the treasure within..* Report to UNESCO of the Internat. Comm. on Education for the 21th century. Paris. UNESCO. 1996
- KOLTAI DÉNES: *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE TTK FEEFI Pécs, 35. p.
- SAVICEVIC, DUSAN M.: *Research in Pedagogy and Andragogy 1983-1993*. Beograd, 1995.
- TUROS, LUCJAN: *The State and Adult Education in Poland*. In: Franz Pöggeler (ed.): *The State and Adult Education*. Peter LANG, 1990. 400-403. p.
- DURKÓ MÁTYÁS: *A permanens művelődés és a felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései*. Acta Andragogiae et Culturae 1. Szám, 1980.
- CSOMA GYULA: *A felnőttek tanulása*. In: Zrínszky László (szerk.): *A Káderképzés pedagógiája*. Kossuth Kiadó, 1981, 103-126. p.
- 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. p.
- UNESCO, CONFINTEA: *Hamburgi Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról*. In: Harangi – Sz. Tóth – Hinzen (Szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttek oktatásáról és az egész életen át tartó tanulásról*. IIZ-DVV. Budapest, 1998., 9-17. old.
- UNESCO *Mumbai Statement on Lifelong Learning, Active Citizenship and the Reform of Higher Education*. In: International Journal of Lifelong Education. Vol. 17., No. 6./ 1998., 357.–359.p.
- Memorandum on Lifelong Learning* Commission Working Staff Paper.2000/Oct.
- TÓTH, JÓZSEF – NÉMETH, BALÁZS – TARRÓSY, ISTVÁN: *Possibilities of Lifelong Learning in Hungary with a Focus on Higher Education and Sustainability*. International COPERNICUS Conference, 8 October 2001. Universitát Lüneburg.
- KRUG, PETER: *Socrates II. (Grundtvig) – A felnőttoktatás európai dimenziójának erősítése*. In: Gartenschlaeger – Hinzen (Szerk.): *A felnőttoktatás perspektívái és fejlődési irányai*. IIZ-DVV Budapest, 2001., 115–123. p.
- Fontosabb Uniós linkek a Lifelong Learning témájában:*  
<http://europa.eu.int/comm/education/life/index.html>