

Mi a műveltség?

A magyar iskolarendszer mai működési zavarainak egyik jól kitapintható oka kétségkívül a tananyag megértése körül mutatkozó deficit. (1) Tanítványaink sokszor nem igazán értik, hogy miről van szó az órán, nem tudják követni a gondolatmenetet, illetve az valójában nem érinti meg őket.

A megértés elmaradása lehet manifeszt vagy látens. Az első esetben ez a hiány az iskolai teljesítményben is megmutatkozik. A tanuló mintegy elveszíti a fonalat, a tananyag új elemeit nem tudja mihez kapcsolni, és az így keletkező hátrány az idővel egyre növekszik. Az eredmény: rossz osztályzatok, magatartási problémák, súlyosabb esetben buktás, illetve lemorzsolódás.

Bár iskoláinkban a megértés manifeszt hiánya is egyre súlyosabb problémákat okoz, talán ennél is nagyobb veszélyeket rejt magában az a jelenség, amikor a tanulók látszólag tudják az anyagot, egy mélyebb értelemben azonban nem értik, amit tudnak, és a megértésnek ez a rejtett hiánya nagyon sokszor észrevétlen marad. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az egyik legfontosabb dolog, amit tanítványaink az iskolában megtanulnak, éppen a tudás szimulálása, azaz annak hatékony eltitkolása – sokszor természetesen saját maguk előtt is –, hogy iskolai tudásuk valójában áltudás.

Az áltudás egyik formája a tétlen tudás: tudják, hogy ki volt a „niklai remete”, de nem sokat tudnak kezdeni ezzel a tudásukkal, ha semmit sem tudnak Nikláról, *Berzsenyi* életéről, arról, hogy miért volt „remete” stb. Ennek bizonyos értelemben az ellentéte a rituális tudás: ismerik és alkalmazzák a másodfokú egyenlet megoldóképletét, de közben kevés fogalmuk van arról, hogy mi is az a másodfokú egyenlet, hogy mire megy ki a játék az egyenlet megoldása során, ezért aztán például nem tudnak adott esetben egyszerűbb megoldásokat alkalmazni. Gyakran sajátos kettős tudásról beszélhetünk: az iskolában szerzett ismereteket a tanuló fenntartja az isko-

la számára, ezek mintegy érintetlenül hagyják a mindennapi életben alkalmazott naiv elgondolásokat. Az emberi cselekedetekről szerzett tudás pedig sokszor idegen tudás marad: a tanulók ilyenkor megjegyznek egy történetet, de mivel nem értik a szereplők igazi motívumait, mindez csak üres szó, ami semmiről sem szól.

A megértés hiánya ilyen esetekben csak akkor lepleződik le, amikor új, szokatlan kontextusban kellene alkalmazni az iskolai ismereteket. Ez történt például az IEA harmadik nemzetközi matematikai és természettudományos felmérésén 1995-ben. Itt a magyar tanulók a hagyományos, iskolás jellegű természettudományos feladatok megoldásában viszonylag jól, a szokatlan, gyakorlatorientált feladatok megoldásában viszont nagyon gyengén szerepeltek. De ezt mutatják a sokat emlegetett PISA-vizsgálat magyar eredményei is, hiszen itt is olyan feladatokat kellett megoldaniuk a tanulóknak, amelyek radikálisan elszakadtak a megszokott iskolai kontextustól. Ezek az eredmények főleg azért elgondolkodtatóak, mert nehezen egyeztethetőek össze az osztályzatokkal, illetve a továbbtanulási arányokkal, azaz azt mutatják, hogy ami a szokásos iskolai vizsgálatokon valódi tudásnak látszik, az a közelebbi megméréstéskor könnyűnek találtatik.

Mit jelent megérteni? A megértés megértésében talán segít a kognitív séma nagy heurisztikus értékkel bíró fogalma. Mindaz, amit a világról tudunk, kognitív sémákba rendeződik elménkben. Tudásunk sématermészetű. Mit jelent ez? *Ulric Neisser* megvilágító megfogalmazása (2) szerint: a séma anticipáció és felderítési terv. Ha tudom, hogy nincsen rózsza tövis nélkül, ez a tudásom mindig működésbe lép,

amikor meg kell fognom egy szál rózsát: előre feltételezem, hogy tűskéket fogok tapasztalni, és mind látásomat, mind tapintásomat úgy fogom irányítani, hogy a lehető legpontosabban felderítsem e tűskék helyét és veszélyességi fokát. Neisser ezt a sémafogalmat elsősorban az észlelés vonatkozásában fejtette ki, de nem zárta ki a tágabb értelmezés lehetőségét. Valóban, a rózsáról szóló tudásunk éppúgy életbe léphet akkor is, ha csak olvasunk róla (például arról, hogy egy legény vadrózsát lát a réten, és le akarja tépni). Feltételezzük, hogy szó lesz a tövisekről is, és ez az anticipáció meghatározza a további olvasást: várjuk és keressük az erre utaló jeleket. Bizonyos kulcsinformációk sémákat hívnak be a rövid távú memóriába, és a további információfelvételt már ezek a sémák szabályozzák. A megfelelő séma aktiválásával elemi szinten létrejött a megértés.

A világ dolgai előtt általában nem állunk értetlenül. A rózsaszirmokat látva és édes illatukat belélegezve tudjuk, hogy rózsával van dolgunk, és közvetlenül, minden következtetés nélkül tudjuk azt is, hogy tűskék vannak a szárán. Ha látunk egy utcán háló embert, megértjük, hogy ő egy hajléktalan, és a közvetlenül adott információ automatikusan kiegészül azzal a tudással, amelyet a hajléktalan sémája tartalmaz: valószínűleg régóta nem mosdott, éhes, veszélyben van stb. Ha viszont ez az ember váratlanul feláll, előveszi a bankkártyáját, és pénzt vesz fel egy közeli automatából, értetlenkedni kezdünk, elmarad az automatikus megértés, mert nincs olyan sémánk, amely egyszerre tartalmazná az ellentmondó mozzanatokat.

Szigorúan véve megérteni csak jeleket lehet, hiszen a megértés azt jelenti, hogy túllépünk az adott információn: többet tapasztalunk annál, amit érzékszerveink felfognak. Amit észlelünk, az valami másra utal, mint ami ő maga, így jelnek tekinthető. Az esetek jelentős részében azonban ez a felfogás erőltetettnek tűnik. Amikor átmegyünk az úton, és halljuk, hogy egy autó közeledik, mondhatjuk, hogy a zaj jel, amely a közeledő autót jelenti. Valójában azonban egyáltalán nem észleljük a jel-

komplexumot, ez csak utólagos magyarázkodás. Amit észlelünk, az maga a veszély, amelyet a közeledő autó okoz. És mi a helyzet egy gúnyos mosollyal? Közvetlenül tapasztaljuk főnökünk megvetését annak minden bénító hatásával, mégis: a gúnyos mosolyt hajlamosabbak vagyunk jelnek tartani, mint az autó robaját az előbb. Miért? Talán csak azért, mert a pszichológusok leírták a nem verbális kommunikáció szabályszerűségeit. Am a detektív-tűkör mögött figyelő pszichológus viszonya egészen más a gúnyos mosolyhoz, mint a miénk a kommunikációs helyzet közepén. Az ő megértése nem közvetlen: neki döntenie kell arról, hogy mit jelent a mosoly, és éppen ezzel a reflexióval teszi jellé. Amikor a jeleket mint jeleket értjük meg, akkor egyszerre több alternatív séma aktiválódik legalábbis abban az értelemben, hogy az előtérbe nyomuló jelentést nem tekintjük teljesen bizonyosnak. Ilyenkor mérlegelni kell a felmerülő sémák (azaz jelentések) között, és ezt a mérlegelést nevezzzük értelmezésnek.

Ezek az értelmezések részben a mindennapi élethez kötődnek. Aki megértette (valamelyest) az elektromosságtant, az nem jön zavarba, ha új villanykapcsolót kell felszerelnie, mert a törött régi kapcsoló alatt feltároló látvány alapján értelmezni tudja a helyzetet. Már nehezebben leírható egy politikai döntési helyzet értelmezése, hiszen itt lehet, hogy az állampolgári és társadalmi ismeretek kínálnak megfelelő értelmezési sémákat, de lehet, hogy adott esetben történelmi analógiák vagy éppen szépirodalmi művek, filmek sietnek a segítségünkre. (Nem is beszélve egy környezetpolitikai probléma értelmezéséről, ahol nagyon is jól jönnek a természettudományos és technológiai ismeretek a felelős állampolgári döntés meghozatalához.) A mindennapi életben előforduló értelmezési helyzetek is igen nagy részben szövegekhez kötődnek. Ritkán van dolgunk a törött villanykapcsolóhoz hasonló nyers tényekkel, sőt még ilyen esetekben is előkerülhet egy leírás, amelyet ott helyben meg kell érteni, hogy a dolgot magát értelmezni tudjuk. Az esetek többségében használati

utasítások, technológiai leírások, menetrendek, feliratok, ikonikus útmutatások és nem utolsósorban médiaszövegek közvetítésével tudjuk egyáltalán megközelíteni a valóságos helyzeteket.

Még inkább így áll a helyzet akkor, amikor a világ értelmezése nem kötődik ilyen közvetlenül a mindennapisághoz. Az iskolai tudás ugyanis semmiképpen nem pusztán arra szolgál, hogy a hétköznapi életben alkalmazható legyen. Nem kis részben azért járunk iskolába, hogy megtanuljunk értelmezni a hagyomány szövegeit, a művészi alkotásokat és végső soron önmagunkat. Bárminek az értelmezéséről van is azonban szó – a törött villanykapcsolótól a szimbolista líráig –, mindenképpen igaz, hogy a technika, az

értelmezés algoritmusai mindig csak az egyik, és legtöbbször a kevésbé fontos része a történetnek. A dolog másik része a kognitív sémák gazdagsága és differenciáltsága, azaz az ismeretek – de a megértett és sémákba szerveződött ismeretek – interpretatív ereje. Az iskolai tanulás során mutatkozó megértéshiány tehát a világértelmezés zavaaraiban bosszulja meg magát.

Az iskolai tananyag megértése a fentiek értelmében a világ és önmagunk értelmezését segíti, sőt annak nélkülözhetetlen előfeltétele. De milyen előfeltételei vannak az iskolai megértésnek? A tananyag értelmezése is csak a tanuló megelőző tudásának bázisán, meglévő kognitív sémáinak – ha tetszik, előítéleteinek – aktív felhasználásával mehet végbe. Tévedés lenne azt hinni, hogy ez a megelőző tudás mindenestül az iskolában, a korábbi tanulmányok során alakult ki. A helyzet pontosan az ellenkezője: tanítványaink legalapvetőbb sémái otthon, a kortárs csoportban, a média virtuális terében alakulnak ki, és az iskolában tanult anyagot – mást nem tehet-

nek – ezeknek a sémáknak a „játékba hozásával” próbálják meg több-kevesebb sikerrel értelmezni. Ha az oktatás erre az alapvető folyamatra nincs tekintettel, akkor vagy nem jön létre a megértés, vagy félreértések keletkeznek. Mindkét anomália rejtve maradhat, ha a tanulók szövegek – szóbeli vagy írásbeli – ügyes reprodukálásával a tudás látszatát tudják kelteni. Ma az iskola jórészt szövegeket és adatokat tanít, és az összefüggő szövegek megtanítása sokszor csak mnemotechnikai eszköz, amely az adatok bevéését segíti. A szöveg tanítás és -tanulás azonban leginkább a megértési zavarok elleplezése terén bizonyul hatékony stratégiának – mind a tanár, mind a tanuló részéről.

Tanítványaink legalapvetőbb sémái otthon, a kortárs csoportban, a média virtuális terében alakulnak ki, és az iskolában tanult anyagot – mást nem tehetnek – ezeknek a sémáknak a „játékba hozásával” próbálják meg több-kevesebb sikerrel értelmezni. Ha az oktatás erre az alapvető folyamatra nincs tekintettel, akkor vagy nem jön létre a megértés, vagy félreértések keletkeznek.

Ez az a pont a mai oktatásban, ahol a legvilágosabban megmutatkozik a fordulat szükségessége: a szöveg tanításról át kell térni a szöveg értelmezés tanítására. A szöveg értelmezés ebben a feladatkijelölésben egyszerre eszköz és cél: az iskolai értelmezési folyamatok részben a tananyag jobb, mélyebb

megértését célozzák, részben azonban az ismeretek alkalmazását jelentik új helyzetek és szövegek értelmezésére, ami voltaképpen a tanítás elsődleges célja.

Mindez pedagógiai feladatként is megfogalmazható. Olyan helyzeteket kell teremteni a tanórán, amelyekben működésbe lépnek a tanulók – a tananyag szempontjából releváns – előzetes ismeretei, kognitív sémái, előítéletei, ezek felszínre kerülnek és „összeütköznek”, „reakcióba lépnek” egymással, a szövegekkel és a tanári interpretációval. Egyszerűbb szavakkal: beszélgetni kell a szövegekről.

Az a követelmény, hogy a tanulók megelőző tudása aktív szerepet játsszék az iskolai megismerési folyamatokban, természetesen azt is feltételezi, hogy ez a megelőző tudás az egyes tanulók esetében na-

gyon különböző lehet, sőt bizonyos értelemben mindenkinél teljesen egyedi tudáskonstrukciókról beszélhetünk. Olyan pedagógiai stratégiákat kell tehát keresnünk és alkalmaznunk, amelyekben ez az egység feltárulhat és tevékenyé válhat. Másfelől azonban a fiatalok ismeretei, értékítéletei, attitűdjei, reagálási mintái kétségkívül mutatnak bizonyos közös kulturális jegyeket is, amelyeket ifjúsági kultúrának nevezhetünk. Ezek a kulturális mintázatok természetesen reguláló szerepet játszanak abban, ahogyan tanítványaink a tananyagot és a világot értelmezik, ezért kitüntetett szerepet kell játszaniuk az iskolai tanulás szabályozásában is.

Az „ifjúsági kultúrát” persze nem szabad romantikus módon a fiatalok spontán kultúrateremtő tevékenységének eredményeként felfogni. Létrejöttében és alakulásában kiemelkedő szerepe van az elektronikus médiának (és persze a nyomtatott sajtónak is), amely sokszor merőben üzleti szempontok által vezérelve termeli és terjeszti nagy hatékonysággal az ideálokat, értékorientációkat és viláგértelmezési sémákat. Leegyszerűsítés volna azonban az ellenkező véglet is, ha a fiatal generációt egy tudatos és piacorientált manipuláció passzív áldozatának tekintenénk. Látni kell, hogy az ifjúsági kultúra távolról sem egységes, szubkultúrákra bomlik, és a különböző kortárs csoportok különböző módokon dolgozzák fel – értelmezik – a média által közvetített hatásokat, miközben a globális média meghatározó és bizonyos fókig uniformizáló hatása aligha vitatható.

Mindez nem kevesebbet jelent, mint hogy a média által közvetített kultúra helyet követel magának az iskolai oktatásban. A tatárjárásról szóló szövegek értelmezése – és ebből a szempontból közömbös, hogy magáról *Rogierius* mesterről van-e szó vagy a tankönyv szövegéről, vagy akár a tanár szóbeli elbeszéléséről – természetes módon hívja elő azokat a sémákat, amelyek a háborúról, a kegyetlenségről, a hűségéről és az árulásról, a „minél rosszabb, annál jobb” elvéről a gyerekekben mindenekelőtt médiaélmények hatására kialakultak. Természetes módon tudniil-

lik akkor, ha valóban értelmezési folyamatok zajlanak a tanórán, és azt nem helyettesíti a tananyag leadása. Megérteni a tatárjárást – vagy bármit – csak úgy lehet, ha megelőző tudásunk mint az információfelvétel szabályozója – mint anticipáció és felderítési terv – működésbe lép. És ha azt akarjuk, hogy tanítványaink ne a ‚Csillagok háborúja’ mintájára képzeljék el a tatárjárást, akkor – talán paradox módon – éppenséggel reflektálni kell erre a tapasztalatra, azaz tudatos szövegértelmezésre van szükség.

Elvétjük azonban a dolgot, ha a tömegkultúrát olyan kockacukornak tekintjük, amelyre rá kell csepegtetni a magas műveltség keserű cseppjeit, hogy az a fiataloknak beadható legyen. A tanár nem misszionárius, aki úgy próbálja fogyaszthatóvá tenni a keresztény tanításokat, hogy analógiákat keres és talál a vadak hiedelmei és saját kedvenc vallása között. A média kultúrája a mi kultúránk. Tetszik vagy nem tetszik, nyakig benne állunk. És ezzel nemcsak azt akarom mondani, hogy este a fáradt testnek és szellemnek tett engedményként mi is a ‚Barátok közt’, a foci-vébé vagy éppen ‚A nagy Ó’ fordulatára figyelünk, hanem azt is, hogy magát a klasszikus kultúrát is olyan horizonton értelmezzük, amely bőven magán viseli a modern média keze nyomát. Mert nem is lehet ez másképp. Az ifjúság és a pedagógusok közötti kulturális szakadék talán nem is olyan mély, mint azt a tantervek sejtetik. A 21. század gyermekei vagyunk, ha az ötvenhez közelítünk is. Próbáljuk csak meg újraolvasni ifjúkorunk szeretett *Jókai*-regényeit! Talán nagyobb megértéssel lennénk ‚Az arany ember’-rel küszködő 13 évesek értelmetlen szenvedése iránt. Amikor a kreatív magyartanárról – valóságos példa – Mónika-show-ba invitálja Anna Kareninát a 11. c-be, nem azért illeti dicséretet, mert az antropológus szorgalmával el-sajátította a „populéz” nyelvet, hanem mert elég bátor volt ahhoz, hogy saját kultúrájának egy rejtett rétegét szóhoz juttassa az iskolai situációban.

De az összefüggés fordítva is igaz. A tömegkultúra az európai kulturális tradíció

szerves része. Belőle nőtt, mint fatörzsből gyöngye ága. És nemcsak a kifejezett analógiákra gondolok, hogy mit köszönhet a „Mátrix” *Platón*nak vagy Columbo *Shakespeare*-nek (3), hanem a motívumok, cselekményszövési sémák, karakterek és utalások finom rendszerére, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyik kódrendszerben szerzett jártasság felhasználható legyen a másik kódrendszer értelmezésekor.

És éppen erről van szó. Amikor pedagógusként a hagyomány közvetítésére vállalkozunk, nem az a célunk, hogy tanítványainkat kiragadjuk a pogány vallások tévelygéseiből, és megnyissuk előttük a valódi műveltség paradicsomának kapuit, hanem az, hogy segítsük őket jobban érteni és kritikailag értelmezni a saját világukat. Ami egyben – szögezzük le ismét – a mi saját világunk is. Kritikai értelmezésről beszélek, azaz távol áll tőlem a médiakultúra idealizálása. Tanítványaink észrevétlenül szocializálódnak bele egy olyan világba, ahol kéznél vannak a válaszok, mert a problémahelyzeteket már előre értelmezték számukra a média leegyszerűsítő narratívái. Ahol tehát észre sem vesszük, hogy mások döntenek helyettük, és védtelenek maradnak mindenféle manipulatív tendenciával szemben.

A manipulációval szembeni védekezés egyetlen lehetősége a távolságtartó értelmezés. Ez viszont csak úgy lehetséges, ha értelmezési sémák gazdag készletével rendelkezünk, azaz tudjuk és átéljük, hogy másként is lehet látni a dolgokat, mint ahogy azt egy-egy adott esetben mások bemutatják nekünk. És vajon nem ez-e a műveltség? Nem szövegek ismerete – hogy tehát fel tudjuk mondani a tatárjárásról szóló leckét –, hanem a szövegértelmezés képessége, azaz az a képesség, hogy személyes és kritikai interpretációkat tudunk kifejleszteni mind a hagyomány szövegeiről, mind a környezetünket alkotó szövegvilág elemeiről.

Talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy amikor itt képességről beszélek, akkor azt nem az ismeretekkel állítom szembe egy régen túlhaladott dichotómia jegyében. A képesség ebben az összefüggésben csak annyit jelent, hogy megértett és ezért

alkalmazható tudás. Hogy ezt még jobban aláhúzzuk, érdemes felidézni a hermeneutika egyik ősatyjának, *Szent Ágoston*nak a nevezetes szavait arról, mi szükséges a Szentírás értelmezéséhez. „Az istenfélő ember gondosan kutatja a Szentírásban Isten akaratát. A jámborság teszi kezessé, hogy ne lelje kedvét a versengésben; nyelvismeret vérteti fel, hogy ne akadályozzák az ismeretlen szavak és kifejezőmódok; megerősödött a szükséges dolgok tudása által is, hogy el ne vetse jelentésüket és természetüket, ha hasonlat gyanánt alkalmazták őket, miközben segítségére van a kéziratok megbízhatósága is, amelyről a hozzáértő és gondos javítás gondoskodott.” (4) Amit Ágoston a Szentírás értelmezéséről mond, tartalmazza mindazokat a műveltségelemeket, amelyek a mindennapi élet hermeneutikájában is szerepet játszanak. Ami a nyelvismeretet illeti, az nemcsak szó szerint, mint az idegen nyelvek ismerete érthető, hanem tágabban vonatkoztatható mindazoknak a szimbólumrendszereknek az ismeretére, amelyek a legkülönbözőbb szövegtípusok – beleértve a nem nyelvi jellegű koherens jelegyűtéseket is – értelmezéséhez szükségesek. A „szükséges dolgok ismerete” pedig valójában a tárgyi tudásra utal: de nem mint önmagáért reprodukálható ismerethalmazra, hanem mint az értelmező munka szükséges feltételére, azaz mint sémák gazdag rendszerére.

Érdekes kérdéseket vet fel azonban Ágoston kezdő mondata is. Mindjárt az elején leszögezi ugyanis – és ez a gondolat végigvonul „A keresztény tanításról” c. művön –, hogy „az istenfélő ember” nem akármit, hanem „Isten akaratát” kutatja a Szentírásban. Nyilván erre utal a jámborság (pietas) követelményével is, amely a versengéstől (certamen), azaz az öncélú szofisztikától óvja meg a hívőt. Természetesen továbbra sem a keresztény elkötelezettség az érdekes elemzésünk szempontjából. De vajon nem úgy van-e minden szövegértelmezés esetében, hogy értékek által meghatározottan nem akármit, hanem mindig valamit keresünk és találunk meg a szövegekben. Vajon nem értjük-e bele a műveltség fogalmába azt is, hogy bizo-

nyos értékek mellett elkötelezettek vagyunk, és ezek az értékek elkerülhetetlenül meghatározzák mindenkori értelmezési horizontunkat?

A műveltség gerincét persze mindenkor a „cognitio rerum necessarium”, a szükséges dolgok ismerete alkotta. De meghatározható-e, és mi módon, hogy melyek a szükséges dolgok? Ez a kérdés áll napjaink közoktatás-politikai vitáinak középpontjában és írásom csak e kérdés világosabb felvetéséhez kívánt hozzájárulni.

Jegyzet

- (1) Előadás a 2003. november 7–8-án Debrecenben megrendezett III. Kiss Árpád konferencián.
- (2) Neisser, Ulric (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat, Budapest.
- (3) Arató László megfigyelése. (Dialógus a szakadéokban. [2000] *Beszélő*, augusztus)
- (4) Szent Ágoston (é.n.): *A keresztény tanításról*. (III. 1.). Ford.: Böröczki Tamás. Paulus Hungarus – Kairosz Kiadó, Budapest. 153.

Knausz Imre

„Adult Learners’ Week” a világban

A világon az első Felnőtt Tanulók Hetét a nyolcvanas évek végén rendezték az Egyesült Államokban az Amerikai Oktatásfejlesztési Szövetség (AAAE) (1) jóvoltából, de az Írás és Olvasás Nemzetközi Napját (ILD), amely azóta is a világ számos országában a Felnőtt Tanulók Hetének középpontjában áll, már 1967-ben ünnepelték első alkalommal.

Az Egyesült Államokban a rendezvényt reprezentatív eseménye a „Kongresszusi Villásreggeli” volt, amelynek középpontjában itt is a jelentős eredményeket felmutató, felnőtt korú, aktív tanulók álltak, őket látták vendégül a kormány tagjai. A nagy erkölcsi elismeréssel járó meghívás jelképezi az állami szerepvállalást, és a rendezvényt a közéletben a lehető legmagasabb szintre emeli. Ami elsősorban megkülönbözteti a tengeren túl zajló ünnepet az európai kezdeményezésektől, az a profitorientált, szolgáltató szektor lényegesen nagyobb mértékű részvétele. Az AAAE a rendezvény sorozat kapcsán nem működik szorosan együtt az UNESCO-val mint a nemzetközi program elsődleges létrehozójával és működtetőjével.

A fontos európai csomópont a rendezvény sorozat életében a NIACE által 2000 májusában összehívott, széles körű nemzetközi konferencia volt, melyen az eddig történeteket összegezték és új távlatok kialakításával foglalkoztak. A világ minden tájáról érkeztek ide felnőttképzési

szakemberek, Dél-Afrikától Svédorszáig, országuk – egymástól igen eltérő – felnőttoktatási problémáival, a már tapasztalattal rendelkező országok eredményeire számítva. Az itt zajló tapasztalatcserének és innovatív munkának az egyik legkézzelfoghatóbb eredménye a „The Learnings Festivals Guide”, mely alcíme szerint nemzetközi együttműködés keretében létrehozott kommunikációs eszköz a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hetének előmozdítására. Az angol nyelvű megjelenéssel egy időben a kiadvány elérhetővé vált német, francia és spanyol nyelven is, azóta több ország saját anyanyelvén is közreadta. Az alig harminc oldalas – az UNESCO jóvoltából fotókkal díszített – füzet kilenc témakörben tárgyalja a megrendezéssel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat. Vázlat jellegű szemlélete által valóban csak a legfontosabb elméleti alapokat összegzi, s ehhez minden ország számára nyitott a rendezvény arculatának, fő tematikai vonalának, még – bizonyos értelmezési határok között – a programsorozat nevének meghatározása is.

A Tanulás Ünnepeének megközelítésmódja országonként a legfőbb oktatási problémák függvényében változik, megtartva a közös meghatározó alapelveket és elemeket. Az Útmutató a következőket ajánlja megfontolásra:

– *Rendezvények, események.* A rendezvények alapcéljai, a célcsoport meghatározása és a módszerek kiválasztására vonatkozó ajánlások.

– *Média.* A megfelelő médiumok kiválasztására és a hatékony megszólításra nyújtható tanácsok nagyon rövid összegzése. Ez a fejezet az Útmutató egyik gyenge pontjának tekinthető, mivel az egyik legnehezebb szervezési kérdést csak nagy általánosságban tárgyalja, rendszertelenül kiragadott példákkal. A felnőttoktatás a legtöbb országban nem tartozik a média elsődleges témái közé, s az írott és elektronikus sajtó képviselőinek meggyőzése sok erőfeszítést igénylő szakmai feladat. A kiadványnak ezt a hiányosságát próbálta később a NIACE pótolni, amikor terjeszteni kezdte a brit illetőségű „The Media Trust” nevet viselő, non-profit szervezeti kommunikációval foglalkozó szervezet füzetét, a médiára vonatkozó tippjeivel.

– *A tanulók hangja.* A példaképpül állított sikeres felnőtt tanulók által közvetített üzenet fontossága és az erre vonatkozó javaslatok.

– *Reklám.* A reklámanyagokra mint a hatékonyság növelésére és az ünnep színesítő elemeire vonatkozó ötletek. Itt kerül sor a vizuális PR-eszközök számbavételére is.

– *Partneri együttműködés.* Az együttműködés hasznának, a lehetséges partnerek típusainak, meggyőzésének és az önkéntes munkának a tárgyalása.

– *Információs telefonszolgálat.* A felnőtt tanulói forróvonal működtetésének kérdései és információs adatbankjának létrehozása a fejezet témája.

– *Szponzorálás.* Az anyagi és természetbeni támogatások megszerzésére irányuló javaslatok összegzése.

– *Értékelés.* A megfigyelési mutatók és eszközök meghatározása.

A kiadvány tartalmaz további kapcsolatfelvételi lehetőségeket, illetve a szerkesz-

tésben közreműködő nemzetközi munkacsoport célul tűzte ki a folyamatos ötletbörze, tapasztalatcsere és kommunikáció fenntartását, hiszen az Útmutató csak az első lépés volt a közös erőfeszítések támogatása érdekében. Az „Adult Learning Australia” munkacsoportja vállalta, hogy létrehozza és működteti az erre a célra létrehozott internetes fórumot, melyen bárki segítséget, információt kérhet, vagy megoszthatja véleményét, javaslatát.

Az általános nemzetközi program utolsó eseménye, a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hete 2000-ben a Hannoveri Expón került sorra, azaz olyan világszintű esemény keretén belül, melynek alap gondolata megegyezik az ünnep elsődleges céljaival. A „Tanuló társadalom építése – Tudás, információ és emberi fejlődés” címmel rendezték meg az Egyesült Nemzetek a VII. számú Globális Párbeszédet szeptember 6. és 8. között. A záró nap végén a „Platform a jövőért” elnevezésű rendezvény adott helyet az „Írás és Olvasás Nemzetközi Napjának”, valamint a Felnőtt Tanulók Nemzetközi Hete elindításának. Az UNESCO főtákar, *Kodchiro Matsuura* beszédében felhívta az ENSZ-főtákar, *Kofi Annan* figyelmét arra, hogy segítse elő valamennyi tagállam csatlakozását az ünnephez, s felkérte azon országokat, melyek már tapasztalattal rendelkeznek a rendezvénysorozat lebonyolításában, hogy a szervezeten keresztül segítsék elő a tapasztalatok és információk közzétételét.

Nemzetközi áttekintés

A következőkben a nemzetközi munkában részt vevő országok kerülnek bemutatásra, a felsorolás szempontjából teljességgel (2002-es állapot). Előfordul, hogy néhány érdekelt nem-kormányzati szervezet kizárólag közvetlen, szakmai környezetben valósította meg a kampányt. Ennek ellenére fontos, hogy megemlítsük őket, s így láthatóvá váljon az a meglepő méretű hálózat, mely a programsorozat törekvéseit magáénak vallja. Mindannyiukban közös azonban, hogy felvették a kapcsolatot az UNESCO illetékes titkárságával, s adataikat ezúton tették hozzáférhetővé.

Ausztrália úttörőként megszerzett tapasztalatait már a 2000-ben lezajlott nemzetközi konferencián is igen értékesnek ítélték a résztvevők. Nem véletlen, hogy ők vállalták a már említett elektronikus fórum és levelezőlista fenntartását is. Az „Adult Learning Australia” intézete 1995 óta koordinálja az egyre szélesebb körű feladatokat. Rendezvénysorozatuk különleges arculatát az adja, hogy figyelmet fordítanak minden népcsoport és kulturális közösség bevonására. Ennek érdekében szervezési struktúrájuk is egy jól működő hármastagoltságon alapszik – nemzeti, régiók, illetve városok szintjén működő és kis, helyi rétegekben mozgó, egymásnak mellé- és fölrendelt viszonyban. Elsődleges céljuk az országszerte zajló felnőttoktatási lehetőségek bemutatása, legyen az írás- és olvasás-oktatás, szakmai tanfolyam, időseknek szóló Internet-használati tanfolyam. Nagy figyelmet fordítanak a különböző kommunikációs rendszerek és eszközök használatának oktatására, mivel az ország méretéből is adódóan a távoktatás jelentős szerephez jut. 2001-ben a jelmondat is ezt támasztotta alá, „Vegyük fel a kapcsolatot”. Ünnepeiknek minden évben szerves része a díjátadási ceremónia, ahol az oktatási miniszter adja át a felnőtt tanuló elismeréseket. Egyik legsajátosabb programjuk a bevándorolt népcsoportok kultúrájának integrálása az ausztrálok mindennapi életébe. Különböző, országokra jellemző tevékenységeket elsajátító, gyakorlati tanfolyamok megtartására kérik fel a betelepülteket, így került sor például olasz származású mesteremberek tésztakésztítő tanfolyamára is Nyugat-Ausztráliában. Főkoordinátoruk, *John Cross* 2002-ben az Európai Felnőttképzési Társaság konferenciáján Budapesten járt, ahol alkalom nyílt arra is, hogy konzultáljon az MNT képviselőivel.

Ausztria 1999-ben csatlakozott a kezdeményezéshez, s sajátos oktatás- és humánpolitikájának köszönhetően nem a civil szektor indította be a programsorozatokat. Az Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium a fő rendező a kezdetektől, de az oktatási terület igen sok képviselője

csatlakozott hozzá. Az 1999-es statisztika szerint 289 intézmény csaknem 400 programot szervezett, mintegy 60 000 főt megmozgatva. (2) Témáik általánosak. 2001-ben a felnőttoktatási információk terjesztésének módozatai álltak a középpontban, tavaly pedig nem önálló tárgykörrel, hanem az „Idegen Nyelvek Európai Évéhez” illeszkedve szervezték akcióikat.

Belgium flamand területein a Flamand Közösség Minisztériumának Felnőttoktatási Főosztálya már az 1970-es években rendszeres kampányokat tartott a nem formális oktatásban való részvétel növelése érdekében. Ekkor hoztak létre egy olyan telefonvonalat, melyen az alfabetizációs programról nyújtottak felvilágosítást, s amelyből később kialakult a Felnőtt Tanulók Hetének úgynevezett forródrótja. 1996-ban a már megkezdett munkához kapcsolódott a Flamand Felnőttoktatási Centrum mint kormányzaton kívüli szervezet, és meghonosította a nemzetközi ünnepet, „Ragadd meg az alkalmat!” jelmondattal. Szervezésükben igen céltudatosak, programjaik megtervezésekor nagymértékben szem előtt tartják a célcsoport igényeit, így 2000-es programjaikat összekötötték egy nagyszabású, a felnőttkori tanulást felmérő kérdőíves kutatással is, melyet a kormányzati szektor is fontos forrásként használt a felnőttképzés-politika fejlesztéséhez.

Botswanában 1998-ban az UNESCO elnökének látogatása nyitotta meg az első rendezvénysorozat, amelynek programja in akkor még csak 200 tanuló vett részt. Három évvel később, a Nemzeti Felnőttoktatási Társaság (3) és két minisztérium aktív munkájának köszönhetően, több ezer ember vett részt a közkedvelt tanulmányi túrán, melyeken bemutatják az érdeklődőknek a mindennapi életet szolgáló intézmények működését. Így például egy bank vagy egy meteorológiai állomás tevékenységét, s az a céljuk ezzel, hogy kedvet és igényt teremtsenek a tanulásra. Rendezvényeik másik fontos megközelítése az egészségnevelés és az AIDS elleni küzdelem.

2002-ben Brazíliában a harmadik „Műveltség Hetén” a „Solidarity in Literacy”

nevet viselő civil szervezet a nemzeti UNESCO irodával közösen vállalta a koordinációt, s számos szakmai eseményt hoztak tető alá, az általános műveltség és az analfabétizmus felszámolására koncentrálva. Brazíliában a fesztivál a potenciális felnőtt tanulók felkutatását tekinti jelenlegi legfontosabb missziójának.

Ciprus még csak egy országos fesztivált tudhat maga mögött, ez közel három héten át zajló programokat jelentett, amelyeket figyelemmel kísért egy nemzetközi munkacsoport. Az ország egész területén működő oktatási központok színházi és táncbemutatókkal, nyílt napokkal és kiállításokkal igyekeztek felhívni magukra a figyelmet. A Nicoziában megtartott nyitórendezvényen 2000 ember vett részt, ami valóban nagy számnak tekinthető egy bevezető program esetében. Az ünnep főkoordinátori szerepét a Kulturális és Oktatási Minisztérium tölti be a civil szektor erős támogatásával.

Dánia a felnőttoktatás egyik „öshazája”, már évtizedek óta alkalmakat teremtett arra, hogy minél szélesebb körben megismerhessék az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket. Így bevezetett dátum az „Írás és Olvasás Nemzetközi Napja”, illetve híres szülöttük, *Grundtvig* püspök születésének az évfordulója. Ennek ellenére eddig csak egy alkalommal, 2001-ben rendezték meg a Felnőtt Tanulók Hetét, a Dán Felnőttoktatás-Kutatási és Fejlesztési Intézet koordinálásával. (4) A Dániában kimagaslóan jól működő népfőiskolai rendszer függetlenül a nemzetközi fejlesztésektől rendszeres tájékozási pontokat nyújt az érintetteknek, így teljesítve a kampány céljait.

Dél-Afrika 1996-ban rendezte meg „Tanuljunk, hogy éljünk – Dolgozzunk és tanuljunk együtt” címmel az első Felnőtt Tanulók Hetét, azzal a céllal, hogy felhívják a figyelmet a jobb munkakörülmények és munkalehetőségek elérésére a felnőttkori tanulás révén. Emellett egészségnevelő megmozdulásokat és sportprogramokat is szerveztek. A Felnőttoktatók és Trénerek Dél-Afrikai Egyesülete (5), a kampány gazdája, tavaly „Nyissuk ki a kaput a tanulás számára” felszólítással a helyi tanulási

kezdeményezések elősegítését tette meg legfontosabb céljává.

Egyiptom 1998-tól kezdődően teremt lehetőséget a programsorozattal a felnőtt tanulóknak és oktatóinak a nagyobb nyilvánosság elérésére. Arculatukat jól szervezett médiakampány jellemzi, amely tudatosítja, hogy a kormányzati és a civil szektor lehetőséget kíván teremteni minden művelődni vágyó számára. Kiemelten kezeli a jól kiválasztott egyéni orientáció kérdéskörét és a nők – különösen a vidéken élők – hozzáférését az oktatáshoz. 2001 szeptemberében a Nemzeti Művelődési és Felnőttoktatási Intézet információszolgáltató karavánt indított el Kairóból, hogy egy hónapon át az ország minden pontján megismertesse az érdeklődőkkel az élethosszig tartó tanulás fontosságát.

Észtországban a hagyományteremtés 1998-ban kezdődött számos kormányzati irányításon kívül eső szervezet tevékenységével, míg az ünnepre 1999-re központi támogatás is jutott az Észt Felnőttoktatók Társasága (6) jóvoltából. Kampányaik középpontjában a tanulásra való buzdítás érzelmi megközelítése áll. Tavalyi szlogenjük, „A tanulásban rejlik a gazdagság” is erre utal. A szlogen a fesztivál fókuszában álló idegen nyelvi képességek és a globalizáció követéséhez szükséges ismeretek munkaerőpiaci értékére is utal.

Finnország 1998 óta minden évben megünnepeli felnőtt-tanulói és -oktató teljesítményét, az európai tapasztalatoknak megfelelő tematikákkal és programformákkal. A nemzeti Szakmai Felnőttoktatási Társaság (7) tölti be a főkoordinátori funkciót, s rendszeresen szervez nemzetközi tapasztalatcseréket a fesztivál keretében. Felnőttoktatás-politikájukban fontos szerepet játszik a finn és svéd nemzetiségű bevándorlók bevonása, s az ő nyelvoktatásuk is kiemelt témaként szerepelt 2001-ben. 2002-ben szervezték meg a „7 napos Felnőttoktatási Centrum” nevet viselő programjukat, ahol Helsinki vasútállomásai, pályaudvarai adtak helyet naponta más és más oktatási intézmény bemutatkozásának.

Hollandiában 2003-ban harmadik alkalommal került sor a programsorozatra, már

igen széles rétegeket megmozgatva. A Holland Oktatási és Fejlesztési Központ (8) segítségével a kapcsolódó intézmények több, mint 40 városban szerveztek akciókat. Míg a két első évben nem választottak központi témát az ünnep megszervezéséhez, addig tavaly már differenciáltan az általános oktatás akkreditációjára koncentrált a szakmai munka.

Jamaica az egyik „veterán” ország az együttműködők táborában, sőt közreműködése igen fontos volt már a nemzetközi munka beindításakor is. Az első jamaicai „Felnőtt Oktatás Hetét” 1995-ben tartották. Egyik legérdekesebb programpontjuk a városok-szerter szervezett „Sétáljunk együtt!” elnevezésű rendezvény, amely az érdeklődők történeti helyismeretét volt hivatott elmélyíteni.

Japán 2001-ben már a tizenharmadik tanulási fesztivált rendezte meg, amelyen az élethosszig tanuló társadalom létrehozásának új távlatai álltak a középpontban. A hosszú évekre visszanyúló, ám kevésbé hirdett eseménysor csupán helyi kezdeményezésekből áll. A nemzeti UNESCO iroda, valamint az oktatási, kulturális, sportcélú, tudományos és technikai fejlesztésekben érdekelt kormányzati szereplők évente más-más régióba (provinciába) teszik az ünnep helyszínét.

Kanadában 2002 szeptemberében igen nagyszabású fesztivált rendeztek. Az UNESCO kanadai szervezete széles társadalmi csoportokat vont be. Programjaik megszervezéséhez nagymértékben felhasználták a világháló adta lehetőségeket. Az információszolgáltatáshoz egy tájékoztató anyagot állítottak össze, összegyűjtve a legfontosabb nemzetközi híreket, címeiket, internetes elérhetőségeket az ünneppel kapcsolatban. Ezekből a tájékoztatókból 25 000 darabot küldtek szét Kanada-szerter. A többnyelvű országban Québec tartomány mint független közigazgatási egység önálló programot szervezett.

Németországban az első „Lernfest” 1998 májusában valósult meg, a szövetségi és a tartományi oktatási minisztériumok koordinálásával. A részt vevő oktatási szereplők körét múzeumok, egyházi szervező-

dések, for-profit oktatási szolgáltatók is színesítették. Kezdetektől a „Formálni – Felszabadítani – Oktatni” jelmondat köré szervezik programjaikat az ország egész területén. 2001-ben központi koordináció nélkül Krefeld, Bonn és Ludwigshafen régiója szeptember 8-án és 23-án szakmai találkozózt szervezett az idegen nyelvek oktatása témakörében „Nyelvek – Kommunikáció – Megértés” címmel Bambergben.

Norvégiában 1998-tól ügyeltek arra, hogy a programsorozatok tematikusan illeszkedjenek egymáshoz. Ehhez minden évben jól körvonalozott tárgyköröket dolgoztak ki, így zajlott le a „Nyitás a tanulás felé”, a „Motiváció, Részvétel és Demokrácia”, a „Rugalmas oktatást nekem, neked és az egész országnak” és a „Tanulás, ami én vagyok” jelszavakkal kísért kampány.

Új-Zéland 1998-óta ad otthont a maori nyelvű, „He Tanga Maturanga” elnevezésű rendezvénynek. Különösen ügyelnek a maori őslakosok és az európai lakosok közötti partneri együttműködés erősítésére, valamint arra, hogy felhívják a figyelmet azokra a társadalmi igazságtalanságokra, melyek a felnőttkori tanulás kiszélesedésének útjában állnak.

Nagy-Britanniában sikerült megvalósítani a legszélesebb intézményközi együttműködést, valamint elérni a többszintű nyilvánosságot. A leicesteri illetőségű NIACE intézet (9) immáron 10 éve dolgozik az Adult Learners’ Week megvalósításán és világszintű kiszélesítésén. Ötleik és lehetőségeik, melyekkel a tanulás fontosságának hírért terjesztik, gyakorlati úton teremtettek módszertant és követendő példát mindazok számára, akik saját országukban kívánják meghonosítani az ünnepet. Összefogták, célirányosan használták a különböző médiumokat, rendezvényeik többarcúak, hogy minden tanuló csoportot a leginkább egyéni módon érjenek el.

A „Sign Up Now” nevet viselő kampány arra a szerepre összpontosít, melyet a hatékony és meggyőző hirdetések tölthetnek be. Évente tanulni vágyók ezrei szeretnének személyes érdeklődésük vagy kvalifikációjuk növelése érdekében tanfolyamot kezdeni vagy egy tanulókörhöz

csatlakozni. A koncentrált média-megjelenések és a széles körű tájékoztatási, regisztrációs lehetőségek arra biztatják az érdeklődőket, hogy még ma jelentkezzenek, még ma kezdjék meg azt a folyamatot, amelynek eredménye akár az életpálya megváltozása is lehet. A kapcsolat megteremtése nemcsak az intézmény és a tanuló kapcsolatfelvételére, hanem szervezeti együttműködésre is buzdít.

A Felnőtt Tanulók Hetének, így a programjaihoz kapcsolódó összes kampányának is az egyik legfontosabb eszköze a Tanulói Forróvonal, az úgynevezett „Learn-direct”, amely országos információszolgáltató és segítséget nyújtó telefonvonal, egyfajta kék vagy zöld számmal hívható „tanulási tudakozó”. A telefonvonal egész évben hívható, konkrét és helyi tanulási lehetőségről, képzésről, bekapcsolódási feltételekről nyújtva többszintű, országos lakossági tájékoztatást és tanácsadást, bármely helyi információt képes felkínálni. A felkészült operátorok tájékoztató anyagokat postáznak, helyi szervezetekhez irányítják az érdeklődőket vagy konkrét tanfolyamokat ajánlanak a lakóhelyhez és a tematikához illeszkedően. A 2000-ben megrendezett Felnőtt Tanulók Hete idején például csaknem 70 000 hívás érkezett, s ebből még azon a héten 1000 felnőtt tanuló jelezte részvételi szándékát valamely

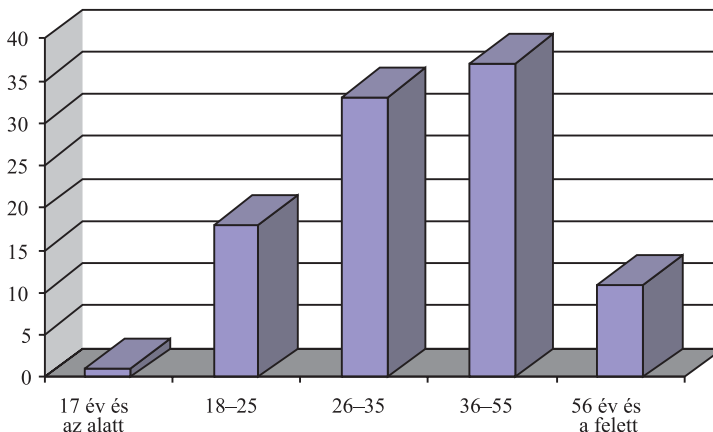
oktató szervezetnél (10), s a forróvonal hatása tavasszal zajló kampány hatása a szeptemberi tanévkezdéskor is érzékelhető volt. Így megállapítható, hogy a rádiókban, egyetemeken, televízióban, munkügyi központokban is reklámozott telefonvonal megtalálta célcsoportját. (1. ábra)

A „Discover...” címet viselő folyóirat a Nemzetközi Felnőtt Tanulók Hetének hírlevele, mely évi két-három alkalommal jelenik meg és tájékoztatást nyújt az egész évben zajló előkészületekről, a konferenciákról, média-megjelenésekről. Szintén folyamatos tájékoztató fóruma volt a hétnek a „Making a difference” elnevezésű, sokkal szerényebb kivitelű hírlevél, amely 1999-től nyújt információforrást a regionális koordinátoroknak és a helyi partnereknek az operatív munkához.

Fontos szerepet töltenek be az országos programsorozatban a felnőttoktatói és felnőtt-tanulói díjak („Adult Learners’ Awards”). Kiosztásuk egyre nagyobb sajtóvisszhanggal jár és valóban rangos elismerésnek számít. A díjat a NIACE hozta létre, s több kategóriában osztják ki:

- egyéni felnőtt tanulói díjak;
- új tanulási lehetőségek díja;
- felnőttoktatók díja;
- globális oktatási lehetőségek díja;
- felnőtt tanulócsoporthoz díja;
- tanuló családok díja.

az összes híváshoz
viszonyított százalékarány



1. ábra. A 2000-es nagy-britanniai rendezvény alatt érkezett telefonhívások életkor szerinti megoszlása (11)

A díj egyaránt jár jelentős pénzösszegekkel és társadalmi nyilvánossággal. Az új tanulási lehetőségek díja például 5000 £ volt tavaly, a szponzorok támogatásának köszönhetően. A tavalyi év nyerteseiről a NIACE videófilmet készített.

A nyilvánosság és a támogatók tekintetében a Felnőtt Tanulók Hete igen nagy sikereket tudhat maga mögött, mely a kitartó és sikeres munka, a jól működtetett PR-gépezet és a társadalmi igény következménye. A szponzorok több csoportra oszlanak, hiszen a „Sign Up Now”, valamint az egyéni és csoportos díjak önálló programként léteznek, saját támogatókkal. Ehhez csatlakoznak a médiapartnerek, amelyek körében kereskedelmi és közszolgálati televíziók, rádióállomások egyaránt megtalálhatóak. A tanulási forródrót ingyenes hívószámának költségeit telefontársaságok támogatják. Olyan anyagi bázist sikerült tehát felépíteni, amely profitorientált célokat és szervezeteket is magához vonz.

Közép-Kelet Európa rendezvényei (12)

Ebben a régióban a szlovén példa mutatott utat a lebonyolításra vállalkozó szervezeteknek, sőt a kilencvenes évek közepe óta igen sok gyakorlati és elméleti útmutatást is kaphattak az érdeklődők a térség nemzetközi konferenciáin. Ezen együttműködések és a helyi fejlesztések következtében 2001-ben a következő országok csatlakoztak a világszintű szerveződéshez, pozitív változásokat indítva el ezzel a térség felnőttképzés-politikájában.

Szlovénia az első, 1996-ban megrendezett programsorozat óta kezdeményező szerepet tölt be a tanulás ünnepe mozgalomban, s világszinten is az első öt rendező közé tartozott. Fesztiváljuk még a hamburgi dekrétumok előtt elkezdődött az élethosszig tartó tanulás kiszélesítése mellett, s az 1996-os esztendőt a tanulás évének proklamálták az országban, „Szlovénia, a tanuló ország” jelmonddal. Munkájuk az elmúlt hét év alatt látható eredményeket hozott. Az első évhez képest tízszer annyi szervező intézmény ötször több programot rendezett 2001-ben, s ennek

egyik oka, hogy a figyelemfelkeltésre is igen nagy energiát fordít a főkoordinációt ellátó Szlovén Felnőttképzési Intézet. 2001-ben több, mint 1300 média-megjelenés népszerűsítette a fesztivált országos szinten, míg az első évben mindössze 163. (13) (Kedvezőtlen az összehasonlítás a magyar tapasztalatokkal, hiszen a társadalmi célú televíziós spotok vetítésétől eltekintve nálunk csupán néhány apró hír foglalkozott a hazai programsorozattal.)

A felsorolt adatokból következik, hogy igen nagy látogatói számot tudhat magának a szlovén ünnep napjainkban is. Legutolsó adataik szerint az összes program látogatóinak száma eléri a 40 000 főt, míg ez a szám 1996-ban 10 000 körül mozgott.

Szlovénia a nemzetközi munka tekintetében is sokat vállalt, mikor létrehozott egy olyan tájékoztató honlapot, melyhez csatlakozik a Felnőtt Tanulók Hete – Novicke hírlevele is. Az elektronikus levelet világszerte több, mint ezer példányban küldik szét. Ezek az információs csatornákon alakítottak ki a rendezők aktív partneri viszonyt Horvátország felnőttképzést folytató szervezeteivel, az észtországi szervezőkkel, illetve a dél-keleti országok érdekelt intézményeivel. A fesztivál igazán hatékony elterjesztése érdekében, német együttműködéssel összeállítottak egy munkaanyagot, mely a szlovén „know-how”-t volt hivatott elterjeszteni és a rendezvény-sorozatot életre kelteni a környező országokban. Ez a dokumentáció állt a közép-pontjában annak a Macedóniában rendezett konferenciának, melyet a Szlovén Felnőttoktatási Intézet szervezett. Résztevők érkeztek Albániából, Bosznia-Hercegovinából, Koszovóból, Macedóniából, Romániából. A konferencia a munkacsoportokra osztott tapasztalatcserén és „brain storming”-on alapult, sikerességét bizonyítja, hogy 2001 júniusában az albán szervezők hívták tanácskozássra a szlovén munkacsoportot, hogy együtt állítsák össze az októberi, első fesztivál programterveit.

Albánia 2001-ben került fel a résztvevők listájára, s rendezvényük központi témájának az információátadás technológiai újításait, valamint a tradíció és kultúra ál-

talános szerepét választották a program-szervezők. Központi rendezvényük egy olyan szakmai fórum volt, ahol a felnőttoktatást mint az anyagi nehézségek legyőzésének egyik eszközt állították a középpontba. Sajnos munkaerőhiányból és szervezési nehézségekből adódóan az ünnep elsősorban csak a fővárosban, Tiranában zajlott, de az első tapasztalatok összegzése után a szervezők tervet dolgoztak ki az egész Albániát átfordító ünnepi hétre.

Az Országos Felnőttoktatási Központ nagy hangsúlyt fektet mindezekon kívül az utólagos értékelésre és az eredmények demonstrálására is, melyekből kiderül, hogy az első év 7000 érdeklődőt mozgató meg. A lebonyolításhoz szükséges anyagi bázist szponzorok és támogatók bevonásával sikerült előteremteni, melyek között szerepel a Soros Alapítvány, a helyi német és osztrák konzulátus, valamint számos oktatásban érdekelt és kívülálló cég.

Bosznia-Hercegovinában a tuzlai illetőségű közhasznú szervezet, az „Amica Educa” – mely pszichológiai és szociológiai módszerek segítségével próbál életvezetési tanácsokat adni a rászorulóknak, hogy javíthassanak életminőségükön –, 2000-ben vállalta fel az országos fesztivál megszervezését több, mint negyven hasonló érdekeltégű intézmény bevonásával. A következő évben már élvezhették a Német Népfőiskolai Szövetség helyi irodájának támogatását is, így területi megosztottsága, tartományi elszigeteltsége, mely az első évet jellemezte, megszűnt. 2001 októberének első hetében 5 napon át 12 régióban zajlottak a programok. A pontosan egyeztetett, tehát végig erős partneri együttműködést kívánó munkából egy multietnikus projekt nőtte ki magát, mely példamutató próbálkozás a különbségek legyőzésére, a különböző népcsoportok egymáshoz közelítésére. (Ilyen irányú törekvések jellemezték a magyar rendezvényt is, mikor a kiváló felnőtt tanuló életutak bemutatásakor kiemelten válogatott a roma származású tanulók csoportjaiból, illetve több, a roma kulturális értékeket bemutató programnak is otthont adott.)

A bosznia-hercegovinai rendezvénysorozaton az etnikumok közti együttműködés építésén kívül a következő témakörök kaptak fontos szerepet:

- törvényjavaslatokkal kezdeményezni a közművelődési rendszer fejlődését a felnőttképzés területén, és az ehhez szükséges infrastruktúrához kormányzati források elkülönítésére szólítani fel az oktatáspolitikai vezetőit;

- az idegen nyelvek elsajátításának fontossága, a nyelvvoktatási hálózat feltérképezése és racionalizálása.

A Felnőtt Tanulók Hetét sikerült kiterjeszteni szinte egész Bosznia Hercegovinára és az itteni munka lendületet adott a környező országoknak is. A központi koordináció lehetővé tette az egyenjogú részvételt a különböző szervezetek és területi egységek számára. Megvalósult a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek és intézmények elszigetelten dolgozó munkacsoportjainak összevonása az egységesebb koordináció érdekében.

Véleményem szerint a bosznia-hercegovinai ünnepi hét mutatja a legnagyobb hasonlóságot a hazai példával. Dinamikusan fejlődő és önmagára kritikusan reflektáló szemlélete egyezik a magyar koordinációs testület hozzáállásával. Elsődleges célkitűzései, problémafelvetései és a rájuk adható válaszok szintén azonosak, eltekintve az igen súlyos etnikai kérdések megoldási kényszerétől. Ennek tükrében a két ország közötti partneri viszony kialakítása és rendszeressé tehető kölcsönös meghívások, közös konferenciák rendezése igen ígéretes lenne.

Romániában 2001. november 7. és 11. között második alkalommal vállalkozott a Német Népfőiskolai Szövetség Román Együttműködési Intézete a programsorozat megvalósítására, több, mint ötven más együttműködővel. A rendezvényeknek a bukaresti expo területe adott otthont mint a „Nemzeti Továbbképzési Piac” helyszíne. A rendezvénysorozat „A lehetőségeid fesztiválja” jelszóval próbálta elérni érdeklődőit, igen tágan értelmezve a célt, mivel a felnőttképzésnek Romániában eddig nem alakult ki a jól körülhatárolható célcsoportja. Elsődleges elközelésük az volt, hogy a

formális oktatáson kívüli képzési formákat pragmatikus érvekkel, a felnőtt ember egészséges kíváncsiságával, az új információ-technológiai fejlesztések iránti érdeklődéssel és azzal a tudattal kössék össze, hogy a megszerzett tudás az egyén és az egész társadalom számára az egyik legfontosabb fejlődési forrást jelenti.

Mindez gyakorlati téren két érdeklődési területre bomlott. Egyrészt felkínálni az élethosszig tartó tanulás lehetőségeit az egyén és az oktató intézmények számára egyaránt, másrészt példakönyv keretében bemutatni a résztvevők számára, hogy a modern társadalmakban szükséges képességek elsajátítása megéri az erőfeszítéseket.

Bulgáriában a felnőttképzésnek a 19. századig visszanyúló hagyományai vannak. Ekkor jöttek létre azok az olvasóköri körök, melyek jelenleg is betöltik a kulturális központok szerepét, s a bolgár fesztivál helyszíneit is adják. 2001-ben csupán két szakmai jellegű nap jelentette a fesztivál meghonosítását az országban, de a következő évben már 50 rendezővel, 250 külföldi meghívottal valóban széles körű programsorozatot sikerült produkálni. A kelet-európai gyakorlathoz igazodóan itt is a Német Népfőiskolai Szövetség helyi irodájának segítségével folyt a szervezés, de a kormányzati szektor is erősen bekapcsolódott, hat minisztérium aktív részvételével.

A fesztivál kiemelt szakmai találkozási pont a bolgár közművelődés intézményei számára, ahol 2002-ben a fókuszban az alap- és szakmai képzés, valamint az egyéni tanulói életutak kidolgozásának fórumai álltak. A munkanélküliek különösen nagy

száma miatt figyelmet fordítanak arra, hogy a gazdaság profilváltásaira gyorsan tudjon válaszolni a munkaerőpiac, s a munkapiac strukturális forradalmának magas költségei ellenére legyen állandó kormányzati forrás a felnőttképzés számára.

Hasonlóan a magyar irányvonalakhoz, oktatáspolitikájuk legnagyobb kihívásai az idegennyelv-oktatás és az elektronikus, információeszközök használatának kiszélesítése, valamint az aktív állampolgári lét megvalósítása, a vállalkozói, szociális és általános jártasságok elsajátítása.

Jegyzet

(1) American Association for the Advancement of Education – AAAE.

(2) Forrás: *Útmutató a Felnőtt Tanulók Hetének megrendezéséhez*. (2000) NIACE, UK.

(3) Botswana Adult Education Association.

(4) Danish Research and Development Centre for Adult Education.

(5) Adult Educators and Trainers Association of South Africa.

(6) Association of Estonian Adult Educators (ANDRAS).

(7) Vocational Adult Education Association (AOV).

(8) The Dutch Centre for the Innovation of Education (CINOP).

(9) National Institute of Adult and Continuing Education – Országos Felnőtt- és Folyamatos Oktatási Intézet.

(10) Forrás: *Annual Report and Accounts c.* kiadvány (2001–2002). NIACE, UK.

(11) Forrás: *Learning is for everyone c.* kiadvány (2001). NIACE, UK.

(12) *Adult Learners' Week in South Eastern Europe*. (2002) IIZ/DVV. Bonn, felhasználásával.

(13) Forrás: *Adult Learners' Week in South Eastern Europe*. (2002) IIZ/DVV. Bonn. 89.

Fesztbaum Zsófia

Felnőttoktatási vademecumok!

Az élethosszig tartó oktatást szervező intézmények és oktatók számára is elengedhetetlen a módszertani fejlődés, továbbképzés. A már nálunk is gazdag és egyre szélesedő felnőttképzési piacon csak annak az intézménynek/oktatóknak van létjogosultsága, amely/aki képes professzionalizálni az általa szerve-

zett/vezetett oktatási, tanulási folyamatot. A „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” című kiadványsorozattal a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete segítséget kíván nyújtani a magyar felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának fejlődéséhez.

E sorozat 6. kötete *Jörg Knoll* „Tanfolyam és szeminárium-módszertan. Gyakorlókönyv tanfolyamok, szemináriumok, munka- és beszélgető-csoportok alakításához” című könyve, amely értékei miatt igen keresett. Prof. Dr. Jörg Knoll a Bajor Evangélikus Munkaközösség vezetője és az Augsburgi Egyetem Felnőttképzési Tanszékének tanára volt. Jelenleg a Lipcsei Egyetem Neveléstudományi Fakultásának Felnőttképzési Tanszékét vezeti. 1997 májusában különböző helyszíneken és különböző célcsoportok számára Magyarországon is tartott továbbképző szemináriumokat.

A sorozat 18. kötete *Bernd Weidenmann* „Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel” című munkája. A kifinomult elemzőkészséggel és jó humorérzékkel rendelkező szerző húsz évig a Tudományos Oktatási Módszerek Intézetének volt a munkatársa. A mű saját tapasztalatain alapul.

Bár mindkét munka a felnőttoktatás módszertanával foglalkozik, nem ismétlik egymást, hanem a téma más-más szeletét dolgozzák föl. Amolyan „Hogy-is-csináljam kézikönyvek”, amelyek rendelkeznek a szükséges nyitottsággal, hogy az ajánlott módszereket az adott helyzetnek megfelelően változtatni lehessen. Összekapcsolja őket szemléletmódjuk is. Nagy hangsúlyt fektetnek az oktató nemcsak szakmai, hanem módszertani föl-készültségére is. Fölhívják a figyelmet az alapos, körültekintő tervezés szerepére és az éppen zajló folyamatok elemzésére.

Ugyan a felnőttoktatás számára íródtak e könyvek, mégis úgy gondolom, tartal-

maznak általános érvényű megállapításokat és módszereket is, így minden korosztály tanára haszonnal forgathatja őket. A felnőttképzést végzők számára pedig vadmecumként ajánlom!

Jörg Knoll abból indul ki, hogy mindenkinek azt kell adni, ami neki való. Pontosabban: a különböző tanulócsoporthoz (gyerek, felnőtt, egyetemista, tartósan munkanélküli, szakmai képzésre váró stb.) számára tudatosan a résztvevőknek, tartalomnak, célnak megfelelő módszert kell választani. Építeni kell előzetes tapasztalata-

ikra, ismereteikre, és a módszernek a konkrét helyzethez kell igazodnia.

A szerző figyelmet arra, hogy a módszer megválasztásánál figyelembe kell venni a hatékonyságot befolyásoló tényezőket:

- mit él meg a csoport;
- ki tervezi és vezeti a kurzust;
- mi a cél;
- mi a téma, illetve a közös munka tartalma;
- milyenek a keretfeltételek;
- milyen a kurzust kínáló intézmény?

A könyv legfontosabb mondanivalója, hogy a kurzus/rendezvény-szervezésnél és módszertervezésnél döntő a föl-készültség: szakmailag, módszertanilag és az adott viszonyoknak megfelelően.

Knoll munkájának újszerűsége többek közt, hogy a résztvevők és a vezető reakcióiról, testi-lelki folyamatairól is részletesen ír (például ha a résztvevők a tanfolyam közben rájönnek, hogy változtatniuk kell addigi magatartásukon, elkedvetlenedhetnek; ha a vezető új módszerrel áll a csoport elé, nem ritka az erős szívdobogás, szájszárazság, hangreszketés stb.). Szintén

Az élethosszig tartó oktatást szervező intézmények és oktatók számára is elengedhetetlen a módszertani fejlődés, továbbképzés. A már nálunk is gazdag és egyre szélesedő felnőttképzési piacon csak annak az intézménynek/oktatóknak van létjogosultsága, amely/aki képes professzionalizálni az általa szervezett/vezetett oktatási, tanulási folyamatot. A „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” című kiadványsorozattal a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzeti Együttműködési Intézete segítségét kíván nyújtani a magyar felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának fejlődéséhez.

újdonosság, hogy a kínált módszereket a mögöttük álló célok szempontjából elemzi is. Ha például azt szeretnénk, hogy a résztvevők belejöjjenek a beszélgetésbe, és alkalmasak legyenek majdan a plenáris vitára, fokozatosan kell a beszélgető-csoportokat növelni (2 fő < 4/6 fő < teljes létszám). Ha a párválasztás kényelmetlenségeit, bizonytalan rossz érzéseit akarjuk kiküszöbölni, ugyanakkor véletlenszerű csoportokat szeretnénk, alkalmazhatjuk a párválasztó módszerek közül például a fonál két végének megkeresését, szinkártyákat, számkártyákat, vagy akár a születésnapok egymáshoz való közelségének módszerét. Ráadásul a párválasztáshoz meg kell mozdulni, ami szintén aktivizál.

Az egész szempontjából vizsgálja a részeket, a befolyásoló faktorokat, de egyszerre csak az egész egy részére összpontosít. Véleménye szerint először a célcsoportot kell megvizsgálni. Azokat, akiknek tartjuk a kurzust, és akiknek abból profi-tálniuk kell.

A célcsoportelemzés szempontjai

A résztvevők:

Hol és hogyan élnek?

- gazdasági, társadalmi, műveltségi térkép
- életkoruk, foglalkozásuk
- családi állapotuk
- szabadidejük
- csoportkapcsolatok

Helyzetük a témát illetően

- tapasztalataik
- problémáik

Viszonyuk az új ismeretekhez

- nyitottságuk
- tapasztalatuk a felnőttképzés módszereivel kapcsolatban
- terhelhetőségük

Létszámuk

Ezek fontos és evidens szempontok, hiszen meghozhatják vagy megghiúsíthatják a sikert. Mégsem szoktak az oktatók ilyen részletesen tájékozódni azokról, akiknek foglalkozást szerveznek.

A szerző elemzi a kurzusformákat (előadás, szeminárium-fajták, munkakör, párdiumbeszélgetés, beszélgetőkör-fajták, tanfolyam stb.) is. Nem érezhető, hogy valamelyik is közelebb állna hozzá, objektíven, konkrét helyzetekhez társítva tárja föl előnyeiket és hátrányait.

A mű egyik leghasznosabb része véleményem szerint a rendszerezett „módszerbörze”. A harminctól is több módszert a következő csoportokba rendezte:

- módszerek a részvétel és a csoportösszetartozás fejlesztésére;
- módszerek a kezdés és a ráhangolódás megkönnyítésére;
- anyagorientált (pl. papír, ceruza) módszerek;
- hangsúlyozottan kommunikatív módszerek;
- hangsúlyozottan alkotó módszerek;
- hangsúlyozottan meditatív módszerek;
- a tartalom föltárásának módszerei;
- módszerek az eredmények összefoglalására, rögzítésére;
- módszerek az értékeléshez és az utómunkálatokhoz.

A felsorolt technikákat a következő pontok alapján mutatja be:

- oktatási célok;
- megvalósítás: – lefolyás,
- keretfeltételek (létszám, idő, hely, anyag);
- utasítások a vezető számára;
- a munka folytatása.

Nem azért hasznos ez a fejezet, mert eddig ismeretlen módszereket sorol föl, hiszen – úgy vélem – sokunk ismeri ezeknek akár 80–90 százalékát is. Csakhogy az ember oktatási gyakorlata közben hajlamos arra, hogy az adott ismeretanyagot mindig egy vagy két módszerrel dolgozza föl, és megelégedjék arról, hogy a különböző csoportoknak más-más munkamódszer lehet testre szabott. A fejezet haszna tehát a felsoroláson túl a rendszerezés, így könnyen kezelhető, praktikus kézikönyvvé válik a mű.

A könyv fölépítésében is hordoz újdon-ságot. Szinte „förlütéssel” kezdődik: egy lezajlott gyakorlat-kurzust ismertet és elemez. A téma is mindenkit közelről érint

(Tévénzés – sorscsapás vagy segítség?), ezért ahogy az egykori résztvevőkét, az olvasó érdeklődését is magához vonzza.

Bár a mű alapvetően nem munkatankönyv, mégis egy-egy kérdés mellé rövid, gyakorló-tudatosító feladatot kínál az olvasó számára (például: Módszerelemzés a cél szempontjából; Milyen akadályokkal számolna, ha Önnek kellene vezetnie az adott kurzust? stb.).

A szerző világos gondolatait jól értelmezhető szöveggel tolmácsolja, és rengeteg gyakorlati példával illusztrálja megállapításait. Az értelmezhetőséget szolgálják az alkalmazott ábrák és célszerű tipográfiai megoldások is.

*

Bernd Weidenmann alapgondolata, hogy a tanfolyamok és szemináriumok résztvevői igényesebbek, mint korábban. Jogos igényük, hogy hatékonyan akarnak tanulni, a mindennapokban közvetlenül hasznosítható tudást kívánják elsajátítani élményszerű formában, és segítséget szeretnének kapni személyiségfejlődésükhöz is. Mindez a vezető iránt követelményeket támaszt: legyen képes produktív és kooperatív szemináriumi kultúra, valamint ösztönző és kihívást jelentő tanulási helyzetek teremtésére, biztosítsa az egyéni fejlődés lehetőségét, képes legyen föloldani / kezelni a konfliktusokat.

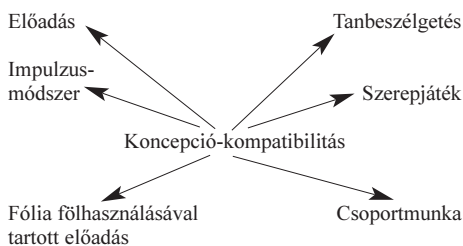
A könyv célja ennek megfelelően, hogy segítséget nyújtson abban, hogy a vezető a tanuló felnőttek önállósága és felelősségérzete számára kihívást jelentő helyzeteket hozzon létre, hogy a tanulókat közvetlen és intenzív kapcsolatba hozza a tanulás tárgyával. Mindezt jól példázza a szerző egyik gondolata: „Ne az anyag és a résztvevők közötti nélkülözhetetlen tolmácsnak tekintjük magunkat, hanem a tanulás tárgya és a tanulók közötti ötletekben gazdag és tapasztalt kerítőnek.”

A mű négy nagy fejezetből áll: A tanulás, A legfontosabb módszerek, A legfontosabb médiumok, A folyamat alakítása.

Az első fejezet a felnőttekkel folytatott tanulási munkát helyezi a középpontba, a tanfolyamokat és szemináriumokat veze-

tők tevékenységének alapvető kérdéseivel foglalkozik. Az olvasónak szánt figyelmes gesztus, hogy a fejezet didaktikai kislexikont is tartalmaz.

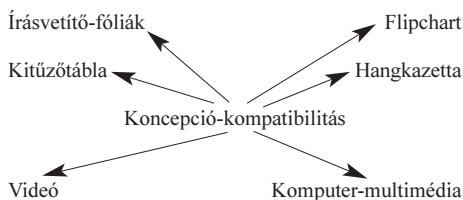
A második fejezet a szerző által legfontosabbnak ítélt módszereket tárgyalja. Hangsúlyozza, hogy a módszerválasztásnál fő szempont a mindenkori koncepcióval való összeegyeztethetőség. Ezt szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra. A legfontosabb módszerek

A módszereket a következő szisztéma szerint tárgyalja: különös ismertetőjegye; a résztvevők helyzete; mit ér a módszer; technikai, kivitelezési tippek; egyéb megjegyzések.

A harmadik fejezet a koncepciónak megfelelő szemléltetőeszköz-választáshoz nyújt segítséget. Az eszközöket konkrét példán keresztül mutatja be, jellemzi a velük végzett munka folyamatát, és tippeket ad, amelyek ezt a munkát megkönnyítik. A szerző által tárgyalt médiumokat a 2. ábra segítségével szemléltetem.



2. ábra. A legfontosabb médiumok

A negyedik fejezet központjában a közös tanulási munka kapcsolatrendszerének dinamikája áll. A megfelelő módszerek és médiumok kiválasztása mellett a vezetőnek a kapcsolatok szintjén is professzionális módon kell cselekednie. Engem legin-

kább a krízishelyzetekkel foglalkozó alfejezet ragadott meg. Mivel ezek mindenki számára kínosak, úgy gondolom, ez a fejezet különösen nagy érdeklődésre tarthat számot (személyes érintettségünk folytán szinte lehetetlenné válik ez a hasznos kézikönyv).

Először fölleveníti, hogy milyen széles lehet a zavaró esetek skálája. A fősoroltak valamelyikével nyilván minden oktató találkozott már. Ezután konkretizálja, hogy mi okozza a zavart ezekben a helyzetekben, mit is zavarnak meg. A tanfolyamvezetőktől elvárják, hogy biztonságot és határozottságot sugalljanak. Ezért a kellemetlen helyzetekben valójában saját érzéseik, gondolataik zavarják az oktatókat: például csalódottság, a tekintély elvesztésétől való félelem, szégyenkezés, tehetlenség, tanácstalanság. Ilyenkor zavar áll be a munkaképességben. Elsősorban a vezetőben, de a résztvevőkben is. A munkaképesség zavara kifejezhető egyetlen mondatral: „Már nem tudok odafigyelni!” A konfliktuskezelésnek ezt a megzavart munkaképességet kell helyreállítania.

A szerző tizenkét kérdésből álló listát állított össze a nehéz helyzetek megoldásának elősegítésére. A krízis szó helyett a lélektanilag kedvezőbb „nehéz helyzetek” kifejezést használja a fejezeten belül – gondolom, azért, mert ez nem blokkol, ezáltal elősegítheti a kreatív helyzetmegoldást. A kérdések sorrendje ez esetben fontos.

Mérjük föl a realitást!

Kinek a munkaképességében állt be a zavar?

A résztvevők hogyan látják és miként élik meg a problémát?

Mit kellene az érintetteknek egymásról tudni?

Hogyan alakul a helyzet, ha semmit sem teszünk?

Vajon én cselekedjem-e vagy mások?

Mikor történjen ez?

Mi legyen a cselekvés eredménye?

A munkaképesség helyreállítása

Mit szeretnének az érintettek megváltoztatni?

Mit akarnak / tudnak az érintettek ennek érdekében tenni?

Mi lenne jó intézkedés / megállapodás?

Mi a teendő, ha az intézkedés / megállapodás nem válik be?

Mi a helyzet most a munkaképességgel?

Ezt követően részletesen bemutatja, hogyan használható ez a lista a túl sokat beszélő, túl serény résztvevő esetében (a kínálózkodó megoldási lehetőségeket pro és kontra tárgyalja). Rámutat, hogy tipikus hiba, ha csak a zavart okozó személyre koncentrálnak. A stratégia akkor a jó munkaképességű résztvevő korlátozását célozza. Valójában pedig a többieket kellene bevonni.

Felhívja a figyelmet arra is, hogy mielőtt beavatkoznánk, gondosan tárjuk föl a realitást, és ennek nyomán olyan intézkedést tegyünk, illetve megállapodást kössünk, amelynek révén a vezető és a csoport munkaképessége helyreáll.

Ha a vezető hibázik a konfliktuskezelésben, az kihát a tanulás további menetére is („Aki győztes marad, az nem oldotta meg a konfliktust.”). Ha például az akadémikuskodót olyan módon tesszük szövetségessé, hogy kiemeljük, különleges résztvevővé léptetjük elő (kvázi tanársegéddé), akkor a többi résztvevő munkaképessége csökkenni fog. Féltékenyek lesznek rá („Miért pont ő, miért nem én?”), továbbá elfedi az oktató és a hallgatók státusza közötti különbséget. Tehát az oktatói professzionalitás legkeményebb tesztjét a nehéz helyzetek jelentik.

Weidenmann három nagyon értékes tanáccsal zárja a fejezetet és voltaképpen a könyvet.

Legyen világos, ahogy reagál!

Következetesen és határozottan kell reagálni, hogy a realitást a résztvevőkkel is megértessük („Erről tárgyalhatunk, erről nem.”).

Legyen toleráns!

Tőlünk függ, hogy mit élünk meg nehéz helyzetként. Az ésszerűség mértékéig legyen toleránsak embertársaink gyarlóságai iránt. A tolerancia határa ott van, ahol az árt a munkaképességnek. A beavatko-

zásnál azonban fontos kritérium, hogy ne veszélyeztesse az addig jó munkaképességük teljesítményét.

Legyen felnőtt!

A szülői én vagy a gyermek én szerinti vezetői magatartás nem produktív. Sem az anyáskodás, sem a gyámoltalanság nem erősítheti a tanulóknál a felnőtt-én munkáját, amire a hatékony tanuláshoz szükség van.

Hogy a nehéz helyzetekben a vezető nyomás alatt van, az a résztvevők számára is nyilvánvaló. Számukra is tehermentesítő, ugyanakkor jó tanulási lehetőség, ha a vezető modelljén látják, hogyan lehet a realitásnak megfelelően konstruktívan és kooperatívan cselekedni. A nem professzionális oktatói magatartás ezzel szemben erősíti a kríziseket, és földolgozásukat megnehezíti.

Úgy vélem, az oktatók ambivalens érzésekkel veszik kézbe a módszertani könyveket: „Vajon mi újat tud nyújtani?”; „Valóban használhatók-e a benne foglaltak?“. A szkeptikusoknak érdemes fontolóra ven-

ni Jörg Knoll azon gondolatát, hogy „...a módszerek nem meghatároznak, hanem lehetővé tesznek valamit... bizonyos mértékben olyan edények, amelyeket a résztvevők saját ötleteik, saját munkájuk gyümölcseivel megtölthetnek”.

E könyveket olvasva egyszerre idéződek föl bennem hallgatóként átélt felnőttképzési élményeim és saját tanítási tapasztalataim. A mögöttes célok és az eredményt befolyásoló faktorok apró részletekbe menő föltárása következtében sok mögöttes mozgató erő világossá vált előttem. Én a tárgyalt módszereken kívül e két könyv szemléletmódját értékelem nagyra: az aprólékos, figyelmes tervezést (főlkészülést) és a munkaképesség megteremtésére-fenntartására való törekvést.

Meggyőződésem, hogy aki módszertani kultúráját e művek tanácsait követve fejleszti, kevesebb „nehéz helyzetet” él majd meg. Körültekintő tervezéssel, a kialakult helyzet gondos elemzésével úrrá lesz rajtuk.

Szakácsné Tóth Éva

A felnőttképzés gazdasági és társadalmi igénye

A felnőttképzés hajtóereje minden időben a szükséges társadalmi/gazdasági tudásszükségletek célraorientált kielégítése. A hazai törvényalkotás a Felnőttképzési Törvénnyel ezt az igényt rögzítette, keretet adva a felnőttképzés további szerveződésének, hatékonysága lehetséges növelésének. A debreceni egyetem a Pallas Debrecina sorozatában jól válogatott összeállítást adott közre „Felnőttképzés és gazdaság” címmel.

Kozma Tamás, a kötet egyik szerkesztője gazdag tapasztalatok birtokában és kutatói előrelátással választotta ki a lényegi információkat hordó anyagokat az 'International Encyclopedia of Education' két kötetéből. A lefordított 24 tanulmányt 1995-ben és 1996-ban megjelent írásokból választották ki. A tanulmányok részben hozzájárulnak a nyugati és a fejlődő világ felnőttképzési folyamatainak ér-

telmezéséhez – ami az EU-csatlakozással még indokoltabb lett –, másrészt megerősítenek abban, hogy a hazai ilyen jellegű kutatások, régebben vagy újabban megjelent munkák az esetleges összevetésekben jól megállják helyüket. (Elsősorban abban, hogy karakterisztikusabban foglalnak állást egyes kérdésekben, orientációs alapot nyújtva így a nyílt és eredményes továbblépéshez.) Másrészt a hazai aktuális

felsőoktatási kérdésekhez (például a tanulói hitelek alakítása, a finanszírozás módjai) is érdembeli tapasztalatokat közvetítenek. A szerkesztés munkáját Kozma Tamás és Illés Péter végezték, a lektori feladatokat Koltai Dénes és Timár János látta el. A nevelés- és művelődéstudomány doktori programja keretében készült fordítások nagyívű áttekintést adnak a gazdaság és felnőttképzés elméleti, finanszírozási, felnőttképzés-szakmai, majd munkaerőpiaci összefüggéseiről.

A kötet tanulmányai fejezetenként széles spektrumba ágyazottak. Az első fejezetben az 'Oktatásgazdaságtan régen és napjainkban' az 'Emberi tőke-fogalmak', a 'Megtérülés az oktatásban', 'Az iskoláskor előtti oktatás /köz/gazdaságtana', 'A gyermekgondozás közgazdaságtana', valamint a 'Belső migráció és oktatás' című tanulmányok olvashatóak.

A második fejezetben 'Az oktatás finanszírozása', 'Az oktatás finanszírozásának nemzetközi megközelítései', 'Az oktatásért vállalt felelősség nyilvános-magán felosztása', 'Az oktatás közösségi finanszírozása', 'Az oktatás magán és közkiadásai a fejlődő országokban' és a 'Hallgatói hitelek' című tanulmányok szerepelnek.

A harmadik fejezetben a felnőttképzéssel foglalkozó tanulmányok olvashatóak: 'Felnőttképzés: fogalmak és alapelvek', 'Az oktatás és a képzés konvergenciája', 'Formális, nonformális és informális nevelés', 'Élethosszig tartó és folyamatos oktatás', 'A felnőttoktatás kritikai megközelítései', 'Az emberi erőforrás fejlesztése', 'Napi nevelésügy és tudatosítás', 'Részvétel: a motiváció szerepe', 'Nemzetközi felnőttoktatás'.

A munkaerőpiaccal foglalkozó negyedik fejezetben az 'Oktatási expanzió és a munkaerőpiac', az 'Információ a munkáról és az oktatásról' és az 'Oktatás és munkaerőpiac' került.

A fordítások esetenként nehezen birkóznak a külföldi szerzők gyakran bizonytalanságot tükröző és a határozott véleményt csak feltételekkel körülíró stílusával. A szövegek magyarsága néhol kívánta volna a fordítás ismételt átolvasását. A kötet érdekes témái tükrözik a külföldi álláspontokat

és megoldásokat, több kérdés hazai feldolgozása markánsabb és szakmailag megalapozottabb (például az emberi tőkefogalmak, a megtérülések, a felnőttképzés, a szakképzés vagy az élethosszig tartó tanulás körében). Érdekesek a munkaerőpiac és az oktatási expanzió bérekre vonatkozó számításai vagy az oktatás/képzésről írtak, amelyek a változó piaci feltételek között foglalkoztatottak helyzetének elemzését segíthetik. A kötet látatja, hogy nincs olyan nemzetközi tapasztalat, amelyet szükséges lenne közvetlenül átvenni, még akkor sem, ha az uniós elvárások egyike-másika ezt ajánlásaiban szorgalmazza. Minden megismert és helyileg bevált metodika örvendetes sokszínűséggel szolgálja a gazdaság és képzés (bármely képzés, így a felnőttképzés) eredményességét. Ezek a metodikák nagyszámú mutatón alapulnak, amelyek mintegy indikátorként szolgálnak ahhoz, hogy megfelelő szintetizáló és elemző intellektuális munkával következtetni lehessen belőlük a felnőttképzés gazdasági hatékonyságára. A felnőttképzés és gazdaság viszonyára nehezen lehet szimplifikált képletrendszerbe vagy megközelítésbe szorítani, mert a bonyolult hatásmechanizmus összetevői sokoldalú megközelítést kívánnak. Hazánkban e téren számos eredményt értünk el, amelyek a további hasonló tevékenység alapjául szolgálnak a felnőttképzésben és a hozzá szorosabban vagy lazábban kapcsolódó területeken.

A gazdaság és a társadalom globális helytállására ható társadalmi feltételek, folyamatok döntő mozzanatai – mindenekelőtt az érdekek mozgása – szükségképpen a társadalmi kitüntetett fontosságú alrendszereiben, többek között az oktatásban, képzésben jelentkeznek. Így a felnőttképzés transzformálódva visszahat magára a gazdasági folyamatokra, fenntartva a gazdaság megújuló képességét. A felnőttképzés gazdasági és társadalmi folyamatai összefonódásának konkrét módjával, hatásmechanizmusával kapcsolatban még számos terület feltáratlan, a debreceniek kötete ehhez a munkához nyújt tájékozódást.

Krisztián Béla