

A TUDÁS MINT ANDRAGÓGIAI PROBLÉMA (TANULÁS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT)

Zrinszky László

Az andragógia ugyanúgy értelmezi a tudás és a tudástársadalom, tudás alapú társadalom fogalmát, mint a neveléstudomány más ágazatai, akár „a tudás általában” jelentését, akár differenciált jelentésváltozatait vesszük tekintetbe. Mindamellett az andragógia igyekszik felmérni, vannak-e a maga területén eltérő feltételek és sajátosságok, s ha igen, melyek ezek. Ez a feltárás megkezdődött, a gazdasági képzés-átképzés területén viszonylag nagy intenzitással és valamelyest a felnőttképzés más ágaiban is.

Mit tekint ma tudásnak a tipikus felnőtt tanuló?

A tudás értelmezésének vannak olyan specifikus jegyei, melyek különösképpen a felnőttekre jellemzőek. Hogy a felnőttek általában mit tekintenek tudásnak, az hatással van a felnőttképzés egészére, kiváltképpen azokra a formáira, melyekben a tartalomválasztást nagy mértékben meghatározzák a hallgatók önálló döntései. Ezek természetesen sokfélék, hiszen a „felnöttség” nem pusztán egy életkor-csoportba tartozást jelöl, hanem társadalmi állapotot is, a maga megosztottságaival. Többé-kevésbé azonban jellemzi a legtöbb felnőtt ember – megfogalmazott és implicit – tudásfelfogását a sokat emlegetett *gyakorlati irányultság* vagy a teoretikusok rosszálló szavával: a *praticizmus*. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerést, annak a megszerzéséért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen *közvetlenül* mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy *közvetettebben* mint a személyes presztízs szembetűnő növekedése, a munka vagy a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása. A magas kultúra várvédői az ilyen motívumokat régóta élesen szembeállították a tárgyi érdeklődéssel, a tudás önmagáért való szeretetével vagy a kötelességtudással. De napjainkban már készülnek a teljes megadásra. Nemcsak kénytelen-kelletlen, hanem azért is, mert láthatók egy *újfajta tudáseszmeny* kontúrjai. Ebben a „pragmatikus” és a „transzpragmatikus” tudás egymást kiegészítő viszonyba kerül. *Csoma Gyula* „A művelődés pragmatikus útja” című tanulmányában egyebek között kimutatta, hogy pragmba ágyazottan miképpen jelennek meg transzpragmatikus tudáselemek (*Csoma, 1998*).

„Valójában mit tudunk a tanuló felnőtt jellegzetességeiről?” – tette fel a kérdést *Alberto Marano* – és válaszában első helyen a tudásszerzés gyakorlati hasznának, szükségességének belátását említette. A továbbiakban azonban hozzátette: „tévedés azt gondolni, hogy a felnőttek kevesebb munkára, előrejutásra és hasonlókra” törekednek csupán. „A mozgatórugók belső: az önbecsülés, az élet minősége, a munkával való elégedettség” (*Marano*, 1996. 50. o.).

Mindez nem változtat azon az alapvető tényen, hogy az életviszonyok nyomására a képzési igényekben és a kínálatban is túlteng a közvetlen hasznossági elv.

De a felnőttoktatók állandó tapasztalatai szerint az igazi probléma nem is a túlzottan gyakorlatias irányultság, hanem a tanulási motivációban és módozatokban kifejeződő ama szűkös praktizmus, melyet közönségesen „vizsgaközpontúságnak” szoktak nevezni. Mivel a hallgatók mindenekelőtt kvalifikációt kívánnak szerezni, és ennek a tudásszerzés nélkülözhetetlen eszköze, s mivel a képzések nagy része ehhez pótlólagos motiváló eszközként elegendőnek tartja a követelménytámasztást, mely a vizsgák rendszerében manifesztálódik, a hallgatók tekintélyes hányada még akkor is a „vizsgatudásra” koncentrálna, ha egyébként erős benne a tárgyi érdeklődés. Nem egy esetben ezen a szűkítéssel bukik meg a jó értelemben vett pragmatikus szempont: az iskolából, tanfolyamokról, főiskolákból, egyetemekről kivitt tudás jóval kevesebb és főleg *más*, mint amennyire és amilyenre szükség lenne a jó munkához, a megújuláshoz, és mint amennyi arányos lenne a tanulásba fektetett idővel, pénzzel, energiával. A munkahelyek egy része azonban pusztán a megszerzett kvalifikáció, a bizonyítványok, tanúsítványok alapján is előrejutást biztosít, megerősítve ezzel a közvéleményt abban, hogy ami igazából fontos, az nem a tudásmegőrzés, kompetencianövekmény, hanem a végzettséget tanúsító papír.

Bizonyos tárgykörökben ráadásul a „tudás” túlnyomórészt *deklaratív ismerettudást* jelent. A pedagógiai kutatásokban – nagyrészt a kognitívizmus diadalútjának egyik jeleként – differenciálódott tudásszemlélet meg akarja adni a *procedurális tudásnak* is az őt megillető rangot. Miként más, részben hasonló distinkciók alkalmazásával is olyan fogalmi háló létrehozásán fáradozik, mely kiutat ígér az elnagyolt kategóriák merev szembeállításában fogva maradó viták labirintusából. (Néhány példa a különböző tudományágakban kimunkált és a pedagógiában is hasznosított fontos fogalmi finomításokra: implicit vagy rejtett, „hallgatólagos” és explicit, személyes és nyilvános, releváns és irreleváns, hagyományozott és újonnan nyert tudás, tartalom- és eszköztudás; knowing-that, knowing-how; univerzális és partikuláris, kódolható és nem kódolható, „computer-resident és not-computer-resident” tudás.)

A tudás természetének behatóbb vizsgálatát igényli a gyakorlat számos területe, elsősorban az oktatás- és művelődésügy, de alapvető gazdasági jelentőségének felismerése nyomán mindinkább a gazdasági élet is. Új tevékenységi körök jelentek meg: a tudásmenedzsment, információmenedzsment, vállalaton belüli és külső információs források felkutatása (information resources management). Míg korábban (ez a technikailag és gazdaságilag legfejlettebb országokban főleg a hetvenes éveket jelenti) az információs társadalom jelszavának jegyében az információk bőséges és gazdaságos megszerzése, szétosztása, tárolása és a szelekciós technikák kiépítése állt a törekvések előterében, a nyolcvanas években intenzív vizsgálatok központjába került az információk tudássá szerveződésének, egyszersmind mérésének témája, a kilencvenes években pedig kibővült

a *vállalati kreativitás* megnövelésére irányuló módok felkutatásával. A szervezet-szociológia is közreműködött a vállalati szintű tudás és a szervezeti tanulás tanulmányozásának fellendítésében. Európában is nagy figyelmet keltett *Ikujiro Nonaka és Hirotaka Takeuchi* könyve, mely a kreativitást ösztönző tudásmenedzsment japán tapasztalatait mutatta be (*Nonaka és Takeuchi, 1995*).

Fokozatosan kijegecesedett a már széleskörűen elismert evolúciós sor:

Adatok v információk v tudások v „bölcesség”, cselekvés, kreativitás

A képlet összetartozást és egymásraépülést jelöl, de nem feltétlenül időrendi értelemben. Arra utal, hogy a pusztán adat még nem információ és így tovább, és arra is, hogy a „tudástársadalom” is „információs társadalom”.

De hogy mennyire fontosak a további megkülönböztetések, azt tanúsítja *Nonaka és Takeuchi* (1995) könyvének alaptétele is. Eszerint a japán ipari felemelkedésnek mindegyelőtt az a titka, hogy ott megtanulták, miképpen lehet a rájuk jellemző hallgatag tudást (tacit knowledge) explicitté és mérnöki tudássá konvertálni.

Hasonló folyamat kezdődött az andragógiában is, de egyelőre (a társtudományok hozzájárulásait sem mellőzve) inkább csak a pedagógiai kognícióelméletek átvétele folyik, olyan kiegészítésekkel és adaptív módosításokkal, melyek nélkülözhetetlenek a makroregionális és országos felnőttképzés-politikák számára.

Némelyik területen egymást metszi a pedagógiai és az andragógiai szempontú kutatás. Ilyen volt például az ELTE Neveléstudományi Tanszékének 1998-ban és 1999-ben végzett országos vizsgálata a pedagógusok gyakorlati tudásának sajátosságairól. Az eredményekről kiadott könyv a vizsgált populációban – vagyis éppen a hivatásos tudás-terjesztők, tanulássegítők körében – élő tudásfelfogásokról is differenciált képet adott. Egyszerűsített reprezentálta azt a minden felnőttképzési rendszer számára irányadó törekvést, hogy – *Falus Iván* megfogalmazása szerint – „a képzés [és továbbképzés] tartalmát és módszereit úgy kell kialakítanunk, hogy a meglévő nézetekhez illeszkedjenek”. (*Falus, 2001. 25. o.*)

A mindennapos gyakorlatot a maradandó hasznosság vagy felesleges időtöltés túlpolarizált ellentéte szempontjából felemáság jellemzi. Hiszen vannak olyan képzési irányok is, amelyek nem engedik meg a tanulás üresjáratát, és egyszerre rendelkeznek közvetlen hasznossági és általános műveltségnevelő funkcióval. A közismerten legnépszerűbb, leggyakrabban választott és kínálatban is bővelkedő két tudásfajtát említhetjük, az idegen nyelvek és a számítógép-kezelés tanulását. A mai felnőttképzési piac e kelen-dő cikkei a közoktatás hiányosságaira is vallanak, de nem kevésbé a szükségletek hirtelen megugrására. Minden valószínűség szerint e téren a felnőttek alapfokú oktatásának konjunktúrája öt-tíz év múlva érezhetően lehanyatlak.

Egy másik – könnyen magyarázható – fontos befolyásolója a felnőttek tudásértelmezésének és ezzel a tanuláshoz való viszonyának a „*magukkal hozott*” *tudásfogalom*. Ezt elsődlegesen az alapiskolázás és a gyermekkori környezet alakítja ki. Minthogy ma is a lakosság többségében az a régóta megmerevedett tudásideál él, melynek döntő ismérve a verbális formában való megjelenés, főként pedig az adattudás, és leginkább ezt fejleszti

ki a hagyományos iskolai tanítás, az ehhez kapcsolódó attitűdök továbbélnék, illetve újraszületnek akkor is, amikor felnőttek vesznek részt szervezett oktatásban. Még azok nagy része is, akik nem az egyoldalúan szövegekre orientált tanulás iskoláját járták ki, a felnőttképzésben – legalábbis annak számos típusában – előnyben részesítik a tematikailag szigorúan zárt, alternatíváktól mentes, tételekben jól rögzíthető tudás elsajátítását. Ennek felszíni, de nagyon erőteljes oka, hogy az egyének további pályaesélyeit nagymértékben meghatározó minősítéseket zömmel olyan tudáspróbák eredményei döntenek el, melyek elsősorban a reprodukív „tananyag-tudást” honorálják.

Az andragógiát érő harmadik sajátos kihívás azzal a paradoxonnal írható le, hogy a gyökeres változások összehatásához legaktívabban a felnővekvő nemzedék alkalmazkodik, miközben ez a hatás először a gazdaság produktív, de alkalmazkodásra kevésbé képes felnőtt résztvevőit éri el. Nem csupán arról van szó, ami a modernizáció korábbi fázisaira is jellemző volt, tudniillik hogy a fiatalok új technikákat tanulnak meg, melyek felváltják a régieket, hanem sokkal inkább arról, hogy a felnővekvőkben kifejlődik a folytonos és radikális váltások képessége.

Kissé finomítva ezt a túlzottan általánosító leírást, azt mondhatom, hogy az „informatációs társadalom” mint az élet új normája és mint gyors ütemben terjeszkedő valóság *először az aktív felnőtt lakosság életvilágába szólt bele*. Hogy a munka világában ki miként fogadta, az a már említett tényezők és a szubjektumok sajátosságai szerint megosztott, de a többségre terhes kényszerként nehezedett, s ma sincs másképp. Ilyen volt például a történelmileg rendkívül rövid idő alatt megtörtént átállás a munkahelyi számítógép-használatra. Ezzel szemben az „informatikai forradalomnak” azokat a következményeit, melyeket főleg szórakozásként élhetett át, a felnőtt lakosság zöme nagyon hamar elfogadta, s csakhamar elemi szükségletként építette be mindennapi életébe. Legjobb példa erre a televízió.

Bármennyire gyors és nagyszabású változások mennek végbe napjainkban a gazdaság, társadalom és főképp a technika számos területén, ezek *folyamatok*, melyek nem egyszerre érik el a lakosság különböző rétegeit. A tipikus tudás tartalmában, jellegében, a tudásszerzés módjában különösen szembetűnő az egyes korcsoportok, generációk között fennálló eltérés. Durva, de nem túlzó általánosítással három – tovább tagolódó – nemzedék határolható el egymástól.

1) A felnővekvők, akik úgyszólván beleszülettek a megsűrűsödött és az életmódot átalakító változások világába.

2) Az aktív dolgozók rétegének túlnyomó része, amely csak úgy őrizheti meg helyzetét, vagy juthat előbbre, ha ráhangolódik a megváltozott munka- és életviszonyokra.

3) Végül az a nagy létszámú korcsoport, melynek többsége nem akarja vagy nem képes rugalmasan követni a megújulásokat, legfeljebb passzívan tudomásul veszi, és a leginkább „felhasználóbarát”, azaz legegyszerűbben kezelhető vívmányait a maga módján alkalmazza.

Ezért a felnőttképzés elmélete, az andragógia nemcsak hamar és határozottan reagált az új fejleményekre, hanem az új problematikát be is építette törzsanyagába. Ezt azért is tehette, mert fiatal paradigmaként még nem rendelkezett szilárd szerkezettel. És azért is tette, mert a maga számára fontos feladatokat fedezett fel benne, és azt az esélyt, hogy a felnőttképzés kiléphet korábbi periférikus szerepéből. Amíg az általános művelődés és

szakmai felkészülés lényegében lezárulhatott az érettség elérésével vagy egy diploma megszerzésével, addig az volt a fő funkciója, hogy az elsődleges iskolázás hiányait, az elmaradásokat pótolja, s hogy kielégítse az iskolázás után támadt sajátos szellemi szükségletek bizonyos hányadát. Az utóbbi egyeseknek fontos volt, de senkinek sem nélkülözhetetlen. Mihelyt azonban *egyazon nemzedék életében* is olyan változások váltak érzékelhetővé, melyek követését már nem biztosíthatja egy elraktározott tudásállomány és a felnövekvés folyamán kifejlesztett képesség-együttes, az andragógia, majd az oktatás és a gazdaságpolitika is meghirdette a folytonos tovább- és újratanulás nélkülözhetetlenségének elvét. Ez eleinte inkább hangzott buzdító felhívásként, mint egy valóságos szükséglet meghatározásaként. Ahogy azután sokoldalúan kimutatták, hogy nem pusztán felgyorsult, de lényegében egyenes vonalú gazdasági-műszaki fejlődésről van szó, melynek szervezése és működtetése csekély „utántanulást” kíván, hanem a tőkeként funkcionáló emberi erőforrás hatékonyabb kiaknázásának mellözhetetlen feltételéről, a gazdasági növekedés konstitutív tényezőjéről, kezdték komolyabban venni a tanulás befejezhetetlenségének gondolatát. Fokozatosan, de gyors ütemben kitűnt, hogy a gazdasági-társadalmi élet csaknem minden területén *rendszeres áttanulásra* van szükség.

Szeretnék nyomatékot helyezni az át-ra. A fordulatszerű változások még ott is váltásokat tesznek szükségessé, ahol a foglalkozási keretek azonosak maradnak. Immár a *továbbképzés* is új értelmet kezd kapni. Mind ritkábban egyszerű hozzáadás, kiegészítés, tudásbővítés. Mind gyakrabban átállás valami másra. Andragógiai nézőpontból nem kevésbé lényeges, hogy eközben a megújulás attitűdjét is ki kell fejleszteni. Ennek része a változásokhoz illeszkedő tanulás megtanulása. Feltételezhető, hogy ez csak addig marad kiemelkedő andragógiai téma, amíg az újfajta tanuláskultúrát meggyökereztető alapiskolázásnak és a korunkban felnövekvők teljes életvilágának következményeképpen tömegméretekben végbe nem megy a tanulástechnika korszerűsödése. De nincs időnk erre várni. Napjainkban a gazdasági-társadalmi reakcióidő tartama meghatározó tényezővé lépett elő. A kis lemaradások összegződnek, és végzetessé válhatnak. A felnőttképzésnek ezért – ezért is – minduntalan fel kell frissülnie. Ehhez a tudásszerzés, -fejlesztés és -alkalmazás új tempójára, a rugalmasság új minőségére van szükség. Technikai előfeltételei részben megvannak, részben számítani lehet gyors kifejlesztésükre.

Mindez nemcsak a szaktudást, szakmai felnőttképzést érinti alapvetően, hanem valamennyi műveltségi területet és a „hétköznapi tudást” is. Minden életterületen növekvőben van a tudomány alapú tudás fontossága. Nemcsak azért, hogy megszabadítson a nem-tudás vakságától, hanem azért is, hogy az avult tudást eltakarítsa. Ez is a felnőtt és különösen az idősebb nemzedékek problémája, hiszen bennük halmozódott föl és ülepedett le a legtöbb korszerűtlenné vált, de a múlt emlékévé nem transzformálódott régi tudás.

Tanulás – mindhalálíg?

Mindig voltak, akik arra buzdították a felnőtt embereket, hogy művelődjenek, vagyis a tanulást ne hagyják abba. És voltak, akik minden buzdítás nélkül is megtették ezt. Az

egész életen át tartó tanulás eszméje azonban csak a múlt század utolsó harmadában fejeződött ki markánsan, amikor széles rétegek számára vált nélkülözhetlenné a tudás állandó kiegészítése és frissítése. A hetvenes évek első felében tekintélyes nemzetközi fórumok foglaltak állást amellett, hogy életkori határok nélkül mindenkinek joga van tanulási igényeinek kielégítéséhez, ami az oktatási rendszerek lényeges változásait teszi szükségessé. Mint hazánkban *Budai Ágnes* hívta fel rá a figyelmet, ezek a törekvések az évtized közepétől a gazdasági recesszió miatt háttérbe szorultak, és csak az 1990-es években tűntek fel újra, immár új körülmények közepette. Mivel ekkoriban „a munkanélküliség elleni harc és az azt csökkenteni hivatott versenyképesség növelése a politikai döntéshozatali teendők listájának legtetefjére került”, az ennek szolgálatába állított élethosszig tartó tanulás-áttanulás a teoretikus megfontolások köréből átkerült a legtöbb kormányzat intézkedési programjaiba (*Budai, 2000*).

Ebben az új erőre kapott koncepcióban kifejeződik az a szociálanropológiai jelentőségű tény, hogy az emberi életidő immár nem osztható fel oly módon két nagy részre, hogy az elsőben képesség-kifejlődés és tudásfelhalmozás megy végbe, a másodikban pedig – némi kiegészítéssel és esetleges korrekciókkal – a megszerzett tudásjavak felhasználása. A személyfejlődés alapvető periódusa továbbra is a testi-szellemi, szociális és individuális felnövekvés időszaka, de a társadalmi életben maradáshoz – konstruktivista nyelven: a viabilitáshoz – a lakosság széles rétege számára elengedhetlenné vált az önfejlesztés folytatása. Az ember sohasem maradhatott teljesen változatlan, felnőttként sem, s még öregemberként sem. De tudatos erőfeszítésekre nem volt szüksége ahhoz, hogy életkörülményei csekély változásait nyomon kövesse. Ha pedig az ő pozíciója változott, például másik életkor-csoportba jutott, kész szerepsémák vártak rá, melyekbe szinte automatikusan vagy legalábbis az identitásváltási krízisek kimunkált technikáinak alkalmazásával viszonylag könnyen tudott belépni.

Az andragógiában azért is probléma a tudás, mert a felnőttek már kiépült és nehezen megzavarható vagy a szükséges mértékben leépíthető tudásszerkezettel rendelkeznek. Ez azonban csak akkor válik a tanulás gátjává, ha a tudáskínálat nem eléggé gazdag, a tudáshiány nem gyakorol erős nyomást az egyénekre, és a tudásforrásokhoz való hozzáférés nem kíván aránytalanul nagy „befektetést”.

A tudásszükséglet tartalmi irányai a felnőttképzésben – rendszerint némi megkéséssel ugyan – de tükrözik a munkaerő-piac változásait. Akik (amely csoportok) nem képesek erre az alkalmazkodásra, elmaradnak, lecsúsznak, és könnyen végleg kikerülnek a munka világából.

Elvontabb síkon folytatva vázlatos vizsgálódásunkat, *a tárgyi és a szubjektumra vonatkozó tudásirány kettőssége* tűnik fel. Ez a szétválasztottság az emberi erőforrás-szemléletben feloldódik. Nemcsak az az összefüggés kap hangsúlyt, hogy a történelmi-társadalmi folyamatnak a tudás legtöbb területén konstitutív jelentősége lehet, hanem a másik irány is: a tudás számos fajtája konstitutív jelentőségű lehet a történelmi-társadalmi, ezen belül mindenekelőtt a gazdasági folyamatra. Ebben az összefüggésben nemcsak olyan tudásról van szó, mely az egyén jóllétére vonatkozik. Sokat hangoztatott felismerés, hogy a szubjektum immár nem annyira „ügyességével” (még kevésbé testi erejével) alapvető tényezője a termelésnek, hanem termelőerőként teljes szellemi kompetenciájával vesz részt benne. Bár a termelésirányítás sokszor nem valódi súlya szerint

veszi ezt tekintetbe, nagyon sokan mintegy kollektív intuícióval ráéreztek arra, hogy hi- teles tudást kell szerezniük önmagukról mint gazdasági szereplőkről. E felismerés egyik megnyilvánulása az önismeret-növelő felnőttképzés rohamos térnyerése. Egyéni indíté- kai sokfélék (önbizalomhiány, kitarulkozási késztetés, a tréningek divatja stb.), de az e téren elért előbbre haladás a gazdasági növekedés egyik hajtóereje is.

Az egész életen át tartó tanulás jóval többet jelent, mint amit megjelölése elárul. Ezt már akkor hangsúlyozta az andragógiai szakirodalom, amikor a jelszószerűen uralkodó elnevezés nem az életidő teljességére, hanem a tanulás szükségességének folytonosságá- ra utalt, vagyis a permanenciára. A hatvanas-hetvenes években sorozatosan jelentek meg tanulmányok és monográfiák, melyek vagy e terminusok valamelyikének tulajdonítottak több jelentést, vagy differenciált terminusokkal különböztették meg a permanens, a rekurrens, az integrális, az élethosszig tartó tanulást és még néhányat.

Régebbi korokban is álmodtak arról, hogy felnőtt emberek tömegesen és szívesen ve- gyenek részt módszeres tudásszerzésben. Felidézhetem *Morus Tamás* híres Sehol-szige- tét, ahol mindenki a földet műveli, de „megszokott munkájától fölszabadulva”, valami „kedvére való”, „hasznos tanulmánnyal” tölti idejét. „Többnyire a tudománynak szente- lik ezeket az... órákat. Szokás náluk mindennap a kora reggeli órákban előadásokat tar- tani, de csak azoknak kötelező rajtuk részt venni, akiket személy szerint kijelöltek a tu- dományos munkára; egyébként minden rendű és rangú férfi és nő nagy tömegben özön- lik előadásra, ki-ki arra, amelyikre kedve tartja” (*Morus*, 1516. 50. o.). Sehol szigetén te- hát nemes népművelés folyik, szabadon választott permanens tanulás. Itt nem a munká- hoz kell a tudás, hanem az értelmes élethez.

A francia *Bertrand Schwartz* 1973-ban megjelent könyvében három pontba foglalta a jövő „permanens nevelésének” kiterjedéseit:

- 1) valódi kontinuum térben és időben,
- 2) intézmények, emberek és anyagok együttese,
- 3) egyaránt magában foglalja a tudatos és öntudatlan, a tervezett és véletlenszerű ha- tásokat (*Schwartz*, 1973).

Az andragógiai szakirodalom később is ezeknek a mozzanatoknak egyikét vagy má- sikát emeli ki, de mind nagyobb hangsúlyt kapnak a tanulók szempontjai, valamint a gazdasági és a szociális célok is. Átugorva az értelmezéstörténet számos állomását, utal- hatok *P. J. Sutton* felfogására, aki két évtizeddel Schwartz után előtérbe állította az élet- hosszígg tartó tanulás személyi feltételeit: a motiváltságot, a kulturális értéktulajdonítást és az önálló tanulásra való képességet (*Sutton*, 1994).

Bizonytalanság észlelhető abban a tekintetben, hogy a *lifelong learning* valóban együtt jelenti-e a formális, nem formális és informális tanulás minden formáját. Ha így fognánk fel, ez fölöttebb megnehezítené, hogy a tanuló gyermek vagy felnőtt tudja, mi- kor tanul, és mikor csinál valami mást. A másik értelmezési lehetőség, hogy csupán a szervezett, tudatosan és tervszerűen folytatott tanulást fogadjuk el mint egész életen át tartó programot. Egy 1996-ban, „az egész életen át tartó tanulás évében” kiadott tanul- mánykötet („Felnőttképzés a tudástársadalomban”) szerkesztője, *Sigrid Nolda* még ab- ból indult ki, hogy a szervezett felnőttképzésnek növekvő szerepe van a társadalmi tudás elosztásában (és kevesellte az ebből a szempontból addig folytatott andragógiai vizsgá- lódást) (*Nolda*, 1996). Újabbán viszont – különösen mióta az európai szintű képzésoli-

tika (visszatérve ezzel a hetvenes évek elején meghirdetett felfogáshoz) a hivatalosság rangjára emelte a kitágított értelmezést – a *'lifelong learning'* minden tanulásféleséget magában foglal. Azt is, amit a régi oktatásmélettal ezzel a névvel illetett, azt is, amit legfeljebb mint pszichológiai, szociálpszichológiai vagy köznapis tanulás-fogalmat tartott számon. Az utóbbi három-négy évben szinte egységesen azt vallják az irányadó dokumentumok a tudományos elemzések nyomán, hogy a célkitűzés „az egész életet átfogó tanulás”, formális, nem formális és informális típusainak egységében. *Benedek András*, beszámolva az OECD 1996. évi párizsi, miniszteri szintű konferenciájáról, differenciáltabban fogalmazott: „Kihívás, hogy a formális és a nonformális képzési formák közötti összhangot a mainál jobbra kell tenni” (*Benedek, 1997*).

További – fontos gyakorlati következményekkel járó – értelmezési alternatíva, hogy ebben az összefüggésben mit is jelent az „élet”. Szó szerint azt, amit nemritkán úgy emlegetnek, mint „bölcstől a sírig” tartó tanulást, vagy a tanulóidő meghosszabbodását a munkában töltött, „aktív” időszakokra?

A gerontológiai megközelítés elsősorban az öregkori térvesztés, passzivitásba süllyedés egyik ellensúlyát keresi a foglalkozási kényszerektől immár mentes, kedvtelenség csupaszodott tanulásban. A *„Learning in Later Life”*-ot azonban nem csekély kétely övezi. Nemcsak a tanulási képességek megromlása támaszt kétségeket, hanem az igények, az érdeklődés kinél lassabb, kinél gyorsabb apadása is. Az időskorúak tanulásának elősegítését mégis indokolja az a tény, melyet az öregségről írt klasszikus művében *Simone de Beauvoir* így fogalmazott meg: „Ha az öregember védekezni akar a minden szempontból káros téltenség ellen, továbbra is tevékenynek kell maradnia. Bármivel foglalja is el magát, minden életfunkciója javulni fog tőle” (*Beauvoir, 1970/1972. 431. o.*). A tanulás pedig olyan különleges „bármi”, mely viszonylagossá teszi a szakaszhatárokat, nagyobb folytonosságot (permanenciát) teremthet valamennyi életkor között, s ezzel csökkentheti a periódusváltások identitástöréseit. Ha így gondolkodunk, ebben a vonatkozásban is megőrizhetjük az „egész életen át tartó tanulás mindenki számára” formuláját.

Vajon válhat-e az felnőtt-tanulás kedvtelensé, melyet a létfenntartási kényszer vagy az előmeneteli ambíció diktál? Ha nem, akkor a *'lifelong learning'* nem lesz más, mint kínos kötelesség. Sok ember számára valóban az. De ennek a koncepciónak az is szerves része, hogy ugrásszerűen megnöveljék a kínálatot, érvényesítsék azt a modern pedagógiában sokszor ismételt – némiképp túlzó – elvet, hogy „ne a gyereket akarjuk az iskolához alkalmazni, hanem az iskolát a gyerekekhez”. A premodern iskola a rendelkezésére álló technikákkal, még ha akart is, csak fölöttébb korlátozottan tudott ennek eleget tenni. A tanulási forrásokat megsokszorozó tanulóközpontok és segítő szolgáltatások, a tanulótechnológiai ugrás mindinkább véget vet a formális tanulás helyhez- és időhöz kötöttségének. A munkahelyi és fokozott családi elfoglaltságok mellett tanuló felnőttek legfőbb nehézségén lényegesen enyhít az újfajta flexibilitás. A tanulási környezet komfortja – és a tanulásnak az a szabadsága, melyet leginkább, de nem kizárólagosan, az *önirányítású tanulás* biztosít, elősegítheti a tartósan tanulásra készítő motiváció kibontakozását. És akkor kevesebben gondolnak úgy az egész életen át tartó tanulásra, mint valami ijesztő negatív utópiára.

A képzés új rendszere azonban nem pusztán a tartalmak egymásra építésének és a minőség belső intézkedésekkel és igyekezettel való javításának a kérdése. Az oktatás- és

művelődésügy nagyszabású újjászervezését és továbbfejlesztését is igényli. És magával hozza a *költségek növekedésének* gondját. A korábbi helyzetet lényegében az a képlet uralta, hogy az „iskolás kor” tanulási kiadásokkal jár, melyeken elsősorban az iskola-fenntartók és a felnövekvők gondozói osztoznak, és később ez a befektetés rendszerint a végzettség értékével arányosan térül meg. Ha viszont a tanulás kiterjed a teljes életidőre, ez egyrészt csökkenti a produktív hasznosításra fordítható időt, másrészt új tanulási ráfordításokat tesz szükségessé. Ezzel megváltozik a finanszírozók köre. A legnagyobb volumenű, szakirányú továbbtanulás anyagi feltételeinek biztosítását részben a munkahelyek és szakmai szervezetek veszik át, a szülők, gondozók helyébe maguk a tanuló felnőttek lépnek, és kérdésessé válik a központi (állami) támogatás mértéke. E téren jelenleg Európában különféle megoldásokat alkalmaznak. *Hans-J. Bodenhöfer*, a Klagenfurti Egyetem Gazdaságtudományi Intézetének professzora három típusba sorolta a finanszírozási gyakorlatot: piaci, bürokratikus és vegyes formákat különböztetett meg (*Bodenhöfer*, 2000).

Az első nagymértékben decentralizálja az anyagi teherviselést (beleértve a tanulmányi szabadságok által előidézett többletkiadásokat), vagyis lényeges szerepet szán e téren a helyi és egyéni döntéseknek. A bürokratikusnak nevezett rendszerben erős a szakmai továbbképzés nemzeti, régiók vagy szektorok szerinti intézményesítése. A vegyes szisztémát alkalmazó országokra nem jellemző az egyik vagy másik megoldás túlsúlya, de aktív munkaerő-piaci politikával élnek (mint például Dánia, Németország vagy Ausztria).

A tanulás kiterjeszkedése a szociális térben

Az andragógia rövid története során nagy súlyt fektetett annak vizsgálatára vagy inkább igazolására, hogy az ember felnőtt korában is tud tanulni. Nagyon erősen foglalkoztatta, hogy az egyes életkori szakaszokban milyen specifikus jegyei vannak a tanulásnak, és hogy a tanulás orientálásának, segítésének milyen módozatai vezethetnek a legjobb eredményekre. Az időbeliség dimenziójára utal – és csak arra – a *'lifelong learning'* megjelölés is. Valójában ez a formula nemcsak a tanulás időbeli korlátainak a megszüntetését mondja ki, hanem látenszen az előbbre vivő tanulás földrajzi és szociális térben való kiterjesztését is célul tűzi. A mind területileg, mind társadalmilag kiáltóan egyenlőtlen tudáseloszlás arra indította a fejlesztési programok megalkotóit, meghirdetőit, hogy ezekre a dimenziókra is fokozottan legyenek tekintettel. A kulturális földrajzi kutatásokból tudjuk, hogy éppen azokon a területeken, ahol a tudás sem mennyiségileg nem elegendő, sem összetételében nem felel meg a kor követelményeinek, ott mutatkozik a legnagyobb hiány tudásforrásokban és a tudásszerzést ösztönző impulzusokban. Ez is egyik indítéka annak, hogy – a gazdaságossági és egyéb szempontokon túl – az interaktivitást is biztosító távközlési technikák felhasználásának alapvető szerepet tulajdonít a mai andragógia.

A tudás területi megoszlásának egyenlőtlenségén túl óhatatlanul felmerül a tudásterjedés dinamikájának az a nem pusztán andragógiai problémája, mely a lokális, regioná-

lis, nemzeti és globális kultúrák kölcsönös viszonyához kapcsolódik az új technológiák által könnyűvé és gyorsá váló nemzetközi kommunikáció és tudástranszfer új fejleményeként mutatta ki, hogy a globalizáció folyamata átfogja a felnőttképzést is. Nemzetközi tanulási és tudás piac van kialakulóban – állapította meg. Ennek nyilvánvaló előnyeit elismerve, számolnunk kell veszélyeivel is. Főként azzal, hogy a domináns tudástermelők és birtokosok az internacionalizálódó felnőttképzésben is a maguk elképzeléseit és érdekeit érvényesítik, figyelmen kívül hagyva a kulturális különbségeket és sajátos tradíciókat. *Joachim Knoll* (1999) úgy fogalmazott, hogy a valódi internacionalizálódás a felnőttképzésben és továbbképzésben sem jelentheti a saját rendszer „átültetését”. *Paul Bélanger* (1999) az elterjedt környezetvédelmi szlogent bővíti ki (bár ezzel megfosztja frappáns formájától): gondolkodj és cselekedj lokális, regionális, nemzeti és nemzetközi sikon! A tudás jótékony globalizálódásának előmozdítását sürgetve, példának hozza fel, hogy amikor a gazdaságilag fejlett világból vállalkoznak Afrika vagy Ázsia egyes részein egy kikötő vagy gyár felépítésére, ne csak a beruházásra legyen gondjuk, hanem olyan tudást is exportáljanak, mely távozásuk után a tartós működőképességet biztosítja. Ezzel az ott élők tudásvagyona gyarapszik.

Az utóbbi időben új erőre kapott – leginkább az UNESCO-nak, az Európai Uniónak, az OECD-nek és csatolt szervezeteinek a programjaiban – a *lifelong learning* lehető leg szélesebb vagy éppen teljes körű kiterjesztésének eszméje. Ez nagyon is aufklérista tervnek látszik, hiszen a tudás egyetemessé válásától várja a szociális problémák megoldását (legalábbis számos szociális probléma enyhítését). Kettős remény vagy utópia rejlik a mindenkit élete végéig tartó tanulásra buzdító felhívásban: az első az, hogy a tanuló társadalom – *Torsten Husén* 1974-ben kiadott nagy hatású könyvének is ez volt a tárgya, és a címe is – megvalósítható, a második pedig, hogy ezen az úton haladva, jelentős szociális és általános emberi problémák orvosolhatók.

Sokan fenntartás nélkül hisznek a mindhalálig tartó tanulás egyetemessé válásában. Az OECD 1996-os párizsi miniszteri találkozóján is azzal a formulával éltek, hogy „életen át tartó tanulás mindenkinek”, és ez a szociálisan bővített jelmondat végigkísérte az azóta kibocsátott valamennyi Euro-dokumentumot.

Többféleképpen reagálhatunk erre a mélységesen optimista célkitűzésre. Elutasíthatjuk, mint irreális feltevést, rámutatva a kemény tényre, hogy a boldogulást segítő tudás birtokosai és az elmaradók vagy kirekesztettek közti különbség egyre nő, és nincsenek jelei a trend megfordulásának – minden deklaráció és megtett erőfeszítés ellenére. Elutasíthatjuk azzal a posztmodern rezignációval, melyet *Jean-François Lyotard* így tolmácsol: „Azt, hogy a szubjektumok leigázzák az objektumokat a tudományok és a mai technika révén, nem kíséri sem több szabadság, sem jobb köznevelés, sem nagyobb és jobban elosztott jólét...” (*Lyotard*, 89. o.). Viszont elfogadhatjuk, mint abszolút értelemben sohasem teljesülő, de a lehetőségek határáig feltétlenül ígéretes buzdítást, vagy mint ma még túlzottan merésznek tűnő, de nem lehetetlen prófécíát.

A tanulás kiterjesztése az egész emberre

Korunknak sok, talán túlságosan is sok egy-két szavas elnevezése alakult ki az elmúlt évtizedekben. Posztindusztriális, tudás- és tudásalapú, tanuló társadalom, nyílt, „menedzseri” társadalom, posztmodern, posztracionális kor, és még sorolhatnám. Azt azonban már viszonylag jól tudjuk, milyen a tudásalapú gazdaság. Annak, hogy a tudásbázis megerősödjön és kiterjedjen, átfogja a társadalmi élet egészét, és pozitívan hasson az egyének életére is, egyik fontos eszköze az élethosszig tartó és emberiségmértű tanulás mint kijelölt haladási irány.

Valójában a tudásra és tudományra alapozott társadalom eszméje egyáltalán nem új, és nem is a racionalizmus fanatikusainak vágyálma. Valamiképp azonban összefügg a modernizációs törekvésekkel. *Martin Heidenreich* (2000) rámutatott, hogy már a 19. század vége táján, s még inkább a 20. század első felében a társadalomelméletekben különleges hangsúlyt kapott a tradicionalizmust leépítő észirányította rendszerek elemzése (*Max Weber és Werner Sombart*, később *Joseph A. Schumpeter*). *Heidenreich* (2000) ki is mondja: „a modern társadalom mindig mint tudástársadalom is megragadható volt”.

E megállapítás igazát készséggel elismerve, szempontunkból az a lényeges, hogy – bár a modernítésben dinamizálódott a művelődés, és a tudásfejlesztés általános elvárássá vált – csak a 20. század második felében fogalmazták meg a tudástársadalom és az életen át tartó tanulás szerves egybetartozását. *Csak a tudástársadalom hozza létre azokat a feltételeket, melyek lehetővé teszik társadalmi méretekben az egyének folyamatos, személyiséggazdagító továbbtanulását. A tömeges továbbtanulás pedig nélkülözhetetlen a kollektív tudásalap és ezzel a társadalom fejlődéséhez.* E kölcsönösség elismerése – lappangó vagy nyíltabb formákban – a kilencvenes években megjelent a gazdaság-, társadalom- és művelődéstudományokban, s erősen hatott a politikai szférára, mégha egyidejűleg érvényesültek is premodern eszmeáramlatok, és számos vonatkozásban megnőtt a – posztmodernnek címkézett – bizonytalanság. A bizonytalanság azonban inkább tünete a tudományosságának, mint bármely irracionális fundamentalizmusnak. Ilyen értelemben is érthető, hogy a turbulenciának állandóan kitett, új meg új kísérletek, újítások kalandjaiba bocsátkozó, tudásalapú társadalom nemcsak tagjainak kockázatvállalási lehetőségei és kényszerei folytán, hanem makroméreteiben is „rizikótársadalom”, egyben és részben ennek folytán *tanuló társadalom*.

Abban a tényben, hogy a nemzetközi szervezetek – és például a Világbank is – felkarolták és operacionálni igyekeznek az egész életen át tartó tanulás eszméjét, mindenekelőtt gazdasági racionalitás fejeződik ki. De a konkrét törekvések és irányadó állásfoglalások túlterjedtek ezen.

1997 nyarán az UNESCO V., Hamburgban tartott Felnőttoktatási Konferenciáján *Rita Süßmuth*, mint az NSZK parlamentjének elnöke és mint andragógiai kutató, rávilágított, hogy a technika fejlesztésénél és a gazdasági megfontolásoknál többről szól a „*Lebenslanges Lernen*” világprogramja. *Süßmuth* asszony megfogalmazása szerint ennek keretében „holisztikus személyiségfejlesztésre van szükség”, melyből nem hiányozhat – egyebek között – az esztétikai kultúra ápolása sem (*UNESCOPRESS*, 1997).

Az az andragógia, mely bár alapvetőnek tartja a gazdasági növekedés érdekeit, de elkerülni igyekszik az ökonomista és technokrata egyoldalúságot, az ilyen tanulás szolgálatára rendeli magát.

Végső soron az emberiség továbbélésének és remélt életminőség-javulásának alapkérdéséről van szó. A felhasználható erőforrások kijelöléséről és kezeléséről. Amióta drámai módon kitűnt, hogy hová vezet a kimeríthetetlennek vélt erőforrás, a természeti környezet óvatlan kiaknázása, a körültekintés és a fékezés, a fenntartható fejlődés eszméje vált (kevésbé megfogadott) korparancssá. Egyszersmind új, beláthatatlan ideig korlátlanul rendelkezésre álló erőforrást fedeztek fel az egész életében, de legalábbis élete túlnyomó részében önfejlesztésre, tanulásra képes emberben.

A tanulásra való általános képesség azonban nem elegendő. Még akkor sem, ha kellő motivációval párosul. A felnőttek tanulási nehézségeinek egyik előidézője a megfelelő *tanulni tudás* fogyatékosságaiban lelhető fel. Ezt csak lassan ismerték fel a képzők és maguk a felnőtt tanulók is. Mint korábban is említettem, a problémák főleg a felnövekedés időszakában kialakult hibás beidegződésekből, kiváltképp a mechanikus ismeretbevévés megszokásából származnak. Csak újabban láttak hozzá a felnőttképző intézmények, hogy módszeresen tanítsák a tanulás korszerűbb és a felnőttek sajátosságaihoz alkalmazott módszereit. Eközben – tapasztalva a tömeges szükségletet – a piacon nagy mennyiségben kezdték kínálni a felnőtteknek szánt tanulás-módszertani tanácsadó könyveket és tréningeket.

Ahhoz, hogy az egész életet végigkísérő tanulás valódi értelmet kapjon, szükség van a felnőttek tanulási gyakorlatának tudományos megalapozására. A napjainkban felélénkült tanuláseméleti diskurzus sokat ígér e tekintetben.

Egyebek közt része lehet abban, ami nélkül a *lifelong learning* eszméje semmiképp nem válhat tartalmas valósággá. Ez – kissé jelszószerűen s talán túlzóan szólva – a *minőség fordulatszerű megjavítása*. Az intézményes felnőttképzés az ígéretesebb ágazatokban kezd túltelítődni, vagy máris túltelítődött. Az oktatási vállalkozások sokasodása és bővülése egyelőre lehetővé teszi a mennyiségi növekedést, de ez nem ritkán a minőség rovására megy. A közoktatásban és a rá vonatkozó kutatásban minden eddiginél nagyobb súlyt helyeznek napjainkban a minőségi követelmények kidolgozására, a kívánatos minőség elérési módjainak megragadására és a minőségbiztosításra. *Csapó Benő* és *Korom Erzsébet* az iskolai tudásról szóló tanulmánykötet zárófejezetében nyomatékosan aláhúzza annak a döntő jelentőségét, hogy „alapvetően megváltozzon a tudás differenciálatlan mennyiségi szemlélete, és előtérbe kerüljenek a tudás minőségét és eloszlását hangsúlyozó megközelítések” (*Csapó és Korom*, 1998. 295. o.). Ez minden életszakaszt érint, de a felnőtt-tanulás elméleteiben ezidáig csak a szakmai képzésekre, továbbképzésekre dolgozták ki részletezett kritériumait és megoldásmódjait. Elsősorban a *kulcskvalifikációk* meghatározásaira utalhatunk. A legtöbb tudásterületen azonban a minőségi kritériumok tisztázatlanok, sőt még a minőség értelmezésében sem jött létre egyetértés.

Mindamellet hazánkban is érlelődnek az élethosszig tartó értelmes tanulás feltételei. 2001-ben látott napvilágot az OECD részére néhány évvel ezelőtt készült háttér tanulmány – szerzője *Polónyi István* (2001) –, mely konkrét képzésstatisztikai és gazdasági adatelemzés alapján tekintette át az életen át történő tanulás magyarországi helyzetét, és tett javaslatokat az oktatáspolitikai alakítására. A tanulmány elsősorban olyan intézkedé-

seket sürget, melyek „motivációkkal, információkkal, anyagi forrásokkal és egyéb lehetőségekkel” elősegítik, hogy az aktív népesség bekapcsolódjon a folyamatos képzésbe” (Polónyi, 2001). A felnőttképzési törvény létrejöttével ennek egyik előfeltétele teljesül. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet tervbe vett létrehozása pedig bizonyára lendületet ad a szisztematikus és kellően koordinált hazai andragógiai kutatásoknak is. Mindez, ha nem is döntő, de fontos lépés lehet egy tudásalapú jövő felé.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának rendezésében 2001. május 10-én „Tanulás a tudásalapú társadalomban” című konferenciáján tartott előadás szerkesztett és néhány ponton kiegészített szövege.

Irodalom

- Beauvoir, de S. (1970/1972): *Az öregség*. Ford. Pödör László. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Bélanger, P. (1999): Neues Verständnis von Erwachsenenlernen auf globaler Ebene. *Die-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2.
- Benedek András (1997): Lifelong learning – tanulás egy életen át. In: Heribert Hinzen és Koltai Dénes (szerk.): *A jövő felnőttoktatása*. JPTE FEEFI/Német Népfőiskolai Szövetség NEI, Budapest.
- Bodenhöfer, H. J. (2000): Finanzierung von Weiterbildung aus europäischer Sicht. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1.
- Budai Ágnes (2000): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 50. 11. sz. 108.
- Csapó Benő és Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csoma Gyula (1998): A művelődés pragmatikus útja. *Új Pedagógiai Szemle* 48. évf. 24–39.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heidenreich, Martin (2000): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. – [On-line]
www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/erlangen
- Husén, T. (1974): *The Learning Society*. Methuen, London.
- Jarvis, P. (1999): International Adult Education, Problems of Communication and Transfer. *Die-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2.
- Knoll, J. (1999): „Internationalität” in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Die-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2.
- Liotard, J. F. (é.n.): Szélgjegyzetek az elbeszélésekhez. In: Bujalos István (szerk.): *Posztmodern filozófiai írások*. Debrecen.
- Marano, A. (1996): *La formazione degli adulti*. Centro Studi Orientamento. – [On-line]
www.click4talent.it/articoli/marano
- Morus Tamás (1516): *Utópia*. Ford. Kardos Tibor. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nolda, S. (1996): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Nonaka, I. és Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University, New York.
- Polónyi István (2001): Az életen át történő tanulás helyzete és a továbblépés lehetősége. In: Basel Péter–Eszik Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása*. Német Népfőiskolai Szövetség NEI/Oktatókutatási Intézet, Budapest.

Zrinszky László

Schwartz, B. (1973): *L'éducation demain*. Auber-Montagne, Paris.

Sutton, P. J. (1994): Lifelong and Continuing Education. In: Husén, T. és Posthletwise, T. N. (szerk.): *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 6. 3420–3421.

UNESCOPRESS (1997): UNESCO Director-General and Speaker of German Parliament Hail Historic Turning Point. [On-line] www.unesco.org/opi/eng/confintea

ABSTRACT

LÁSZLÓ ZRINSZKY: KNOWLEDGE AS AN ANDRAGOGICAL ISSUE (LIFELONG LEARNING)

This study is the extended version of a presentation given at the conference „Learning in a Knowledge Based Society”, organized by the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences in May 2001. The author's basic assumption is that adults involved in learning usually define knowledge as something that can be directly applied in practice and that can improve career prospects. As a result of acceleration in technical and economical development, continuing education, which aims at preserving competence and at the continuous updating and enhancing of knowledge, became unavoidable. Programs of „Lifelong Learning” and „Learning in Later Life” bring formal, non-formal and informal learning closer to each other but this does not mean that the distinction between them can be blurred. Increasing inequality – (both global and local) – in the dispersion of knowledge directs our attention to the imperative that learning should be available for the socially disadvantaged too, and it should not simply lengthen the time of schooling for a fortunate few. In addition to fostering cognitive growth, the extended concept of learning involves the development of the whole personality and the slowing down of mental decline at old age, too. The phenomena described in the article include both seemingly utopistic elements and the realities of our age, which raises new requirements and will – sooner or later – enforce their fulfillment.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 2. 131–144. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zrinszky László, 1133 Budapest, Tutaj u. 1/a