

Szemle

A nemzetközi felnőttképzés komparatív és kooperatív aspektusai

Mi, felnőttoktatók tudatában vagyunk annak, hogy szakmánk, a felnőttoktatás mestersége-tudománya, más néven az andragógia sokhelyütt mint tudományos diszciplína hiányos elismertségben szenved. (1) Még mindig nem egyértelműen világos, hogy ez a szakterület mint aránylag fiatal részdiszciplína a pedagógiához tartozik-e inkább, vagy önállóan értelmezhető és etablirozható. Már az illető tanszékek és intézetek elnevezései is önmagukért beszélnek: itt felnőttpedagógia, ott andragógia, másutt lifelong learning. (2)

Az elnevezések mögötti sokféleség még világosabbá válik, ha a terminológiai kérdéseket gyakorlati szinten követjük, ahol magyar változataikban manifesztálódnak az általános és szakmai, politikai és kulturális felnőttoktatás dimenziói és az olyan fogalmak, mint a felnőttoktatás/képzés/nevelés, közművelődés, továbbképzés, tudományos ismeretterjesztés vagy élethosszig tartó tanulás.

Váratlan (és némelyek számára talán meglepő) az a realitás, hogy a kereslet és kínálat terén – mely nemcsak világtrend, hanem többnyire Magyarországra is jellemző – a felnőttképzésnek és általában a felnőttkori tanulásnak dinamikus és maszszív növekedésével kell számolnunk. Ezt az új kihívást empirikusan is tapasztalhatjuk. Az UNESCO és az OECD szervezett tanulási részvétellel vonatkozó vizsgálatai mutatják, hogy sok országban a felnőtt tanulók részvételi aránya 30–40 százalék között mozog, néhány országban még nagyobb ez az arány. Igazolódni látszik az a feltevés, hogy nem ott a legnagyobb a résztvevők aránya, ahol a gazdasági és technológiai fejlődés és oktatásügy lemaradását pótolni kell, hanem inkább ott jelentkezik a magasabb résztvevői szám, ahol legelőrehaladottabb a fejlődés. A FEEFI végzősei és más egyetemek és főiskolák diplomázó hallgatói együttműkö-

désével a Továbbképzési Atlasz keretében végzett vizsgálataink is arra mutatnak, hogy Magyarország viszonylag rövid idő alatt megközelítette más európai országok szintjét a képzési kínálatot nyújtó intézmények, a résztvevő felnőttek és a képzési kínálatok tekintetében.

Az egyre jobban fejlődő felnőttképzés az életet végigkísérő tanulás részeként tovább szélesedik és erősödik a dinamikus kibontakozó információs- és tudástársadalom követelményei között. A tudás úgynevezett felezési ideje lerövidül, az információ mértéke emelkedik, az emberek tovább élnek, az életet végigkísérő tanulás szükségesszerűsége a felnőttkortól az időskorig nyilvánvalóvá válik. Az önkéntesség helyébe sok felnőtt esetében már rég a szükség lépett. És ez nemcsak azokra érvényes, akik munkahelyük elvesztése miatt átképzésre kényszerülnek.

Mit jelentenek ezek a tendenciák abban az összefüggésben, hogy az élethosszig tartó vagy egész életet végigkísérő – de nem az életfogytiglani büntetést idéző! – tanulás mint átfogó oktatási koncepció egyre jobban érvényesülni látszik? Nem kellene-e az iskoláknak és egyetemeknek feltenni azt a kérdést, hogy mit csináljanak másképp annak érdekében, hogy az embereket képessé tegyék és motiválják az egész életen át tartó tanulásra? Ez mind-

annyiunk számára döntő kérdés, hiszen a felnőttképzés a leghosszabb életszakaszra vonatkozik. Így a tanulás képességének el-sajátítása már régen az egyik legfontosabb kulcskvalifikáció lett. Az önkéntesség megszűnésével pedig a tanulás örömeinek egyre fontosabb kategóriává kell válnia.

Őnök közül néhányan joggal gondolhatják, hogy az élethosszig tartó tanulás mostani hangsúlyozása bizonyos eredetiségre tart igényt. Másrészt sok judicium szól amellett, hogy léteznek egy olyan összegyűlt emberi tapasztalat, melyet többek között a közmondások összehasonlító példái is bizonyítanak. A magyarban ez így hangzik: A jó pap is holtig tanul, németül ezt így mondják: Aki sokat pihen, berozsdásodik. A nyugat-afrikai Sierra Leonében a mesemondók ezt mondják: (a rím kedvéért angolul): learning starts in the womb and ends in the tomb. (A tanulás az anyaméhben kezdődik és a sírban fejeződik be.)

Önkritikusan beszélnünk kell a felnőttoktatás elméleti deficitjéről, melyet több tényező együtthatása okozott, és amely csak részben magyarázható a rendszerváltással és az új társadalmi irányzatokkal. Döntő tényező mindenekelőtt, hogy ma a felnőttoktatást mostohagyerekként kezelik. Még nem konstitutív eleme a munkánknak, mely egyenrangú fontossággal hat az elmélet és gyakorlat fejlődésére. A nemzetközi együttműködésben eltöltött sokévi tapasztalatom alapján elmondhatom, hogy ez a megállapítás nem kivételes esetekre vonatkozik Magyarországon, hanem sajnos sokhelyütt uralkodó realitás.

Ha továbblépünk egy másik területre, szintén megállapíthatjuk, hogy a felnőttoktatás gyakran az oktatáspolitikában is marginális szerepet játszik. Ha a felnőttoktatást az iskola, a szakképzés és a felsőok-

tatás mellett az oktatási rendszer további, egyenértékű elemeként jogosan kívánjuk hangsúlyozni, éppen a nyilvános felelősség terén találunk meg nem értést. Itt a gyakorta felmerülő képet hozzák fel példának: ez az ötödik kerék a kocsin... A felnőttoktatásnak ezáltal tendenciáját tekintve kompenzatórikus funkciója marad és kevésbé kap komplementer funkciót. Ebből következőleg végül is mindez visszatükröződik a nem kielégítő törvényhozással és sok országban az állami támogatás hiányában.

Túlzó megállapítás-e, ha a felnőttképzést és ennek fejlődését mint tudományt, valamint a kutatást kísérő elméleti képzést és a megfelelő oktatáspolitikai és törvény-

Ha a felnőttoktatást az iskola, a szakképzés és a felsőoktatás mellett az oktatási rendszer további, egyenértékű elemeként jogosan kívánjuk hangsúlyozni, éppen a nyilvános felelősség terén találunk meg nem értést. Itt a gyakorta felmerülő képet hozzák fel példának: ez az ötödik kerék a kocsin... A felnőttoktatásnak ezáltal tendenciáját tekintve kompenzatórikus funkciója marad és kevésbé kap komplementer funkciót.

hozási döntéseket tekintve latens legitimációs válságról beszélhetünk, amelynek a szakma képviselőiként állandóan ki vagyunk téve? Könnyen felismerhetik, hogy közösen kell kiutat keresnünk és lehetőleg hamarosan megfelelő megoldásokat találunk. Mindenek előtt a felnőttképzésben résztvevők gyakorlata érdekében, de ezáltal

társadalmunk nagy része érdekében is.

Nemzetközi szakirányú felnőttoktató vagyok, nem mintha nem értékelném eléggé a helyi dimenziókat, hanem mert megpróbálok a felnőttoktatást/képzést a határokon túl, a népek közötti megértés és szolidaritás követelményei szerint, valamint a professzionalitást a globalizálódó összefüggések előjelével tekinteni. A határokon átnyúló partneri kapcsolatok és transznacionális hálózatok közvetlen tanúi ennek a folyamatnak. Globálisan gondolkozni és lokálisan cselekedni véleményem szerint fordítva is igaz, és a „globális” műszó azt a kapcsolatot fejezi ki, hogy mindkét perspektívának egyaránt fontosnak és összetartozónak kell lennie. Nem meglepő a

legújabb fogalom, a globális tanulás sem, mely válasz lehet a pedagógiának a világban végbemenő globalizációs tendenciáira. Itt jelentős szerepet játszik a hálózati egészen irányuló figyelem, a maradandóság és jövőképeség kérdései, a tanulás a világ interdependenciáiban.

Ha a továbbiakban a felnőttképzésben folyó nemzetközi együttműködésről beszélünk, akkor a kapcsolatfelvétel és információátadás, a szakmai és személyi cserekapcsolatok, a többéves és szerződéseken szabályozott partneri – gyakran testvérvárosi kapcsolaton alapuló – együttműködés sokrétű formáira gondolok. Erősödik a projekteket összekötő együttműködés, mely bilaterális jellegű vagy több partnerrel együtt határokon átnyúló, illetve transznacionális.

Ahhoz, hogy ezt a kooperációt partnercentrikusan, az ügy érdekében és magas minőségi követelményeknek megfelelően alakítsuk, szükségünk van arra, hogy jobban megismerjük egymást. Nemcsak terminológiai szinten, hanem inkább az adott történelmi kontextus és a közös jövőbeni perspektívák érdekében. Mit tudnak a francia felnőttképzők a magyar közművelődésről, vagy fordítva, mit jelent valójában az Animation Rurale? Vagy hogyan lehet megmagyarázni, hogy milyen fontos Németországban a politikai képzés, amely több, mint pártpolitikai befolyásolás? Hogyan is tudnánk a partneri kapcsolatot konkrét együttműködéssé alakítani anélkül, hogy ismernénk, megértenénk vagy értékelnénk egy adott felnőttoktatás céljait, tartalmát, módszereit? Az adott oktatási rendszerre vonatkozó komparatív kutatás, a közös vonások, a különbözőségek és hasonlóságok, az intézményi formák, ezek domináns módszereinek és aktuális problémáinak vizsgálata egyre jelentősebb helyet kap. A kutatás bázist teremthet a közös feladatok kezdetén, de mint kísérő kutatás hozzájárul a szándékok és tervek igazításához is.

Engedtesék meg még egy kirándulás a történelmi összehasonlító felnőttképzéskutatásba. Ez is bizonyítani kívánja, hogy a határokon átnyúló eszmék terjedésének a

felntőttoktatásban is nagy hagyománya van. Mindig voltak nagy személyiségek és lelkesítő gondolatok, melyek nem maradtak határok között: *Johannes Amos Comenius*, azaz *Komensky*, aki 1592-ben Nivnice-ben, a mai Csehországban született, s aki részben Heidelbergben tanult és Svédországban tanított és első tankönyveit a népművelésről írta, melyek igen messze elterjedtek. Olyan messze, hogy a Rákóczi család is tudomás szerzett róla és meghívta Sárospatakra: vegyen részt a magyar oktatás megreformálásában; Comenius később emigrációban halt meg Amszterdamban. Vagy nézzük *Frederik Severin Grundtvigot*, aki 1783–1872 között élt és aki maga ugyan soha nem vezetett népfőiskolát, de szellemisége hatására alakultak a dán népfőiskolák. Sok más európai ország népfőiskolája fejlődésének szellemi atyja volt, feltehetőleg indirekt módon hatott a magyarországi első népfőiskola alapítására is Bajszentivánon 1914-ben. Népművelői gondolatai olyan jelentősek, hogy most egy cseh származású, Kanadába emigrált kolléga dolgozik egy nagy összehasonlító tanulmányon.

De nemcsak a múltban voltak olyan személyiségek, akik pedagógiai gondolataikkal és ötleteikkel átlépték a nemzeti határokat, illetve hatásukban transzkontinentálisak voltak: *Paulo Freire* megtermékenyítette az utóbbi harminc év világra kiterjedő koncepcionális vitáit és gyakorlati kezdeményezéseit a maga szociális irányultságú és az egyén felszabadítását célzó *Educacion Popular*-jával és a felnőttek analfabetizmusával kapcsolatos javaslataival.

Vagy vegyük általában a felvilágosodás szellemi örökségét: hívei népfelvilágosítók voltak, a felnőttoktatás mozgalmi hite hajtotta őket, elképzeléseikbe beletartoztak az intézményi fejlesztések, az olvasókörök és népi könyvtárak, a folyóiratok és a képzéssel foglalkozó egyesületek. A kézműveslegények voltak azok, akik vándorlásaik során átlépve a határokon szakmai tudásukat exportálták, másrészt pedig tapasztalataikat mindig más-más helyen tovább gazdagították, és később visszatértek után az új eszmék importőrei lettek. A

munkásképzés keletkezése – mondhatjuk, hogy a múlt évszázadot megelőzően – nem képzelhető el a társadalomtörténeti gyökök nélkül, melyek az iparosodás kezdetéig nyúlnak vissza és már a kezdetkor túlmutatott a határokon. Majdnem egyidőben terjedt el a forradalmi eszme és felkelés Európában 1848 februárjában és márciusában. Végző soron ez civiltársadalmi fejlődés volt, mely az oktatást és képzést új intézményekhez és szervezetekhez kötötte, hozzákapcsolva a kézműves- és munkásegyleteket, melyeknek mindig is volt képzési funkciójuk. Ezáltal ők a mi szakmánk alapítói, mint ahogy az egyetemekről kiinduló mozgalmak tudományos ismeretterjesztői és népszerűsítői.

Ha a történelmi összehasonlítást tovább gazdagítjuk, egy pillantást kell vetnünk a pécsi egyetem történetére is: az 1367. évi alapítás egy pápai dokumentumra vezethető vissza és már a kezdetekkor gazdagította a tantestületet egy olasz professzor, *Galvano di Bologna*. Ezt megszakítások

és átalakulások követték, helyi kapcsolatok kialakulása Győrrel és Pozsonnyal. Figyelembe kell vennünk, hogy Baranya mint határmenti terület az etnikumok és kultúrák olvasztótégléje, melyet történelmi visszapillantással sváb Törökországnak neveztek.

Amit a történelem és összehasonlítás perspektívájában megemlítettem, felfedezhető az Európai Unió minden képzési programjának jövőre és kooperációra irányuló célkitűzéseiben. Így az egymástól való tanulás, az interetnikai és interkulturális tanulás programmá válik. Az 1992-ben kötött Maastrichti Egyezményben a képzés további jogosítványokat kapott. Elvben minden EU képzési programba különböző országokból több intézményt kell bevonni, az aktivitásoknak Európa össze-

növését és az európai polgárság erősítését kell szolgálniuk. A még nem csatlakozott tagországokat idejekorán bevonják a programokba, hogy a későbbi felvételt és együttműködést megkönnyítsék. Így Magyarországon is működnek Leonardo- és Sokrates-programirodák, amelyek támogatják az általános és szakmai képzés, illetve továbbképzés kezdeményezéseit.

Eközben félreismertethetetlen megjelent az európai felnőttképzési szervezetek információs és lobbytevékenysége: miközben 1993-ban a Sokrates első tervezetei még a felnőttképzés fogalmát sem tartalmazták, 1999-ben már a Sokrates II.-ben ennek megfelelő irányvonalat határoztak meg, melyet Grundtvigról neveztek el.

Az egymástól való tanulás, az interetnikai és interkulturális tanulás programmá válik. Az 1992-ben kötött Maastrichti Egyezményben a képzés további jogosítványokat kapott. Elvben minden EU képzési programba különböző országokból több intézményt kell bevonni, az aktivitásoknak Európa összenövését és az európai polgárság erősítését kell szolgálniuk.

1996-ot Európa szerte az egész életet végigkísérő tanulás évének kiáltották ki. Ennek kapcsán EU-támogatással számos helyi, országos és határokon átnyúló projektet valósítottak meg. Az EU Agenda 2000 – különösen a foglalkoztatásról szóló fejezet – mutatja, hogy az élethosszig tartó ta-

nulás kiemelkedő szerepet játszik az európai együttműködésben. Az élethosszig tartó tanulás összefüggésében említett „önkéntesség vége” ugyanúgy vonatkozik a nemzetközi együttműködésre is.

Ezekkel a megjegyzésekkel nem kívánom azt a benyomást kelteni, hogy ezzel az európai egyesülés az Európai Gazdasági Közösségből politikai döntéseken keresztül máris kierielt európai oktatási és kulturális szövetséggé fejlődik. Mindannyian tudjuk, hogy ettől még nagyon távol vagyunk. Ugyanakkor minden erőfeszítéssel arra kell törekednünk, hogy elérjük az európai egységet, melyben a sokféleség konstitutív elemet alkot.

Most olyan fontos feladat előtt állunk, hogy ezeknek a nemzetközi aktivitásoknak tudományos kíséretet és kiértékelést

adjunk, amely a specifikus előnyöket s a nehézségeket egyaránt komparatív és kooperatív szempontok szerint vizsgálja. Egyszerűen pontosabban kell tudnunk, mit jelent a különböző kooperációs szándékokból adódó társadalmi értéköbbség és a személyes haszon. Mit tudunk tanulni, illetve mit kell tanulnunk ebből a közeljövő számára, mely a mai világ felgyorsult élettempója folytán már mindig jelenidő. Ezek a kérdések mindannyiunkat érintik. Közösen kell keresnünk az átfogó válaszokat arra, hogy milyen módon oszthatjuk meg egymással tanulási tapasztalatainkat a továbbképzés, a kutatás vagy publikációk segítségével.

Tegyük fel a kérdést: elősegítette-e a pécsi egyetem ezt a fejlődést? Két szinten biztosan: következetes törekvés az európai és nemzetközi együttműködésre, kiépítve ennek bázisát. Ezzel egyidejűleg a felnőttképzés jelentőségének határozott felismerése.

A FEEFI például együttműködik németországi, ausztriai, román, angol egyetemekkel és népfőiskolákkal (Mannheim, München, Lipcse, Graz, Bécs, Kolozsvár, Surrey) és több kapcsolata van Izraellel és Kínával is. Úgy is mondhatjuk, hogy a FEEFI követi a globalizációt, mert a cserekapcsolatok és a továbbképzés új formáit keresi. Nézzük meg a 2000. évet: a Pécsi Egyetem házigazdája és rendezője két nemzetközi felnőttképzési konferenciának: az egyik egy szimpózium szlovén és osztrák partnerek közreműködésével a közép-európai egyetemek felnőttképzési együttműködéséről, a másik egy világkonferencia a történelmi kutatásról, melynek témája etika, ideálok és ideológiák a felnőttképzés történetében.

Rámutatnék még egy érdekes párhuzamos fejlődésre: a lipcsei és pécsi egyetem

felnőttképzési intézetei évek óta ápolják a hallgatók és oktatók cserekapcsolatát. Eközben mindkét részről kipróbáltak új ötleteket, mint amilyen például a felnőttképzési intézmények helyzetének összehasonlító vizsgálata és az ennek nyomán kidolgozott továbbképzési atlasz. Továbbá felnőttképzési módszertani szakirodalmat fordítottak, ezt publikálták és a szemináriumokon alkalmazták, végül pedig mindkét intézmény megszerezte az ISO 9000 normarendszer szerinti minősítést. Épp elég kooperációs lehetőség marad a komparatív kísérő kutatásnak!

Az önrányítású és önszervezésű tanulás formáinak összefüggésében egyre inkább növekszik az új médiumok jelentősége. Új

utakat kell találni a számítástechnikai alapú tanulás aspektusainak az intézményi tanulás szociális komponenseivel történő integrálásához. Ugyanakkor tisztán kell látnunk, hogy az Internet új dimenziót nyitott az információ terjedése előtt; interaktív formákkal bekerül a felnőttképzésbe is. A tanulási software-világot behálózó

Határozatban fogadtak el egy nyilatkozatot és egy jövőprogramot, mely két különösen jelentős követelményt tartalmazott: az egyik azt a célt szolgálja, hogy a felnőtteknek biztosítsanak minden nap egy óra tanulást; ez átszámítva 30 képzési napot jelent évente. A másik a felnőtt-tanulás hete, mely az Egyesült Nemzetek minden országában párhuzamosan motiváló és ünnepi eszközökkel hangsúlyozza a tanulás fontosságát.

szervezése, kifejlesztése és terjesztése még a kezdeteknél tart. Ez esetben nem szükséges megkövetelni a nemzetközi együttműködést és a globális hálózatot a gyakorlati alkalmazásban, mert az már automatikusan működik. Sokkal inkább felvetődik a pedagógiai és szociális hatások kérdése, melynek vizsgálata a komparatív kutatás fontos feladata lehet, kiegészítve azokkal a vizsgálatokkal, melyek elsődlegesen technikai kérdésekre irányulnak.

A nagy UNESCO felnőttképzési világkonferenciákat 12 évente rendezik meg, legutóbb 1997-ben. A résztvevő kormányzati képviselők, beleértve a magyar és német küldöttségeket is, határozatban fogadtak el egy nyilatkozatot és egy jövőprogram-

mot, mely két különösen jelentős követelményt tartalmazott: az egyik azt a célt szolgálja, hogy a felnőtteknek biztosítsanak minden nap egy óra tanulást; ez átszámítva 30 képzési napot jelent évente. A másik a felnőtt-tanulás hete, mely az Egyesült Nemzetek minden országában párhuzamosan motiváló és ünnepi eszközökkel hangsúlyozza a tanulás fontosságát. Itt is figyelembe vehetünk komparatív és kooperatív aspektusokat: miért ne öltethetnének regionális jelleget a határmenti aktivitások és tanulási fesztiválok, ezek a

különböző programok határokon átnyúló, sőt globális perspektívát is jelenthetnek.

Jegyzet

(1) A németországi szerzőt, aki hosszú évekig vezetett a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (DVV-IIZ) magyarországi projektirodáját, 2000. március 10-én avatták a Pécsi Tudományegyetem disz doktorává.

(2) Ti. Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.

Heribert Hinzen

„Bermuda-háromszögek” a kémiában

Az Atlanti-óceánnak a Bermuda-szigetek, Florida és Puerto Rico által meghatározott, háromszög alakú térsége számos „rejtélyes” tengeri- és légikatasztrófáról híresült el az elmúlt évszázadokban. Átvitt értelemben a kémiában (és valószínűleg a többi természettudományban is) találunk sok olyan három kategóriát érintő, szemléletesen háromszögalakban is ábrázolható problémát, amely nagyon megnehezíti a tanulók tájékozódását a kémia birodalmában, és hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók a kémiát nehéznek tartásák, ne szeressék, kémiai ismeretük megrekedjen a tévképzetekkel tarkított iskolai tudás szintjén.

Az anyagok és jelenségek háromszintű leírása

Az egyike az ilyen »Bermuda-háromszög«-nek az anyagok és jelenségek háromszintű értelmezése, leírása” (1. ábra). (1) A makroszint az anyagok és jelenségek makroszkopikusan megfigyelhető leírását, a szubmikro-szint a részecskeszintű, a halmaz- és részecskeszerkezeten alapuló tárgyalást, a szimbólumok szintje pedig az anyagok és folyamatok sajátos szimbólumrendszerrel történő jelölését jelenti (1. táblázat). Ennek a három szintnek az egyidejű bevezetése gondot okoz a kémia tanítása-tanulása folyamatában.

A kémia tanulása-tanítása során végig nagy problémát jelent a fizikai és a kémiai változás megkülönböztetése. Noha mind a

magyar nyelvű, mind az angol nyelvű módszertani szakirodalomban már többször kifejtették, hogy pusztán a csoportosítás kedvéért nem szabad ezeket a fogalmakat bevezetni (2), a régi és a legújabb tankönyvek szerzői (3), a tanterveket és vizsgakövetelményeket összeállító bizottságok továbbra is ragaszkodnak ahhoz, hogy a tanulók kémiai tanulmányaik kezdetén (7. osztályban) tudjanak különbséget tenni fizikai és kémiai változás között. Miért nem lehet ennek az elvárásnak megfelelni? Egyrészt azért, mert a fizikai és kémiai változás között csak az tud különbséget tenni, akinek alapos és széles körű ismeretei vannak az anyagok viselkedéséről. (Jellemző példa, hogy a 7. osztályos tanulók egy része arra a munkafüzetben szereplő kérdésre, hogy a tojássütés fizikai