

## KÉPESÍTÉSI FELADAT ÉS OKTATÁSI IGÉNY – TOVÁBBKÉPZÉS AZ EGYETEMEKEN

**Ernst Prokop**

*Universität Regensburg Lehrstuhl Pädagogik I.*

Ha abból a mozgástérből indulunk ki, amely az egyetemen hivatásosan tevékenykedő és a továbbképzésben érdekelt egyénnek kínálkozik – és ha tartózkodunk az utópikus kívánságoktól, vagyis ha a realitások szintjén maradunk – akkor a megállapíthatjuk: a kutatás és az oktatás, vagyis az egyetemek működésének hagyományos területei ma már nem elegendőek ahhoz, hogy eleget tegyenek az oktatási rendszer ezen csúcshintézményével szemben támasztott elvárásokat. Új képzési feladatok fogalmazódnak meg. Ezeket az új igényeket csak akkor lehet kielégíteni, ha legalább két feltétel teljesülését biztosítjuk, nevezetesen: (1) ne avuljanak el az életben való boldoguláshoz és a hivatás gyakorlásához szükséges ismeretek, továbbá (2) megújítható, felfrissíthető legyen az elsajátított tudás.

Az egyetemek vonakodva bár, de megnyílnak a tudományos továbbképzés ilyesféle kívánalmai előtt – legalábbis szándéknyilatkozataikból erre lehet következtetni. Így a kutatás új eredményei nem csupán az oktatók ismereteit gazdagítják és az ismeretek átadásában hasznosulnak, hanem bekerülve az oktatásba a korábban megszerzett szakképzettségekben specifikusan átalakulnak, lehetővé téve ezzel a korábbi tapasztalatok megújítását, a már tanultak felfrissítését. Ebből a szemszögből nézve az egyetemi tudományos továbbképzés éppen arra példa, hogyan lehet a napjainkban szinte állandóan változó ismeretanyagot és az életkörülményeket, továbbá a képesítési feladatokat – amellyel az egyetemek közintézményi mivoltukban szembenállónak tartják magukat – egymással összhangba hozni.

Az egyetem oktatási igénye és szakképesítési feladata sajátságos egyensúlyba kerül meghaladva minden korábbi status quót. Mindenki számára biztosítani kell a különböző élethelyzetek, képzési irányok és szakmai pályák ismeret és készségváltozásainak követhetőségét. Ebben az értelemben az egyetem jövőjének kulcsa a továbbképzési feladatokban rejlik: fontosnak tűnik belső egyensúlya és a tudományos képzésben magas rangot biztosító részvétele, amely alatt a jövőben csakis az életet végigkísérő képzést értjük (*Boventer, 1980*).

Az egyetemi tudományos továbbképzést vizsgálva tanulmányomban foglalkozni kívánok az egyetem feladatának értelmezésében jelentkező ellentmondásokkal, továbbá a

főiskolai didaktika ambivalens posztulátumából, az egyetem nyitásától kiindulva utalok a hazai egyetemek aktuális cselekvési lehetőségeire.

Ilyen megfontolásból adódóan az egyetemi továbbképzés helyi értéke és feladat-felfogása semmiképpen nem tekinthető csupán az egyszer megszerzett szakképzettség életpályán keresztül történő egyszerű „továbbításának”. A továbbképzés révén válik ugyanis lehetségessé, hogy ne csupán a pillanatnyi képesítési igényeknek feleljünk meg, hanem a készségek egyensúlyban maradjanak az egész megvalósuló emberi élettel annak különböző életkori fázisaiban.

### **Ellentmondások az egyetem feladatának értelmezésében**

Az a könnyedség, amellyel a továbbképzésről beszélünk, gyakran azt a látszatot kelti, hogy egyszerűen csak a követelményekhez igazodó képesítésről van szó, s a szakképzettség kiigazítását értjük alatta. Mindaz, amit felszínesen hallhatunk róla, ezt a felfogást erősíti meg. Ez azonban nem felel meg a valóságnak (Prokop, 1981). A továbbképzésen keresztül az életet végigkísérően gondoskodunk arról, hogy az emberi lét hiteles formái észrevehetőek legyenek. A továbbképzés az életünket végigkísérő azon gondoskodás, amelynek eredménye megjelenik a cselekvő magatartásban, amely az új ismeretek személyiségbe integrálásával készséggé válik.

A továbbképzésben két tényező jelenik meg: a szakmai, társadalmi kvalifikáló felkészítés követelményei és a képzési kínálat. A képesítési feladat és az oktatási igény közötti választás a német egyetemeken történelmileg inkább az oktatás javára dőlt el. A német egyetemeken történelmileg a feladatok kijelölésében a kínálat elsőbbsége dominál. A képesítési feladatok már akkor a perifériára szorultak, amikor a berlini egyetem megalapításakor *Wilhelm von Humboldt* az adott lehetőségek közül a konzervatívabb állásfoglalást választotta, vagyis fakultásokat hozott létre, valamint fennmaradt a gimnáziumi és egyetemi képzés egysége. A napóleoni háborúk következtében, a nagy európai változások keretében ugyanakkor már rendelkezésre állt a francia képzési rendszert azóta is jellemző alternatíva, nevezetesen az, hogy az általánosan képző, tudományos ismeretanyagot nyújtó iskolát a szakiskolák rendszere követi, melynek feladata a tanárok, mérnökök, orvosok és jogászok képzése. Az ilyesfajta elképzelések megnyerték a porosz oktatásügy tetszését, a bajorban pedig meg is valósultak, amikor *Montgelas*<sup>1</sup> megszüntette a bajor egyetem fakultásokra tagoltságát.

*Humboldt* meghatározó konzervatív állásfoglalása óta természetesen változtak a körülmények. Megjelentek a főiskolák, amelyek nem zárkoztak el az új kvalifikációs követelmények elől. Így nemcsak felkészítettek az adott hivatásra, de hozzájárultak a szakmai kibontakozást elősegítő széleskörű ismeretek elsajátításához, alkalmazásához és a megtanult technológiák értékesítéséhez is. Vállalták a továbbképzést szolgáló megújító gondolkodást és cselekvést.

---

<sup>1</sup> *Maximilian Josef von Montgelas* gróf (1759–1839) bajor államférfi, a felvilágosul abszolutista etatizmus híve.

A mindinkább hangsúlyozottá váló vertikális felépítésű tanulmányi folyamatok megalapozása során újszerű képesítési igények fogalmazódtak meg. Az egyetemekkel szembeni aktuális képesítési igényeket a szakirányok létesítése jelzi. Ezek a tanulmányi folyamatok egységes egészet képeznek és kiegészítik az egyetemi képzést elősegítve ezzel a társadalmilag szükséges kvalifikáció megszerzéséhez igazgatásjogilag szabályozott út kialakulását. A szakirány lezárását, a tanulmányi folyamat eredményes befejezését dokumentáló „diploma” már megnevezésében is egy adott szakterület cselekvési kompetenciáját jelöli. Ez a gyakorlat az egyetemeken korábban csak a gimnáziumi tanárok és a jogászok szaktudományos hangsúlyú képzésében volt jelen. A tudományos kompetenciák átültetése a cselekvési térbe, valamint a valós helyzetek biztos kezelésének elsajátítása azonban itt is a fogalmazóságra és a repetitorra – vagyis az egyetemen kívülre – hárult és hárul részben még ma is.

A szakemberek felkészítésének követelményeit túlnyomórészt az adott terület változásai alakítják. A képesítési feladatok túlnyomórészt a hivatásterületek átalakulásából adódnak és csak nehezen biztosítható a hivatást előkészítő képzési irányokon keresztül. Ennek elkerülhetetlen következménye, hogy az egyetemi kutatást és oktatást továbbképzéssel kell kiegészíteni. Ha a továbbképzés a kutatás és az oktatás mellett minden fakultás hétköznapi feladatává válik, különféle konkurencia-helyzetek is teremtődhetnek. A továbbképzési feladatokat ugyanis az egyetem tevékenységi körén kívüli szakmai szövetségek látták el szűkösebben ugyan, de sok szempontból kielégítően. Először is a az egyetemeknek együttműködve a felhasználókkal gondoskodniuk kell ennek a továbbképzési kínálatnak a megszilárdításáról. Ezután tekinthetjük csak említésre méltóan sikeresnek és tartósnak azokat az egyetemi szolgáltatásokat, amelyeket a nem „törzsvásárlók” közé tartozó hallgatóság számára is rendelkezésére kell bocsátanunk (*Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung*, 1985).

Miután az egyetem feladata mindenekelőtt az ismeretek összegyűjtése, a tudásgyarapítás és a diákoknak a tudomány adott állásának megfelelő képzése, ha a teljes élettevékenységet segítő továbbképzést nem artikuláljuk megfelelően, ez utóbbi könnyen magától értetődő feladatnak tűnhet. Tudnunk kell azonban, hogy német nyelvterületen az életút alakításának segítése, az életben való segítségnyújtás nem tartozott a tudósképzés hagyományos feladatai közé. Az emberi magatartás normáinak generációról generációra történő átadása a mindennapokban valósult meg. Az életet végigkísérő képzésnek pontosan azt az aspektusát képviseli, amely a családban és a hétköznapi szociális vonatkozásaiban érzékelhető. Az emberek az életüket végigkísérő alapvető magatartásformáló ismereteket döntően a családokban, valamint a mindennapok társadalmi kapcsolataiban tudták összegyűjteni. Tehát a képzés minden folyamatának alkotórésze az „önképzés”, de ennek helye nem az oktatásügy és nem az iskola.

Amennyiben az egyetemek ma magukra vállalnak ilyen feladatokat, azzal valójában legrégebbi tradícióikat folytatják. Köztudott ugyanis, hogy valamikor az egyetemek az univerzális és nem a leszűkített alkalmazási összefüggésekre korlátozott képzés színhelei voltak, nem az ismeretek egyszerű továbbítására szorítkoztak. Ezt úgy valósították meg, hogy kezdetben teljesen általánosan foglalkoztak a tudománnyal és csak utána fordultak az alkalmazás lehetséges helyzetei felé. Éppen ezzel az egyetemességgel nyitottak

utat a tapasztalaton alapuló tudáshoz. A képzés folyamatában elszakíthatatlanul egybekapcsolva jelentkezett az élet perspektíváira és a különböző szakmai tevékenységre való készség megteremtése. Ha az egyetemek a továbbképzésekkel szakképzést és életsegítséget akarnak nyújtani, csak ehhez a feladathoz kellene célirányosan kapcsolódniuk. Az alapképzésben részt vevő diákok pontosan ezt nem kapják meg. A jövő feladatainak horizontját ugyanakkor a tudásátadás, a képesítés és a kutatásra való felkészítés fémjelzi. A személyiség alakítása, a jellemformálás azonban még ma is döntően a diákközösségekben történik, ahogy a szociális biztosítás a diákérdekvédelem dolgának számít.

### **Két ambivalens posztulátum: didaktika a felsőoktatásban és az egyetem megnyílása**

Az utóbbi évtizedekben újra és újra voltak olyan próbálkozások, amelyek célja a felsőoktatásban nyújtott képzés és az egyéni tanulmányi eredmények hatékonyságának didaktika segítségével történő javítása volt. A szakirányok kialakítása során a felsőoktatás didaktikájának eredményeként erősebb szabályozás érvényesült. Nem indulhatunk ki azonban abból, hogy ily módon kellőképpen számításba vettük a képesítési feladatokat a tudás robbanását és az ismeretek növekedését illetően.

Az egyetem oktatási igénye volt az, amely didaktikát követelt a felsőoktatásban. Ennek ellenére csupán feltevés, hogy a tudománnyal való foglalkozás olyan messzemenően befolyásolja az ember sajátos profilját, hogy mindenféle ösztönzés nélkül, saját készítésre a felhasználási összefüggések felé fordul. A főiskolai didaktika volt az első kísérlet, amely ezt a feladatot kézzelfoghatóvá tette. Az egyetemi képzés nagyobb fokú célirányossága, a tartósabb hatékonyság, valamint az eközben nyújtott egyetemi oktatási szolgáltatások és az egyéni tanulmányi igyekezet megfelelőnek tűntek arra, hogy az értékesíthető kompetenciák elsajátítása az egyetemeken ne legyen tetszőleges és a tudomány klasszikus szakszisztematikája mellett kellő hangsúlyt kapjon a didaktika (*Prokop és Geiler, 1974*).

A felsőoktatás didaktikája azonban pontosan ezt az igényt illetően kapott túl korán helyeslést „hamis, ambivalens oldalról”. Mielőtt az egyetemi tudományok képviselői kiállhattak volna a képesítési feladatok mellett, a didaktika túl gyakran szolgálta az úgynevezett „középszármány” és a nem gimnáziumi tanárképzés vitatható szakjainak, mindenekelelt a pedagógiai főiskolák profiljának kialakítására történő – érthető – törekvéseket.

A társadalomtudományokon kívül alig érvényesültek didaktikai érdekek. Amikor a tudományos felismeréseknek és a technológiai eredményeknek az értékesítési területekre és a felhasználási összefüggésekbe történő „transzferje” már nem csak önmagát szabályozta, hanem – az új paradigmák és a kutatástervezés keletkezésének gyorsaságát illetően is – állandó változásra és folyamatos támogatásra volt szüksége, akkor vált a didaktikai kérdéskör a nagymúltú egyetemi és tudományos diszciplínák számára is témává.

Ma a folyamat eredményeként a tudományban megjelenő tradicionális diszciplínák didaktikai kérdésmegfogalmazásai középpontba kerültek a mérnök-, a természet- és a közgazdaság-, valamint az egészségtudományokban, azokban a tudományokban, melyek a továbbképzés kialakítását illetően hajlandók megfelelni a képzés közfeladatainak. Amennyiben az egyetemek hasznosíthatót nyújtanak korábbi végzettjeik előző képzéséhez, maga a „technológiatranszfer” és az ismeretek átadása a kor követelményeinek megfelelő felsőoktatási didaktikai szolgáltatásokként problémamentesen legitimálhatóvá válik.

Az elmúlt években éppen a továbbképző tevékenység következtében túlságosan is korán beszéltek „az egyetemek megnyílásáról”. A szándék eközben az akadályok ledöntése, a tudományos szemellenzöktől való megszabadulás és a párbeszédre való készség volt, azért, hogy az egyetemek biztosítsák maguknak a visszacsatolást a valós élet felé és hogy kiszabadítsák gettójából az egyetemi oktatást és kutatást. A tudományos továbbképzés érdekében történt intézkedéseket alkalmasnak találták arra, hogy konstruktívan hozzájáruljanak a tudományos látásmódok és azok gyakorlati, szakmai igazolásának integrációjához. Időközben már kontaktstúdiumokból kipróbált kínálat áll rendelkezésre, mindenekelőtt a gazdasági és műszaki-tudományos diszciplínákban, amelyek eddig alig célzott csoportokat érnek el. A továbbképző szakirányok különböző szakmai csoportok számára készülnek. Ezeket a kísérleteket az fémjelzi, hogy nem a hagyományos tudományterületek tárgyszisztematikájából indulnak ki, hanem a célcsoportok igényeiből. Ennyiben a továbbképző stúdiumok interdiszciplináris felépítésűek, ezért az egyetemek gyakran még tartózkodóak velük szemben.

Ott is mindenütt korlátokba ütközik az ember, ahol a foglalkoztatási rendszerben az az érdek érvényesül, hogy a felsőoktatási pályákkal kapcsolatos szak- és továbbképzési feladatokat messzemenően egyéni vállalkozásban, jobb híján egyetemi alkalmazottak bevonásával (de semmi esetre sem egyetemi intézményekhez kapcsolódóan) oldják meg. Ezzel párhuzamosan megállapítható, hogy számos felelős személyiség az egyetemi szakképzést a szakma megkezdésének szempontjából olyan formális alapként fogja fel, amellyel a gondolkodási képességet vagy a tudás horizontját csak megalapozzuk. Mindazonáltal a szakmai karrier szempontjából az egyetemi képzésnek tartalmilag nincs említésre méltó jelentősége. Ezért relevánsak azok a képzési programok, amelyek a vállalati munkatársak karrierjét irányítják. Eközben a foglalkoztatás területén az ilyen képesítési rendszerek már olyan differenciáltan kiépültek, hogy az egyetemek nyitásának igénye a továbbiakban nem várható.

Ráadásul azok a tényezők, amelyek képesek egyensúlyban tartani a szakmai valóságot és az egyetemi továbbképzést, az egyetemek által nem minden vonatkozásban kezelhetők. Ez részben az örökölt – egyértelműen elit súlypontú – tudósképzés átalakulásával, a tömegoktatás irányába történő elmozdulásával magyarázható. Ezt az átalakulást az egyetemek mindezülig csak „félgözzel” valósították meg. Csupán a továbbképzés feladatai során mérkőznek meg az egyre hangosabb kihívásokkal. Itt és ma olyan kompetenciák alapjait rakják le, amelyekre az elmúlt korokban alig volt igény. Így lép az elkötelezett ismeretsajátítás ösztönzése mellé az a lehetőség, hogy a felnőttek – amennyiben ezt a tudás tárgyszisztematikája lehetővé teszi – felmérjék tanulási lehetőség-

geiket, vagyis hogy teret nyerjen a felfedező és öntevékeny, a szakirányok által nem szabályozott tanulás. Ez a nyitás olyan lehetősége, amely egyenesen a továbbképzés teendőiből következik.

### **A német egyetemek cselekvési mozgástere**

A cselekvés mindennapos játéktere szemmel látható. Az egyetemek szakirányokat alakítanak ki és gondoskodnak a szakmát adó szakképzések terjedéséről. Emellett az oktatási intézmények egy teljesítőképes rendszere is működik, amely biztosítja az iskola utáni segítségnyújtást, valamint szakmai- és hétköznapi továbbképzést nyújt. Ennyiben az iskola utáni tanulási igény kiszolgálásában jártas oktatási intézmények, kamarák és szakmai szövetségek megfelelően gondoskodnak a nem egyetemi „vásárlóközönségről”. Ezen intézmények és szövetségek mindegyike osztja az iskola utáni oktatás bevált gyakorlatának tradícióját. Eljutottak a népesség azon csoportjaihoz, amelyek elsősorban nem tudománnyal kívántak foglalkozni, de életük során mégis szükségük volt tájékoztató tudományos adatokra. Az életben való segítségnyújtás és a közösségi pedagógiai ethosza határozta meg azt, hogy közelhozzák a kortársak számára az oktatás életet végigkísérő segítségnyújtási feladatát.

Ennek az – egyetemeken kívüli – folyamatnak a kibontakozása végül oda vezetett, hogy az egyetemek népszerűsítő előadásokkal, információt nyújtó rendezvényekkel hozzájárultak széles társadalmi csoportok szakmai igényeinek kielégítéséhez. Mindent egybevetve azonban a népoktatás és az egyetemek közti távolság tovább mélyült. Megszilárdult az a gyanú, hogy itt „népszerű” – és ezzel hamis – tudományt közvetítenek. Lehetséges, hogy a „popularizálás” didaktikai és publicitási szempontból nyereséges volt, de úgy tűnik, hogy a valóság nem engedi meg a leegyszerűsítést. Ennyiben a népszerű tudomány problematikus vétséget jelentett az egyetem oktatási követelményével szemben. Ez olyan, mintha egy négykötetes tudományos lexikont hasonlítunk össze annak „közérdekű kiadásával” – vagy például arra gondolunk, hogy a „Volkswagen” csak ma jelöl márkát, eredetileg azonban az urasági díszhintó „átlagember-kivitelezését” jelentette.

Ilyen kor- és egyetemtörténeti háttér mellett világossá válik, hogy az egyetemek minden továbbképzési kötelezettsége bizonyos jelzőloggal terhelt. Ugyanakkor még mindig felmerül a gyanú, hogy olyan emberekről akarunk gondoskodni, akik tulajdonképpen nem érzékenyek a tudomány és a megismerés iránt és elsősorban csak az egyetem imázsával akarnak ékeskedni. Ezért a popularizálás elítélése gyakran helyeslésre talál. Ehhez még az is hozzájárul, hogy a továbbképzési tevékenységet – már csak praktikus szervezeti okokból is – túlnyomórészt központi intézmények gyakorolják. Első pillantásra úgy tűnik, hogy innen újabb beláthatatlan fejlődés indul, melynek eredményeképpen a fakultások autonómiája fokozatosan aláaknázódik ugyanúgy, mint ahogy alárendelődött a felsőoktatási didaktikának és a szakirányoknak. Az anglofón terület példászerű továbbképzési adottságait tekintve az ilyen konstellációk aligha adnak okot eufóriára szé-

les egyetemi körökben, a mi hagyományaink és körülményeink alapvetően eltérőek, mások a keretfeltételek.

Miközben e viták folynak az ismeretek továbbképzésbe történő beépülése már megvetette lábát az egyetemen kívüli intézményrendszerekben pontosan ott, ahol az egyetemi oktatók felvállalták ezt szerepet. Ezért a megoldás keresése a társadalom egésze által elismert „helyek”, az akadémiák és az érdekeltek – akik foglalkozásukat tekintve nem egyetemi emberek – bevonásával történik. Ezek eredetileg az egyház és a társadalom viszonyaival foglalkoztak, azóta azonban már a tudomány és a társadalom közötti problémákat vitatják meg. Ezeken a rendezvényeken túlnyomórészt egyetemet végzett közönség vesz részt. A tudományos továbbképzés helyéről és perspektíváiról szóló vitákban tehát arról van szó, hogy ez, az életet kísérő oktatás az akadémiákon keresztül valósuljon meg. Mellékesen hadd jegyezzem meg, hogy helyenként az ilyen eszmecserék gyakran jobb keretfeltételeket teremtenek, mint egy-egy intézményi szeminárium (Koch, 1983).

Itt azonban mindenekelőtt támpontot nyerhetünk az oktatási igényeknek egy egészen hétköznapi értékeléséhez. Az akadémiákon mindig is megvolt a „vétélára” ezeknek az igényeknek. Itt, a szakmai szövetségeknél és a felhasználási szituációkra képesítő szakirányoknál, rendszerint olyan hallgatóság jön össze, amely kész a továbbképzés szolgáltatásait anyagilag is kiegyenlíteni. Ezzel szemben a tudományos továbbképzést igénylők között gyakran a „zérótarifás” elképzelés kísért.

Hol van tehát a továbbképzésben való növekvő részvétel mozgástere? Vendéghallgatók, köztük „idősebb egyetemisták”, akik rendelkeztek az egyetemrejárás előfeltételeivel, mindig is voltak. Manapság sok helyen perspektívát látnak abban, hogy az egyetemi hallgatók létszámának csökkenése következtében gazdátlanul maradó székeket nyugdíjasoknak kínálják fel, de ez még nem jelent egyetemi továbbképzést. Ez csupán a szabadidő igényes eltöltését segíti elő, de egyedi esetekben kétségtelenül segítséget nyújt az intellektuális produktivitásnak is. A müncheni *Ludwig Maximilian Egyetem* most indított nyugdíjasprogramjában érdekes marginális jelenség figyelhető meg a jelentkezések száma alapján. Olyan rendezvényeket kínálnak, amelyek célja a különböző generációk, az érettségizett nyugdíjasok és az egyetemi szakirányokon tanuló fiatal felnőttek közötti párbeszéd. Kétségtelen, hogy a nagyapák és unokák közötti tapasztalatcsere mindkét oldalon ösztönözheti a képesítésért való fáradozást és a tanulási készséget (*Prospekt auf das Seniorenstudium der Universität München, WS 1987/88*).

Az egyetemi továbbképzés továbbá kihasználhatja az oktatási szünet alatti tevékenység lehetőségeit. A tanítás és tanulás orientációs kurzusai kétségtelenül tolongást ígérnek (*Prospekt Weiterbildendes Studium, 1986*). Ezenkívül az egyetemek olyan akadályokat is ledönthetnek, amelyek megakadályozzák egyes érdeklődők továbbképzéshez való hozzáférését. Előfeltétel a távoktatás kiépítése, írásos és audiovizuális információs anyag létrehozása, továbbá megvalósítható jelenléti fázisok megszervezése. Ezek biztosítanak például, hogy az érdeklődők hétfvégéken is igénybe vegyék az egyetemeket. Játékteret adnának egyúttal az egyetemi továbbképzésnek a képesítő kurzusok és a tanulmányi szabadság között (*Boventer, 1980; Prokop, 1981*).

Az egyetemi továbbképzés a távlatokban a szünidei rendezvények programja is lehet. A tanároknak és a tanulóknak egyaránt biztosított orientációs kurzusoknak meg kell

felelniök mindkettőjük számára alkalmas időpontok követelményének. Az egyetemnek ennek során felnyithatják sorompóikat, amelyek napjainkban még megnehezítik a továbbképzés iránt érdeklődők bejutását. Előfeltételként kell számításba venni a távoktatási kínálatokat is, írásos és audióvizuális információs lehetőségekkel és időnként termékeny prezentációs fázisokkal. Az ilyen megoldások lehetővé tehetik a továbbképzési érdeklődés kielégítését és az egyetemek kínálatainak lehetőségét például a hétvégeken is. Egyidejűleg az egyetemi továbbképzés időbeni játéktér lehet a képesítési kurzusok és a képzési időszak között.

Mindazonáltal az egyetemi továbbképzés döntő cselekvési lehetőségei a mindenkori regionális környezethez kötődnek. Az egyetemnek a regionális továbbképzések koordinációs- és kommunikációs centrumává fejleszthetik magukat. Rájuk hárul a feladat, hogy egyensúlyt teremtsenek, gondoskodjanak a kiegyensúlyozottságról. Feladatuk továbbá, hogy a tudományt és a didaktikát, az új kutatási eredményeket és megbízható ismereteket mutassanak be. Az egyetemeknek ezen a téren bizonyos előnyük van. Naponta próbálják kapcsolatba hozni egymással a képesítési feladatokat és oktatási igényeket. Egyelőre azonban ezt még nem sikerült kielégítően megvalósítani a továbbképzés minden területén. Az egyetemek továbbképző tevékenysége itt gazdátlan mozgástérre lel, és nézetem szerint ma már csak ennek a térnek nincs gazdája.

*Fordította: Lesznyák Ágnes*

## Irodalom

- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (1985): Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen – Reflexionen – Statements, Dokumente der Jahrestagung 1984 in Regensburg. Hannover.
- Bolewski, H. (1982): *Grundlegen der Weiterbildung*.
- Boventer, H. (1980): Universitäre Erwachsenenbildung-sind unsere Hochschulen dafür geeignet? *Bensberger Protokolle*, 31. sz.
- Koch, G. (1983): Lernen in Bildungshäusern und Akademien. In: *Grundlegen der Weiterbildung*. München.
- Prokop, E. és Geiler E. (1974): Elemente der Erwachsenenpädagogik beim Hochschulstudium. In: Prokop, E. és Geiler E. (szerk.): *Erwachsenenbildung – Modelle und Methoden*. München, 51–61.
- Prokop, E. (1994): Volksbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Profile und Markierungen. In: Fischer, A. és Hartman, E. (szerk.): *Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld.
- Prospekt auf das Seniorenstudium der Universität München (1987/88): Gesprächsformen zur Begegnung der Generationen Weiterbildendes Studium für Senioren, hrg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V., Modelle der weiterbildenden Studien, 6. sz. Hannover 1986.



## ABSTRACT

PROKOP, ERNST: EDUCATIONAL TRAINING FOR PROFESSIONAL TASKS AND  
ADEMANANDS – POSTGRADUATE EDUCATION IN UNIVERSITY

Relying on a high level of scientific development, German university education was determined for a long time by the „offer factor”, while the „expectancy factor” of professional-social requirements was considered to be of secondary importance. In the last few decades, however, the one-sided dominance of elite scientific education has been replaced by the need for mass education. Social-economical progress has also required graduates starting their careers to possess an extensively applicable knowledge. The new professional colleges, which are also engaged in the didactics of education, have been trying fulfill this need. Didactics appeared first as the „binding element of construction” among the specialized branches of science, and then began integrating into the educational mechanism of certain scientific fields, thus legitimizing itself. The contradiction between the narrow scope of university education on one side and the requirements of practice on the other is expected to be dissolved by postgraduate/continuing education. However german universities ignored postgraduate/continuing education for a long time institution; as several professional organizations, chambers and special institutions have realized. In doing so the universities lost contact with their „regular attendants” after graduating. Now, when universities wish to provide postgraduate education, they have to consider the offer of the rivals, which have obtained authority in several professional fields during these decades. Now universities, beside maintaining their professional rank, also have to care for the postgraduate education of their graduates as well as for the general scientific education of broad circles of society. In the course of this continuing education, universities are supposed to consider regional and local needs, the „genius loci”. Thus, a new element and the key to the future for universities looking for their place lies in continuing/postgraduate education, which is still not utilized to the extent it could be.

MAGYAR PEDAGÓGIA 96. Number 1. 77–85. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Prokop, Ernst: Universität Regensburg,  
Lehrstuhl Pädagogik I. D–8400 Regensburg, Universitätsstraße 31.