

## 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 bukás, 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 aktívulódik 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 bevésését 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 dicséret, 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’ *Plató*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 sorozat 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 rendezvényt 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.