

finanszírozott projektnek a célja pedig a határ közeli német-lengyel együttműködés támogatása volt. A projektiroda székhelye az Odera menti Frankfurtban volt, és tevékenységét az Odera mentén Szczecin és Görlitz között fejtette ki. Ezt a projektet sajnos nem sikerült folytatni, de sok, a projekt keretében beindított kezdeményezést, ma is folytatnak.

A főként a kilencvenes évek elején nyújtott külföldi segítség hozzájárult ahhoz, hogy a lengyel felnőttképzés a nehéz időket némileg át tudta hidalni, és ma már jobb kilátásai vannak.

ROLF ARNOLD: ÚTON A „DUÁLIS MÓDON MŰKÖDŐ” EGYETEM FELÉ

Ha a távtanulmányokkal vagy distance education-nel kapcsolatban folyó nemzetközi vitát figyeljük (vö. többek között Peters 1996), akkor az a benyomásunk támad, hogy ez a vita igen erőteljes mértékben didaktikai kérdések körül folyik, és alig vesz tudomást (többek között Dikau 1994, Hauck 1994) a távtanulás innovációjának az oktatási- és felsőoktatási politika egész területére gyakorolt rendszert befolyásoló hatásairól. Ilyen szempontból mondhatjuk, hogy a Holmberg által (vö. Holmberg 1989) a távoktatás minőségi „mércejét” meghatározó kritériumoknak az alapját első sorban didaktikai igények képezik, amelyeknek célja az, hogy az akadémikus vita egész stílusát átvigyék az önszerveződésű, autonóm tanulásra. A nyitottságot (openess) ennek során túlnyomó részt reform orientáltaságú didaktikai perspektivaként értelmezik, aminek az a célja – mint ahogyan ezt Otto Peters nemrégiben megállapította –, hogy a felnőttek számára további tanulási lehetőségeket teremtsenek, ami a didaktika nyelvén szólva azt jelenti, hogy felnőttkoruk adekvát felsőoktatási tanulmányokat fejlesszenek ki. És ugyanakkor annyiban változtassák meg a professzorok és a diákok közötti hagyományos viszonyt, amennyiben a tanulást fokozottabb mértékben a tanulók maguk határozzák meg (Peters 1995).

A távtanulmányoknak ezen kívül azonban van még egy oktatási- illetve felsőoktatási politikát érintő dimenziója is, amiről eddig azonban csak szórányosan folytak viták. Értem ezen az *egyetemek és főiskolák határainak fellazítását és strukturáinak megváltoztatását a távtanulási elemeknek az eddig kizárólag első képzést nyújtó egyetemeken és éppen az egyetemeken történő bevezetése illetve elterjesztése révén*. A Szövetségi Kormány és a Tartományok Bizottsága által évek óta támogatott strukturáknak ilyen fajta elegyítése egyértelműen előkészíti a *duális módon működő egyetemek* (dual mode universities) kialakulását, amelyeket már régebb óta ismerünk Ausztráliából, de Angliából is². Míg azonban az ausztráliai vegyes strukturák kialakításánál még érezhetően a hagyományos egyetemi tanulmányok mintája az uralkodó, és rendszerint arra törekszenek, hogy a hagyományos face-to-face oktatás arányát növeljék, azaz a távoktatásban is biztosítsák a hagyományos stúdium elemeit, addig az újabb nálunk célként kitűzött eljárási mód – és így szól első tézisem – *a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása* – egy fordított irányú hatás lehetőségeit is magában rejt, nevezetesen a nappali tagozatos főiskolai tanulmányoknak a felnőttkor adottságainak megfelelőbb optimalását. Vajon a *hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek felé való nyitása tehát egy – pozitívan értelmezett – „trójai ló-e”, amelynek segítségével a felnőttpedagógiai és résztvevőkre orientálódó elvek benyomulhatnak az akadémikus frontális oktatás fellelegvárába?*

² Így Keegan említi meg, hogy Angliában számos „hagyományos egyetem” távoktatási programokat is kínál, ugyanakkor ezeknek az egyetemeknek az esetében elsősorban egykori „politechnics”-ről van szó (Keegan 1996).

Ezt a gondolatot a továbbiakban csak per tangens tudom követni, mivel ugyanis a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával járó oktatási- és felsőoktatás politikai hatásainak általános elemzésére szeretném a hangsúlyt helyezni. E hatásokat vizsgálva ugyanis véleményem szerint olyan trend jut kifejezésre, amely a posztmodern társadalmak oktatásának fejlődésére egyre inkább jellemző, nevezetesen a „pedagógiai elemek határainak a fellazulása” (Kade & Lüders & Hornstein 1991, Lüders & Kade & Hornstein 1995). Ez a határ fellazulás szorosan összefügg a tanulás helyének megváltozásával (Négt 1994), amely trendet Peter Jarvis (Jarvis 1995) „space-time distanciation”-nek nevez. Amennyiben a társadalmi tanítás-tanulás viszonyok alakulásának tipikus trendjét a tér-időbeli határok fellazulása jelzi, ugyanakkor azonban nő annak a szempontnak az oktatáspolitikai súlya, amely a distance education-nek mindig is az alapvető jellemzője volt. Mert: „Distance education, by definition, symbolizes the process of space-time distanciation”. Nem következtethetünk-e ebből a fellazult határu tanítási-tanulási viszonyokkal való bánásmód területén a távoktatási didaktika tapasztalati előnyére? Vajon a távoktatási formákat kínáló nem rendelkeznek-e egyfajta „fellazítási rutinnal”, ami a tér-időbeli határok fellazulása által fellépő tanulási folyamatok produktív és tartós alakítását illeti, és amelyeket az általános oktatáspolitikai tanulási helyek differenciálása és határainak fellazítása kontextusában (Kade & Nittel 1995) is gyümölcsözően lehetne hasznosítani?

Jelen tanulmányomban ki szeretném zárni az ilyenfajta esetleges tapasztalati potenciálokat. Ezért először az oktatáspolitikai határok fellazulásának és strukturális átrendeződésének kérdését a továbbképzésen fogom rekonstruálni, és a tudományos továbbképzéssel fogom illusztrálni, majd ezeket a határ fellazulási és strukturális átrendeződési folyamatokat a felsőoktatás fejlesztésének, bírálatának és a felsőoktatási reformnak a kontextusába ágyazom, és ennek során megpróbálom feltárni a „távtanulmányok a hagyományos egyetemeken” trójai ló „reform potenciálját”, és végezetül ennek során kísérletet teszek az új fajta duális módon működő egyetemek fejlődésével kapcsolatos néhány perspektíva felvázolására is.

A továbbképzés határainak fellazítása és strukturális átrendeződése

Az utóbbi időben főként Jochen Kade mutatott rá több ízben a felnőttképzéssel kapcsolatos elképzelés intézményi és foglalkozásbeli vonatkozásainak a megváltozására. Evvel kapcsolatban azt a tézist képviselte, hogy a felnőttoktatással elméletileg és gyakorlatilag foglalkozók saját magukról adott ábrázolásában is tapasztalható a nyitás illetve a határok fellazulása, amin természetesen többet ért, mint a felnőttoktatás területének egyszerű lineáris kiterjesztését és gazdagítását. Az intézményi tagolódás mellett (felnőttek tanulása a legkülönfélébb intézményekben) ez a trend sokkal inkább jelenti a normatív határfellazulásokat is (a pedagógiai elvek relativizálása), valamint a didaktikai határok fellazulását (az ismeretszerzési motivációk és formák sokfélesége) és ezáltal a felnőttképzés és továbbképzés alapvető tartalmi változására mutat rá, mivel „e nyitás következtében olyan társadalmi oktatási- és tanulási viszonyok jelennek meg, amelyeket empirikusan már nem lehet élesen elhatárolni a (pusztán) pedagógiai oktatási- és tanulási viszonyoktól. Ma tehát egyre nehezebb lesz annak a meghatározása, hogy ezen az áttekinthetetlen területen mi még a tulajdonképpeni felnőttképzés, hogy mit kell oda sorolni, és mit nem” (Kade 1996). A felnőttképzés illetve továbbképzés határainak ez a fellazulása és strukturális átrendeződése nem mentes paradoxonoktól sem, hiszen a látszat az, mintha a Lifelong learning- illetve továbbképzési társadalom elérése (Europäische Kommission 1995) éppenséggel a hagyományos, intézményi- és foglalkozási vonatkozású provenienciája a továbbképzés végével kapcsolódna össze. Feltehetnénk a kérdést, hogy a továbbképzési társadalomra a hagyományos fajta továbbképzés áttekinthetatlensége vagy még inkább feleslegessége jellemző-e.

Most az a kérdés, hogy a továbbképzés területén zajló határ fellazulási- és strukturális átrendeződési folyamatok milyen hatással járnak az egyetem és a felnőttképzés kapcsolatára általában, és a tudományos továbbképzésre különösen. Azt a kérdést is feltehetnénk, hogy a hagyományos egyetemek távoktatási didaktika irányába történő nyitása és a multimédia valamint az „online stúdium” lehetőségeinek e nyitással összefüggő fokozottabb bevonása hogyan hatnak erre a határ fellazulási- és strukturális átrendeződési kontextusra.

A továbbképzés strukturális átrendeződése félreismerhetetlenül megfelel az egyetem mélyreható szerkezeti- és modernizációs válságának, amely tényt Jürgen Mittelstraß a „korszerűtlen egyetem” képletébe tömörít: „Az egyetemek fokozott mértékben veszítik el tudományos strukturáikat és velük azok eszméjét is” (Mittelstraß 1994). Ennek az egyetemnek a „korszerűtlensége” igen összetett (például alulfinanszírozottság, a tanulmányok minősége stb.), amelyek közül minden bizonynyal a leglényegesebb a *tudással való bánásmód*. Az egyetem eredetileg mint a tudás megszerzésének kvázi monopol helyzetű instanciája és az ismeretek hagyományozásából valamint prezentációjából oktatási funkciójában egyértelműen az egyházi kinyilvánítási hagyományból (előadói pulpitus, talár stb.) alakult ki, az előadási rendszer történeti-tartalmi beágyazódása, amelynek implikációjától az egyetemi tanulási kultúra mind a mai napig nem tudott teljesen megszabadulni. Ellenkezőleg: az egyetemi oktatás sok területén egyre inkább eliskolásodott formák erősítik a frontális tanítás halott tanulási kultúráját és gyakran meglehetősen szabályozott keretbe írják elő, amelyben végső soron már csak egy „szalagkorlátok közötti gondolkodás” (Arnold 1993) lehetséges, ami ugyanakkor azonban nem jelent mást, mint a humboldti képzés a tudomány segítségével eszme végéig, azaz a kutatás és oktatás összekapcsolását, a tudomány (lezárhatatlan) egységének az eszméjét, a dialógusos elvet, a fakultásokon újra meg újra fellángoló vitát – így jellemzi a német egyetem hagyományos alapelvét Peter Glotz (Glotz 1996) egyébként inkább szkeptikus állásfoglalásában, és amelyben egyben meg is védi Humboldt megállapítását, mint olyasmit, ami magában korszerű, amikor a „képzés a tudomány segítségével” eszmével kapcsolatban többek között megállapította, hogy „a tudományok járása nyilvánvalóan gyorsabb és életszerűbb az egyetemen, ahol mindig sok ember, mégpedig erős, jó kiállítású és fiatal koponya veszi körül” (Humboldt 1903).

Ugyancsak nem lehet nem észre venni, hogy a fejlődés folyamatosan gyorsuló sebessége és a tudás termelés specializálódása kontextusában egyre nehezebb a tudományos képzés tartalmát egy új a lá „képzés a tudomány segítségével” egységes képletben korszerűen kifejezni. A tudomány és a tudományos képzés differenciálódik és határaik fellazulnak, amiért egyesek új vezérelvként már a józan „szerződéses elvet” (Daxner 1996) javasolják és ezáltal az egyetemi képzést teljesen feloldják olyan piaci kategóriákban, mint kereslet-kínálat, termékminőség, valamint vevő orientáltság és vevő elégedettség. Ezek a koncepcionális összemosódások véleményem szerint azzal is összefüggnek, hogy a tudományos ismeretek tartalma magában az információs- ill. tudás társadalmában (Steht & Ericson 1992) is alapvetően változásban van. Ez a társadalom ugyan továbbra is létrehozza a *tárolt* (lexikális) *ismeretek* egyre növekvő mennyiségét (tények, elméletek, adatok stb. tárolásának képessége), ezt az ismeretanyagot azonban egyre inkább az egyéneken *kívül* lehet tárolni, és lehívni, aminek következtében egyre inkább kérdésessé válik a tudományos képzettséget csak materiális alapon, úgy mint képzési materiát értelmezni és (le)ellenőrizni, még akkor is, ha a tudományos képzés iskolás formái paradox módon fokozottabb mértékben éppen ehhez ragaszkodnak. Ezzel szemben nő a jelentősége a reflexív tudásformáknak (nem a know how, hanem a Know how to know), amelyek közé én a *módszerek ismeretét* (az információk megszerzésének-, prezentációjának és kommunikációval kapcsolatos módszereinek az ismerete), a *reflexív tudást* (a rákérdezés, bírálat, indoklás és a fogalmak következményeinek felmérése), valamint az *egyéniség ismeretét* (az egyénnek az interakciókban szükséges saját részvételének felismerését és értelmezését garantáló tudás) sorolom. Felesleges hang-

súlyozni, hogy az egyetemek és főiskolák még alig tették meg az első lépéseket ahhoz, hogy eleget tegyenek a tudás e szükségszerű átalakulásának, és a reflexív tudás kategóriái helyett túlnyomórészt materiális kategóriákban gondolkodnak, kutatnak és oktatnak.

A know how-tól a Know how to know-ig

Materiális tudás	Reflexív tudás		
Tárolt lexikális tudás	módszerek ismerete	reflexív tudás	egyéniség ismerete
tények, elméletek, adatok stb. tárolásának képessége	információk megszerzésének, prezentációjának és kommunikációval kapcsolatos módszereknek ismerete	rákérdezés, bírálat, indoklás és a fogalmak következményeinek felmérése	egyén interakciókban szükséges saját részvételének felismerését és értelmezését garantáló tudás

Ha a felnőttoktatást, illetve továbbképzést ezen az alapon a kritériumokra összpontosítva hasonlítjuk össze az egyetemmell ill. a tudománnyal, akkor megállapíthatjuk, hogy a két terület egyes strukturális jellemzői tekintetében alapvetően különbözik egymástól:

- ⇒ Míg a felnőttoktatásban/továbbképzésben az ismeretekkel való bánásmódról rendszerint a résztvevők és alkalmazhatóság szempontjai a jellemzők, az egyetemi tanulás nagyobb mértékben vonatkoztat el a tényleges vagy potenciális alkalmazási területektől, és a megértés, ismeretek tárolása, kutatásban való részvétel útján célja a messzemenően előre meghatározott ismeretek kezelésébe való bevezetés és tradíció.
- ⇒ Hasonlóan eltérő képet mutat a *kinálat kialakítása*. Míg a felnőttképzés arra törekszik, hogy kínálatait a társadalmi szükséglettel előre egyeztesse, az egyetemek kínálatának összeállítása és azoknak tanulmányi- és vizsgaszabályzatban történő kodifikálása messzemenően a professzorok, szakterületek és tanszékek autonómiájára van bízva. A kínálat összeállítását a tudományág strukturái és az adott személyek véletlenszerű érdeklődési köre határozza meg, nem pedig a felhasználási helyzetek rendszeres előzetes felmérése.
- ⇒ Ellentétes a didaktika is, azaz a *tanulási folyamatok megszervezése*: míg a felnőttoktatás a tapasztalatokon nyugvó tanulás folyamatában az ismeretek rögzítésével szemben elsősorban a tanulók magával hozott hétköznapi ismereteire és saját maguk által végzett felfedezésekre támaszkodik, addig az egyetemi tanulási folyamatokat gyakran kevésbé jellemzi a tanulók által történő önálló feltárás, és inkább az ismeretek rögzítése a cél.
- ⇒ Végezetül pedig eltérő a két területen tapasztalható *piaci magatartás* is. Bár mind a felnőttoktatás, mind pedig az egyetem központi értékekre összpontosít, azaz társadalmunk lényeges és megóvásra érdemes alapvető célkitűzéseit tartja szem előtt (az előbbinél az egész életet végig kísérő tanulás iránti állami felelősség, az utóbbinál az igazság és az autonómia), a felnőttoktatás piacközelsége azonban egyértelműen jellemzőbb, amiért néhányan már figyelmeztető felhanggal beszélnek a továbbképzés ökonomizálásáról (Tippelt & Eckert & Barz 1996).

Míg a felnőttoktatás/továbbképzés (intézményi, normatív és didaktikai) határ-fellazulása és szerkezetének módosulása révén a felnőttek tanulásában a tanulókkal kapcsolatos viszony még csak tovább radikalizálódik, mivel a felnőttképzés végül is már csak a tanuló szubjektum aktivitása révén saját maga termeli újra magát, addig az egyetem strukturális és korszerűsítési válságát csak mint egy helytelenül értelmezett, mivel a képzés a tudomány segítségével materiális megfontolások alapján megnyirbált koncepciója kifejezésének tekinthetjük. Az egyetemnek tehát ezért eleget kell tennie a tudás társadalmi által előidézett tudományos ismeretek megváltozásának (Nolda 1996), és eddigi, pusztán a tanulás köz-

vetítését szem előtt tartó oktatási- és tanulási formáit a tapasztalatokon alapuló tanulás formáival és a reflexív tudásformák (módszer, tudás és személyiségismeret) rendszeres elsajátításával kell kiegészítenie. A tudás fogalmának ilyenfajta kiszélesítésével és a tapasztalati orientáltságú, felnőttkori sajátosságoknak megfelelő és életszerű tanulási formák bevonásával (Löhmer & Stanhart 1996; Portele & Heger 1995) vezető szerepet kaphatnak a felnőttoktatással kapcsolatos tapasztalatok és a felnőttoktatási kutatásoknak az eredményei a felnőttek tanulásával kapcsolatban a térben és időben rögzíthető kontextusokon kívül és azokon belül is (Kade & Seitter 1996). Hogy ha ez megvalósul, akkor milyen mértékben és vajon egyáltalán következhet-e ebből az „oktatásnak és kutatásnak egy új rendje” (Mittelstraß 1994) és ezen kívül a hagyományos- és a távoktatási egyetemek közötti elhatárolás értelmében megvalósuló újabb határok meghúzása – mondjuk például annak a mottónak az alapján, hogy a távoktatási egyetemeknek a reflexív tudásformák közvetítése tekintetében nincs didaktikai potenciálja. Erre véleményem szerint valójában még nem gondoltak.

A hagyományos egyetemek reformja

A következőkben röviden még a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával megvalósuló reform potenciáljára szeretném röviden felhívni a figyelmet. Ennek során elsősorban az a kérdés érdekel, hogy a duális módon működő stratégiák milyen impulzusokat adhatnak az egyetemi oktatási- és tanulási folyamatok optimalizálásához. Ez olyan kérdés, amelynek vizsgálata során az új fajta, duális módon működő egyetemek fejlődésének új távlatai is levezethetők.

A hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitásával véleményem szerint három lényeges optimalizálási esély kapcsolódik össze: az *autonóm, önszervezésű tanulás erősödése* és a hagyományos egyetemeknek a *személyektől függően korlátolt kínálati lehetőségeinek a tömörítése és elmélyítése*, valamint az innovatív tanulmányi kínálatok kifejlesztésében és realizálásában jelentkező *egyetemeket átfogó kooperáció*.

Az autonóm tanulás térhódítása

Mivel a távtanulásnál – vagy az online tanulmányok kínálatánál is – rendszerint többé kevésbé nagyon munkaigényes didaktizált tananyagokról van szó (szövegkivonatokkal, irodalmi válogatással valamint feldolgozási- és beküldendő feladatokkal), ezek az anyagok részben felválthatják a hagyományos egyetemi oktatási formákat, vagy azokat értelmesen kiegészíthetik:

Felváltani kellene elsősorban az előadásokat, amelyeken a szó legvalósabb értelmében ismereteket adnak elő (olvasva) illetve azokat bemutatják, úgy, hogy közben elegendő esélyt adnának a hallgatóknak a dialógusra – például a túlzásfűltség miatt. Ezeknek az előadásoknak a során valójában olyan korból származó didaktikai maradványokról, fossziliákról van szó, amikor még nem találták fel a könyvnyomtatást, a fénymásoló gépet és a komputert, nem volt kívánatos a tanulók általi kritikus kérdésfeltevés és okokra való rákérdezés, valamint a tudás eredményei közvetítésében és – bemutatásában való részvételük, már csak azért sem, mert a kinyilatkoztatandó tudást valami végérvényesnek és szentségesnek tartották, és mivel még nem tudtak semmit a „(ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés ördögi köréről” (Klippert 1994), vagy pedig az ezek, az ördögi körrel kapcsolatos hatások funkcionálisak, illetve kívánatosak voltak: „Mi is tulajdonképpen a hagyományos (ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés művelődésre gyakorolt hatása? Egyik valóban kétséges ered-

ménye minden bizonnyal az ezáltal indukált önállóságra, bizonytalanságra és gondolat nélküliségre a tanulói oldalon. Minek haszontalan gondolatokat megfogalmazni a tananyaggal kapcsolatban, kérdezheti sok diák, ha a lényeges dolgokat végül mégis a tanár határozza meg, tisztázza, és ennek megfelelően kérdezi ki? Ez a tapasztalat által is alátámasztott logika egyenesen az intellektuális igénytelenséghez, és a lassan kialakuló önjogúságtól való megfosztáshoz vezet. Belátjuk, hogy ez a bíráló kemény és igen sarkosan megfogalmazott, de ezért még nem helytelen. Az egyetemistáknak nem kielégítő tanulási képességeivel kapcsolatban sok professzor által megfogalmazott egyre másra visszatérő panasz pont úgy jelzi ezt, mint sok (nagy)üzem részéről kimondottan egyértelműen elhangzó kritika a kezdő ipari tanulók szegényes önálló kezdeményező képességéről és módszertani- valamint szociális kompetenciájáról” (Klippert 1994).

A hagyományos egyetemi foglalkozásoknak távoktatási részekkel való felváltása véleményem szerint segíthetne abban, hogy a (ki)oktatás és ismeretekbe való bevezetés ördögi körét áttörjék. Mert ha az egyetemi tanulmányokat folytatók lehetőséget kapnak arra, hogy didaktizált anyagokat önállóan dolgozzanak fel, akkor nemcsak a tanulás tartóssága és önálló probléma megoldó kompetenciájuk nőne, hanem sokkal inkább adódnának olyan kreatív lehetőségek is, hogy a tanulóknak a tanulmányi- és tanulmányokat kísérő körökben való személyi tartalékaikat az interakció szempontjából intenzívebben és didaktikai szempontból ésszerűbben hasznosítsák (tartalmakra koncentrálnak fogadó órák, kis létszámú, tanulmányokat követő szemináriumok, tanácsadások stb.).

A személyektől függő kínálati lehetőségek tömörítése és elmélyítése

Az egyetem bizonyos korszerűtlensége abban is kifejezésre jut, hogy az egyetem rendszerint csak azt tudja nyújtani, amivel maga is rendelkezik („pincér szindróma”). Mivel az egyetem kutató- és oktatási intézmény, ez a maximális munkamegosztással dolgozó tudomány korában azt jelenti, hogy a hallgatóknak az oktatás során is részben extrém módon specializált személyekkel van dolguk, akik – még ha nagy létszámmal is képviselnek egy szakterületet – gyakran már nincsenek abban a helyzetben, hogy a szakterület tartalmi spektrumát és módszertani sokrétűségét teljes mértékben be tudják mutatni. Különösen súlyos ez a helyzet véleményem szerint olyan szakok esetében, amelyeket az egyetemen csak egy vagy két oktató képvisel. A tudományos ismeretek változásával kapcsolatos eszmefuttatásunkhoz kapcsolódva megállapíthatjuk, hogy a specializáció a tudásnak rendszerint egy materiális értelmezésének kedvez, aminek következtében az egyetemek végső soron paradox „tudásollóba” kerülnek. *Bár a tárolt tudásra (enciklopédikus tudás) továbbra is szükség van, azt az egyes egyéneknek egyre kevésbé kell saját maguknak is elsajátítani (ha eltekin-tünk minden szakterület alapismereteitől és a szükséges tájékozódást biztosító elemektől), a specializálódó tudomány éppen az ilyen részlet- és speciális ismereteket termeli ki. A tézisem ezzel kapcsolatban az, hogy mindkét fejlődési irány, tehát egyrészt a kínálat szelektivitása a korlátozott és specializált személyi tartalékok következtében és a tudás fogalmának a specializáció következtében fellépő materiális irányú előnyben részesítése hatékonyan más irányba terelhető a táv- vagy még inkább autonóm tanulási penzumoknak a hagyományos egyetemi tanulmányokba történő integrálásával.*

A témaköröknek a távoktatási elemek bevonása és felhasználása révén történő bővítése (teljesebb kínálat) először ugyan csak a *materiális tudás* kínálati spektrumát bővíti. Ezek a többlet kínálatok rendszerint didaktizált formában állnak rendelkezésre, így tehát lehetővé teszik az autonóm tanulást és a módszerek ismeretének elsajátítását, mentesítik a hagyományos egyetemek oktatóit a didaktikai szempontból megkérdőjelezhető ismeretátadási feladatokról, és szabad teret nyújtanak nekik arra, hogy forrás-személyekként lépjenek fel a dialógus- és kutatás orientált tanulási folyamatokban.

Az ily módon létrejövő duális módon működő egyetemek szakmai képviselői saját szakterületüket már nem a saját magát kínáló hagyományos formában lépnek fel, hanem sokkal inkább saját maguk kínálnak fel témákat, ugyanakkor azonban más egyetemi kollégáik tartalmilag gazdag táv- vagy autonóm tanulási kínálatát is koordinálják, és így szabad kapacitásuk lesz arra is, hogy hagyományos keretek között meghirdetett kínálatukat erőteljesebben használhassák fel arra, ami valóban csak közvetlen, személyes kontaktus révén alakítható ki, nevezetesen a tudományos ismeretek kezeléséhez szükséges módszertani-, reflexív tudás és a személyiség ismerete.

Az „egyfajta módon” működő hagyományos egyetemről a „duális módon” működő egyetemig

Az „egyfajta módon” (single mode) működő hagyományos egyetemről	A „duális módon” (dual mode) működő egyetemig	
Materiális tudás prezentálása	Materiális tudás prezentálása és önálló felderítése	Módszertani és reflexív tudás valamint személyiség ismeret járulékos integrálása
Specializált spektrumú saját magukat kínáló tanárok (pincer szindróma)	Saját maguk témákat felkínáló és a tanulmányi elemeknek széles(teljesebb) spektrumát koordináló tanárok	

Az egyetemeket átfogó együttműködés

A határok fellazulásának ezek az előnyei hasonló módon vonatkoznak az online-tanulmányok kínálataira is. Ezek felválthatják a didaktikai szempontból megkérdőjelezhető tudás prezentálását, és gazdagíthatják a tartalmi-személyi szempontok miatt korlátozott kínálatokat. Így elképzelhető lenne az is, hogy a tanulmányi kínálatok kialakításánál a különböző egyetemek szakterületei olyan tematikai kérdésekben működnek együtt, és ezeket a tartalékokat megosztják, ahol saját erőből nem tudnának mit kínálni. Ugyanakkor azonban azt is látnunk kell, hogy a hagyományos egyetemeknek a távoktatási módszerek irányában történő nyitása újfajta személyi struktúrákat is szükségessé tesz: így például szükség van középkadéri státuszokra, akik lebonyolítják a táv- és autonóm tanulási kínálatokkal járó tekintélyes mennyiségű koordinációs, tanulmányi szervezési és mentori feladatokat. A fentiekben vázolt egyfajta módon működő egyetemnek a duális módon működő egyetem irányába történő elmozdulása véleményem szerint ugyanakkor az online-lehetőségeknek és az autonóm-, valamint távoktatási elemeknek a hasznosítási céljait is jelzi. Hogy ezáltal ugyanakkor az egyetemi tanulási kultúra didaktikai szempontból ésszerű formálása is elkezdhető, az minket még arra is kellene, hogy motiváljon, hogy hagyományos egyetemeinket duális módon működő egyetemekké fejlesszük tovább.

Összefoglalás

A hagyományos- és távtanulmányok viszonyában fordított hatásirány érvényesül: Nem csupán „a hagyományos évfolyamok mintájára kialakított táv tanulási évfolyamok kialakítása”, hanem a didaktizált anyagoknak az autonóm tanulási folyamatokban való felhasználása is, hogy így megszabaduljanak a hagyományos oktatás didaktikai szempontból megkérdőjelezhető formáitól, és növelhessük egyetemeinken az önszervezésű és felnőttkori sajátosságokat figyelembe vevő tanulás arányát – ez a *fordított hatásirány tézisének* vezérmotója.

A továbbképzés határainak intézményes formában történő fellazítása radikalizálja a felnőttoktatási politikára jellemző individualizációt. Ezek a tendenciák főként a tudományos továbbképzés tekintetében az egyetemi korszerűsítési- és szerkezeti válság jelenségeivel konfrontálódnak, hiszen az egyetem elvesztette a tudás fogalmának korszerűségét és evvel

együtt oktatási koncepcióját is. Szükséges tehát az egyetemi tudás fogalomnak (a materiális tudástól a módszertani-, reflexív tudás és a személyiség ismerete irányában történő) kiszélesítése. *(A tudás bővítésének tézise).*

Az új fajta „duális módon” működő egyetemek az autonóm, önszervezésű tanulást erősítik, személyektől függő kínálataik kereteit bővítik, és lehetőséget adnak az egyetemeket átfogó kooperációra és a tartalékok megosztására. *(A tartalékoknak a határok fellazítása révén bekövetkező megosztásának a tézise.)*

IRODALOM

- ARNOLD, R.: *Lernkultur. Denken zwischen Leitplanken. Die Lehrformen an deutschen Hochschulen sind unterentwickelt und behindern oft das Lernen.* In: Deutsche Universitätszeitung, 49 (1993)
- DAXNER, M.: *Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision.* Reinbek, Hamburg, 1996.
- DIKAU, J.: *Didaktische Aspekte des Fernstudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einführung in das Thema.* In: Graefner/Gerhard/Nerlich, 1994. pp. 121-125.
- EUROPAISCHE KOMMISSION: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Brüssel, 1995.
- GLOTZ, P.: *Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten.* Stuttgart, 1996.
- HAUCK, P.: *Bilanz und weitere Entwicklung des Fernstudiums an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung.* In: Graefner/Gerhard/Nerlich, 1994. pp. 118-120.
- HOLMBERG, B.: *Theory and Practice of Distance Education.* London, 1989.
- HUMBOLDT, VON W.: *Gesammelte Schriften.* 17 kötet. Berlin, 1903-1936.
- JARVIS, P.: *Adult and Continuing Education. Theory and Practice.* London, 1995.
- KADE, J.: *Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne.* Kézirat. Frankfurt, 1996
- KADE, J. & LÜDERS, CH. & HORNSTEIN, W.: *Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft.* In: Oelkers & Tenorth, H. E. (szerk.): Pädagogisches Wissen. Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel, 1991. pp. 37-66.
- KADE, J. & NITTEL, D.: *Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* In: Krüger-Helsper, 1995. pp. 195-206.
- KADE, J. & SEITTER, W.: *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten.* Opladen, 1996.
- KEEGAN, D.: *Foundations of Distance Education.* 3. kiadás, London-New York, 1996.
- KLIPPERT, H.: *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht.* Weinheim-Basel, 1994.
- KRÜGER, H. H. & HELSPER, W. (szerk.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen, 1995.
- LÖHMER, C. & STANDHARDT, R.: *Dem Zufall auf die Sprünge helfen. Anmerkung zur Institutionalisierung der pädagogischen Qualifizierung für lebendiges Lehren und Lernen an den Hochschulen.* In: Themenzentrierte Interaktion, 1996/10. sz. 84. p.
- LÜDERS, C. & KADE, J. & HORNSTEIN, W.: *Entgrenzung des Pädagogischen.* In: Krüger-Helsper, 1995. pp. 207-216.
- MITTELSTRAB, J.: *Die unzeitgemäße Universität.* Frankfurt a. M., 1994.
- NEGT, O.: *Veränderung und das Element Hoffnung.* In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1994/3. sz. pp. 12-17.
- NOLDA, S. (szerk.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft.* Bad Heilbrunn/OBB, 1996.
- PETERS, O.: *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Perspektive.* In: Bergler, 1996. pp. 7-29.
- PETERS, O.: *Die Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht.* Kézirat, Hageni Egyetem és ZIFF-Papier 100, Hagen, 1995.
- PORTELE, G. & HEGGER, M. (szerk.): *Hochschule und Lebendiges lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion.* Weinheim, 1995.
- STEHR, N. & ERICSON, R.V.: *The Culture and Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies.* Berlin/New York, 1992.
- TIPPELT, R. & ECKERT, TH. & BARZ, H.: *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressenten.* Bad Heilbrunn-OBB, 1996.