

PETER JAVRIS

## Felnőttképzés — a modern kor eszménye

### A felnőttképzés, mint társadalmi mozgalom vége

Dobj egy követ egy tóba és nézd, amint koncentrikus körök képződnek. Dobj két követ ugyanakkor a tónak két különböző pontjára, és nézd amint a körök összeérnek, a nagyobb kör által keltett körök előbb-utóbb találkoznak a kisebb körökkel. Ez az utóbbi hasonlat a globalizáció hatásait illusztrálja: a társadalmi változások esetében is egyes hatások központi, mások meg kisebb helyekről indulnak. Ebben az USA hatása a jelentősebb, erősebb, és Nyugat Európa a kevésbé erős. De gondoljanak vissza a reformációra, az ipari forradalomra, a felvilágosodásra — mely esetekben a változtatáshoz szükséges vezető erők Európából eredtek. A felnőttképzés történetének nagy része beleesik abba a széles történelmi időintervallumba, amelyet felvilágosodástól, jobban mondva a reformációtól egészen a modernizmus megkérdőjelezésének kezdetéig, vagyis az 1970-es évekig számolunk. Ez a mai nevén a globalizáció, a késő modern időszak.

Ebben a dolgozatban három dolgról szeretnék érvelni:

1. Bár a felnőttképzésnek mint társadalmi folyamatnak a céljai látszólagosan beteljesedtek, mégsem érezhetjük úgy, hogy ez az eszme beteljesedett volna, mivel ezeket nem csupán a felnőttképzés saját erejéből valósították meg, hanem a globális tőke segítségével is; 2. ugyanezek az erők hozták és vetettek véget a felnőttképzés mozgalmának; 3. javasolnám ugyanakkor, hogy mivel a világ távol áll még a tökéletességtől, a felnőttképzés céljai, ideáljai nekünk felnőttképzőknek még mindig legyenek fontosak<sup>1</sup>.

A szociológiai irodalomban a társadalmi mozgalom általánosan elfogadott definíciója szerint a terminológia a kollektív cselekvésre vonatkozik, amely a társadalmi újraszerveződés egy formája. Általában a társadalmi mozgalmak nem magas fokon intézményesültek, hanem spontán társadalmi tiltakozásból alakulnak ki különleges vagy széles körben elterjedt panasz, sérelem esetén<sup>2</sup>.

Smelser klasszikus tanulmányában<sup>3</sup> a kollektív viselkedést egy rendezetlen, nem megfelelően strukturált kollektívaként értelmezi. Számos kollektív viselkedést körvonalaz — amelyek közül kettő különleges módon alkalmazható a felnőttképzés mozgalma: norma-orientált és érték-orientált mozgalmak. A felnőttképzés mozgalma norma-orientált mozgalom volt, mivel az oktatás szerkezeti

---

<sup>1</sup> Szeretném megjegyezni, hogy abban az időszakban, amit most modernizmusként ismerünk a felnőttképzés egy társadalmi mozgalom volt, és jelen írásban elég sokat utalok egy előző munkámra, amelyben ezt fejtem ki. Jarvis, 1977.

<sup>2</sup> Abercrombie, Hill és Turner, 1984, 227. p.

<sup>3</sup> Smelser 1962. 23 p.

rendszerének megváltoztatására törekedett, vagyis arra, hogy az oktatás egyenlő mértékben foglalja magába a felnőtteket is, nem csak a gyerekeket. Érték-orientált volt mivel legjelentősebb tevékenységének tekintette az emberi jogok egyenlőségét az oktatást illetően, vagyis minden emberi lénynek függetlenül a társadalmi osztályától, nemétől és korától egyenlő joga van az oktatáshoz. Az utóbbi időben Scott<sup>4</sup>, hasonló megkülönböztetést tesz a szerkezeti-strukturális valamint a társadalmi-tevékenységek mozgalma között — mindkettő hasonló módon vonatkoztatható a felnőttképzésre, mivel a felnőttképzés is meg akarta változtatni a társadalom struktúrákat, valamint a felnőttképzők törekedtek arra hogy politikai erőként is jelen legyenek a politikai vitákban.

Scott szerint<sup>5</sup> a társadalmi mozgalmaknak a következő öt jellemző jegyük van:

- alkalmi tömeg időleges megmozdítása,
- laza társadalmi szerkezet,
- kiszámíthatatlan tevékenység,
- a megállapodott kereteken kívüli akciónál a társadalom megváltoztatását szeretnék (legalábbis részben).

Ezen dolgozat bevezető részében választ kapunk arra, hogy a társadalmi mozgalmak bizonyos jellemzői hogyan alkalmazhatók, vonatkoztathatók a felnőttképzésre is.

Tilly valójában vitatja azt, hogy a társadalmi mozgalmak önmagukban a modernizmus termékei, amelyek azért jelentek meg, mert a társadalmak a következő jellemzőket sajátították el<sup>6</sup>:

1. a politika elnemzetiesedése, 2. a különleges célszervezetek szerepének határozott megnövekedése, 3. a közérdekű érdekközösségek fontosságának csökkenése, 4. a szervezett tőke és a szervezett munkaerő egyre fontosabb a hatalomért való harcban.

Bár Tillynek részben igaza van abban, hogy a felnőttképzési mozgalom már a felvilágosodás idején elkezdődött, mivel a protestantizmus — Tilly szerint egy különleges célszervezet — evangélikus, valamint egy felnőttekkel foglalkozó, írni-olvasni tanító missziót is működtetett, hogy sok ember tudja elolvasni a Bibliát. Kelly<sup>7</sup> elismeri, hogy a protestantizmus a felnőttképzés egyik legkorábbi formája. A felvilágosodás kezdetére már létezett egy felnőttképzési mozgalom Amerikában és Nagy-Britanniában.

A fentiekből tehát egyértelmű, hogy a felnőttképzés Nagy-Britanniában sok mindenben megfelelt a társadalmi mozgalom kritériumának, és itt elsősorban ezzel szeretnék foglalkozni, mivel ami itt történt akárcsak a tó fodrai, hullámai, máshol is hatással voltak a világon.

### **Az ideális felnőttképzés**

A felvilágosodás egy viszonylag kiterjesztett periódusban történt, és a sok generáció gondolkodójára volt hatással, akik megkérdőjelezték az akkori normákat. Számos dolgot hangsúlyoztak, mint például: az ész használatát, az empirizmust, a

---

<sup>4</sup> Scott 1992. 139 p.

<sup>5</sup> U.o. 132. p.

<sup>6</sup> Tilly, 1984.

<sup>7</sup> Kelly, 1970.

tudományosságot, a fejlődést, az individualizmust, a toleranciát, a szabadságot, az emberi természet egységességét, a szekularizációt<sup>8</sup>. Bizonyos értelemben maga a felvilágosodás is a társadalmi viszonyok terméke volt, amelyeket a reformáció és az ipari forradalom gerjesztett.

A tudományos fejlődéssel, a munka természetének változásával, a nemzeti államok kialakulásával<sup>9</sup>, egy átfogóbb oktatási rendszer után való igény is megfogalmazódott. A felvilágosodás előtt az egyházak teremtették meg az egyetemeket és az iskolákat is, ezután ez az állami hatóságok dolga lett. Az oktatás egy nemzeti intézménnyé vált, amely előkészítette a következő generációkat a világban való munkára, és átadta azt a tudást, amelyet a különböző generációk értékesnek tartottak.

Ez a periódus a gyors társadalmi változások periódusa, de ahhoz nem volt elég gyors, hogy a tudást teljes igazságként fogadják el. A felvilágosodás részben arról szólt, hogy megváltoztatta a vallásról feltárt változatlan valóságot a tudományos felfedezések valóságával.

Míg a nevelés középpontjában a gyerekek álltak, sokan voltak azok is, akik a tudást az evangélikus buzgósággal megáldott felnőtteknek is át akarták adni: mindenféle tudóstársaságok alakultak Európában és Amerikában; voltak irodalmi és filozófiai társaságok, vitatkozó társaságok, régészeti társaságok, zenei társaságok, mechanikai intézmények stb. Egyesek, mint az amerikai Lyceum-mozgalom, örült tempóban fejlődtek és egy év alatt fel is morzsolódtak. Itt megint csak egy meghatározott oktatási rendszeren kívüli társadalmi mozgalomként működő felnőttképzésről van szó, laza szervezeti formákkal, mindenféle kiszámíthatatlan tevékenységgel, amelyeknek célja, hogy az új tudást egy új közönségnek terjesszék el. Ezek mind norma mind értékorientáltak. Ez volt a korábbi felnőttképzők célja is — nevelni az embereket. De ahogy ez mindig bebizonyosodik, a magas ideák nem mindig fenntarthatóak. Ez Kelly (1970), Nagy Britanniáról valamint Kett (1994) Amerikáról szóló tanulmányából is kiderül. Az akadémikus tudás önmagában nem mindig népszerű, és éppen ezért bizonyos társaságok azért lettek a tudás népszerűsítői, hogy ők maguk is fennmaradjanak. Természetesen ez jó hatással volt a felnőttképzés további fejlődésére. Kett pl. azt írja Amerikáról<sup>10</sup>:

„Az 1820-as években Josiah Holbrook és a mechanika terjesztő intézményei is szerették volna a tudósok/tanultak tudományáról szóló tudást átadni a tanulatlanoknak; 1840-re a líceumok és a mechanikai intézmények az új tudományt új módszerekkel terjesztették, pl. előadásokat szponzoráltak inkább magáról a tudományról, mint a tudományos magyarázatokról... Az egyetemek levelező oktatásának a története 1890 és 1910 között arról szól, hogy egyre nagyobb az akadémikus oktatás népszerűsítése de a fokozatos hanyatlása is.”

Kett itt valójában az akadémiák néhány hagyományos ötletén elmélkedik, amelyek a felnőttoktatással kapcsolatosak. Természetesen ezzel ellentétben voltak olyan más felnőttképzők is, akik megőrizték és igyekeztek bevezetni a magas minőségű felnőttoktatási lehetőségeket — pl. Mansbridge, aki a Munkások Oktatási Társaságának alapítója —, magas színvonalú kurzusokkal, nevelői előadá-

---

<sup>8</sup> Hamilton, 1992, 2–21. p.

<sup>9</sup> Green, 1990.,

<sup>10</sup> Kett 1994, 17. p.)

sokkal és különböző egyetemen kívüli kapcsolatokkal is rendelkeztek. Jelentős szószólói voltak azoknak a felnőtteknek is, akik azt állították, hogy a felnőttképzés minden felnőttnek egyformán joga kellene, hogy legyen. (A. L. Smith: Bevezető levél az 1919-es tanulmányhoz- Nottingham, 1980.)

A 20. század kezdetére mégis elmondható, hogy a felnőttképzési mozgalom viszonylagos sikereket ért el és elfogadottá is vált az oktatási és nevelési intézményekben. 1905-ben pl. 3/4 millió esti hallgató vett részt a Helybeli Oktatási Hatóság esti óráin<sup>11</sup>, és körülbelül évente 50.000 diák járt az egyetem levelező tagozatára az első évtized alatt<sup>12</sup>. Mégis hosszú időbe telt amíg a felnőttoktatást teljesen elfogadták; erre utal a „falakon-túli” terminológia is. Az egyetemek óvatosak voltak a változásokkal szemben; erre utal a híres 1964-es amerikai kiadású „fekete könyv” is: Felnőttképzés: Egy kiemelkedő tanulmányozási terület megjelenése<sup>13</sup>. Valójában az 1970–80-as évekig Nagy-Britanniában, a levelező oktatás hosszú és büszke történetének ellenére is, sok egyetem nem fogadta el, hogy teljes munkaidejű dolgozói egyetemen kívül is tevékenykedjenek. S valóban ma is nehezen fogadják el.

Az intézményesedés folyamata ellenére is a felnőttoktatók még mindig azt képzelték, hogy egy jól megszervezett oktatási szektor keretén belüli mozgalom szereplői, amely szolgáltatásait azoknak a felnőtteknek ajánlja, akiknek nem volt lehetőségük, vagy sikertelenek voltak a kezdeti oktatásban. 1970-re a Brit Szabadegyetem megalakítása szimbolizálta azt a tényt, hogy a felnőttoktatás végre elfogadottá vált, bár még néhány évig mindig voltak kételyek az itt megszerzett diplomákkal kapcsolatban. A felnőttképzők eszményei megvalósulni látszódtak, és a felnőttképzés értéke végleg elismertté vált. Ugyanakkor újabb kérdések merültek fel a modernizmus természetéről. Olyan társadalmi erők munkálkodtak, amelyek a társadalom megváltoztatására törekedtek, és ezáltal elpusztították az oktatást is, mint tudjuk.

### **Az életfogytiglan tartó tanulás — lifelong learning felemelkedése**

A modernizmust magát az 1970-es években kérdőjelezték meg a francia filozófusok, mint Foucault és Lyotard, akik a posztmodernizmus kezdetét jövendölték. Számos tanulmány következett, amely arra utalt, annak ellenére, hogy a modernizmus következményeit éljük meg<sup>14</sup> valószínűleg a posztmodernizmus korába lépünk át. A változtató erők a globalizáció erői. Míg a modernizmus korában megalakult a nemzetállam, addig a késő modernizmus időszakában a globalizáció erői meggyengítették azt. Beck<sup>15</sup> egy olyan folyamatként határozza meg a globalizációt, ahol „a szuverén nemzeti államokat eltérő erőviszonyokkal, érdekekkel, identitással, és hálózatokkal aláaknázzák és össze-vissza átszelik a különböző nemzetek szereplői” (transznacionális szereplők). Ezek azok az erők, amelyek a felnőttoktatás végét és az életfogytiglan tartó tanulás megjelenését okozzák. A globalizáció alapján véve egy olyan folyamat, ahol a világ uniformizáltabb és

<sup>11</sup> Fieldhouse, 1996, 79. p.

<sup>12</sup> Kelly, 1970, 246. p.

<sup>13</sup> Jensen, 1964.

<sup>14</sup> Giddens, 1990.

<sup>15</sup> Beck, 2000. 11. p.

standardizáltabb lesz a kapitalista piac széles működési terének köszönhetően, az információs technológia különböző eszközeit is alkalmazva.

A globalizáció hatásának illusztrálására a legegyszerűbb hagyományos társadalmi marxista modell felhasználása. A marxista modellben a társadalom egy alépitményből és egy felépitményből áll; az első magában foglalja a burzsoázia tulajdonában levő gazdasági intézményeket és ebben van a hatalom; a felépitményt pedig a felépitményből kiáramló erők tartják össze. A globális világban ma is létezik egy alépitmény, ez a tőke — pénzügyi és intellektuális —, amelyet az információs technológia ural, de ez az erő most nem a tulajdonosoké, hanem azoké, akik ellenőrzésük alatt tartják a tőkét. Beck ezt állítja<sup>16</sup>:

„Ez azt jelenti, hogy a társaságok, főként a globálisan aktívak kulcsszerepet játszanak nemcsak a gazdaság alakításában, de a társadalom egészének alakításában is, mivel módjukban áll visszavonni a társadalomból az anyagi javaikat (tőkét, adókat, munkahelyeket)”.

Hogy mennyire létezik egy egyedüli standard felépitmény, az vitatható. Robertson (1995) pl. kifejlesztette a globalizáció hasznos fogalmát, csak azért, hogy bebizonyítsa, hogy a kultúra még mindig helyhez kötött, és Castells (1996) azt vitatja, hogy az államnak még mindig van beleszólási lehetősége a nem teljesen szabad, de nagyon erős versenyszellemű globális piacon.

Az a globalizáció, amelyet ma ismerünk, Nyugaton az 1970-es években kezdődött el (az USA-t követte Nyugat Európa) — lásd a Japánnal való versengést és az olajkrízist, amely meghozta Nyugat bizalmatlanságát — és mint a tő fodrozódása tovább terjedt. A társaságok megkezdték iparágak áttelepítését és a tőke áthelyezését, újrabefektetését a világban a legolcsóbb helyekre vadászva, a legjobb gyártási technológiát alkalmazva, és a legjobb piacokat keresték az áruik eladásához. Ez az iparágak további hanyatlásához vezetett egészen az I. világháborúig, s ez maga után vonta az új foglalkozási struktúrák megjelenését. Az elméleti szakemberek azt kezdték terjeszteni, hogy létezik egy világgazdaság, amely a kapitalista csererendszeren alapszik<sup>17</sup>.

Ez a globális piac nagy versengést hozott létre a nagy átmeneti társaságok között, amelyek sok pénzt fektetnek az új kutatásokba és a gyorsan fejlődő tudomány új megnyilvánulási formáiba. Scheler (1980) ezeket az új tudományformákat művinek, mesterségesnek nevezi, mivel nincs idejük a kultúrába beleágyazódni mielőtt elavulnának. Ezek a folyamatok megváltoztatták a munkaerő szerkezetét. Csökkent a gyártási folyamatban foglalkoztatottak száma és nőtt a szellemi munkához értők utáni igény bizonyos országokban. Ugyanakkor az új ipari ágakhoz értőkre is szükség volt. Reich joggal jelenti ki, hogy három alaptípusú dolgozó létezik: szellemi munkát végzők, szolgáltatásban dolgozók, és szalagmunkások. Szerinte Amerikában a szellemi munkát végzők száma 1950-ben 8%-ról az 1980-as évekig 20%-ra emelkedett. Véleménye szerint ez a szám még növekedni fog. Bármilyen változás a tudományban és a szellemi munkát végzők iránti igény hatással lesz az oktatási rendszerre is, és mivel ezen dolgozók felnőttek, ezek a változások a felnőttképzésre is hatással lesznek.

---

<sup>16</sup> Beck, 2000. 2. p.

<sup>17</sup> Wallenstein, 1974.

Az 1960-as évek óta látjuk azokat a változásokat, amelyek az oktatási rendszerben történnek, s mindezek a felnőttképzésben fellépő változásokat is jelzik. Mivel máshol bukkantunk ezek nyomára, szeretnék egy rövid történelmi áttekintést adni<sup>18</sup>.

*A felnőttképzéstől a jelenlegi, folytonos oktatásig:* Az 1960-as években az volt az elképzelés, hogy az embereknek a végzettséget az iskola befejezése után szerzik; a felnőttképzést visszatérő képzésnek nevezték. Ebben a periódusban, pl. az OECD is néhány kiadványát Visszatérő Képzésnek titulálta, az életfogytiglanig tartó tanulás egy stratégiájaként. Valószínűleg, mivel a végzettség az iskola alatt megszerezhető, a visszatérő tanulás ötlete nem volt túlságosan népszerű. De ennek ellenére a felnőttképzés ötlete, mint a tanulmányok folytatása népszerű lett. Nem ütközött semmiféle ellenvetésbe, sőt politikai támogatottságot is nyert az Egyesült Királyságban, ami nem meglepő. Elméletileg a tanulás folytatása potenciálisan az életfogytiglanig tartó tanulás.

*A tanár-centrikus oktatástól a diák-centrikus oktatásig:* A 60-as években az iskolai nevelés elfogadta és beleépítette filozófiájába az amerikai filozófus, John Dewey elképzeléseit (1916, 1938), ezek között szerepel az is, hogy a gyermekben van a hangsúly, azon ahogy, a gyermek fejlődik. Ugyanekkor jelent meg az USA-ban is Malcolm Knowles-nek az Andragógiája, amely a felnőttoktatás diákcentrikus megközelítése. Sok pedagógus állította, hogy ebben semmi új nincs, hisz az oktatás mindig diák-centrikus volt. Mégis, ezen jelentős időszak után, a 1970-es évek közepén a diák-központú oktatás sokkal inkább beleágyazódott az oktatási rendszerbe, mind az alapképzést, mind a felnőttképzést illetően.

*A tudás változó státusza:* A tudást az ész és a tudományos módszerek szükségszerű gyümölcésének tekintették. Mégis, 1962-ben egy német szociológus, Max Scheler elkezdte kutatni azt, ahogy a különféle tudások különféle sebességgel változnak, pl. a technológiai tudás gyorsabban változik mint a közzvallási tudás. Azt sugallta, hogy valójában a tudás óráról órára változik. Az új technológiai tudás percről-percre, másodpercről-másodpercre változik. Ilyen gyors változás mellett lehetetlen a tudományt igaz kijelentésnek tekinteni, hisz valami olyasmiről beszélünk, ami relatív és újra megváltozik abban a pillanatban, ha egy jelentős felfedezés történik. A tudás változását Lyotard is kutatta (1984), és ő úgy fogja fel mint egy elbeszélést, amelyet a előadáskészség hitelesít. Foucault (1972) viszont a tudást egy ideologikus diszkurzusnak-társalgásnak-beszédnek tekintette, amely azáltal válik elfogadhatóvá, hogy az erősek beszéde az igazság. Ennek következményeként a tanult tudást kritikusabban kell értelmezni mint valaha, így most már a kritikai-elmélet is bevonult a nevelési-oktatási szótárba. A tanárok tehát csak ennek a változó igazságnak csak előadói lehetnek<sup>19</sup>, a tanulók pedig el kell jussanak a saját döntéseikhez és igazságaikhoz.

*A tantervtől a programig:* A tanterv elméletben számos formájú tanterv létezett, kettő közülük a klasszikus és a romantikus. A klasszikus tanterv azt sugallta, hogy csak egy igazság volt, egy interpretáció, egy igazság, amit tanítani lehe-

<sup>18</sup> Jarvis, Holford, és Griffin, 1988.

<sup>19</sup> Bauman, 1987.

tett. Miután felismerték, hogy a tudásnak több értelmezése is lehet, ezt a megközelítést elvetették; akkor következett a romantikus tanterv<sup>20</sup>.

A pluralizmus arra a felismerésre vezetett, hogy egyre nehezebb volt pontosan előírni, hogy mit kellene tanítani valamint túl sok volt az ismeretanyag, amelyet a tantervbe bele kellett foglalni. Így az ismeretanyagot kisebb csoportokra, egységekre bontották, és modulokként vagy rövid kurzusokként mutatták be őket. A moduláris kurzusokat — akkor még nem így hívták őket —, gyakran használták a felnőttoktatásban, hogy eleget tudjanak tenni az előre nem látott igényeknek, de ez előfordul mind az alap, mind a felnőttoktatásban. Léteznek olyan modul programok is — menük ha így jobban tetszik —, amelyek a bölcsészettudományok doktori fokozatát, valamint a magiszteri-fokozatot tartalmazzák. Ezek a moduláris programok az elsajátítandó anyag kezelését megkönnyítik és jobban kezelhetővé teszik, ugyanakkor piacképesebbé is.

*A magolásos tanulástól a elmélkedő tanuláshoz:* Beck<sup>21</sup> azt vitatja, hogy a visszaható modernizmus korában élünk, ahol a „tudományok saját termékeik hibájával és működési elégtelenségeikkel szembesülnek”, mivel a tudomány ma már csak egy igazság nélküli tevékenység. Amíg a tudást igazságnak tekintették, amit vagy a racionális logikával, vagy a tudományos kutatásokkal ellenőriztek, addig azt meg lehetett tanulni, memorizálni lehetett. A tanulóktól elvárták, hogy megragadják az igazságot a tudományos felfedezésekben és emlékezzenek rá. Mára ez a tudás elbeszélő szintűvé, sőt beszéddé vált, s ezt így kell kezelni: mérlegelni, kritizálni, és elmélkedni kell felette, hogy megbizonyosodjunk, milyen mértékben tartalmazza az igazságot. Így a tanulás elmélete elmélkedővé vált<sup>22</sup>, de mi paradox módon abbahagytuk a civilizációnk megkérdőjelezését.

*A szemtől szembe oktatástól a távoktatásig:* Az oktatás hagyományosan mindig szemtől-szembe történt, vagy úgy, hogy a diákok elmentek oda, ahol a tanárok laktak, vagy oktattak, vagy régen járkáló tanárokkal, sőt vándorló iskolák révén, akik odamentek, ahol diákok voltak. Csak a nagyon nagy vagy ritkán belakott területeken, mint Ausztrália, vagy Oroszország fordult elő, hogy a szemtől-szembe oktatás nem tudott rendszeresen megvalósulni. Az új információs technológia beköszönte, ez mind megváltozott.

A Brit Szabadegyetem megszületése a felnőttoktatás katalizátora lett az új információs rendszerben. Oktatási kurzusokat lehetett hallgatni távolból, rádió, nyomtató, és televízió segítségével. Bár még mindig létezett a szemtől-szembe kontaktus, de egyre kisebb szerepet játszott. A diákok kiválaszthatták a modult, amit tanulni akartak, és mint kiegészítő képzésben résztvevő diákoknak nem kellett beiratkozni az egész kurzusra. A modulokat meg lehetett venni és otthon szabadidőben tanulmányozni. A Brit Szabadegyetem a hírnöke volt egy olyan mozzanatnak, amely az információs technológia fejlődésével elkerülhetetlenül bekövetkezett, és a távoktatást megint átalakította. Ma a kurzusokat a számítógépes világhálózatokkal és egyéb módszerekkel bonyolítják le. A tér és idő megváltozott az oktatásban, az emberek bármikor és bárhol tudnak tanulni életük bármely pontján.

---

<sup>20</sup> Lawton 1973, Griffin 1987.

<sup>21</sup> Beck 1992. 155. p.

<sup>22</sup> Kolb, 1984; Jarvis 1987, 1992.

*A bölcsészettudományoktól az szakszűkességig:* Mindig volt egy szakképzési orientáció az oktatásban, főként a felnőttoktatásban. Mindezek ellenére mégis a felnőttoktatás nagy része bölcsészettudomány-jellegű volt, még a szabadegyetem is úgy indult, mint „bölcsészettudományi egyetem”. Mára a szabadegyetem sokkal szakszűkesebbé vált. Bizonyos ideig úgy nézett ki a dolog Nagy-Britanniában, hogy minden bölcsészettudományi felnőttoktatási intézmény önálló. De nemcsak a Szabadegyetem foglalkozik felnőttekkel. Campbell (1984) feljegyzései szerint 1974 óta Kanadában több felnőtt tanult egyetemeken mint alapképzésben. Ez főként az észak-amerikai és brit egyetemekre vonatkozik. Az Egyesült Királyságban például az egyetemi képzést támogató tanács jelentése szerint 1993-ban sokkal több volt a 21 év fölötti nem alapképzésben résztvevő emberek száma, mint azoké akik a hagyományos egyetemi képzésben részt vesznek.

Most már a különféle szolgáltatás alapú szűkesség elsajátítása is a szakképzés részévé vált, amelyeket a főiskolákon illetve egyéb felsőfokú intézményben oktatnak igen magas szinten. Egyre több egyetemen lehet szűkesebbé és egyre több a szakmai posztgraduális program felnőtteknek is. A felsőfokú oktatás életfogytiglanig tartó tanulásként való felfogása nemcsak egy kurzusvezetési trend, divat, hanem egy kutatási kísérlet is. Az emberek nagy része a doktoriját részűkésben készíti; kutatásuk a munkaterületükhöz fűződik, és gyakran a munkaadójuk finanszírozza őket. Egyre több gyakorló kutató<sup>23</sup> a tudományos társaságok egyetemén, és a kutatás szabályait is ezen változások függvényében értelmezi.

Igaz az is, hogy a változások nagy része az egyre szaporodó nagy nemzetközi cégeknek és a tudás-tőke alapú iparágaknak köszönhető. Egyértelmű, hogy ezen új tudás nagy része tőlük is ered, mintsem az egyetemek és a kutatói központok kutatásaiból. Ez azt jelenti, hogy e magas fokú információ nagy része ezekben az iparágakban rejlik, így új trendek kezdenek megjelenni.

Az egyetemeknek tehát az a szerepük, hogy alkalmazkodjanak ehhez a gyorsan fejlődő világhoz. És mi történik, ha ez nem következik be? Egyre több a területi egyetem<sup>24</sup>. Ezek olyan egyetemek, amelyeket a nagy iparágak hoztak létre. Így Amerikában és Angliában is a nagy testületek megalkotják a saját egyetemeiket — Disney-től a McDonalds-ig, az amerikai Motorola-tól és Body Shop-tól, az angol British Aerospace és a British Telecom-ig. A nemzetközi testületeknek, cégeknek megvan a tudásuk, a tőkéjük, és a munkaerejük, hogy megfelelő oktatást és képzést biztosítsanak, és nemcsak hogy kiképezik a saját munkaerejüket, de a jajaik mások előtt is nyitva állnak. Ez egy újabb ötlet, de a történelemben már sokféle alapító volt (az egyház, az állam), és most az egyre növekvő cégek, testületek.

*Az oktatástól és képzéstől a tanulásig:* A oktatás és képzés közötti hagyományos különbség megszűnt azáltal, hogy a dolgozóknak különféle gyakorlati ismeretre van szükségük a különféle munkafolyamatokban és szinteken, amelyeken dolgoznak. A magasabb képzettségi szint hiánya hátrány volt a társadalmi előrelépésben, így most mindkettő jelen van a tanulásban. Most már nem számít, hol és hogyan lett a tudás elsajátítva, addig, amíg el van sajátítva. A plusz tudás piac

<sup>23</sup> Jarvis, 1999.

<sup>24</sup> Eurich, 1985.



termelékenységhez vezet, de a tanulás folyamata egy fogyasztási folyamat, és mi fogyasztói társadalomban élünk.

*A jólét szükségletei a piac szükségleteivel szemben (elvárások/óhajok):* Az a felfogás hogy az oktatás a társadalmi jólét része, eltűnően van, akár maguk a jóléti államok is. Abban a pillanatban, amikor az oktatás megszűnik a jólét részeként működni, piaci terméké válik. Ez pontosan az, amiről Bacon és Eltis vitatkozott 1976-ban. Nagy-Britannia jóléti tartalékait a gazdaság, a termelés szolgáltatába kellett állítsa. Ez a monetarizmus közgazdaságtana, amelyet Milton Freidman vezetett be. Az oktatást nyereségesnek kellett beállítani, és ezt sokkal könnyebb volt bebizonyítani a Szabadegyetem sikere után. Széles választékú moduljai állandó piacot biztosítottak azoknak a kurzusoknak, amelyeknek anyagát bármikor meg lehetett vásárolni. Az oktatási szükségletek tisztán ellátás- és követelmény-piacává váltak. A tanulás most már csak fogyasztói tevékenység, amelyet a felfele törekvő csoportok elsajátítanak a fogyasztás és egy életsílus kifejlesztésére<sup>25</sup>.

Yeaxlee már 1929-ben írt az életfogytiglanig tartó tanulásról, holott az Egyesült Királyságban csak akkor kezdték bevezetni a felnőttoktatás alapjait. A második világháború után az UNESCO elfogadta az életfogytiglanig tartó tanulás fogalmát<sup>26</sup>. De amit mi láthatunk, az az, hogy az utóbbi 30 évben a tanulás egy új formája jelent meg felnőtteknél is — nem az életfogytiglanig tartó oktatás, hanem az életfogytiglanig tartó tanulás. A felnőttoktatást, mint jól tudjuk, beszippantotta ez a szélesebb társadalmi változás. Amit mi látunk, az aligha egy mozgalom, mint inkább piac, és nincs esély arra, hogy az életfogytiglanig tartó tanulás piacát mozgalomnak lehessen tekinteni.

### **A felnőttoktatás mint társadalmi mozgalom?**

De megvalósultak-e a modern felnőttoktatás elképzelései?

Az oktatási rendszer átalakult sok változatos programot biztosítva a felnőtteknek, de ugyanakkor a munkaerő formája, valamint a tudás természete és státusza is megváltozott. Ennek következményeként egyre növekszik az igény a felnőttoktatás iránt. A tanulási lehetőségek most már mindenki előtt nyitva állnak, de piacorientáltak, ami azt jelenti, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűek még mindig nem engedhetik meg maguknak, hogy folytassák a képzésüket, még akkor sem, ha akarnák.

A nevelés sokaknak eszköz volt a társadalmi mobilizációra és hivatás terén való előrelépéshez. Az egyén ezen keresztül tanulja meg, hogy fejlődhet, ha keményen dolgozik. Valóban, ha valaki sikeres, példa a társadalmi ranglétra alján maradottaknak, hogyha ők is tanulnak, ha ők is próbálkoznak, nekik is sikerülhet. Így a létra csak a jelenlevő társadalmi felállást erősíti.

A felnőttképzőknek nagy fejtörést okozott az, hogy hogyan csalogassák vissza a felnőtteket az oktatáshoz. Most már a kormány kényszeríti rá őket, hogy alkalmazni tudják őket. Az oktatást a jóléti politika működésében is alkalmazzák — vagyis ez segít a foglalkoztatottságban, mivel munkanélkülinek lenni annyi,

---

<sup>25</sup> Featherstone, 1991, 19. p.

<sup>26</sup> Lengrand, 1975.

mint társadalmilag kivetettnek lenni. Íme a felnőttoktatás egy másik pozitív elképzelése, amely negatívvá vált, ahhoz hogy megmentsen egy személyt a társadalmi megbélyegződéstől. Amint Beck is figyelmeztetett minket, ez a folyamat a jóléti államot a piactól teszi függővé<sup>27</sup>:

*„...ebben az értelemben, az individualizmus nem a kihantolt egyén világalkotásának kezdetét jelenti. Ez inkább az életmódok intézményesedéséhez és standardizálásához vezet. A hagyomány nélküli egyének teljesen a munkapiactól függővé válnak, és ezáltal függenek az oktatástól, a szabályozásoktól és a társadalmi törvényektől... Mindez az ellenőrzöttség különböző formáit bizonyítja.”*

Ma már az életfogytiglanig tartó tanulás elve széles körben elfogadott. Sok jelenlegi irodalomban, beleértve a brit kormány dokumentumait is, az életfogytiglanig tartó tanulás az életfogytiglanig tartó munkára vonatkozik. Valóban az életfogytiglanig tartó tanulást bekebelezte a munka világa, és az oktatás sorozatgyártásnak, iparosítottnak<sup>28</sup>, globális kapitalizmusnak tűnik, és minden ami ezen túl mutat, az nem lehet része.

A felnőttoktatás eszméi, amelyek az életfogytiglanig tartó tanulás hajnalán születtek, egy nagyon eldurvított formában tükrözik azokat a szélesebb társadalmi erőket, amelyek ebben a rendszerben a változásokat előidézték. Bárki azt mondhatná: „Ennyire közel, de mégis oly távol.”

A felnőttképzés egyetlen eszméje sem teljesedett be teljes mértékben, láthatjuk, hogy mindegyiket eltorzították. De még az életfogytiglanig tartó tanulás nyelvét is eltorzították a globális kapitalizmus erői — az életfogytiglanig tartó tanulás munka, amely egy életre szól. Az igazi tanulás a tanulás általában, de nem mindig munkával kapcsolatban. Újra kell értelmeznünk az életfogytiglanig tartó tanulás értelmét, kihangsúlyozva, hogy egy egész életre szól: a személynek, valamint a munkahelynek is.

De mi több, létezik egy másik felnőttképzési társadalmi mozgalom is. A Harmadik Kor Egyeteme (The University of the Third Age), ugyanolyan folyamatokon megy keresztül mint a felnőttképzés a 60-as években. Ugyanazt a nyelvet, ugyanazokat az aggodalmakat hallom, amikor az U3A tevékenységeibe bonyolodom, mint amit 1970-ben, amikor a felnőttoktatással elkezdtem foglalkozni. A harmadik kor egyetemei ugyanazokat a tanuláshoz való jogokat, ugyanazokat a pénzforrásokat keresik, mint más korok csoportjai — de azóta csak kevés plusz érték fűzhető a kapitalista vállalkozásokhoz, és az a támogatás ritkán alig elégséges. Az egy jól felépített mozgalom — mint társadalmi, mind egy világot átfogó —, amely rohamosan nő.

De visszatérve ahhoz a „fodrozódáshoz”: sok része van a világnak, ahol a modernizmus alig hódított teret, nem beszélve a késői modernizmusról, ahol a felnőttképzés még nincs is jelen, de ahol a szegényeknek kétségbeesetten szükségük van nevelési-oktatási segítségre. Nemrég egy master-fokozatú diákom dolgozatának egy vázlatát olvastam, aki Zambiában egészségügyi képzésben dolgozik. Bebizonyította, egy szegény település kapcsán Freire egy elméletét (1972), amely alkalmazható a hátrányos helyzetű közösségekre — az emberek önbecsülést nyernek és kreatív közösséggé kovácsolódnak, ha nem függenek anyagilag donor

<sup>27</sup> Beck 1992, 90. p.

<sup>28</sup> Kerr, 47. p.)

ügynökségektől. Számos jelentés volt, amelyek azt támasztják alá, hogy az oktatásra a felnőtteknek is szükségük van, mint pl. az UNESCO 1996-os Oktatás mindenkinek dokumentuma is.

Zambia példa a társadalomból való kirekesztettségre a modern társadalmak idején. Majdnem az egész szub-szaharai Afrika, India részei és Dél-Amerika belesznek ebbe. De ugyanide sorolhatók az első világ szegényei is. A kapitalizmus nyereket és veszteseket teremt. Korton ezt írja<sup>29</sup>:

*„A piac szabadsága a pénzcsinálás szabadsága, és amikor a tulajdon, mintsem a személyiség törvényei uralkodnak, csak azoknak van joguk, akiknek van tulajdonuk. Sőt mi több, ezt fenntartva, az egyén kizárólagos joga a szerződések tiszteletben tartása. A piacliberalizmus morális filozófiája felszabadítja ez alól azokat, akiknek tulajdonuk van és aláveti azokat, akiknek nincs. Figyelmen kívül hagyja a valóságot, hiszen a szegények és az erősek között az erőviszonyok csak ritkán egyformák, és a szerződés intézménye, a tulajdon intézménye ezt csak megerősíti, sőt az egyenlőtlenségeket generálja.”*

A radikális felnőttképzés türelmetlenül várta a forradalmat — a globális társadalomban már nincs egy ilyen lehetőség. De lehet egy etikai vita az emberek jogairól, arról a jogról, hogy tanuljunk és dolgozzunk stb.

Ez nemcsak a Harmadik Világ embereinek ügye, ez a globális kapitalizmus ügye is. Valóban az egyenlőtlenség a kapitalizmus szimbóluma, mondja Bauman amint Jeremy Seabrook-ot idézi: *„A szegénységet nem lehet gyógyítani, mivel nem a kapitalizmus betegsége. Pont az ellenkezője: a jó egészség jele, nagy erő mozgató rugója...”*

### **Befejezés**

A felnőttoktatás a globalizáció erőinek alárendelt életfogytiglanig tartó tanulásban foglalható össze. A nemzeti állam meggyengült a globalizált világban és egy új globális erő jelent meg. De ebben a globális világban, szükségünk van arra, hogy felfedezzük a globális civil társadalmat, amely ellensúlyozhatja a globális területi társadalmat. Ebben az információs társadalomban még mindig kellenek az olyan emberek, akik az új felfedezésekről tanulnak és mérlegelik azok életstílusunkra való hatását. Nemcsak, hogy szükség van az olyan globális szervezetekre mint a Greenpeace, hanem arra is szükség van, hogy újra felfedezzük a felnőttképzési mozgalom eszméit, amelyek nem teljesültek a modernizmus alatt, és ha még mindig hiszünk ezen társadalmi mozgalom értékeiben, akkor meg kell találni annak a módjait is, hogy bevezessük őket a késő modernizmus életfogytiglanig tartó tanulás-piacába. Így paradox módon a történelmünk a jövőnk is lehet.

*Fordította: Juhász Anna  
III. éves műv. men. hallgató*

### **References**

- ABERCROMBIE N, HILL S AND TURNER B (1984) *The Penguin Dictionary of Sociology*, Harmondsworth: Penguin.  
BACON R and ELTIS W (1976) *Britain's Economic Problem: Too Few Producers* London: MacMillan.

---

<sup>29</sup> Korton, 1995. 83. p.

- BAUMAN Z (1987) *Legislators and Interpreters* Cambridge: Polity.
- BAUMAN Z (1998) *Globalization: the Human Consequences* Cambridge: Polity.
- BECK U (1992) *Risk Society* London: Sage.
- BECK U (2000) *What is Globalization?* Cambridge: Polity.
- CAMPBELL D (1984) *A New Majority?* Edmonton: University of Alberta Press.
- CASTELLS M (1996) *The Rise of the Network Society* Oxford: Blackwell (Vol. 1 of *The Information Age: Economy, Society and Culture*).
- DEWEY J (1916) *Democracy and Education* New York: Free Press.
- DEWEY J (1938) *Experience and Education* New York: Collier Books.
- EURICH N (1985) *Corporate Classrooms* Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FEATHERSTONE M (1991) *Consumer Culture and Postmodernism* London: Sage.
- FIELDBOUSE R (1996) *The Local Education Authorities and Adult Education in fieldhouse R and associates A History of Modern British Adult Education* Leicester: NIACE.
- FOUCAULT M (1972) *The Archaeology of Knowledge* London: Routledge.
- FREIRE P (1972) *Pedagogy of the Oppressed* Harmondsworth: Penguin
- GIDDENS A (1990) *The Consequences of Modernity* Cambridge: Polity.
- GREEN A (1990) *Education and State Formation* London: MacMillan.
- GRIFFIN C (1987) *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education* London: Croom Helm.
- HAMILTON P (1992) *The Enlightenment and the Birth of Social Science in*
- HALL S and GIEBEN B (eds) *Formations of Modernity* Cambridge, Polity.
- HMSO (1919) *The Final Report of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction* reprinted in 1980 by Nottingham: University of Nottingham Dept of Adult Education.
- JARVIS P (1992) *Paradoxes of Learning* San Francisco: Jossey Bass.
- JARVIS, P (1997) *Ethics and the Education of Adults in a Late Modern Society* Leicester: NIACE.
- JARVIS P (1999) *The Practitioner Researcher* San Francisco: Jossey Bass.
- JARVIS P, Holford J and Griffin C (1998) *The Theory and Practice of Learning* London: Kogan Page.
- JENSEN G, LIVERRIGHT A and HALLENBECK W (eds) (1964) *Adult Education: Outlines of an Emerging Field of Study* Washington: American Association of Adult and Continuing Education.
- KELLY T (1970) *A History of Adult Education in Great Britain* Liverpool: University of Liverpool Press
- KERR C, DUNLOP J T, HARBISON F and MYERS C A (1973) *Industrialism and Industrial Man* Harmondsworth, Penguin (second revised edition).
- KETT J (1994) *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties* Stanford: Stanford University Press.
- KOLB D (1984) *Experiential Learning* Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- KORTON D (1995) *When Corporations Rule the World* London: Earthscan.
- KNOWLES M (1983) *The Modern Practice of Adult Education* Chicago: Association Press.
- LAWTON D (1983) *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning* London: Hodder and Stoughton.
- LENGRAND P (1975) *An Introduction to Lifelong Education* London: Croom Helm.
- LYOTARD J-F (1984) *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge* Manchester: University of Manchester Press.
- OECD (1973) *Recurrent Education - a Strategy for Lifelong Learning* Paris: OECD.
- REICH R (1991) *The Work of Nations* London: Simon Schuster.
- ROBERTSON R (1995) *Glocalization* Featherstone M, Lash S and Robertson R (eds) *Global Modernities* London: Sage.
- SHELLER M (1980) *Problems in the Sociology of Knowledge* London: Routledge and Kegan Paul.
- SCOTT A (1992) *Political Culture and Social Movements in* Allen J, Braham P and Lewis P (eds) *Political and Economic Forms of Modernity* Cambridge: Polity.
- SEABROOK J (1988) *The Race for Riches: the Human Cost of Wealth* Basingstoke: Marshall Pickering.
- SMELSER N (1962) *Theory of Collective Behaviour* London: Routledge and Kegan Paul.
- TILLY C (1984) *Social Movements and National Politics in* Wright C and Harding S (eds) *Statemaking and Social Movements* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- UNESCO (1996) *Education for All* Paris: UNESCO.
- WALLERSTEIN I (1974) *The Modern World System* New York: Academic Press.
- YEAXLEE B (1929) *Lifelong Education* London: Cassells.