



MARÓTI
ANDOR

A TANULÓ FELNŐTT

MARÓTI ANDOR
A TANULÓ FELNŐTT

MARÓTI ANDOR
A TANULÓ FELNŐTT



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Kiadja az
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány
www.muvelodesert.hu

A kiadásért felel:
dr. Arapovics Mária
A borítót tervezte:
Mérei Fanni

ISBN 978-963-89432-3-1

Nyomdai munka:
Prime Rate Kft.
2015

TARTALOM

Változnia kell a művelődésnek az információs társadalomban?	6
A felvilágosító attitűd létjogosultsága	13
Az élethosszig tartó tanulás problémái	19
A pedagógiától távolodó andragógia	37
A tanuló felnőtt	48
A funkcionális analfabetizmus	59
Az idősek tanulásáról és tanításáról	69
„Kopernikuszi fordulat” a felnőttek tanításában	91
A résztvevő-központúság	97
A csoportmunka módszerei	119
Az önirányító tanulásról	132
A távoktatásról	139
Felnőttképzés a posztmodern társadalomban	165
Rogers könyveit olvasva	191
Utószó	201

VÁLTOZNI KELL A MŰVELŐDÉSNEK AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN?

A 21. század új világot ígér. Nem tudjuk, jobb lesz-e vagy sem, egy bizonyos, hogy más lesz, mint az előző. A váltás azonban mégsem jelentheti a múlt teljes eltűnését. Valószínű, hogy számos eleme belenő az új viszonyokba, még ha változó formában is. Ezért feltételezhető, hogy az átalakulás csak hosszabb távon érvényesül, annak ellenére, hogy sok vonatkozásban eléggé gyors ütemű.

Mik az új korszak jellemző vonásai? A technikai fejlődés átalakítja sok területen a munkát, átalakítja az emberi kapcsolatokat és a tájékozódás lehetőségeit. Az elektrotechnikai eszközök használata mind több embernél válik napi szükségletté. Átalakul a tanulás hagyományos formája is: a számítógép forradalmasítja az információk átadását és átvételét, olyannyira, hogy az internet magával hozza az önálló ismeretszerzés lehetőségét a források széleskörű kínálatának felhasználásával. Aki él ezzel a lehetőséggel, az a saját példáján bizonyíthatja be, hogy nem utópia „az egész életen át tartó tanulás”. Tévednénk azonban, ha ezt csupán a korlátlan információszerzés lehetőségének látnánk, és nem vennénk észre, hogy jóval többről van szó. Ahhoz, hogy ezt megérthessük, a jelenséget szélesebb összefüggésben kell elhelyeznünk.

A művelődés szélesebb körű igénye Európa polgárosuló országaiban a 17-18. században alakult ki. A kultúra a természet ellentétét jelentette, részben az emberi lét fejlettségében, részben az emberek szellemi képességeiben, észhasználatában, erkölcsiségében, ízlésében (Kant, 1974). A 19. századra a kultúra fogalma megváltozott: a szellemi termelés értékes javait foglalta magába. Levált az anyagi termelésről, a közéleti-politikai gyakorlatról és levált az emberek szellemi fejlettségéről is. Az ipari termeléshez hasonlóan a szellemi kultúra javainak előállítására lett a lényege. Ettől kezdve műveltnek az számított, aki ismerte ezeket a javakat, mégpedig minél nagyobb mennyiségben. A minőség abban jelenhetett meg, hogy elsősorban azoknak a javaknak az *ismerete* lett kívánatos, amelyeket a kultúra szakértői *kiemelkedő értéknek* nyilvánítottak. E javak személyes feldolgozása figyelmen kívül maradhatott, minthogy a befogadás módja magánügynek számított. Így alakulhatott ki a *látszat-műveltség*, amely többre értékelte a széleskörű tájékozottságot, mint a kultúra eredményeiről kialakított mélyebb gondolatiságot. Ezt erősítette a kultúra társadalmi terjedésének szerkezeti felépítése, amelyben elváltak egymástól a javak alkotói, közvetítői és befogadói.

E tagolódás egyben rangsor is lett: az írók fontosabbak voltak, mint az olvasók, a művészek, mint a műveikkel ismerkedők. A hierarchia még a kultúra közvetítői között is kialakult. Azok a munkakörök lettek rangosabbak, társadalmilag elismertebbek, amelyek az alkotókkal foglalkoztak (kiadóvállalatok szerkesztői, lektorai, művészeti intézmények igazgatói, rendezői) és nem azok, amelyek a kultúra „fogyasztóival” álltak kapcsolatban (pedagógusok, könyvtárosok, népművelők). E megosztottság befolyásolta a múzeumokban dolgozók megítélését is: a muzeális tárgyak tudományos feldolgozása volt munkájuk fő jellemzője, ehhez képest másodlagos jelentőségűnek tekintették a látogató közönség felé fordulást, a velük való foglalkozást.

A kulturális intézmények vállalt feladata a kultúra társadalmi nyilvánossága és az alkotások terjesztése lett a lehetséges közönség megnyerésére. Az ifjúságnál a műveltség megalapozása az iskolákban történt, a felnőtteknél pedig ezen az alapon a kulturális intézmények látogatásával. Az iskolai tanulás a fiatalok számára kötelező volt, s benne a tananyag „megtanulása” lett a cél, függetlenül a tanulók érdeklődésétől és élettapasztalatától. Az értékes információkból és alkotásokból összeállított tananyaghoz úgy kapcsolódott a *tanulás, mint annak a reprodukciója*. Ez nem feltételezte vele kapcsolatban az önálló gondolkodást, ezért nem volt meglepő, hogy a tanulók többsége elidegenedett a kultúrától. A felnőtteknél a kapcsolat kétirányúan alakult: *értékközvetítés vagy igénykielégítés*.

Eredménye: a művelődés szintjének kettészakadása elit- és tömegkultúrára. Az értékes javak iránt kevesen érdeklődtek, a tömeghatás viszont az alacsony színvonalat feltételezte, ami megfelelt a társadalom iskolázottsági szintjének, pontosabban az iskolában szerzett műveltségnek. (Ami nem feltétlenül volt azonos az iskolába járás éveinek számával.)

Egy valami mégis azonosnak bizonyult mindkét szinten: a kulturális intézmények programjainál csak a *látogatók jelenléte* volt fontos, *minél nagyobb mennyiségben*; az, hogy mi történik az elsajátítás folyamatában, az intézmények dolgozóit már nem érdekelte.

Lényegében ez a megosztottság jellemző a jelenre is. Az iskolák műveltség-eszménye az *enciklopédikus teljességet* ajánlja, a tantervek középfokon ezt célozzák. Ezen belül a műveltség főként a *tények lexikális ismeretét* jelenti, emellett esetleg a racionális gondolkodást és az intelligencia fejlesztését, olyannyira, hogy az irodalom és a művészetek esetében is az adatok ismerete fontos.

A felnőttek művelődésében pedig az egyéni viszonyulás leszűkülhet a tetszésre és a nem tetszésre. A hagyományos műveltség-felfogás azonban értékét veszti a 20. század második felében. Az egyetemes műveltség irreális követelménynek látszik, elválík egymástól a humán- és a reál-műveltség szférája, és az összekapcsolásuk lehetetlenségének bizonyosságaként közhelyként emlegetik, hogy „lejárt a polihisztorok kora”, nem lehet az ember mindenben tájékozott (Maróti, 1986. 10). Ez persze igaz is, csak nem azért, mert a műveltség nem lehet széleskörű, hanem azért, mert ha azt *pusztán mennyiségileg* fogjuk fel, azt valójában lehetetlen elérni. Már csak azért is, mert a széles körre kiterjedő műveltség szétszórt lesz, és inkább a zavart idézi elő az ember gondolkodásában, mint a megalapozott tájékozottságot.

Eközben erősödik a *gyakorlatiasság* igénye, a szakmai képzettség háttérbe szorítja az általános műveltséget. E fogalom csakhamar kiüresedik, fölöslegessé válik. A szűk specializáltság mégsem veheti át a műveltség szerepét, ha a gyakorlatiasság a rutinra korlátozódik, és a szakterülethez kapcsolódó valóság értelmezése összefüggéstelen részismeretekre és a mindennapiságban érvényesülő evidenciákra épül. Az összefüggéseiből kiszakított szakmaiság alkalmatlanná válik arra, hogy kövesse a szakterület változásait, átvegye a korszerűsítéssel járó követelményeket, s arra még kevésbé, hogy e korszerűsítés érdekében újjátóvá váljék.

Az ipari társadalmat felváltó *információs korszak*, vagy más néven posztmodern társadalom egészen új körülményeket teremt, amelyek radikálisan alakítják át a tanulással és művelődéssel összefüggő feladatokat. E korszak irodalma szerint az új helyzetre leginkább jellemző az emberi lét pluralizálódása, sokfélesége és a részterületek látványos egyenértékűsége. A haladás paradoxona: ha a részek közt nincs lényeges értékkülönbség, akkor minőségi fejlődésről sem lehet beszélni, legfeljebb mennyiségi gyarapodásról. Ez azonban lehetetlenné teszi a fölmerülő problémák megoldását. Más sajátossága ennek a korszaknak a változás állandósulása, a távlatok összezsugorodása. Úgy tűnik, mintha csak a pillanatnyi jelen lenne megragadható, és ami ma még új, holnapra elavul, muzeális értékke válik. Sokan feltételezik, hogy nem is érdemes már a múlttal foglalkozni, a jövőről pedig – amely beláthatatlan – nem érdemes gondolkodni. Ennek következményeként óhatatlanul beszűkül a gondolkodás. Vele együtt szükségtelenné válik a történelem ismerete. Csakhogy a jelenre korlátozódó tudás roppant csalóka, a gyors változások miatt felületessé és hamar korszerűtlenné válik.

Egyébként a valóság relatív megítéléséből következik, hogy a posztmodern-kor a kultúrában sem lát értékkülönbséget: az elit- és a tömegkultúra termékei azonos érték-szintre kerülnek. Sőt, a változások mennyiségi szemléletének megfelelően az értékes-séget a rájuk irányuló érdeklődés nagysága határozza meg. (A „nézettség”, a „látoga-tottság”, a „kelendőség” aránya.) Amiből az is következik, hogy a tömegkultúra és azon belül is az alacsony színvonal lesz az uralkodó.

A posztmodern-kor filozófiája szerint a „nagy narratívák” (az ideológiák, a tudományos elméletek) elveszítik kizárólagos érvényüket. Ezek a valóságnak csak lehetséges ér-telmezései, mellettük a mítosz és a tapasztalat ugyanolyan jogosult a valóság meg-ítélésében. A valóság értelmezése így tetszőlegessé válik, „mindenkinek igaza lehet”, hiszen a változások miatt amúgy is mindennek átmeneti érvénye van. A tudomány megállapításai csak meghatározott kísérleti helyzetekre érvényesek, a művészetben a tárgyasítás kérdésessé teszi a valóságról alkotható benyomások értékességét. A múltó pillanat hangulatának megjelenítésére kell ezért törekedni, belátva, hogy egy per-formance tökéletesebben felel meg ennek, mint egy műtárgy.

A változások miatt a művész nem is adhat hiteles képet kora valóságáról, ezért fel kell hagy-nia azzal, hogy a művének értelmes jelentést, s benne valamilyen üzenetet adjon. Tudomá-sul kell venni, hogy a művészet nem több mint formai játék, ezért a mindennapi élet közön-séges tárgyai is beállíthatók művészetként, ha a formájuk különösnek tekinthető. Az alkotás folyamatában a tetszőlegesség érvényesülhet, az irodalomban a „kötetlen csevegés”, ami-ben „bármilyen elmegy”, amit egy spontán folyamat felszínre hoz (A *posztmodern*, 1996).

A kulturális intézmények elvesztik uralmi helyzetüket a kulturális javak közvetítésében, a közönség átpártol a tömegközli eszközökhöz. Közvetlen és szuggesztív hatásuk mi-att közleményeik a hitelesség látszatát keltik, amiről beszélnek, az lesz a lényeges és igaz. Ez az igazság azonban „kvázi-valóságra” épül, a tényleges tapasztalat helyébe a virtuális valóság kerül.

Ahogy sokasodnak az elektronikus hírközlő eszközök információi, az emberek úgy tá-volodnak el a valóság közvetlen érzékelésétől, és veszítik el a tapasztalatilag megala-pozható döntéseikhez önállóságukat.

Bár emellett nő a társadalomban a magasabb iskolai végzettség megszerzésének igénye, de ez sokszor csak a végzettséget igazoló bizonyítványért és a hozzá kapcsolódó presztízs megszerzéséért történik, és nem a tényleges tudásért. Az iskolákban szereshető tudásnak egyébként sincs értéke, csak annak, ami a társadalmi érvényesüléshez, a karrierhez vezet. A műveltség helyébe a *tájékozottság* kerül, pontosabban a „jól értesültség”, az aktuális és divatos trendhez tartozó információk ismerete, amelyeket azonban felesleges mélyebben értelmezni, elméletileg magyarázni. A művészetben a szimbolikus ábrázolás is csak abban az esetben fogadható el, ha a megfejtése nem kíván intenzív szellemi aktivitást. Tehát közhelyszerűen ismert.

Milyen kritikus következtetések vonhatók le ezekből a művelődésre? Elsősorban alighanem az, hogy ha a körülöttünk lévő valóság töredezett, széteső, ha a változások követetetlenek, és ezért a dolgok és történések értéke bizonytalan, akkor a művelődéshez elsajátítandó tartalom sem határozható meg. Ebből azonban nem következik az, hogy művelődésről nem is lehet szó, és benne általános érvényű követelmények sem fogalmazhatók meg. Ezt azonban már nem az a kérdés fogja meghatározni, hogy *mit* kell tudnunk a világról, hanem az, hogy „*hogyan*” kell gondolkodnunk róla. Tulajdonképp mindegy, hogy mi a művelődés tartalma, sokkal fontosabb, hogy azt értelmesen dolgozzuk fel. A posztmodern-kor sajátosságai szükségessé teszik a rugalmas helyzetmegítélést, az elemző készséget, a problémaérzékenységet és a problémamegoldást (Siegrist, 1997). Továbbá a tárgyilagosságot, az önálló és kritikus véleményalkotást. S még valamit, ami az információk értelmes kezelésének feltételét jelenti. Abból kell kiindulnunk, hogy a természet és a kultúra ellentéte nem más, mint a *rendezetlenség* és a *rendezettség ellentéte*. Egy információ értékét pedig az adja meg, hogy rendet visz a rendezetlenségbe. Tehát „a rendezettség teszi az információt információvá” (Fülöp, 1985). A rendezettség a részek közti kapcsolatot fejezi ki, s ez egyúttal azt is jelenti, hogy valamely információ mindig egy funkcionális egység része, ezért az értelmezése szükségessé teszi a hozzá kapcsolható információk felismerését. Ez *alkotó gondolkodást* kíván.

Abban az értelemben, hogy a korábbi tapasztalatok és a felvett új információk közt lehetséges kapcsolat keresésével a művelődő ember új gondolati egységet hoz létre, és közben átformálja meglevő tudását. Itt a személyes választás és döntés a mérvadó, amit az illető élettörténete alapvetően befolyásol.

Zavaró akadályt jelent a „zárt” gondolkodás, ami a dolgokat és jelenségeket elhatárolja egymástól, közöttük a lehetséges átmeneteket és kapcsolatokat nem érzékeli, vagy ha igen, akkor azokat nem érti meg. Így a változások okait sem képes felismerni (*Rokeach és Restle, 1980*). A „nyílt” gondolkodás ezzel szemben fogékony a különbségek kölcsönhatására, ellentéteik egységére és a távolálló dolgok közt megragadható összefüggésekre. Ebben a gondolkodásban Jurij Davidov szerint az egyén tudása és műveltsége nem határa mások tudásának, műveltségének, hanem folytatása (*Davidov, 1965*). Ez azt is jelenti, hogy a művelődés információcserét és jó kommunikációs képességet feltételez.

Mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lesz kezelésének a bizonytalansága, és annál nagyobb önállóság és magasabb szintű eligazodási képesség kell az információk értelmezéséhez és felhasználásához. És mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lehetőséget ad a minőségi változtatásra. Az összefüggések felfedezésének szükségességét bizonyítja, hogy a szűk körű specializáltsággal szemben ma már egyre kívánatosabb a komplex képzettség, a tudományban az interdiszciplináris szemlélet, a művészetben az ágazatok határait átlépő alkotás (*Németh, 1980*). Az iskolában a műveltség átadásának jellegzetes módja a frontális osztálytermi oktatás, a felnőttek tanításában az előadás. A praktikizmus hatására kialakult a fiatalok számára a műhely-munka, a felnőtteknek pedig a gyakorlati készségeket fejlesztő tanfolyam. Az információs társadalom szükségleteit figyelembe véve szükség lenne a problematikus helyzetek elemzésére, a tapasztalatok és elképzelések megbeszélésére, azok kritikus felülvizsgálatára és átalakítására, a kreativitáshoz nélkülözhetetlen készségek és képességek rendszeres fejlesztésére, az érdekeltek együttműködését célzó csoportmunkára. Itt a művelődés már a gondolkodás és cselekvés megújítása az egyre bonyolultabbá váló valóságban, ami egyszersmind azt is magával hozza, hogy a tanulás nem lezárható, hanem az élet egészére kiterjedő folyamat. Már csak azért is, mert minden embernek ismernie kell az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezetet, hogy annak sajátos vonásait figyelembe véve legyen képes alakítani a saját életét, s megoldani a benne felhalmozódó problémákat. Fel kell ismernünk: az ember és a környezete közti párbeszéd a művelődés lényege.

Irodalom

A posztmodern. Szerk.: Pethő Bertalan. Osiris Kiadó, 1996.

Davidov, Jurij: *Munka és szabadság.* Kossuth Könyvkiadó, 1965.

Fülöp Géza: *Ember és információ.* Múzsák Közművelődési Kiadó, 1985.

Kant, Immanuel: *Az emberiség egyetemes történetének eszméje világtörténeti szemszögből.*

In: Kant: *A vallás a pusztá ész határain belül.* Gondolat Kiadó, 1974.

Maróti Andor: *Rendhagyó gondolatok a műveltségről.* Valóság, 1986. 10.

Németh László: *Pedagógiai írások.* Kriterion Kiadó, Bukarest, 1980.

Rokeach, M. – Restle, F.: *A nyílt és zárt gondolkodás közti alapvető különbségtevés.* In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.

Siegrist, Marco: *Kulcsképessegek.* In: *Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet.* Szerk.: Maróti Andor, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

A FELVILÁGOSÍTÓ ATTITŰD LÉTJOGOSULTSÁGA

A posztmodern filozófiai gondolkodás lezárja azt a kort, amely a felvilágosodással kezdődött, és tagadja annak szinte mindegyik állítását. Tagadja egyoldalú racionalizmusát, az Ész uralmába vetett hitét, a társadalom tudatos alakíthatóságát, a történelmi fejlődésre vonatkozó optimizmusát. Ezzel ellentétben vallja az emberi lét pluralitását, alakulásának bonyolultságát, a változások kiismerhetetlenségét, amiből következik az eszmei és elméleti rendszerek hitelességének kétségbe vonása (*Habermas, Lyotard és Rorty, 1993*). Úgy tetszik, a posztmodern teljesen más, mint az elődje, a modernitás, feltételezhető tehát, hogy az utóbbi két évszázad alapelvei napjainkra elvesztik érvényüket.

Csak hogy nehéz egyetérteni a múlt teljes elvetésével, hiszen a jelen sohasem a semmiből keletkezik, hanem mindig az előzmények alakulásából. Még azok radikális tagadásakor is belő a múlt a formálódó újba, egyes elemei tovább élnek, legfeljebb a formájuk változik, s a hozzájuk kapcsolódó nézetek lesznek mások. Ezért érdemes megvizsgálunk, hogy a felvilágosodás öröksége mennyiben él ma tovább, és mi az, ami valóban eltűnik, amit végképp korszerűtlennek kell tartanunk. Természetesen ezúttal nem a két korszakot általában jellemző filozófiák összehasonlítása a célunk, csak a felnőttoktatás filozófiájáé, amely a modern felnőttoktatás kezdetétől alapvetően határozta meg a gyakorlatát. Hangsúlyoznunk kell vizsgálódásunk filozófiai jellegét, mert különben leegyszerűsíthetnénk a két korszak különbségét arra, hogy a nyomtatott szövegekből és a szóbeli közlésekkel történő tanulást a számítástechnika használata váltja fel, holott jóval többről van itt szó.

Már a posztmodern felfogás kialakulása előtt divat volt támadni a felvilágosodásban azt, hogy az értelmiség egy része „paternalista módon”, jótéteményként adja át a műveltséget a tanulatlan embereknek, és társadalmi felemelkedést ígér nekik (*Filla, 1998. 32-33*). E bírálat lényege az volt, hogy a gyakorlati élettől távol álló kultúra nem lehet vonzó az egyszerű nép számára, és az életük javítását sem hozhatja magával. Igaz, a felvilágosodás magában foglalta a gyakorlatias „utilitarista” szándékot is, de ez megmaradt az alapfokú képzés szintjén, és az ígért társadalmi felemelkedést sem tudta megadni az egyenjogúsággal együtt. Elke Gruber írja: „A legtöbb egyszerű kézmozdulat a korai üzemekben gyorsan megtanulható volt, és nem követelt feltétlenül meghatározott foglalkozásra irányuló képzettséget... A gépek szakadatlan és rendszeres működése csupán állandó figyelem-összpontosítást és azonos kézmozdulatok ismétlését követelte meg.

Az alárendeltség, alkalmazkodó képesség és fegyelem fontosabb volt a célzatos képzettségénél” (Gruber, 1995. 44). Az ipari forradalom tehát nem hozott jelentős fordulatot a közműveltségben, az továbbra is hierarchikusan megosztott maradt a kis létszámú elit és az alacsony szintű műveltségben megrekedt tömegek között. Ez még akkor is így maradt, amikor egyre több ország ismerte fel a minden gyermekekre kiterjedő alapfokú oktatás szükségességét.

A posztmodern filozófia a felvilágosodásból örökölt felfogás bírálata azzal egészítette ki, hogy utópisztikusnak minősítette „a tudás hatalom” jelszavát, mert úgy vélte, semmilyen tudás sem adhat bizonyosságot a valóságról, és annak tetszés szerinti alakíthatóságáról. A valóság rendkívül differenciált és egyre gyorsabban változó, ezért a tudomány csak megkísérelheti a leírását, felismerve, hogy minden összegezés mulandó érvényű. Ráadásul a tudomány specializáltsága miatt csak egyoldalú képet adhat a valóságról, még a személyes tapasztalat is közelebb áll az élethez és hitelesebb.

A tapasztalatokra építés szükségessége már a posztmodern filozófia megjelenése előtt is követelmény volt a felnőttoktatásban. Azt viszont kevesen hangsúlyozták, hogy a tapasztalat csak változatlan körülmények közt hasznosítható. Ha igaz az, hogy a gyorsuló változások korában élünk, akkor a tapasztalatokat kritikailag éppúgy át kell alakítani, mint az elméleti általánosításokat.

Sőt, valószínű, hogy az utóbbiak érvénye még hosszabb életű is, a tapasztalati tudás pedig a változó körülmények között önkényes vélekedésekhez vezethet. Ha élhetünk kritikával az elméletek felhasználásával szemben, akkor inkább csak annyit mondhatunk, hogy azokat nem szabad mereven, dogmaként alkalmazni. Minden elmélet csak az adott viszonyok egymásra hatásában fogható fel, és ezt csak az tudja megérteni, aki rugalmasan gondolkodik, aki felfedezi az adott helyzetben érvényes aktuális vonatkozásokat.

Ebben nagy szerepe van a kreatív gondolkodásnak. Bár a kreativitás napjainkra jellemző képzési igény, nem tagadható, hogy ez már része volt a felvilágosodás filozófiájának is. De a felvilágosodás elválasztotta egymástól az észet és a képzeletet (Márkus, 1992. 67). Az első megvalósulását a tudományban, a másodikét a művészetben jelölte meg.

Ennek megfelelően került egymással szembe az intelligencia és a kreativitás, és lett az első a tanítás-tanulás meghatározója, a második a tehetség intuitív tevékenységének a területe. Csakhogy ily módon a tanítás-tanulás kizárólag az objektív valóság megismerése lehet, míg a művészet a szubjektív alkotó tevékenység megnyilvánulása.

Nem csodálható, hogy a tanulást sokan a tananyaggal történő szolgai azonosulásnak tartják, mellőzve benne az önállóságot és az alkotó gondolkodás lehetőségét (Loránd, 1975. 2-3). A tanulóknak eszerint mindig azt kell megtanulniuk, amit nekik a szakértők előírnak és a tanárok megtanítanak, s mennél hívebben adják vissza azt, annál jobb lesz a tanulásuk eredménye. Nem véletlen, hogy ez a felfogás előnyben részesíti a tananyag memorizálását, és feleslegesnek tartja a problémák önálló megítélését. Az öntevékenységet csak a tanulás gyakorlati alkalmazásában ismeri el lehetőségként, a kreativitás fejlesztését is erre korlátozza. Feltételezhető azonban, hogy a tanultakat alkalmazó gyakorlat kreatívvá csak akkor válhat, ha már az ismeretszerző tanulás is alkotó jellegű. Másképp fogalmazva: ha a tanulás nélküli az önálló gondolkodást, akkor az ehhez kapcsolódó gyakorlat sem lehet igazán öntevékeny, hacsak nem azonosítjuk ezt az önkényességgel.

Hihetnénk, hogy az önálló gondolkodás és a szubjektivitás igénye hiányzott a felvilágosodásban uralkodó racionalitásból, a természeti törvényekhez igazodó szemléletből. A cáfolatára Immanuel Kant idézhető, aki arra a kérdésre, hogy „mi a felvilágosodás?”, így felelt: „A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából.

A kiskorúság pedig az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék” (Kant, 1974. 80-81). Ennek oka Kant szerint a többség „restsége és gyávasága”, „kényelemszeretete”, mert az emberek többsége kockázatmentesen, szabályokhoz, előírásokhoz akar igazodni, mások véleményét követni. Ő tehát az önálló véleményalkotást tartotta a felvilágosodás lényegének. Véleményével nem állt egyedül. K. G. Lichtenberg egyik aforizmájában ezt írta: „Ha az embereket nem arra fogják tanítani, hogy mit gondoljanak, hanem arra, hogy miképpen gondolkodjanak, akkor majd megszűnik minden félreértés” (Lichtenberg, é. n.). Ha a „helyes”gondolkodáson „ésszerűt” értünk, és nem sematizmust, közhelyeket, akkor nyilvánvaló, hogy itt az objektív és a szubjektív tényezők összhangjáról van szó. Valójában ezt fejezi ki a posztmodern filozófia is, amikor a gondolkodás és a nyelv kapcsolatában a „játékosságról” beszél.

Ez a játékoság ugyanis a kreativitás elengedhetetlen része. (Landau, 1975. 103-104). A kreativitás pszichológiája szerint az alkotás feltétele a spontaneitás, az asszociáció, a divergens gondolkodás, a látszólag össze nem tartozó tapasztalatok és ismeretek kombinációjával új struktúrák kialakítása, és az alternatívák összehasonlításából adódó döntés képessége. E pszichológia úgy véli, a kreativitás tanítható és tanulható, nem kizárólagos sajátja a zseniális embereknek. Ha ez így van, akkor fontolóra vehető Lichtenberg javaslata, és megvizsgálható, mit tehet a felnőttoktatás ennek megtanításáért.

Időszerűségét a posztmodern filozófia is alátámasztja. Amikor arról szól, hogy problémáink megoldásához nem bízhatunk a minden helyzetre érvényes elméletekben, és a valóság viszonylagosságáa miatt mindenkinek önmagának kell megtalálnia a válságból kivezető utat (Finger, 1997. 188-189), tulajdonképp az önálló gondolkodás és cselekvés megtanulásáról beszél. Ehhez hozzátartozik a problémaérzőkenység és a valóság kritikus szemlélete éppen úgy, mint a szükséges információk megkeresése, önálló értelmezése és összekötése, valamint a hatékony cselekvés módjának a kidolgozása. Mindez nehezebbnek látszik, mint a hagyományos értelemben vett tanulás, amely meghatározott szövegek átvételét, emlékezeti rögzítését kívánja meg.

Nehezebb, nemcsak a sokoldalúsága miatt, hanem azért is, mert ebben az ember nagymértékben magára van hagyatva. S még ha segítséget is kap olykor a tanítójától, nem várhatja, hogy az belehelyezkedjék mindegyik tanulójának helyzetébe és gondolatvilágába, azonosulva készségszintjükkel, jártasságukkal és elképzeléseikkel. A felnőtt tanulónak tehát, ha jól használható tudást akar szerezni, önmaga tanítójává kell válnia. Még abban az esetben is, ha szervezett képzésben vesz részt. És a szervezett felnőttoktatásnak is mind nagyobb mértékben kell individualizálttá válnia, ha hozzá akar járulni a tanulók önképző képességeinek fejlődéséhez, szellemi fejlődéséhez.

Az individualizáltság persze nem jelent könnyebbséget a tanításban és a tanulásban. Állandó viszonyítást kíván az egyetemes, a helyi és a személyes valóság között. S ha figyelembe vesszük a valóság állandó változását, akkor a távolabbi múlt, a közeli múlt és a jelen között is. Bármennyire jogos a posztmodern felfogás igénye, hogy a figyelmünk a jelen problémáira összpontosuljon, ez az állapot nem szakítható ki az idő folyamataiból.

Olyannyira nem, hogy a pragmatikus tanulás nem tekinthet el azoktól a lehetőségektől sem, amelyek a jelenben a jövő felé mutatnak. Ha ez a perspektivikus gondolkodás eltűnik a felnőttek tanulásából, akkor ez minden bizonnyal a kreativitás lehetetlenségét fogja jelenteni.

Hasonló a helyzet a tanulás egyéni jellegével. Ha a kreativitás feltételezi az asszociációs készség és a divergens gondolkodás fejlettségét, valamint a képességet arra, hogy a látszólag össze nem tartozó elemekből új szerkezeti egységet, új eljárásokat építsünk (Landau, 1975. 103-104), akkor az alkotó jellegű tanulás is szükségessé teszi az azonos tárgykörben érdekelt személyek kommunikációját és kooperációját. Ez ösztönző hatással lehet minden résztvevőre, főként abban a tekintetben, hogy megtanulják, hogyan lehet a különböző nézeteket egyeztetni, azokból új gondolati egységet alkotni. A posztmodern álláspont csak a másság tolerálását hirdeti. A vélemények konszenzuson alapuló összekapcsolásáról nem szól. Talán azért nem, mert tart attól, hogy minden egységesítés a részek önállóságát számolja fel. Wilhelm Humboldt, a felvilágosodáshoz kapcsolódó újhumanizmus képviselője erről másként gondolkodott. Úgy vélte, a műveltség egyszerre igényli az individualitást, az univerzalitást és a totalitást (Spranger, 1910. 61-62). E fogalmakon azt értette, hogy a kultúra elsajátítása egyszerre legyen személyes és a világ egészére kitérő, s a kettő közt a kapcsolatot az alakíthatja ki, ha az egyén képes a világról szerzett benyomásait egységbe foglalni össze képességeinek minden oldalú működésével. Úgy látszik, ez ma is követhető. Ha nem lenne megvalósítható, akkor korunk embere nem tehetne mást, mint hogy belenyugszik a valóságról szerzhető benyomásainak szétesésébe, tájékozódása reménytelenségébe. És abba, hogy a globalizálódással szemben megpróbálja az életterét és látókörét a lehető legszűkebbre vonni össze.

Irodalom

Filla, Wilhelm: *A felvilágosodás, mint a „modern irányzatok” előfutára és eleme az osztrák népművelésben.* In: *A felnőttképzés története Közép-Európában. A felvilágosodástól a II. világháborúig.* Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest, 1998. 32-33.

Finger, Matthias: *Szüksége van-e a felnőttoktatásnak filozófiára?* In: *Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997, 188-189.

Gruber, Elke: *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation.* Profil Verlag GmbH. München-Wien, 1995.

Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty, Richard: *A posztmodern állapot.* Századvég Kiadó, Bp. 1993.

Kant, Immanuel: *A vallás a pusztaság határain belül.* Gondolat Kiadó, Bp. 1974.

Landau, Erika: *A kreativitás pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Bp. 1975.

Lichtenberg, G. Ch.: *Aphorismen.* Insel-Verlag, Leipzig, é.n.

Loránd Ferenc: *Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről.* Kultúra és Közösség, 1975. 2-3.

Márkus György: *Kultúra és modernitás.* T-Twin Kiadó, Lukács Archivum. Bp. 1992.

Spranger, Eduard: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens.* Verlag von Reuther und Reichard, Berlin. 1910.

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS PROBLÉMÁI

Lassan pedagógiai közhellyé válik az élethosszig tartó tanulás, anélkül azonban, hogy jellemző lenne az emberek életében. A felnőttkori tanulás ugyan természetes már nálunk a munkaerő-piaci szükségleteknek megfelelően, de inkább csak a felső- és középfokú végzettségűeknél. Az alacsonyabb szinten iskolázottak közt nem érték a tanulás, mert nem tapasztalják, hogy a vele szerezhető tudás közvetlenül anyagi hasznot hoz nekik. Az élethosszig tartó tanulás szükségességének nincs általános elismertsége; már csak azért sem, mert időskorban a legtöbb ember nem dolgozik, szakképzettségük fejlesztésére sincs szükség. Egy 2009-ben végzett nemzetközi felmérés szerint, amit a 25 és 64 év közöttiek közt végeztek, Magyarországon mindössze 3.1% tanult. Az Európai Unió országainak átlaga 9.5% volt. Lemaradásunk elgondolkodtató, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy Észak-Európa országaiban ez az arány jóval magasabb, Finnországban 27%, Dániában 30%, Svédországban 32%. Ezekben az országokban meggyőződéssé vált, hogy a gazdaság fejlesztésének és az életszínvonal javításának legfontosabb feltétele a dolgozók képzettségének állandó korszerűsítése. Az ember persze nemcsak munkaerő, ezért a tanulása sem szűkülhet egy szakterületre. A korszerű szakképzettség magában foglalja annak szélesebb összefüggéseit is, csak így lehet a munka újító és alkotó jellegű. Emellett az új lehetőségek iránti fogékonyság, a fölmerülő alternatívák megítéléséhez az értékelés és döntés képessége, az összefüggések felismerése, az információk rendszerezése is nélkülözhetetlen, amelyeket ma a „kompetenciák” fogalmával jelölünk. Mindez arra figyelmeztet, hogy az élethosszig tartó tanulás, művelődés több mint egyszerű ismeretszerzés, több mint bizonyos gyakorlati eljárások elsajátítása – az *ember egészének átalakítására* vonatkozik. És az *emberi élet egészére ki kell terjednie*.

A gondolat születése

Sokan úgy tudják, ez a gondolat az utóbbi évtizedek terméke. A tudományos-technikai fejlődés felgyorsulása látszólag alá is támasztja a feltételezését. Ám M. J. A. Condorcet már 1792-ben ezt írta a francia forradalom konventje elé terjesztett közoktatási tervezetében: „Az oktatásnak nem kell véget érnie akkor, amikor az ember befejezi az iskolai tanulmányait. Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie. Nincs olyan korosztály, amelyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne.

Erre a második oktatásra annál is inkább szükség van, mert az elsőt szűk körre korlátozták” (*Leirman*, 1988. 84). Ebben a megállapításban megtalálható már az egész életen át tartó tanulás eszméje. Igaz, még inkább pótló jelleggel, a gyermekek tanításából kimaradók tanításával, nem a felnőttkort befolyásoló változásokra való utalással.

A gondolat nem sokkal később megjelent J. W. Goethe „Vonzások és választások” c. könyvében. A regény egyik szereplője ezt mondta: „Elég baj, hogy most már semmit sem lehet egy egész életre megtanulni. Elődeink ahhoz tartották magukat, amit ifjúkorukban tanultak; nekünk viszont most minden öt évben újra át kell vennünk, ha nem akarunk egészen elmaradni a divattól”. Mire társaságának egyik tagja így érvelt:

„Mi asszonyok nem vesszük ezt olyan szigorúan, és hogy őszinte legyek, nekem voltaképpen csak a szó jelentése a fontos, mert semmi sem nevetségesebb a társaságban, mintha az ember helytelenül alkalmaz egy idegen szót, egy műszót. Ezért hát csak azt szeretném tudni, milyen értelemben használják ezt a kifejezést éppen ezekben a tárgyakban. Ami ezzel tudományosan összefügg, azt átengedjük a tudósoknak, akik egyébként – mint ahogy megfigyeltem – aligha fognak egymással valaha is megegyezni” (*Goethe*, 1963. 149).

A fenti párbeszéd jellemző módon fogalmazza meg a kor tudományos eredményeivel lépést nem tartó ember aggodalmát és vele ellentétben azt a meggyőződést, hogy a tájékozottság e téren csak arra jó, hogy a fogalmak megfelelő használatával elismerést szerezzen valaki a művelt emberek társaságában.

Az elsőként említett vélemény ekkor azért újszerű, mert a tudomány egyre határozottabban távolodik el a tapasztalati tudástól, s Goethe azt is észre veszi, hogy a távolság megszüntetéséhez már nem elég az ifjúkorban megszerezhető iskolai tudás.

A tudás korszerűsítésével szembeszálló vélemény viszont nemcsak arra utal, hogy a laikusok számára elég a felszíneesebb tudás, hanem arra is, hogy zavaró, ha a tudomány nem marad meg az egyetlen igazság kimondásánál, a különböző nézetek szembeállítására lesz a jellemző vonása. A mindennapiság számára fölöslegesek az alternatívák, ott csak a helyes és helytelen, igaz és hamis kettőssége élhet meg. Bizonyítja ezt egy hölgynek a kérdése, aki bekapcsolódik az előbb idézett beszélgetésbe. A társaság tagjai arról váltanak szót egymással, hogy a tudósok valamilyen kapcsolatot kezdenek felfedezni az élő és az élettelen természet között.

Mire ő közbe szól: „Nem tudnátok-e egészen röviden felvilágosítani, voltaképpen hogyan is kell értenünk ezeket a rokonságokat?” És ezt a választ kapja: „Nagyon szívesen, persze csak annyira, amennyire tudom, csak úgy, ahogyan kb. tíz évvel ezelőtt tanultam és olvastam. Azt már nem tudnám megmondani, még mindig így gondolkodnak-e erről a tudományos világban, és beleillik-e az újabb elméletekbe”.

Ez a tanulságos beszélgetés tükrözi a tudomány és a mindennapi gondolkodás elválását, továbbá azt, hogy ha a valóságot érteni akarjuk, akkor rendszeresen művelődni kell még felnőttként is. Hihetnénk, hogy Goethe véleménye - amit az írásában megjelenített alakok szájába ad - egyedi jelenség az új tudományos eredmények követésének szükségességéről, valójában csak az író széleskörű érdeklődését mutatja. Nem így van. A polgári átalakulás kezdettől magával hozta a képzettebbek között a rendszeres művelődés igényét. Jürgen *Habermas* utal rá a társadalmi nyilvánosságról szóló könyvében: „Németországban a XVIII. század végéig kialakult egy kicsiny, de kritikusan vitatkozó nyilvánosság. Mindenek előtt a városi polgárokból és más polgári elemekből létrejött a tudósok köztársaságán túl nyúló, általános olvasóközönség, amely immár nemcsak néhány standard művet olvas el újra meg újra intenzíven, hanem olvasási szokásaiban az állandó új megjelenésekhez igazodik, ezzel pedig mintegy a magánszféra közepéből kiindulva megteremtődik a nyilvános kommunikáció viszonylag sűrű hálója.

Az olvasók ugrásszerűen megnövekedett számának megfelelően jelentősen bővül a könyvek, folyóiratok és újságok termelése, megszorodnak az írók, kiadók és könyvkereskedések, s főként az olvasótársaságok kölcsönkönyvtárakat és olvasóhelyiségeket állítanak föl egy új olvasási kultúra csomópontjaiként. Időközben elismerést nyert a kései német felvilágosodásban létrejött egyesületi élet fontossága is” (*Habermas*, 1993. 9-10).

A nyugat-európai felvilágosodás hatására ekkor Magyarországon is megjelent a kultúra széleskörű terjesztésének szükségessége. *Bessenyei György* hangsúlyozta: „az ország boldogságának egyik legfőbb eszköze a tudomány, s ez mentől közönségesebb a lakosok között, az ország is annál boldogabb” (*Bessenyei*, 1961. 67). Ám a tudományok terjedésének akadálya a nagyarányú írástudatlanság és a nyomtatott szó értékének el nem ismerése. Tanulságos példa erre *Tessedik Sámuel* életrajza. Itt említi, hogy szarvasi lelkészsképe idején kétszer is próbálkozott németországi mintára olvasókör alapításával, de sikertelenül.

Sőt, amikor a helybeliek észrevették, hogy esténként a papjukat mindig könyvek mellett találják, azzal gyanúsították, hogy „még nem tanulta ki azt, amit kellett volna, mert íme a többi tanító urak mindig pipálnak, s egész heteken keresztül semmi egyebet nem tesznek, mint legyeket öldösnek, lakodalmakba, keresztelőkire és disznótorokra járnak”(Tessedik – Berzeviczy 1979. 60). Ilyen körülmények közt nem is lehetett becsülete annak, hogy „a jó pap holtig tanul”. Mindaddig nem is változhatott a helyzet, amíg az 1867-es „kiegyezés” után általános kötelezettség nem lett a gyermekek iskolai oktatása; ezzel együtt azonban annak is tudatosulnia kellett, hogy a felnőttek tudásának tovább fejlesztése nem korlátozódhat a képzettebbek szűk körére. Ez utóbbinak felismerése a 19. és a 20. század fordulóján vált csak erősebbé. Jellemző mozzanata volt ennek, amikor 1902-ben a Természettudományi Társulat tudós előadói fizikai munkásoknak tartottak előadásokat, köztük például Eötvös Loránd „a nehézségről és a földi mágneses erőről”.

1907-ben Pécsen rendezték az iskolán kívüli szabadtanítás országos kongresszusát, amelyen a hazai tudományos élet neves képviselői tartottak előadásokat. A tanácskozás előtt Alexander Bernát, a pesti egyetem filozófia-tanára ezt írta: „Korunk mélyen érzett szükséglete és világosan fölismert kötelessége, hogy azokat a nagy műveltségi különbségeket, amelyek társadalmunk egyes rétegeit elidegenítik egymástól, amennyire lehet, csökkentse. Ez a törekvés nem új, egyidejű a modern tudományos gondolkodás kifejlődésével, csak hogy a tudományos gondolkodás sokkalta gyorsabb menetben haladt előre, mint a tudományos műveltség kiterjesztése, és így az egyenetlenség a művelődésben nem hogy csökkent volna, hanem bizonyos tekintetben még nőtt. Ma már akkora, hogy komoly veszedelemmel fenyegeti társadalmunk alkatát és békés tovább fejlődését”. Az iskolai oktatás nem tudja felszámolni ezt a lemaradást. Mert „minden iskolai tanítás, a legjobb, a legkifogástalanabb is két nagy fogyatékoságban szenved: az első az, hogy bizonyos kényszert kénytelen alkalmazni, amely sokaknak a tanulását kelletlen munkává teszi; a második, hogy csak az alapot vetheti meg, a további fejlődést az egyén saját szabad törekvésére kénytelen bízni. Ez még a tanítás legfelsőbb fokára nézve is igaz... Az iskolai tanítás csak akkor jó, ha maga után vonja az egyén szabad, önálló, minden formalitástól ment tovább tanulását.

Sőt ez, és csakis ez az igazi tanulás”. Alexander hozzátette: ezt azonban szervezni kell, noha rendelkezésre állnak az önművelés eszközei, a könyvek. „Csakhogy számosan vannak, akik szeretnének olvasni, de nem tudják, mit olvassanak; még többen vannak, akik nem tudnak maguk eligazodni az irodalomban, és csakhamar bátorságot veszítve abbahagyják kísérleteiket. Sokan ösztönt sem éreznek az olvasásra... nem keresik, amiről még tudomásuk sincsen. Ily körülmények közt a szabad tanulás legfőbb tényezője csak egy lehet: a szabad tanítás” (Alexander, 1907. 97-99). Alexander optimizmussal gondolt a jövőre: „A most meginduló század a szabad tanítás teljes érvényesülését fogja elérni. Mindenütt a világon föl fogják ismerni, hogy a szabad tanítás szükséges kiegészítője az iskolai tanításnak, és e kettő együtt még eddig nem sejtett módon fog tovább fejlődni. Ez a kettő kölcsönösen támogatja és kiegészíti majd egymást. Mennél hatásosabb lesz az iskolai tanítás, annál nagyobb közönsége lesz a szabad tanításnak, és mennél inkább fejlődik emez, annál jótékonyabb hatással lesz az iskolai tanításra; gyakorlatibbá, elevenebbé fogja tenni.” Ezért „a szabad tanítás nagy ügyét az ország ügyévé kell tennünk, ki kell emelnünk az elszigeteltségéből, függetleníteni kell egyes buzgó emberek áldozatkészségétől, hogy az egész nemzet őrizetébe bocsáthassuk... Itt egy nagy nemzeti ügyről van szó, amely iránt mindenkinek érdeklődnie, és amelyen ezeknek közreműködnie kell.”

Alexander Bernát szavai nálunk sokáig visszhang nélkül maradtak. Nem sokkal jobb a helyzet Európa más országaiban. Amikor 1949-ben az Egyesült Nemzetek Szövetsége a dániai Helsingörben összehívta a Felnőttoktatás I. Világkonferenciáját, a tanácskozásnak még bizonyítania kellett a felnőttek tanításának-tanulásának nélkülözhetetlenségét. Jean Guéhenno figyelmeztetett arra, hogy milyen veszélyes az iskolából kikerülő fiatalok elhanyagolása. „Nem töprenghetünk cselekvés nélkül, látva az ifjaknak azt a nemzedékét, amelynek a gondolkodását 14 éves korukban és ettől kezdve a véletlenre bízuk... Igaz, ők tudnak már olvasni. De minden utcasarkon hallhatják a hangosan beszélő rádiót, olvashatják az újságot. Ezek a fiatalok kész prédái a propagandának. A pártok küzdenek a megnyerésükért. Ők azonban mind családjuk, közvetlen környezetük, országuk előítéleteinek a befolyása alatt állnak. Csak azért olvasnak, hogy megerősítsék az előítéleteiket. A propaganda egyenesen arra inti őket, hogy árulókká válnak, ha másfelé keresnek tájékozódást.

Az olvasás a legszörnyűbb eszközévé válik a toborzásnak. S az a hiúság, mely büszke arra, hogy olvasni tud, lenyűgözi a gondolatot. Hatalmas feladat áll előttünk, ha meg akarjuk őrizni minden emberben az igazságérzetet” (Szöveggyűjtemény a népműveléstudományok tanulmányozásához, 1968.141). Ez a tanácskozás arra keresett választ, mivel magyarázható, hogy az erőszakos diktatúrák tömeges támogatottságot tudtak szerezni? Miért lett gyengébb velük szemben a demokrácia? A választ többben az oktatás elégtelenségében és az ifjúkorra szűkülő voltában határozták meg, továbbá abban, hogy az megelégedett bizonyos ismeretek átadásával, anélkül, hogy kritikus gondolkodást fejlesztett volna ki tanulóiban. Ezért váltak ők áldozataivá a hangzatos ígéreteknek és az előítéletekkel terhelt szólásoknak.

1960-ban a kanadai Montrealban tartotta az UNESCO a II. Felnőttoktatási Világkonferenciáját. A tanácskozás fő témája már az oktatás kiterjesztése volt az ifjúkori oktatáson túl a felnőtt társadalom egészére. Korábban a felnőttoktatás jórészt „helyrehozó” szerepet töltött be, a fiatalokban elmulasztott tanulás pótlását, itt a feladatát másképp fogalmazták meg: valamennyi képzettségi szint továbbfejlesztéseként. Az indok a valóság állandó változása volt, amely már nem teszi lehetővé, hogy a gyermekkorban, az iskolában elsajátított tudás egy életre elegendő legyen. Ezért lehetetlen fenntartani az élet ketté osztását egy korai szakaszra, amelyben tanulunk és nem dolgozunk, és egy későbbi szakaszra, amelyben a munka a jellemző elfoglaltság, és többé már nem tanulunk. A konferencia előadói drámai hangon fejezték ki, mennyire sürgető az új helyzet átalakítása. Ch. H. Barbier szerint „döbbenet szemléljük a változások száguldó tempóját, és értetlenül nézzük ezt a kort, amelynek nem vagyunk fiai, és amely már nem is ad időt nekünk ahhoz, hogy a kortársai legyünk.” Margaret Mead arra figyelmeztetett, hogy „senki sem éli le életét abban a világban, amelybe beleszületett, és senki sem hal meg abban, ahol felnőttként dolgozott”. Ezért „ma azon a ponton vagyunk, hogy arra kellene tanítanunk a gyermekeket, amit még magunk sem tudunk, s nem is tudjuk, hogy mire lesz szükségünk holnap”. A teendőkről C. Hallenbeck ezt mondta: „Az embernek meg kell értenie a változást és a következményeit, alkalmazkodnia kell hozzá és az intézményeihez. Ahhoz, amit napjaink új világának nevezünk. Ehhez a magatartások, távlatok, értékek, viszonylatok rugalmassága kell. Nem számít, mennyire eredményes és korszerű az iskoláztatás, a lényeg az, hogy nem képes már arra, hogy olyannak mutassa be a világot, amilyen lesz, ha a tanuló felnőtt. Ezért a felnőttoktatás alapvető feladata, hogy egyensúlyt hozzon létre az emberek és a változó világ körülményei között.

A civilizáció, a demokrácia és az intelligencia egyik alapelve, hogy az emberek képesek legyenek irányítani a sorsukat. Ez csak úgy lehetséges, ha az emberek előre tudják látni és irányítani azokat a változásokat, amelyek anyagi és társadalmi találékonyságuk eredményei”. R. Kidd hangsúlyozta, a felnőttoktatás mindaddig nem hiheti, hogy tanulói jó előkészítésben részesülnek az életre, amíg az egész oktatási rendszer nem az egész életen át tartó tanulás elvén és gyakorlatán alapszik, és nem egységes egészként tervezzük meg (Durkó – Maróti, 1966. 64-65).

R. Kidd megállapítása az ifjúkori és a felnőttkori oktatás egymásra utaltságáról, egy rendszerben való elhelyezéséről máig sem vált nyilvánvalóvá, sem a pedagógiában érdekelttek, sem a felnőttoktatással foglalkozók között. Feltehető, hogy ennek az is oka lehet, amit P. Drucker fogalmazott meg: „A felnőttoktatás éppolyan természetes a művelt társadalomban, mint a gyermekek oktatása az írástudó társadalomban”. (Amiből következik: csak a műveltséget általános szükségletként igénylő társadalom igényli a felnőttoktatás széleskörű kiépítését.) Bármennyire is újszerűek voltak a montreali konferencián megfogalmazott gondolatok, ezek sem voltak teljesen előzmény nélküliek. Az angol felnőttoktatásról 1919-ben kiadott jelentésben A. L. Smith már rámutatott arra, hogy „a felnőttoktatást nem tekinthetjük úgy, mint ami csak az emberiség kis töredékére tartozik; ez állandó nemzeti szükséglet, ezért elválaszthatatlan tartozéka a polgárjognak, ennélfogva általánosnak és élethosszig tartónak kell lennie”.

1960-ban a kanadai világkonferencia még csak a dolgozó felnőttek átképzésének és továbbképzésének szükségességét fogalmazta meg, összefüggésben a munka világában jelentkező változások követésével. Nem véletlen, hogy ekkor a „permanens oktatás” és a „folyamatos tanulás” jelszava terjedt el. Az „egész életen át tartó tanulás” gondolata csak az 1970-es tokiói világkonferencián jelent meg, amit később azután már úgy fogalmaztak meg, hogy azt minden emberre és az élet mindegyik területére ki kell terjeszteni. (Ezt az V. Felnőttoktatási Világkonferencián, 1997-ben Hamburgban mondták ki.) Ám azt, hogy mit is jelent a gyakorlatban az élet mindegyik területére kiterjedő tanulás és művelődés, mindaddig nem lehetett tisztázni, amíg nem vált világossá, hogy milyen műveltségnek kell átfognia ezt a folyamatot.

A műveltség értéke és értékvesztése

A műveltség fogalmát az ókorban már a görögök is használták. A „paideia” kezdetben ugyan a fiatalok oktatását, nevelését jelentette, később azonban inkább e tevékenység eredményére vonatkoztatták. A művelt emberben Arisztotelész szerint kétféle erény van: az ész *fejlettsége*, az éleslátás, okosság, bölcsesség, valamint az *erkölcsös magatartás*, amelyet a törvények tisztelete és követése, a fegyelmezettség és az állhatatosság, valamint „a nemes lelkű adakozás és a mértékletesség” fejez ki. Ezek olyan lelki képességek, amelyek a tevékeny életben hatnak. Még a munkában is, mert az erkölcsi jót elfogadó ember „a munkáját is jól végzi”. Ennek ellenére ezek az erények nem korlátozódnak az emberi élet egyetlen területére; az átfogó, egyetemes kérdésekben „az általános műveltségű ember ítéel helyesen” (Arisztotelész, 1971. 25, 31-32).

A műveltség-fogalmát ekkor a *barbársággal* állították szembe, azzal a gondolkodásmóddal és viselkedéssel, amit az indulatok vezetnek a műveletlenség következtében. Ez a felfogás a reneszánszban újult fel. Ám a polgári társadalom gazdasági viszonyai később döntő fordulathoz vezettek: a műveltség itt már nem az emberi képességek fejlettségét jelentette, hanem a tudományban és a művészetben megvalósított eredmények átvételét. Georg Simmel így írt erről: „Amíg a 18. század nevelési eszménye az ember képzése, tehát személyes belső értékeinek kialakítása volt, addig a 19. században ennek helyébe az objektív ismeretek és viselkedésmódok összessége értelmében vett képzés lépett” (*Forrásmunkák a kultúra elméletéből* III/1, 1983. 139). A tárgyiasult kultúra tehát az egyének fölé került, ami gyakorlatilag azt jelentette, hogy a művelődés inkább annak az *átvételét* jelentette, függetlenül a hatásától. A szellemi értékeket terjesztők persze feltételezték, hogy az értékes kultúra az emberek értékességét is emeli, de hogy ez a hatás valóban bekövetkezik-e, a kultúra közvetítőit már nem foglalkoztatta.

Az átalakulás találó bemutatása olvasható Habermasnál. Szerinte ekkor történt meg az átmenet „a kultúrán elmélkedő közönségtől a kultúrát fogyasztó közönségig” (Habermas, 1993.240). A művelődés szabadidőt feltételez, ám ha ez a munkaidő ellentétéként jelenik meg, akkor szükségszerűen lesz a szabadidős tevékenység a termelés ellentétéként a kultúra *fogyasztása*.

Az egyesületek felbomlásával megszűnik a kultúra új eredményeinek a megvitatása, a kulturális eredmények bemutatására vállalkozó rendezvények nem alakulhatnak át „a magánemberek egymás közti nyilvános kommunikációjává” (l. m. 241-245). Akkor sem, ha úgynevezett „pódiumvitát” szerveznek, a belépődíjas programokon résztvevők lényegében passzív követői maradnak az eseményeknek. A befogadás egyénileg elszigetelt lesz, „az okoskodás tendenciaszerűen fogyasztássá alakul át”. A kultúra az eladhatóságnak rendelődik alá, árúvá válik. Ennek megfelelően az elsajátítása már nem feltételez „bizonyos tanultságot”. A társas élet formái is mellőzik a kultúráról szóló „okoskodást”, a klubok és szalonok élete a kötetlen társalgásban és a szórakozásban merül ki.

Minthogy az alkotók és befogadók közé a *kultúra közvetítésére vállalkozók* kerülnek, érdekük a kultúrák közvetítés eredményeinek mennyiségi fokozása. A művelődésügy eredményességét a kultúrát átvevők egyre nagyobb számán mérik, ebből következik, hogy azokat is meg kell nyerni a kultúra átvételére, akiknek az igénye alacsony szintű. A tömegességre törekvés azután óhatatlanul a minőség romlásához vezet. Üzleti hasznot és társadalmi elismertséget a fejletlen igények kiszolgálása hozhat. A kultúra közvetítői az igények fejlesztésére nem vállalkoznak, azt az iskolákra hagyják, mert úgy gondolják, csak a már meglevő műveltségi szinteknek felelhetnek meg. S ha az emberek többsége *nem művelődni, hanem szórakozni akar*, akkor el kell fogadni azt. Ez nagyon demokratikusan hangzik, látszólag elismeri a nép hatalmát. Valójában állandósítja a többség elmaradottságát.

Thomas Mann így gondolkodott erről. „Az a művészet, amely 'a nép közé megy', amely a tömeg, a kisember, a nyárspolgár kívánságait a magáévá teszi, menthetetlenül romlásnak indul; és – ezt akár államilag kötelességévé tenni, csak olyan művészetet engedélyezni, amelyet a kisember is megért – ez maga a legalantasabb nyárspolgáriság, a szellem gyilkossága. Mert a szellem, hitem és meggyőződése szerint, még a tömegek számára legérthetlenebb, előnyomulásában legvakmerőbb, kutatásaiban és próbálkozásaiban legkötetlenebb is valamilyen közvetett módon az embereket, sőt mi több, *az embert szolgálja*” (Mann, 1967.405). Thomas Mann a tömegkultúra elítélése mellett arra is rámutatott, hogy az igazi művészet elfogadtatása újszerűsége és elvontsága miatt nehéz. A megértése és az átélése elmélyültséget kíván, még akkor is, ha ez nem könnyű. Mégsem mondhat le róla, mert ha feladná a művészet eredeti hivatását, az „ember szolgálatát”, akkor önmagát számolná fel. A kultúrának ez az önfeladása a kulturálatlanság győzelmével (a barbársággal) járna.

Ugyanezt vallotta *Márai Sándor* is. „Az emberi élet legmélyebb tartalma a kultúra, amely nem képek, könyvek és zenedarabok összessége, hanem életforma”. A kultúra ebben az értelemben a 20. században válságba jutott. Az újságok, a rádió, a művészeti intézmények kínálatával „beárad szobánkba, az életünkbe, lelkünkbe az a zavaros és sekélyes álműveltség, mely nagyobb veszély egy kultúra számára, mint a műveletlenség... Tetszetős és megtévesztő csomagolásban kapjuk a beavatottságnak és értesültségnek azt a híg és felületes összességét, amely a tömegek számára ma egyértelmű a műveltséggel.” (*Márai*, 1999. 74).

A tömegek mind tudatosabb ellenkezéssel hajlandók csak az olvasás erőfeszítésére. Mennyivel könnyebb, fáradságmentesebb vállalkozás hallgatni egy gondolatot, mind elolvasni egy írott sort és megérteni a tartalmát. Mennyivel egyszerűbb képekből értesülni a világ sorsáról, mint elolvasni egy cikket vagy tanulmányt, mely iparkodik vélelményt mondani a világ tünetényeiről”. Baj az, hogy „nem tanítottuk meg az embereket, mi a különbség az álműveltség és a műveltség, az álirodalom és az irodalom, az üzlet és az alkotás között” (*l. m.* 77-80).

Bár az idézett írók kritikus megállapításait a 20. sz. 40-es éveiben fogalmazták meg, a helyzet azóta kevésbé változott. A felületes álműveltség és az igényes gondolkodást mellőző szellemtelen tömegkultúra ma is uralja a kulturális életet. S noha az iskolázottság szintje azóta emelkedett, a látszat az, mintha az igénytelenség a szellemi kultúra iránt egyre jellemzőbb lenne. Kérdéses, hogy ebben a helyzetben van-e realitása az egész életen át tartó tanulásnak? Hiszen az a „magas kultúrának” az elszájtítását jelenti, és nem a tömegkultúra befogadását. A tudást, a műveltséget ajánlja és nem az abból való „kikapcsolódást”. Miért nem képes ez a minőséget adó kultúra megnyerni magának olykor még azokat sem, akik már szereztek közép- és felsőfokú iskolai végzettséget? *Ortega y Gasset* úgy látta, amikor a szellemi kultúra elszakadt az élet napi gyakorlatától és annak kulturáltságától, s a középkor vallásos világképe helyébe az „igaz”, a „jó” és a „szép” eszméit állította, lényegében ugyanúgy „fikciós felületként borult az élet fölé”, mint az, amit fel akart váltani. Ugyanúgy „ultravitalis entitás” (életen túli egység) lett, mint amaz (*Ortega*, 1944. 46).

Ez a gyakorlati élettől távol álló kultúra nem is lehetett vonzó a legtöbb ember számára, ők megelégedtek leegyszerűsített és felszínes változatával, ami látszólag megszépíthette az életet és választ adott problémáinak a könnyű megoldhatóságára. Ortega megállapítását még inkább igazolta Heinrich Rickert kijelentése: „A kulturális értékeket nemcsak hogy lehetetlen pozitíve, az élet értékeiként értelmezni, hanem szükséges is, hogy a kultúrát negatív viszonyba állítsuk az élettel... Nyersen fogalmazva: egy bizonyos fokig az embernek meg kell gyilkolnia az életet, hogy önértékekkel bíró kulturális élethez érkezzon el” (*Forrásmunkák a kultúra elméletéből* III/2, 1984. 149). Itt Rickert csak arra utal, hogy az elvont szellemi kultúra szükségképp a jelenségszintű szemlélet fölé emelkedik, de azt a meggyőződését is kifejti, hogy a gyakorlati élethez kapcsolódó értékek az élet alacsonyabb szintű rétegéhez tartoznak.

A „magas kultúra” elszakadása a mindennapiságtól a felnőttoktatást arra készíti, hogy olyasmint kínáljon, aminek nyilvánvalóan *haszna* van. Lemondjon az általános műveltség fejlesztéséről, és tanfolyamaival a szakmai képzettséget fejlessze. A jelenkori társadalomban hasznos az autóvezetés és a számítógép kezelésének megtanulása, az idegen nyelvek elsajátítása is, bár ez utóbbinak a haszna csak hosszabb távon érzékelhető.

Egy idegen nyelv tárgyalóképes szintje többéves tanulást feltételez, különösen akkor, ha ezt valamely szakterület sajátos fogalmaival akarja valaki kiegészíteni. Haszna lehetne az egészséghez kapcsolódó tudásnak is, de egészen más értelemben; ez a tudás pénzre nem váltható. Ha mégis elfogadjuk ennek a hasznosságát, akkor az általános műveltség más részeinek az értéke is világos lehet. Erre azonban már csak azok képesek, akik a hasznot képesek átvitt értelemben is felfogni, nemcsak pénzre válthatóságában.

Ilyen „gyakorlatiasságot” kínál a *kreatív gondolkodás* és *cselekvés*. Alapját a nevelésemélet konstruktivista irányzata adja meg (Siebert, 1994; Nahalka, 1997; F. Szakos, 2002). Ez abból indul ki, hogy a valóságról mindenki szubjektív képet alkot, s így a hozzá kapcsolódó tanulás sem valamilyen idegen tudás átvétele, hanem a valóság személyes konstrukciójának módosítása. Ebben érvényesül az ember reflektáló gondolkodása, ami nem más, mint viszonyulás a körülöttünk lévő környezethez. Ekkor az ember nemcsak arra keres választ, hogy mi az, amit az érzékszervei közvetítenek. Azt is keresi, hogy abban számára mi a lényeges.

A konstruktivista felfogás ezt „viabilitásnak” nevezi. Nem szűkíti azonban hasznosságát a manuális cselekvésre, hanem kiterjeszti a tapasztalatokban megjelenő „életvilágra”. Megértéséhez gondolati aktivitás kell, már csak a körülmények folytonos változása miatt is.

A konstruktivizmus a tanulást is másképp értelmezi, nem szokásos módon. Egyrészt szélesíti a tanulást a tapasztalatok kritikus meghaladására és átértékelésére, másrészt a hangsúlyt az információk átadásáról, átvételéről azok személyes feldolgozására helyezi át még a szervezett tanításban is. A tapasztalatok segítségével megismerhető valóság állandó változása folytonos korrekcióra készíti az egyént. A szervezett oktatásnak pedig – amennyiben feladatának nem egyszerűen az ismeretadást, hanem a kompetenciák fejlesztését tartja – a közlő és befogadtató tanítás helyett a problémamegoldó és felfedező eljárásokat kell, hogy alkalmazza. Ezek persze sok bizonytalanságot idézhetnek elő (a konstruktivizmus ezt mondja „perturbációnak”), és ez megzavarhatja a tanulókat, akik megszokták, hogy a tanulásban kész válaszokat kapnak a fölmerülő kérdésekre, amit nekik csak memorizálniuk kell. A tanulás új helyzeteiben viszont *kereső, kutató magatartásra* van szükség. Ebben tanuló társaiktól kaphatnak segítséget, ha a tanulás kis létszámú csoportban történik, ott ugyanis nélkülözhetetlen a csoporttagok együttműködése. A tanulás tehát *kommunikatív folyamattá* válik a vélemények cseréjével és egységbe foglalásával.

Ez kombinatív képességet feltételez, ami az önálló gondolkodás legfontosabb eleme. Az álláspontok összekapcsolása azonban nem azonos a vélemények egymás mellé rendelésével; éppenséggel a különböző megközelítésmódok és értelmezések felhasználása jellemzi. Amiből az is következik, hogy nem egyszer egymással ütköző nézeteket kell szintetizálni, vizsgálva, hogy mi bennük a közös vagy legalább is egymáshoz viszonyítható. Előfordulhat, hogy még ebben a szintézisben is többféle lehetőség tárulhat fel, ez rászoktathatja a folyamatban résztvevőket az összehasonlításukra, a köztük felfedezhető összefüggések felismerésére. S ha ezek az elvek a gyakorlatban érvényesülnek, az sokkal jobban fejleszti a gondolkodást, mint a szokásos módon alkalmazott tanítás és tanulás.

Kérdés persze, hogy a jelen kedvez-e egy ilyen fordulatnak? Az információs társadalom „posztmodern” filozófiája hangsúlyozza a *valóság sokféleségét*, valamint azt is, hogy a korábban alkalmazott eszmék és elméletek elvesztették kizárólagos érvényüket. Ezek a sokszínű valóságnak csak a lehetséges értelmezései, amelyek mellett a személyes tapasztalatok, egyéni vélemények és mítoszok is helyet kaphatnak. Kétségtelen, hogy az ideológiák és a tudományok ezekhez képest átfogóbb tudást kínálnak, de a valóság változásai miatt ez is korlátozott. Úgy látszik, mintha ezt a bizonytalanságot az egyén folytonos tájékozódással oszthatná el. Az információk értékelése azonban gyors elavulásuk miatt illuzórikussá teszi ezt a feltételezést. A „jólértesültség” nem teszi fölöslegessé az információk összemérését, összekapcsolását, a belőlük adódó következtetések levonását, tehát az önálló gondolati műveleteket. Igaz, hogy ezek eredményei sem lesznek végérvényesek, a feladat azonban mindig az időszerű problémák megoldását lehetővé tevő eljárások megtalálása. Ez azt igazolja, hogy a műveltség ma már nem egy bizonyos meghatározott tudás megszerzése, egy kíváncsi állapot elérése, hanem maga a *folyamat fenntartása*, a tanulás és a művelődés rendszeressége, amelyben csaknem minden változik, átalakul, átrendeződik. Következésképp a tanulás eredményessége sem az elsajátított tudásban, mint végtermékben mutatkozik meg, hanem a folyamat minőségében. Ahogy Horst Siebert írja: „Didaktikailag értelmezhető az a mottó, hogy maga az út a cél. Nincsenek aszfaltozott utak, amelyeken járhatnánk, magunknak kell saját utunkat kitaposnunk, amin haladunk, vagyis gondolkodunk és tanulunk. Az utat a menetelés hozza létre, miközben állandóan akadályokba ütközünk, megállásra kényszerülünk és kerülőket teszünk” (*Andragógiai szöveggyűjtemény II. 1997. 165*).

Néhány megoldandó probléma

A fentiekből következik, hogy az élethosszig tartó tanulás feltétele a tanulás szokványos módjának megváltoztatása. Az ismeretek gépies tárolása, a tananyag reprodukció helyett az új információknak a tanulók meglévő tapasztalataival, nézeteivel történő kritikus szembesítése az a mód, amely ezt a változást segítheti. Feltételezhető, hogy ez a kapcsolódás nem egyszer ellentmondásokat hoz felszínre, a régi tudás és az új közötti összefüggés nem tud feltárulni. Ezért a tanulás folyamatában kérdések jelenhetnek meg, amelyek nem annyira valami meg nem értettre vonatkoznak, inkább egy probléma felvetésére. (Például arra, hogy mi miért alakult úgy, miért vált ellentétessé?) Megfontolandó, amit erről P. P. Gajdenko írt az egzisztencializmusról szóló könyvében:

„Azt a feladatot, hogy a tanulókat megtanítsuk gondolkodni, eltakarja az a feladat, hogy ismereteket adjunk nekik. A tudást pedig úgy értelmezik, mint meghatározott tények, módszerek, koncepciók, álláspontok összegét. Ennek következtében rengeteg koncepció és álláspont van a tanuló fejében, csak egy hiányzik belőle – a saját koncepciója és álláspontja. Az a kérdés, hogyan változtassuk meg az oktatás rendszerét, hogy a műveltség a gondolkodni, teremteni és alkotni tudást jelentse, nem pedig annak ismeretét, amit mások alkottak, nagyon fontos kérdés, és még konkrét megoldásra vár. Éppen ez az értelme Heidegger azon tézisének, hogy az igazi megismerés nem a már meglevő magyarázása, hanem azoknak a lehetőségeknek a feltárása, amelyek benne rejlenek a létezőben, de még nem realizálódtak.

Az, hogy megtanulunk gondolkodni, Heidegger szerint azt jelenti, hogy megtanulunk kérdést feltenni, kérdezni, nem pedig válaszolni... Ilyen megközelítés esetén a múlt produktumait a művelt ember nem úgy sajátítja el, hogy felhalmozza az ismereteket, elraktározza polcok szerint a különféle koncepciókat, elméleteket (úgy, hogy végeredményben fő tevékenységgé a megjegyzés, az emlékezetben rögzítés, a tanulmányozás fő szervévé pedig az emlékezet válik, mint afféle kulturális csomagmegőrző). Az igazi műveltség Heidegger szerint lehetővé teszi, hogy az ember bármely tanulmányozandó tárgyban... választ találjon azokra a kérdésekre, amelyek őt magát foglalkoztatják” (Gajdenko, 1966. 117-118).

A tanulók tudásának minősítése az iskolában szokványos módon „feleltetéssel” történik. Amin sok tanár azt érti, képes-e a tanuló visszaadni azt, ami a tankönyvben és a tanári magyarázatban van. A tudás eszerint önállótlan ismétlés, amihez gondolkodás sem kell. Ha gondolkodás kellene a tananyag „megtanulásához”, akkor azt kellene mérni, hogy a tanuló *hogyan értette meg*, amit tanult, milyen kérdései, gondolatai támadtak róla, azaz hogyan építi be a saját tudatába úgy, hogy az *eleven tudássá* váljék. Lényegében ez volt a felfogása Karácsony Sándornak is, a magyar nevelésemlelet klasszikusának. A hierarchikus tanár-diák viszonytal szemben azt hangsúlyozta, hogy „az egyén lelke autonóm a nevelési ráhatással szemben. Azaz ellenálló matéria, nem tiszta fehér lap, nem formálható viasz... Az autonóm egyéni lélekre illuzórikus mindenféle nevelői ráhatás, tehát sem az érzékelvilágát, sem értelmi működését, sem akaratát nem befolyásolhatom. Más oldalról viszont senki sem tagadhatja, hogy az emberek lehetnek és vannak is egymásra igen nagy hatással” (Karácsony, 1942. 24).

Ebből következik, hogy eredményes tanítás–tanulás csak *véleménycserével* lehetséges, amelyben a gondolatok kölcsönhatása segíti az ismeretek egységbe foglalását. Egyetemi tanításában Karácsony Sándor ezért várt kérdéseket hallgatóitól, és azokra ő válaszolt.

Így akarta rászoktatni tanulóit arra, hogy problémákat vessenek fel, és párbeszéd közben vele keressék a megoldásukat. Ennek eredményeként alakulhatott ki tanítványában az elemző gondolkodás.

A problémaközpontú tanulás szükségszerűen kapcsolódik a valóságból szerzett tapasztalatokhoz. Gyakran előfordul persze, hogy a tapasztalatok ismertségükből eredően a tudás látszatát adják, elfedve, hogy a tapasztalatokhoz mindig ítéletek is kapcsolódnak, és ezek eltorzíthatják a leszűrhető tanulságokat. Emellett az is gyengítheti az így kialakult „tudást”, ha a tapasztalt valóságot valaki az „igazsággal” azonosítja, mert az átélt élményt a gyakorlat igazolta. Ez a vélemény azonban nem mindig jogos, különösen akkor nem, ha a tapasztalatokban megjelenő valóságról a körülmények figyelmen kívül hagyásával születik minősítés. Erről szól S. Nemes Ilona könyve, amelynek a címe is „beszédes”: „Tanuld, amit tudsz” (S. Nemes, 1999). Arra hívja fel a figyelmet, hogy nemcsak valami újat lehet tanulni, hanem azt is, amiről feltételezzük, hogy már tudjuk. Csakhogy alaposabban vizsgálódva kiderülhet, ez a tudás felületes, ezért téves következtetésekhez vezethet. Ilyen esetekben a tanulás a *meglevő tudás elmélyítése, kiszélesítése* és ennek segítségével a korábbi álláspont helyesbítése.

A leggyakoribb hiba az ilyen felületes szemléletben a „kétütemű gondolkodás”, abban csak kétféle lehetőség van: a jó és a rossz. Ez a felfogás nem érzékeli az átmeneteket és a változásokat, arról nem is szólva, hogy ezek a minőségek sohasem vegytiszta; mindegyikben lehetséges az ellentéte is, legalább kis mértékben.

Korunkra jellemző, hogy az emberek rengeteg információ éri. Egyrészt a nagyvárosi élet sokféle benyomást ad, másrészt a tömegkommunikáció naponta ontja a híreket, s ezekben nem könnyű eligazodni. Ha valaki nem hagyja teljesen figyelmen kívül ezeket, akkor hajlamos lesz a felületes tárolásukra, ami idővel az átértelmezésükhöz, az eredeti közlemény torzításához is vezethet.

Az ilyen „tudás” akkor válik veszélyessé, ha előítéletekkel párosul, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az egyén meglevő ideológiai-politikai beállítottságának igazolására formálja át, amit lát, hall, olvas. Gondolkodása teljesen öntörvényű lesz, mellőzi mindazt, ami annak ellene mondana, még akkor is, ha a valóság cáfolja. Ebből következik, hogy az „élethosszig tartó tanulás” nem korlátozódhat az ismeretadó oktatásban való részvételre, annak a *gondolkodásmód formálásával* is törődnie kell. Abban az értelemben, hogy erősítse benne az öntevékenységgel párosuló önkritikus felfogást, ami persze nem mellőzheti a valóságban lejátszódó események tárgyilagossági megítélését sem.

Tanulási probléma az *ismeretek kapcsolásának hiánya* is. Az iskola tantárgyai eleve az ismeretkörök elválását tükrözik, közöttük a legnyilvánvalóbb összefüggések is figyelmen kívül maradhatnak. (Pl. a történelem és az irodalomtörténet között.) Az általános műveltség is egymástól elváló diszciplínák ismeretét tartalmazza, amelynek természetes következménye lesz a műveltség szétesettség, és ebből következően az érdeklődés beszűkülése valamelyik kiválasztott részre. Eredményként a felnőtt korú tanuló sem érzékeli, hogy tartós eredmény csak akkor érhető el, ha az ismeretek *rendszerbe* szerveződnek. S minthogy ez az összefüggések segítségével szinte kimeríthetetlen, a tudást rendszerező tanulás akaratlanul is állandó kiegészítést kíván. Tehát folyamatossá válik azoknál, akik nem elégszenek meg egy részleges tudás megszerzésével. Ebből következik, hogy ha a felnőttoktatás önmagát az élethosszig tartó tanulás alrendszerének tekinti, akkor mindig érzékeltetnie kell a tudás tovább építésének lehetőségeit. Ennek legjobb módja a problémaközpontúság, mert a problémák megoldása ritkán végleges; az ugyanis az esetek többségében újabb kérdéseket vet fel. S mennél lényegesebbek ezek, a tanulásnak is annál mélyebbre hatónak kell lennie.

Óhatatlanul fölmerül a kérdés, van-e olyan ismeretkör, amelynek a mélyebb tanulmányozása erősen motiválhat egy felnőttet, még az idősök között is? Aligha van vonzóbb tárgya a tanulásnak, mint mindenkinek a saját élete. Annak kritikus szakaszai, forduló pontjai kiválthatják a vizsgálódást arról, hogy miért is történtek úgy a dolgok, ahogyan történtek. Amikor választani és döntenie kellett, miért azt választotta valaki, és miért nem vállalt más megoldást helyette? A múlt sorsfordulóit kiváltó események ugyan már meg nem változtathatók, de tanulságot adhatnak az életéről elgondolkodó embernek.

És ez nem haszontalan senkinek sem. Ilyen önismeretre persze a legtöbb ember nem tud időt szánni, a napi gondok és tennivalók mellett a befelé fordulás látszólag haszontalan. Pedig a számvetés múltunkkal a jelent is tudatosabbá teheti, segíthet döntéseinkben. Különösen akkor, ha válsághelyzet keletkezik, amelyben a megoldatlan problémák kárt okoznak. Válsághelyzet minden ember életében előfordul, hiszen az életkörülmények nem mindig alakulnak tetszésünk szerint. Sőt, a tetteink is kiválthatnak ilyen helyzetet, ha rosszul reagáltunk valamire, és csak elmélyítettük a válságot. Az ilyen helyzetek alapos átgondolása, a lehetséges megoldások összehasonlítása, a kiválasztott cselekvés felelős vállalása, a következmények számításba vétele ugyancsak tanulási folyamat. Olyan folyamat, amelyben minden ember egyúttal önmaga tanítója is, ha képes kritikusan végig gondolni, ami történt és ami történik.

Mindez nem jelenti, hogy a felnőttkori tanulást elég a tapasztalatok feldolgozására szűkíteni. A tanuló embert a *külvilág iránti nyitottság* jellemzi, a széleskörű érdeklődés a világ dolgai iránt. Az egyén értékét növeli, ha minél többet vesz át az emberi történelem eseményeiből, értékeiből. Az élet rövid, ezért ebből viszonylag keveset vehetünk át; az élet teljességéről mond le azonban az, aki úgy véli, nem is érdemes belefogni a tanulásba, mert az úgysem hoz hasznót, gazdagságot. Az ilyen vélemény a saját életét értékeli le, azt tartja alkalmatlannak a kiteljesedésre. Balázs Béla szavaival: "Minél műveltebb valaki, annál több formában, annál többször és annál többet él. És minden műveletlenség és minden beszűkültség részleges halál" (Balázs, 1917).

Irodalom

- Alexander B.: *Szózat a Szabad Tanítás Magyar Országos Kongresszusára. Népmívelés*, 1907.
- Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet.* Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Arisztotelész: *Nikomakhoszi ethika*. Magyar Helikon, 1971.
- Balázs B.: *Műveltség. Népművelés. Új Élet*. 1917.
- Bessenyei Gy.: *Válogatott írásai*. Magyar Helikon, 1961.
- Durkó M. – Maróti A.: *Népműveléstudomány*. Tankönyvkiadó, 1966.
- Forrásmunkák a kultúra elméletéből. III/1 kötet.* Szerk.: Bujdosó D. 1983.
- Forrásmunkák a kultúra elméletéből. III/2. kötet.* Szerk.: Bujdosó D. 1984.
- F. Szakos É.: *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, 2002.
- Gajdenko, P.P.: *Az egzisztencializmus és a kultúra*. Kossuth Könyvkiadó, 1966.
- Goethe, J. W.: *Válogatott művei, regények. .1. kötet.* Európa Kiadó, 1963.
- Habermas, J.: *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Századvég-Gondolat. 1993.
- Karácsony S.: *Ocsudó magyarság*. Exodus, 1942.
- Leirman, W.: *Négyféle nevelési kultúra*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 1998.
- Loránd F.: *Az önművelés igényének és képességének fejlesztése*. Kultúra és Közösség. 1975.
- Mann, Th.: *Doktor Faustus*. Európa Könyvkiadó, 1967.
- Márai S.: *Kassai őrző*. Helikon Kiadó. 1999.
- Nahalka I.: *Konstruktív pedagógia – új paradigma a láthatáron*. Iskolakultúra, 1997. 2-4
- Ortega y. Gasset, J.: *Korunk feladata*. 1944.
- Siebert, H.: *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. VAS Verlag für akademische Schriften. Frankfurt am Main, 1994.
- S. Nemes I.: *Tanuld, amit tudsz*. József Attila Műhely, 1999.
- Szöveggyűjtemény a népműveléstudomány tanulmányozásához*. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.

A PEDAGÓGIÁTÓL TÁVOLODÓ ANDRAGÓGIA

A felnőttoktatás eredetileg a gyermekkori iskoláztatás hiányait akarta pótolni. Azok tanítására akart vállalkozni, akik egyáltalán nem jártak iskolába, vagy ott olyan keveset tanultak, hogy az alapfokú műveltségük kiegészítésre szorult. Nem véletlen, hogy az alapelveit és módszereit is a pedagógiából vette át, nem látva lényeges különbséget a különböző korúak tanulása között. Így elsődleges feladatának az írástudatlanok tanítását tartotta, és ahogy a gyermekek iskolai tanítása is az írás, olvasás, számolás tanításával kezdődött, a felnőttoktatás is gyakorlatilag az analfabetizmus felszámolását célozta meg. Ez önmagában azonban kevésnek látszott a felvilágosodás alapvető céljának realizálásához, a tudományok közkinccsá tételéhez, amelytől a felvilágosítók a társadalmi egyenlőség megvalósulását várták. Már csak azért is, mert lényeges különbség mutatkozott a tudományos gondolkodás és a mindennapi lét tapasztalati tudása között. E különbséget a *népművelés* azzal akarta áthidalni, hogy megkísérelte, az ismereteket leegyszerűsítve juttatja el a képzetlen emberekhez a tudományok „népszerűsítésével”. Csakhogy e törekvés szükségszerűen rekedt meg a felszínességnél, a kuriózumoknál. Valódi tudás ebből ki nem alakulhatott, és a népművelés sem érhetett el számottevő eredményeket.

Ám már a 19. század második felében hatott a felnőttoktatásra a szabadelvűség, amely az iskolapótlás helyett a szellemi kultúra új eredményeit akarta hozzáférhetővé tenni a képzetlenebb emberek számára. Ez új súlypontot váltott ki: a kevésbé képzetek tanítása másodlagossá vált az iskolában szerzett alpműveltség továbbfejlesztéséhez képest. Amíg a korábbi gyakorlat egy társadalmi réteg felé fordult, ezután inkább a művelődni akaró egyének szolgálatába állt (Suchodolski, 1963. 42). Ennek következményeként a kulturális javak népszerűsítése helyett a művelődni akaró személyek fejlesztése lett a cél, és ehhez tisztázni kellett a folyamat pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségeit. Ez ugyan eleinte még bizonyos fokig öncélú maradt, pusztán az igények kielégítését és fejlesztését jelentette, de a 20. század közepétől kezdve a felnőttek tanításában már konkrét szükségletek váltak meghatározóvá: a munka világának gyorsuló változásai mellőzhetetlenné tették a szakmai továbbképzést és átképzést. Ezzel együtt tudatosodott, hogy a tanulás eredménye nem annyira meghatározott ismeretek átvételét jelenti, hanem azt, hogy beépülnek-e az emberek gondolkodásába, cselekvő képességébe. Az individualizáció szükségszerűen járt azzal a felismeréssel, hogy a felnőttek tanulása eltérő sajátosságokat mutat, mint a gyermekeké és az ifjaké.

A felnőttoktatás elmélete és módszertana fokozatosan önállósult, és a neve is megszületett: az andragógia. A fogalom a pedagógia mintájára született meg: az gyermeknevelést jelentett, benne az ógörög „pais” birtokos esetéhez (paidos) társítva az „agógé” szót. (A „paidagógos” pedig a gyermekeket nevelő személy volt.) Az „anér” felnőtt szó birtokos esetéhez („andros) kapcsolható „agógé” így alapot adott az „andragógé”, „andragogos” fogalmához. Igaz, ezt a szóösszetételt az ókori görög nyelv még nem használta, ez újkori szóalkotás volt, de indokoltnak látszott a használata, mert a felnőttek pedagógiája „a felnőtt ember gyermeki nevelését” jelentette volna.

Az andragógiát valószínűleg 1833-ban írta le először egy német tanár, Alexander Kapp, majd csaknem fél évszázaddal később az osztrák Otto Willmann használta az 1882-ben megjelent didaktikájában. Az I. világháborút követő években az intenzív, kiscsoportos irányzat vezetői, Eugen Rosenstock és Werner Picht újították fel ezt a fogalmat, ami azonban szükségszerűen tűnt el később a nemzeti szocialista művelődéspolitikai keretei között, amely az öntevékeny művelődés helyébe a tömeghatást állította, és a „közösség” fogalmát az önálló kiscsoportokról a hatalomhoz passzívan alkalmazkodó nép egészére terjesztette ki.

Az andragógia tartósabb alkalmazása a 20. sz. második felében történt meg. Heinrich Hanselmann, a Zürichben 1951-ben kiadott „Andragogik” c. könyve használta, de még nem a felnőttoktatás, hanem a szociálpszichológia és a klinikai pszichológia vonatkozásában. 1957-ben jelent meg Düsseldorfban Franz Pöggeler „Einführung in die Andragogik” c. könyve (*Bevezetés az andragógiába*), amely már részletes elméleti elemzéssel mutatta be a fogalom sajátos vonásait a felnőttképzésben. Hatására terjedt el széles körben a német, holland, lengyel, jugoszláv területen, és Durkó Mátyás kezdeményezésére Magyarországon is. Az Egyesült Államokban M. S. Knowles 1980-ban kiadott könyve már a címében is jelezte, hogy a felnőttoktatás eltávolodik a pedagógiától az andragógia felé (Knowles, 1980). Sokhelyütt mégis megtartották az adott ország nyelvén a felnőttoktatás, felnőttképzés fogalmát; főként ott, ahol a sajátos elmélet és módszertan igénye nem erősödött meg eléggé. Az andragógia szó használata ellen kétféle ellenvetés is született: az egyik arra hivatkozott, hogy alapja az „anér”, „andros” az ógörög nyelvben nem felnőttet, hanem férfit jelentett, ezért külön fogalmat kellene alkalmazni a nőnevelésre. Ezzel szemben viszont megemlíthető, hogy a „pais” is eredetileg fiúgyermeket jelentett, s ha ennek a jelentése később kiszélesedett, akkor ugyanez alkalmazható a felnőttoktatásra is.

A másik ellenvetés nehezebben volt elhárítható; szerinte a különböző életkorúak tanulása nem mutat annyi eltérést, hogy emiatt el kellene választani a pedagógiától, ezért annak csak alrendszere lehet. Ahhoz, hogy ebben a vitában érdemleges érveink legyenek, számításba kell venni e terület sajátos vonásait.

Malcolm S. Knowles így állította szembe a pedagógiát az andragógiával. A tanuló helyzete: a pedagógiában függőség, az andragógiában növekvő önirányítás. A tapasztalatok felhasználása: a pedagógiában csekély értékű, az andragógiában gazdagon használható. A készség a tanulásra: a pedagógiában a testi fejlettség szerint társadalmi nyomásra alakul ki, az andragógiában a társadalmi szerepek készítésére történik meg. A tanultak felhasználása: a pedagógiában késve történhet meg, a felnőttkorban, az andragógiában közvetlen alkalmazás van a gyakorlati szükségleteknek megfelelően. A tanulási orientáció: a pedagógiában tantárgyi tagolás, az andragógiában probléma-központúság. A tanítás-tanulás légköre: a pedagógiában tekintélyelvű irányítás, az andragógiában partnerkapcsolat. A tanítás-tanulás szervezettsége: a pedagógiában formális, az andragógiában informális. A tanulók kapcsolata: a pedagógiában versengő, az andragógiában együttműködő. A tanulás tervezése: a pedagógiában a tanár határozza meg, az andragógiában közösen történik.

A szükségletek feltárása: a pedagógiában a tanár dönt, az andragógiában megbeszéléssel döntenek. A célok meghatározása: ugyanígy, a pedagógiában a tanár dönt, az andragógiában megbeszéléssel döntenek. Az előrehaladás útja: a pedagógiában tantárgyak szerinti tartalmi egységekben, az andragógiában a készségfejlesztést követve, problémakörök szerint. A tevékenység fő módszere: a pedagógiában közlő technikák, tanári magyarázat, az andragógiában a tanulócsoport kereső, kutató, problémamegoldó magatartása. A tanulás értékelése: a pedagógiában a tanár egyedül végzi, az andragógiában közösen történik a szükségletek kielégítettsége szerint (Knowles, 1980).

Az itt bemutatott sajátosságok határozottan jelzik a két terület különbségét; kérdéses persze, hogy az andragógiához soroltak mennyire valósulnak meg a gyakorlatban. Egyes bírálók szerint ezek inkább eszmei elvárások, és kevésbé gyakorlati tapasztalatok. Az 1992-es nemzetközi felnőttképzési tanácskozás a szlovéniai Ljubljanában például megfogalmazta, az a látszat, mintha ez az összeállítás az elavult, rossz pedagógiát állítaná szembe a korszerűen fejlett andragógiával, ami alig érvényesül a felnőttoktatás gyakorlatában.

Megfelelkezve arról, hogy az andragógia sajátjaként említett vonások jó része már megvalósult a reform-pedagógiában, és semmi sem zárja ki, hogy ezek a sajátosságok ne terjedhetnének el jobban a pedagógia gyakorlatában.

Azt sem szabad kijelenteni, hogy a felnőttoktatás nem alkalmazhatja a pedagógiához kapcsolt elveket, ezt mindig az adott helyzet és a benne megjelenő cél határozza meg. Mégis érdemes kiemelni az andragógia elvei közül az önirányítást, a tapasztalatok bő felhasználását, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepét, a problémaközpontúságot, valamint a partnerkapcsolatot a tanárok és a tanulók között. Ha ezek érvényesülnének a gyakorlatban, akkor jó minőségű eredményt biztosíthatnának. Jobbat, mint az a gyakorlat, amit a jelen többségében mutat.

Az andragógia túlzott optimizmusával szemben figyelmeztető megjegyzéseket tesz Stephen Brookfield. A felnőttoktatás mítoszairól szólva öt elterjedt nézetet bírál meg (*Brookfield, 1992*).

1. mítosz: „A felnőttek lényegében véve élvezik a tanulást, mert az számukra az önmegvalósítás lehetősége”. Ezt a megállapítást a szakirodalom abból a tényből vezeti le, hogy a felnőttek önként tanulnak, maguk választják meg, miben vesznek részt. S ha a felnőttoktatás épít az igényeikre, figyelembe veszi a tapasztalataikat, akkor a tanulás a tanulók céljainak megfelelően alakul. Brookfield azonban úgy véli, a felnőttek tanulása egyaránt tartalmaz fárasztó, kellemetlen és örömteli, kellemes mozzanatok, kudarccokat és sikereket. A negatív tényezők már csak azért sem kerülhetők el, mert a tanulásnak a gondolkodásmód változását kell előidéznie, márpedig senki sem szakít szívesen a korábbi beidegzettségével. Nehézséget okoz az új fogalmak, gondolati struktúrák megértése, és ha ez halmozottan jelenik meg a megismerendő szövegekben, hozzájárulhat a tanulási kedv csökkenéséhez.

2. mítosz: „A felnőttek önmagukat irányítják tanulás közben”. Az igazság az – mondja Brookfield – hogy ez a követelmény ritkán valósul meg a gyakorlatban. Még akkor sem valósul meg, ha a foglalkozást vezető szakember felajánlja a tanulmányok közös tervezését, vezetését és értékelését. A tanulók többsége ugyanis nem nagyon örül a tanár demokratikus ajánlatának. Azzal hárítják el a felajánlott lehetőséget, hogy ők nem értenek ehhez, épp azért iratkoztak be a tanfolyamra, mert remélték, megtudhatják, mit is kellene megismerniük. Azt végképp elképzelhetetlennek tartják, hogy részt vállaljanak a jellegzetesen tanári feladatokból. Brookfield megjegyzi, hogy ilyen aktivitás csak azoktól várható, akik az adott területen jól tájékozottak, és a képzettségük is magas szintű. Persze mindez nem jelenti azt, hogy a felnőtt tanulók többségének nincs igénye az önirányításra. De ez nem kizárólagos, és inkább csak az irányítottság igényén belül jelentkezik.

3. mítosz: „A jó tanárok felismerik a tanulók igényeit.” Brookfield szerint ez igen tetszetős megállapítás, „a valóság azonban lényegesen bonyolultabb”. Mert ritkán egyezik az, ahogy a tanulók érzékelik tanulási szükségleteiket és az, ahogyan az oktatók gondolkodnak ezekről. Másrészt a tanárok nem adhatják fel a meggyőződésüket arról, hogy a tanulóknak milyen tudásra lenne szükségük. Ha ezt tennék, és megelégednének a jelentkező igények kielégítésével, az elhangzó kérdések megválaszolásával, akkor saját létüket, szerepüket tagadnák, és ez esetben „nincs joguk felnőttoktatónak nevezni magukat”. Tehát az igények figyelembe vétele nem vezethet arra, hogy a tanár lemondjon a tanításról, mert „a demokratikus felnőttoktatás egyezkedéseket jelent, nem pedig kapitulációt”. Figyelembe kell venni azt is, hogy egy tanuló csoportban az igények sokfélék lehetnek. Közöttük elkerülhetetlenül választani kell, kérdés, hogy kinek az igényét fogadjuk el. (A többségé nem feltétlenül tartalmazza a tárgy legfontosabb vonatkozásait.)

Brookfield arra is figyelmeztet, hogy az igényekhez igazodó oktatásnak megvan a veszélye, hogy „a tanulók megmaradnak gondolkodásuk és cselekvésük ismerős és kényelmes, de szűk mintái között”.

A felnőttoktatásnak ezzel szemben feladata, hogy kimozdítsa a tanulókat ezekből és új területek, új viszonylatok felfedezésére készítse őket. Ez úgy érhető el, ha „alternatív értelmezési keretek” segítségével lehetőséget kapnak tapasztalataik elemzésére, esetleg átértékelésére.

4. mítosz: „Létezik egy sajátos felnőtt tanulási stílus”. Eszerint a felnőtt tanulása teljesen más, mint a gyermeké. Akik ezt vallják, a felnőtt ember érettségére és nagyobb tapasztalatára hivatkoznak. Noha jogos ez a hivatkozás, hiszen a felnőtt élete jelentős mértékben tér el a fiatalokétól, a tanulásban mégsem mutatható ki döntő különbség. Egyes felnőttek önállóan és kritikusan gondolkodnak, mások nem; ez a képesség ugyanis nem alakul ki automatikusan a biológiai érettséggel. Egyéni adottságok és társadalmi hatások befolyásolják, az önálló és kritikus gondolkodás azonban már az ifjúkorban is megjelenhet. Ezért legfeljebb az állapítható meg, hogy ez gyakoribb a felnőttkorban, a felnőtt lét viszonylatai kedvezőbben hatnak a kifejlődésére, de nem állítható, hogy mindenkinél így is történik.

5. mítosz: „Létezik egy sajátos felnőttoktatási stílus”. Egyes teoretikusoknál ez a tanulók tapasztalataihoz kapcsolódó, problémafelvető és kiscsoportos megbeszélésekkel megvalósuló tanítást jelenti. Brookfield hangsúlyozza, semmi sem indokolja, hogy ezek a módszertani elvek a felnőttoktatásra korlátozódjanak, még akkor sem, ha itt gyakrabban alkalmazzák. De a kritikus gondolkodás kifejlesztése már az ifjúkorban is feladata az oktatónak, ezért ezeknek az eljárásoknak a felhasználása itt is indokolt.

Brookfield megjegyzései arra figyelmeztetnek bennünket, hogy árnyaltabban kell megítélnünk következtetéseinket, amikor a felnőttoktatás sajátosságait határozzuk meg. Ezek azonban mégis csak összegezhetők.

a) Minthogy a felnőttek mindenféle tanulásban önként vesznek részt, a felnőttoktatás szervezői számára nem mellékes, hogy mi indította őket részvételre a szervezett tanulásban. A motiváció sokféle lehet a munkával összefüggő érdekeltségtől kezdve a személyes érdeklődésig. Meg szoktuk különböztetni az egzisztenciális érdekből származó motívumokat, a társas kapcsolatokat erősítő szándékokat, a személyes fejlődésre irányulókat, valamely tárgy alaposabb megismerését vagy valamely tevékenységhez a szükséges készség és képesség kifejlesztését célzó elhatározásokat. Az első csoportba sorolhatók általában a munkával és a jobb keresettel összefüggő motivációk. (Nemcsak a szakmai képzettség megszerzése, korszerűsítése, de a számítástechnika, egy idegen nyelv megtanulása is ide tartozhat, ami sok szakterületen hasznosítható.)

A másodikhoz tartozik az, amikor valaki a jó társaság miatt (vagy annak reményében) csatlakozik a szervezett tanuláshoz. Ide sorolható az is, amikor valaki azért tanul, hogy számára fontos személyekhez (családtagokhoz, barátokhoz) hasonló képzettséget vagy tájékozottságot szerezzen, és ez a beszélgetéseik magasabb színvonalát tegye lehetővé. A harmadik csoport az egyén meglévő adottságainak fejlesztésére irányuló motívumokat foglalja magában. Ide tartozik a testedzéstől kezdve a gyakorlati és művészeti készségfejlesztésen át a képességek rendszeres gyakorlásáig sok minden. Végül a negyedik csoporthoz tartozó motívumoknál már nem annyira a személyes ambíció, hanem a tárgy iránti erős érdeklődés a meghatározó.

A motívumok áthatják egymást, és inkább csak arról lehet szó, hogy egy elhatározásban melyik a döntő. De abban a motiváltságban, amit „a lemaradástól való félelemmel” jellemezhetünk, már különböző indítékok sűrűsödhetnek össze: a gyakorlati érdek, a társas kapcsolat erősítése, a személyes ambíció (*Radnai, 1965*). Meg kell indokolnunk, hogy miért is kell megismerniük az oktatás szervezőinek a tanulók motiváltságát. Nemcsak azért, hogy a motívumoknak megfelelő szolgáltatást nyújtsanak, hanem azért is, mert erősíteniük kell azokat.

A motivációban lehetnek ugyanis a tanulási szándékot erősítő vagy gyengítő elhatározások, és nem mindegy, hogy melyik érvényesül inkább. Egy tanfolyamra, illetve egy magasabb szintű végzettséget adó képzésbe beiratkozhat valaki úgy, hogy csak a végzettséget tanúsító bizonyítvány megszerzése érdekli, annak előfeltétele, a tanulás nem. Ezért igyekszik a lehető legkevesebb erőfeszítéssel eljutni a céljához.

Beiratkozhat valaki egy nyelvtanfolyamra úgy, hogy általa könnyebb és jobb keresetet adó munkakörhöz jusson, de a tanulás nehézségeit, a hozzá szükséges szorgalmat, rendszerességet már nem vállalja. Az ilyen gyenge motívum következménye lesz a „lemorzsolódás”, a tanulási szándék feladása. A felnőttoktatás képes azonban a motiváció átalakítására is. Ha valaki csak a társaság kedvéért kapcsolódik be a tanulásba, ott felismerheti a tárgy érdekességét, saját rejtett képességeit, és ez fokozhatja tanulásának az intenzitását. A motiváció erősítése tehát a felnőttoktatásnak legalább olyan fontos célja, mint az új ismeretek adása, új készségek, jártasságok fejlesztése.

b) Ha a felnőttoktatás több mint ismeretadás, akkor a felnőttoktatás szakembereinek figyelembe kell venniük, hogyan változik a tanulók gondolkodása és tevékenysége a tanulás hosszabb folyamatában. Ez csak akkor tehető meg, ha tisztában vannak az „induló szinttel”, ami a tanulás kezdetén a tanulóikra jellemző.

Bár ezt nem könnyű felmérni, mégis meg kell próbálni, mert csak így állapítható meg a tanítás hatása. Ez a hatás nem egyszerűen a közölt ismeretek átvételének mértéke lesz, hanem a meglevő gondolkodásmódnak az új információkkal történő találkozásából származó eredménye is. Minden új információ sorsa attól függ, hogy a tudat hogyan reagál ezekre. Ahogy válogat köztük, értelmezi azokat, s ahogy megkísérli beépíteni tudatának meglevő állapotába. Az elsajátítás mindig aktív, még ha különböző szintű is. Csak a teljes közöny marad passzív, de ez esetben eredményről nem is beszélhetünk.

Kérdéses persze, hogy az információk elsajátítása mennyiben javítja a gondolkodást. Lehet ugyanis felszínes tudomásulvétel, félreértés, önkényes következtetés, ami inkább zavart okoz, mint tisztánlátást. Itt érdemes figyelembe vennünk azt, amit leegyszerűsítve úgy szoktak megfogalmazni, „a felnőtt már nem nevelhető”. Másképpen szólva: a felnőtt gondolkodásában lényeges változások már nem idézhetők elő, hiszen a biológiai érettséggel az életről alkotott meggyőződés is kialakul, és ez már nem módosítható. A látszat valóban ez, a felnőttek nagy részét valóban nehéz meggyőzni, meglevő nézeteikkel szemben valami mást elfogadtatni (Zöschbauer, 1968). Tagadhatjuk-e, hogy ennek ellenére élete során mindenki mégis csak változik, és nemcsak testileg, hanem a gondolkodásában is, még ha bizonyos jellemző vonások állandósulnak is benne? Tagadhatjuk-e, hogy mindenkire hat a környezete, a tárgyakhoz és személyekhez fűződő kapcsolata? E kérdésekre nem lehet nemmel felelni, mert a tapasztalatok cáfolják. Az is tény viszont, hogy a meggyőződések megváltoztatása a felnőtteknél sokkal nehezebb, mint a gyermekeknél, itt a változás lassúbb, az ellenállás erősebb. Ez egyénileg ugyan különböző, de idősebb korban kétségkívül jellemzőbb.

A felnőttoktatással foglalkozók egyetérthetnek abban, hogy a tanulás folyamata előidézhet a tanulóknál kedvező változásokat, különösen akkor, ha annak a szükségességét és irányát nem annyira a tanár, hanem a tanulócsoport vallja. S még erősebben jön létre változás, ha benne a tanulói aktivitás jellemző, vagyis a nevelés „önnevelésként” valósul meg, amit a tanár csak segít, de nem helyettesít.

„Mindenki képes eredményesen tanulni” – mondja Carl Rogers – „ha akar tanulni”. A megállapítása kiegészítésre szorul, mert az akarat mellett az is szükséges, hogy az illető tudjon tanulni. Az is bizonyos, hogy az önnevelésben az akarat döntő, de ez nem más, mint aktivitás és önállóság; ezek azok a tényezők, amelyekre a felnőttoktatás más sajátosságai épülnek.

c) Ilyen sajátosság a tanulók élettapasztalata. A szakirodalom szerint a felnőttoktatóknak el kell fogadniuk, hogy a tapasztalat is lehet új ismeretek forrása, nemcsak a tankönyv, a szakirodalom és a tanárok előadása. Kérdés, hogy miként, hiszen a tapasztalat személyes (tehát nem feltétlenül általánosan érvényes), már meglevő (azaz nem új), és ha valaki megmarad annak elmondásánál, akkor azzal semmit sem tanul. A tapasztalatokat azonban elemző módon is meg lehet vizsgálni. Keresni lehet bennük a közrejátszó okokat, a belőlük levonható tanulságokat, a hozzájuk kapcsolódó ítéletek kritikus felülvizsgálását. És összehasonlíthatók mások hasonló tárgyú tapasztalataival, hogy ebből új felismerések szülessenek.

A tapasztalat gyakran valamilyen általános „igazság” egyéni átélése, nem egyszer azonban úgy, hogy ez a mélyebb tartalom rejtve marad, fel nem ismerik. Ezért különül el egymástól a tapasztalat, mint élmény, a maga konkrétságával és az elméleti gondolkodás, mint sok tapasztalat absztrakciója. Nem véletlen, hogy a tapasztalatokban bővelkedő felnőtt hamar jut olyan következtetésre, hogy az elméletet adó tanulás „életidegen”, a gyakorlatban nem hasznosítható. Ebben az esetben a felnőttoktatás úgy növelheti a hatékonyságát, ha össze tudja kötni a tanulók tapasztalatait a tárgy elméleti anyagával. Nem pusztán azért, hogy példákkal illusztrálja a megállapításait, igazolja annak realitását, hanem azért is, hogy kibővítse a tapasztalati alapot, hozzájáruljon az értelmezéséhez, felismeréseinek elmélyítéséhez.

d) Ebben segíthet a problémaközpontúság, vagyis az, ha az egymástól elszigetelődő információk helyett a tanítás főleg nehezen megoldható tipikus problémákra összpontosít. Ennek előnye, hogy jobban kelti fel a tanulók érdeklődését (mert a megoldás még ismeretlen), ha a tapasztalatok ellentmondásos elemeire helyezve a hangsúlyt, a problémamegoldás gyakorlatiasságát állítja a tanulási folyamat középpontjába. (Vagyis a cselekvés jelentőségét érzékelteti.) A problémamegoldó tanulásnak azonban vannak hátrányai is.

Először, hogy azt az érzetet kelti, elég a megoldáshoz tetszetős ötleteket találni, és ezzel a probléma vizsgálata be is fejeződhet. A másik gondot a problémák összetett volta kelti, amelynek következtében lehetetlen a problémát megérteni, ha csak egyetlen szakterület felől értelmezzük. (Ezért nehéz a problémaelemző tanítást a tantárgyi tagoltsággal összeegyeztetni.) Több szakterület felhasználásához viszont már széleskörű felkészültség kellene, és ez sem a tanároktól, sem a tanuló csoporttól nem várható. S ha megelégszik a tanítás és a tanulás a szóban forgó probléma egyoldalú megközelítésével, akkor feltehető, hogy a következtetések is csak részeredményeket hoznak, a probléma egészének megértéséhez, az információk közötti kapcsolatok felfedezéséhez nem lesznek elegendőek.

e) E nehézségek csak akkor hidalhatók át, ha a tanítás–tanulás folyamata felvállalja a kereső-kutató magatartást, és belemeréskedik olyan szakterületek vizsgálatába, amelyekben csekély a résztvevők jártassága, és ezért folytonosan konzultálniuk kell a területek szakértőivel. Tehát felvállalja a probléma értelmezésében a bizonytalanságot az átfogó látásmód érdekében. Ez persze teljesen más kapcsolatot feltételez a tanítás és a tanulás között, mint a hagyományos. Abban a tanár tud valamit, amit a tanulók nem tudnak, és a tanár feladata, hogy a tudását átadja nekik. Az „adás-vételi” kapcsolat helyébe a problémaelemző tanulásban az együttműködés kerül, amelyben a tanár nagyobb szakértelme és jártassága révén irányíthatja a munkát, de bizonyos fokig neki is tanulóvá kell válnia. A tanulóknak pedig ki kell lépniük tisztán befogadó magatartásukból, hogy a tapasztalataikkal és felismeréseikkel hozzájáruljanak a probléma tisztázásához és megoldásához.

f) Az együttműködés szükségességéből következik, hogy a felnőttoktatás fő formája nem az iskolában alkalmazott frontális helyzet, amelyben egy tanár áll szemben a tanulók csoportjával. Lényegében ezt a helyzetet ismétli meg a felnőttoktatásban ma még uralkodó előadásos forma is, még ha benne az előadó nem is dolgoztatja (felelteti) tanítványait, csak tájékoztatja őket. Az előadó itt kizárólag arról beszél, amit jól ismer, és amit fontosnak tart, és legfeljebb annyiban kell alkalmazkodnia hallgatóihoz, hogy lekösse a figyelmüket. A hallgatók akár passzívan is végig ülhetik a foglalkozást, anélkül, hogy a gondolkodásukkal részleteiben is követnék, amit hallanak. Felelősség nélküli helyzetükből következik, hogy az előadások hatékonysága többnyire csekély. Az elhangzó információknak csak kis része marad meg a hallgatók tudatában, és gyakori a hallottak félreértése, felületes átvétele.

Az előadások hatását vizsgáló kutatások kimutatták, hogy azok minél távolabb állnak a hallgatók tapasztalataitól, minél elvontabb a gondolatmenet, minél több benne az idegen szó és a szakkifejezés, annál gyengébb az előadás hatékonysága (Szewczuk, 1974). Ehhez járul még a hallgatóság képzettsége, pihentsége vagy fáradtsága, az előadás színesebb vagy szürkébb tartalma, az előadó beszédének változatossága vagy egyhangúsága. Bármilyen legyen is az előadás, a figyelmet lekötő és a tanulást segítő hatása kevesebb lesz, mint egy csoportos megbeszélésé, amelyben mindegyik résztvevőnek hozzá kell járulnia valamivel az eredményességhez. A csoportmunka persze nem egyszerűen társas csevegés; a szóban forgó téma vagy probléma alkotó elemeinek, összefüggéseinek tervszerű vizsgálatára kell irányulnia, az egyes megállapítások szintéziséhez kell vezetnie.

Irodalom

- Brookfield, S.: *Why can't I Get this Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. Adult Learning*, 1992. 3. Washington. Magyarul: *Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet*. Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Krajnc, A.: *Andragógy*. In: *Lifelong education for adults. An international handbook*. Ed. by C. J. Titmus, Pergamon Press, 1989.
- Radnai B.: *A felnőttek művelődésének problémái*. In: *Felnőttekről felnőtteknek*. Gondolat Kiadó, 1965.
- Rogers, C.: *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company. A Bell-Howell Company. Columbus – Toronto – London – Sidney, 1983.
- Szewczuk, W.: *Recepcja odczytu popularnego an terenie wiejskim*. Magyarul: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974.
- Zöchbauer, F.: *Meinungsbildung in der Volksbildung*. Magyarul: *Szöveggyűjtemény az ismeretterjesztés módszertanából*. Szerk.: Herbai Á. Tankönyvkiadó, 1975.

A TANULÓ FELNŐTT

Aki iskolai tanulmányaiból tudja, hogy az embert „Homo Sapiens”-nek, azaz „gondolkodó lénynek” nevezik, talán csodálkozik az újabb jelzőn, hogy az „Homo Studens”-nek is nevezhető, mintha a tanulás általánosan jellemző vonása lenne. Tudjuk persze, hogy a modern társadalmakban minden gyermeknek iskolába kell járnia, de a kételkedők szerint a tanulást mégsem lehet az emberi élet egészére kiterjeszteni. Annak ellenére, hogy napjainkban egyre gyakrabban említik az „élethosszig tartó tanulás” szükségességét. Ha azonban összevetjük ezt a követelményt a valósággal, akkor kénytelenek leszünk megállapítani, hogy az emberek többsége felnőtt korában nemcsak hogy nem tanul, de nem is akar ilyesmit tenni, beleértve az önállóan végezhető önképzést is. Az „élethosszig tartó tanulás” eszménye tehát – legalább is nálunk – meglehetősen utópisztikus óhajnak tetszik, s ezen még az sem változtat, ha tudjuk, hogy ma már egyre több felnőtt tanul valamilyen célból.

Tanulni persze nemcsak szervezett keretek között lehet. És nemcsak szavakból vagy írott szövegekből, és nemcsak akkor, ha tanítanak valakit. Tanulás az is, amit gyakorlati helyzetekben sajátítunk el, amikor megfigyeljük, tetteink hatására hogyan is reagál a környezetünk. A viselkedés hatásából levont tanulság is lehet tanulás, különösen akkor, ha ezt később hasonló helyzetekben ismét alkalmazzuk. Az így szerzett tapasztalati tudással könnyebben igazodunk el az életben, és jobban mérhetjük fel cselekedeteink várható következményeit. A Ny. Leontyev szerint „az embernek ahhoz, hogy a társadalomban éljen, nem elegendő az, amit születésekor a természettől kap. Azt is el kell sajátítania, amit az emberi társadalom a történelmi fejlődés folyamán elért.” Ezért „elmondhatjuk, hogy minden egyes ember megtanul embernek lenni.” Ennek eredményeként „reprodukálódnak az egyén tulajdonságaiban az emberi nem történelmileg kialakult tulajdonságai” (Leontyev, 1966). Ha egyetértünk ezzel, azt is el kellene fogadnunk, hogy egész életünk tanulás, és ebben minden ember részt vesz. Csakhogy tudjuk, ez mégsem teljesen igaz, mert sokan képtelenek alkalmazkodni a számukra újnak látszó helyzetekhez. Megpróbálnak azokra a korábban kialakult szokásaikkal reagálni, s amikor azt látják, hogy ez nem jár eredménnyel, óvakodni fognak attól, hogy ilyen helyzetekbe kerüljenek. Elutasítanak tehát minden lényeges változást, mert ők maguk nem akarnak megváltozni. Ez azt is jelenti, hogy okulni sem akarnak az újabb helyzetekből, mert kényelmesebb ragaszkodni a már ismert helyzetekhez, amelyekben jól alkalmazhatók a korábban bevált eljárások.

Az ilyen maradiság napjainkban egyre kevésbé tartható. A felgyorsult változások idején nincs lehetőség arra, hogy megmaradjunk a változatlanságban, és közben reméljük gyakorlati életünk eredményességét. Ráadásul a valóság bonyolultabbá válása miatt már a személyes tapasztalat sem elegendő, amit a közvetlenül átélhető valóságban szertünk. Az új jelenségek összefüggései szélesebb körűek, hiszen nemcsak az idő változása teremt újabb körülményeket, de a *térbeli kiterjedés* is, ami azelőtt csak helyben volt jellemző, ma már mindinkább felvesz a világ távolabbi területeiről is jellemző vonásokat.

A tanulásnak is meg kell változnia: a tapasztalatokkal szerzhető tudást az összefüggéseit is felvevő elvontabb tanulással kell kiegészíteni. Ez pedig óhatatlanul túlterjed a gyakorlati élet közvetlenül átélhető körén. A tanulás ezért ma a *gondolkodás megújítását* jelenti, amely nem elégszik meg a receptszerűen alkalmazható ismeretekkel és a problémák mechanikus megoldásával. Egyrészt tartalmaznia kell az élettapasztalatoknak és a más forrásokból átvett ismereteknek egymásra vonatkoztatását, azok szerkezeti egységbe kapcsolását. Másrészt rugalmasan alkalmazkodnia kell a változó helyzetekhez és az újszerű problémákhoz, hogy elkerülje a szematikus eljárásokat.

Amikor 1997-ben Hamburgban az V. Felnőttoktatási Világkonferencia megfogalmazta a „*tanuló társadalom*” jelszavát, magától értetődőnek tartotta a felnőttkori tanulás fokozódó elterjedését. Ezzel a kifejezéssel vág egybe a „*tudás társadalma*” is, ami jelzi, hogy a 21. században a gazdaság fejlődése nélkülözhetetlenné teszi a munkavállalók rendszeres tanulását. Szinte közhelyként említjük ma már a szakmai követelmények gyors átalakulását, amiből az is következik, hogy az egyszer megszerzett alapképzettséget rendszeresen ki kell egészíteni. Ha csak egyszerűen a többlettudás megszerzéséről lenne szó, a feladat nem lenne nehezen teljesíthető. A probléma azonban az, hogy az átképzés szükségletével együtt gyakran *új szemlélet* is kell, a tényeket másféleképp kell nézni, mint ahogy megszoktuk. Ez jóval nehezebb, mert *minőségi váltást* tesz szükségessé. Meg kell érteni, hogy az ilyen váltás nélkül a tanulás nem lehet eredményes. Ma gyakran említik a *teljesítményképes tudás* szükségességét, és ezt azonosítják a tudás gyakorlati alkalmazásával. Csakhogy egyre bizonyosabb, a gyakorlatiasság csak akkor értékes, ha a tudás egy szakma kiszélesítésével jár együtt a rokon területek felé. Nem szakad ki tehát az összefüggésekből, hanem érzékeli azokat. A *komplexitás* szélesebb rálátást ad a gyakorlat problémáira, elsősorban akkor, ha a megújítása válik szükségessé.

Az *innováció* lehetetlen ilyen átfogóbb tudás nélkül. Már csak azért is nélkülözhetetlen a szemlélet tágitása, mert néhány kulcsképeség is tartozik hozzá. Ilyen a problémamegoldás, a döntés képessége, az alkotó gondolkodás és cselekvés, az együttműködés, hogy csak a legtöbbször igényelt képességeket vegyük számításba. Ezek nem automatikusan alakulnak ki a munkában, csak a rájuk irányuló képzéssel és gyakorlással fejleszthetők ki. És még valamivel: *a hangsúlynak a tanításról a tanulásra kell áthelyeződnie*. Ami azt is jelenti, hogy a tanulás nem valamilyen tudás átvétele és reprodukálása, hanem annak *produktív* felhasználása, amely a tanulótól sokkal nagyobb önállóságot követel.

A felnőttoktatás hagyományos gyakorlata módszertani szempontból egyoldalú: a tanárok elmondják, amit tudnak, a tanulók pedig tudomásul veszik azt. Az utóbbiakat nem véletlenül nevezik – az egyetemek mintájára – „hallgatóknak”, mert a tanításuk közben nem is várnak tőlük egyebet. Passzív jelenlétük érzékelteti azt a meggyőződést, hogy a tanulás nem több mint a kapott információk egyszerű átvétele, azokhoz a megértésükön kívül semmit sem kell hozzá tenni. A tanulás akkor eredményes, ha a tanulók tökéletesen tudják megismételni, amit kaptak, bizonyítva, hogy azt jól emlékezetükbe vették. Az ilyen önállóságot azonban a valóság nem igazolja. Az ismeretek átvétele közben ugyanis mindenki viszonyul a hallottakhoz, az olvasottakhoz. Még akkor is, ha a figyelme gyenge, érdeklődése nem találkozik az adott tárggyal. Ilyenkor a tanuló csak részlegesen fog fel valamit, kiszakítva azt az összefüggésekből, ami azután előidézheti a közölt információk meg nem értését, vagy félreértését. Nyilvánvaló, hogy ez nem lesz eredményes tanulás; és nem beszélhetünk a tanítás eredményéről sem.

Hogyan értékelhető, ha az információt befogadók szándékosan emelnek ki valamit a magyarázatból, ami számukra érdekes, vagy fontosnak látszik, és közben csak felületes figyelemmel követik azt, amit mellékesnek érznek? Feltételezhető, hogy ez hasznosabb, hiszen a tanulásban kapott információk jelentősnek vélt részekhez kapcsolódnak. Kérdéses azonban, hogy a kiemelt részek valóban jelentősek-e a „tananyag” egészéhez viszonyítva? Vagy elegendő az, ha ebből az egészből csak részek maradnak meg a saját érdeklődésünknek megfelelően? Az persze természetes, hogy válogatunk az információkból, hiszen napi tapasztalatainknál is ez történik. Sohasem őrizzük meg tudatunkban mindazt, amit látunk, hallunk, csak azt, amit érdekesnek vagy fontosnak találunk. A környezet benyomásainak feldolgozása közben tudatunk szelektál.

Ha a tanulás közben is ez történik, akkor ez természetes. Ezért tudomásul kell vennünk, a tanulás eredménye sem azonosítható a tanított anyag egészével, az átvett eredmény mindenképp kevesebb lesz annál.

Sőt kimondhatjuk, a szó szerint átvett, „bemagolt” tudás nem sokat ér, mert kikapcsolja gondolkodásunk aktivitását, amellyel viszonyulni tudunk a kapott ismeretekhez. Csak az így feldolgozott anyag válik tudássá bennünk, ami esetenként több is lehet, mint amit kaptunk. Mert hozzátettük, amit róla gondoltunk, amiről magunkban kérdéseket fogalmaztunk meg. Ezért a tanítás is akkor jó, ha ilyen értelemben aktivizálni tudja a tanulóit, és figyelembe veszi, hogy azok milyen tudást, milyen gondolkodásmódot hoztak magukkal. Az eredményre törekvő tanításnak tudomásul kell vennie a tanulók „felfogás-szűrőjét”, ami „kiszűri vagy elforgatja a feléje tartó közléseket”. L. P. *Bradford* szerint ugyanis „az olyan értesülés, amelynek átvétele... megtámadja a tanuló magáról alkotott képét, kirekesztődik vagy olyan értelmezést kap, amely kisebb fenyegetéssel jár.

A felnőtteknek olyan magukról alkotott képük van, amely erősen ellenáll annak az alárendelt szerepnek, hogy mástól fogadjanak el ismereteket.” (*Bradford*, 1958). Hozzátehetjük: ebben az ellenállásban nemcsak az önkép merevsége kerülhet veszélybe, de a *valóságról kialakított személyes meggyőződés is*, amit sok felnőtt már nem hajlandó megváltoztatni. Ez különösen az ideológiai-politikai véleményeknél érzékelhető, amelyek gyakran nem értelmi, hanem *érzelmi* alapon erősödtek meg. Ezért ellenállnak az értelmi érvekre épülő meggyőzésnek.

Tanulságos felidézni az ismeretek befogadásáról azt a felmérést, amit W. *Szewczuk* végzett Lengyelországban a 20. század 60-as éveiben (*Szewczuk*, 1966). Tanulmányában olyan ismeretterjesztő előadások hatását vizsgálta, amelyeket csekély képzettségű falusi parasztoknak tartottak. Feltételezni lehetett, hogy az élettapasztalatokhoz közvetlenül kapcsolódó témák lehetővé teszik az átadott információk megértését és elsajátítását. Az emberi életről és halálról tartott előadás azonban igen gyenge eredményeket mutatott. Kiderült, hogy minden olyan információ, ami *új* volt a hallgatóság számára, alig tapadt meg a felfogásukban. Hasonló képet mutattak a kissé *bonyolultabb szerkezetű* gondolati egységek, valamint az *elvontabb* fogalmak és kifejezések. Nem csodálható, hogy leggyakrabban az előadások *általános* vagy az *illusztratív* recepciója volt jellemző.

Az elsőnél a hallgató tudta, miről van szó, de egyetlen konkrét megállapítást sem tudott felidézni. A másodiknál a hallgató csak színes példákra emlékezett, anélkül, hogy meg tudta volna mondani, azok mit illusztráltak, azaz milyen tanulságot hordoztak magukban. Így számukra az előadás nem volt több mint adomázás az élet és halál problémáiról. A felmérés kimutatta, hogy a hallott előadás egyes részleteinek felfogása és különösen azok közt az összefüggések felismerése alig egy-két hallgatóra volt jellemző.

Feltételezhető persze, hogy a képzettebbek számára tartott előadások jóval eredményesebbek lehetnek, különösen akkor, ha azok szakmai tapasztalataikra és érdeklődésükre épülnek. Szewczuk vizsgálata azonban figyelmeztet arra, hogy a tanítás hatása sohasem magától értetődően pozitív, még akkor sem, ha látszólag nagy érdeklődést vált ki. Kurt Lewin ismertet egy amerikai kísérletet, amely arra irányult, hogy felmérje, milyen hatása van bizonyos információk átadásának, ha a résztvevők előadáson kapják, vagy csoportban beszélnek meg. A téma az étkezési szokások megváltoztatása volt, s az erről szóló ismereteket háziasszonyoknak és a Vörös Kereszt aktivistáinak adták át. A kísérletben részt vevők egyik csoportja jól előkészített előadást hallgatott meg, amely vonzó recepteket ajánlott. A másik csoport a témát megvitatta, összehasonlítva a szokásos étrend és az ajánlott közti ellentétet, majd szavazott arról, hogy ajánlatos-e az új étrend bevezetése. A kísérletet követő egy hét után készített interjúk feltárták, hogy a csoportvitában résztvevők 32%-a próbálta ki gyakorlatában az ajánlott új étrendet, az előadást hallgatóknak azonban csak 3%-a. A kísérlet bizonyította, hogy a hatás sokkal jobb, ha az információk átvevői aktívan dolgozzák fel a kapott ismereteket. Az aktivitás nem merülhet ki az előadásokat követő kérdésekben vagy hozzászólásokban, annak abban kell inkább érvényre jutnia, hogy mindenki felidézze magában, mi az, ami kapcsolódik meglevő tudásából a kapott ismeretek egyes részleteihez.

Az, hogy ez sikeres-e, azon mérhető, kialakul-e az új információknak valamilyen tapadási felülete a már tudottakhoz, emellett azon is, hogy kiderüljön, ez nem „eredményez” objektíve tévesnek mondható meggyőződést, ami általában az átvett ismeretek félreértéséből adódik.

Paul Roeders írja le ezt a folyamatot a hatékony tanulásról szóló könyvében. Egy információ átvétele, elsajátítása „könnyebben megy végbe, ha az új információt a már meglevőhöz lehet kapcsolni.

Minél több és minél fontosabb az új információ által keltett asszociáció, annál kiterjedtebb az összeköttetések hálózata, melynek részévé válik, és később annál könnyebben lesz felidézhető. Sőt, még az is valószínű, hogy minden visszaemlékezés során végbemegy egy ilyen átstrukturálódási folyamat, miáltal újra aktiválódnak a hálózaton belüli összeköttetések.” (Roeders, 1995. 23). Ebből megállapítható, hogy az információk feldolgozásában jelentős szerepük van az asszociációknak, az olyan gondolat- és képzetársításoknak, amelyekben a gondolkodó ember tudata keresi, hogy mi mivel köthető össze, mi áll egymással valamilyen logikus összefüggésben.

Az összefüggések felismerése persze nem mindig könnyű. Nemcsak azért, mert egyeseknél hiányzik az analogikus gondolkodás, ők csak kétféle minőséget látnak jót és rosszat, helyeset és helytelent, ami szerintük eleve kizárja, hogy köztük valamilyen kapcsolat létezzék. A valóságnak ilyen merev felosztása arra is alkalmatlanná teszi az így gondolkodót, hogy felfogja, olykor milyen bonyolultak az egyes jelenségek. Tanulságos ebből a szempontból az a kutatás, amely kétféle tanulási stílust különböztet meg: a „területtől függőt” és a „területtől függetlent” (Tennant, 1980; Toye, 1989). Az első a részleteket mindig az együtt ható tényezők kontextusában próbálja értelmezni, ezért nem annyira az aprólékos elemzésben, inkább az átfogó elvek, elméletek felfogásában ér el eredményeket. A második viszont képes a részletek beható vizsgálatára, anélkül, hogy figyelembe venné szélesebb kapcsolódásukat, azok hátterét. Világos, hogy erre az analitikus, a másakra a sematikus gondolkodás lesz jellemző. Mindkettő egyoldalúság, ezért az oktatás feladata a másik gondolkodásmód iránti fogékonyság fejlesztése. És ezzel együtt annak tudatosítása, hogy sem a tények, sem az összefüggések megértése önmagukban nézve lehetetlen, ez csak a rész-egész viszonylatban válhat világossá.

Egyébként ez a kétféle gondolkodásmód visszavezethető az emberi agy sajátos működésére. Benne a két agyfélteke más-más funkciót lát el. Roeders szavaival: „Akinél a bal agyfélteke domináns, az egyes részleteket sorrendbe rakja, és logikai kapcsolatot keres közöttük, vagyis a részek felől az egész felé halad. Akinél a jobb agyfélteke a domináns, az egészekben gondolkodik, először a teljes képet próbálja megérteni, és csak utána különíti el az egyes részleteket, így képes arra, hogy váratlan megoldásokat találjon, vagy addig ismeretlen összefüggéseket fedezzen fel.” (Roeders, 1995. 21).

Önkéntelenül is eszünkbe juthat, hogy az egésztől a részlet felé haladó felfogás a magyar nyelvre jellemző, amikor előbb adja meg a családnevet és csak utána a személy nevét, ugyanígy határozza meg az idő megjelölésében előbb az évet, majd a hónapot, végül a napot. Sok más nyelvben fordított a sorrend. Eszerint a mi kultúránk inkább a szimbolikus gondolkodást és a kreativitást részesíti előnyben, míg a nyugat-európai kultúrára a racionalitás és a gyakorlatiasság jellemző. (Talán nem véletlenül használják ott inkább a civilizáció fogalmát a kultúra helyett.)

A tanulási stílusok feltárására vállalkozó kutatás másféle különbségeket is talál. Egy finnországi vizsgálat a felnőtt tanulók négy típusát mutatta ki (*Jakkola, 1988*). A konkrét tapasztalatra, az elemző megfigyelésre, az elvont fogalomalkotásra és az elvi megállapítások elfogadására hajlamos tanulókat. Az elsőt induktív szemlélet jellemzi és erős gyakorlati irányultság. Előnyben részesíti a gyakorlati példákat és a saját tapasztalatait, a kapott információkban az adatokat, tényeket.

A második stílus deduktív képességgel társul. A tényeket szélesebb összefüggésben szemléli, igyekszik azokat sokoldalúan vizsgálni. Rugalmas, képes az adott helyzetnek megfelelő ítéletalkotásra. A harmadik tanulási stílust az elvont fogalmak kezelésének biztonsága jellemzi, az előzőhöz hasonló rugalmassággal és az új információk iránti fogékonysággal. A negyediként említett elvi jellegű tanulási stílus konformista: erősen függ a tanári irányítástól, és fő jellemzője az előre megadott álláspontokhoz való igazodás igénye. Szívesen végez gyakorlati feladatokat, ha azok nem kívánnak önálló gondolkodást és alkotói leleményességet.

A vizsgálatban megkérdezettek megoszlása az idegen nyelvet tanulók között: 47% a konkrét, 30% az elvekhez ragaszkodó, 12% az elemző és csaknem 10% az elméleti felfogás híve. A Nyílt Egyetemen tanulóknál az arányok eltértek ettől: itt is a konkrét stílus vezetett 51%-kal, de utána már az elméleti stílus következett 20%-kal, az elemző 17%-kal és az elveket követő 11%-kal. A felmérés igazolta a másutt is tapasztalható eredményt, a felnőtt tanulók többsége a konkrét stílusú tanulást kedveli. Az elvi, az elemző és az elméleti jellegű tanulás aránya már függ a tanfolyam tartalmától és a résztvevők képzettségétől. A konkrét és az elvekhez önállótlanul ragaszkodó tanulás inkább az alacsonyabb képzettségűek közt van többségben, az elemző és az elméleti gondolkodással párosuló tanulás a magasabb szintű és nehezebb tanfolyamokon emelkedik a magasabb képzettségűekre jellemzően.

A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy egyetlen tanulási stílus a tanulóknak csak 21%-ára volt jellemző, a többség inkább kétféle stílust kedvelt. Kapcsolódás azonban elsősorban a hasonló szintű és a rokon gondolkodást feltételező stílusok közt volt felfedezhető: a konkrét az elvivel, az elemző az elméletivel társult könnyebben, de akadtak más kapcsolódások, sőt több tanulási stílust vegyítő példák is. A megkérdezettek egy részénél azonban nem lehetett domináns tanulási stílust találni. Nekik nincsenek állandósult tanulási szokásaik, a tanulásukat inkább a spontaneitás jellemzi a pillanatnyi benyomások és alkalmi ötletek szerint.

A vizsgálat kitért a tanulási stílus és a tanulási nehézségek közti összefüggésre is. Kiderült, hogy mennél erősebb a konkrét stílus hatása valakire, annál nagyobbak a nehézségei a Nyílt Egyetemen. A tanulás sebességét túl gyorsnak, a feladatokat nehéznek találták, az olvasási technikájuk nem volt megfelelő, és hiányzott náluk a lényegkiemelés képessége, azaz elvesztek a részletekben. Nehézségeik voltak az írásbeli kifejezéssel is. A vizsgálati eredményeket elemzők arra a következtetésre jutottak, hogy a konkrét tanulási stílus nem kedvező a Nyílt Egyetemen vállalt tanuláshoz. Hasonló eredményeket vártak az elvi álláspontot követő konformista tanulásnál, mert ez is az alacsonyabb képzettségűekre és a kevés önbizalmat mutató tanulókra jellemző. A vizsgálat azonban meglepő eredménnyel zárult: az ide soroltaknak aránylag jó volt a lényegkiemelő képességük és a szóbeli, írásbeli kifejező készségük. Az elemzők ezt azzal magyarázták, hogy szorgalommal igyekeznek pótolni tanulásuk hiányait, amikor figyelemmel követik tanáraik útmutatásait. Mégis mutatkozott e stílus kedvelőinél némi hátrány: az általános tájékozódás kedvéért elhanyagolták az információk feldolgozásakor a részleteket, eredményük a tartalom tekintetében felszínes lett.

A tanulási stílusok csoportosítása segítette annak felismerését, hogy a tanulók között ki miben gyengébb, kinél milyen típusú feladatokkal lehet az előrehaladást elérni. Ha a felnőttoktatás valóban személyre szóló segítséget akar adni, akkor az ilyen tájékozódás nem mellőzhető. Az oktatóknak ismerniük kell a gondolkodás gyakrabban előforduló fogyatékosságait. Ezek sokszor abból adódnak, hogy a fiatalkori iskolai tanulás egyesekben nem fejlesztette ki azokat az értelmi erőket, amelyek az eredményes tanuláshoz szükségesek. Ilyen elmaradottság persze főleg a csekélyebb végzettségűeknél fordul elő, de – jóval kisebb arányban – a magasabb képzettségűeknél is megtalálható.

Ha ugyanis az iskolai oktatásban az önálló gondolkodás nem követelmény, s amíg az értelem nélküli memorizálással is el lehet érni megfelelő minősítést, addig a magasabb szinten sem tűnnek el teljesen a gondolkodás fogyatékoságai. Melyek ezek? Akadhat tanuló, aki nem érti meg az olvasott szöveget, mert nem érti a használt fogalmak többségét (ezért ajánlatos a szöveghez mellékelni a ritkán használt és elvont szavak, kifejezések jelentését); nem tudja felfogni egyes megállapítások értelmét, mert nem tudja bennük kiemelni a lényeges mozzanatok, azaz számára minden szó egyforma értékű (ezért ajánlatos a szövegben aláhúzást, ritkítást vagy kiemelt szedést alkalmazni a lényeges részek érzékeltetésére); félreérti a szöveg jelentését, mert önkényesen ragad ki egy szót vagy kifejezést, és így a szöveg értelmezése nem a tényleges összefüggéseknek megfelelően alakul; felcseréli egymással az okot és okozatot, vagy ami egymás után következik, azt automatikusan oksági kapcsolatnak véli (tehát rosszul következtet, önkényesen ítél); képtelen az adatok, tények értelmezésére, a belőlük levonható következtetések és tanulságok megfogalmazására; képtelen a feladatokban rejlő problémák felismerésére; képtelen a lehetséges megoldások összehasonlítására, mert nem tud érdemi különbséget tenni közöttük (ez akkor derül ki, amikor a feladat több lehetséges választ sorol fel, és ki kell választani a megfelelőt vagy az egyedül hibásat); ilyenkor az illető úgy dönt, hogy valamennyi választ egyaránt jónak mond, azaz igyekszik elkerülni köztük a választást.

Ezekből a hibákból megállapítható, hogy a tananyag világos megfogalmazása, a feladatok jól érthető meghatározása elengedhetetlen követelmény. Figyelni kell emellett a kifejező készség fogyatékoságaira is. Az írásban adandó válaszoknál előfordulhat, hogy valaki nem tud szelektálni, mindent leír, ami csak eszébe jut, képtelen tehát a lényegre koncentrálni; nem tudja a gondolatait rendezni, tagolni, csoportosítani, így a gondolatmenete csapongó és szétfolyó lesz; nincs elegendő szókincse, ezért a válaszokat nem tudja pontosan megfogalmazni, nyelvtani hibákat vét (pl. az alanyt és állítmányt nem egyeztet, az egyes számot és többes számot egy mondaton belül keveri); szövegeket használ a megfelelő szavak pótlására; nem tudja a mondanivalóját világosan kifejezni, azt érthetővé tenni, ezért a mondatai zavarosak lesznek.

Az ilyen fogyatékoságok felismerhetők, ha egy tanfolyam kezdetén próbafeladatok mérik fel a résztvevők induló szintjét. Természetesen később sem felesleges megfigyelni, hogy a tanulói teljesítmények milyen jellegzetes hibákat tárnak fel.

Ezzel kapcsolatban nem mellékes, hogy zárt vagy nyílt gondolkodású tanulókról van-e szó. Az előbbiek ugyanis ragaszkodnak a tévedéseikhez, illetve a tévedéseket szülő felfogásukhoz, és még ha át is veszik a hibáikat helyesbítő megjegyzéseket, akkor sem értik meg a lényegüket, mert a hozzájuk vezető következtetések és bizonyító érvek nélkül fogják fel azokat. Azaz úgy vélik, e javítás pusztán egyetlen esetre érvényes, a többi hasonló esetre már nem. A zárt gondolkodás megszüntetése rendkívül nehéz, mert kialakulása összefügg a korán stabilizálódó magatartással és életfelfogással, s mert ellenáll a logikus érvelésnek. Csak akkor van lehetőség a gyengítésére, ha a véleményéhez indokolatlanul ragaszkodó egyrészt azt tapasztalja, hogy a tények az álláspontját nem igazolják, másrészt nem tudja bizonyítani vélt igazságát a vele ellenkező érvekkel szemben.

Ebből következik, hogy a zárt gondolkodású embert nem bizonyos nézetek elfogadtatásával lehet eredményesen tanítani, hanem a saját nézeteinek megvédésére készítő problematikus helyzetekkel. Így kényszerülhet rá, hogy megkísérelje igazolni állításait, amelyeket evidenciának tart. S ha ebben a próbálkozásában zavar támad, rá kényszerülhet új információk, új megközelítések keresésére, alkalmazására. Ami elvezethet a rossz beidegzettségek, megcsontosodott nézetek fellazulásához és a változtatások szükségességének felismeréséhez. Persze elismerhető, ez az eredmény nagyon nehezen születik meg, mert a zárt gondolkodásra jellemző, nem érvekkel erősíti meg a véleményét, hanem annak ismétlődő kimondásával és a vele ellenkező nézetek (esetleg az azokat kimondó személyek) elmarasztalásával. Ezért a zárt gondolkodású ember – mindaddig, amíg makacsul ragaszkodik saját „igazságához” – nem is vitaképes, alkalmatlan arra, hogy másokkal párbeszédet folytasson.

Irodalom

Bradford, A.P.: *The teaching-learning transaction. Adult Education*. Chicago, 1958. Magyarul: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Szerk. Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974.

Jakkola, R.: *Self-valuating learning styles of adult learners. Adult Education in Finland*, 1988. 4.

Leontyev, A. Ny.: *Ember és kultúra. Valóság*. 1966. 7.

Lewin, K.: *Group decision and social change*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1958.

Roeders, P.: *A hatékony tanulás titka*. Műszaki Könyvkiadó, 1995.

Szewczuk, W.: *Recepcja odczytu popularnego na terenie wiejskim*. Krakow, 1966. Magyarul: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1974.

Tennant, M.: *Psychology and Adult Learning*. Routledge, London, 1990.

Toye, M.: *Learning styles*. In: *Lifelong Education for Adults. An international handbook*. Ed. by C. J. Titmus, Pergamon Press, 1989.

A FUNKCIONÁLIS ANALFABETIZMUS

Amikor vagy kétszáz évvel ezelőtt a népművelés megjelent Európa fejlettebb országaiban célja a hátrányos helyzetű, iskolázatlan felnőttek tanítása volt. Kezdeményezői feltételezték, hogy az ismeretek terjesztésével ezek az emberek meg tudják szüntetni elmaradottságukat, és ennek hatására csökken közöttük a nyomor, a szegénység, a vakhit, a babona is. Tehát a művelődés a *társadalmi felemelkedés* eszköze lesz.

Részleges megvalósulásáról és szerény eredményeiről a felnőttoktatás története hosszan tud beszámolni. A kezdeti cél állandóan módosult, s ha voltak is eltérések az egyes országok között, az mindinkább nyilvánvaló lett, hogy ez az oktatás igazán csak ott tud eredményeket elérni, ahol a tanulni akaró, már igényesebb és képzetebb felnőttek szolgálatába áll. Ebből következett az eredeti emancipációs cél háttérbe szorulása, a műveletlenek elhanyagolása. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy még a nekik szervezett programokon is inkább a középosztályhoz tartozók jelentek meg. Mind határozottabban érezhető lett, hogy az iskolázatlan, képzettségben elmaradottak megnyerése csak a színvonal alacsonyra állításával lehetséges, ez azonban a szellemi kultúra lényegének feladásával jár együtt. A tapasztalatok igazolták, hogy a tanulás iránti érdeklődés annál erősebb, mennél magasabb valakinek a képzettsége. A felnőttoktatás programjain zömében ők vesznek részt, a kevésbé képzettek alig vehetők rá hiányaik pótlására.

Ma nálunk már nem az írástudatlanság a fő probléma. 1867 óta a hatéves gyermekeknek kötelező tanulniuk az iskolában, és a második világháborút követő években ez a kötelezettség az iskola nyolc osztályára nőtt. Azóta nemcsak az alapfokú iskolát végzettek aránya emelkedett, de növekedett a közép- és a felsőfokon tanulók száma is. Ennek ellenére a képzettség fogyatékoságát egy új fogalom jelzi: a *funkcionális analfabetizmus*. A kifejezés a tudatlanságnak azt a fokát fejezi ki, amely az alapkészségek (az írás, olvasás, számolás) nagyon gyenge színvonalát fedi a gyakorlati életben. Annak ellenére válik jellemzővé ez a fogyatékoság, hogy a funkcionális analfabéták jártak iskolába, néha el is végezték az alapfokát, felnőtt korukra mégsem tudják a gondolataikat írásban kifejezni, egyszerűbb írott szövegeket képtelenek megérteni, és számolási problémáik is vannak.

Az Egyesült Nemzetek Szervezetéhez (az ENSz-hez) tartozó oktatási és kulturális szervezet, az UNESCO 1978-as meghatározása szerint ide sorolható az, aki „nem tud hatékonyan cselekedni olyan feladatok megoldásában, amelyekben az írás, olvasás, számolás folyamatos használata szükséges”. 1989-ben az Európai Parlament meghatározásában funkcionális analfabéta az, aki „nem képes az írás, olvasás, számolás alapvető műveleteire, és ezért nem tud integrálódni társadalmába annak egyenlő jogú tagjaként”. Bár e kétféle meghatározás hasonlít egymáshoz, a különbségük mégis jól kivehető: az elsőként idézett a gyakorlati élet fogyatékosságát emeli ki, a második viszont az egyén hátrányos társadalmi helyzetét.

Ez utóbbi ugyan csak a jogegyenlőség és egyenrangúság megvalósulatlanságára utal, de mögötte az is felsejlik, hogy ez az elmaradottság nemcsak a demokráciával biztosított jogokkal nem tud élni, de magát a demokráciát is veszélyezteti, mert az ide sorolható emberek könnyen hajlanak az előítéletekre és fogadják el a demagóg nézeteket. Érdemes idézni még egy meghatározást 1990-ből, amit német szakemberek fogalmaztak meg. Eszerint az tekinthető funkcionális analfabétának, aki „tájékoztatásához, tevékenységéhez nem tud felhasználni nyomtatott anyagokat”. A gyakorlatias megoldás érzékelteti, hogy milyen korlátozottságban él az ilyen ember a modern társadalomban, amelynek az élete, működése nagymértékben az írásbeliségre épül. E korlátozottság magától értetődően kiterjed az életmód fejletlenségére, az emberi kapcsolatok beszűkültségére, az életritmus egyhangúságára.

Feltételezhető, hogy az ilyen emberek döntései sem megfontoltak, hiszen hiányzik náluk az alternatívák összehasonlításának és tárgyilagos értékelésének a képessége. Ezért nem is tudják javítani életkörülményeiket, ezzel együtt önérvényesítésük sem valósulhat meg.

A veszélyeztetett társadalmi csoportok

A funkcionális analfabetizmusra az észak-amerikai és a nyugat-európai országok a 20. század utolsó negyedében figyeltek fel. Észrevették, hogy egyre nő azoknak a száma, akik az említett alapkészségeket képtelenek megfelelően alkalmazni. A jelenség okát keresve arra a következtetésre jutottak, hogy ezek az emberek sem munkájukban, sem életmódjukban nem használják ezeket.

Nem olvasnak újságot, képtelenek kitölteni egy nyomtatványt, nem értenek meg egy álláshirdetést, nem tudnak megfogalmazni egy kérvényt vagy egy levelet, s ha meg is írják azt, a szövegük zavaros lesz, tele értelmetlen kifejezésekkel, mondatokkal, nyelvi és helyesírási hibákkal. Fogyatékoságaik mögött a gondolkodás és a beszéd zavara is megtalálható. Az is kiderült, hogy köztük olyanok is akadnak, akik még középiskolába is jártak, ennek ellenére a tudásuk színvonala nem éri el a társadalmi együttéléshez szükséges szintet. A problémával foglalkozó vizsgálatok elsősorban a munkanélküliek, alkalmi munkások, szakképzetlen segédmunkások közt találták meg az ide sorolhatókat, tehát azok közt, akik a munkában csupán a fizikai erejüket tudták hasznosítani. Találtak funkcionális analfabétákat a takarítók, éttermi mosogatók, személyszállítók között. Többségükre jellemző volt az alacsony életszínvonal és igény szint. Egy magyarországi vizsgálat a 80-as években azt is kimutatta, hogy mind jártak ugyan iskolába, de a többségük nem fejezte be az általános iskolát, annak csak néhány osztályát végezte el. Tanulták tehát az írást, olvasást, számolást, de ezt később, felnőtt korukban képtelenek voltak megfelelően használni.

A külföldi vizsgálatok a felnőtt lakosság 12-13%-ára becsülték az érintetteket. Az Egyesült Államok fekete és spanyol nyelvű lakói között ez az arány a 40%-ot is elérte. A funkcionális analfabéták pontos számát azonban egyetlen ország sem tudta megadni, a felmérések néhány ezer főre vonatkoztak, és az így kapott adatokat vetítették ki az egész lakosságra.

A felmérés nehézsége abban is megmutatkozott, hogy arra a kérdésre, az illető vajon „funkcionális analfabéta”-e, a megkérdezettek általában nem tudtak válaszolni, mert ezt a fogalmat sem értették. Ha úgy kérdezték őket, tudnak-e írni, olvasni, számolni, sokan azt mondták, hogy tudnak, de amikor gyakorlati feladatokon mérték le ezt, kiderült, mégsem képesek e készségeket megfelelően alkalmazni. Sokan azt sem tudták megmondani, az iskolában hány osztályt végeztek el, ezt legfeljebb az iskolai bizonyítványukból lehetett megállapítani. Az iskolai végzettség azonban gyakran nem egyezett a tényleges műveltségi szinttel. Így történhetett meg, hogy egyesek még a középiskoláig is eljutottak, noha lényegében funkcionális analfabéták voltak. Nem véletlenül mondták ki a vizsgálatokat végzők: „ez csak a jéghegy csúcsa, az érintettek száma valószínűleg jóval nagyobb”.

Belgiumban pályakezdő fiatalokat vizsgáltak meg, közöttük az alapfokú iskolát végzetek, de azon túl nem jutók harmada vallotta be, hogy nehézségei vannak az írással, olvasással és a számolással. Franciaországban a munkanélküli fiatalok tanfolyamain résztvevők 30-60%-a küzdött olyan tanulási problémákkal, amelyek az olvasott szöveg megértésében, az alapvető számolási műveletekben mutatkoztak. Wales-ben az alapfokú iskolai tanulmányaikat befejező fiatalok 36%-a maradt a 80-as években munkanélküli és szakképzetlen, anélkül, hogy újabb tanulással megpróbált volna esélyt szerezni a munkába állásra. Az adatok arra figyelmeztettek, hogy a funkcionális analfabetizmus újratermelődik a fiatalok közt, és összefügg a munkába állás lehetetlenségével és ennek következményeként az életkörülmények romlásával, alacsony szinten maradásával.

Elgondolkoztató, hogy ezekben az országokban egyre több fiatal végez középiskolát, és egyre többen jutnak be a felsőoktatás intézményeibe. Mégis nő a lemaradók száma, mert sok fiatal képtelen megfelelni a növekvő követelményeknek. Magyarországon már több mint fél évszázada kötelező az általános iskola befejezése, sőt az iskolakötelezettség ennél is magasabb, mégis mindegyik korosztályban van 6-8%, amely nem képes az alapfokú végzettség megszerzésére.

A jelenség okairól

Ha az iskolák szerepét nézzük, megállapíthatjuk, hogy sokszor nem tudják kiegyenlíteni a tanulók hátrányos helyzetét. Egyrészt azért, mert a tanárok figyelme az átlag felé fordul, másrészt pedig arra töreksenek, hogy a tananyagot tanítsák meg, és mellékes lesz számukra az egyes tanulók készség- és képességszintjének a fejlesztése. Ehhez hozzájárul az is, hogy a tanulók versenyhelyzetben vannak. Besorolásuk a „jó” és a „rossz” teljesítmény alapján történik, és az oktatás a jobb családi háttérrel indulóknak és a jobb képességűeknek kedvez. Az eredményeket erősen befolyásolja, hogy a tanulók otthonról milyen motiváltságot hoznak magukkal. A hátrányos helyzetű családokban nem érték az iskolában szerezhető tudás, és a tanulást sem érzik fontosnak. A gyerek azt látja szüleinél, hogy tanulás és a tanulással szerezhető tudás nélkül is lehet élni, e hiány olykor az anyagi gyarapodást sem akadályozza. Az ilyen fiataloknál az iskolalátogatás magától értetődően nem párosul tanulási szándékkal.

A hátrányos családi körülményekkel együtt jár a gondolkodás és a nyelvi kifejezés fejletlensége; a szegényes szókincs, a nyelvi szabályok bizonytalan használata, a mondanivaló mögött levő gondolatok rendezetlensége. Ezek a fiatalok úgy olvasnak szövegeket, hogy fel sem fogják azok jelentését. Gyakran hibáznak a szavak reprodukálásában, a szavakon belül a betűk kapcsolásában. Az írásképtelenség nem annyira a betűk ismeretének hiányából fakad, inkább abból, hogy nem alakul ki összhang a kifejezési szándék és annak írásbeli képe között. Ennek eredménye, hogy nem tudnak összekapcsolni egymással összefüggő kifejezéseket. Az „eredmény” a jelek zavaros sorozata lesz, nem is szólva a valamennyire kivehető szavak helyesírási hibáiról.

A problémák érzékeltetésére érdemes felidézni egy nemzetközi vizsgálatot 1994-1995-ből. A hét országra kiterjedő felmérés felnőttek olvasási készségét, szövegmegértését vizsgálta. A következő országok vettek részt ebben: Egyesült Államok, Kanada, Svédország, Hollandia, Németország, Svájc, Lengyelország. (A felmérésről kiadott tájékoztató megemlíti, hogy eredetileg tíz országot kértek fel részvételre, de Magyarország, Oroszország és Románia a vizsgálatnál járó anyagi költségek hiányára hivatkozva nem vállalkozott erre.) Országonként háromezer embert kérdeztek meg, és nekik hat feladatot kellett megoldaniuk: egy napilap cikkét kellett értelmezni, kiemelve annak lényegét; egy időjárás-előrejelzést kellett megmagyarázni, amelyhez térképet mellékeltek; egy statisztikai táblázat adatait kellett összehasonlítani, és az adatokból következtetéseket levonni; egy útmutatót kellett megmagyarázni, amely arról szólt, hogy bizonyos betegségekhez aszpirin tablettát kell bevenni; egy álláskeresővel kapcsolatos hirdetményt kellett értelmezni; egy reklámszöveget kellett magyarázni, amely kerékpár vásárlására vonatkozott.

A kapott válaszokat az értékelők öt kategóriába sorolták: az elsőbe azok kerültek, akik semmit sem értettek meg ezekből a feladatokból, a másodikba azokat, akik valami keveset értettek meg belőlük; a harmadikba azokat, akik nagyjából eligazodtak a feladatokban; a negyedikbe azokat, akik megértették, hogy mit kell tenniük, és elfogadhatóan oldották meg a feladatokat; az ötödikbe azokat, akik elemző módon értelmezték a szövegeket, és jól oldották meg az összes feladatot. Öt ország eredményei nagyjából megegyeztek: az első két kategóriába a válaszadók 10-20%-a került, a felső kettőbe ugyanennyi.

Két ország adatai tértek el ettől: a svédeknel a legalacsonyabb két kategóriába (azaz a leggyengébb teljesítményt mutatók közé) mindössze 8% került, a két felső csoportba viszont 32%. (Ez meglepően egyezik azzal az adattal, hogy más felmérések szerint Svédországban a legmagasabb a felnőtt tanulók aránya más országokhoz képest; ugyancsak 32% körüli.) A legrosszabb eredményt a lengyelek érték el. A két alsó kategóriába ugyan csak 20% került (ez nem volt sokkal rosszabb az átlagos teljesítményt mutató országokénál), a két felső kategóriába azonban csak 3%! Az értékelők ezt azzal magyarázták, a vizsgált országokban az emberek megszokták, hogy az üzletekben sokféle áruból választhatnak, a lengyeleknel azonban mindenből inkább csak egyféle van. (Azt mondják például, hogy kérek egy sört; de nem teszik hozzá, hogy melyikből, mert csak egyfélét árulnak.) Nincs tehát összehasonlítási lehetőségük, és ez hat a gondolkodásukra, s abban nem fejlődik ki a rugalmasság.

Ehhez a magyarázathoz az is hozzátartozik, hogy ahol az emberek megszokták, minden lényeges ügyben az illetékesek határoznak, s az egyének kezdeményezési lehetőségei korlátozottak, ott az önálló gondolkodás még az egyszerűbb, a mindennapi élethez tartozó dolgok értelmezésében sem tud hatékony lenni. (Megjegyezhető: ez az állapot Lengyelországban még a rendszerváltás előtti időszakra volt jellemző.)

Ezt a feltételezést egy másik lengyelországi vizsgálat is alátámasztotta. Vagy három évtizeddel ezelőtt kilencéves tanulókat vizsgáltak meg arról, hogy milyenek a matematikai és a nyelvi képességeik. A kapott feladatok teljesítése nem volt rossz; a helyes válaszok aránya 70-90% közt mozgott. Az olvasott szövegek megértésében azonban az eredmény sokkal rosszabb volt, messze maradt az előbbi szinttől. A vizsgálat eredményét magyarázó szakértő szerint ennek oka az, hogy a tanulók egyetlen információ-forrása a tanító volt. A gyerekeknek nem kellett más információkat keresniük, könyvtárba menniük. A feladatuk az volt, hogy ismételjék meg, amit a tanító mond, ami a tankönyvekben van. Az önálló gondolkodás nem szerepelt az iskolai oktatás követelményei között, sőt néhol még zavarónak is tekintették.

Egy másik vizsgálat azt próbálta feltárni, hogy a kamaszkorú fiataloknál milyen összefüggés van a televízió nézése és az iskolai tanulmányi eredmények között. A kezdeményezők feltételezték, hogy aki sokat nézi a televízió műsorait, leszokik az olvasásról, nem marad ideje a tanulásra sem. A vizsgálat azonban ezt nem igazolta.

A legjobb eredményt elérő dél-koreai fiatalok ugyanannyi időt töltöttek a televízió előtt, mint a legrosszabb eredményt mutató fiatalok az Egyesült Államokból. Ebből arra lehetett következtetni, hogy a televíziós műsorok nézésére fordított idő nem függ össze az olvasási szokásokkal és a tanulmányi eredményekkel. Ám amikor azt is megkérdezték, hogy mit néznek ezek a fiatalok a televízióban, akkor kiderült, hogy az amerikaiak akciófilmeket, szappan-operákat és olyan sport-közvetítéseket, amelyekben a fizikai erőnek volt nagy szerepe, a koreaiak viszont nagyrészt tudományos ismeretterjesztő filmeket, amelyekkel kapcsolatban tanáraik feladatokat adtak nekik, és amelyekről nemcsak az iskolában kellett beszámolniuk, de otthon is beszélniük kellett róla a szüleiknek. Meg lehetett tehát állapítani, hogy a televíziós adások tartalma és minősége döntő a hatás kialakulásában.

Egy magyarországi felmérés 1000 fős mintán összegezte a kapott adatokat. A kérdőíves vizsgálat a 18 év felettieknél előbb azt tudakolta, hogy a munkahelyen munkakörükben szükséges-e az alapkészségek használata. A válaszok szerint számolni sohasem kell 39%-nál, olvasni 44%-nál, írni 60%-nál. Még a felsőfokú végzettségűeknél is előfordult ez, igaz, jóval kisebb arányban: 17%, 4% és 14%-ban. Vizsgálta a kutatás azt is, hogy a megkérdezettek hivatalos ügyek intézésénél kitöltöttek-e nyomtatványt vagy kérdőívet, írtak-e életrajzot és kérvényt. Az első kérdésre 12% „sohasem”-mel válaszolt, 26% nem írt életrajzot, 34% pedig kérvényt sem.

Míg a vezető beosztásúak és az értelmiségiek közt a gyakorlati használat 80-100% között volt, a betanított munkások, a szakképzetlenek és a mezőgazdaságban dolgozók közt az arányok 40-60% között volt, a kérdőív vagy a nyomtatvány kitöltése valamivel magasabb. Többet árultak el azok a feleletek, amelyek ilyen kérdésekre válaszoltak: „Ha állásajánlatra vagy álláshirdetésre kellene válaszolnia, levelet írna vagy személyesen, szóban jelentkezne?” „Ha egy távolabb élő rokonától kérne szívességet, levélben tenné, vagy inkább személyesen keresné fel, és a kérését szóban adná elő?”. Az első kérdésre a megkérdezettek 10%-a mondta, hogy írásban jelentkezne, 90% pedig szóban. A második kérdésnél az arányok így oszlottak meg: 14 és 86%. Amiből kiderült, hogy a többség nem szereti írásban kifejezni a mondanivalóját, feltételezhetően a fogalmazás nehézsége miatt. S noha arra a kérdésre, hogy „ha egy vonat indulási idejét szeretné megtudni a vasútállomáson, a menetrendből tájékozódna vagy inkább a jegykezelőt kérdezné meg?” – már jobbak voltak az arányok (43 és 42%, és 15% mondta, hogy mindkettőt)

– de itt a válaszokból nem derült ki, hogy a nyomtatott menetrendet nézné meg valaki vagy megelégedne a hirdetőtábla kiírásával, amelyen csak a helyben induló vonatok vannak feltüntetve. Ámde itt is érzékelhető volt, hogy a közvetlen szóbeli tájékozódás igénye meglehetősen nagy.

Beszédes eredményt hozott az is, amikor egy könnyen érthető és a mindennapi élet-hez kapcsolódó szöveget kellett a vizsgált személyeknek kijavítaniuk felismerve a szándékosan elhelyezett nyelvtani és helyesírási hibákat. A felkértek 2.1%-áról kiderült (984 emberből 21-ről), hogy egyáltalán nem tud írni vagy olvasni. A fennmaradó 963 főből 15% nem tudott mit kezdeni ezzel a teszttel. (Többségük idős és falun élő ember volt, alacsony iskolázottsággal.) A megmaradó 821 személyből mindössze 13% vette észre a szövegben lévő hat nyelvtani és hat helyesírási hibát. S még a felsőfokú végzettségűek közt is akadt gyengébb eredmény, itt a nyelvtani hibákat 47-93% fedezte fel, a helyesírási hibákat 76-92%. A vizsgálat egésze persze főként azt mutatta ki, hogy mennél alacsonyabb az iskolai végzettség és mennél kevésbé szakképzett valakinek a munkája, annál gyengébb az alapkészségek szintje. A felmérésből levonható tanulság azonban többet is mondott. A vizsgálatot vezető szakember szerint: „Az írás és az olvasás a felnőtt népesség jelentős részének életében csekély szerepet tölt be. Nehéz pontosan meghatározni, hogy a népesség hány százaléka - noha konyít valamiképpen az íráshoz, olvasáshoz - nem kerül kapcsolatba írásos információval normál körülmények között. Felmérési adataink alapján ez becslésünk szerint 20-25%. Ha ehhez hozzáadjuk a teljes írástudatlanok arányát, azt mondhatjuk, hogy az ország felnőtt népességének több mint egynegyede egyáltalán nem foglalkozik írással vagy olvasással” (Terestyéni, 1992. 203). Ezek a példák elgondolkoztatóak. A helyzet feltárásához és a színvonal javításához azonban arról is kell valamit mondani, hogy mit lehet tenni a funkcionális analfabéták elmaradottságának felszámolásáért.

Mit lehet tenni?

Először is meg kell találni a funkcionális analfabetizmusban megrekedteket. Annak ellenére, hogy sejthető, hol melyik társadalmi rétegben, milyen munkakörökben vannak, nem könnyen tárható fel, kik ők. A teljes írástudatlanságot könnyebb megállapítani, a gyakorlatban kudarcot vallót nehezebb.

A nehézségekkel küzdők nem fognak jelentkezni, hogy segítséget kérjenek. Egy alacsony előképzettséget feltételező tanfolyamra jelentkezőknél kiderülhetnek ilyen hiányok, de ez ritka alkalom. Eredményesebb lehet a büntetés-végrehajtási intézményekben lévő elítéltek közti felderítés és „beiskolázás”, hiszen a hosszabb ideig itt tartózkodókat könnyebben lehet rábeszélni az ilyen célú tanulásra. Amíg a sorkatonai szolgálat kötelező volt, hasonló lehetőség ott is adódott. Mindez azonban együtt kevés ahhoz, hogy a társadalomban rejtőző probléma lényegesen csökkenthető legyen.

Hasonló nehézségre találunk a probléma gyakorlati megoldásában. Nagyon sok gyakorlás kell a hiányok és a hibák megszüntetéséhez, hiszen készségek kifejlesztéséről van szó. Egy azonban bizonyos: az érdekeltek élettapasztalatait kell alapul venni, azaz olyan terület lehet a tanulás tárgya, amit ők jól ismernek. Az Egyesült Államokban létezik olyan kezdeményezés, amelyben a résztvevőknek saját életükről kell írniuk, megadva a lehetőséget, hogy abban ki mit akar elmondani. Ez motiválhatja a résztvevőket, mert az emberek szívesen beszélnek az élményeikről, hiszen úgy érzik, ebben otthonosak. Természetesen az ilyen tanulás nem rekedhet meg a leírásnál, a szöveget javítani kell a helyesírási hibák és a nyelvtani tévedések felismertetésével, a fogalmazási zavarok eltüntetésével. A hibák tudatosítása akkor hozhat tartós tanulságot, ha mögöttük a szabály is tudatosul, az általánosításhoz más példákat kell még felsorakoztatni. Messzebb vezethet az elbeszélések tanulságainak értelmezése, értékelése, ez segíti a kritikus szemlélet kialakulását.

Hasonló elvekre épült Paulo Freire módszere. Ő írástudatlanok közt ért el eredményt azzal, hogy az életkörülményeik felidézésével, az általuk használt tárgyak leírásával, majd a nevek szótagokra bontásával alapozta meg oktatásukat. Arra vette rá tanítványait, hogy e szótagokból új szavakat állítsanak össze, így szoktatta rá őket, hogy a valóság részeinek összefüggéseit tudatosítsák, és kialakuljon bennük a képesség saját életük átalakítására. A „felszabadító pedagógiának” nevezett módszer végső célja az aktív magatartásra szoktatás volt. Freire szerint a hagyományos oktatás képtelen valóságos eredményeket elérni, mert „tölcsérrel tölti az ismereteket a tanulók fejébe”, mintha az „üres tartály” lenne. Figyelmen kívül hagyja, hogy még a képzetlen emberek fejében is vannak már ismeretek és azokhoz kapcsolódó gondolatok. Ezért a meglevő tudás nem aktivizálódhat; amit *Freire* a „csend kultúrájának” nevez. Szerinte ezt kell felébreszteni, tudatosítani, hogy arra építve új tudás alakulhasson ki.

Ennek módja, hogy az emberek a körülöttük lévő valóságot és a hozzá kapcsolódó életformát kritikailag tegyék kérdésessé, felismerjék az ellentmondásait és problémáit. Emellett el kell gondolkodniuk azon, hogy miért is lett ez a környezet és életforma olyan, amilyen. Az okok felismerése tudatosabb életfelfogást eredményez, és ez elvezethet oda, hogy valaki ne csak tudomásul vegye élete alakulását, hanem megpróbálja azt tudatosan alakítani is.

A funkcionális analfabéták képzését leginkább az akadályozza, hogy közvetlenül nem vehetők rá arra, hogy felszámolják elmaradottságukat. Valószínű, hogy nem akarják vállalni a vele járó fáradságot, amelynek bizonytalan a kimenetele. Lehetőséges, hogy nem is érzik értékét annak a tudásnak, amely az írás és olvasás gyakorlati használatát tartalmazza. Ezért nem valószínű, hogy önként jelentkezzenek ilyen tanfolyamra. Csak közvetetten lehet hatni rájuk, amikor a munkanélkülieknek szervezett képzés kezdetén kiderül, a résztvevők egy részénél hiányzanak az alapkészségek. Ilyenkor olyan feladatokat kell adni, amelyek megoldásához fokozatosan fejleszthető az olvasás, írás, számolás. Ezeknek a feladatoknak kapcsolódniuk kell a mindennapi élet tapasztalataihoz, tehát a „tananyag” tartalma ismerős legyen, csak a hozzá kapcsolódó feladat legyen újszerű. Angliában például az alacsony képzettségű bevándorlóknak szervezett tanfolyamon az angol nyelv tanítása mellett olyan számolási feladatokat is adnak, amelyek a napi bevásárláshoz vagy a lakásuk berendezéséhez kapcsolódnak. Így érzékeltetni tudják, hogy e készség fejlesztése közvetlen létszükségletük. A sok gyakorlás miatt azonban még ez az eljárás is meghosszabbítja a képzési időt, ami csökkentheti a résztvevők motivációját, akik azt hitték, aránylag csekély időráfordítással hasznosítható tudáshoz jutnak. Csökkentheti mégis az érdekltség hanyatlását az, ha a tanulási folyamat érdekes, leköti a résztvevők érdeklődését, és sikerélményhez juttatja őket.

Irodalom

A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig. (Cikkek az UNESCO „Prospects” és „Perspectives” c. folyóiratából.) ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport, 1992.

A túlsó part messze van. (Konferencia a funkcionális analfabetizmusról, Illyefalva.) Békés Megyei Pedagógiai Intézet kiadása, 1996.

AZ IDŐSEK TANULÁSÁRÓL ÉS TANÍTÁSÁRÓL

Nyelvi fogalmaink hajlamossá tesznek bennünket arra, hogy lényeges különbségeket figyelmen kívül hagyva általánosítsunk. Így van ez az időskorúakkal is, noha az életnek ez a szakasza erősen differenciált. Megkülönböztethetők a munkaképes korúak 50 éves koruktól a nyugdíjazásukig, ezután az életkörülményeiket még aktívan alakítók 70-75 éves korukig, majd az életüket passzívan töltők 85-90 éves korukig és a még ezen túl is élők, az aggok. Az utóbbi három csoportot az Egyesült Államokban szemléletesen így nevezik: normálisan járni tudók (gogos), lassan járók (slowgos) és járni nem tudók (nogos) (Forchheimer, 2000.18). Az elsőként említettek viszonylag még aktívak, a második csoporthoz tartozókat egyre több betegség sújtja, az utolsó csoport tagjai ápolandók. Persze vannak kivételek, a korcsoportjukhoz képest hamarabb és később öregedők. Az eltérő sajátosságokat a test egészségi állapota, az egyén életmódja, pszichikuma, társas kapcsolata és képzettsége határozza meg. Képzettségen nem annyira iskolai végzettséget kell értenünk, inkább az életvitel tudatosságát és kulturáltságát. Ebből következik az, hogy ki mennyire követi az egészséges életmód követelményeit, mennyire tartja edzettségben testi és lelki erejét, szellemi képességeit.

Az egyéni különbségek egyáltalán nem mellékesek. Már csak azért sem, mert „az idősebb emberekben az egyéni különbségek sokrétűbbek, mint a fiatalokban” (Bromley, 1972. 394). Az elszakadás a társadalmi és a foglalkozási felelősségtől növeli a személyes tulajdonságok szerepét a viselkedésben. Az időskorban kevésbé változnak ezek a tulajdonságok, és ezért az egyénre jellemző régebbi tulajdonságok markánsabbá válnak. Jóllehet ezek korábban alakultak ki, a külső kapcsolatok csökkenésével tovább erősödnek és meghatározóak lesznek. Az időskor alsó határát a munkaviszonyból való kilépéssel és a nyugdíjaztatás megkezdésével szokták számítani. Napjainkban azonban a nyugdíjat megelőző egy-másfél évtized nem mindenkinél jelent hasonló helyzetet. Más életformában él a még munkaviszonyban dolgozó, a már tartós munkanélküliségben élő, a leszázalékolt rokkant-nyugdíjas és a kordelvezménnyel nyugdíjazott. S még a dolgozók közt is van különbség a szakképzettségét jól hasznosító, a szakterület változásaival lépést tartó ember és a szakképzetlensége vagy a szaktudása korszerűtlenné válása miatt az elbocsátás veszélyének kitett ember között. Amikor az időskorba lépők képzési szükségleteit vesszük számításba, ezek a különbségek nem mellőzhetők.

Tény viszont, hogy e sokféleség ellenére tipikus sajátosságok mégis csak meghatározhatók, és ezek alapján az is megfogalmazható, hogy mit és hogyan lehet tenni az ide tartozókkal.

Az időskor sajátosságai

Ismert, hogy az idősebbé válással romlik a látás, a hallás és lelassul a reakciókészség. Ekkor válik érzékelhetővé, hogy csökken az alkalmazkodás képessége, az egyén kerüli az újszerű feladatokat, az ismeretlen helyzeteket, és lemond arról, hogy jelentősebb változtatásokat hajtson végre az életében. Ezek a változások már a fiataalkorban megkezdődnek, és többnyire a 45-50 év után gyorsulnak fel (*Samolovcev, 1970*).

Az érdeklődés és a gondolkodás beszűkülésével erősödik a szokásokhoz és az ismétlődő magatartásformákhoz ragaszkodás, ami magával hozza a meggyőződés „megcsontosodását”, rugalmatlanná válását. Csak jelekből lehet arra következtetni, hogy ilyenkor az önállóságot igénylő szellemi műveletekhez szükséges képességek is gyengülnek. Nehézzé válik az összefüggések felismerése, a képzet- és gondolatársítás (az asszociáció), az ismeretek egységbe foglalása, a jelenségek rendszerezése, a tényekből történő elvonatkoztatás. Minthogy a gondolkodás kényelmesebbé válásával gyengül a logikus okoskodás, az idős ember egyre kevésbé érti meg a változó valóságot, ezért ragaszkodik az ismert környezetéhez, a biztonságot adó megszokottsághoz.

Simone de Beauvoir szerint az öreg ember „azért retteg a változástól, mert... a múlttal való szakítást látja benne”. Márpedig számára a múlt idealizált érték, a fiatalságának ideje, amelyben még „sikeres” volt, egészséges és aktív. Felidézése, újra lehetséges átélése lelki szükségletté válik, és ez egyúttal vigasz is a sivárnak tűnő jelennel szemben.

A visszaemlékezés ugyan természetes, de káros is lehet, ha önigazolás lesz belőle és az életút hamis átértelmezése az egyén kiválóságának bizonyítására. Az ilyen „pozitív” emlékekben való elmerülés hozza magával a passzivitás igényét, ami párosulhat azzal a meggyőződéssel, hogy az életnek ez a szakasza szükségszerűen a tétlen nyugalomé. Gyakorlatilag ez a tevékenység egyszerűsítését, sztereotip cselekvések formájában történő kiélését jelenti, az aktivitás minimumra csökkentését, az üldögélést, a nézelődést, a hosszabb idejű nappali fekvést, egyszersmind a jelen időtlenítését.

Beauvoir szavaival: „a szokásban összekeveredik egymással a múlt, a jelen és a jövő, a szokás kiszakítja az embert ellensége, az idő rabságából, és azzal az örökkévalósággal ajándékozza meg, amelyet a jelen pillanatban nem talál meg többé” (*Beauvoir*, 1972. 746). Az idősíkok keveredésének bizonyítéka az, amikor visszaemlékezés közben nagy időszakaszok esnek ki az idős ember gondolkodásából, a régmúltat közvetlen kapcsolatba hozza a közeli múlttal, megfeledkezve a köztük lévő, nem egyszer több évtizedes időről. *Beauvoir* idézett megállapítása egyébként azt is érzékelteti, hogy a változatlanság fokozott igénye mögött a halállal való azonosulás rejlik, még akkor is, ha a tőle való félelem, szorongás is járul az idős ember életéhez.

Az időskorral foglalkozó gerontológiai kutatások feltárták, hogy az emberi testben lévő sejtek elhalása az aktivitás hiányának tulajdonítható. *Verzár Frigyes* szerint „ellentétben az alkalmazkodási folyamatoknak azzal a csoportjával, amelyek az élet folyamán kedvezőtlenebbé válnak, s amelyeket lényegében a központi idegrendszer szabályoz, vannak olyan alkalmazkodási folyamatok, amelyek természetes ingerek által, látszólag a fokozott munka révén közvetlenül hatnak a szervezet sejtjeire” (Idézi *Olechowski*, 1970. In: *Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, 1997. 10). Vagyis a munka jellegű aktivitás meghosszabbítja az ember alkalmazkodó képességét, és ez nemcsak a fizikai, hanem a szellemi tevékenységre is igaz. *Rohracher* ezt így fogalmazza meg: „funkciók, amelyeket gyakran használnak, az elérhető legmagasabb fejlődési fokig jutnak el; funkciók, amelyeket ritkán vagy sohasem használnak, elcsenevésznek, és fejletlenek maradnak” (i. m.).

Szentgyörgyi Albert szavaival: „Minden élettelen fizikai rendszer a használatban megy tönkre, viszont az élő rendszereket a tétlenség teszi tönkre, míg a használatban fejlődnek” (*Szentgyörgyi*, 1983. 97). Az aktivitás kölcsönhatás az élő szervezet és a környezete között, valamint az élő rendszerek egyes részei között. Ilyen együttműködés nélkül e rendszerek nem érhetik el különleges stabilitásukat, nem maradhatnak életképesek. Ezek alapján különbözteti meg *Mc Farland* az életkor kétféle jelentését: a születés óta eltelt évek számával mérhető „kronologikus” életkort és a teljesítmények képességszintjével mérhető „funkcionális” életkort. (*Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, 1997. 10). A kettő nem fedi egymást, a kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik alapján nagy eltérések tapasztalhatók. Egyesek hamarabb öregszenek, mások később, aszerint, hogy az életük aktív időszakában mennyire foglalkoztatták testi és szellemi erejüket.

Akik már fiatal korukban elkényelmesedtek, azok hamarabb veszítik el fizikai erejüket, mozgékonyaságukat, és akik leszoktak a szellemi munkáról, az olvasásról, a problémák intenzív gondolkodást igénylő megoldásáról, azoknak az agysejtjei hamarabb válnak képtelenné a valóság új jelenségeinek feldolgozására. Lényegében erre a következtetésre jut D. B. *Bromley* is: "a fogalmi rendszerek és az intellektuális készségek, mint az algebra, a zene, az írásbeli munka és a közigazgatási gyakorlat, valamennyien 'berozsdásodnak', ha egy ideig használaton kívül maradnak.

Ez valószínűleg a fokozatos hanyatlás enyhébb fajtája, amely a gyakorlat felújításával helyre hozható. A hosszadalmas 'nem használat' azonban vagy az élet késői szakaszában előforduló gyakorlás hiánya végül olyan dezorganizált állapothoz vezethet, amelyben a funkciók felidézhetetlenül elvesztek – a gyakorlás hiánya a szellemi hanyatlást segíti" (*Bromley*, 1972. 319-320).

Az idézett megállapításokból kivehető, hogy nemcsak a tevékenység mondható az emberi lét szükségletének, hanem a környezetéhez fűződő viszony is, beleértve a természeti környezeten kívül az emberek közti társas viszonyokat is. Ha az idős ember akarva-akaratlan leépíti kapcsolatait, korlátozza életterét, zárkózottá válik, az érzelmileg megviseli, növeli benne a feleslegesség érzését, amit a nyugdíjazás már amúgy is bizonyos fokig előidézett. Ha az idős ember azt érzi, hogy másnak nincs szüksége rája, a társadalom nem igényli tapasztalatait, tudását, akkor megkeseredetté, emberkerülővé válik. A kényszerű társadalmi elszigetelődés magával hozza az érdeklődés beszűkülését, a tájékozódási igény korlátozása pedig a figyelem összpontosításának gyengülését. E hatások következtében az idős ember felhagy az olvasással, a rádió hallgatásával, a televíziós adások nézésével. Érdeklődése önmagára irányul, a testi bajaira, egészsége romlására. Amikor másokkal szót vált, inkább csak erről fog beszélni, és másoktól is ilyesmiről vesz át tapasztalatokat. S minthogy ebben a vonatkozásban nem számíthat tartós javulásra, kedélye sem lesz derűs, legfeljebb rezignáltan a helyzetébe bele törődő. Valószínűbb azonban borúlátásának az állandósulása, ami kiterjedhet az általa észlelt valóságra is.

Természetesen ezek a jelenségek főleg az időskor kései szakaszára jellemzők, a 45-50. éves kor táján még ritkán fedezhetők fel. Rokkant nyugdíjasoknál, tartós munkanélküliségben élőknél már ekkor is jelentkezhetnek. Ám ezek a problémák hosszabb folyamatban alakulnak ki, ezért ajánlatos korábban is szembenézni a veszélyeikkel, amikor a körülmények kedvezőtlen alakulása miatt még csak a lehetőségei születnek meg. Az is természetes, hogy a kedvezőtlen viszonyok közt élő embereknel sem szükségszerű a gondolkodás és a viselkedés rosszabbra fordulása. A lényeg az, hogy ki hogyan képes beilleszkedni megváltozott körülményeibe, és megtalálni a lehetőségekhez képest elérhető, viszonylag jó életformát. Tanulságos e vonatkozásban *Bromley* tipizálása, amely a beilleszkedés különböző változatait fogalmazza meg (*Bromley, 1972. 130-138*).

Szerinte a „*konstruktív*” embernek van humora és önkritikája, ismeri az értékeit és hibáit, tárgyilagos szemlélete miatt elnéző másokkal szemben, nincsenek előítéletei, nem fél a változásoktól, mert képes rugalmasan alkalmazkodni hozzájuk. Tud gondoskodni magáról, érdekli a jövő alakulása, azt optimizmussal ítéli meg. Baráti kötelékei erősek, számíthat mások támogatására, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy az önbizalma erős legyen.

A „*függő*” típusú ember viszont mindig azt várja, hogy mások gondoskodjanak róla, ő tehetetlenségben éli az életét. Örül, hogy megszabadult a munkájától, nyugdíjasként sincsenek ambíciói, amelyeket meg akarna valósítani. Mégis könnyen fárad, örül az otthon nyugalmának, az otthoni kikapcsolódásnak, szórakozásnak. Szereti az ünnepeket, az evésben, ivásban leli kedvét. Kedveli a szerencsejátékokat, bízik abban, hogy előbb-utóbb nagy nyereseményhez jut.

A „*védelembe vonuló*ra” jellemző a szokásokhoz és a szokványos nézetekhez ragaszkodó magatartás. Bár állandóan tevékeny, és magáról is gondoskodik, de a külső problémák miatt borúlátó, az emberekkel szemben előítéletesen gondolkodik, önmagával szemben viszont nincs önkritikája.

A „*rosszindulatú*ak” bajaikért, kudarcaikért mindig másokat okolnak. Gyakran panaszkodnak indulatosan másokra, és ezt előítéletekkel erősítik. Nézeteik általában leegyszerűsítettek, a valóság tényeitől elszakadóak. Szokásaik kötöttek, tevékenységüket a rutin határozza meg, magatartásuk merev, ambícióik nincsenek.

S minthogy kis jövedelműek, az életszínvonaluk alacsony, az életben semmi jót sem fedeznek fel. Borúlátók, szorongással gondolnak a jövőre.

Az „öngyűlölők” megvetik saját életüket, egyrészt a sikertelensége miatt, másrészt azért, mert sohasem voltak olyan vágyaik, amelyeket meg akartak és meg tudtak volna valósítani. Egész életük örömtelen volt, a házasságuk boldogtalan, munkájukat érdeklődés nélkül végezték. Nincs gyakorlati érzékük, előrelátásuk, kezdeményező készségük. Beletörődnek ugyan az öregségbe, de ambíciók és derűlátás nélkül. Ezért nem is keresik mások társaságát. Magányosnak, haszontalannak érzik magukat, de ezért önmagukat vádolják, eltúlozva testi és szellemi tökéletlenségeiket. Ennek eredménye az állandó lehangoltság. Ezeknél a magatartás-formáknál – az elsőt kivéve – szinte csak negatív tulajdonságok találhatók, mintha az öregkor ezeket hozná felszínre. Mégsem tanulság nélküliek.

Kiolvasható belőlük, hogy a kiegyensúlyozott élet feltétele az önállósággal párosuló értelmes és hasznos tevékenység, a megértéssel és rokonszenvvel társuló emberi kapcsolat, a változó körülményekhez jól alkalmazkodó magatartás, az önkritikát is tartalmazó önbizalom. Bizonyítható, hogy mindez nélkülözhetetlen alap az időskori tanulásához, művelődéshez.

Lehet-e, kell-e tanulni még idős korban is?

Tény, hogy az emberi szervezet romlásának kezdetét a tudomány a 45-50. éves korra teszi. Érthető, ha a munkaadók nem szívesen alkalmaznak ennél idősebbeket. Arra hivatkoznak, hogy lassú a teljesítményük, nem tudnak lépést tartani a munka új követelményeivel. Az is előfordul, hogy kevésbé képzett, tapasztalatlan fiatalokat vesznek fel helyettük, feltételezve, hogy őket könnyebben lehet betanítani újszerű feladatokra. Mindkét érven van némi igazság, de kétségtelen, hogy ezt nem lehet általánosítani, mert a teljesítmény egyénenként eltérő színvonalú. Igazságtalan ez az ítélet, mert nem veszi figyelembe, hogy a nagyobb tapasztalat és az ebből származó jobb minőség értékessé teszi az idősök munkáját. Azt sem lehet mindig ellenük vetni, hogy nem tudják követni a változásokat. Ha ezek összefüggnek a meglevő tudásukkal, akkor ők is képesek módosítani a munkájukat. Különösen akkor, ha a korábbi években sem volt a munkájuk sablonos, ha az megkövetelte a változó feladatokhoz való alkalmazkodást.

Az ilyen munkát végző embereket könnyebb tovább képezni, nekik magától értetődő, hogy a munka jó minősége feltételezi az adott helyzet megfigyelését, a feladatok megoldásához számításba vehető lehetőségek összehasonlítását, értékelését és a várható hatás kikövetkeztetését.

Kérdés persze, hogy mit lehet tenni azokkal, akiknél nem alakult ki ilyen képesség, akik a sablonos munkájuk miatt nem tudták elérni, hogy önállóan oldjanak meg bonyolultabb feladatokat. Feltételezhető, ők már át nem képezhetők, ezért esélyük sincs a munkaerőpiacon való maradásra. Lehetséges azonban, hogy még ők is találhatnak olyan munkát, amit aránylag jól el tudnak végezni. Ha igaz az, hogy mindenkiben van valami hajlam és fogékonyság, ami készséggé, képességgé fejleszthető, akkor náluk sem reménytelen a munkába állás. Ehhez viszont olyan szolgáltatás kellene, amely az egyéni sajátosságokból indul ki, és személyiség-lélektani vizsgálatokkal épít ki képzési programokat.

Megfordítja tehát a sorrendet: nem azt nézi, hogy a kínált képzési struktúrában talál-e az egyén részvételi lehetőséget, hanem azt keresi, hogy az egyén számára mi lenne a legkedvezőbb munka, és a tulajdonságait figyelembe véve hogyan javasolható neki a munkához kötődő pályakép. A pályakezdő fiataloknál már létezik ilyen támogatás, az időseknél azonban nem. Pedig, ha még legalább tíz év van hátra a nyugdíjazásukig, akkor semmiképp sem felesleges ez a segítség.

A képzési struktúrához kapcsolódó tanácsadó szolgáltatnak azonban nemcsak az elhelyezkedés lehetőségeit adó, javító képzést kell megnyitnia az érdekeltek számára, hanem figyelnie kell az ajánlatok beválását, és ha szükséges, új tanulási irányokat kell feltárnia. Az életutat követő tanácsadásnak közben két alapelvet kell elfogadtatni a klienseivel: először azt, hogy ma már általánossá vált társadalmi szükséglet az egész életen át tartó tanulás, másodsor azt, hogy e keretek között természetes, az embernek élete során többször is munkakört, esetleg szakmát kell váltania. Tehát nemcsak a körülöttünk zajló változásokat kell megértenünk, magunkat is állandóan változtatni kell.

Érdemes emellett arra is gondolni, hogy a munkavállalási esélyek növeléséhez ma már nemcsak szaktudás kell. Egyre több munkakör betöltéséhez kellenek „kulcsképessegek”, amelyek különböző szakterületeken egyaránt alkalmazhatók (Siegrist, 1997).

Ilyen képesség a rész-egész viszonylat megértése, az összefüggések felismerése, a problémaérzékenység és a problémamegoldás, az együttműködés és a hozzá szükséges beleérző készség (empátia) a társak iránt, az értelmes, kifejező kommunikáció, az új dolgok iránti nyitottság, az újítás (innováció), az alkotó gondolkodás és cselekvés (kreativitás). Ezeknek egyre jelentősebb a szerepe a munkavállalásban és a munka minőségi teljesítésében. Ha a 45 év feletti emberek versenyképesek akarnak maradni, törekedniük kell ezek szisztematikus kifejlesztésére. Csakhogy erre irányuló képzést aligha találunk, a képzési kínálat mindig csak tartalmában jelöli meg, milyen szakmai képzést ad, készség- és képességfejlesztő programokat önmagukban nem hirdetnek, hacsak nem „önismereti tréningek” formájában a menedzserképzésen belül. De erről az elnevezésről kevesen ismerik fel, hogy a munkavállalási esélyük javítására éppen erre lenne szükségük. Nem véletlen, hogy nálunk nem terjedt el a franciáknál sikeres „elme-edző” módszer (entrainment mental), amelynek a célja a már meglevő tapasztalat és tudás elmélyítése a gondolkodás műveleteinek gyakorlásával (Brocher 1975. 76; Lengrand 1952). Könnyű belátni, hogy mind a tanácsadó szolgálat, mind pedig a kulcsképeségek fejlesztése célszerű és hasznos. Elismerhető persze, hogy ellentétben áll azzal a rövidtávú gondolkodással, amely csak a munkához közvetlenül kapcsolódó képzést tartja szükségesnek, azt is minél rövidebb idő alatt. Kérdés azonban, hogy hasznos-e az olyan szakirányú képzés, amelynek az értékesíthetősége a kellő alapozás hiányában hamar elavul. Márpedig a személyre szabott fejlesztést mellőző gyakorlat számolhat ilyen veszéllyel.

Kevésbé vitatható két olyan képzettség szükségessége, amelyek közvetlenül ugyan nem kapcsolódnak szakképzettségekhez, mégis felismerhető, hogy sok szakterületen nagymértékben emelik a munka színvonalát. Ez a számítástechnika és az idegen nyelvtudás. Ennek ellenére az idős emberek ritkán ismerik fel, hogy érdemes erre időt és energiát fordítani. Alighanem azért, mert egyik sem hoz hamar kellő eredményt, és bizonytalan az is, hogy képes-e valaki idős korban megbirkózni az ilyen tanulás követelményeivel. Tudatosítani kell tehát, hogy mindkét képzettség főként abban kamatozik, hogy rendkívül széles körben hasznosítható, és ott is ad keresőképes munkalehetőséget, ahol nincs ráutalva az ember munkaadóra, mert önmaga is lehet vállalkozó, vagy a falusi turizmusban vendéglátóként hasznosíthatja az ilyen irányú tudását. El kell fogadtatni, hogy tanulni sohasem késő, az idős ember szorgalommal és nagyobb élettapasztalattal pótolhatja azt, hogy a fiatalok könnyebben és gyorsabban tudnak tanulni.

A hagyományos felfogás az emlékezetet tartja az eredményes tanulás feltételének. Eszerint, amikor tanulunk, meg kell jegyeznünk valamit, hogy azt később önállóan fel tudjuk idézni. Amit szóban, írásban vagy tettekben meg tudunk ismételni, arról elmondhatjuk, már tudjuk, azaz „megtanultuk”. Csakhogy az idők emlékezete rosszul működik. Hamar felejtene, sőt gyakran az is előfordul, hogy képtelenek valamit megjegyezni, emlékezetükben rögzíteni. Sokszor néhány perc alatt is elfelejtik, amit előbb hallottak. A régi eseményekre azonban igen jól emlékeznek vissza, ezek a képzeletükben úgy villannak fel, mintha most történtek volna. A tanulás-lélektan szerint azért van ez így, mert a régi emlékeket a „kristályosodott” intelligencia őrzi meg, az új információk rögzítésére a „folyékony” (fluid) intelligencia ebben az életkorban már kevésbé képes (Czigler, 2000. 76). Amit fiatal korunkban jól figyeltünk meg, amit akkor érzelmileg erősen átéltünk, az már nehezen tűnik el a tudatunkból, amire viszont idős korban felületesen figyeltünk, az már nem marad meg bennünk. Ez utóbbi különösen a szóban hallottakra nézve igaz, a látott eseményekre kevésbé.

E kétféle gondolkodásmód nemcsak az emlékezet működésében tér el egymástól, hanem más vonatkozásban is. A kristályosodott képesség „fogalmi rendszerekből és gondolkodási képességekből áll, amelyek képessé teszik az embert, hogy bizonyos tapasztalatokat könnyen sajátítsa el, és bizonyos dolgokat gyorsabban tanuljon meg, mint mások. Arra is képessé teszik, hogy a tanulás és gondolkodás egyre elvontabb és bonyolultabb formái felé haladjon, és a fejlődést – ámbár lassabban – folytathassa felnőtt élete során is” (Bromley, 1972. 325). A „folyékony vagy másképpen „változókéony” intelligencia viszont az eseményekből következtető okfejtést, az összefüggésekben való gondolkodást, a rövid lejárátú tanulást és emlékezetet, a gondolkodás sebességét teszi lehetővé. Ez a képesség már a 20. életév után gyengülni kezd, a kristályosodott vagy másképpen „rögzített” intelligencia állandóan nő a középső életkorig, és különösen a szóbeli kifejező készségben megőrzi a fejlettség szintjét. A térbeli gondolkodás ugyan a középső életkort követően romlik, de az ismeretek pontosságában továbbra is jónak mondható.

Az emlékezésről idéz Bromley egy érdekes megállapítást. „Ahhoz, hogy az öregek megtanulják az újat, gyakran el kell felejtetniük a régit, és ez kétszer olyan nehéz, mint valamit teljesen újonnan megtanulni. De amikor valamilyen szituáció a múltban felhalmozott ismereteket követeli meg, akkor az öregek előnyben vannak a fiatalokkal szemben” (Bromley, 1972. 331).

Ebből levonható a következtetés, hogy bármely életkorban az tanulható meg könnyen, aminek van már tapadási felülete az előzőleg felvett ismeretekben. Az emlékezetben őrzött tudás azonban gyakran pontatlan, sőt nem egyszer önkényesen értelmezett. *Bromley* szerint: „Amire emlékezünk, az gyakran eltorzított változata annak, amit eredetileg tapasztaltunk. Nemcsak elfelejtjük ismereteink egy részét, de hajlamosak vagyunk arra is, hogy saját magunk felépítette részeket tegyünk hozzá, eltorzítsuk és újra rendezzük tapasztalatunk egészének a képét. Egyszerűsítünk és ésszerűsítünk, így az emlékezetbe idézés könnyebb és a gondolataink összefüggőbbek. Inkább emlékezünk néhány jellegzetes tényre, mint a részletek tömegére, hajlunk rá, hogy elfogadjuk valaminek a megtörténtét, mert beleillik az elmúlt eseményekről újra összeállított képbe, előfordul, hogy arra emlékezünk, mintha bizonyos személyek és események egymással kapcsolatban lettek volna, pedig nem így volt...”

Öreg korban a nemrég tapasztaltak különösen könnyen kiesnek az emlékezetből, és könnyen összezavarodnak. Ez még a hosszú lejáratú emlékezetre is érvényes lehet, amit az öreg emberek látszólag jól tudnak használni. Az idősebb alanyok tapasztalatukat túlságosan magabiztosan alkalmazhatják, s közben nem veszik figyelembe egyrészt azt, hogy a körülmények már megváltoztak, másrészt azt, hogy az emlékezetük könnyen csal” (*Bromley*, 1972. 258).

Meglepő talán *Bromely* megállapítása, de ha ismerjük a konstruktív pedagógiával feltárt jelenségeket, amelyek bizonyítják, hogy a valóságról alkotott képet mindenki a felfogásának megfelelően alakítja ki (*Nahalka*, 1997; *F. Szakos*, 2002), akkor az emlékek torzításáról szóló megállapítást már nem tarthatjuk tévesnek. Különösen azoknál, akik idős korukban szükségesnek érzik, hogy az életük eseményeit önigazolásuknak rendeljék alá. A tanulás persze nemcsak az információk emlékezetbe vésése, hanem azok kapcsolatokba rendezése, összefüggéseik értelmezése, belőlük következtetések levonása és tisztázandó problémák felvetése is. Vagyis nem mechanikus, gondolkodás nélküli folyamat, hanem alkotó aktivitás. Olyan folyamat, amelyben felismerhetővé válnak a látszólag össze nem tartozó tapasztalatok és ismeretek kapcsolási lehetőségei, és amelyben szerkezetileg új egységek alakíthatók ki (*Landau*, 1974. 19). Kétségtelen, hogy ilyen tanulásra az idősök már ritkán képesek, hacsak nem szokták meg ezt fiatalabb korukban. Ebben az esetben valószínű, hogy a korábban bevált eljárások ismétlődnek, és a már meglevő tudás anélkül aktivizálódik, hogy attól gyökeresen eltérő eredmények születnének.

Az alkotó tanulás követelményeivel szemben mindazoknál az időseknél, akik ezt fiatalként nem sajátították el, különböző zavarok jelentkezhetnek. Egyre nehezebb például a dolgok összefüggéseinek felismerése, feladatok megoldása közben a konkrét tények elvonatkoztatása, a szemlélet váltása. Bromley szerint az idősek gyakran zavarják össze a tárgyak tulajdonságait, amelyek alapján osztályozhatók. Főleg akkor, ha „az adott osztályba sorolt tárgyaknak olyan sajátosságai is vannak, amelyek az illető osztályban nem szereplő tárgyakra is vonatkoznak” (Bromley, 1972. 265). Az időseknél sokszor a tapasztalatból jól ismert dolgoknál is helytelen következtetések születnek. Annak ellenére, hogy szívesen tekintik a tapasztalataikat kétségbe vonhatatlannak. Bromley említi egy tanulási képességet felmérő vizsgálatot, amelyben a megkérdezettek azt a feladatot kapták, hogy alak, szín és anyag szerint csoportosítsanak bizonyos tárgyakat. A fiatalabbak képesek voltak a tárgyak közös, elvont és általánosítható tulajdonságainak megfelelően elvégezni a csoportosítást, az idősek viszont hajlamosak voltak arra, hogy gyakorlati szempontból sorolják egybe a tárgyakat. Így például „a ceruzát és a radírgumit egy csoportba sorolták, mert ezeket együtt szokták használni” (i. m. 318). Annak ellenére, hogy sem alak, sem szín, sem anyag szerint nem voltak hasonlóak.

Gyanakodhatunk persze arra, hogy itt nem egyszerűen az életkor befolyásolta a teljesítményt, hanem a képzettségi szint is, de elismerhető Bromley következtetése, miszerint a fiataloknál a feladat ilyen megoldása összefügg az intelligencia-szintjükkel, az időseknél viszont inkább az életkor hatása a döntő.

Vagyis „az idősebb ember nemcsak a probléma-megoldásra képes kevésbé, de arra is, hogy megértse azt” (i. m. 318). Ha arra gondolunk, hogy a naponta ismétlődő munkából való kiesés szükségképp gyengíti a probléma-megoldó készséget és képességet, akkor elfogadhatónak látszik ez az értelmezés. Hasonló helyzet észlelhető az időseknél az elvonatkoztató gondolkodásban. A már említett felmérésben közmondások jelentését is meg kellett fogalmazni. A példa így szólt: „Aki egyszer már megégette magát, az fél a tűztől”. Egy idős ember ezt így értelmezte: „Ha valakit megsebesített a tűz, az távol tartja magát”. A közmondás jelképes értelme meg sem jelenik ebben, az illető képtelen elszakadni a példamondat konkrétságától, figyelme és érdeklődése megreked a vizuálisan elképzelhető helyzetenél. Ez a felmérés bizonyítja, hogy a konkrétéhoz való ragaszkodás még abban az esetben is bekövetkezik, amikor felelet-választásos megoldási lehetőség is van, és a felsorolt lehetőségek közt az elvont értelmezés is megtalálható (i. m. 291).

Leginkább akkor vehető észre az idősök tanulásában a gyenge teljesítmény, amikor egy feladat megoldásához korlátozott időt adnak, vagy amikor egyszerre egynél több szempontot kell figyelembe venni, és a tapasztalatokat változó körülményekhez kell igazítani.

Ennyi negatív tényező miatt feltételezhetnénk, hogy az idősök tanulása csak nagyon gyenge hatású lehet, sőt az esetek többségében eredményről nem is beszélhetünk. Szó sincs erről. Az eredményességhez azonban ismernünk kell azokat a pozitívumokat, amelyekben nincs romlás, sőt az idősök teljesítménye még jobb is lehet, mint a fiataloké. Ilyen az a szélesebb körű élettapasztalat, amit évtizedek alatt szereztek, és aminek következtében a jelen nem önmagában nézik és értelmezik, hanem múltbeli események következményeként.

Igaz persze, hogy a múlt értelmezése gyakran önkényes lehet az egyén társadalmi helyzetétől, világnézetétől és képzettségétől függően, mégis az, hogy a jelen megítéléséhez az átélt előzmények sorát vonultathatják fel, olyan előnyt jelent, amit a fiataloknál a múltból szóló olvasmányok és a tanulóval felvehető információk nem pótolhatnak. Nem véletlen, hogy a történelemtudomány az írásbeli dokumentumok mellett fokozódó jelentőséget tulajdonít a szóbeli emlékezésnek, amit idős emberektől gyűjtenek össze a fiatalabb korokban látott és átélt eseményekről. Az angol kifejezéssel „oral history”-nak nevezett élményanyag szubjektivitása ellenére is értékes a tudomány számára. Egyrészt konkrétsága, másrészt helyi vonatkozásai miatt, amiket a kizárólag általánosításokkal dolgozó tudomány mellőz, bár ezzel elveszti életszerűségét és gyengíti bizonyító erejét. S még ha az újabb kutatás óvatossággal kezeli is a személyes emlékezés hitelességét, feltételezi, hogy a gyakrabban ismétlődő vagy legalább is erősen hasonlító vélemények mégis adnak némi objektivitást a gyűjtött anyagnak.

Herbert *Grau* találóan állapította meg, hogy az idős emberre jellemző „a visszatekintésre való hajlam” (*Grau*, 1962. 114). Ez szinte szükségszerűen erősödik, amikor gyökeresen változik meg az ember helye a munkahelyen, a családban és a társadalomban. Az új helyzetbe illeszkedés feltételezi annak végig gondolását, hogy mi az, amit az ember magával vihet élete új korszakába. E számvetés nem szűkül le a fiataalkori emlékek felidézésére, benne van az is, hogy valaki mit tudott elérni és mit nem élete alakulása közben.

E nélkül a szilárd helyzet elvesztése nem nőhet át új bizonyosságba, az új körülmények közt lehetséges életforma biztonságot adó magatartásába. Megfigyelhető, hogy a nyugdíjazásuk után egyesek képtelenek önmagukra találni, elvesztik önbizalmukat, a megszokott munka és időbeosztás megszűnésével életük talajtalanná válik. S még jó, ha ez csak tartós unalmat vált ki bennük, és nem keresik a feloldódást az alkohol mértéktelen fogyasztásában, nem menekülnek öngyilkosságba. E válsághelyzet bizonyítja, hogy az ilyen emberben nem fejlődött ki a képesség az új helyzetekhez történő alkalmazkodásra, s minthogy életének ebben a szakaszában ez már aligha fejlődik ki, az illető boldogtalannak fogja érezni magát.

Az élettörténetek felidézésének egyébként a tanulás szempontjából is van jelentősége. Saját életének alakulása mindenkit érdekel. Fokozott mértékben érvényes ez az idős emberekre, akik szívesen tekintenek vissza az előző évtizedekre, azok jelentősnek vélt eseményeit igyekeznek újból és újból felidézni. Pszichikai szükségletük, hogy megértsék, nem éltek hiába, a bajok és kudarcok ellenére is voltak sikereik és értékes tulajdonságaik. A régi emlékek ismétlődő átélése közben persze ritkán gondolnak arra, hogy mi miért is történt. Sokszor nem gondolják végig, hogy ami megtörtént velük, csak egy lehetőség volt több más lehetőség mellett, és ezért érdemes elgondolkodni azon, hogy miért épp az valósult meg, miért nem más, ami lehetőségként ugyancsak benne volt az adott helyzetben. Egy ilyen számvetés tudatosíthatja, hogy az élet döntések sora, az ember állandóan választ az előtte álló lehetőségek közül, még ha ennek nincs is mindig a tudatában. Az élettörténet tehát tanulásként is felfogható, ha az eredménye nem is több mint saját múltunk jobb megértése és benne az események okainak és következményeinek a tárgyilagos felismerése. Azaz nem valamilyen „idegen” tudás átvétele, hanem a meglevő saját tudás elmélyítése. Személyessége miatt feltehetően vonzóbb is az egyén számára, bár kétséges, hogy az alaposabb elmélyülés szándéka mindig kialakul valakiben, hiszen ez már tárgyilagosságot és önkritikát követel tőle. Az idősök gyakran ragaszkodnak korábbi tapasztalataik kialakult értelmezéséhez, meglevő meggyőződésükhöz, és ez mintegy „kész magyarázatul” szolgál életük átgondolásához. A beidegzettségől való elszakadást nem szívesen vállalják, pedig, ha megértenék, hogy több szempont felhasználásával alaposabb tudásra tehetnek szert, akkor ez a felismerés új távlatokat nyithatna meg előttük.

Több szempont összevetését számukra az teszi lehetővé, ha csoportban beszélgetnek. Ilyenkor természetes, hogy eltérő nézetek is megjelennek, még abban az esetben is, ha a lényegét illetően nincs vita közöttük.

A különbözőség hatására beszélgetés közben nézeteik csiszolódhatnak, sőt a véleménycserében résztvevők arra is késztetést érezhetnek, hogy összehangolják a gondolataikat. Ez persze feltételezi, hogy a beszélgetők egymás iránt rokonszenvet éreznek. S ilyenkor, ha valamiben nem tudnak megegyezni, az érvelésükkel igyekezhetnek elfogadtatni az álláspontjukat. Az érveléssel folytatott vita hozzájárul szellemi képességeik fejlesztéséhez, erősíti a szellemi kondíció fenntartását. Arról nem is szólva, hogy a véleményeknek kialakuló összefoglalása erősíti a rész-egész viszonylatok megértését és a vitázók szintetizáló képességét. Ez a példa is alátámasztja, hogy az aktivitás és a társas kapcsolat idézi elő leginkább az időskorban a tanulás és művelődés eredményességét.

Mi készteti az idős embereket tanulásra, művelődésre?

Leegyszerűsítsenénk a kérdést, ha azt a kézenfekvőnek látszó választ adnánk, hogy a még dolgozóknak szakmai képzést, az időseknek pedig egészségügyi felvilágosítást kell adni, mert ez érdekük, és ez érdekli őket. Tény, hogy mindkettőt indokolt megadni, s a jelentőségük is kétségtelen, de önmagukban igazán meg nem érthető, hogyan is illeszkednek bele az idősek életébe. Ez csak akkor válik világossá, ha az életmódjuk keretén belül helyezzük el sajátos képzési szükségleteiket

A nyugdíj előtt állók közt a rendszeres munkát végzők életét feltehetően még a munkával járó feladatok határozzák meg elsősorban. Emellett a családi gondok megoldása is számottevő részét töltheti ki az idejüknek. Ekkor azonban már gyakran jellemző a korábbi tapasztalatok alapján a szokások uralkodóvá válása és az élet ritmusának egyhangúsága. Ezt csak a munkaviszony és a családi helyzet gyökeres változása szakíthatja meg. A kedvezőtlenebb munkakörbe kerülés és a munkanélküliség kényszerű elfogadása megtöri az élet kialakult rendjét, és arra készítheti az embert, hogy kiutat keressen válságos helyzetéből. Sokan ekkor már reménytelennek látják a helyzetüket, és nem is gondolnak arra, hogy valamilyen képzés segítheti őket. A 45.-50. életév után legtöbben úgy érzik, ők „már kinőttek az iskolapadból”, képtelenek bármi újat elsajátítani (Csoma, 2000). Ezért nem is keresik a tanulás lehetőségét, és elhárítják a nekik kínált alkalmakat. Ha közel állnak a nyugdíj korhatárához, úgy érzik, azt a kis időt majd eltöltik valahogy, és ha alacsonyabb színvonalon is, megélnék a nyugdíjból, ahogy mások is. Ez a beletörődés azonban pszichikailag is káros, mert együtt jár a leértékelődés érzetével

Az idősödő embereket mind gyakrabban érő válsághelyzeteket azonban érdemes megelőzni. Ahogy a betegségek jó részét is egészséges életmóddal el lehet kerülni, a munkaviszonyból történő korai kiesésnek is van ellenszere: a szaktudás folytonos korszerűsítése. Aki ezt munkaképes korában vállalja, számíthat arra, hogy idősebb korában sem kerül hátrányos helyzetbe. A jól képzett szakembereket még ebben az életszakaszban is megbecsülik, s nem egyszer kéri arra, hogy előadóként vegyenek részt a fiatalabbak képzésében. M. S. Knowles szerint a tanítás egyszersmind tanulás is, ha párosul a tananyag folyamatos korszerűsítésével, új szempontok szerinti átrendezésével. Csak az ilyen – önmagát állandóan továbbképző – tanár tud meggyőzően és eredményesen tanítani (Knowles, 1980).

Bár nálunk még viszonylag ritka a 45-50 év felettiek képzése, érdemes figyelembe venni, hogy a német egyetemeken az időseknek hirdetett tanfolyamok az 50. évet betöltőknek szólnak. Igaz, hogy a résztvevők többsége csak tájékozódni akar valamelyik választott szakterületen, de lehetőség van arra, hogy a vizsgákat vállalók diplomával járó egyetemi szakképzettséget szerezzenek. S még ha nem is jár ezzel együtt munkahelyi alkalmazás, de a megszerzett alapos tudás növeli az emberek önbizalmát, fokozza szellemi képességeiket. Noha Németországban a nyugdíjazás alsó korhatára 65 év, az 50. évtől kezdve ajánlott tanulási lehetőség azt célozza, hogy kellő időben szokják meg az emberek, idős korban is érdemes tanulni, és ez váljék az életük részévé.

Egyébként a „harmadik kor egyeteme” számos országban létezik Európában. Azt, hogy ehhez hasonló lehetőség Magyarországon is megteremthető, bizonyítja, hogy az 1980-as években az egi Tanárképző Főiskolán, majd Miskolcon időseknek külön tagozatot indítottak történelemből, angol és német nyelvből. Egyes tanulók azt is vállalták, hogy a foglalkozások látogatásán és a félévenként tartott csoportos beszámolókon túl egyénileg is vizsgáznak. Ennek alapján felvételt nyerhettek a főiskola levelező tagozatára. S bár a résztvevők többségének előzetesen középiskolai végzettsége volt, kisebb arányban felsőfokú végzettségük is jelentkeztek erre, hogy szélesítsék a meglevő képzettségüket. A résztvevők nyilatkozatai szerint a tudás gyarapítása, a hasznos időtöltés és a rendszeres elfoglaltság indította őket az időskori tanulásra (Szabados, 1999). Sajnos, ez a kezdeményezés viszonylag hamar abba maradt, ahogy ez hasonló kísérletekkel szokott nálunk történni. Mintha Magyarországon tipikus lenne a jó próbálkozások melletti kitartás hiánya.

Az időskori tanulásnak persze vannak az iskolarendszertől független formái is. Ilyen a nyugdíjasok szabadegyeteme, köztük nálunk legrégebbi a budapesti, amely 1983-ban kezdődött meg az időseket érdeklő témakörökből. (Egészségügy, pszichológia, földrajz, történelem, irodalom, művészet) Ilyen sorozatokat később nép főiskolai egyesületek is szerveztek. Mindegyik megmaradt azonban a résztvevők tájékoztatásánál, képesítést egyik sem adott. Újabban az Eötvös Loránd Tudományegyetem indított hasonló sorozatokat a nyugdíjasoknak. Az itt szervezett *"Harmadik Kor Egyeteme"* természettudományi, történelmi, pedagógiai, pszichológiai előadásokkal kínál tájékoztatói lehetőséget az érdeklődőknek. Érdemes megemlíteni, hogy a szabadegyetemek-től eltérően vannak a tanulásnak olyan formái is, amelyek aktív részvételre építenek; ezek úgynevezett szakkörök, mint az ásványgyűjtő, bélyeggyűjtő, régi érmekegyűjtő, honismereti, helytörténeti, csillagászati, modellező, fotós, dísznövény-termesztő, kiskállat-tenyésztő kör. Tagságuk ugyan minden korosztályt magába foglal már a 16. évtől kezdve, de a többség általában idős ember, akik nagyobb szabad idejüket akarják a hobbyjuknak szentelni. A szakkörök tagjai olykor szakértői szintre is eljutnak, mert a gyakorlati tevékenységüket a szakirodalom rendszeres tanulmányozásával kapcsolják össze. Ilyen szakkör viszonylag kevés működik nálunk (ezek is inkább csak városokban), jóval gyakoribb a nyugdíjasoknak szervezett klub-élet, ami viszont inkább szórakoztató programokat kínál a társas összejövetelek kiegészítésére. Talán egyedül azok a kirándulások tekinthetők mégis tanulási alkalomnak, amelyek történelmi emlékeket, szép természeti környezetet keresnek fel. Ezek azonban csak egy részét töltik ki a szabadidőnek, ezért az idősek életének nagy részét az unalom veszélyezteti.

A szabadidő eredetileg a munkaidő ellentétéként jött létre, és a dolgozók pihenését szolgálta. A munkával szemben regeneráló szerepe volt. A munkaidő csökkenésével és a szabadidő növekedésével másra is nyílt lehetőség, de ennek csak kiegészítő jelentősége lehetett a pihenés mellett. Ezért terjedt el benne a szórakozás, amit ugyancsak pihentetőként lehetett felfogni. A nyugdíjasok életében a munkaidő megszűntével a szabadidő az ébren töltött órák nagy részére kiterjedt, rajta kívül csak a létfenntartással közvetlenül összefüggő tevékenységek maradtak, mint a tisztálkodás, öltözködés, étkezés, bevásárlás.

A szabadidő mellett elvesztette eredeti funkcióját, és önmagában „értelmetlenné vált” (Grau, 1962. 100). Mindenkinél önmagának kellett eldöntenie, mit kezd vele. Ha erre korábban nem alakultak ki értelmes és érdekes szokásai, akkor ez a lehetőség terhekké vált. Különösen akkor, ha a mozgás fárasztó volta vagy valamilyen betegség miatt az idős ember otthonához kötött, a beszűkült látókör, az egyhangú környezet és a tétlenség fokozza az unalmat. Egyesek az unalmat nézelődéssel próbálják enyhíteni. Nézik az utca forgatagát, mások cselekedeteit, de ha mindez lehetetlen, akkor az unalom érzése kínossá válik, és kialakul az a meggyőződés, hogy a valóságban és általában az emberi életben semmi sem érdekes. Simone de *Beauvoir* így ír erről: „Az idős emberek egyik legszembeszökőbb vonása a szellemi étvágytalanság. Az öregség nem egyéb, mint a kíváncsiság hanyatlása...A tétlenség azonban elveszi kedvünket az érdeklődéstől, a szenvedélyektől, közönyünk pedig pusztasággá változtatja a világot, amelyben már semmi sem található, ami megérdemelné, hogy foglalkozzunk vele. Ránk is, a dolgokra is rátelepszik a halál” (Beauvoir, 1972. 720).

Sokan az unalmat a televízió szórakoztató műsorainak nézésével próbálják elűzni. Ha ezek nem gondolkodtatják a nézőket, a figyelmet is csak felületesen tudják lekötni, és ez gyengíti a figyelem-összpontosítást, úgy hogy végül már semmi sem tudja érdekeltetni őket. Az unalom legjobb ellenszere nem a semmittevés, hanem az értelmes, céltudatos tevékenység. Az önként vállalt és önállóan kiválasztott elfoglaltság felszabadítja a képzelő erőt, legyen szó akár a kézimunkáról vagy a barkácsolásról. Az ilyen gyakorlati tevékenység még a tanulást vállalni nem akaróknak is tartós elfoglaltságot jelenthet, s ha ennek az eredményeivel másoknak lehet segíteni vagy másokat lehet megajándékozni, akkor ez a munka többlet-örömmel jár, a hasznosság érzését és az önbizalom erősödését adja meg. Közben még tanulni is lehet, mert egyre újabb, szebb és jobb dolgokat lehet készíteni, ami fejleszti a gyakorlati képességet.

A tanulás sok más lehetőséget is kínál, például olyat, ami új területek felfedezésével, a látókör tágulásával párosul. S minthogy az időskor magával hozza az időbeli és térbeli távlatok beszűkülését, a tanulás ezzel ellentétben hathat, nem engedi meg, hogy az egyén élete korlátozott maradjon. A tanulásra, művelődésre készítő motívumokat dr. Boga Bálint gerontológus így foglalja össze: A személyiséget erősíti a világ jelenségei iránti érdeklődés, az élettapasztalatok újra gondolása, amelyek elégedettséget válthatnak ki az egyénben életútjával összefüggésben,

továbbá a korábbi foglalkozáshoz kötődő szaktudás fejlesztése, a családi helyzettel összefüggő problémák megoldása, az egyedül élőknel a társas kapcsolatok fenntartása és bővítése, a hobby folytatása, az eligazodás új helyzetekben (Boga, 1999. 141). Nyilvánvaló, hogy ezek a lehetőségek tovább bővíthetők. Különösen akkor valósíthatók meg, ha az irántuk mutató igény jó példák ajánlásával társas kapcsolatokban terjed.

Az időskori tanulás és művelődés szervezésének elvei, módszerei

Figyelembe véve, hogy az emberek sokfélék, nehéz általánosítani az idősnek szervezendő foglalkozásokon követendő eljárásokat. Van azonban néhány általánosan elfogadható elv, amelyek nélkülözhetetlenek a gyakorlat megalapozásához. Az első az, hogy bármilyen felkínált lehetőség csak akkor lehet eredményes, ha segítségként jelenik meg, és nem erőltetett beavatkozás valakinek az életébe. Segítségként viszont csak az válhat, ami a felismert érdekből és a meglevő érdeklődésből indul ki, azt igyekszik szélesíteni és mélyíteni. De ebben is meg kell adni a választás lehetőségét, úgy hogy a továbblépés esélyét többféle változatban kell bemutatni. Lényeges az, hogy az egyén érezze, minden tett, amit vállal, az elhatározásán és döntésén múlik, amit – ha szükségesnek érzi – meg is szakíthat, meg is változtathat. Tekintettel kell lenni az idősök érzékenységre, mert az önállóságuk elleni „merényletnek” tekintik még a jó szándékú segítséget is, ha nem találkozik az ő akaratukkal.

Persze előfordul, hogy valaki makacsul ragaszkodik olyasmihez, ami a kárára van, vagy a határozatlansága miatt nem tud, vagy nem akar választani. Ilyenkor hivatkozni lehet olyan emberek véleményére, akit az illető becsül, szeret. Különösen a közösségi problémáknál válhat be ez a megoldás. Jellemző ugyanis, hogy a döntést nehezen vállaló ember könnyen csatlakozik mások véleményéhez, mert az biztonságot jelent számára. A „vélt többséggel” való azonosulás fölmenti az egyént a kockázat vállalása alól, és megadja azt a meggyőződést, hogy az ő „elhatározása” is része volt a közös döntésen alapuló tevékenységnek.

A tanulási, művelődési szándékot erősíti a közös programokon átélt élmények megbeszélése. Az idős ember szívesen fogadja, ha kíváncsiak a véleményére. Ha elmondhatja, mi tetszett, mi nem. Ilyenkor rá lehet kérdezni, hogy miért váltott ki benne ilyen hatást. Ez az átélt esemény tudatosulását eredményezheti, ami azután az emlék tartósabbá válásához vezet a hozzá kapcsolódó gondolatokkal együtt.

A vélemények cseréje az időseknél előnyös és hátrányos is lehet. Előnyös, hogy a szóbeli kifejező készség javul az öregedéssel. Hátrányos, mert sok idős ember válik szószaporítóvá, mindent elmond, ami csak eszébe jut. Sokszor feleslegesen jelentéktelen részletekre is kitér, ami akadályozza, hogy a mondanivalója a lényegre összpontosuljon, s hogy a gondolatmenete összefogott legyen. Ez a terjengősség azt is akadályozza, hogy mások egyenlő mértékben jussanak szóhoz. Az egyenlőtlen terjedelmű hozzászólások lassítják a beszélgetést, és aránytalanná teszik az aktivitást. Amíg valaki hosszan beszél, a többiek kényszerűen hallgatják, hacsak közbe nem szólnak, akkor viszont egymást akadályozzák a gondolatok kifejtésében. Ezért érdemes előre megállapodni abban, hogy megszólalásakor mindenki csak egy gondolatát mondhatja el, de annyiszor szólalhat meg, ahányszor érdemes mondanivalója van. Ez a szabály – ha mindenki elfogadja és be is tartja – pergővé teheti a beszélgetés menetét, és kevésbé fárasztja a résztvevőket.

Természetesen nagy különbség lehet az egyes emberek közt a mértéktartás, az önfejelem vonatkozásában, a gondolatok tömör és lényegre szorítókozó összefoglalásában. S abban a tekintetben is, hogy képes-e valaki az előtte elhangzó véleményhez kötni a mondanivalóját, vagy attól függetlenül beszél. Az utóbbi esetben a beszélgetés tartalmilag szétesik, a gondolatok nem találkoznak egymással. Azaz nem lesz véleménycsere. Ilyenkor lehet, hogy mindenki elmondta, amit akart, de a fölmerülő problémák tisztázatlanok maradnak, és a megoldásuk sem történik meg.

Ahhoz persze, hogy a gondolatok találkozzanak egymással, akár egyetértésben, akár ellenkezve, fejlett asszociációs képesség kell. Ennek gyengülése eléggé jellemző az idős korra, összefüggésben a társas kapcsolatok szűkülésével (*Beauvoir, 1972. 51*). Ha mégis sikerül egy megbeszélésben egymásra vonatkoztatni és egységbe foglalni a résztvevők véleményét, akkor az ebből eredő biztonságérzés ellensúlyozhatja a résztvevők magányát és csökkentheti a tehetetlenségük érzetét.

A társas kapcsolatok problematikussá válását jelzi a nemzedékek közti szakadék növekedése, amit az idős emberek szomorúan vesznek tudomásul. Az a tény, hogy a fiatalok más nyelven beszélnek, hogy olyan dolgok iránt érdeklődnek, ami az időseknek idegen és érthetetlen, fokozza a meggyőződésüket, hogy a változások átléptek fölöttük, a tudásuk és tapasztalatuk már senkit sem érdekel.

Ezt az érzést ellensúlyozhatja azonban kapcsolatuk az unokákkal, amit a nagyszülők szívesen vállalnak, és amiben sok örömet találnak. Még a gyermekkorú fiatalok is szívesen fogadják el szerető gondoskodásukat, főleg akkor, ha ez közösen megvalósuló programokat jelent. A Nógrád Megyei Népfőiskolai Egyesület sikeres kezdeményezése volt azoknak az idős embereknek és kis gyermekeknek a közös táboroztatása, akiknek családjából hiányzott a nagyszülő-unoka kapcsolat. Olyan időseket hívtak meg ide, akiknek nem volt unokájuk, és olyan gyerekeket, akiknek már nem éltek a nagyszüleik.

A két nemzedék harmonikus egymásra találását itt ez a hiányérzet erősítette, a kezdeményezés sikerét pedig a tábor után tovább élő kapcsolatok bizonyították.

Ez a példa egyébként azt a tanulságot is magában rejtette, hogy az időseknek szervezett programoknak érzelmi hatásúaknak is kell lenniük. E tekintetben az idősök élete elég szegényes családi és társadalmi elszigeteltségük miatt. Az időskor ártalmait könnyebb elviselni, ha valaki meg tudja őrizni derűs magatartását. Felismertethető, hogy az életnek ez a szakasza nem feltétlenül a testi és szellemi leépülés ideje, hanem a személyiség kiteljesítéséé is. Persze csak akkor, ha valaki tudatosan törekszik rá, és segítséget is kap hozzá. Ez utóbbi kölcsönös is lehet, ha az idősök mások számára hasznos tevékenységet végeznek. Grau szerint az ilyen tevékenység gyógyító hatású (Grau, 1962. 116). *Beauvoir* hangsúlyozza: „A tétlenség apátiával jár, ez viszont kiöl az emberből minden vágyat a tevékenység iránt” (Beauvoir, 1972. 433). Érdekes tudatosítani, hogy nagymértékben az egyénen múlik, hogyan alakul az élete. Még ebben az életszakaszban is kérdésként vethető fel: az ember képes-e uralni sorsát az adott körülmények között, vagy kiszolgáltatja magát a kedvezőtlen hatásoknak?” A kérdés és a reá adható válasz az időskor legnagyobb kihívása.

Irodalom

- Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet.* Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Beauvoir, Simone de: *Az öregség.* Európa Könyvkiadó, 1972.
- Boga Bálint: *Az idős emberek és a felnőttoktatás.* Kultúra és Közösség, 1999. 1.
- Boga Bálint: *Időskorúak felnőttoktatása a közművelődésben, a művelődési otthonokban.* In: *Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban.* Szerk.: Horváthné B. M. – Pordány S. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete. Budapest, 2000.
- Bromley, D. B.: *Az emberi öregedés pszichológiája.* Gondolat Kiadó, 1972.
- Brocher, Tobias: *Csoportdinamika és felnőttoktatás.* Tankönyvkiadó, 1975.
- Csoma Gyula: *Az öreg kutya is megtanítható új mutatóványokra, avagy adalékok a felnőttkori tanuláshoz.* In: *Andragógia az ezredforduló változó világában.* Szerk.: Mayer J.- Pethő L. Országos Köznevelési Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, 2001.
- Czigler István: *Megismerési folyamatok idős korban.* In: *Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban.* Szerk.: Horváthné B. M. – Pordány S. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete, Budapest, 2000.
- Forchheimer, Gabriele: *Az idősek képzése a társadalom szerkezetváltása korában.* In: *Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban.* Szerk.: Horváthné B. M. – Pordány S. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Nyitott Képzések Egyesülete, Budapest, 2000.
- F. Szakos Éva: *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban.* Akadémiai Kiadó, 2002.
- Grau, Herbert: *A népfőiskola és az idős ember.* In: *Szöveggyűjtemény a népművelés-elmélet tanulmányozásához.* Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.
- Knowles, M. S.: *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.* Revised and Updated. Cambridge. The Adult Education Company. New York, 1980.
- Landau, Erika: *A kreativitás pszichológiája.* Tankönyvkiadó, 1974.
- Lengrand, Paul: *Az elme edzése.* In: *Szöveggyűjtemény a népműveléselmélet tanulmányozásához.* Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1968.
- Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron.* Iskolakultúra. 1997.2.
- Olechowski, Richard: *A folytonos nevelés elvének tapasztalati megalapozása.* 1970. In: *Andragógiai szöveggyűjtemény II. kötet.* Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Samolovcev, Borivoj: *A felnőtt szenzomotorikus, intellektuális és emocionális sajátosságai. A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései.* Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1980.

Siegrist, Marco: *Kulcsképessegek. Andragógiai szöveggyűjtemény, II.k.* Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

Szabados Lajos: *A gerontológia jelentősége.* Kultúra és Közösség, 1999. 1.

Szentgyörgyi Albert: *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, 1983.

„KOPERNIKUSZI FORDULAT” A FELNŐTTEK TANÍTÁSÁBAN

A tanulmány címében használt kifejezés – amit az UNESCO egyik szakértője még 1970-ben fogalmazott meg – arra utal, hogy lényeges változások érlelődnek a felnőttoktatásban. Ám ahogy évszázadokkal ezelőtt nehezen lehetett elfogadtatni Kopernikusz felismerését a heliocentrikus világról, úgy a felnőttoktatás gyakorlata sem akar igazodni ma ahhoz a változáshoz, amelynek szükségességét elméleti szakemberek előre jelzik. A geocentrikus világkép az érzékelhető tapasztalatokra épült. Arra, hogy a Föld nem mozog, a Nap viszont hajnaltól estig utat tesz meg az égbolton, majd éjszakára eltűnik, hogy reggel ismét megjelenjen az ellenkező oldalon. Ebből következtek arra, hogy mozog a Föld körül. A felnőttoktatásban ez az evidencia úgy fogalmazódott meg, hogy aki tud valamit, az tanít, s aki nem tudja azt, az tanul. Ez a kapcsolat a pedagógiából került át a felnőttek tanításába, és ott magától értetődően helyesnek látszott. Nyilvánvaló volt, hogy csak felnőtt taníthatja a gyermekeket, és ennek mintájára az is, hogy csak a tanult ember taníthatja a tanulatlan felnőtteket. Az így felfogott kapcsolat alapozta meg a felnőttoktatás elsőként kialakult modelljét a népművelésben. A felvilágosodás idején született meg az az elhatározás, hogy megfelelő tudáshoz kell eljuttatni azokat, akik képtelenek igazodni a polgárosodást hozó új korszak követelményeihez. Írni-olvasni-számolni kell megtanítani azokat, akik az iparban munkát vállalnak, és faluról városba költöznek. Falun a parasztság évszázadok óta változatlan hagyományaival, szokásrendjével és szegényes életformájával nem igényelt ilyen tudást. Ezért a felvilágosodás hívei az alapkészségek mellett a szellemi kultúra könnyebben érthető értékeivel igyekeztek felemelni őket, hogy ezzel a társadalom egyenlő jogú tagjai legyenek. Az iskolapótló népművelés azonban nem vette figyelembe, hogy a tanulatlanoknak is van kultúrájuk, ami az emberi kapcsolatokat összetartó szabályokban, az életmódot meghatározó hagyományokban, és a munka eredményességét biztosító tapasztalatokban mutatkozott meg. Igaz, hogy mindez nem szolgálta az életkörülmények javítását, hiszen a változatlanság volt a lényege. Ezért a népművelés egy ideig nem is akarta figyelembe venni, és később, amikor felismerte a népművészet szépségét, akkor is azt muzeális értéként, változatlan formájában akarta megőrizni. A gyakorlati tapasztalatokat mellőző népművelés nem is lehetett igazán eredményes, mert a parasztsággal azonosított „népnek” életétől idegen kultúrát akart adni.

A változást az ipari társadalom hozta meg, amelyben a felnőttek tanítása már a gyári munka szükségleteihez igazodott. Bár a szakmai képzés elsősorban a fiatalok közt valósult meg, az ebben nem részesült felnőtteknek is csakhamar megszervezték a szakmát adó és a betanított munkásokat részfolyamatokra kiképző tanfolyamokat. Ez a felnőttoktatás már gyakorlati volt, de lemondott arról, hogy az élet egészét átfo-
gó „általános műveltséget” közvetítse. A túlzott specialitás arra sem volt alkalmas, hogy a tanuló felnőtteket társadalmi tekintetben egyenjogúsítsa. Alávetett helyzetüket erősítette a tanulás változatlanul hagyott modellje: tanulás közben alkalmazkodniuk kellett a nekik átadott „tananyaghoz”, átvételében a tudnivalók reprodukálása volt a követelmény.

A 20. század második felében azonban a fejlettebb ipari társadalmakban felgyorsul-
tak a változások. A tudományos fejlődést gyorsan követte a technikai felhasználása, és csakhamar kétségessé vált az egyszer megszerzett szaktudás változatlan alkalmazása. Először 1960-ban mondta ki a felnőttoktatás második világkonferenciája a továbbtanulás szükségességét. Jelszó lett a „permanens oktatás”, amely már ekkor figyelmeztetett arra, hogy nemcsak a munka világában lesz mellőzhetetlen a képzettség folytonos korszerűsítése, mert a változások az élet egészére kiterjednek, megvál-
toztatják az életkörülményeket, az emberi kapcsolatokat, s az életvitel módját is. Megszületett tehát „az egész életen át tartó tanulás” gondolata, amelyben követelmény lett a folytonos alkalmazkodás az élet új kihívásaihoz.

Már nem egyszerűen arról volt szó, hogy újabb ismereteket kell átvenni az új feladatok megoldása érdekében, hanem arról is, hogy magát a változás folyamatát kell meg-
érteni, hogy az ne sodorja magával a tehetetlenné váló embereket, inkább képesek legyenek irányítani életük alakulását. A képzés ezután már arra irányult, hogy felismerhetővé tegye az emberi lét változékonyságát, sokrétűségét és bonyolultságát, ami lehetetlenné teszi, hogy gondolati sémákkal igazodjunk el benne. Meg kellett érteni, hogy nem lehet leegyszerűsített válaszokat adni az újonnan felmerülő kérdésekre, képessé kell válni arra, hogy a változó helyzetek alapos átgondolásával, az össze-
függések felismerésével találjunk rájuk megfelelő válaszokat. Az egyszer elsajátított tudás már csak alap maradhatott, amit mindig rugalmasan kell felhasználni az új vé-
lemények és gyakorlati tervek kialakításához.

A tudás tartalmát adó ismeretek mellett nagy jelentőséget kaptak azok a képességek, amelyek segíthetik az ismeretek alkalmazását az adott helyzethez és körülményekhez. Ilyen képesség a problémamegoldás és a kreativitás, ami nem egyszerűen valami újnak a megalkotása, hanem a már meglevő tapasztalatokból és ismeretekből új egységek kialakítása, tehát konstrukciós képességet feltételez. Emellett szükség van a megalapozott ítéletalkotás és értékelés képességére, a másokkal lehetséges együttműködésre, az árnyalt és kifejező kommunikáció képességére, az önállóságra, a felelősségvállalásra, a produktív tanulás képességére és a minőségi teljesítményekre. A produktivitás a tanulásban azt jelenti, hogy az egyén nemcsak átveszi és megérti, amit tanulnia kell, hanem képes azt elemzően átgondolni, összefüggéseit felismerni, benne a rész-egész viszonylatokat és a részek kölcsönhatását felfogni, a szövegben az ellentmondásokat és a problémákat észrevenni, azokat tovább gondolva a megoldásukra következtetni. Mindezt „reflexív” gondolkodásnak nevezzük, szembeállítva a tananyagot csak tudomásul vevő, és azt az emlékezetben tárolni akaró tanulással.

A tanulásnak így módon történő fejlesztése az új korszak, az ipari társadalmat felváltó információs társadalom követelménye. Tanulásában alkalmazkodó szerepét fel kell váltania viszonylagos önállóságával, ami nem a tanítástól való függetlenséget jelenti, hanem e kapcsolat párbeszéddé alakítását. Keretét részben a csoportos művelődési forma, részben az interneten adódó lehetőség biztosítja.

A véleménycserében a tanuló is lehet tanító csoporttársaira hatva, de néha – tapasztalatainak mozgósításával – szakértő „tanárának” a gondolkodását is alakítva. A tanári szerep módosulása pedig azt fejezi ki, hogy a tanár nem marad „a tudás egyetlen forrása”, nagyobb felkészültsége és szakértelme inkább a tanulás segítésében érvényesül.

A felnőttek tanulása az információs társadalomban folyamatos áttérést hozhat az információk közvetítésének extenzív módjáról az információk feldolgozásának intenzív módjára, az előadások kizárólagos alkalmazását jelentő gyakorlatról a kis létszámú tanuló csoportok megbeszélésekre építő munkájára. Ha valahol ez az átalakulás nem történik meg, akkor ez annak a jele, hogy a gyakorlat szervezői képtelenek megérteni, az eredményesség azon mérhető, hogy a tanulásban résztvevők gondolkodása hogyan alakul. Tehát nem az ismereteket közvetítő előadások látogatottságának nagyságán és az irántuk mutatott érdeklődés intenzitásán mérhető az eredmény, mert ezek mögött rejtve marad az információk megértése és átvétele.

Ez csak akkor válik érzékelhetővé, ha a tanulók megszólalnak, és fő szereplőivé válnak a tanulásukat szolgáló eseményeknek.

Egyébként az „élethosszig tartó tanulás” csak akkor működik, ha rendszerként fogjuk fel. Azaz mindegyik szakasza előkészíti a reá következőt, és közben az egyes részterületek azonos elveket követnek. A fiatalok iskolái sem maradhatnak meg abban az állapotban, amelyre jellemző, hogy a tanulók csak akkor szólalhatnak meg, ha feleltetik őket. Mégpedig arról, hogy bizonyítsák, mennyire tudták emlékezetükbe vésni a tananyagot, s eközben érdektelen marad, hogy ők mit gondolnak arról.

Az értelmes tanuláshoz az is hozzá tartozna, hogy a tanulók ne csak feleljenek, hanem kérdezzenek is, maguk vessenek fel problémákat, amelyeket azután közösen oldhatnak meg. A többi tanulóval együtt, ráadásul úgy, hogy a tanár is részese legyen a megoldást kereső folyamatnak, igaz, inkább csak szempontok felvetésével, és nem a megoldás megfogalmazásával, ami passzivitásba vetné vissza a tanulókat. E követelmény érvényre juttatná, hogy az élethosszig tartó tanulás lényege – mindegyik életkorban – az aktív szerepvállalás és a társas kapcsolat az információk cseréjére, valamint a meglevő tudás állandó helyesbítésére. Csak így válik a tanulás életképpé a változó valóságban.

Ha a problémaérzékenység és a problémamegoldás összefonódása járja át a tanulás folyamatát, akkor nyilvánvalóan a *kereső-kutató gondolkodás* lesz a fő jellemzője. Az ilyen nyitottságban mellőzhetetlen a személyes önállóság és a társas együttműködés, és ebben a kettőségben az utóbbi nélkülözhetetlen kiegészítője az elsőnek. *Karácsony Sándor*, a debreceni egyetem híres tanára már évtizedekkel ezelőtt hangsúlyozta, a nevelés csak társaslélektani folyamatban lehet eredményes, amelyben az adó és vevő ugyanazt akarja, és kölcsönösen hat egymásra az egyenjogúság alapján. Ebben az értelemben a tanítás-tanulás hierarchikus viszonyát felváltja az a gyakorlat, amelyben a tanár is tanul, s tanuló is hozzájárul a tanításhoz tapasztalatainak és fölvetendő gondolatainak a felszínre hozásával.

Amikor 1997-ben Hamburgban megnyitották az V. Felnőttoktatási Világkonferenciát, a programot egy film vetítésével kezdték, amelyen *Paulo Freire*, a felnőttoktatás brazil szakértője nyilatkozott a munkájáról. Ő a konferencia megnyitása előtt egy hónappal halt meg, és az emlékéét idézve álltak fel egy percre a konferencia résztvevői.

Freire az írástudatlan indiánok és ausztrál bennszülöttek tanítása közben elért eredményeivel lett világhírű. Alapelve volt, hogy abból a valóságból kell kiindulni, amelyben a tanulók élnek, amit tehát ismernek. Tárgyi világukat kell „tananyagként” megjelelni, a fogalmaikat kell használni, tehát a tanároknak kell alkalmazkodni hozzájuk. (És nem fordítva, ahogy a hagyományos iskolai oktatásban teszik, mert ott a tanulók fejét üres tartálynak tekintik, amit ismertekkel kell megtölteni.) A hagyományos oktatás *Freire* szerint „az elnyomás pedagógiája”, amely engedelmes szolgálteket nevel, mert a valóságot statikusnak mutatja be, ami magától értetődően olyan, amilyen. Az ő módszerét követő oktatás viszont „a felszabadítás pedagógiája”, amely kritikus tudatossággal viszonyul a valósághoz, és a megváltoztatására készíti fel a tanulókat. E folyamatban párbeszéd alakul ki egy kis létszámú csoportban az ismert jelenségek kérdésessé tételével, és a pozitív irányú változás lehetőségeinek keresésével. A hangsúly tehát a valóság tényeinek felülvizsgálatára kerül át, ahelyett, hogy megmaradna a valóság tényeinek tudomásul vételénél. *Freire* szerint így válhat „a csend kultúrája” a tudatosulás folyamatában a valóságot aktívan alakító emberek saját kultúrájává.

Ehhez hasonló *Jack Mezirow* véleménye. Szerinte a felnőttek tanulásának lényege a *perspektivitás*, azaz meg kell érteni, hogy ami van, mivé tehető. Vagyis a gyakorlat céljának viszonylatában kell felfogni a dolgokat, ezért az oktatásnak is *transzformatív*nak kell lennie. Harmonizál ezzel *Stephen Brookfield* javaslata, mely szerint az ismeretek tudása csak akkor hatékony, ha összefüggéseikben fogjuk fel azokat, azokkal az érték-rendszerekkel és társadalmi struktúrákkal együtt, amelyek meghatározzák. Tehát nem elszigetelt információkat kell gyűjteniük a tanulóknak, mert azokkal lehetetlen megérteni a valóságot és a változásait.

Tulajdonképpen ez a felnőttoktatás „kopernikuszi fordulatának” a lényege: a hangsúly áthelyezése a passzív tanuló magatartásról az önmagát felelősen képző emberre. Egyúttal az extenzív ismeretadásról az ismeretek intenzív, közösségi, kis csoportos feldolgozására. Az eredményesség mennyiségi méréséről annak minőségi megítélésére. Igaz, hogy a kultúráközvetítés tömegkommunikációs gyakorlatának túlsúlya miatt ez illuzórikusnak látszik, ezért e fordulat kialakulásának jelei sokáig még bizonytalanok. Az előrejelzés szerint azonban a társadalom egészében valós eredmények így aligha várhatók.

Irodalom

Brookfield, S.(ed.): *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Freire, P.: *Education: The practice of freedom*. London: Writers and Readers. 1974.

Karácsony S.: *Ocsudó magyarság*. Exodus, Budapest, 1942.

Mezirow, J.: *A critical theory of adult learning and education*. In: M. Tight (Ed.) *Education for Adults, Adult Learning and Education*. London: Croom Helm, 1983.

RÉSZTVEVŐ-KÖZPONTÚSÁG A FELNŐTTEK TANÍTÁSÁBAN

Új fogalom terjed a felnőttoktatás külföldi szakirodalmában: a résztvevő-központúság, vagy másképpen nevezve: *tanulás-központúság*. A tanítás-tanulás kapcsolatában az utóbbit tartja döntőnek, hangsúlyozva, hogy eredményes tanulás csak akkor lehetséges, ha a tanulók összhangba hozzák tapasztalataikat és meglevő ismereteiket a kapott új információkkal. E követelmény azt is jelenti, hogy a tanítás-tanulás folyamatában már nem a tanár lesz a fő szereplő, hanem a tanulók csoportja, amely aktivitásával maga is részese lesz a tanításnak a csoporttagok közt lezajló kommunikációval. Az új felfogás nem tünteti el a tanár felelősségét, csak másként határozza meg a tennivalóit: ismeretadás helyett a tanulást közvetlenül segítő szerepet kell vállalnia.

A résztvevő-központúság csaknem teljesen hiányzik a magyarországi felnőttoktatás gyakorlatából. Erősen tartja magát az a meggyőződés, hogy a tananyag szakszerű összeállítása és a vonzó, követhető tanári magyarázat a döntő, fő formája pedig az előadás. Ehhez kapcsolódhat konzultáció, amelyben a tanulók kérdezhetnek, és elmondhatják a gondolataikat, de ez csak kiegészítése lesz az ismeretadó előadásnak. Ezért itt a tanulói aktivitás korlátozott, amit az is elárul, hogy a másodszor szólásra jelentkezők bocsánatkéréssel kezdik a mondanivalójukat, mintha szégyellnék, hogy ismét eszükbe jutott valami.

A felnőttoktatás hagyományos gyakorlatában először megállapítják a célt, majd ennek megfelelően alakítják ki a tématervet, azaz összeállítják a „tananyagot”, majd annak kifejtését felkért előadókra bízják. Közben gondoskodnak az anyagi-tárgyi feltételekről, és csak ezután keresik meg azokat, akik az így megtervezett oktatásra „beiskolázhatók”. Nyilvánvaló, hogy a kiképzendőknél ezután már alkalmazkodniuk kell a tőlük függetlenül összeállított programhoz, annak tartalmához és a közreműködő szakemberek módszereihez. Alkalmazkodniuk kell az oktatás szervezeti kereteihez és a tanuló csoport összetételéhez is. Mindez talán természetesnek is vehető, hiszen benne aki tud valamit, az átadja azoknak, akik azt nem tudják. Ám az már aligha természetes, hogy a tématerv úgy áll össze, hogy az esetek többségében egyáltalán nem veszik figyelembe a majdani tanulók tapasztalatát, tudását, tanulási képességét, sőt a motivációját, érdeklődését sem. E vonatkozásokra csak a tanfolyam közben derülhet fény, ott is legfeljebb véletlenül, hiszen sem a tervezők, sem az előadók nem építenek ezekre.

Sőt, még zavaró tényezők is lehetnek, amennyiben nem illeszkednek az előre tervezett tananyaghoz. Nem csoda, hogy a tanítás eredményességét sem aszerint ítélik meg, hogyan is változott a tanulók tudása, készség- és képességszintje, inkább csak azt nézik, hogy a képzés résztvevői rendszeresen látogatták-e az előadásokat, aktívak voltak-e a felvetett kérdéseikkel, tetszett-e nekik az előadók teljesítménye? Csak ahol beszámolóval, vizsgával zárul egy tanfolyam, ott mérik le, hogy mi maradt meg az átadott információkból a tanulók emlékezetében, esetleg azt kérdezik meg, hogy miképpen tudnák a gyakorlatban alkalmazni a hallottakat. Az első esetben mellékes, hogy ki hogyan építené be tudatába az új ismereteket, s hogyan alkalmazná azokat, a második esetben pedig a tanfolyam anyaga válik mellékessé.

Az ilyen tapasztalatok nyomán érthető, hogy sokan kételkednek a felnőttoktatás hasznában, látva, hogy a résztvevők teljesítménye nincs arányban a képzés tervezésére, szervezésére és megvalósítására fordított idővel, pénzzel és energiával. A teljesítmények gyengesége persze nem a résztvevők figyelmének és érdeklődésének alacsony szintjéből fakad, nem is szellemi képességük, tudásuk alacsony szintjéből, hanem sokkal inkább abból, hogy a felnőttoktatás jó részében nincs igazán követelmény, és nem vizsgálják alaposan, mi történik a tanulás közben. Persze vannak kivételek, az iskolarendszerű felnőttoktatás, az idegen nyelvek tanítása, a gépkocsi-vezetői tanfolyam vagy egy szakmát adó képzés méri az eredményeket.

Itt is megállapítható azonban, hogy néhol csak a végeredmény fontos, a hozzá vezető tanulási folyamat – a nehézségeivel, buktatóival, problémáival – már nem. Így azután a tanítás nem is segíti ezt a folyamatot, az a tanulók magánügye marad.

A kritika nem vonatkozik az idegen nyelvek tanítására, mert az kis létszámú csoportokban folyik, ahol a tanulás állandó gyakorlatokkal történik, a tanulók aktív részvételével. Itt azonnal világossá válik, mit lehet már eredménynek tekinteni és mit nem. A teljesítmények javítási lehetőségei közvetlenül adóttak, ezért a tanítás valóban segíti a tanulók készségeinek fejlődését. Ezért lesz magától értetődő, hogy mielőtt egy tanfolyam elkezdődik, felméri a jelentkezők meglevő tudását, és annak alapján állapítják meg, hogy mi az az induló szint, amit fejleszteni lehet majd. A felnőttoktatás más programjai ezzel szemben figyelmen kívül hagyják a résztvevők eltérő motivációját, magukkal hozott tudását, tapasztalatát, és azt sem, hogy ez hogyan változik a tanulás hatására.

Nem veszik figyelembe, mert nem gondolnak arra, hogy a tanulás tulajdonképp *változás*, nemcsak az átvett ismeretek mennyiségében, hanem a *gondolkodás módjában*, a *valóság szemléletében*, a *képességekben*, a *magatartásban* és a *tevékenységben* is. Tény, hogy az ilyen változás nem egyszeri esemény, hanem hosszabb folyamat eredménye, olyan folyamaté, amelyben hatás és ellenhatás kölcsönösen befolyásolja az egyént. Nem tekinthető magától értetődőnek, hogy eközben minden csak fejlődést jelent, a gondolkodás régi és új elemeinek találkozásánál gyakran a meglevő régi az erősebb. Különösen akkor, ha az új információ megbontja a tudat addigi egyensúlyát. Ilyenkor történhet meg, hogy az új információ átvevői átértelmezik, amit látnak, hallanak, vagy olvasnak, hogy az új a régi meggyőződésüket igazolja továbbra is. Számukra ugyanis a tudat stabilitása fontos, minden információ, ami megbontja ezt, csak zavaró.

Feltételezhető, hogy ott, ahol a tanulási folyamat alakulása figyelmen kívül marad, gyakori az oktatás elemeinek eklektikus kapcsolódása. Vagyis az összefüggések hiánya a tematikai egységek szervetlensége következtében, amelyben az egyes részek nem építenek egymásra. Ahol ez jellemző a tananyag struktúrájára, ott szinte magától értetődő, hogy a tanulásban sem korrigálják az elsajátítás jellegzetes hibáit. Ahol nem törődnek azzal, hogy az egyik tanár mit mondott, hová jutott el, és a másira ez hogyan vonatkozatható, ott a tanítás sem lesz érdekelt abban, hogy az oktatók egymással együttműködve igyekezzenek javítani a tanulói teljesítményeket. Ilyen körülmények közt az oktatás megmarad az ismeretek átadásánál, a tanulás pedig az ismeretek elszórt átvételénél, anélkül, hogy közöttük a szintézis keresése lenne jellemző. Ennek hatása nem is lehet más, mint az intenzív gondolkodás és az önkritikus felfogás hiánya.

Tény, hogy a felnőttoktatásnak van olyan területe is, ahol a cél nem valaminek a megtanítása, hanem az érdeklődők tájékoztatása egy témáról, témakörről. Ha azonban ez túl akar jutni azon, hogy kizárólag szórakoztató élményt adjon, és az információk megértését is lényegesnek tartja, akkor itt sem fölösleges figyelembe venni, hogyan is alakul a résztvevők felfogása, természetesen csak akkor, ha nem egyetlen alkalomról, hanem hosszabb folyamatról van szó

A résztvevő-központúság alapelvei

A résztvevő-központú felnőttoktatás legfontosabb alapelve, hogy a tanulókat felelőssé tegyék önmaguk fejlődéséért. Milyen követelményeket hoz ez magával? Először annak tudatosítását, hogy a tanulók teljesítménye fontosabb, mint a tanároké. A siker elsősorban rajtuk múlik. Ha igaz az, hogy a képzés nem más, mint a meglevő szint fejlesztése, akkor nyilvánvaló, hogy az eredmény azon mérhető, hogyan alakult, mivé változott az induló színvonal. Ahhoz, hogy ezt megítélhessük, ismernünk kell minden képző folyamat kezdetén az induló szintet, és mérnünk kell az átalakulását (Bradford, 1958).

A tananyag-központú oktatás ezt csak az iskolai végzettség tekintetében veszi számításba, legfeljebb még abban, hogy az adott tárgykörben van-e a résztvevőknek gyakorlati tapasztalatuk. Ez azonban kevés, az azonos iskolai végzettség nem jelent azonos szintű tudást, képességet, arról nem is szólva, hogy az egykor szerzett képzettség minősége később az önálló tájékozódás, önművelés révén magasabb szintre emelkedhet, ennek hiányában viszont – a felejtés miatt – inkább csak romlik. A gyakorlati jártasságról pedig nem elég annyit tudni, kezdő vagy gyakorlott valaki, azt is tudni kellene, hogy az illető milyen minőséggel végzi a gyakorlatot.

Az oktatást szervezők általában azzal hárítják el az induló szint felmérését, hogy nincs idő erre, különben is ez a szint a képzésre jelentkezőknél sokféle lehet, márpedig arra nincs lehetőség, hogy az oktatás mindegyikhez igazodjék. Valójában persze a ráfordítandó munkát érzik fölöslegesnek, hiszen a felkért szakemberek úgy is azt mondják el, amit ők tartanak fontosnak. Ezért ha valahol mégis felméri valamilyen formában az induló szintet, az esetek többségében a képzés anyaga mégsem erre épül, nem ennek az átalakítását célozza meg. Így esetleges marad, hogy a tanulók hogyan tudják összekötni hozott ismereteiket a képzés során kapott új ismeretekkel. Ez persze nem is foglalkoztatja a szervezőket és előadókat, akik az új információk elfogadtatását mindig úgy képzelik el, hogy azokat önmagukban kell felfogni, megérteni és az emlékezetben elraktározni. Ezt a meggyőződést azzal is alátámasztják, hogy az ismeretek egyéni feldolgozása olyasmi, amibe még a szakértőknek sincs beleszólásuk, az lényegében magánügy, hogy ki mit gondol a hallottakról. (A magára hagyottság és a tévedés szabadsága így az egyéni önállóság sérthetetlenségével igazolódik.)

A felnőtt ember tudata azonban nem üres tábla, amire bármit lehet írni, ha az érdekes és érthető és leköti a figyelmet. Ez a felfogás nem veszi figyelembe a szelektív percepciót, vagyis azt, hogy a kapott információkból mindenki aszerint válogat, hogy a meglévő szemlélete alapján mit érez fontosnak, és mit tud megérteni. Egy megállapítás átvétele vagy elutasítása általában attól függ, hogy mennyire illik a közlés a befogadónál levő értékek, meggyőződések rendszerébe, és azt milyen hatással tartja meg (Zöschbauer, 1968). Természetesen függ az átvétel a figyelem összpontosításától is, amit a tárgy érdekessége, a befogadó érdeklődése, fáradtsága, figyelmének zavarthatansága stb. befolyásol. Tény, hogy senki sem számíthat arra, hogy az ismeretközlő szavai teljesen átkerülnek hallgatói tudatába, még akkor sem, ha ezek az információk egyetértésre találnak. Az átvétel ugyanis sajátos viszonyulás, amiben az eredményesség legfontosabb ágense maga a befogadó. Erről Horst Siebert a következőt írja: „A felnőttek keveset tartanak meg emlékezetükben abból, amit hallanak, legtöbbet abból, amit maguk dolgoznak ki. Az aktivitás növeli a tanulás sikerét.” (Siebert, 1977).

Másik tanulsága a bírált gyakorlatnak, hogy a tanítást nem fejlesztésként fogja fel, hanem csak ismeretadásként, amelyhez a résztvevő passzív jelenlétével járul hozzá. Paulo Freire szellemes hasonlattal világítja meg ennek a felfogásnak az „értékét”. Olyan ez – mondja – mint amikor valaki beteszi a pénzét a bankba, ahonnan bármikor ki is veheti azt. Remélve, hogy közben a kamatokkal emelkedik a betét összege. A bank-konceptiójú oktatás szerint tehát a tanulás ismeretmegőrzés, anélkül, hogy ezek az ismeretek beépülnének a befogadó ember tudatába és tevékenységébe, azok sajátjává válnának. Nem is lehet másként, hiszen az átvevő „idegen kultúrárt” kap, amit az oktató értékként közvetít számára, közben a tanulók életéből származó tudást – mint a „hamis tudat” termékét, vagy a mindennapi lét gyakorlatához kapcsolódó „lényegtelen” tudást – teljesen figyelmen kívül hagyja. Így azonban a tanítás az „elnyomás pedagógiája” lesz, mert a személyes és átélt tudás helyébe egy élettől elvont tudást akar állítani. Többnyire a társadalom uralkodó osztályának eszményeit és értékeit mutatva be „igazi kultúrának”. Ez a kultúra azonban sohasem kapcsolódik a tanulók problémáihoz (Freire 1973).

Freire véleménye, hogy a tanulók meglévő tudattartalma az alap, amire minden tanításnak épülnie kell. Hozzáteszi, hogy csak az életben érzékelt problémák tudják igazán fokozni az érdeklődést a tanulás iránt.

Persze fölvethető, hogy jogos-e a tapasztalati tudás előnyben részesítése az oktatás anyagával szemben, hiszen ez utóbbi – jó esetben – az egyetemes emberi tudásban felhalmozódó, általánosított tapasztalatként fogható fel. Elutasítandó-e tehát, mert az egyedi helyzetektől elvonatkoztatott tudást kínálja, és az egyén – gyakran tévesen értelmezett – tapasztalata helyébe másféle tudást állít? A probléma megoldása alighanem az, ha a személyes tapasztalat a kiinduló pont, de a cél mégis az általánosabb érvényű tudás megszerzése. Már csak azért is, mert az induktív eljárás fokozhatja az érdeklődést és erősítheti a tanulás igényét, de valódi tudást mégis az ad, ha a konkrét tapasztalat szélesebb összefüggésekbe ágyazódik bele, és általánosabb érvényű tanulsággal jár.

Freire szerint a tapasztalat nemcsak kiinduló pontja a tanulásnak, hanem anyaga is annak. A cél persze nála nem a tapasztalatok egyszerű elmondása; ez nem tanulás, mert új tudást nem ad. A tapasztalatokat értelmezni kell – mondja – és így eljuthatunk az életkörülményeink jobb megértéséhez, ami alapul szolgálhat azok megváltoztatásához. Így megy át a folyamat a gyakorlatba. A tapasztalatok értelmezése ugyanis az élethelyzet tudatosulásával tudatosabb életvitelt eredményez, aminek már gyakorlati jelentősége van. Kritikus magatartást feltételez, amellyel az ember kérdésessé teszi azt, amit addig maradandónak hitt. Ennek eredményeként ráébred arra, hogy a valóságról kialakított gondolkodása és tudása hamis volt.

A tapasztalaton nyugvó tudást *Freire* nem eszményíti. Látja korlátait, de a helyesbítését mégsem egy másféle – társadalmilag szentesített – tudás elfogadtatásával akarja elvégeztetni, hanem úgy, hogy a tanulók keressenek tapasztalataikat pontosabban kifejező és átfogóbb érvényű fogalmakat. E tudatosodás látszólag nyelvészeti problémává szűkül, és még nem jelenti a szélesebb körű összefüggések felismerését. *Freire* mégis reméli, hogy ezen az úton a tanulók kifejezőkészlete gazdagodik, szókincsük jelentésvilága átalakul, és ez segíti őket abban, hogy a gondolkodásuk átalakításával az életkörülményeiket is átalakítsák. E folyamatban a „csend kultúrájából” a tanulók „saját kultúrája” lesz.

Bár *Freire* nézeteire kétségtelenül hatott *Heidegger* egzisztencializmusa (*Gajdenko*, 1966. 117-120, 155-158), a tanulást mégsem fogja fel magányos, egyéni tetteként. Felfogásában a tanuló csoporté a fő szerep, amelyen belül a csoporttagok „összinte párbeszéde” folyik.

A csoportmunka demokratizmusát bizonyítja szerinte, hogy a tanár csak összefogja, de nem irányítja a munkát. Szerepváltása akkor lesz eredményes, ha maga is tanulóvá válik. Megtanulja a tanulók nyelvét, fogalomkészletét, gondolkodásmódját, és azonosul az ő problémáikkal. Mégsem olvad bele teljesen a csoportba. Nagyobb kompetenciáját arra használja, hogy ösztönözze és segítse a tanulókat. Bátorítania kell őket, hogy maguk is kezdeményezzenek, fogalmazzák meg a problémáikat, cseréljék ki a nézeteiket, és váljanak maguk is társaik tanítóivá. E feladatok vállalásával fokozódhat a tanulás tudatossága és eredményessége. Az öntevékenységekben ugyanis a csoport lesz a problémák elemzője és megoldója, miközben a cselekvés terve is a csoport tevékenységéből születik meg. E közösségi aktivitás Freire szerint az egyén számára megnyitja az utat önmaga felfedezéséhez és szabadsága gyakorlásához. Ezért az ilyen gyakorlat „a felszabadítás pedagógiája” lesz.

A kiindulás vonatkozásában erős a hasonlóság P. Freire és J. Mezirow nézetei között. Mezirow is úgy véli, a tapasztalat az eredményes tanulás alapja, amelyhez mindenki a véleményét köti. Ez részben a valóságra épül, részben annak lehetséges meghosszabbítására, amit ő a „perspektíva” (távlat) fogalmával jelöl. Noha a távlatok nem mindig igazolódnak, úgy gondolja, baj, ha a képző intézmények nem veszik figyelembe az egyéni perspektívákat, és a valóság racionális ellenőrzésére hivatkozva korlátozzák a véleményalkotás szabadságát. Így kettős tudat alakul ki az emberekben: az egyik a tapasztalati valóságra épülő személyes meglátásokat tartalmazza, a másik az intézmények által értékesnek minősített álláspontokat, amelyeket azután a tájékoztatás és a tanítás is igyekszik elfogadtatni. Ez utóbbinak az átvétele azonban nem motiválja az embereket tanulásra. Motiváció csak akkor fejlődhet ki, ha valaki észleli, hogy a tapasztalata és a saját következtetéseivel kialakított perspektíva nincs összhangban egymással. Csak ez esetben alakul ki igény a valóság új értelmezésére, új információk felvételére, új távlatok kidolgozására. Ez Mezirow szerint kritikai folyamat, amelyben felülvizsgáljuk régebbi álláspontunkat és korábbi gyakorlatunkat (Mezirow, 1977).

Carl Rogers pszichológiai elmélete abból az alaptételből indul ki, hogy a tanulás *önmegvalósítás*. Kezdeté a tapasztalatok feltárása és értelmezése. Ehhez az anyagot a tanulóknak kell összeállítaniuk, hogy megkezdhessék meglevő véleményeik újraértelmezését. Így a tanulás lényegében önvizsgálattal kezdődik, és nem a tanulóktól függetlenül összeállított, előre elkészített tananyag megtanulásával és a benne lévő feladatok végrehajtásával.

Ezért tankönyv helyett másféle eszközöket kell igénybe venni, például audio-vizuális anyagokat, amelyek segíthetnek a tapasztalataikat megvilágítani. A tanulásnak csoportban kell lejátszódnia a tapasztalatok összehasonlításával és az általánosítható következtetések levonásával. Ennek Rogers szerint spontán folyamatnak kell lennie a gondolatok szabad áramlásával. Ebből következik, hogy az anyaga sem lehet központi-lag meghatározott. A tanulás tárgyról és annak kibontásáról az adott csoport döntsön, ezért az eredménye is e terv megvalósulása, és nem a tanítás eredménye. Az értékelés is az egyéni fejlődés felmérése legyen, és nem a tanított ismeretek felidézésével.

Rogers álláspontja, hogy a tanulásban a *személyi fejlődés a döntő*, amely akkor eredményes, ha saját kezdeményezésen alapszik, aktív munkával megy végbe a tapasztalatok átértékelése és átszerkesztése közben. Szerinte hiba, hogy a tanítást túlértékeli, noha az eredménye mindig kétséges. Az átadott ismeretek kevésbé épülnek be a tanulók gondolkodásába, az egyes információkat is csak részben veszik át, általában nincs arányban a tanításba fektetett energiával. Rogers a következő alapelveket fogalmazza meg a tapasztalati tanulásról: 1. Az embereknek természetből adott képességük van a tanulásra. 2. Eredményes tanulás csak akkor lehetséges, ha valaki érzékeli a tárgy fontosságát. 3. A tanulás tulajdonképp változás az önértékelésben és az önszervezésben. 4. Az a tanulás, amely veszélyezteti az önértékelést, könnyebben asszimilálható, ha a külső veszélyek minimálisak. 5. Csak akkor alakulhat ki tanulás, ha a személyiség nem kerül veszélybe. 6. Jelentős eredményt csak cselekvéssel lehet elérni. 7. Az eredményesség feltétele, hogy a tanuló felelősen vegyen részt benne. 8. A saját indítekből eredő tanulás az egész személyiséget igénybe veszi, tehát hat az értelmi, érzelmi és akarati szférára. 9. Ha a tanulásban érvényesül az önkritika és az önértékelés, akkor az ösztönzi az önállóságot, az alkotóerőt és az önbizalmat.

10. A leghasznosabb tanulás a tanulás folyamatának a megtanulása és a tapasztalatokra való nyitottság fenntartása; így a változás beépíthető a személyiségbe (Rogers, 1983).

Feltételezhető, hogy a résztvevő-központúság csak a tanulásról és a tanulókról tud érdemlegeset mondani. Ez nem így van. Malcolm S. Knowles a tanárok tevékenységét is meghatározza. Ezek jól érzékeltetik a hagyományos tanári magatartástól való eltérést. Knowles szerint a tanár feladata, hogy segítse a tanulókat törekvéseik tisztázásában, a problémáikból kiindulva tanulási igényeik kibontakoztatásában, elképzeléseik megfogalmazásában.

Őket egyéniségként kell elfogadni és kezelni. A tanulók közt bizalmat és együttműködést kell kiépíteni. A tanárnak is tanulóvá kell válni a kölcsönös érdeklődés szellemében. Be kell vonni a tanulókat a tananyag tervezésébe, és osztolni kell velük a célok elérését segítő módszerek kiválasztásában. Segíteni kell őket a feladatok megoldásában és a tanulmányokhoz felhasználható források felhasználásában. Saját tudását összhangba kell hozni a tanulók tapasztalataival. Hozzá kell járulni ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek beépíteni az újonnan tanultakat meglevő tapasztalataikba. Be kell vonni őket a tanulási folyamat követelményeinek és kritériumainak meghatározásába, az előrehaladást mérő módszerek kidolgozásába. Segítséget kell adni a résztvevőknek önértékelésükhöz, a reális értékelést lehetővé tevő eljárások megtalálásához és alkalmazásához (Knowles, 1980. 57-58).

Knowles javaslatai a tanítás-tanulás folyamatának minden fontosabb mozzanatát számításba veszik. Alapossága meghaladja a felnőttoktatás szokásos gyakorlatát, amelyben nagyon kevés a tanulókat közvetlenül segítő mozzanat és a velük való együttműködés. Arról nem is szólva, hogy ez a gyakorlat nem gondolkodik folyamatban. Ezért nem is lenne könnyű bevezetni Knowles valamennyi követelményét. Világos, hogy nála egészen más a tanár szerepe, mint a szokványos felnőttoktatásban. Nála nem az előre összeállított tananyag „leadása”, magyarázata, számonkérése a feladat, hanem a tanulókat segítő kapcsolat kialakítása, amelyhez a helyzetükbe való beleélés, a velük történő azonosulás és közös haladás, az ösztönzés, a segítés, a tanácsadás és a tevékenységük koordinálása szükséges. Jelentős ebben az a felismerés, hogy a tanár csak akkor tud eredményesen tanítani, ha közben maga is tanul, és nemcsak a szakirodalomból, hanem a tanulók tapasztalataiból és meglátásaiból is.

A tanár többé nem „mindentudó” ágense a tanulásnak, hanem kereső, kutató tevékenységet folytató része a közös munkának, és ezzel ad követendő példát a tanulóinak (idézi P. Jarvis 1983. 170). A tanár ezzel feladja megszokott biztonságát, és vállalja a helyzetek és problémák bizonytalanságát, majd azok tisztázásával igyekszik eljutni egy új bizonyossághoz, ami nemcsak a tudásában mutatkozhat meg, hanem a csoportos tanulás eredményességének érzékelésében is. Ehhez nem kell a tanulókat feleltetnie, vagy velük dolgozatot íratnia, mert a csoportmunkában állandóan kap visszajelzéseket, érzékeli az eredményeket és az elkövetett hibákat. Ezért rugalmasan reagálhat arra, hogy mit kell tennie.

Kétségtelen persze, nem könnyű elérni, hogy a tanulók kezdeményezése és önállósága egységbe kerüljön az olyan tanári irányítással, amely egyszerre tud alkalmazkodni a tanítványaihoz, és közben a változásukat is szorgalmazza. Talán Knowles tanácsa eligazíthat: a tanár úgy fogja fel tevékenységét, mint személyes fejlődésének a lehetőségét; így az együttműködés is vonzóbb lesz, mintha csak a tudását adná tovább. De a résztvevő-központúság eszméjét még jobban fejezi ki egy régi kínai intelem a felnőttek tanítóihoz: „Menj az emberekhez, élj közöttük, tanulj tőlük, szeresd őket, szolgálj őket, tervezz velük, kezd azzal, amit tudnak, építs arra, amijük van” (*Jarvis: i. m.).*

Elismerhető, ez a magatartás teljesen idegen a felnőttképzés mai gyakorlatában dolgozóktól. Ezért kétséges, hogy mennyire járna eredménnyel ezeknek az elveknek és módszereknek a bevezetése, mennyire okozna zavart a tanulmányi folyamat alakulásában.

A reflexív tanulás, mint didaktikai kategória

A résztvevő-központú felnőttoktatás sikerében kételkedők ellenérve a tapasztalatok felhasználására vonatkozik. Eszerint a tapasztalati tudás esetlegessége és alkalmosszerűsége miatt nem hiteles, szemben a tudományosan igazolt ismeretekből származó és az oktatási intézményekben tananyagként megjelenő tudással.

Már csak azért sem, mert benne a tapasztalatot átélő egyén elfogultsággal terhes ítélete található meg. E bírálat jogosnak látszik, de a figyelmeztetés is, amit a résztvevő-központúságot ajánló szakirodalom ad a tapasztalatok felhasználása érdekében. Eszerint a bennünket körülvevő valóság szüntelen értelmezése és alakítása elválaszthatatlan minden ember életétől, és az ebből származó véleményalkotás – akár akarjuk, akár nem – alapja lesz mindenféle információszerzésnek. Ebből következik, hogy a konkrét valóságtól elvonatkoztató tanítás is „belépés ebbe a folyamatba” (*Kempkes, 1987. 5).* Ezért az eredményessége is függ attól, hogy mennyire veszi figyelembe az élet gyakorlatához igazodó tanulás tapasztalati anyagát és problematikáját. S minthogy a valóság megismerése nem más, mint reflexió a külvilág hatásaira, a tanítás feltételei közül sem hiányozhat a reflektáló képesség fejlesztése. Mégpedig kettős értelemben: a természeti, tárgyi és társadalmi környezetre irányultan, valamint az önreflexió vonatkozásában, vagyis a szükségletek, érdekek, célok, tapasztalatok felismerésére, a levonható következtetések felelős vállalására.

Az ilyen irányultság arra a meggyőződésre épül, hogy a jól működő reflexivitás megalapozza a tanulók aktivitását és együttműködését, segít a tapasztalatok szóbeli kifejezésében, a helyzetek elemzésében, a vizsgálandó problémák kiválasztásában és a tanulás folyamatának meghatározásában. Lutz von Werder szerint a felnőttoktatás sikere nagymértékben függ a mindennapi lét válságainak produktív legyőzésétől, azaz a problémák megoldása köré szervezett tanulási folyamatok lesznek a legeredményesebbek (Werder, 1980). Így az átélt helyzetek és a bennük megjelenő érdek beépülése a tanulás ismeretbővítő és tudásfejlesztő gyakorlatába hozzájárul a felnőtt tanulók azonosulásához, tanulásuk szükségességének elfogadásához. Egyúttal ösztönöz arra is, hogy hajlandók legyenek közösen tervezni és szervezni a tanulásukat, eljutva önmeghatározásuk és önmegvalósításuk határozottabb igényléséhez.

A reflexív jellegű tanulás legfontosabb feltétele a tanulók közt lezajló interaktív folyamat, amelyben a résztvevők egyeztetik motiváló érdekeiket, hozott ismereteiket, tapasztalataikat és az őket foglalkoztató problémákat, hogy ezek szintézisével alakítsák ki tanulmányaik tervét és határozzák meg az elérendő célokat. A véleménycserét ösztönözhetik a nyomtatott írások és audio-vizuális anyagok, amelyeket információforrásként kap meg a tanuló csoport, és amelyeknek felhasználásáról munka közben döntenek. A lényeg mégis a csoporttagok közt kibontakozó kommunikáció, amelynek célja az egyéni gondolatok kombinációjával létrejövő közös tudattartalom megalkotása.

Az együttműködést természetesen nem könnyű megvalósítani, különösen akkor, ha egymást nem ismerő emberek kerülnek egy csoportba. Nehéz legyőzni az ilyenkor fellépő gátlásokat, eltüntetni a bizonytalanság érzését, ami akadályozza a kölcsönös kommunikációt. Csak oldott légkörben kezdődhet meg a tapasztalatok és javaslatok összegyűjtése, mely eleinte nem kell, hogy több legyen, mint a motiváló érdekek és a közös munkába építhető ötletek felsorolása. A kooperáció csak később alakulhat ki a fölmerült gondolatok rendszerezése, indoklása és rangsorolása közben, és nőhet át munkamegosztásba. Ennek érdekében azonban egy jellegzetes zavart feltétlenül el kell kerülni. Azt a helyzetet, melyben a tanuló csoportban résztvevők a csoport vezetőjére akarják hárítani a döntést a folyamat mindegyik részletének (céljának, tartalmának, módszerének, munkamegosztásának) meghatározásában, arra hivatkozva, hogy ő a szakértő, neki kell vezetnie, s ha ezt nem vállalja, akkor nem is felel meg csoportvezetői, tanári szerepének.

Tobias *Brocher* joggal mondja, hogy ha a vezető elfogadja a csoporttagok felől érkező készletet, és teljes mértékben vállalja a tennivalók meghatározását, akkor ezzel csak azt éri el, hogy „a csoporttagok infantilis függőségben merevednek meg, ami a feladatok hiányos feldolgozásához, a tanulási készség csökkenéséhez vezet” (*Brocher*, 1975. 37).

Kérdéses, hogyan kerülhető el ez a csapda? *Brocher* szerint úgy, ha a tanár és a csoporttagok közti függő viszony a csoporttagok egymás közti kölcsönös függőségi viszonyává alakul át, tehát a beszélgetést és a munkát irányító vezetői attitűdöt a csoporttagok kommunikációja és kollektív irányítása váltja fel, amelyben a vezető is csoporttagként vesz részt. Úgy, hogy a nagyobb szakértelme inkább *tanácsadó* és *koordináló szerepben* jelenik meg a csoportmunka nagyobb hatékonysága érdekében.

A hangsúly- és szerepváltást nehezíti, hogy a még össze sem szokott csoporttagok inkább hajlandók monológok elmondására, mint hogy dialógusba bocsátkozzanak a társaikkal. Szívesen mondják el tapasztalataikat, és fejtik ki nézeteiket, anélkül, hogy megpróbálnák azokat mások tapasztalataihoz és véleményéhez kapcsolni, ezért ilyen kapcsolódást ők sem várnak el a társaiktól (*Kempkes*, 1987. 110). Magától értetődő, hogy a magukba zárkozó hozzászólások még abban az esetben sem vezetnek együttműködéshez, ha egyébként tartalmilag jól kapcsolódnak a tanulás tárgyához, és lehetőséget adnak a gondolatok összekapcsolására. A gondolattársítás azonban már kilépés lenne az öntörvényű felfogásból, empátiát feltételez, ami csak bizonyos műveltségi szinten várható. Ezért a csoportmunkával megvalósuló tanulás csak akkor eredményes, ha nem irányul kizárólag egy tárgy megismerésére, hanem tartalmazza a társas kapcsolatok fejlesztését is, amely nem annyira kognitív, inkább érzelmi és akarati szinten játszódik le. A társas kapcsolatok fejlesztése csak akkor tekinthető pozitívnak, ha nem jelenti az önállóság feladását, a csoport konformitáson alapuló egységét. Ez éppenséggel a kezdeményezések és önálló felismerések hiányához vezetne, tehát nélkülözné a csoportmunka dinamikáját. Az egészséges csoportkapcsolat a különbözőségek elfogadásán alapszik, amelyben minden résztvevő megtalálhatja az érdeklődésének és képességeinek megfelelő sajátos feladatokat. Azt is vállalva, hogy az eredményeit a közös munka részeként hangolják össze.

Feltételezhető, hogy az együttműködés leginkább a közös érdekeltiségből bontható ki egy megoldásra váró probléma vonatkozásában. Még ha el is térnek egymástól az ehhez társuló tapasztalatok, helyzetek és felismerések, akkor is a megoldás szükségessége erősítheti a kooperatív szándékot. Természetesen ez újra meg újra válthat ki ellentéteket az érdekek egyeztetésében, és a társas kapcsolatok sem maradnak feltétlenül harmonikusak, mert az eljárások kiválasztását és megvalósítását beárnyékolhatják a rokonszenvi-ellenszenvi kötődések, amelyek hol nyíltan, hol rejtetten befolyásolják a résztvevők magatartását. Ezért a csoportmunka intenzitása érdekében állandóan ellenőrizni kell az együttműködést, és ha szükségesnek látszik, javítani kell a fogatékosságait.

Kétfeltek és egyetértő vélemények

A probléma-központúság érzékelteti, milyen nehéz az új szemléletű felnőttoktatás megvalósítása. Hiszen az egész oktatás a szakterületek egymástól elkülönülő ismeretetésére épül. Akik ezeknek a tanítására, előadására vállalkoznak, azok is egyoldalúan képzettek, és ha az életből vett problémákat kell értelmezni, azok sokoldalúsága miatt több vonatkozásban éppúgy laikusok, mint azok, akiket tanítani szeretnének. Nem csoda, ha kerülük a komplex tudást igénylő feladatokat. Csakhogy amit az egyoldalú szaktudásukkal adni képesek, annak általában nincs „életszaga”, és gyakran csak az adott terület szakemberei számára érdekes.

Itt mutatkozik meg a résztvevő-központú elmélet életképessége: hangsúlyozza, hogy az eredményes tanítás elengedhetetlen tartozéka, hogy a tanár maga is tanuló legyen. Nem a „vak vezet világtalant” szóláshoz hasonlóan, hanem úgy, hogy irányítsa, vezesse a tanulás folyamatát, s közben ne féljen olyan részproblémák feltárásától, amelyekben még nincs biztos tudása, de a közös megismerésben segíteni tud a nagyobb tudásával, tapasztalatával.

És azzal, hogy kész tudása helyett a felfedezés örömet adja meg tanulóinak, valójában sokkal mélyebb és tartósabb eredményt érhet el, mint a hagyományos, ismeretközli oktatásban (Loránd, 1975. 2-3).

Természetesen kritikusan fel kell tárni ennek a felfogásnak a nehézségeit is. Figyelemztető Konrad Elsdon megjegyzése: „Még a gyakorlatot tárgyaló irodalom is olyan elméleti szakemberek munkája, akik kívülállóként tekintenek a gyakorlatra, többre tartják a tudományos absztrakciókat és a statisztikai finomságokat, mint a durvább terepmunkát, amelynek a segítségével az ember olyan gyakorlati szakemberré válhat, aki a tapasztalatok alapján tud írni és kutatni” (Elsdon, 1985. 364). A résztvevő-központú elmélet tehát arra a paradoxonra épül, amely egyrészt hangoztatja a tanulók tapasztalatainak nélkülözhetetlenségét a tanulás folyamatában, másrészt azonban mellőzi a tanárok tapasztalatait, amelyekkel a gyakorlatban igazolni lehetne az elmélet igazságát. Vagyis induktív eljárást hirdet egy deduktív módon kialakított elmélet alkalmazására. Elsdon szerint ez azzal a veszéllyel jár, hogy az elméletet kritikátlanul és egyoldalúan alkalmazzák, egyes megállapításainak kiragadott és szélsőséges felfogásával. Kérdéses például, hogy mennyire reális az az óhaj, hogy a résztvevőket vonják be tanulásuk tervének a kidolgozásába. A kételkedők szerint, aki még nem ismeri azt, amit meg fog tanulni, az nem is tud értelmes javaslatot tenni a tanulás tartalmára. Ez igaz, de ha van kapcsolat a tanulási indíték és a tanulás tárgya között, és ehhez még tapasztalat is járul, akkor megtörténhet, hogy ezen az alapon olyan problémák vetődnek fel, amelyek kiinduló pontjai lehetnek a tanulás folyamatának.

Az elmélet persze nem is állítja, hogy a tanulás tartalmát egészében a tanulók határozzák meg. Javaslatok szerint a szakértőknek különböző lehetőségeket kell felsorakoztatniuk, amelyekből választani lehet. Így az is elérhető, hogy a résztvevők által kiválasztott irány érdekesebb, vonzóbb lesz, erősíti azonosulásukat a tanulás céljaival, ami azután felelősebb magatartással párosulhat. Nehezebben oldható meg a módszerek közös kiválasztása. Ám ha a tanulás-tanítás gyakorlatában a résztvevők megismerhetik a felnőttoktatás sajátos módszereit, alkalmazásuk közben érezhetik azok előnyeit és követelményeit, akkor már nem is látszik lehetetlennek, hogy javaslatokat tehessenek egyik vagy másik módszer alkalmazására.

Hasonló a helyzet a gátlások leküzdésével. A tanárok, előadók egyirányú kommunikációjához szokott tanulók természetesen nem fogadják lelkesedéssel a felszólítást, hogy vegyenek részt a tanulás megtervezésében, és javasolják, hogyan alakuljon annak a tartalma és módszere. Sokan úgy fogják gondolni, ez a szakértők dolga, tőlük ne várjanak mást, mint alkalmazkodást.

Másrészt az is erősítheti a tartózkodást, hogy a résztvevők óvakodni fognak attól, hogy nevétségessé tegyék magukat értéktelen állásfoglalásukkal. Nem annyira attól tartanak, hogy a szakértő tanár előtt blamálják magukat, inkább a csoporttársaik elítélő véleményétől félnek. Mert minden tanulási alkalom kezdete, ahol ismeretlen emberek jönnek össze, presztízsharc is, harc az elismertetésért, az önbizalom megerősítéséért (Brocher, 1975. 93-95). A csoport ugyanis szereplésük alapján értékeli többre vagy kevesebbre a tagjait, és ez az értékelés a személyek közti kapcsolatok alakulásában, azok érzékelhető jelzéseiben fel is fogható.

A feszélyezett légkör természetesen nem kedvez a csoportmunkának és a közös tervezésnek. Ilyenkor bukkannak fel szinte szükségszerűen az „elhárító mechanizmusok”. Az olyan mentegetőzések, hogy nem tudják a gondolataikat szakszerűen kifejezni, nincs elég szókincsük, ezért szívesen hallgatják a szakembert, aki „oly világosan és érthetően magyaráz”, ahogyan ők úgysem tudják kifejezni a dolgokat. Csakhogy az ilyen „szerény” visszahúzódás következménye az lesz, hogy sohasem fogják elsajátítani a gondolataik szakszerű előadását és a hozzá kapcsolódó érvelést. Igaz, erre nem egyszer azt lehet mondani, hogy nekik nem is beszélniük kell, hanem cselekedniük.

Ennek cáfolatára mégis érdemes idézni a kínai *Kung-Fu-Ce* szavait: „Ha a szavak használata nem helyes, a fogalmak értelme zavaros; ha a fogalmak értelme zavaros, nem lehet szabatosan cselekedni” (*Kung-Fu-Ce*, 1944. 66). Ezt a régi igazságot érdemes lenne a csupán a gyakorlattal törődőknek megfogadniuk.

Természetesen szó sincs arról, hogy a tanulást az értelmes beszéd megtanulására korlátozzuk. Az a beszélgetés, amely nem irányul a problémák gyakorlati megoldására, nem is lesz igazán termékeny és eredményes. Éppen ezért megfontolandó, hogy a tanulás-központúság nem azt sugallja-e nekünk, hogy a felnőttek tanulásában nem is lehet meghatározott tananyag, csak spontán beszélgetés a felbukkanó gondolatokról? Freire és Rogers elmélete látszólag ezt támasztja alá. Az elmélet behatóbb tanulmányozása azonban feltárja, hogy a csoportos kommunikáció nem öncél, hanem a tapasztalatok kritikus elemzésére, a belőlük levonható következtetések kidolgozására való. A szóban forgó témát a lehető legsokoldalúbban, minél több tapasztalat és gondolat felhasználásával kell megközelíteni és megvizsgálni. A spontán asszociáció a gondolatok felszabadítására való, nem a szétfolyó, a tárgytól elkalandozó fecsegésre.

Csak a tárgyalt probléma jobb megvilágítását szolgáló gondolatoknak van létjogosultságuk, és ebben minden résztvevőnek felelősséget kell éreznie, ami jelenti egyúttal a rendelkezésre álló idő gazdaságos kihasználását is. Persze egy látszólagos eltérés is hozhat új szempontokat, vagy adhat rövid pihentető kikapcsolódást, de ha az ilyen eltávolodás lesz úrrá a társalgásban, akkor az hamar veszít az érdekességéből és értékéből.

Minthogy egy beszélgetésben sokféle vélemény kerülhet felszínre, amelyek a téma más-más vonatkozását ragadják meg, nem könnyű a gondolatok összefoglalása. Ha nem akarjuk, hogy a megbeszélés enélkül záruljon, el kell érni, hogy a résztvevők maguk is törekedjenek a konstruktivitásra, ami nem más, mint az, hogy a megbeszélés egyes részleteit mindenki igyekszik hozzászólásában összekötni. Ez nem feltétlenül egyetértés: a szintézis lehetővé teszi az egymásnak ellentmondó nézetek összekapcsolását is. Az építő jellegű gondolatátársítás a rendszerezés igényét jelenti, amit a lehetőség szerint a folyamat minél több részében érvényesíteni kell. Csak így lehet áttekintést szerezni a bonyolult kérdések szövevényes összefüggései fölött, és ez a világosság teszi valóban sikeressé az alkotó értelemben vett tanulást.

A rendszerezés igényét kell érvényesíteni akkor is, amikor egy tanuló csoport megosztja a feladatokat a lehetőségek választásával. Ebben az esetben is igyekezni kell a párhuzamosan futó, egyéni vagy néhány személyből álló csoportban végzendő tanulmányokat egymásra vonatkoztatni, egymással kiegészíteni.

Ez az igény fejeződik ki az úgynevezett modulus eljárásban, amely a témakört kisebb egységekre bontja, azok sorrendjét tetszőlegesen állapítja meg, valamint a hozzá kapcsolódó „építőkocka” elv alkalmazásában (Foks, 1987). Az utóbbi segítségével a látszólag széteső modulus tanulás egésszé szerkeszthető, és ez nemcsak lehetőség, hanem az eredményesség feltétele is.

A résztvevő-központúságnak kétségkívül vitatható eleme az ismeretszerzés bizonytalansága. Ha egyszer a tanár koordinátor és nem ismeretközlő, és ha a tanulók tapasztalatai olyannyira előtérbe kerülnek, hogy a folyamat irányát is meghatározzák, akkor az a látszat alakul ki, mintha a tapasztalatok megbeszélése, értelmezése önmagában elegendő lenne, és mindaz fölösleges, ami nem hozható összefüggésbe ezzel az alappal.

K. T. *Elsdon* utal arra, hogy ez a felfogás elkövetheti azt a hibát, hogy megelégszik a tapasztalatok feldolgozásához szükséges készségek, képességek fejlesztésével, a gondolkodás módszereinek gyakorlásával, és lemond az új információk átadásáról, átvételéről (*Elsdon*, 1985. 368-369).

Még nagyobb bukatót rejt magában az a meggyőződés, amely szerint „minden tapasztalat egyformán értékes, illetve önmagában is elégséges, ezért nincs szükség az újabb ismeretek fényében és a gyakorlatban történő megmérettetésükre” (l. m. 365-366). El kell ismernünk ennek az észrevételnek a jogosságát, belátva, hogy a tapasztalatokhoz kötődő vélemények, ítéletek tévesek lehetnek, sőt előítéleteket is tartalmazhatnak. Igaza van tehát *Elsdonnak*: „Ha a tanuló csoportokban résztvevők nem várják fel magukat folytonosan új ismeretekkel és tapasztalatokkal, és a csoport nem vesz tudomást más nézetek és minták kihívásairól, akkor a 'résztvétel' vagy a 'csoportmunka' a tudatlanság és az előítéletek megerősítésének eszköze lesz”. A tapasztalatokban megrekedő tanulás helytelenül felfogva „megakadályozza az egyén fejlődését, arra készíti a tanulókat, hogy elégedjenek meg kevesebbrel, mint amit a képességeik alapján el tudnának érni” (l. m.).

A meglevő tapasztalat és a megszerzendő új ismeret viszonyát ezért feltehetően helyes úgy meghatározni, hogy elfogadjuk azt, a tapasztalatokból való kiindulás fokozza a résztvevők érdeklődését, és hozzájárulhat a belőlük levonható következtetések elismeréséhez. Az új információt azután érdemes a tapasztalati alapból kibontani, nem pedig fordítva, csak illusztrációként használni a tapasztalatot az elméleti vagy elvi alapon kifejtett igazság bemutatására. Már csak azért is, mert az induktív eljárás szervezettebben építi be az új ismeretet a tanulók gondolkodásába.

Így is megmarad azonban a probléma: kinek a tapasztalata legyen a kiinduló pont, hiszen ahány tagja van egy tanuló csoportnak, annyiféle lehet a magukkal hozott tapasztalat. Nyilvánvaló, hogy a tipikus, a többség által ismert tapasztalat alkalmas az induláshoz, bár még ekkor is fennáll az eltérő értelmezés lehetősége. Ám ez már nem hátrány, az eltérő vélemények összevetése hozzájárul a véleménycsere elindításához. Nehezebben feloldható problémát jelent, hogy miként lehet áttérni a tapasztalatok jelenség szintű értelmezéséről az általánosítható tanulságokra, mert itt már elvont gondolkodásra van szükség, ami nemcsak fogalmi szintet jelent, de olyan fogalmak használatát is, amelyeket csak az tud alkalmazni, aki járatos az adott elmélet alapjaiban.

Ráadásul elismerhetjük, az empirikus elemzésben a tények összefüggéseinek a megértése is kell, az összefüggéseket azonban csak az érzékeli, aki képes a tényeket egymásra vonatkoztatni. A tapasztalati alap megbeszélését akkor tekinthetjük eredményesnek, ha a résztvevők nem rekednek meg az élményeik és tapasztalataik elmondásánál, a saját véleményük megfogalmazásánál, hanem képesek a jelenségek okainak, meghatározó tényezőinek felismerésére, a levonható következtetések objektív megalapozására, a számításba vehető álláspontok összehasonlító értékelésére. Bizonyos, hogy csak így lehet elkerülni a felületes és önkényes véleményalkotás csapdáit.

A veszély ellenére kétségtelen, hogy van a résztvevő-központúságnak egy igen nagy előnye a tanulói magatartásban. Itt mindenkinek folyamatosan és öntevékenyen kell dolgoznia, és nemcsak akkor, amikor – a szokásos tanítás keretében - feleltetik, amikor dolgozatot kell írnia, házi feladatot megoldania.

Az öntevékenység a csoportmunkában, a másokkal való együttműködésben jön létre, állandó információcserével és közös véleményformálással. Az egyéni tapasztalatok és az egyénileg kialakított vélemények így egymást egészítik ki és helyesbítik, és ez képes sok tévedés kiküszöbölésére. Elismerhető, hogy e munkamódszer jobban illik a felnőttekhez, mint az iskolai oktatás hagyományos módszere.

Ha ezt figyelembe vesszük, már nem hangzik abszurd követelménynek, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget a célok, tartalmak és módszerek meghatározásának befolyásolására, és vegyenek részt tanulási eredményeik ellenőrzésében és értékelésében.

Ám jogosnak látszik *Elsdon* figyelmeztetése: ennek az elvnek az egyoldalú alkalmazása oda vezethet, hogy a tervezők és oktatók teljesen lemondanak arról, hogy segítsék a tanulókat tovább látni az elképzeléseiknél és lemondanak arról is, hogy segítsék őket képességeik kibontakoztatásában, fejlesztésében. Noha ez a felfogás a tanulók cselekvési szabadságát hangsúlyozza, lényegében „leereszkedően bánik velük, és korlátozza előmenetelüket” (*Elsdon*, 365-366). A csoportmunka eszméjének és a megbeszélések módszerének az abszolutizálása tehát nem jelentheti a szakértői segítség és bírálat mellőzését. Másként szólva: az oktatás demokratizmusa nem válhat terv nélküli, irányítatlan eseménysorrá.

Elsdon szavaival: ha az oktatást kizárólag a résztvevők ismeretei és tapasztalatai alapján megfogalmazott igényekre alapoznánk, ez azt jelentené, hogy „a már elért szinten senki sem léphetne túl, és a legkevésbé a hátrányos helyzetűek” (*i. m.*). Vagyis az ilyen tanulás nem lenne fejlődés, csak érdekes időtöltés a résztvevők számára.

Lényegében ugyanezt az álláspontot fogalmazza meg *S. Brookfield* is: „Megtagadni, hogy a tanár gondolatai, tapasztalatai, észrevételei és ismeretei hozzájáruljanak az oktatás folyamatához, az oktatót olyan szolgáltató menedzserré teszi, aki nem nagyon vesz részt a tanulás folyamatában; mindez megkönnyíti a tanulóknak, hogy megmaradjanak kényelmes gondolati, érzelmi és magatartási mintáik keretei között” (*Lifelong Education for Adults*. 1989. 208-209).

A résztvevő-központúság alkalmazásának szinterei

Bármilyen gyökeres fordulatot jelent is ennek a felfogásnak az alkalmazása, mégis föltehető, hogy a főleg előadásokra építő hagyományos gyakorlat is használhatja bizonyos mértékig. A résztvevők tapasztalatainak, ismeretszintjének, motiváltságának és elvárásainak feltárása és a hozzájuk kapcsolható következtetések alapján megfogalmazott diagnózis szükséges a tervek megalapozásához, de a közreműködő előadók-nak is hasznos információ. Az így szerzett tájékozottság beépíthető az előadásokba, és azok sokkal jobban felelhetnek meg a résztvevőknek, mintha az előadók enélkül építenék fel mondanivalójukat saját elképzeléseik szerint. Az előadásokat követő konzultációkon elhangzó kérdések és hozzászólások újabb támpontokat jelenthetnek, persze csak akkor, ha nemcsak az előadás zárszava reflektál rájuk, hanem a tanfolyam folytatása is figyelembe veszi a hallgatók megállapításait.

A résztvevő-központúság elvei érvényesülhetnek, ha egy tanfolyam előadói mondanivalójuk kifejtésével nem tekintik befejezettnek feladatukat, hanem további tájékozódási lehetőségeket adnak olvasmányok, filmek, rádiós és televíziós műsorok ajánlásával, és a tanfolyam szervezői megteremtik ezekhez a későbbi konzultációs lehetőségeket. Vagyis a szervezett program csak előkészíti az önművelés útján kialakítható folytatását a bővebb tájékozódásnak, és ezáltal meghosszabbítja a hatását. A hagyományos gyakorlatra épp az a jellemző, hogy a hatása csak addig tart, amíg a szervezett program lezajlik. Semmilyen folytatásra sem utal, nem is igyekszik felkelteni az érdeklődést az önképzés lehetőségei iránt.

Tehát önmagába zárul, nem akar szerves részévé válni az életen át tartó tanulásnak. Legfeljebb annyiban, hogy ajánl másféle képző programokat, de hogy azokra az egyén motivált lesz-e vagy sem, annak előkészítésében magát nem érzi illetékesnek. Az a felnőttoktatás azonban, amelyik megpróbál az emberek érdekeiben gondolkodni, nem fogadja el ezt a hanyagságot, hanem igyekszik a tájékozódást és az információk feldolgozását folytonossá tenni.

Azaz nyitottság jellemzi ember-központúsága mellett. Így például fontosnak tartja, hogy a képzési céljai megfeleljenek a várható résztvevők igény- és tudásszintjének, amit kínál, az ne legyen túl magas, mert akkor gyengül a motiváció, de alacsony sem, mert akkor az érdektelenség lesz úrrá. A képzés kezdete se legyen túlságosan nehéz és bonyolult, mert ez kedvét szegi azoknak, akiknek nincs gyakorlatuk az erősebb szellemi munkában (Siebert, 1977. 131-134).

A nehézségek fokozatos növelése ésszerű, úgy, hogy közben az ismeretek szerkezeti tagolásával könnyű legyen a tananyag áttekintése. Ugyanezt segíti a folyamat alakulásának tudatosítása, az elért eredmények megerősítése. A képzés vezetőinek tudniuk kell, hogy az eredmények nem az információk sokaságával javíthatók, hanem a felfogó képesség fejlesztésével (*i. m.*). Arra is ügyelniük kell, hogy az elsajátítás és előrehaladás üteme nem mindenkinél azonos. Vannak gyorsabb felfogású, esetleg felszíniességre hajlamos emberek, és lassúbb gondolkodású, de alaposabban tanulók. Az ütemkülönbség tehát nem feltétlenül azonos a képességszint különbségével. A résztvevők heterogenitásából eredő hátrányokat a hagyományos gyakorlat többnyire nem tudja leküzdeni. A csoportmunkára építő gyakorlat annál inkább, mert van lehetősége arra, hogy kisebb létszámú munkacsoportokat hozzon létre, amelyek külön-külön megfelelhetnek tagjaik sajátos vonásainak. Az így megosztott részfeladatokat később össze lehet kötni, és ez az eredményeket kiegészítő munka tanulságos mindegyik csoportnak. Ugyanakkor ösztönző lehet abban a tekintetben, hogy mindegyik csoport igyekezzen valamivel hozzájárulni a problémák közös megoldásához. Természetesen a csoportmunkával járó megbeszélések időigényesek, jóval több időt kívánnak, mint a szokványos előadások. Mégis hatékonyabbak lehetnek, ha a munka célratörő, a csoporttagok hozzájárulásai koordináltak, ha a csoport vezetésében él az igényesség a meglevő tudás szélesítésére és mélyítésére.

Bár feltehető, hogy a tapasztalatokból való kiindulás és az új információknak a tapasztalatoktól távol eső volta nehézséget okoz a két szint összekapcsolásában, de az a javaslat mégis megoldást hozhat, mely szerint a meglevő ismeretek és az újak közt úgy lehet kapcsolatot teremteni, ha minél több, gyakorlatilag is felhasználható új ismeret kerül a résztvevők ismereteinek struktúrájába.

Nyilvánvaló, hogy egy kis létszámú csoportban a közös tervezés könnyebb, mint a nagyobb létszámúban, ahol esetleg a hagyományos tanár- és tananyag-központúság érvényesül. De az is igaz, hogy a szakértelem és a nagyobb tájékozottság hiánya az adott tárgykörben még így is akadályozhatja a tervezés eredményességét. A kiinduló pont még viszonylag könnyen megtalálható, és az elérendő célról is lehetnek konkrét elképzelések, e két pont összekötése azonban már jóval bizonytalanabb lesz. Ezért a csoportmunkában rugalmas tervezésre van szükség. Vagyis az, hogy az előrehaladás tapasztalatai szerint kell mindig konkretizálni a következő lépéseket, nem riadva vissza attól, hogy helyesbítsék a korábbi elképzeléseket. Az ad-hoc jelleg elkerülését ilyen esetben az előzetesen vállalt cél szem előtt tartása biztosíthatja, így a „menet közben” történő tervmódosítás a cél jobb elérése érdekében történhet meg.

A résztvevő-központúságot tárgyaló irodalom szerint a csoportmunka eredményességének legjobb bizonyága, ha egy csoport önirányítóvá válik, és szakértő vezetője a csoport teljes jogú tagja lesz. A vezető státuszának megváltozásával a csoport is másná válik; az önképzők társulásává alakul át. Az önművelés hagyományosan egyéni tevékenység. Vele szemben erősek voltak a fenntartások, különösen akkor, amikor az autodidaxis a szervezett képzést akarta felváltani. Sokan vélték, hogy az autodidakta olyan dilettánsok, akik eredménytelenül próbálkoznak önmaguk tanításával, és az eredmény tévedéseik megerősítése és a felszínesség. E kritika persze inkább az alacsonyabb képzettségűekre vonatkozott, a magasabb képzettségűekről viszont azt állították, hogy náluk már nincs szükség szervezett képzésre, mert a fejlődésük önműveléssel megvalósulhat. A bírálatban volt igazság, mert érzékelte, hogy az önműveléshez megalapozottság kell. Mégis úgy látszik, a bírálat túlságosan elfogult volt, és nem vette észre azt a lehetőséget, amit napjainkban egyre több országban valósítanak meg: az önképzők szervezett támogatását.

Irodalom

- Bradford, J. F.: *The teaching-learning transaction*. Adult Education. Chicago, 1958. 3.
- Brocher, T.: *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, 1975.
- Elsdon, K. T.: *Adult Education: progress and problems*. Prospects, UNESCO. Paris, 1985. 3.
- Foks, J.: *Towards open learning*. In: *Distance Education and the Mainstream*. Convergence in Education. Ed. by P. Smith – M. Kelly. London-New York – Sidney. Croom Helm, 1987.
- Freire, P.: *Pedagogy of Oppressed*. Harmondsworth. Middlesex. Penguin Books, 1973.
- Gajdenko, P. P.: *Az egzisztencializmus és a kultúra*. Kossuth Könyvkiadó, 1966.
- Jarvis, P.: *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. Croom Helm, London – Camberra. Nichols Publishing Company. New York, 1983.
- Kempkes, H. G.: *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn. 1987.
- Knowles, *The Modern Practice of Adult Education*. From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated. Cambridge, The Adult Education Company, New York, 1980.
- Kung-Fu-Che: *Lun Yü. Kung mester beszélgetései*. Bp. 1944.
- Lifelong Education for Adults. An international handbook*. Ed. by C. J. Titmus, Pergamon Press, 1989.
- Loránd F.: *Az önművelés igényének és képességének fejlesztése*. Kultúra és Közösség, 1975, 2-3. sz.
- Mezirow, J.: *Perspective Transformation*. Studies in Adult Education. NIAE, Leicester, 1977.
- Rogers, C.: *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus – Toronto – London – Sidney, 1983.
- Siebert, H.: *Thesen und Materialien zur Didaktik und Methodik*. In: *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*. Westdeutscher Verlag, Düsseldorf, 1977.
- Werder, v. L.: *Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik*. Weinheim/Basel, 1980.
- Zöchbauer, F.: *Meinungsbildung in der Volksbildung*. Neue Volksbildung, Wien, 1968.

A CSOPORTMUNKA MÓDSZEREI

Noha a szakirodalom kijelenti, a csoportos tanulás eredményesebb, mint az előadás, és az is elismert már, hogy a tanulásnak ez a formája ott terjedt el, ahol a közélet is demokratikus, országunk felnőttoktatásában még mindig ritka az áttérés az előadásokról az aktív részvételt kívánó csoportmunkára. Valójában persze nem teljesen igaz ez, hiszen idegen nyelvet tanulni csak kis létszámú csoportban lehet, ahol a beszédképesség elsajátítása feltételezi a közös gyakorlatot. Van csoportmunka az önismereti tréningeken és a vezetőképző tanfolyamokon is, de ez mennyiségében még mindig elenyésző az előadásokra építő alkalmakhoz képest. Különösen ott, ahol nincs szükség valamilyen képzettség kialakítására, csak ismereteket akarnak átadni az összegyűlt hallgatóságnak. Kétségtelen, hogy kényelmesebb hallgatni egy előadót, és közben nem árulni el, mit gondol valaki arról, amit hall, ért-e mindent, van-e kérdése, véleménye róla. A csendes jelenlét anonimitása megengedi, hogy szórt figyelemmel legyünk jelen, s ha közben – az előadás érdektelensége miatt – elkalandozik a gondolkodásunk, akkor sem kell presztízvesztésre számítanunk a tudatlanságunk miatt. És az is bizonyos, hogy az előadónak is kényelmesebb arról beszélni, amit tud, mintha váratlan kérdésekre kellene válaszolnia, olyan problémákról, amelyeket ő sem ért jól. Mindez egy csoportos foglalkozáson lehetetlen lenne, ott minden résztvevőnek „nyílt lapokkal kell játszania”. De éppen ezért arra is adódik lehetőség, hogy az ilyen megnyilvánulásokat a csoport közösen helyesbítse, javítsa, fejlessze. Persze csak akkor, ha a tagjaiban megvan az akarat az együttműködésre és a fölvetődő problémák tisztázására.

A csoportos tanulás legjelentősebb pozitívumának a csoporttagok *aktivitását* tartják. Megemlítik a köztük kialakuló *együttműködés* teljesítményfokozó hatását is. Kétségtelen, hogy a véleménycsera ösztönzi a gondolatársítást, a másoktól hallott megjegyzések új felismeréseket válthatnak ki az egyéneknél. (Kiegészítve, vitatva azokat.) A csoporttevékenység tehát nemcsak a résztvevők egyéni aktivitásainak összessége, hanem az egymást keresztező, egymásra építő és ezáltal a megállapítások hatásfokát növelő aktivitások terepe is.

Vannak azonban negatív sajátosságai is az együttlétnek. Parttalanná válhat a beszélgetés a spontán fölmerülő ötletek miatt, amikor a választott tárgytól eltérve szétfolyó csevegés alakul ki. Ennek semmi köze sincs a tanuláshoz; legfeljebb annyi, hogy az

ilyen magatartás kerülendő, még ha kellemes időtöltés is. Hasonló veszély lehet, ha egy-két résztvevő ragadja magához a megszólalás lehetőségét, hallgatásra kényszerítve a többieket. Az ilyen produkció csak a feltűnésre vágyók szerepjátéka, nem csoportmunka. Persze az is negatívuma a csoporttevékenységnek, ha ugyan mindegyik résztvevő aktív, de hosszan szónokolnak. Ez nagyon lelassítja a véleménycserét, és végső soron kiselőadások sorává teszi az együttlétet. Minden résztvevőnek tehát vállalnia kell, hogy egy alkalommal csak egy gondolatáról beszél, a lényegre összpontosítva, röviden. Viszont annyiszor szólalhat meg később, ahányszor csak van mondanivalója.

Mindezek azonban még nem merítik ki a csoportos tanulásban rejlő veszélyeket. Csoportlélektani kísérletek figyelmeztettek a konformitásra olyan helyzetekben, amikor egyesek a vélt többséghez igazodtak, feladva az észleléseik alapján kialakított véleményüket. Vagy azért, mert úgy gondolták, hogy a többség mindig jól ítél, vagy pedig azért, mert „nem akartak kilógni a sorból”. Mark *Tennant* számol be könyvében arról, hogy egy 1956-os kísérletben „arra kérték a résztvevőket, hogy állapítsák meg három függőleges (15.5, 20 és 17 cm-es) vonal közül melyik azonos hosszúságú a 20 cm-es függőleges szabvány vonallal. A véleményezésre olyan csoportban került sor, ahol a többség egyöntetűen helytelen véleményt hangoztatott (mert a kísérletvezető cinkosai voltak), a kísérleti alanyok kb. egyharmada viszont a saját érzékeinek ellent mondván elfogadta a többségi véleményt, legalább az esetek felében.” (*Tennant*, 1988. 127).

Feltételezhető, hogy ez a megalkuvás inkább az olyan helyzetekre jellemző, ahol a konformizmusra hajlamos egyén magára marad. Ahol többen vannak kisebbségben, könnyebb ellenállni a többség nyomásának. Ezt igazolja az előbb idézett szöveg folytatása is: „A konformitási szint lényegesen alacsonyabb, ha a kísérleti alanyok van legalább egy 'szövetségese', aki nem ért egyet a többség véleményével, és kitart a helyes ítélet mellett.” (Ugyanott) Levonható tehát a tanulság, a résztvevők önállósága akkor maradhat meg, ha a csoportban a többség (vagy néhány hangadó) nem erőlteti rá a véleményét a kisebbségre. Azaz a csoport demokratikusan működik.

Megvalósítható ez, ha a csoportnak vezetője van? Bizonyosan akkor, ha ez a vezető megmarad annál, hogy koordinálja a véleménycserében elhangzó megállapításokat, és szempontokat, problémák felvetésével az eredményesség elérésére készíti a csoport tagjait. Ellenkező esetben a csoportmunka „iskolássá” válhat, csökkentve a résztvevők önállóságát.

Tény persze az is, hogy az irányítás hiánya anarchikussá teheti a csoport munkáját, esetleg teret is ad a hangadók előtérbe kerüléséhez. A kötetlenség légköre pozitív erő lehet, ha felszabadítja az esetleges szorongást, csökkenti az önbizalom hiányát, és az ötletek szabad áramlását idézi elő. Tobias *Brocher* utal arra, hogy „a csoport egyik részének a szorongási és másik részének a tökéletességi igénye az összes résztvevőt akadályozza a tanulásban mindaddig, amíg a csoport nem tud valami ilyesféle egyetértésre jutni abban: nálunk mindenki megengedheti magának, hogy blamálja magát, mert csak a hibákból lehet igazán tanulni. Az egyetértés tehát egyáltalán nem abból áll, hogy a barátságos csoportkonformizmus illúzióját készítsük elő. Ellenkezőleg, tudomásul vesszük az egyes csoporttagok kapacitásai között reálisan meglevő különbségeket, eltérő készségüket és képességüket, aminek elismerése és hasznosítása teremti csak meg az egyén számára a valódi tanulás lehetőségét” (*Brocher*, 1975. 74-75).

Ha egy csoport tanulási szándékkal alakul meg, feltételezhető, hogy a csoporttagok célja azonos. Ez azonban még akkor sincs így, ha a tevékenységük tárgyát valamenynyien elfogadták. Még azon belül is többféle elképzelés lehetséges, amelyeknek az összehangolása nem könnyű. Ha egyetlen vélemény érvényesül (pl. a csoportvezetőé vagy egy hangadóé), akkor a megvalósítás során néhány elégedetlen tag szakíthat a csoporttal. A különböző vélemények viszont szembekerülhetnek egymással.

Egyeztetésük lehetséges módja a következő: a személyenként előadott javaslatokat mindenkinek indokolnia kell, és ezt a többiek támogató, módosító vagy ellenző véleményekkel vitathatják meg. Ezután a csoport mindegyik javaslatot osztályozza (öt ponttal értékelve a legjobbnak tartott ötletet, egy ponttal pedig a legkevésbé fontosat). A kialakult rangsort még egyszer megvitathatják, és ha szükséges, módosítják és véglegesítik (*Tennant*, 1988. 135). Előfordulhat, hogy a legkevésbé méltányolt javaslat indítványozója sérelmesnek találja, hogy a csoport nem értékelte jól az ő elképzelését. Ebben az esetben megértethető vele, hogy nem várható eredmény olyan terv megvalósításától, amely távol áll a csoporttagok szándékaitól és készség szintjétől. Tehát nem az illető személy lebecsülése miatt kapott a javaslata csekély támogatást.

Nemcsak a munkaterv kialakításakor lehetnek persze ellentétek a csoporttagok között, hanem a tanulási folyamat közben is. A konfliktusok csökkenthetők és megszüntethetők, ha minden résztvevő szívesen vesz részt a közös munkában, s ha az együttműködés harmonikussá válik.

Ahogy az egyéni hibák őszinte elismerése is kedvező légkört teremthet ehhez, úgy az ellentétekből fakadó összezördülések is feloldhatók, ha a különböző nézeteket a csoport képes tárgyilagosan megítélni, előnyeiket és hátrányait egyaránt feltárni. A tények elemzése segíti a munka hatékonyságát, és erősíti a csoport összetartozását. Mindez arra figyelmeztet, hogy a csoportban végzendő tanulás időigényes, nemcsak a „tananyag” feldolgozása miatt, de a személyes különbségek összehangolása miatt is. Vagyis az együttműködést is tanulni kell, ha a csoport vállalja, hogy demokratikusan működik.

A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, esetleg valamivel kevesebb, legfeljebb 4-5 fő. A létszám korlátozását két tényező határozza meg: egyrészt az, hogy a csoport minden tagjának kommunikációs kapcsolatban kell lennie a többiekkel, tanulásukhoz véleménycsere kell; másrészt ebben a csoport mindegyik tagjának részt kell vennie. Természetesen a tanulókörben érvényesülhet bizonyos munkamegosztás, ami lehetővé teszi, hogy mindenki érdeklődésének és képességének megfelelően vállaljon valamilyen feladatot. A csoporttagok aktív és felelős magatartásán kívül az eredményességet a koordináció és a szervezettség biztosíthatja. Kérdés, hogy ki fogja össze a csoport munkáját? Minthogy a legtöbb tanuló csoportnak – legalább is az észak-európai országokban elterjedt gyakorlatban – nincs kinevezett szakértő vezetője, az irányítást a csoport egészének kell vállalnia. Elismerhető, hogy ez nem könnyű, hiszen a csoporttagok járatlanok az irányításban és szervezésben. Valószínű, közöttük egyesek el is várják, hogy mások mondják meg, mit tegyenek, a választást és a döntést nem merik vállalni semmiben sem. Az ilyen vonakodást és a csoport vezetésében való járatlanságot az szüntetheti meg, ha kialakul a feladatok megosztása és a feladatkörök váltogatása. S kell még hozzá a kölcsönös segítség szándéka, amelyben természetessé válik, hogy mindenki a lehető legjobban igyekszik hozzájárulni a közös munka sikeréhez.

A feladatmegosztásnak kétségtelenül van megtartó ereje. A csoporttagok arra készíthetők egymást, hogy ne riadjanak vissza a nehézségektől, egymást segítve próbáljanak úrrá lenni a nehézségeken.

Jól együttműködő csoportból nehezebb kimaradni; igaz, személyi ellentétek kiválthatják ezt. Ezért egy tanulócsoporthoz nemcsak a tanulásra kell a figyelmet fordítani, ugyanilyen fontos, hogy a személyi kapcsolatok is kedvezőek maradjanak. Ennek feltétele a jó légkör és a kölcsönös megbecsülés, amit a vállalt feladatok lelkiismeretes elvégzése biztosíthat. Ha a csoporttagok belátják, hogy szükségük van egymásra, ha az eredmények egymás segítésén múlnak, akkor várható, hogy a kapcsolatuk érzelmileg is erős lesz. S hogy a csoportban az érzelmek sem mellékesek, arra bizonyoság Tobias *Brocher* megállapítása, amely szerint „a csoportdinamikai folyamatlelemzés segítségével, nagy valószínűséggel előre meg lehet mondani, hogy melyik ponton fogja a figyelmen kívül hagyott affektív folyamat a tanulást megnehezíteni vagy az adott körülmények közt esetleg meggátolni. Továbbá azt is meg lehet előre mondani, hogy mennyire fog a megszerzett tudás a tanulóban meggyökeresedni. Anélkül, hogy a megtanultak az affektív folyamatokkal összekapcsolódnának, aligha lehet azzal számolni, hogy az átadott tudás a csoporttagokban szabadon rendelkezésükre álló, valódi tudattartalomává válik” (*Brocher*, 1975. 89)

Feltehető persze, hogy egy csoportban nem lesznek egyforma képességű emberek, és ez a különbség zavarja a csoportmunka kiegyensúlyozottságát. A jobb képességűek gyorsabban tudnak haladni, és úgy érezhetik, hogy a tőlük elmaradók hátráltatják az előrejutásukat. Ezért törekedni kell arra, hogy az ilyen tanulócsoporthoz nagyjából azonos szinten állókból alakuljon meg. A szintazonosság segíti, hogy a résztvevők „egy nyelven beszéljenek”, a gondolkodásuk könnyebben kapcsolódjék össze. Kérdés persze, hogy ha túl nagy a tudás és a képesség azonossága, akkor mitől fog fejlődni a csoport. Erre meggyőző választ adhat egy csoportmódszer, az *ötletcsiholás* (másképpen nevezve: az *ötletroham*), angol nevén „brain storming”, amit akkor érdemes alkalmazni, amikor egy probléma megoldását senki sem tudja. Ilyenkor a csoport valamennyi tagja arra vállalkozik, hogy minden elképzelhető, lehetséges megoldási módot megfogalmaz, ami csak eszébe jut. Megteszik ezt akkor is, ha a javaslat képtelennek tetszik. Az elhangzó ötletek többsége ugyan alkalmatlan lesz a kivitelezésre, de a képzet- és gondolatársítás segítségével a javaslatok egyre közelebb kerülhetnek a reális megoldáshoz. Végül kiderülhet: a sok „nem tudás” összegződéséből mégis tényleges tudás születik. Ez igazolja a csoportdinamika tételét: egy csoport ösztudása mindig több mint egyes tagjai tudásának az összege.

Vagyis az együttműködés új többletértéket teremt. E többlet a csoport ötleteinek felsorakoztatásán túl abból is származik, hogy a felvetett lehetőségeket a vitában elkezdik vizsgálni, elemezni, értékelni, majd továbbfejleszteni. Tehát a spontán módon adódó ötletek az alapot jelentik a kereső-kutató és fejlesztő eljáráshoz.

A tanuló csoportok Európa északi országában nagyon népszerűek, Svédországban például a felnőtteknek csaknem harmada vesz részt ilyen körben, Finnországban valamivel kisebb arányban. És nemcsak azért, hogy valamit tanuljanak, hanem a jó társas kapcsolatokért is. Az is tény, hogy egy rendszeresen együtt tanuló csoportban alkalmazkodni kell egymáshoz. Aki ezt nem szívesen vállalja, jobb, ha megmarad az egyéni tanulásnál.

Ezt kell vállalnia annak is, aki a lakóhelyén nem talál hasonló érdeklődésű társakat vagy az elfoglaltságait és a szabadidejét nem tudja másokkal összeegyeztetni. A csoportmunka ugyanis rendszeres összejövetelt feltételez a társakkal egyeztetett helyen és időben. S bármennyire könnyű is ezt vállalni a kis létszám miatt, mégis csak költötséget jelent. A csoportmunka e hátrányáért viszont kárpótlást nyújt a tanulás „humanizálása”, az a tény, hogy az egyén nem marad elszigetelt, nem marad magára az információhordozó eszközökkel szemben.

A svéd felnőttoktatás tanulóköréit elemző beszámoló azonban két veszélyre figyelmeztet, amely tévútra viheti a közös munkát. Az egyik a tanulókör „iskolásodása”, ahol a kötetlen eszmecsere helyett a tanmenet szigorú követése és a feladatok leckeszerű megoldása, a tananyag „beszélykolása” lesz jellemző. Ez főként ott történhet meg, ahol szakértő tanárt kérnek fel a kör vezetésére, és ő élve kiváltságos helyzetével szigorú következetességgel írja elő a tagok kötelező feladatait. Erre azok a pedagógusok hajlanak, akik iskolai munkájuk közben megszokták, hogy a tanítás a tanulók dolgoztatása és beszámoltatása.

A másik veszély az, ha a tanulókör „kávéparti” lesz. Azaz kedélyes csevegés minden lehetséges témáról, anélkül, hogy a csoport haladna a tananyag feldolgozásában. Ez nemcsak akkor következhet be, ha a tanulók motiváltsága gyenge, hanem akkor is, ha a tanulmányok nehézségei kitérőkre készítetik a résztvevőket. Ha az ilyen mellékutak csupán erőgyűjtésre jók, akkor baj nélkül építhetők be a folyamatba. Ha azonban uralkodóvá válnak az együttlében, akkor ez az eredeti tanulási cél eltűnését idézheti elő.

Nem valószínű, hogy ezután lesz még értelmük a csoport találkozóinak, a tanulási cél megszűnése a csoport megszűnését hozhatja magával.

E két szélsőség elkerülésére ajánlatos *tanulmányi tervet* állítani a csoport találkozóinak központjába, megőrizve azonban a kötetlenséget, a spontaneitást, a csoport oldott, barátságos légkörét. A pozitív érzelmi hatás és a jó hangulat tartósítja az elhatározást a közös tanulásra, s ha ehhez a kölcsönös segítségnyújtás járul, akkor a csoport munkája is tartós lesz. Igaz, a felnőtteknél gyakran előfordulhat, hogy másféle kötelezettség akadályoz valakit abban, hogy részt vegyen a megbeszélrt időben a csoport foglalkozásán vagy felkészüljön az önként vállalt beszámolóra, és ez megzavarhatja az előre eltervezett együttműködést. A csoportmunka szervezésében ezért döntő a csoporttagok felelőssége és a tervek rugalmas kezelése a nem várt helyzetek alkotó jellegű átalakítására. A csoport öntevékenysége és demokratikus vezetése legalább olyan jelentős feladat, mint egy tananyag közös feldolgozása. S ha megfontoljuk, e magatartás elsajátítása is tanulást jelent.

Érdemes tájékozódni abban, hogy a csoportmunkában milyen módszerek alkalmazhatók még. A *kiscsoportos vita* előnye, hogy a csoport mindegyik tagja közvetlen kapcsolatban áll a többivel. Ezért könnyebben alakul ki az együttműködés, s ha a résztvevők nem is értenek egyet mindenben, mégis segítik egymást a problémák sokoldalú megközelítésében, a megoldás tisztázásában.

Nélkülözhetetlen persze, hogy a csoport tagjainak nagyjából azonos legyen a tájékozottsága, képzettsége. Érdeklődésük már eltérhet egymástól, mert így hasznosan egészítik ki egymást. A csoport intim légköre miatt a megbeszélésben könnyen válhat jellemzővé a spontaneitás, ami kedvez a gondolatok szabad áramlásának, de el is térítheti a vitát az eredeti céljától, a kiválasztott problémakör vizsgálatától. Ezért ajánlatos előre megállapítani a vita rendjét, a fontosabb vitapontokat, azok összefüggését, még akkor is, ha ez formálisnak látszik, és a résztvevők úgy érzik, a kötöttség akadályozza őket a gondolataik szabad kifejtésében. Előzetesen abban is meg kell egyezni, hogy a megszólalások minden alkalommal rövidek legyenek, egyetlen gondolatot fejtsenek ki, mert csak így biztosítható a vita pergő menete, és az is, hogy mások azonnal reflektálni tudjanak a fölvetett problémára. Természetesen ez a „korlátozás” nem zárja ki, hogy a vitában mindenki annyiszor szólalhasson meg, ahányszor csak újabb mondanivalója van.

Tehát folyamatosan aktívan kísérhesse a vita alakulását. Ha egy ilyen kiscsoportban fölöslegesnek is látszik vezetőt választani a vita irányítására, mégis meg kell tenni, mert nélküle a vita szétfolyóvá válhat, eltérhet a választott témájától, parttalan csevegésbe mehet át. A vita vezetőjének arról is gondoskodnia kell, hogy amikor valakinek szót ad, olyan jelentkezőt válasszon, aki közvetlenül tud kapcsolódni a szóban forgó megállapításhoz. Így persze megtörténhet, hogy egyesek gyakran kapnak hozzászólási lehetőséget, mások pedig nem, és ez az egyenlenség a hátrányba kerülőkben a mellőzöttség érzését váltja ki. Ezért erre is tekintettel kell lenni, ugyanakkor nem szabad szem elől téveszteni, hogy a legfontosabb mégis a gondolatmenet logikai rendjének megőrzése. Erre alighanem az lehet pozitív hatású, ha a vita résztvevői egyaránt igyekeznek kötődni a tárgyalt probléma elemző megvilágításához, megoldásának elmélyült kereséséhez. Ennek feltétele, hogy valamennyien fontosnak érzék a probléma megoldását, mindegyiküknek legyen megfelelő tapasztalata, tájékozottsága róla, mert csak így remélhető az eredményesség. Igaz, ennek lehet némi hátránya is, mert megelégedhetnek a már meglevő tudásukkal, nem érzik, hogy azt új információkkal ki kellene egészíteni. Ezért nem is tanulásnak, csak tanácskozásnak fogják fel a megbeszélésüket.

Nagyobb létszámmal szervezett megbeszélések, viták kezdetén gyakran megtörténik, hogy elsőként senki sem akar megszólalni. A vitavezető bátorító felszólítása sem jár eredménnyel. Ilyenkor a soron levő témától látszólag távol álló kérdéssel is meg lehet szólaltatni a jelenlevőket, például azzal, „nincs itt nagyon meleg, ne nyissunk ablakot?” Néhányuk igenlő megszólalása bevezető lehet azután az általános véleménycseréhez, amit „következőként” már feszélyezettség nélkül sokan tudnak vállalni. A vitakedv lanygulása láttán a vitavezető szünetet rendelhet el, vagy új szempont felvesztésével készítheti a résztvevőket megszólalásra.

Alkalmas megoldás lehet ilyenkor a *felelet-választásos módszer*, ami egy eldöntendő kérdés megvitatását indítja el. Akkor lehet ezt a módszert jól alkalmazni, ha a probléma megítélésére sokféle válasz lehetséges. Ezeket a lehetőségeket a csoport készen kapja meg, esetleg papírra írva osztják szét, vagy táblán felsorolva teszik jól láthatóvá. A válasz-lehetőségek áttekintése után kezdődhet meg a szavazás, amelyben mindenkinek ki kell választania a számára legjobbnak látszó megoldást.

A szavazatok összeszámlálása után kiderül, hogy melyik felelet kapta a legtöbb szavazatot. A reá szavazóknak ezután indokolniuk kell, miért azt választották. Miután a rá szavazók kellőképp indokolták a választásukat, a csoportvezető felszólítja azokat, akik más lehetőségre szavaztak, mondjanak ellent ezeknek az indoklásoknak, cáfolják az érveiket, ha tudják. A vita fel fogja tárni, hogy indokolt volt-e a többség választása, vagy sem. Ha ezután sem csökkent a csoport vitázó kedve, akkor sorra kerülhet annak a feleletnek a megvitatása, amelyik másodikként kapta a legtöbb szavazatot. A módszert hasonlóképp kell alkalmazni, mint előbb, először indokolni kell a szavazatokat, majd a többiek vitathatják ezeket.

A feleletek választása, a választás cáfolata és megvédése mindig élénk véleménycserét vált ki, mert mindenki igyekszik kellőképp indokolni a meggyőződését és vitatni a vele ellentétes álláspontot. Ha a csoport nem találna e módszerhez megfelelő kérdést vagy problémát, még alkalmazható a leginkább közérdekű téma: ki mit tart az életben a legfontosabbnak? Erre valóban sokféle válasz adható, s mert arról van szó, hogy mit akarunk előnyben részesíteni a saját életünkben, erre a kérdésre mindenki tud felelni. A tanácstalanság akkor jelentkezhet, ha egyszerre több választást látnak egyesek azonos értékűnek, tehát nem tudják eldönteni, hogy mi a legfontosabb. Ebben az esetben javasolni lehet, hogy a három legfontosabbat válasszák ki, s ha lehet, azt is rangsorolva. Így csökkenthető a feszültség, és könnyebb lehet a lehetőségek kiválasztása. A lényeg úgysem az, hogy melyik válasz lett a legnépszerűbb, hanem az, hogy mivel lehet elindítani a résztvevők vitáját.

Az is alkalmas megoldás lehet, ha egy nagyobb csoportot kisebb, három fős alcsoportokra osztanak egyetlen kérdés tisztázása érdekében; ilyen kis egységben a nehezen megszólalók is könnyen mondják el a véleményüket. Ezt *piramis-módszernek* nevezik; a lényege, hogy egy megoldandó feladathoz javaslatokat kell kidolgozni, előbb csak egészen kis csoportokban, majd ezek javaslatait két csoport összesíti, értékeli, rangsorolja. Ezután a hatfős csoportok egy-egy képviselője számol be egy nagyobb létszámú összejövetelen arról, hogy mit végeztek, majd az itt elhangzó értékelő hozzászólások után az összes fennmaradó javaslatot egyesítik Tapasztalatok igazolják, hogy a háromfős kis csoportban mindenki szóhoz jut, véleményt mond, javaslatot tesz, utána az egyre nagyobb közösségben már ezeket értékük szerint szelektálva könnyebben jutnak el az általános érvényű megoldásokhoz, amelyeket a csoport nagy része elfogad.

A *méh-kas módszer* is egy nagyobb létszámú csoport felosztásával jön létre. Bár többnyire előadások után alkalmazzák, mint a konzultáció formáját, de helyettesíthetik is az előadást, ha érdemes a résztvevők tapasztalatait felszínre hozni, és azokból kiindulva jutni el egy probléma gyakorlati megoldásáig. Az így kialakított csoportok létszáma 10-20 fő között szokásos. Ha nincs előtte előadás, akkor érdemes vitaindítónak elmondani néhány gondolatot egy nyitva hagyott problémáról, de az is jól használható, ha egy korábbi vitát játszanak le hangszalagról a résztvevők előtt. Ez utóbbi esetben világossá válhatnak a probléma vitatott pontjai, a vitában felmerülő jellemző álláspontok, ezért a méh-kas mintegy folytatója lehet az előzőleg bemutatott eszmecserének.

Megvalósítható e módszer előadás előtt is, annak bevezetőjeként. Ebben az esetben az előadó jól tájékozódhat arról, hogy a téma mely vonatkozásai érdeklik leginkább a hallgatóit, mire építheti tehát a mondanivalóját. A méhkas-vita rendszerint élénk párbeszédet vált ki a csoport tagjai között, s minthogy előre meghatározott időkeret korlátozza a gondolatok szabad áramlását, a vita meglehetősen pergő lesz. Valójában azonban csak rövid ideig tartó vizsgálódásra van lehetősége, ezért a tanulásnak inkább alkalmi kiegészítője. (Méhkasnak azért nevezik, mert a csoport egészére kiterjedő élénk vita zümmögő hangja jellemzi.)

Az *eset-tanulmány* egy probléma alaposabb vizsgálatára alkalmas módszer. Ilyen probléma lehet egy aránylag jól működő szakkör vagy egyesület megszűnése. Résztvevői előtt sem világos, miért is oszlott fel ez a csoport, ezért érdekelték abban, hogy tisztázzák a közös tevékenység megszűnésének okait. Első lépésként néhány eseményt kell felidézniük, amelyek a kör feloszlásában szerepet játszhattak. E példákat dokumentumként kezelhetik és elemezhetik. Közben fel kell figyelniük az események lényegesebb mozzanataira, egyúttal fel kell jegyezniük a hozzájuk kapcsolódó adatokat, át kell nézniük a megmaradt feljegyzéseket. (Például: munkaterveket) Az anyaggyűjtés befejezése után számításba kell venni a szóbeli emlékezéseket, a bennük található lényegesebb megállapításokat, végül az egészet összesítve értékelni kell, mi használható leginkább a történések okainak megtalálásában. A módszer lényege egy folyamat alaposabb feltárása, összefüggéseinek felismerése és mindezekkel együtt a valóság jobb megértése. Ezen az alapon lehet azután levonni bizonyos következtetéseket.

S megtanítja a résztvevőket arra, hogy egy problémáról akkor lehet mérvadó véleményt mondani, ha számításba vesszük mindazt, ami összefügg vele, s ami meghatározta az esemény alakulását.

A *szerepjáték* olyan módszer, amely már nem külsőleg vizsgál egy eseményt, hanem belülről, átélve azt. Résztvevői kiválaszthatnak egy problematikus helyzetet, és a megértése érdekében lejátsszák a benne előforduló magatartásformákat. A módszer célja, hogy felismertesse az adott helyzetben megjelenő eltérő viselkedéseket, véleményeket. Szerepjátékra olyan helyzet alkalmas, amelyben több személy kölcsönhatása jól érzékelhető. Az egyes személyek megjelenítése előre megírt szöveg nélkül történik, a vállalt szereppel tehát úgy kell azonosulni, hogy lehetővé váljék a rögtönzés annak bemutatására, hogy az illető mit miért tett és mondott a probléma megoldásáért. E módszer előnye, hogy életszerűen mutatja be egy probléma megoldása közben az ellentétes nézetek ütközését, és amikor a szerepeket játékosok beleélik magukat e nézetek képviselőinek sajátos helyzetébe, jobban értik meg, mi indítja őket valamilyen álláspont védelmére. S akik csak nézői a szerepjátéknak, azok bírálóként ítélik meg, hogy mennyire hiteles az egyes személyek megjelenítése; nem az alakítás színészi teljesítményét nézve, hanem az érvelés következetességét. Egyébként a módszer alkalmazásának második részében ezt el is mondhatják, egyúttal levonva a tanulságot a vitában kirajzolódó álláspontokról. Bár a szerepjáték-módszer nagyon tetszetős, hangulatos, de ez csak akkor alakul ki, ha az egyes szerepeket vállalók valóban életszerűen jelenítik meg a különböző személyek viselkedését, anélkül, hogy ezt erőltetetten, modorosan tennék.

Az *elme-edző módszer* a következő feltételezésekből indul ki: A legtöbb ember tapasztalatait nem tudja elemezni, rendszerezni, értelmezni. Bár a sajtóból, a rádióból, a televízióból sok információt kaphat, nem tudja eldönteni, abban mi a lényeges, és mit hogyan dolgozzon fel belőle. Tapasztalatainak másokkal történő kicseréléséhez, összehasonlításához, értékeléséhez kifejező készség kell, de sokan nem képesek magukat szóban és írásban jól kifejezni. Mindebből következik, hogy az embereket képessé kell tenni arra, hogy az információk közt kritikusan válogassanak, tapasztalataikat elemezzék, véleményüket szóban és írásban világosan és érthetően fejezzék ki. Minthogy ezt az iskola nem tette meg, mert ismereteket közölt, de az elsajátítás hatékony módját (a tanulás technikáját) nem tanította meg, a felnőttképzésnek kell ezt a hiányt pótolnia.

Erre a felismerésre dolgozták ki Franciaországban az elme-edző módszert, elsősorban a Peuple et Culture (Nép és Kultúra) nevű egyesületben.

Ennek gyakorlatát három szakaszra bontják. Az első részben először a csoport tagjai bemutatkoznak egymásnak, és elmondják, miért szeretnék fejleszteni a gondolkodásukat, azaz mi motiválta őket a csoportos együttműködésre. Majd közösen kiválasztanak egy olyan témát, amit tapasztalatból mindannyian ismernek, de a véleményük szerint érdemes behatóbban megvizsgálni azt. Már csak azért is, mert egymással ellentétes nézetek kapcsolódnak hozzá. A gyakorláshoz nem szükséges, hogy elméletileg ismerjék, sőt jó, ha vannak benne tisztázatlan problémák. Megbeszélésük kezdetén összegyűjtik a róla szóló tapasztalataikat, a rá vonatkozó véleményeket, majd megpróbálják ezeket rendszerezni, s ennek alapján lehetőleg pontosan leírni, miről is van szó. Egyszersmind azt is meg kell állapítaniuk, hogy a vizsgált jelenség mire hasonlít, mivel vethető össze, mivel nem szabad összetéveszteni. Az ilyen megkülönböztetés után megkeresendők a tárgy közvetlenebb összefüggései, és így besorolható lesz az a tények egy csoportjába. Végül kiemelik a lényeges ismérveit, és megfogalmazzák meghatározását. Már ebben a szakaszban egyénenként kisebb előadásokat tartanak, és írásban fogalmazzák meg személyes véleményüket, hogy gyakorolják a szóbeli és írásbeli kifejező készségüket.

A gyakorlat második szakaszában megvizsgálják a választott téma történeti változásait, földrajzi, társadalmi vonatkozásait, oksági összefüggéseit, a benne ható törvényszerűségeket, a rá vonatkozó elméleteket. Megvizsgálják, melyek a témához kapcsolható cselekvés helyes elvei és értékmérői? Melyek a hozzá fűzhető reális célok? Milyen eszközök állnak rendelkezésükre? Milyen feltételeket kell megteremteni? Milyen módszerek alkalmazhatók? Mindegyik alkalommal csak egy feladattal lehet foglalkozniuk, mert csak így lehet a témát elemző módon vizsgálni. Ennek megfelelően az egyes foglalkozásokon elért eredmények egymásra építhetők.

A harmadik szakaszban megismétlik az első szakasz munkáját, de most már figyelembe véve a második szakasz tanulságait, szintézist keresve. Ebben az összegzésben megjelenhetnek az elemzett és vitatott tapasztalatokkal együtt a témához kapcsolódó olvasmányokból szerzett ismeretek is. A résztvevők újra vállalnak kis előadásokat és írásbeli fogalmazványokat, és a véleménycseré közben az ellenvetésekkel szemben meg kell védeniük saját álláspontjukat.

Az elme-edző módszer nemcsak a beszélgetést, vitát használja, arra is készíti a résztvevőket, hogy megfigyeléseket végezzenek új tapasztalatok szerzésére, keressenek a témához kapcsolódó olvasmányokat, és keressék meg, mit tudnak bennük felhasználni a téma jobb megértéséhez. Emellett arra is kell törekedniük, hogy a beszélgetésük közben a többiekkel együtt vizsgálják meg a nézetek összefoglalásának lehetőségeit.. Ebből következik, hogy e módszer csak nagyobb időkeretben valósítható meg (akár egy éven át), de hogy közben egy részre mennyi időt fordítanak, azt mindig a soron lévő feladat és az elérhető eredmény szabja meg. Nyilvánvaló, hogy a módszer eredményessége nagymértékben függ a csoport tagjainak aktivitásától, együttműködésétől. Időnként előfordulhat, hogy egy részfeladat megoldására kisebb munkacsoportok alakulnak, ilyenkor ügyelni kell arra, hogy a különböző kis csoportok teljesítménye kiegészítse egymást, és együtt érje el azt, amit a csoport egésze akart. Talán ebből is érzékelhető, hogy az elme-edzés nemcsak a gondolkodás fejlesztésére való. A demokratikus magatartást is fejlesztheti, elsősorban azzal, hogy a munka mindegyik szakasza a rész-egész viszonylatokat teszi világossá, és juttatja érvényre a gyakorlatban.

Az itt felsorolt módszerek a csoportmunkában jól alkalmazhatók. Változatosságuk érzékelteti, hogy a csoport, mint tanulási, művelődési forma milyen tág lehetőséget nyújt. Játékosságuk ellenére is tudatosságot és felkészültséget követelnek mindazoktól, akik vállalkoznak a megvalósításukra. De akik próbálkoztak velük, tanúsíthatják, hogy milyen felszabadult örömet váltanak ki a résztvevőkben és eredményességet is az aktív és kollektív gyakorlatnak köszönhetően.

Irodalom

Brocher, T.: *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, 1975.

Darkenwald, G. G.: *Group learning*. In: *Lifelong education for adults. An international handbook*. Ed. by C. J. Titmus, Pergamon Press, 1989.

Maróti A.: *Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához*, Táncsics Kiadó, 1980.

Tennant, M.: *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1990.

A ÖNIRÁNYÍTÓ TANULÁSRÓL

Ha figyelmesen nézzük az európai felnőttoktatás alakulását, észrevehetjük, hogy fokozatosan nő az igény a tanulók öntevékenységeire. Legerősebben ez a távoktatásban érzékelhető, *ott a tanulás közvetlen tanári beavatkozás nélkül történik*. Vagyis a tanulóknak önállóan kell feldolgoznia a tankönyvek és az oktatócsomagban lévő audio-vizuális eszközök anyagát. Nincs ez másképp az elektronikus tanulásnál sem. (Más kérdés, hogy a tanulók élhetnek az egyéni és a csoportos konzultáció lehetőségével.)

A felnőttoktatás korai szakaszában szó sem volt ilyen önállóságról. Az iskolai oktatás és az iskolán kívüli népművelés egyaránt nevelni akart, abban a meggyőződésben, hogy a tanulatlan emberek képtelenek az önálló művelődésre. Amikor 1833-ban Alexander Kapp először alkalmazta a pedagógia hasonlóságára az andragógia fogalmát, a neveléstudomány nagy tekintélye, Johann Friedrich Herbart ezt azzal bírálta, hogy a felnőtteket nem lehet gyámolítani, ők nem nevelhetők (Enckevort, 1974. 11). Ebben persze igaza volt, de sem ő, sem mások nem ismerték fel, hogy a felnőtteket másképp is lehet tanítani. Ezért Herbart úgy vélte, nincs is szükség a felnőttek oktatására.

Napjainkban ezt már aligha lehet tagadni, legfeljebb az a vélemény él még, hogy az elmélete és a módszertana nem különbözhet a fiataloknál használt pedagógiától. Ha azonban figyelünk arra, hogy a felnőttek tanításával foglalkozó folyóiratok egymás után változtatják meg a címüket, a „felnőttoktatás” és a „felnőttképzés” fogalmát a „*felnőttek tanulása*” váltja fel, akkor észre vehetjük, hogy radikális szemléletváltás érlelődik. A változás szükségességét jelzi a „*részrtvevő-központúság*” gondolata, ami azt fejezi ki, hogy a tanulás nem egyszerűen egy tananyag átvétele és emlékezeti elraktározása, hanem a tanulók előzetes tudásának és tapasztalatainak az újonnan kapott információkkal történő összekapcsolása (Kempkes, 1987) Ez a szintézis adja meg a hatékony tanulás lényegét. A felnőttek tanítása tehát alárendelődik a tanulás folyamatának, az ismeretek átadását felváltja az *elsajátításukat segítő* szakértő magatartás (Dieuzeide, 1970). Az úgynevezett *facilitátori* magatartásról Carl Rogers már 1961-ben írt, de ekkor a fogalmat még a pszichoterápia vonatkozásában tárgyalta. Részletesebben a tanulás szabadságáról szóló művében fejtette ki e fogalom lényegét (Rogers, 1969).

A nagyobb tanulói önállóság időszerűségét az információs társadalom viszonyai is igazolják. Ha áttekintjük a felnőttoktatás történetét, korszakainak célmeghatározásában jelentős változásokat fedezhetünk fel. A felvilágosodással kezdődő, a 19. század egészére és a 20. század első részére jellemző felfogás még átvette a pedagógiától azt a meggyőződést, hogy nevelni kell azokat, akik önmaguk nem képesek a sorsukon javítani. Így várható a társadalmi felemelkedésük, így érhető el a társadalmi egyenlőség. A nép nevelése az értelmiség áldozatvállalásán múlik, a műveltek feladata a szellemi kultúra javainak terjesztése és megismertetése. Csakhogy ez a kultúra nagy távolságban állt azok életétől, akiknek szánták, ezért szükségképp a képzetek kiváltása maradt.

Nem segített ezen a *kultúra népszerűsítése* sem, ami a tudományt erősen leegyszerűsítve a művészetet és a szépirodalmat könnyen érthető formájában próbálta elfogadtatni. Ily módon a népművelés nem a műveltséget fejlesztette, csak azt a látszatot erősítette, hogy a kultúra elsajátításához nem kell különösebb erőfeszítés, ez tulajdonképp csak szórakozás. Ezt az érzést erősítették a vásárokon ponyván árusított históriás könyvek és azok a népszínművek, amelyeket falusi színjátézők adtak elő.

Kétségtelen, hogy már ekkor megjelent egy gyakorlatiasabb irány, az utilitarizmus, amely a hasznosság elvéből kiindulva akart alkalmazható tudást adni. (Férfiaknak mezei gazdálkodást, nőknek háziipari munkákat.) Ám minthogy lemondott arról, hogy egyúttal segítse a társadalmi helyzet megváltoztatását, igazán keresetté ez sem tudott válni.

Átmenetet jelentett azonban a 20. század közepén kibontakozott felfogás, mely új szükségletekhez igazodott, s amely már az *ipari társadalomban* vált felismertté. Előbb a nagyipari munkások szakmai képzése, majd később a változások gyorsulása miatt a továbbképzés lett a felnőttek tanításának elsődleges célja.

A munkaerőpiac szükségleteihez igazodó képzés vált jellemzővé, a tanulók valamely szakma elsajátítását vállalták, hogy jobb eséllyel találják meg elhelyezkedésüket a gazdasági életben. Különös figyelemmel kellett foglalkozni az elavuló szakmákban dolgozók átképzésével, és a munkanélküliek képzésével. S minthogy ez utóbbiak többnyire alacsony iskolai képzettségűek voltak, fölmerült a kérdés, mennyire képesek felnőttként tanulni azok, akiknek hiányos az előképzettsége.

Ráadásul a részvételükről szóló statisztikai adatok bizonyították, ez a társadalmi réteg tanulásra ritkán jelentkezik, mert nem bízik a tanfolyamokon elsajátítható tudás értékében, számára csak a testi erővel kifejtett munkának van értéke. Annak ellenére, hogy ilyen munkára egyre kevesebb a kereslet.

Ez a jelenség bizonyította, hogy szakmai specializáció az általános műveltség alacsony színvonalával jól nem fejleszthető ki. Az ipari társadalomban uralkodó felfogás mégsem ismerte fel ennek az összefüggésnek a mellőzhetetlenségét, az általános műveltséget – mint „nem gyakorlati tudást” – haszontalannak tartotta, azt legfeljebb a gyermekkorban megszerezhető alapként ismerte el. Az információs társadalom gyökeres változást tesz ebben a vonatkozásban szükségessé. A 20. század végén megjelenő új korszak jellemző vonása a társadalmi valóság bonyolultabbá válása, az ellentmondásos jelenségek kiismerhetetlensége, az emberiséget érintő átfogó problémák látszólagos megoldhatatlansága. Meggyőződéssé vált: a tanulásnak is meg kell újulnia. Nem egy meghatározott tananyagot kell megtanítani és megtanulni, hanem *képességeket* kell kifejleszteni a változó helyzetek megértésére, megítélésére, a bennük található problémák feltárására és megoldására. Kétségtelen, hogy mindehhez ismeretalapok is kellenek, de a döntő mindig az *ismeretek alkalmazása* az adott helyzeteknek megfelelően. Ehhez önállóság kell, hiszen sokszor csak a tanulni akaró ember ismerheti azt a helyzetet és problémát, amely tanulásra készíti. Ebben segítséget kaphat ugyan egy szakértőtől, de a kapott tanács nem lehet receptszerűen felhasználható, készen átvehető tudás.

Az is nyilvánvaló, hogy a tanítás-tanulás módszereit is váltani kell. Az ismeretek átadására korlátozódó gyakorlatot, amelynek fő formája a szakember előadása, fel kell váltani a helyzetelemzésre és a probléma megoldására irányuló gyakorlatnak, amelyben a résztvevők aktív szerepet töltenek be. S amíg az ismeretadó gyakorlat általában mennyiségi hatásra törekedett, hogy az előadásokat minél többen láto-gassák, az új szükségletnek megfelelő gyakorlatot kis létszámú csoportokban kell megvalósítani a tudás elmélyítése érdekében. A felnőttek tanulásában tehát az extenzívitást az intenzív korszakkal kell felváltani. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatásban kimagasló eredményeket elérő észak-európai országok ezt a váltást már régóta megtették, és ez náluk nemcsak a gazdasági életben hoz jelentős eredményeket, de a közéleti-politikai életben is.

Bizonyítva, hogy a szaktudással egyenlő értékű az a műveltség, amit az emberek társadalmuk demokratikus alakításáról szereznek meg. A kis csoportokban aktivizálódók nálunk sem ismeretlenek az idegen nyelvek tanításában. Magától értetődő, hogy egy nyelvet készségszinten elsajátítani csak élőszóban és párbeszédese formában lehet. Annak ellenére, hogy ennek az eredményessége tapasztalható, a felnőttoktatás más területeire mégsem terjed el. Mintha nem is a tanulás lenne a lényeges, hanem annak meghallgatása, hogy egy-egy tárgyról mit tud egy szakértő elmondani.

Az 1989-ben kiadott Nemzetközi Felnőttoktatási Kézikönyvnek az „önálló tanulásról” szóló cikke megemlíti egy kilenc országra kiterjedő felmérést, amely tanuló felnőtteket kérdezett meg arról, hogy ki tervezte meg a tanulásuk anyagát (Lifelong education for adults, 1989).

Az Egyesült Államokat, Kanadát, Jamaicát, Ausztráliát, Új-Zélandot, az Egyesült Királyságot, Izraelt, Ghánát és Zairét érintő vizsgálatban a megkérdezettek 70%-a maga tervezte meg ezt, 7%-a ismerősök, rokonok, barátok segítségét vette igénybe és 20% fogadta el az oktatási intézmények képzési ajánlatát. A felmérés arra is rákérdezett, hogy milyen szervezeti formában tanultak az illetők. 80% felelte, hogy önállóan vagy a tagok által vezetett csoportban végezték tanulmányaikat, és csak 20 % látogatott tanfolyamot, amit hivatásos szakemberek vezettek. Magyarországon ilyen felmérés ugyan nem készült, de a tapasztalatok alapján megkövethető, hogy egy ilyen felmérés alighanem fordított arányokat mutatott volna ki. Mintha nálunk a felnőttek a tanulást csak más valaki vezetésével tudnák elképzelni, ahogy jellemző módon a társadalmi együttélésben és a közéletben is ez a modell az elfogadott.

Ebben a vizsgálatban a kilenc ország felnőtt tanulóinak mindössze 5%-a vallotta, hogy valamilyen bizonyítvány, jogosítvány, diploma megszerzése volt a tanulásuk célja. Igaz, 70% szólt a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzéséről, és erről ilyen példákat említettek: kézimunka, varrás, gyermeknevelés, eszközök szerelése, javítása, zöldség- és gyümölcstermelés stb. Tehát a mindennapi élet gyakorlata motiválta őket, és nem a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélye. Bár nálunk is hat a gyakorlati tudás motiváló ereje, az álláskeresés azonban sokkal erősebben készíti tanulásra a felnőtteket. Ez is azt bizonyítja, hogy az intézményesen kínált alkalmak vonzzák leginkább a tanulásra hajlandóakat, az önállóságot feltételező vagy a kiscsoportos tanulás ritka.

Ha munkanélküli lesz valaki, meg sem próbálkozik azzal, hogy önmaga szerezzon olyan képzettséget, amellyel megnő az álláskereső esélye. (Például idegen nyelvet tanuljon, amelyhez tankönyvek és hangkazetták bőségesen beszerezhetők, nem is szólva az elektronikus tanulás lehetőségéről.)

Még 1950-ben jelent meg H. Witkin tanulmánya a „területről függő” és a „területről független” gondolkodás különbségéről. A különbséget abban jelölte meg, hogy az első típus inkább külső hatásra hajlandó tanulni, és készségesen alkalmazkodik a másoktól kapott ismeretek elrendezéséhez. A második önállóbb, saját elhatározásából kezd tanulni, és képes arra, hogy az ismereteket maga rendszerezze. Ha elfogadjuk ezt a felosztást, megérthetjük, miért óvakodik sok ember attól, hogy önállóan bányázzon az információkkal, miért fogadja el inkább a tekintélyek megállapításait, anélkül, hogy kritikusan végig gondolná azokat. Witkin szerint ez a hajlam a családi szocializáció következménye, de az oktatásban később megváltoztatható. Ha azonban az iskola is csak az engedelmességet részesíti előnyben, azt jutalmazza, akkor a „területről függő” gondolkodás inkább csak erősödik, ahelyett, hogy csökkenne, eltűnne (Witkin, 1950).

Kétségtelen, hogy az önálló gondolkodás számos nehézséggel jár. Ha a tanulásban próbálja valaki érvényesíteni, nehéznek látszik a tartalom tervezése a szerkezeti tagolástól kezdve a „tananyag” rugalmas alakításán át a megszerzett tudás ellenőrzéséig. Az adott területen tájékozatlan ember bizonytalan lehet a források kiválasztásában, a lényeges információk kiemelésében, szintetizálásában, értékelésében, nem is szólva a fölmerülő ellentmondások értelmezéséről, a problémák feloldásáról, a lehetséges következtetések megfogalmazásáról, hitelességük ellenőrzéséről. Itt nem arról van szó, hogy valamit egyszerűen emlékezetbe vessünk, hogy azt képesek legyünk lehetőleg szóról szóra felidézni. Az önképzés keretei közt folyó tanulás mást jelent: a „tananyag” jelentésének alapos megértését, részleteinek elemző vizsgálatát, összefüggéseik felismerését a részletek kölcsönhatásával együtt és a tanulságok levonását. Azaz *reprodukció helyett produktív (alkotó) jellegű tanulást*. Az a tanítás, amely elhanyagolja, sőt fölöslegessé teszi ezt, kizárja, hogy a tanulás a gondolkodásban öntevékeny és eredményes legyen.

Érdemes összegeznünk, mit is jelent a *reproduktív* és a *produktív* tanulás ellentéte. Az elsőben a hangsúly a *tudás továbbadásán* van, azzal együtt, hogy közben elválasztja egymástól a téves tudást a helyestől, amit elfogadásra ajánl. A másodikban a hangsúly a *tanuláson* van. Ki kell derülnie, hogy ki hogyan tanul, hogyan kérdez, hogyan ismeri fel a lényeges részleteket, hogyan lesz nyitott az új eszmékre és információkra, s képes-e kritikusan értékelni azokat? Ebben a tanuló arra is figyel, hogy miként változnak meg a valóság evidenciái, és hogyan kell azokat helyesbítve rugalmasan új véleményt formálni. Eszerint itt a tanulás *állandó fejlődés*, élethosszig tartó folyamat. A tanulás szokásos régebbi formája viszont mindig lezár egy folyamatot, mert befejezett, „kész” tudást ad. S ha mégis további tanulást vállal, akkor a folyamatát mindig újonnan kell indítani. (Ezért nehéz motiválni az ehhez szokott embereket.)

Hangsúlyozható, hogy az önálló tanulás elsajátítása nemcsak az önképzéshez szükséges. Az intézményesen szervezett tanulás kísérője is lehet, azt feltétlenül eredményesebbé teszi. Már csak azért is, mert benne a tanuló önmaga tanítója lesz. Érdemes megfontolni Jack Mezirow megállapítását: „Nincs központibb fogalom arról, hogy mi az önirányító tanulás... Az önirányító tanulás az andragógia célja, a felnőttoktatás érvényes filozófiája” (Mezirow, 1985). E gondolat figyelmeztet, hogy az önirányítás nemcsak módszer, hanem cél is: a *személyiség kiteljesítése*. Amihez mellőzhetetlen a kapott információk tovább gondolása, alkotó feldolgozása. Tudomásul véve, hogy bennünk mindig működik egyfajta „szelektív percepció”, azaz nem mindent veszünk át abból, amit hallunk, látunk, olvasunk. Ránk jellemzően választunk a kapott közlemény részeiből, és amit végül is megtartunk, azt is sajátos módon, önkényesen értelmezzük. Nem mindegy persze, hogy mi marad meg bennünk, azt hogyan építjük be a gondolkodásunkba. Ezért szükség van önkritikus belátásra is, a tudás felelős alakításában.

Irodalom

Dieuzeide, H.: *Educational Technology and Development of Education*, UNESCO, Paris, IEY. Special Unit 9. 1970.

Enckevort, G. v.: *Új tudomány: az andragológia*. In: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó. Budapest, 1971.

Kempkes, H.G.: *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn, 1987.

Lifelong education for adults. An international handbook. (1989). Pergamon Press. In: *Andragógiai Szöveggyűjtemény, II. k.* Szerk.: Maróti A. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997

Mezirow, J.: *A critical theory of self-directed learning*. In: *Self-directed learning: From theory to practice*. Ed. by S. Brookfield. San Francisco. Jossey-Bass, 1985.

Rogers, C.: *Freedom to Learn*. Charles Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio, 1969.

Witkin, H.: *Perception of the upright when the direction of the force acting on the body is changed*. *Journal of Experimental Psychology*, 40. 1950.

A TÁVOKTATÁSRÓL

A távoktatást kezdetben levelező oktatásnak nevezték. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy a tanulók nem jelentek meg az oktatás tantermeiben, hanem írásban önállóan dolgozták fel a megkapott nyomtatott tananyaghoz kapcsolódó feladatokat, és a megoldásukat levél-formában küldték el értékelésre tanáraiknak. A tömegkommunikációs eszközök megjelenésével és elterjedésével a távoktatás elektronikus úton terjed, mind a tananyag, mind pedig a vele összefüggő feladatmegoldás a számítógépet használja fel. Tulajdonképpen ez is „levelezés”, de már közvetlenül, e-mail alkalmazásával.

Már e rövid bemutatás is érzékelteti, hogy a távoktatás nemcsak formailag hoz újat, hanem didaktikai szempontból is: a súlypontot a tanításról a tanulásra helyezi át, ezzel együtt még személyesebbé teszi a tanár-tanuló kapcsolatot, anélkül, hogy találkoznának egymással. Döntő módon változik meg a tanár szerepe: már nem annyira az ismeretek átadása és magyarázata lesz az elsődleges feladata, hanem a tanulók teljesítményeinek javítása, segítése és fejlesztése. Megváltozik a tanulás is. Az ismeretek reprodukív elsajátítása helyett a feladatmegoldó képesség produktivitásának fejlesztése lesz a célja. Változik a hibák megítélése is: a hagyományos gyakorlatban a hiba negatívum, amit a tanár rossz jeggyel jelez, s amit a tanulónak lehetőleg el kell kerülnie. A távoktatásban a hiba hasznos eleme a tanulásnak, lehet belőle okulni, a hiba korrekciója mélyebb tudást ad, mint a helyes megoldás – nem feltétlenül meggyőződésre épülő – megtalálása.

Döntő különbség mutatkozik a tanuló magatartásában: itt a tanulás állandó, önkéntes aktivitás. A hagyományos oktatásban az aktivitás kényszer hatására jön létre, feleltetés, dolgoztatás, vizsga formájában. Nem véletlen, hogy a tanulók többsége fél a megmérettetéstől, és ezeket az alkalmakat a tanulás legkellemetlenebb eseményeinek tartja. A távoktatásban a tanulók aktivitása és e tevékenység állandó értékelése természetes, és minthogy a tévedés nem jár az elmarasztalás kockázatával, ez az aktivitás kedvvel vállalható. A készítés persze elsősorban nem a kockázatmentességből ered. Sokkal inkább abból, hogy a távoktatás feladatai zömmel problémamegoldó jellegűek. Ha pusztán valamely szöveg reprodukálását kívánnák meg, könnyű lenne a megoldást a tankönyvből kimásolni.

Ezért a távoktatásban csak olyan feladatsorok adhatók, amelyek gondolkodtatnak, és a feladatokhoz kapcsolódó szöveg megértésével kell felfedezni a megoldás lehetőségét, azt ki kell következtetni. Ilyen feladatokkal persze a hagyományos oktatás is élhet. Ámde ott leggyakrabban mégsem a problémamegoldás, a tanulók készségeinek, képességeinek, jártasságainak a fejlesztése lesz a jellemző.

Talán nem szükségtelen figyelmeztetni arra, hogy a tananyag-központú, ismeretközvetítő tanítás az ismeretek önállótlan átvételére nevel. A problémamegoldó tanítás viszont az *ismeretek kezelését* sajátíttatja el egy adott helyzet keretei között. Eredménye az önállóság fokozódása, amely végső soron önművelésbe mehet át. Nem véletlen, hogy a szakirodalom a távoktatás és az önművelést jelentő „nyitott tanulás” fogalmát rokon értelműnek tekinti.

A távoktatás e pozitívumait viszonylag ritkán szokták említeni. Inkább azt hangsúlyozzák, hogy a résztvevők nincsenek meghatározott helyhez és időhöz kötve, maguk döntenek el, hogy hol és mikor tanulnak, általában a tanulás ütemét, az előre haladás gyorsaságát is maguk határozhatják meg, és ebben nem kell más tanulókhoz alkalmazkodniuk. Bár a tanulás közben a tanulók magukra maradnak, ez erősíti az önállóságukat. S jöllehet a távoktatáshoz készített speciális tankönyvek és segédletek előállítására nagy költséggel jár, és a tanulás irányítása és értékelése sem olcsó, ez bőven visszatérül abban, hogy nincs szükség iskolaépület fenntartására, költséges felszerelésekre, és a tanulóknak sem kell útiköltséget és szállást fizetniük, ha az oktatás színhelyére utaznának. A távoktatás a legnagyobb távolságot is áthidalhatja a tanulók lakhelye és a tanulásirányító központ között.

A tananyag előállításába és sokszorosításába fektetett összegek is megtérülnek a tanulók nagy számával, és azzal is, hogy a tananyagok átdolgozása is csak hosszabb idő után szükséges.

A távoktatás nehézségei és hátrányai

Minden előnye ellenére sem problémamentes persze a távoktatás. Legnagyobb hátránya a tanárok személyes jelenlétének hiánya. Ez nemcsak a közvetlen és azonnali segítségadás hiányát jelenti, de az ösztönző hatását is.

Ha az információhordozókon levő tananyag önmagában nem tudja lekötni az érdeklődést, a tanulók hamar elveszthetik a kedvüket. Különösen akkor, ha úgy érzik, az anyag nem kapcsolódik a szükségleteikhez.

Éppen ezért a tananyagot úgy kell megszerkeszteni, hogy a tanulók be tudják építeni abba a tapasztalataikat és problémáikat, megteremtve így a személyes kötődés lehetőségét. Ez persze bizonyos önállóságot feltételez: gondolat- és képzettársító készséget, következtető képességet. Annak megértését, hogy minden új, számunkra még idegen ismeret csak úgy válhat sajátunkká, ha képesek vagyunk azt beilleszteni a meglevő tudásunkba. A meglevő tudás felidézése azért fontos, mert csak így lehet a régi és az új ismeret közti kapcsolódás lehetőségét felfedezni, az új ismeret tapadási felületeit megtalálni. Aki megszokta, hogy a tanulás tisztán reprodukciója az előírt tananyagnak és a tanári magyarázatnak, és ehhez önálló gondolkodásra nincs is szükség, az nem fogja keresni, hogyan lehet meglevő tudását az új információkkal összekötni, és nem tud mit kezdeni olyan feladatokkal, amelyek önálló gondolkodását követelnék meg. Mert kényelmetlennek érzi, hogy olyan teljesítményt várnak tőle, amelyhez nincs minden előre pontosan körülhatárolva.

Még inkább idegen a távoktatás azoktól, akik megszokták, hogy tanulni közvetlenül csak a vizsgák előtt kell, és ezért nem tudják elfogadni, hogy a vizsgához vezető úton állandóan bizonyítani kell a felkészültségüket. Feleslegesnek érzik a részletek aprólékos feldolgozását, mert meggyőződésük, hogy elég a tananyagot általában felfogni, és róla valamit elmondani. S ha olyan tanfolyamon vesznek részt, amit nem zár vizsga, ami csak a tájékozódási igényüket elégíti ki, a rendszeres feladatmegoldás már meg fogja haladni az érdeklődésüket. Ezért a távoktatásban csak az erősen motivált, alapos tudást szerezni akaró és önállóan tanulni tudó résztvevők számíthatnak eredményre.

Ehhez az a képesség is hozzátartozik, hogy valaki kérdezni tudjon, és nemcsak akkor, ha valamit nem ért, hanem akkor is, ha a tananyagban érdekes összefüggéseket és megoldandó problémákat fedez fel. Ebben az esetben a tanulás párbeszéddé válik a tanuló és a tanulását irányító szakember között, és ennek eredményeként a tanuló részese lesz saját tanításának. Ugyanez következik be akkor is, ha a hibák kijavítása nemcsak a tanár felszólítására történik, hanem a tanulást a tanuló következtetesként önmaga le tudja vonni. Az ilyen öntevékenységek fokozza a hatékonyságot. Megállapítható azonban, hogy ezt is meg kell tanulni, e képesség csak hosszabb folyamatban alakulhat ki.

Ezért nyilvánvaló, hogy e képesség kialakulatlansága csökkentheti a részvételhez szükséges érdeklődést, hiszen ha valaki az elkövetett hibákat kudarcként és nem okulni való tanulságként éli át, akkor könnyen juthat ahhoz az elhatározáshoz, hogy lemondjon a tanulás folytatásáról.

Alighanem ezért ajánlja a szakirodalom, hogy a távoktatással indított tanfolyamok első szakasza könnyebb legyen, a nehezebb szövegeket és feladatokat fokozatosan vezessék be. Ennek szükségességét bizonyítják a statisztikai adatok is: a távoktatási tanfolyamok többségénél az első időszakban a legnagyobb a „lemorzsolódás” (nem egyszer 50%-os). Később ez erősen csökken, majd a tanfolyam vége felé meg is szűnik, noha a nehézségek közben egyre nagyobbak. Nyilvánvaló azonban, hogy az a tanuló, aki a tanfolyam későbbi szakaszaihoz eljutott, már nem fog kimaradni, mert sajnálná a tanulásba addig fektetett idő és energia elvesztését, nem is szólva az előre kifizetett tandíj elvesztéséről.

A tanulási kedv korai elvesztésében persze nemcsak a nehézségek és követelmények rossz megítélése játszhat szerepet, hanem az is, hogy egyesek csalódnak a tanfolyam anyagában, mert mást vártak tőle. Esetleg a saját tanulási szándékaikat és képességeiket becsülték a valóságosnál nagyobbra. Ezért ajánlható az előzetes tájékoztatás alaposabbá tétele, a jelentkezők induló szintjének felmérése és a tanfolyam teljesítéséhez szükséges képességszinttel történő összevetése. Ha túl nagy a távolság e két szint között, javasolható más szintű tanfolyam választása. Nemcsak a tanulók, hanem a tanfolyamszervezők érdeke is, hogy a résztvevők magukkal hozott tudása és képessége megfeleljen a tanfolyam elvégzéséhez megkívánt szintnek. E megfelelés egyik fontos feltétele az eredményességnek.

A távoktatási tananyag kidolgozása és felépítése

Noha a távoktatás a hagyományos oktatásban használt tananyagokat is felhasználhatja, attól eltérő helyzete miatt a felépítésének mégis másnak kell lennie. E másságot gyakran az egyes fejezetekhez kapcsolt ellenőrző kérdésekre és feladatokra korlátozzák, de ha arra gondolunk, hogy itt a tanítás-tanulás folyamata sajátosan alakul, akkor az is nyilvánvaló lesz számunkra, hogy az ismeretek kifejtésében és a problémák feldolgozásában a szokásostól eltérő logikának kell érvényesülnie. A tanulás központi szerepéből adódóan ugyanis fő követelmény a tanulók *viszonylag önálló tevékenységének* kialakítása lesz.

Ez csak akkor sikerülhet, ha mozgásba lehet hozni mindazt az előzetes tapasztalatot és tudást, amit a tanulók magukkal hoztak a tanulás folyamatába.

Ezt azonban akadályozza, hogy a távoktatás anyagát – tekintettel a résztvevők várhatóan nagy számára – előzetesen kell kidolgozni, amikor még nem ismertek a tanfolyam majdani résztvevői. A távoktatásnak még annyi lehetősége sincs a tananyag adekváttá tételére, mint a hagyományos oktatásnak, hiszen a személyes találkozás hiánya miatt nem derülhet ki, hogy az irányított tanulás folyamata mire építhető.

Hogyan lehet ezt az akadályt eltüntetni, vagy legalább is mérsékelni? Föltehetően úgy, hogy a folyamat indításánál olyan feladatokat adunk, amelyek a hozott tudásra kérdeznek rá, és annak tartalmát az új információkkal kell összekapcsolni. Ezzel csökkenthető a tananyag „idegensége”, és megteremthető a tanuláshoz nélkülözhetetlen belső érdekltség, ami nem más, mint a meglevő tudás egyensúlyának megteremtésére irányuló szükséglet a kívülről kapott információkból származó kihívás hatására. Természetesen a tananyag tartalma, szakmai jellege más-más lehetőséget ad erre, mégis ajánlatos a személyes érdekltséget már a tananyaggal való ismerkedés első szakaszában megteremteni.

Ennek hatékony módszere a párbeszéd, vagyis a szövegek fogalmazásának az a stílusa, amely azt a látszatot kelti, mintha a tananyag írója az anyagot tanulmányozó egyénhez fordulna kérdéseivel és tanácsaival. Nem véletlenül nevezik a távoktatási anyagok egyik formáját „oktató levélnek”. A levelezés személyes hangvétele hivatott ugyanis kialakítani azt a légkört, amelyben a tanuló megérzi, hogy az őt irányítók állandó segítséget kínálnak neki, és ő bizalommal fordulhat hozzájuk tanácsért, útmutatásért. E bizalom akkor válik igazán termékennyé, ha a tanulók bátran kérdeznek, azaz nemcsak a feladatok megoldását küldik el az irányítóiknak és értékelőiknek, hanem megfogalmazzák gondolataikat és elképzeléseiket is. Mennél erősebben nyilvánul meg ez a személyes viszonyulás a tananyaghoz, a tanulás is annál eredményesebb lesz.

A kétirányú kommunikáció jelentőségét húzza alá B. Holmberg meghatározása, mely szerint a távoktatás „*irányított didaktikus beszélgetés*”, ami egyúttal azt is jelzi, hogy a tanulók öntevékenysége nem irányulhat az oktatói irányítás mellőzéséhez.

Csak annyit jelent, hogy itt az irányítás nem jelent teljes függőséget, hanem partneri viszonyt, amelyben a tanulás menetét tervezik ugyan, de azon belül a tanuló bizonyos lehetőséget kap a választásra. Erre azért van szükség, mert a felnőtt tanuló igényli, hogy részese legyen a tanulás céljára, tartalmára, módszereire és az előrehaladás irányára vonatkozó döntéseknek, mert számára az olyan tanulásnak van értéke, amely igazodik valamennyire a gyakorlati szükségleteihez és egyéni sajátosságaihoz, és amelyekben érvényre tudja juttatni a tapasztalatait, az érdeklődését és a képességeit.

Az aktív és viszonylag autonóm tanulói magatartás ellenére is a távoktatás mégis a tanulóktól függetlenül előre meghatározott és megtervezett tanfolyamokból áll, amelyek lépésről lépésre vezetik a tanulókat egy részleteiben kidolgozott problémáson át.

Eközben kell megadni a lehetőséget a véleménycserére, a kérdések felvetésére, esetleg még a vitára is. Célja tehát nem pusztán az ismeretszerzés, hanem inkább a készségek, képességek, jártasságok fejlesztése a tananyaghoz kapcsolódóan, vagyis az önállóság fejlesztése a hatékony tanulás érdekében. Ez egyúttal arra figyelmeztet, hogy a hagyományos oktatáshoz képest a résztvevőktől jóval intenzívebb munkát követel. Ezért eredmény csak erős motivációval érhető el. Aki nem vállalja a tananyag rendszeres és elmélyült tanulmányozását, a feladatok alapos végig gondolását és lelkiismeretes megoldását, az meglehetősen hamar felhagy a távoktatásban vállalt tanulással.

Az irányítottság és önállóság aránya esetenként változhat, anélkül, hogy e két tényező közül valamelyik a másikat teljesen kiszorítaná. Az előbbi erősebb lehet egy vizsgára felkészítő szaktanfolyamon, az utóbbi a személyes érdeklődéshez kötődő tájékoztató képzésben. Az előbbi fontosabb lehet az alacsonyabb képzettségűeknél, akik még járatlanok az önálló tanulásban. Megjegyezhetjük azonban, hogy az eredményes részvételhez még ez esetben is kell bizonyos önállóság a fogalmak és megállapítások értelmezésében, az összefüggések felismerésében. Ezért a távoktatás legalább középfokú (középiskolai) előképzettség nélkül ritkán eredményes.

Az oktatás céljának megfelelően a távoktatás folyamata lehet feszesen tervezett, egyirányú haladást célzó vagy úgynevezett modulos szerkezetű, ahol a tanulóknak választási lehetőségeik vannak abban, hogy az egységeket milyen sorrendben dolgozzák fel. Az egyirányú tantervnél a részek egymásra épülnek, a később következők feltételezik az előbbiek feldolgozását. A modulos szerkezetnél mindegyik egység önmagában zárt egész, ezért tetszőleges, hogy ezek hogyan követik egymást. Egy követelmény azonban itt is van: a választás nem törheti szét a logikai összefüggéseket, ezért a tanulóknak törekedniük kell arra, hogy a választott egységeket rendszerbe szervezzék. Ez persze a tanulást irányítók segítségével nélkül nehezen sikerül. Ha a tanácsadás nem több az alternatív lehetőségek bemutatásánál, akkor a választás szabadsága is megmaradhat az egyén érdeklődésének megfelelően.

A szakirodalom a modulos egységek rendszerbe szervezését az „építőköckö” fogalmának alkalmazásával jelöli. A hasonlat szemléletesen fejezi ki, hogy bármilyen szabadságot kínál is az egységek összekapcsolása, az nem lehet önkényes. Ha az ismeretkörök rendezetlen halmazt alkotnak, abból sohasem lesz szilárd építmény, azaz logikailag összefüggő tudás. A modulos szerkezet azonban – a választás szabadságán kívül – másra is lehetőséget ad: a tananyag olyan tagolására, amely a tanulás célját közelebbi távon mutatja fel. Ez azért előnyös megoldás, mert tapasztalható, hogy a lemorzsolódás oka nem egyszer a tanulmányi cél elérésének túl nagy távolsága, ami a kezdeti motivációt természetszerűen gyengíti. A közeli cél viszont megadhatja a sikeres befejezettség érzését, és újabb impulzust vált ki a tanulás folytatásához. Ezért még a lineáris szerkezetű tananyagnál is érdemes olyan tagolást alkalmazni, amely egyes részeket összefoglalással zár le, jelezve annak az egységnek a sikeres teljesítését.

Minthogy a távoktatásban a feladatok aktualitását a feldolgozásban sorra kerülő tananyagrészt és az előző feladatok teljesített megoldása határozza meg, szabállyá tehető, hogy az irányító központ mindig csak az adott rész feladatait küldi el, hogy bizonyos időegységeken belül csak egyetlen témakör feldolgozásával kelljen foglalkozni. Így a munka célja is közeli és ösztönző lesz. Emellett sem adható fel a tágabb összefüggések érzékeltetése: a kiemelt és önmagába zárt egység feldolgozásánál is tudatosítani kell, hogyan illeszkedik be a tananyag egészébe, és abban milyen funkciót tölt be.

A tananyag tagolása nem történhet kizárólag az ismeretek logikus elrendezésével és a feladatok releváns meghatározásával. A tanácsadást is meg kell tervezni, és fel kell építeni. Számítani kell arra, hogy minden tanfolyam kezdetén bizonyos tanácsstalanság mutatkozik. A résztvevők nehezen igazodnak el a tananyag szerkezetében, gondolatmenetének logikai rendjében, a tananyag feldolgozásához előírt követelményekben, a munka lehetséges módszereiben, nem egyszer még az adminisztratív teendőkben sem.

A távoktatásban először részt vevőket segíti az általános tanulás-módszertani útmutató, amely a tananyag tartalmától függetlenül ismerteti a távoktatáshoz kapcsolt tanulás sajátosságait. De még azoknál sem nélkülözhető bizonyos fokú útmutatás, akik már korábban részt vettek ilyen tanfolyamon, és nem ismeretlen számukra, hogy mit is jelent az ehhez kapcsolódó tanulás. Az útmutatás ebben az esetben rövidebb lehet, az adott tananyagban való eligazodást segíti, annak speciális követelményeit fogalmazza meg, és olyan tanácsokat ad, amelyek megkönnyítik az első lépéseket, és figyelmeztetnek a várható nehézségekre.

Az eredményes előre haladást teszi lehetővé a nehézségek lassú fokozása, mert a kezdeti könnyebbség adta sikerérzés erősíti az önbizalmat az egyre nehezebb feladatok megoldása előtt. A nehézségek fokozódásával azután egyre több szükség lehet az alaposabb tanácsadásra. Amikor már nem elégségesek a tananyaghoz fűzött instrukciók és a teljesített feladatok értékeléséhez írott tanári megjegyzések, a tanulók a konzultációs szolgálathoz fordulhatnak. A jól kiépített távoktatási rendszerek gondosan szervezik meg ezt a szolgáltatást, mégpedig úgy, hogy ne csak levélváltással, hanem telefonon vagy személyes találkozás formájában is elérhető legyen. S hogy az utóbbit ne akadályozza a tanulók lakhelye és a konzultáció helye közti nagy távolság, a távoktatási központok regionális konzultációs központokat építenek ki körzetenként. Tapasztalatok szerint e személyes találkozás lehetősége nélkül a tanulók gyakran panaszkodnak magukra maradottságuk miatt, annak ellenére, hogy levélben kaphatnak segítséget a feladatok megoldásához. Ezt az érzést valamennyire fel lehet oldani az írásos tanácsadás közvetlenebb hangvételével. De a levélben történő tanácsadás meglehetősen lassú, és nem teszi lehetővé a közvetlen reagálást. Ez kétségtelenül hátránya a távoktatásnak, és ezt legfeljebb ellensúlyozhatja, hogy a hagyományos – jelenléten alapuló – oktatás sem használja ki a rendelkezésére álló lehetőséget; noha a tanár és a tanuló kapcsolata az osztályteremben módot ad az egyidejű véleménycserére, a kapcsolat egyoldalúsága miatt nagyon ritkán alakul ki a problémák értelmezésére irányuló párbeszéd.

A hatékonyság ellenőrzése és fokozása

A tanulás eredményességének ellenőrzése és értékelése két szinten történik: a tanulást irányító szakemberek véleményével és a tanulók önellenőrző és önértékelő tevékenységével. E kettőt az „ellenőrző kérdések” fogják össze. A tanulók ezek megválaszolásával tanúsíthatják, hogy megértették a tananyagot, s a hozzá kapcsolt feladatok megoldásával elsajátították a megfelelő tudást. Az ellenőrző kérdések egyúttal ráirányítják a figyelmet a tananyag kulcskérdéseire, és segítik a tanulókat, hogy felismerjék a tananyag szerkezeti tagoltságát.

A szerkezeti tagolás felismerése megkönnyíti az elsajátítást, amit ugyanis felépítésének logikai rendjében olvasunk el, azt könnyebben tudjuk követi, és áttenni saját gondolkodásunkba. Ez azt jelenti, hogy a tanulás mindig megköveteli az információk rendezettségét, belső egységeinek rendszerezését.

A kérdésekre adott válaszok – amennyiben a teljesítendő feladatok részét alkotják – elsősorban a folyamat irányítóit tájékoztatják az eredményesség alakulásáról, amelyből azután következtetéseket vonhatnak le arra, hogy miként befolyásolják a tanulók munkáját, hogyan segítsék őket a továbbiakban előrehaladásuk érdekében. Az is kiderülhet, hogy a kérdések félreérthetőek: a kapott válaszok zöme azt mutatja, hogy a tanulók mást látnak bennük lényegesnek, mint a kérdések összeállítói. Ez a lehetőség arra figyelmeztet, hogy ajánlatos az ellenőrző kérdéseket előbb kipróbálni, és csak azután véglegesíteni. Funkciójuk egyáltalán nem mellékes: egyrészt a tananyag sikeres feldolgozásának mérői, másrészt arra hivatottak, hogy ösztönözzenek a szöveg alapos tanulmányozására, a lényeges részek kiemelésére és a feleleteik kritikus felülvizsgálatára. A tananyaghoz kapcsolt kérdéseknek eszerint az ellenőrzésen kívül irányító feladatuk is van. Minthogy kevesen képesek a feldolgozandó anyag strukturálására, az anyag csomópontjai köré csoportosított kérdések és feladatok támpontot adhatnak a nagyobb egységek áttekintéséhez. Egyes kérdéseknél – ahol ez a tárgy természetéből következően lehetséges – meg lehet adni a helyes válaszok kritériumait. Segítségükkel a tanulók megvizsgálhatják a megoldásuk értékét.

Az ellenőrző kérdések kérdezhetnek tényeket, s lehetnek gondolkodtatóak, amelyek egy probléma értelmezését és megoldását kérik.

Minthogy a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tényekre összpontosító tanulók felszínesebben kötődnek a tananyaghoz, mint azok, akik fogalmi gazdagsággal vállalkoznak a problémák vizsgálatára, érdemes az utóbbi feladattípust előnyben részesíteni. Ezek a feladatok jobban fejlesztik a tanulók készségeit, képességeit. Az ilyen feladatok megoldása nem intézhető el sommás értékeléssel (jó, rossz, helyes, téves stb.) vagy számszerű minősítéssel (osztályozással, pontszámmal). A lehetőség szerint részletes szöveges értékelést kíván, ami indoklását is tartalmazza az értékelésben kifejeződő ítéletnek.

A távoktatás szakirodalma figyelmeztet arra, hogy e minősítésben tartózkodni kell a lekezelő, sértő hangvételtől. Még gyenge színvonal esetén se legyen a megjegyzés bántó, mert ez kiváltja az önbizalom csökkenését, a tanulási kedv elvesztését, a távoktatásban való részvétel feladását. Anélkül, hogy az értékelő lemondana bíráló megjegyzéseiről, elmarasztaló szavait úgy kell megfogalmazni, hogy érződjék a segítő szándék. Az értékelőnek éreztetnie kell, hogy a hibákat, tévedéseket természetesnek tartja, azok kijavítására esélyt lát a tanulóban. Különösen nagy jelentősége van a már említett partner-szerepnek. A szakértő semmiképp se éreztesse fölényét a még tájékozatlan tanulóval szemben. Kellő szerénységgel adjon tanácsot, és vezesse rá a helyes megoldásra a bizonytalankodót.

Az eredmények ellenőrzésének lehetősége nem merül ki a kérdésekre adott válaszok és a teljesített feladatok értékelésével. A sok tanulónál mutatózó jellegzetes hibák a résztvevők egészére jellemző problémákra figyelmeztetnek. Ebben az esetben szükség lehet korrekciókra a tanulás ellenőrzésére kidolgozott kérdéseknél és feladatoknál. A távoktatás rugalmasságának feltétele, hogy a gyakorlata alkalmazkodjék működésének változó tényezőihez. Ha ugyanis a távoktatást rendszerként fogjuk fel, akkor minden jelentősebb reakciót a működési módját szabályozó visszajelzésnek tekinthetünk.

Miből áll ez a rendszer? A tananyag tervezéséből, előállításából, szétosztásából, a tanulói teljesítmények méréséhez használt eszközök és módszerek tervezéséből, a visszacsatolás kidolgozásából.

Az oktatás megkezdése után lép életbe a rendszer második része a tananyag feldolgozásával, a felkínált konzultációkkal, a tanulói teljesítmények értékelésével és a hozzájuk kapcsolódó tanácsadással, a tanfolyamot záró vizsgákkal. Harmadik alrendszer a távoktatásba iratkozás módja, a részvételhez megállapított tandíj befizetése, a tanulók nyilvántartása, előhaladásuk mértékének és jellemző jegyeinek regisztrálása, a végzettséget igazoló bizonyítványok kiadása. Mindezek egymással összefüggő, egymást kölcsönösen befolyásoló tényezők a távoktatás rendszerének. A hatékony működés fenntartása érdekében az oktatást állandóan rendszerelemző vizsgálatokkal ajánlatos kiegészíteni, szem előtt tartva, hogy egy ilyen önszabályozó rendszer hatékonysága nagymértékben függ alkotó elemeinek az összehangolásától.

A szakirodalom ipari jellegűnek nevezi a távoktatási rendszereket; főként azért, mert a tanfolyami anyagok elkészítését, sokszorosítását, raktározását és elosztását nagyarányú munkamegosztás és erős koordináció jellemzi. Az ipari jelleget érzékelteti, hogy a távoktatásra specializálódott intézményekben tantermek helyett nyomdák, raktárak, műhelyek és technikai stúdiók találhatók. Ez utóbbiakat ott alakítják ki, ahol az oktatás túllép a nyomtatott könyvek használatán, s a feldolgozandó tananyag audio- és videó-kazettán, filmekben, számítógépes programokon, rádió- és televíziós műsorokon is megjelenik. Noha ez a műszaki eszköztöbblet ma már viszonylag könnyen megteremthető, kevés távoktatási rendszer él vele. S nem azért, mert az eszközök beszerzése túlságosan költséges lenne, hanem azért, mert a technikai szemlélet ritkán párosul a felnőttképzés didaktikai, módszertani szemléletével.

Kevés a felnőttoktatási szakértelemmel tervezett és kivitelezett software, ennek következtében a technikai eszközök inkább csak illusztratív szerepet töltenek be a tanulásban.

Ennek tulajdonítható, hogy amíg a világon számon tartott távoktatási rendszerek nagy többségében sokeszközű (multimédiás) oktatás van, a nyomtatott tankönyv szinte mindenütt megtartotta vezető szerepét, arról nem is szólva, hogy az oktatók szívesebben maradnak meg a hagyományos oktatás szóbeli és írásbeli módjánál, még akkor is, ha technikai eszközök állnak a rendelkezésükre. A gyors műszaki fejlődés sem tudja tehát áttörni sokszor a pedagógiai konzervativizmus megszokásait.

Ez persze arra is visszavezethető, hogy a távoktatás megkezdésekor sokhelyütt nem is tartják szükségesnek a közreműködő oktatók speciális kiképzését az újszerű tanítási feladatokra. Pedig épp a számítógépek alkalmazása tanúsíthatná, hogy itt jóval többről van szó, mint a kisegítő eszközök alkalmazásáról. A távoktatási tananyagok előállítása számítógépeken egyrészt feleslegessé teszi a nyomdai előállítás költségeit, másrészt nagymértékben csökkenti az előállítás idejét, továbbá jó lehetőséget kínál a tananyag állandó javítására, „napra kész” tartására, nem is szólva a tárolás kisebb helyigényéről. A számítógéppel adatbankok működtethetők, ezek megkönnyítik és meggyorsítják a szükséges információk visszakeresését. Végül a számítógép a kommunikációt is felgyorsítja: a telefonnal összekapcsolt számítógép lehetőséget ad arra, hogy a tanfolyam előadói és a tanulók a nagy földrajzi távolság ellenére egyidejűleg kapcsolatban legyenek, és azonnali információcserével folyamatosan együtt dolgozzanak. Ugyanez a megoldás tanácskozássra is lehetősége kínál az egymástól távol lévő csoportoknak; ezt a szakirodalom telekonferencia módszernek nevezi.

Természetesen a számítógéppel összekapcsolt távoktatás feltétele, hogy a képzésben résztvevő tanulók hozzájussanak a megfelelő eszközök használatához. Ez akadály ott, ahol az eszközök beszerzésének költségei hiányzanak, de a számítógép már lehetővé teszi a csoportos felhasználást, a film, a videó, a rádió és a televízió hasonlóképp. Nem igaz, hogy ezek az eszközök passzív befogadásra készítetik a használóit. Oktatási programjaik feladataikkal állandó aktivitásra serkentik a tanulókat.

A távoktatás szakemberei, tanárai

A távoktatás összetettségéből következik, hogy a tanítás különböző típusú munkakörökre oszlik. Oktató szerepük van a tankönyvek íróinak, bár az esetek nagy részében ők nem kerülnek közvetlen kapcsolatba a tanulókkal. A tanulás irányítását mások végzik. Azok, akik a feladatok beérkező megoldásait értékelik, és instrukciókat adnak a tanulóknak. Más feladatkört töltenek be a konzulensek, akik a konzultációs szolgálatban állnak a tanulók rendelkezésére tanácsaikkal. Végül tanári feladatot végeznek azok, akik oktatóként vesznek részt olyan csoportos konzultációkon, amelyeken azok a tanulók vesznek részt, akik szükségesnek érzik problémáik alapos tisztázását a személyes jelenlétet igénylő alkalmakon, és meg tudnak jelenni a megbeszélés helyén és idejében.

(Ilyen lehetőséget csak a nagyobb távoktatási rendszerek szoktak kialakítani – mint például a nagy-britanniai Open University – a részvétel azonban itt sem kötelező!) Ezek a feladatkörök egyes esetekben átfedhetik egymást (az értékelést és a konzultációt, valamint a csoportos foglalkozások vezetését ugyanaz a személy végezheti), de a tanulók nagy száma miatt előnyösebb a feladatmegosztás. Természetesen a tanári feladatok megosztása feltételezi a koordinációt, a tapasztalatcserét, hogy a tanárok ismerjék mindazt, ami az egyes tanulókra vonatkozik. A koordinációnak ki kell terjednie a tananyaggal kapcsolatos reflexiókra is; nem fordulhat elő, hogy a tananyag egyes részleteiről egymással ellentétes álláspontot mondanak el a tanulóknak. Lehet persze nézetkülönbség közöttük, de határozottan jelezni kell a tanulóknak, hogy itt eltérő szakmai vélemények különbségéről van szó, és ez alternatív értelmezési lehetőséget jelent.

A feladatmegosztás itt más, mint az iskolai oktatásban, ahol a tanárok más-más tantárgyat tanítanak. Közöttük a koordináció csak a tanulók magatartásának és képességeinek megítélésében indokolt. A távoktatásban minden tanuló egy tantárgyat egyszerre több tanártól tanul, ezért az együttműködés a tanárok közt még inkább fontos. S minthogy a nagyon sok tanuló miatt és a tanítási-tanulási folyamat hosszúsága miatt az egyes személyekre vonatkozó tapasztalatok kicserélése nagyon nehéz lenne, ezért a tanárok koordinációja írásos feljegyzésben, esetleg az adatok számítógépes tárolásában történik meg.

A tanulók eredményeiről szóló tapasztalatok összegezésén kívül szükséges a tananyagra vonatkozó tapasztalatok kicserélése is. A koordinációt általában az adott tárgykör tervezője szervezi meg az érdekelt oktatók részvételével. A távoktatási rendszerekben koordinációs feladatokat végez az is, aki több rokon tantárgy felelőse. Felkért szakértők bevonásával ő tervezteti meg az egyes tárgykörök tématervét, ő adja ki a lektorálásra a megbízásokat, neki kell összehangolnia a részfolyamatokat a tárgykörökön belül. E folyamatokhoz tartoznak a tanári feladatokon kívül az adminisztratív teendők, a tananyag sokszorosítása és terjesztése, és ha a tárgy vizsgával zárul, akkor a vizsgák lebonyolítása is. A különböző munkanemek összehangolása rendkívül nagy áttekintő képességet kíván, továbbá szervezőkészséget is, ezért a távoktatás rendszerszerű működése nagymértékben függ ennek a sikerétől.

Hasonlóképp kulcskérdés a tanárok felkészültsége, a távoktatásra alkalmazott tananyag alapos ismerete a kérdéseivel és feladataival együtt, valamint a távoktatási rendszer sajátosságainak és módszereinek az ismerete. A levelezéssel történő tanulásirányítás fejlett beleélési képességet (empátiát) kíván a tanulók helyzetébe, meg kell érteni a nehézségeiket, problémáikat, tévedéseiket. Ebből következik, hogy a tanárok nem korlátozhatják munkájukat a tanulói teljesítmények mechanikus, felületes értékelésére. Ha elvárják a tanulóktól, hogy sok munkát fektessenek tanulásukba, ők sem érhetik be kevesebbel. Ez a távoktatás etikai követelménye. A tanárnak maximálisan segítenie kell a tanulók fejlődését, anélkül, hogy mellőzné a hibák feltárását, és lemondana azok kijavításáról. (Megtévesztő lenne, ha jószívűségből dicsérné a felületes, rossz teljesítményt.) A szakmai igényesség következetes érvényesítése azonban nem párosulhat fölényességgel, megbélyegző minősítéssel, s még a gyengébb munkában is fel lehet mutatni pozitívumokat, amelyekre a további fejlődés építhet.

A távoktatást vállaló tanárok felkészülésének azonban van még egy nélkülözhetetlen vonása. Ha igaz az, hogy feladatuk főleg a tanácsadás és a tanulókkal kialakítandó interakció, akkor a tananyag alapos ismeretén túl ahhoz is kell érteniük, hogy miként lehet hatékonyá tenni a tanulókkal írásban lebonyolítható kommunikációt. Hogyan készíthetjük őket párbeszédre, kérdés- és feleletváltásra, a kapott tanácsok felhasználásáról szóló beszámolókra, hogyan érhetik el, hogy őszintén tárják fel a problémáikat, nehézségeiket, számoljanak be az elképzeléseikről és következtetéseikről. Vagyis a hatékony tanár-tanuló kapcsolatban ne csak a feladatok teljesítése és értékelése legyen, hanem a tananyag feldolgozásával összefüggő véleménycsere is. Igaz ugyan, hogy ez a kapcsolat nemcsak a feladatokat értékelő szakemberrel (tutorral) lehetséges, hanem a konzultációs szolgálatban levőkkel is, de ha a személyes kapcsolat egyszer már létre jött és állandósult a feladatok teljesítését értékelő szakemberrel, akkor adott a lehetőség arra, hogy a tanácsok adása és fogadása is e keretek között történjék meg és állandósuljon.

A közvetlenebb hangvételű tanácsadás hatására megtörik a tanulók elszigeteltsége, magára hagyatottsága, az a hátrány, ami a távoktatást megnehezíti. A tanácsadás szükségességét egyébként az is indokolja, hogy a távoktatás számos lehetőséget kínál a résztvevőknek. Jól választani, dönteni azonban csak kellő tájékozottsággal lehet, amihez a döntési képesség fejlettsége is szükséges.

Ezt a fejlettséget az alternatívák összehasonlítása fejlesztheti ki, amihez bizonyos értékelő képesség járul, aminek viszont előfeltétele az adott tárgy alapos ismerete. A tanulást irányító szakembereknek segíteniük kell a döntések megalapozását, ezért az egyes lehetőségek előnyeiről és hátrányairól részletes tájékoztatást kell adniuk. Nehezíti azonban a tájékoztatást, hogy a döntéseknek olykor abban kell megvalósulniuk, hogy a tanulók hogyan tudják a sajátos szükségleteiket összhangba hozni az intézmény céljaival. Nyilvánvaló ezért, hogy az egyéni szükségleteket a tanároknak is meg kell ismerniük, meg kell érteniük, hogy e probléma megoldásához hasznosítható tanáccsal szolgálhassanak.

A tanácsadásnak e fokozott szerepe fölveti azt a kérdést, hogy a távoktatás természetéből következő új jelenségről van-e szó, vagy olyasmiről, ami a felnőttoktatás más területein is megtalálható? D. Sewart szerint általánosan érvényesülő tendenciáról van szó.

A hagyományos egyetemi oktatásban a hallgatók növekvő létszáma és differenciáltsága, valamint az oktatástechnikai eszközök fokozódó használata miatt ugyancsak szükségessé vált a tutorok foglalkoztatása. Tanácsadó és segítő szerepük jelentőségét erősíti, hogy az oktatásnak egyre jobban meg kell felelnie az adott szakterületen való alkalmazás igényeinek. S minthogy a szakmák gyakorlata gyorsuló ütemben változik, az egyetemi tanterveknek is rugalmasan kell követniük a változást. Az egyetemek rákényszerülnek arra, hogy a korábbi statikus tananyagok helyett állandóan új elemekkel, új problémákkal és új eredményekkel bővülő tantervekkel dolgozzanak. Ez azután mind nagyobb mértékben váltja ki a hallgatóknak nyújtandó közvetlen segítség igényét.

Bizonyos, hogy a távoktatás sajátos szerkezete miatt nem nélkülözheti a személyenként differenciált tanácsadást, szakterületenként nyilván eltérő helyzetekhez kapcsoltn.

Ebből következik, hogy a tanácsadás nem lehet sematikus, mindenkinél ugyanazzal a tartalommal élő. A személyre szóló segítség tömeges igénye veti fel a kérdést, hogy lehet-e a tanulás irányítását mellékfoglalkozásban végezni, nem kell-e erre a feladatra főfoglalkozású szakértőket alkalmazni?

Bár ez kívánatos lenne, de sem a korlátozott anyagi lehetőség, sem pedig az a tény, hogy a távoktatásba bevont szakértők többsége ragaszkodik a főfoglalkozású (egyetemi, kutató intézeti) munkaköréhez, nem teszi lehetővé, hogy a távoktatási intézmény nagyobb számban foglalkoztassa őket. Egy szélesebb szakterület átfogása, a távoktatási rendszer koordinálása, a tutorok munkájának irányítása, a tanításhoz kapcsolódó elemző vizsgálatok tervezése és vezetése azonban csak főfoglalkozású szakemberekkel oldható meg. A tanulási folyamatok értékelését és a tanácsadást (akár az egyes tanulók vonatkozásában, akár a konzultációs szolgálatban) viszont zömében tiszteletdíjas, mellékfoglalkozású szakértőkre bízák, figyelembe véve, hogy a rájuk bízott tanulók száma ne menjen a tanári segítség minőségének rovására.

Ezzel együtt felvetődik annak a szükségessége, hogy a távoktatásra vállalkozók sajátítsák el a felnőttoktatás és a felnőtt korú tanulás pszichológiáját, elméletét, módszertanát, és ezen belül ismerjék meg a távoktatás alapelveit és sajátos módszereit. Szakmai biztonság természetesen csak gyakorlati tapasztalatokkal alakulhat ki, de kockázatos előzetes elméleti-módszertani felkészültség nélkül vállalkozni e felelősségteljes munkára. Nem egy félbemaradt kísérlet bizonyítja, hogy ahol a tervezés, szervezés és kivitelezés elméleti alapozás nélkül történt, ott hamar jelentkeztek a kudarc jelei. Legtöbbször úgy, hogy fogytak az értékelésre beküldött dolgozatok, és egyre több tanuló szakította meg a részvételét, rendszerint arra hivatkozva, hogy nincs idejük a rendszeres munkát követelő elfoglaltságra. Valójában a kísérlet szervezetlensége, az oktatás irányításának felületessége, a tisztázatlan tanulási követelmények és kötelezettségek okozták a zavart. S ha a tanulók azt tapasztalták, hogy a dolgozataikra csak nagy késéssel érkezik válasz és az is semmitmondó, akkor erősödött bennük a meggyőződés, hogy ebben az oktatásban nincs értelme a lelkiismeretes, alapos munkának.

Ilyenkor szokásos objektív akadályokra hivatkozni: az elégséges anyagi feltételek hiányára, vagy a tanulók nagy elfoglaltságára. Ritkán vallják be az érdekeltek, hogy a felkészületlenség is hozzájárult a kudarchoz. Pedig a távoktatásban jól felismerhetők az eredménytelenség tünetei, sokkal jobban, mint a hagyományos tantermi oktatásban. Ott az oktatás akkor is folytatható, ha a tanulók semmit sem fejlődnek, mert a tanároknak nincs tudást fejlesztő hatásuk.

A távoktatásban maga a rendszer esik szét, ha nincsenek megoldott és beküldött feladatok, amelyek következtében egyre több tanuló morzsolódik le, s a következő évben már nincs is jelentkező a meghirdetett kurzusokra. A távoktatási intézménynek ezért nagy gonddal kell óvnia jó hírét, ez főként jó tanulmányi eredményekkel érhető el.

Hangsúlyoznunk kell azt a tényt, amit A. Kaye fogalmazott meg, hogy „a távoktatásban az intézmény, nem pedig a tanár oktat”. Az eredményekben tehát ott van a különböző feladatkörökben dolgozó szakemberek (menedzserek, tananyagírók, szerkesztők, kiadók, tanárok, konzulensek, ügyintézők) együttműködése. Ez jelentheti egyszerre több intézmény (pl. levelező iskola, rádió, televízió, filmgyártás, filmforgalmazás) kapcsolatát is, különösen abban az esetben, ha az oktatás technikai eszközök alkalmazásával egészül ki.

Ilyenkor még indokoltabb az együttműködés jó megszervezése. A különböző eszközök informatív anyaga csak akkor hatékony, ha összehangolt, egymást erősítő. Minthogy a távoktatásban erősödik az igény a technikai eszközök fokozottabb alkalmazására, ezért az összehangoltság tipikus feladatnak tekinthető. Ugyanez a követelmény kell, hogy érvényesüljön a tananyagoknak és feladatlapoknak az értékelőkhöz történő eljuttatásában, az értékelést adó válaszok postázásában és az egész folyamat nyilvántartásában. (Ami azt is jelenti, hogy a tutoroknak tudniuk kell, hogy a hozzájuk beosztott tanulók hol tartanak, melyik anyagrészrel foglalkoznak, milyen feladatokat kaptak és oldottak már meg.) Ebből az is kiderül, hogy a tanítás-tanulás folyamatának alakításában az adminisztrációnak is jelentős szerepe van.

A különböző feladatok gondos koordinálásának szükségességét indokolja a távoktatási rendszer differenciáltsága. Egy ilyen intézményben egymástól függetlenül sokféle tárgyat többféle szinten taníthatnak különböző előképzettségű tanulóknak. Ez utóbbi miatt (és persze a motiváltságuk és szorgalmuk szerint) eltérő lehet a tanulók előre haladási üteme és a tanulásuk eredményessége. Különbözhet az oktatás a technikai eszközök felhasználásában, továbbá abban is, hogy sokszorosított tankönyvekre vagy számítógépeken tárolt szövegekre épül inkább a tananyag, valamint abban a tekintetben is, hogy csupán egy meghatározott tananyag feldolgozását követeli meg egy tanfolyam, vagy a hozzá társuló szakirodalomban való tájékozódást is tartalmazza az adott tantárgy terve.

A tananyag előállításának különböző módjai lehetségesek, ez nyilvánvalóan befolyásolja a tanulás hatékonyságát is. G. *Rumble* négyféle megoldást említ meg. A legegyszerűbb eljárás az, amikor a szakirodalom kiválasztott egységeit dolgoztatják fel, és ezekhez készítenek feladatsorokat és ellenőrző kérdéseket. Ez aránylag olcsó megoldás, de hátránya, hogy a kiválasztott anyagok eredetileg nem oktatási célra készültek, felépítésük és nyelvük is más. Számos olyan részletet tartalmazhatnak, amelyek a tanulás szempontjából mellékeselek, kihagyhatók, és hiányozhatnak részletek, amelyeket a tananyagnak feltétlenül tartalmaznia kellene. Emiatt sokszor csak úgy használhatók, ha hozzájuk kiegészítő jegyzet készül, ez viszont időben és az anyagi ráfordítások tekintetében csökkenti e megoldás előnyeit.

A második megoldás az, amikor a távoktatás a hagyományos oktatás tankönyveit használja fel, azokat feladatlapokkal, ellenőrző kérdésekkel, audio-vizuális anyagokkal egészíti ki. Ez a megoldás kiküszöböli az előző eljárás gyengeségét, de nem tünteti el annak szükségét, hogy a távoktatásban nélkülözhetetlen kiegészítő anyagokat elkészítsék hozzá.

Van azonban egy nem egészen nyilvánvaló lehetősége, amellyel a hagyományos oktatás élményszerűségét átviheti a távoktatásba. A videón rögzített tantermi előadások sokszorosítással hozzáférhetővé válnak a távoktatásban tanulók számára, és ez a megoldás bemutathatja, hogy a tankönyvek gyakran szűkszavú leírásait egy szakember hogyan értelmezi. Így nem egy részkérdésben feleslegessé válhat a konzultáció, és ha a távoktatás kiegészül jelenléti igénylő rövidebb idejű oktatással, akkor ez esetben fölmenthető számos részkérdés tisztázása alól.

A harmadik eljárás *Rumble* szerint az, amikor a távoktatási intézmény tervező feladatokat végző munkatársai kidolgozzák egy-egy tanfolyam célját és vázlatos programját, de a speciális távoktatási tananyag megírására vagy a hozzá kapcsolódó audiovizuális anyagok elkészítésére külső szakembereket kérnek fel. E megoldás előnye nemcsak az, hogy a feldolgozandó tananyag a távoktatás követelményei és sajátosságai szerint készül el, hanem az is, hogy ennek részletes megírására a lehető legjobb szakembereket kérhetik fel. Hátránya azonban ugyanebben a lehetőségben van: a túlságosan elfoglalt szakemberek a munkát nem vállalják, vagy csak igen magas tiszteletdíjért, esetleg létrejön a szerződéses megbízási, de az anyag nem készül el a vállalt határidőre, s néha még késéssel sem.

Természetesen itt olyan szakemberek jöhetnek csak számításba, akik tisztában vannak a távoktatás követelményeivel, és nemcsak a szakma jó ismerői. Ha nincs lehetőség ilyen felkészültségű szakember felkérésére, akkor viszont a távoktatási intézmény specialistáinak kell maximális segítséget adniuk a külső szakembernek, hogy érvényesítse tankönyvében a távoktatás szempontjait. S minthogy a külső szakemberek közt ritka a távoktatásban is jártas ember, a leginkább ajánlható megoldás a negyedik: az, amikor a tananyagot és a tankönyveket a távoktatási intézmény főfoglalkozású munkatársai írják meg. Illúzió lenne feltételezni, hogy egy távoktatási intézménynek – bármilyen jók is a működési feltételei – lesz lehetősége arra, hogy minden számításba vehető szakterületen főfoglalkozású munkatársakat alkalmazzon, és a tankönyvírást is rájuk bízassa.

Azt a problémát is figyelembe kell venni, hogy egy jó szakember, egy jó pedagógus nem feltétlenül jó tankönyvíró. Ez másféle adottságot, tehetséget feltételez, és aránylag ritka, hogy ezek valakiben magas szinten együtt legyenek.

Bármily nehéz is a távoktatásra alkalmas tankönyvek előállítása, a beléjük fektetett munka visszatérül. Olyannyira, hogy külföldi tapasztalatok bizonyítják, a távoktatás tankönyveit a hagyományos oktatás is jól tudja használni. Elsősorban azért, mert képesek a tanulók aktivizálására, és segítik a tananyag eredményes feldolgozását, míg a hagyományos oktatás tankönyvei általában csak az információk átadását szolgálják.

A tanulók önállósága és szabadsága

Amikor a levelező oktatás, majd a távoktatás kialakult, az első kísérletek szervezői úgy vélték, a tanárok és a tanulók kapcsolatának közvetetté válását a tanítási-tanulási folyamat szigorú szabályozásával lehet ellensúlyozni.

Olyan tanulmányi programokat készítettek, amelyek lépésről lépésre vezették a tanulókat, és a tananyag minden lényeges részénél ellenőrizték, megértették-e a kapott információkat. Ennek a módszere azonban semmiképp sem lehetett ugyanaz, mint az osztálytermi oktatásban (feleltetés közben győződni meg arról, hogy a tanulók „megtanulták”-e a leckét, el tudják-e mondani a tananyag kijelölt részeit). Ebben az esetben ugyanis a távoktatás tanulói lemásolhatták volna a tankönyv szövegét, feltételezve, hogy a szöveghű felelet a legjobb.

Ezért olyan módszert kellett találni, amely arról győződik meg, hogy a tanulók képesek-e alkalmazni az elolvasott információkat egy feladatban. Ez nyilvánvalóan jóval több aktivitást, leleményességet és nagyobb önállóságot követelt. Úgy látszott tehát, hogy fokozottabb követelményeket állít a tanulók elé. A távoktatás szervezői azonban hamar felfedezték, hogy ez a kényszerűnek tetsző megoldás jó hatással van a tanulmányi szintre. Az önállóság növelte a kritikus véleményalkotást és a konstruktív, kreatív gondolkodást. Tudatosan keresték tehát azokat a lehetőségeket, amelyekben érvényesül a tanulók nagyobb önállósága, szabadabb döntése.

A szabadság már a távoktatásban való részvétel vállalásánál jelentkezett. A holland Nyílt Egyetem például lehetővé tette, hogy az iskolai végzettségtől függetlenül minden felnőtt beiratkozhatson a kurzusaira, ha már betöltötte a 18. életévét. Természetesen az eredményes tanulásnak vannak előfeltételei, hiszen alapismeretek és tanulási készségek nélkül az egyetemi szintű tanfolyamok el nem végezhetők.

De hogy a jelentkezők hol és hogyan sajátították el az alapokat, a Nyílt Egyetem munkatársait nem érdekelte. Nem ragaszkodtak a formális iskolai végzettség igazolásához. A jelentkezők maguk dönthették el, alkalmasnak tartják-e a felkészültséget egy tanfolyam elvégzéséhez és az elvégzendő feladatok megoldására. Ítéletük megalapozottságáról és jogosságáról egyébként a tanulmányok kezdetén kitöltendő teszt adott számukra képet.

A szabadság második esélyét a hely és az idő szabad megválasztása adja. Mindenki ott és akkor tanulhat, ahol és amikor ez számára a leginkább kedvező. Ez a tanulás persze más, mint a hagyományos oktatásban, ahol tantárgyanként egy tankönyv anyagát kell megtanulni. A távoktatás a tanulmányi segédletek sokaságát adja át a tanulóinak: az oktató csomagban nemcsak tankönyv van, hanem tanulás-módszertani útmutató, az adminisztratív és szervezési tudnivalókról szóló tájékoztató, feladatlapok, ellenőrző kérdések, kiegészítő irodalomjegyzék, audio-és videokazetták, számítógépes programok, grafikonok, statisztikai táblázatok stb. A technikai eszközök kölcsönözhetők a távoktatási központtól vagy a regionális konzultációs központtól. (Aki nekik otthon nincs megfelelő technikai apparátusuk ezek felhasználásához, azok e központokban kapnak lehetőséget az eszközök helyi alkalmazására.) A tananyag modulos szerkezete adja a szabad választások harmadik típusát, amellyel a tanulók maguk állíthatják össze tananyagukat érdeklődésüknek és szükségletüknek megfelelően, az egyes részek lehetséges kombinációjával.

A tanulmányi központ a választást úgy segíti, hogy az előrehaladás több lehetséges útvonalát bocsátja a tanulók rendelkezésére. Még ezen belül is adódhat lehetőség a minták rugalmas alakítására, ha a feladatok megoldásában van alkalom a tapasztalatok alkalmazására, a kiegészítő irodalom megkeresésére és a tananyagba építésére.

Végül az önállóság és szabadság érvényesítése található meg az előre haladás ütemének egyéni megválasztásában azokon a tanfolyamokon, ahol nem követelmény a tanulmányok meghatározott időn belüli befejezése. A saját ütem szerinti haladást az teszi lehetővé, hogy a beküldött feladatok és a rájuk adott tanári válaszok időintervalluma határozza meg, milyen gyorsan követik egymást az egyes lépések. Ha viszonylag hamar érkeznek meg a megoldott feladatok, és kevés idő elteltével születnek meg rá az értékelő válaszok, akkor az ütem gyors lehet.

Lelassul az ütem, ha a tanuló vagy a tanár halogatja írásbeli jelentkezését, és hosszabb várakozásra kényszeríti a másik felet. Feltételezhetjük, hogy ez utóbbit elsősorban a feladatot nehezebben megoldó tanulók idézik elő. Ilyenkor nemcsak a tanári magyarázatnak és útmutatásnak kell részletesebbé válnia, többféle megoldási módot ajánlani, hanem a tanulóknak is vállalkozniuk kell arra, hogy ugyanazon a szinten többféle feladatot próbáljanak megoldani, hogy bizonyítsák, képesek a továbblépésre. A lassúbb előrelépésnek ellenkező oka is lehet: ha a tanuló szeretné a tananyag soron levő részletét alaposabban, sokoldalúbban feldolgozni, nem elégedve meg az egyszerű megértésével, akkor az ütemnek szükségképp ugyancsak le kell lassulnia, hiszen a tágabb összefüggések mentén mutatkozó problémák feldolgozása időigényes.

A tanulás ütemének túlzottan laza kezelése persze azzal a veszéllyel járhat, hogy a tanfolyam ideje egyes tanulóknál elhúzódik, és a tanmenet szétfolyó lesz. S ha ennek az oka, hogy a feladatok teljesítése és elküldése vagy azok értékelése nagy időközökben történik meg, akkor a folyamat megszakadhat, és meg is szűnhet. Ezért ajánlatos a határidőkben közösen megállapodni, és azt felelősen be is tartani.

Az önállóság fokozását indokolja a távoktatásban tanulók sokasága és hozzájuk képest az oktatók viszonylag kis száma. Ennél jelentősebb azonban az a hatás, ami a tanulási kedv erősödésében, a tanulási céllal történő fokozottabb azonosulásban mutatkozik meg.

A tanulói önállóság persze azoknál jár nagyobb eredménnyel, akiknek magasabb előképzettségük és több tanulási tapasztalatuk van, például a diplomások posztgraduális szintű specializáló, továbbképző vagy új szakterületre vezető átképző tanfolyamain. Mennél alacsonyabb az előképzettség, annál inkább van szükség szakszerű irányításra, közvetlen segítségre, bár itt is lehet cél bizonyos fokig az önállóság fejlesztése, különösen a feladatok megoldásában. (E vonatkozásban ismételten figyelembe kell venni azt, hogy a távoktatás alsó szintű képzésre nem alkalmas.) El kell sajátítani a távoktatásban résztvevőknek tanulásuk megtervezését, időbeosztását és azt a képességet, hogy tárgyilagosan értékelni tudják teljesítményeiket, a tanulásukban mutatkozó nehézségek okát és hátterét. Paradox módon az önkritikus értékelés, az elkövetett hibák alapos elemzése erősíti a tanulók önbizalmát, azt a meggyőződést, hogy előbb-utóbb képesek úrrá lenni tévedéseiken, tanulási gyengeségeiken. Fokozódhat az önállóság és az önbizalom akkor, ha nemcsak a tanulók és a tanárok közt alakul ki rendszeres üzenetváltás, hanem az azonos tárgyat azonos szinten tanulók között is. E kapcsolatban egyeztetethetik elképzeléseiket, és azok összehasonlítása lehetőséget ad az egyéni elgondolások helyesbítésére, a hasonló ötletek összekapcsolására. Az ilyen információcserét gyorsíthatja a telefonos és az elektronikus kapcsolat.

Technikai és gazdasági feltételek

A felnőttoktatás világszerte egyre több technikai eszközt alkalmaz hatékonyságának fejlesztésére. E szándék olyannyira megerősödött, hogy a korszerűség fogalma azonossá vált az oktatástechnika bevonásával. A nyilvánvaló túlzás ellenére elismerhető, hogy ezek az eszközök valóban képesek felfrissíteni az oktatást, és hozzájárulnak az eredményességének javításához. A távoktatás különösen érdekelt e lehetőség kihasználásában, hiszen a technika jól hidalja át a tanárok és a tanulók közti térbeli távolságot, a nyomtatott forrásokhoz képest gyorsabban közvetíti az információt. Amíg azonban a technika csak hangszalagon és videón rögzített információkat közvetített, ez nem volt több mint kiegészítő szemléltetés a tankönyv anyagához. A rádióban és a televízióban megjelenő adások már önállóbb tényezők a távoktatásban. Nem egyszerű illusztrációk, hanem az információk átadásának sajátos egységei. Ez azonban ritka lehetőség, az országok többségében a rádiós és televíziós adások szerkesztői nem rokonszenveznek azzal, hogy „iskolát csináljanak”, és a műsoridő egy részét oktatási célokra fordítsák. (Ennek jogosultságát legfeljebb az idegen nyelvek tanításában hajlandók elismerni, különösen akkor, ha azt szórakoztató jelenetekkel tehetik meg.)

Sokkal több lehetőséget ad a számítógép, mely a kétirányú kommunikációra jól alkalmazható. Ez nem minden esetben történik meg, gyakori a számítógépek adattároló adatbankként való használata. Ilyenkor a felhasználók az alapgépben tárolt információkból lehívhatják mindazokat az adatokat, amelyekre szükségük van, anélkül azonban, hogy új adatokat vihetnének be azokba vagy módosíthatnák azokat. Az adatbank felhasználásának mégis nagy előnye az, hogy a tárolt információk állandóan bővíthetők, napra készen tarthatók, és ez mentesíti az oktatás szervezőit attól, hogy a tanfolyamaikhoz állandóan újabb nyomtatott dokumentumokat állítsanak össze és adjanak ki. Az adatok számítógépes nyilvántartása jóval gyorsabb, könnyebben kezelhető és olcsóbb is.

A számítógép másik felhasználási módja interaktív folyamatokat tesz lehetővé a tanár és a tanulók, illetve a tanulók csoportjai között. Előnyeit F. *Henri* a következőképp fogalmazta meg: A párbeszéd formában a tanulók „hallathatják hangjukat, kérdéseket tehetnek fel, kifejezésre juttathatják igényeiket és véleményüket, és mindenekelőtt összevethetik nézeteiket egymással”. „A tanár vagy a konzulens, aki közvetlen és gyakori kapcsolatban van a tanulókkal, minden nehézség nélkül és azonnal úgy tudja kezelni a tanulmányi anyagot, hogy az alkalmazkodjék az adott csoport sajátosságaihoz és az egyes tanulók igényeihez.”

Az ilyen lehetőség egyrészt fokozza a tanulók aktivitását, másrészt rugalmasabbá teszi az oktatást, amely közvetlenebbül kapcsolódhat a tanulók nehézségeinek leküzdéséhez. Még egy előnye: ez a megoldás csoportos képzésre is lehetőséget ad, azaz egyszerre tud több érdekelt közt kommunikatív kapcsolatot létesíteni. A számítógépes kommunikáció megvalósíthatja azt a véleménycserét, ami az osztálytermi oktatás sajátja, anélkül azonban, hogy a párbeszéd résztvevői térbeli közelségben lennének.

Természetesen a számítógépes kommunikáció feltételezi, hogy a közreműködők el-sajátítják az eszközök biztonságos kezelését, és a távoktatási rendszer kiépítői biztosítani tudják hozzá a szükséges összegeket. E megoldás nyilván drágítja az oktatást, de ugyanaz az elv érvényesül itt is, mint a távoktatás más formáiban: az egyszer beruházott költségek hosszabb távon megtérülnek a résztvevők nagy száma miatt. S ha számításba vesszük a hatékonyság fokozódását, akkor megállapítható, hogy megéri a magasabb költségfordítás.

A távoktatással szemben észlelhető fenntartások leginkább az oktatás drágaságát említik. Hagyományos tantermi oktatás tankönyvek nélkül is tartható, különösen a felnőttek képzésében, ahol szokásossá vált, hogy a tanfolyamok előadói az egyedüli információ-források. Minthogy a távoktatás nemcsak jól strukturált és programozott tankönyveket kíván, hanem technikai eszközöket is, az az aggodalom alakul ki, hogy az oktatás szervezői ezeket a feltételeket amúgy sem tudnák előteremteni, ezért ajánlatos mégis a hagyományos oktatás mellett maradni. A távoktatás hívei ezzel szemben arra hivatkoznak, hogy ehhez nincs szükség oktatási épületekre, azok berendezésére, fenntartására, működtetésére, a kiszolgáló személyzet fizetésére, és a tanulóknak sem kell fizetniük utazásukat az oktatás színhelyére, és ott a szállásukat sem.

Tulajdonképp mindkét megközelítés jogos, a távoktatás bizonyos szempontból nézve valóban drága, másfelől pedig olcsónak mondható. Nem is az a kérdés, hogy melyik van túlsúlyban, hanem az, hogy a feltételek magas költségei megtérülnek-e az oktatás során.

A távoktatás kiépítéséhez szükséges anyagi feltételek három nagyobb csoportba oszthatók: a távoktatási központ működésének költségeire (az épület fenntartása, berendezés, technikai felszerelése, személyi állományának fizetése), a tananyagok előállításának költségeire (a tankönyvírók, szerkesztők, lektorok, audiovizuális anyagok tervezőinek, kivitelezőinek honoráriumai, a sokszorosítás költségvonzata), valamint a tanulással közvetlenül összefüggő költségekre (a teljesítménymérő feladatlapok előállítása és értékelése, a tutorok, konzulensek tiszteletdíja, az oktatócsomagok postaköltsége, a tanulmányok nyilvántartási költsége, a jelenlétet igénylő rövid tanfolyamok költsége.) Az összköltség bizonyos hányada tandíjként a tanulókra hárítható, s mennél inkább többszöröző az oktatás, és mennél többször kapcsolódik hozzá konzultáció, annál magasabb lesz a részvételi díj. Az is világos azonban, hogy ha egy távoktatási rendszer tömeghatású akar lenni, akkor nem válhat önfenntartóvá, nyereségessé, a költségeihez külső támogatást is kell kapnia. Hosszabb távon valószínű, hogy a költségek nagymértékben csökkenhetnek, mert a tananyagokat és a technikai eszközöket nem kell évente cserélni, a felhasznált szemléltető anyagokat kölcsönzés esetén vissza lehet kérni, és az újabb tanulók rendelkezésére bocsátani. Költségcsökkentő megoldás lehet, ha a távoktatás csak az ajánlott szakirodalomhoz ad ki feladatlapokat és ellenőrző kérdéseket, de maga nem állít elő speciális tankönyveket, és nem használ kiegészítő technikai eszközöket sem.

Ennek azonban megvan az a veszélye, hogy a tanulók nem tudják beszerezni a megadott irodalmat, így a hozzá készített segédleteket sem tudják hasznosítani. Jobb megoldás egy hagyományos tanfolyam előadásainak hangszalagos vagy videós rögzítése, leírása és tankönyvi alkalmazása a távoktatáshoz szükséges feladatokkal és kérdéssorokkal kiegészítve.

A távoktatás gazdasági feltételei a legjobban ott teremthetők meg, ahol a rendszer csak néhány témakört tanít sok résztvevővel, és ezeket a tárgyakat hosszabb távon változatlan tartalommal hirdeti meg. Így a tananyag kidolgozására fordítandó költségek mérsékeltek maradnak, és a résztvevők tandíjából viszonylag sokat térítenek meg. Előfordulhat, hogy egy távoktatási központ olyan tanfolyamot akar meghirdetni a szükségletek fontossága miatt, vagy azért, mert azzal máshol sehol sem foglalkoznak, amelyre csak kevés tanuló várható. Ha nem akarja a részvételi díjat magasra emelni, a többletköltséget a nyereségesebb tanfolyamokból kell kigazdálkodni. Egy nem gazdag távoktatási központ ezt csak akkor teheti meg, ha presztízsszempontból indokoltnak érzi az ilyen tanfolyam indítását, és vannak olyan tanfolyamai, amelyek lehetővé teszik a ráfizetési tanfolyam eltartását. A profilbővítés tehát megfontolandó, és a távoktatási központ számára ezt a gazdasági lehetőségei határozzák meg.

Irodalom

Dewal, O.S.: *Pedagógiai kérdések a távoktatásban*. In: *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport, 1992

France, H.: *Távoktatás és számítógépes kommunikáció*. In: *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport, 1992.

Holmberg, B.: *Status and trends of distance education*. Kogan Page, London, 1981.

Holmberg, B.: *Guided didactic conversation in distance education*. In: *Distance Education: International Perspectives*. London – Camberra – New York, 1984.

Kaye, A.: *Helyzetkép a távoktatásról*. In: *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport, 1992.

Rumble, G.: *A távoktatás gazdasági vetületei*. In: *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport, 1992.

Sewart, D.: *Staff Development Needs in Distance Education and Campus-based Education. Are they so different?* In: *Distance Education and the Mainstream. Convergence in Education*. Ed. by P. Smith – M. Kelly-London – New York – Sidney. Croom Helm, 1987.

FELNŐTTKÉPZÉS A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN

Ha valaki egyedül a felnőttképzés iránt ma mutatkozó szükségletekre figyelve határozza meg a teendőit, könnyen vallhat kudarcot, legyen a képzés tervezője, szervezője, előadója vagy bármilyen foglalkozásának vezetője. A felnőttképzés jelenlegi állapotában ugyanis keverednek a múltból fennmaradt és részben már elavult nézetek a jelen praktikus igényeihez igazodó szándékokkal, valamint a jövő elvárásait feltételező – gyakran módszertani – újításokkal. A köztük lehetséges eligazodáshoz és kritikus értékeléshez azonban történeti szemlélet kellene, de ez nagyon kevésbé fedezhető fel mostanában a felnőttképzés hazai gyakorlatában. Ezért érdemes figyelembe venni Mathias *Finger* tanulmányát (1990), amely az európai felnőttképzés történetét három nagy szakaszra osztja, és ebben határozottan állítja szembe a jelen gyakorlatát az előző két korszakéval.

A felnőttképzés korszakai

Tanulmányában *konvencionálisnak* nevezi az első korszak felfogását, főként azért, mert a felnőttek tanítása a szellemi kultúra értékeinek átadására vállalkozik, és a pedagógiából kiindulva határozza meg nevelő feladatát. Célja az emancipáció, fel akarja emelni az egyént kiműveletlen állapotából, ehhez ekkor a társadalmi hátrányok megszüntetésének szándéka is járul. A 18. század felvilágosult filozófusai és az őket követő újhumanisták feltételezik, hogy az igazságos, demokratikus és ésszerű társadalom megvalósítása csak művelt egyénnel lehetséges. Ennek érdekében kötelezővé kell tenni a gyermekek iskolai oktatását, és széles körben hozzáférhetővé tenni a szellemi kultúrát a felnőttek számára. A kultúra intézményes közvetítéséhez kapcsolódó műveltségesszmény *normatív*, meghatározott értékeknek megfelelő és az iskolai tantárgyakhoz hasonlóan *enciklopédikus*, azaz a tudomány és a művészet ágazatai szerint differenciáltan tagolódó.

A második korszak képzési gyakorlatát az iparosítás határozza meg. A szaktudás használati értéke háttérbe szorítja az általános műveltséget, különösen annak humán eredményeit. Eleinte elégnek látszik a fiatalok szakmához juttatása, és ennek kiegészítésül a felnőttek iskolapótló képzése. A 20. század közepén azonban a gyorsuló technikai, technológiai fejlődés nyomására előtérbe kerül a felnőttek szakmai továbbképzése és átképzése. A képzéssel foglalkozóknak tudomásul kell venniük: a szaktudás hamar elavul rendszeres továbbképzés nélkül.

Ez ki is épül, ám a szakmai felkészültség állandó „korszerűsítése” mellett mégis korszerűtlen marad a képzés gyakorlata az elvárt tanulói magatartásban. Ahogy az első korszakban a tanulóknak lényegében alkalmazkodniuk kellett a nekik előírt tartalmakhoz, a helyzet e tekintetben nem változott. A tanulás a tananyag reprodukív átvétele maradt, bármennyire is gyakorlati lett az anyaga. Elismerhető persze – jegyzi meg Finger – hogy már e korszak végén egyesek hangsúlyozzák az aktív részvétel és a cselekvő tanulás fontosságát, sőt eljutnak a „résztvevő-központúság” és a csoportmunka gondolatáig is. A 20. század végén megjelenő új korszak lényegének a meghatározása azonban még várat magára.

E harmadik korszak jellegzetessége *Finger* szerint abban fejezhető ki, hogy a *tanulás súlypontja az egyén életében jelentkező problémák megoldására helyeződik át*, és a feladat a „kivezető út” megtalálása lesz (*Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, 1997. 188). Nem receptként átvehető megoldások formájában, hanem az adott helyzet elemzésével, a problémában levő ellentmondások felismerésével és a lehetséges megoldások értékelése és összehasonlítása után az optimálisnak mutatkozó megoldás alkalmazásával. Az így átalakuló tanulásban *változik a tanár-tanuló viszony* is: az utóbbi lesz a folyamat fő szereplője, a tanár pedig „az elsajátítandó tudás birtoklójából” a tanulás segítője lesz.

A „kiút” megtanulásával a tanulás értelmessé válik, mert mindig „valóságos élethelyzetekre épül”, amelyekben a tapasztalatok felhasználhatók. Egyúttal megoldódik a hagyományos felnőttképzés nagy problémája is, a lehetséges tanulók motiválatlansága. A saját életből vett válsághelyzetek megoldatlansága nyilvánvalóan jelzi azt az érdekeltséget, amely a legerősebben készíthet tanulásra valakit. Természetesen csak akkor, ha megérti, hogy nem elég mások tanácsára átvenni a lehető legjobb megoldást egy problematikus helyzet feloldására, hanem nélkülözhetetlen az élettapasztalatok tanulságainak és a problémához kapcsolódó helyzetnek a végiggondolása, tehát az eredményességhez *öntevékenység* kell.

A problémamegoldó tanulás jelentőségének felismerése persze nemcsak *Matthias Finger*hez köthető, ő csupán az úgynevezett posztindusztriális, másképpen posztmodern korszak lényegeként határozta meg. Előzményként megemlíthető a pragmatikus pedagógia neves képviselője, *John Dewey*, aki elméletének központjába állította a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését (*Dewey*, 1916).

Bár a fejtegetéseit többnyire a fiatalok nevelésére vonatkoztatta, a tapasztalatokból való kiindulással és a tanulói önállóság előtérbe állításával javaslatai a felnőttek tanítására is alkalmasnak mutatkoztak. Ezt már 1926-ben felismerte Eduard Lindeman, aki Dewey-ra hivatkozva fogalmazta meg a felnőttkorra is kiterjedő permanens tanulás szükségességét (*Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, 1997. 44).

Ugyancsak előzménynek tekinthető a német felnőttképzésben a 20. század közepén megfogalmazott „életsegély-elv”, amely a válsághelyzeteken észlelhető problémák megoldásához akart segítséget nyújtani. Ez az irányzat abból indult ki, hogy a gyorsan változó világban a képzésnek segítenie kell az embereket, hogy megértsék a változások mögött levő társadalmi tényezőket, megvilágítsák az egyének helyzetét a családban, lakóhelyükön, munkahelyükön és a társadalmi szervezetekben. S minthogy e viszonylatokban gyakran alakulnak ki a beilleszkedést nehezítő válságos helyzetek, az embereket képessé kell tenni a problémáik megoldására. Egyrészt a körülmények jobb megértésével, másrészt a problémák megoldásához szükséges képességek fejlesztésével. Ennek érdekében a felnőttképzés a szükséghelyzeteket tekinti alapnak, már csak azért is, mert a megoldásukra nyilvánvaló az emberek érdekeltsége. Egyúttal azonban tudatosítani kell a képzésben résztvevőkkel, hogy a problémáik megoldása a dolgok és az emberek lényeges vonatkozásainak megértése nélkül lehetetlen, ám az ezekhez szükséges belátás csak hosszabb művelődési folyamatban érhető el.

Mégpedig úgy, hogy a külső tényezők megismerésével együtt a személyi tulajdonságaik fejlesztését is vállalniuk kell, beleértve a felelősségteljes magatartást. A képzés nem korlátozódhat tehát a tanácsadásra, a problémák megoldásának módját is tanítani kell (*Ballauf*, 1958. 33-34; *Fischer*, 1957; *F. Wagner* 1965).

Az „életsegélyt” vállaló felnőttképzés bizonyítja, hogy a felnőttek tanulását motiváló érdekeltség nemcsak anyagi természetű lehet, nem szűkül a munkaerő-piaci szükségletekre. Természetesen ez csak ott válik nyilvánvalóvá, ahol a képzés szervezői megértik, hogy a tanulásra vállalkozók személyi fejlesztése nélkül a szakmai képzés sem lehet eredményes, és ahol azt is felismerik, hogy a kompetenciák fejlesztésének ki kell terjednie az emberek életterének egészére. (Tehát ez sem szűkülhet a munkával járó feladatokra.)

A posztmodern társadalom sajátosságai

A posztmodern korszak legjellemzőbb sajátosságának filozófusai az emberi lét pluralitását tartják: az életformák, életstílusok, gondolkodásmódok, értékválasztások sokféleségét.

A differenciálódás elsősorban az egyenlőtlen fejlődéssel járó változásoknak tulajdonítható, ez magával hozza a társadalmi kötelékek gyengülését, az emberi lét individualizálódását. A gyorsuló változás és a társadalmi lét fokozódó bonyolultsága egyre áttekinthetlenebbé teszi a valóságot, noha az emelkedő iskolázottsági szint és a világra kiterjedő tömegkommunikáció látszólag növeli a tájékozódás lehetőségét. Ez az ellentmondás azonban zavart okoz, az információk áradata paradox módon ellenkező hatást vált ki: a félműveltséget erősíti, ami Th. W. Adorno szerint károsabb, mint a műveletlenség (Adorno, 1970). Szerinte ez a „pontoszerű, össze nem kapcsolt, kicserélhető és pillanatnyi információkra támaszkodó jólértesültség, amelyet a következő pillanatban már el is söpörnek az újabb információk”. Ebből a meghatározásból kiolvasható a jelenhez kötődő tájékozódás igénye, ami azonban talajtalaná válik „pontoszerűsége” és az összefüggések figyelmen kívül hagyása miatt. Ezért jut Adorno arra a következtetésre, hogy „a félig megértett és félig megtapasztalt nem előfoka, hanem halálos ellensége a művelődésnek; ha ugyanis a műveltségi elemek anélkül kerülnek a tudatba, hogy beleolvadnának annak folytonosságába, akkor gonosz mérgekké, előbb-utóbb babonákká alakulnak át” (A kultúra szociológiája, 1998. 108).

Minthogy a tömegtájékoztató eszközök a posztmodern korban nagyhatalomként befolyásolják a közvéleményt, és közöttük főként a profitorientált bulvárlapok és kereskedelmi rádió- és televíziós adók uralják a piacot, az álműveltség jellemzővé válik. Erich Fromm „marketing-orientációjának” nevezi ezt, és rámutat arra, hogy a célja sohasem a tudás elmélyítése, hanem a közismertté és népszerűvé válás a legújabb divatok követésével, a sokoldalú tájékozottság látszatával. A felszínes gondolkodás szükségszerűen jár együtt az emberi kapcsolatok felszínességével, a felelőtlenséggel, az érzelmek sekélyessé válásával (Fromm, 1998. 65-73).

Mindez párhuzamba állítható az értékek viszonylagosságával. J. F. *Lyotard* szerint a tudásnak nem a tudatlanság az ellentéte, hanem az alkalmazhatatlanság, amiből következik, hogy már csak a teljesítményképes tudásnak van értéke, de ehhez a tapasztalati tudás és a tudományos, elméleti tudás egyaránt alapot adhat (*Habermas – Lyotard – Rorty*, 1993. 58). A posztmodern filozófia szerint nem lehet köztük értékkülönbség, mert a gyakorlatban egymást kiegészítik. Az első átfogó jellegű, a második egyoldalú. Egymásra utaltságukat bizonyítja, hogy ha a tudományok megállapításait valaki érthetővé akarja tenni a hozzá nem értő embereknek, akkor át kell térnie a tapasztalati tudás nyelvére anélkül, hogy ez a leegyszerűsítés eltorzítaná a tudományos gondolkodás lényegét (*i. m.* 51).

A szakértői tudás és a gyakorlatból nyert tapasztalati tudás közt a filozófia lehetne összekötő. A posztmodern felfogás azonban lemond erről, ahogy lemond mindenféle rendszerezésről is. „Lejárt a nagy elbeszélések kora” – hangsúlyozzák a követői – ami annyit jelent, hogy egyetlen eszmerendszer, egyetlen elmélet sem tarthat igényt az igazság kimondására. A valóság állandó változása és differenciálódása az egyetlen realitás. Ebben a helyzetben csak arra törekedhetünk, hogy igyekezzünk a pillanat kihasználására az adott helyzet megértésével, a problémák megoldásával. S minthogy nincs mércénk annak eldöntésére, hogy a cselekvést megelőző gondolkodásban mi a helyes, nagy szerep jut az ötletességnek, a próbálkozásoknak, a kereső-kutató magatartásnak. Szükséges a nagyfokú önállóság, amit persze támogathat a lehetséges partnerekkel való együttműködés, de sohasem juthatunk el valamilyen végérvényes tudáshoz, még a gyakorlati siker esetén sem (*Andragógiai szöveggyűjtemény II.* 1997. 188-189).

Az eligazodás bizonytalanságát fokozza, hogy a posztmodern filozófia nem ismeri el a haladás eszméjét sem, mondván, hogy a változások ellenére a történelemnek nincs előre haladó irányultsága. *Rorty* ezt azzal bizonyítja, hogy a cselekvő ember ugyan egy elérendő, ideális állapotot akar megvalósítani, de nem bizonyos, hogy a megvalósult eredmény jobb lesz az előzőnél. Ezt kizárólag a dolgok hasznossága igazolhatja. S ha ezt tapasztaljuk, akkor ez nem több, mint hogy a cselekvő jól igazodott a valósághoz a változások között (*Rorty*, 1998. 53). A tényleges eredmények azonban mindig ideiglenes érvényűek, a tudomány megállapításai többnyire meghatározott kísérleti helyzetekben relevánsak.

Az általánosítás lehetetlenségéből következik, hogy még az igazolható információk is töredékesek maradnak, a kölcsönhatásuk kérdéses lesz. Az összefüggések tisztázatlansága miatt a lényeges folyamatok elhomályosodnak, a megállapítások értéke viszonylagossá válik.

Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a tudás tartósítása reménytelen. A „tudásalapú társadalomnak” mondott új korszak mégis erősíti azt a meggyőződést, hogy a képzettségi szintnek látványosan emelkednie kell. Ezt azonban inkább csak szakmai vonatkozásban igyekszik érvényesíteni, számítástechnikai és idegen nyelvi képzettséggel kiegészíteni.

A társadalmi és a személyes létre vonatkozó tudás többnyire hiányzik ebből az igényből, ami oda vezet, hogy a közügyekben és a magánéletben szükséges műveltség elmarad a munkával összefüggő tájékozottság színvonalától. Emiatt a posztmodern-kor sem dicsekedhet a műveltségi szint fejlődésével. Annak ellenére, hogy egyre többen szereznek felsőfokú végzettséget, ami segíti ugyan a munkaerőpiaci esélyeket, de nem sokkal javítja e korszak humanisztikus vonatkozásait.

A felnőttképzés akadályai és esélyei

Ha korunk fő sajátosságaként az életutak bizonytalanságát emeljük ki, akkor érdemes számításba venni a rá adott reakciókat. Az egyik válasz a bizonytalanságból eredő problémák tudomásul nem vétele, az elzárkózás a társadalom lényeges információitól, bezárkózás a „mindennapiság” keretei közé. Ez a magatartás együtt jár – a pszichológia nyelvén szólva – a „zárt” gondolkodással. Jellemző vonása a ragaszkodás a korábbi benyomásokhoz, az előzetes elképzelésekhez, a megszilárdult előítéletekhez, általában a sztereotipizáláshoz, a kevés információ alapján történő állásfoglaláshoz, a dolgok leegyszerűsítéséhez (*Kruglanski*, 2005. 38). Minthogy a változó valóság gyakran kényszeríti az embereket újabb állásfoglalásra, a zárt gondolkodású egyén „hajlamos lehet az első gondolataihoz ragaszkodni, vagyis azokat megragadni és befagyasztani ahelyett, hogy a nézőpontjainak kialakulásához figyelembe venné a másik fél szempontjait, amelyek nagy valószínűséggel eltérnek a sajátjától” (*i. m.* 68). Összefügg ez a gondolkodásmód azzal a vélekedéssel, amely szerint, ami ismeretlen, az csak rossz lehet, abban nem lehet megbízni, már csak azért sem, mert szemben áll az ismerttel, a biztonsággal (*Rokeach – Restle*, 1980).

Aki bizalmatlan az ismeretlen világgal szemben, az ellenez minden változást, ragaszkodik a szokványos megoldásokhoz, még akkor is, ha a tapasztalat bizonyítja azok gyenge hatásfokát. Magától értetődő a zárt gondolkodásúak hajlama a konzervatív nézetekre, az ellenállás a tágabb perspektívákkal szemben, így például a helyi érdeketséget szembe állítva a nemzetközi kapcsolatokkal. Az ilyen gondolkodás általános volt a hagyománykövető, középkori társadalmak kisebb közösségeiben, és érthetővé tette, miért igyekeztek megőrizni a bevált eljárásokat, miért elleneztek az újításokat, amelyeket a fennálló rend megbontásaként fogtak fel. A dinamikusan változó, instabil társadalmi környezet ma azonban már nincs összhangban a gondolkodás és magatartás befagyasztásával, ezért a zárt gondolkodásnak önigazolásra van szüksége. Ez lehet az értékőrzés, a hagyományok kritikátlan elfogadása, egyúttal a tekintélyelvűség, amelynek segítségével a hatalmi pozícióban levők álláspontjával kételkedés nélkül lehet azonosulni. A zárt gondolkodású, perspektívátlan emberek számára ugyanis a felsőbbség tévedhetetlenségének hite, „személyi kultusza” biztonságot ad. Elgondolkodtató, hogy a mintegy két évszázados modern európai társadalmakban miért van még ma is tömeges támogatottsága ennek a magatartásnak. Feltételezhető, hogy a hatalom szférájában lejátszódó eseményekben történő tájékoztatlanság és a társadalmi folyamatok vonatkozásában kialakult műveletlenség hozzájárul ehhez.

Hihetnénk, hogy a nyílt gondolkodású emberek fogékonyabbak a tanulás lehetőségeire, és köztük találhatóak a felnőttképzés alanyai. Ez azonban csak részben igaz, mert a nyílt gondolkodásban is lehetséges a változás ellenzése. Gyakorlatilag ez abban fejeződik ki, hogy egyesek ugyan nyitottak a divatos áramlatokra, és még arra is hajlandók, hogy részt vegyenek a felnőttoktatás programjaiban. Át is vesznek bizonyos információkat, közben mégsem vállalják, hogy a felfogásuk megváltozzon. Mindent korábbi meggyőződésüknek megfelelően fognak fel, ezért vagy félreértik, ami információként eljut hozzájuk, vagy felszínesen siklanak el fölötté, ezért nem is értik meg annak a lényegét. Valójában tehát az aktivitásuk „reaktív”, azaz tartósítja tudatuk meglevő állapotát. A felnőttkori tanulásnak ezért igazán csak azok az alanyai, akiknek a motivációja nem korlátozódik a részvételre valamely képzési formában, hanem ezen túl a gondolkodásuk megújításával céljuk a tényleges tudás megszerzése lesz. Olyan tudásé, amely nem elégszik meg bizonyos információk átvételével, hanem intenzív szellemi aktivitás közben igyekszik felismerni azok objektíve megragadható összefüggéseit, és eljut a rendszerük megértéséig.

Persze, ha a felnőttképzés csak ilyen képességű emberekkel foglalkozhatna, szűk körre kellene korlátoznia az illetékességét. Ezért kérdéses, van-e esélye szélesebb kör megnyerésére a tanulási szándékok elmélyítését illetően. A motivációelmélet az érdek hangsúlyozásával felel erre. A tapasztalat azonban bizonyítja, hogy ha az *érdek* nem párosul *érdeklődéssel*, akkor a hatékonysága is kétes marad.

Noha az *érdeklődés* az *érdekkel* szemben szubjektívebb természetű, mégis felfedezhető, hogy általánosan jellemző emberi sajátosság. Az antropológia ezt az ember „világra nyitottságával” magyarázza (Gehlen, 1976). Arnold Gehlen fogalmazásában az állatok meghatározott környezetben élnek, amelyhez alkalmazkodtak. Az embernek azonban világa van, azaz a legkülönbözőbb környezetben képes kiépíteni a létfeltételeit. Az állatok be vannak zárva az „itt és most” keretei közé, az emberek viszont képesek áttörni ennek a határait. Nemcsak az a környezet érdekli őket, amelyben élnek, hanem az is, amelyben az életnek másfajta lehetőségei is megtalálhatók, és nemcsak a jelen eseményei kötik le a figyelmüket, hanem az is, ami a múlt hagyatéka és a jövő lehetősége. Ezért az emberi világ térben-időben meghatározott, és ennek következtében a megismerés tág körét és szükségességét nyújtja. A megismerésnek e szükséglete azonban csak azokat készíti szélesebb körű és alaposabb tájékozódásra, akikben a *társadalmi-történelmi irányultság* erősebb, mint a *természeti* meghatározottság. Nem mindegy azonban, hogy ebben a vonatkozásban az önkényesen kiragadott tetszetős események kötik le valakinek az *érdeklődését*, vagy ez a perspektivikus kitekintés a lényeges összefüggések felismerésének és megértésének szándékát is tartalmazza. S minthogy az információt az *ismeretek rendezettsége* teszi információvá (Fülöp, 1985), az sem mellékes, hogy képes-e valaki az információkat rendszerezve foglalni egységbe. Ezért felismerhető, hogy a tanulás minőségét nem az ismeretek felhalmozása, mennyiségi gyarapodása adja meg, hanem a rész-egész viszonylatok felismerése és valamely egészen belül a részek – nem egyszer ellentmondásos – kölcsönhatásának felfogása. Ez arra figyelmeztethet, hogy a tanulás, művelődés az ismeretek átvételén túl a gondolkodás fejlesztését teszi szükségessé. Ez persze jóval nehezebb, mint az adatok, tények átadása, magyarázata és azok tudomásul vétele, emlékezeti tárolása.

A tanulni nem akaró felnőttek tanulásképtelensége

Ha igaz az, hogy az információs társadalomban a gazdaság és az életszínvonal fejlődését már nem a mezőgazdaság és az ipar, hanem a szolgáltatások határozzák meg, ebből következően a fizikai munkával szemben a szellemi munka lesz a döntő, akkor ez azt jelenti, hogy a képzettségnek az a színvonala, amely csak fizikai munkára tesz képessé, hátrányos helyzetbe hozza azokat, akik ezen a szinten vannak. Még inkább hátrányos helyzetbe, mint korábban, noha ez a hátrány az előző időkben is tetemes volt. A hátrányt elsősorban a leküzdhetetlennek látszó munkanélküliség jelenti számukra, még abban az esetben is, ha még dolgoznak. Őket fenyegeti ugyanis az a veszély, hogy előbb-utóbb munkanélküliek lesznek, amint a munkájuk feleslegessé válik. Talán még ennél is ijesztőbb az a kilátástalanság, hogy felnőttként már képtelenek olyasmit megtanulni, ami növelné esélyüket a munkába állásra. Úgy látszik tehát, hogy ez az akadály elháríthatatlan.

A felnőttoktatás szakirodalma ebben a vonatkozásban a motiváció hiánya mellett a *tanulásképtelenséget* is megemlíti, de hogy mi okozza ezt, arra nem ad kielégítő magyarázatot. Mert az iskolázottság alacsony szintje önmagában még nem teszi világgossá, miről is van szó. Feltételezhető, hogy nem egyszerűen az ismeretek hiánya okozza, hogy valaki képtelen megfelelni egy tanfolyam követelményeinek. Sokkal inkább a gondolkodásban jelölhető meg az, ami akadályozza a tanulás eredményességét. Ebben döntő jelentőségű a konkrét és absztrakt felfogás ellentéte, mert az, aki a valóságot csak konkrétságában tudja felfogni, nemcsak az elvont fogalmakat nem tudja megérteni, de azokat a logikai kapcsolatokat sem, amelyek a konkrét tárgyak, jelenségek viszonyításában nélkülözhetetlenek.

Az idők tanulásáról szóló fejezet már említett egy példát erről: *Bromley* írt egy felmérésről, amelyben a megkérdezett embereknek alak, szín és forma tekintetében csoportosítaniuk kellett egyszerű tárgyakat. Míg a fiatalok ezt a feladatot jól tudták megoldani, az idők nem; egyikük például „a ceruzát és a radírgumit egy csoportba sorolta, mert ezeket együtt szokta használni”. Már e példa kapcsán fölvethető volt, a téves besorolás talán nem az időskor, hanem az alacsonyabb képzettség következménye, de ott igazat kellett adni *Bromley* megállapításának, hogy az időskorra gyakran az a jellemző, magát a problémát sem értik meg jól.

E tapasztalat megértéséhez érdemes felidézni az emberi gondolkodást vizsgáló kutatások néhány eredményét. A mitikus gondolkodást elemezve Ernst Cassirer arra a következtetésre jutott, hogy abban „hiányzik a pusztán 'elképzelt' és 'valóságos', a kívánság és beteljesülés, kép és dolog közti bármiféle merev határvonal... A 'kép' nem ábrázolja a 'dolgot', hanem *magá* a dolog; nemcsak képviseli, hanem a dologként hat, úgy, hogy közvetlen valóságosságában helyettesíti azt. Ennek megfelelően a mítosz azzal a tulajdonsággal jellemezhetnénk, hogy hiányzik belőle az 'ideális' kategóriája, s ezért ahol csak valami tisztán jelentésszerűvel találja szembe magát, ahhoz, hogy ezt egyáltalán képes legyen megragadni, dologivá, létszerűvé kell változtatnia” (Cassirer 1994, 48. 51). Azaz csak konkrétságában tudja felfogni. Ehhez kapcsolódik a gondolkodásmód másik sajátossága: „Minden egyidejűség, minden térbeli érintkezés és kapcsolat itt már reális kauzális 'következményt' foglal magában” (i. m. 59). Vagyis ami egyszerre jelenik meg az érzékelésben, ami egymás mellett látható, azok közt a dolgok és jelenségek közt feltétlenül oksági viszonyoknak kell lennie.

Alekszandr R. *Lurija* olyan vizsgálatokról számolt be, amelyek arra kerestek választ, hogy a megkérdezett személyek „nyelvi szinten hogyan kódolják látott tapasztalataik olyan alapvető kategóriáit, mint a színeket és formákat, ezután az osztályozási és elvonatkoztatási folyamatokat” (*Lurija*, 1987. 62).

A 20. század 30-as éveiben végzett vizsgálataiban világossá vált, hogy a kevésbé iskolázott (többségükben írástudatlan) felnőttek a tárgyak összehasonlítását csak *használati vonatkozásukban* tudják elvégezni, minőségük szerint nem. A vizsgálatot végzők azt kérdezték például, hogy a kalapács, a fűrész, a fahasáb és a balta közül melyek hasonlítanak egymáshoz és melyek nem? A válasz szerint mind a négy hasonló, mert „ezekkel együtt kell dolgozni”. Amikor a kérdező azt mondta, eszerint mindegyik szerszám? A válasz szerint igen, mert „fa nélkül nem lehet építkezni”. Még furcsább válasz született a következő kérdésnél: melyek tartoznak össze a hasonlóságuk alapján és melyek nem, ha látunk egy puskát, egy madarat, egy törőt és egy puskagolyót? A válaszoló szerint mind a négy összetartozik, mert a madarat golyóval megtöltött puskával lehet lelőni, és törrel lehet felvágni”. És arra a kérdésre, nem arról van-e szó, hogy „a három tárgy hasonlít egymáshoz, a madár pedig nem”? – a válasz az volt, hogy „a madár is velük kell legyen, különben nem lesz mire lőni”.

Lurija kénytelen volt megállapítani, „az iskolázatlan személyeknél dominált az a tendencia, hogy gyakorlati, az életben előforduló tevékenységekre támaszkodnak”, az elméleti jellegű általánosítás teljesen idegen tőlük. (Ezért sem jelenik meg gondolkodásukban a tárgyak és az állatok minőségi mássága; noha tudnak róla, de azt egy adott helyzetben másodlagosnak tekintik.) Ez a gondolkodásmód másféle vonatkozást tár fel a következő példában. A következő példa így szólt: „A gyapot ott nő, ahol meleg és száraz az idő. Angliában hideg és nedves az idő. Lehet-e ott gyapotot termesztetni vagy sem?” A válaszoló erre azt felelte, „nem tudja, ő sohasem járt ott, ezért nem tudja, nő-e ott gyapot vagy sem.” A válasz számunkra nemcsak azért meglehetősen meglehetősen, mert a legkevesebb következtetésre való képesség mutatkozik meg benne, de azért is, mert a kérdést gyapotermesztéssel foglalkozóknak tették fel, akiknek tudniuk kellett, hogy az időjárás mennyire befolyásolja a termést. Ennek ellenére volt olyan, aki így felelt: „Ha a föld jó, nőni fog ott a gyapot. Ha azonban nedves az idő és rossz a föld, nem fog nőni”. Noha a második mondatban helyesen felelt, az első mondattal az illető mégis kiemelte a jó termés lehetőségét az időjárási viszonyok közül. És ezt még egyszer megerősítette, amikor a kérdező megismételte szavait az időjárásról, mire a válaszoló ezt mondta: „mi sosem voltunk ott, és nem tudjuk, hogy meleg van ott vagy hideg.” Az igazság tehát eszerint csak akkor állapítható meg, ha azt az ember a saját szemével látja. *Lurija* következtetése: „ők „nem bíznak olyan kiinduló tézisekben, amelyek nem személyes tapasztalataikon alapulnak”; „az ilyen feltételezések nem egyetemes érvényűek számukra”, ezért a logikailag összetartozó kijelentések értelmezésükben csak külön-külön foghatók fel, közöttük nem ismerik fel azt, ami összekötné őket.

Fölvethető persze, hogy átemelhetők-e ezek a példák a jelenlegi hazai viszonyainkra? Már csak azért is, mert írástudatlanok már aligha vannak nálunk. Tapasztalataink azonban azt mutatják, a szemlélet hasonló korlátozottsága a valamivel magasabb iskolai végzettségűek közt is elfordul, és ez nincs meghatározott korszakokhoz és országokhoz kötve. Ha vannak is az adott népre és kultúrára jellemző jegyek a valóság megítélésében, az a tünet, amit az itt említett vizsgálatok feltártak, általánosan elterjedt problémaként fogható fel az emberiségben. Ezek a példák arra figyelmeztetnek, az emberi gondolkodásnak és a gondolatok nyelvi kifejezésének van egy olyan határa, amit csak elvont kategóriákkal dolgozó tanítással és tanulással lehet átlépni, abban az esetben, ha az érzékeltetni tudja a *valóság konkrét és absztrakt kettősségét és megítélésük elválaszthatatlan egységét*.

Minden olyan próbálkozás, mely az elvont fogalmakat magyarázatra nem szoruló evidenciákként kezeli, használja és tanítja, eredménytelenségre van ítélve. E két szemlélet összekapcsolása nem könnyű azoknál, akik csak az elsőt ismerik, értik, a másodikat üres szólamoknak tartják. Már csak sokféle értelmezhetőségük miatt is. Az ilyen fogalmak, mint a „szabadság”, a „demokrácia” stb. az ő világukban szép szavak, amelyeket sokszor hallanak, de amelyekből nem lesz pénz és ennivaló.

Ebből következik az is, hogy számukra a politika világa is idegen, ami csak arra jó, hogy egyesekből gazdag embert csináljon, de a szegényeket mindig nyomorban hagyja. A konkrétumokban megrekedő felfogás a „szabadság” szót azonosítja a fogásból szabaduló ember állapotával, vagy a munkahelyén évente egyszer távolmaradási lehetőséggel élő ember helyzetével. Arról azonban már mit sem tud mondani, hogy ez a fogalom mit jelent egy társadalom életében, ha azt idegen erők kívülről nem nyomják el. Más a helyzet a „demokráciával”, ezt a politikusok és az újságírók gyakran használják, csak az a baj, hogy azok is hivatkoznak rá, akik magukat „a demokrácia védőinek” mondják, ellenfeleik viszont azzal vádolják őket, hogy „a demokrácia lerombolói”. A politikában járatlan ember nem érti, hogyan lehet valami egyszer igaz, máskor hamis?

Itt egy olyan felfogással találkozunk, amely a dolgokat és az embereket kettéosztja: jóra és rosszra, igazra és hamisra. Az ilyen „kétütemű gondolkodás” leegyszerűsíti a valóságot, nem érti meg annak bonyolultságát, a két pólus közti átmeneteket sem, arról nem is beszélve, hogy a minősítés gyakran az adott helyzettől és a helyzetet meghatározó körülményektől függ (S. Nemes, 1999). Egy képes magazinból vett kis történet elemző értékelésével mutatja be S. Nemes Ilona ennek a gondolkodásmódnak a buktatóit. „Jól öltözött, nadrágkosztümös fiatal nő négy év körüli kisfiával az Anonymus szobornál. – Anyu, mit csinált itt ez a bácsi? – Ez nem bácsi kisfiam – mondja kedves, meleg hangon az anya. – Ez néni, úgy hívják hogy Anonymus. – És mit csinál itt ez a néni? – Ez a néni mindig itt ül, még akkor is, ha esik a hó, vagy a szél fúj – mondja a nő, és megfogja a gyerek kezét. Nagy egyetértésben mennek tovább”.

A „kétüteműen” gondolkodó ember csak a nő tudatlanságát veszi észre, hogy nőnek néz egy férfi alakot ábrázoló szobrot. Nyilván azért, mert nem tudja, hogy a szobor egy szerzetest ábrázol, márpedig azok szoknyában járnak. Aki lektúrként olvassa a történetet, az úgy látja, az anyai szeretet szép példájával találkozunk. Más úgy véli, egyszer az értelmes magyarázatra, máskor a szülői gyengédségre van szükség, tehát mindkettő helyénvaló. Aki viszont az alkotást akarja megérteni, az felismeri benne a groteszket, azt, hogy „a szobor ember is, meg nem is, az anya alkalmas is a nevelésre, meg nem is, a szerzetes férfi is, meg szoknyát is visel, a gyerek önálló is meg nem is, amennyiben jól látja a szobrot, de önállótlanul elfogadja az anya véleményét”. A többiek azért nem látják mindezt, „mert egyértelműségekre törekvő, kétütemű gondolkodástechnikájuk van... Gondolkodásukban az azonosságok és különbözőségek elválnak egymástól... anélkül, hogy tudnának róla” (S. Nemes, 1999. 71-73). Sokszor nem vesszük észre, hogy ez a „kétüteműség” mennyire ártalmas. Aki ennek rabja, az óhatatlanul önmagát sorolja a pozitív oldalra (ő az erkölcsös, értékes ember), a tőle különbözőket, a másképp gondolkodókat a negatívra (azok a gonoszok). Az ilyen fel fogás könnyen válik előítéletessé, mereven gondolkodóvá, és képtelenné arra, hogy másokat megértsen, másokkal együttműködni tudjon. Ha ilyen emberek válnak egy társadalomban többséggé, akkor az a társadalom fejlődésképtelen, bezárkózó lesz, s a demokrácia helyett hajlik a diktatórikus rend elfogadására. Az elmúlt évszázad bizonyította, hogy ez többnyire tragikus összeomláshoz vezet.

A tanulni nem akaró felnőttek megnyerése

Amikor az ENSZ oktatási és kulturális szervezete, az UNESCO 1997-ben, Hamburgban megnyitotta V. Felnőttoktatási Világkonferenciáját, a tanácskozást egy film vetítésével kezdték meg. A film egy interjút mutatott be Paulo *Freirével*, a felnőttek tanításának világhírű szakértőjével. Freire nem sokkal a konferencia megnyitása előtt halt meg, ezért egyperces néma felállással emlékeztek rá a tanácskozás résztvevői. Mit tudott ez a neves brazil szakember, ami világszerte elismertté tette őt? A különös, hogy nem a tudományos munkássága, nem is a gyakorlat modernizálása irányította rá a figyelmet, hanem az, amit a felnőttoktatás legrégebbi céljának, a képzetlen emberek tanításának sikeres megvalósításával tett. Alapelve volt, hogy nem a tanulóknak kell alkalmazkodniuk a tanáraikhoz, hanem fordítva, a tanításukra vállalkozóknak kell ráhangolódniuk tanulóik világára, gondolkodására.

A hangsúly váltásában az oktatóknak is tanulókká kell válniuk, a tanulóknak pedig részt kell venniük önmaguk és társaik tanításában. Ehhez párbeszédnek kell kialakulnia közöttük, megbeszélésük tárgya pedig az a környezet legyen, amit a tanulók tapasztalataiból ismernek. Ez a világ azonban nem eléggé tudatos bennük, ezért csak használják, de nem tesznek kísérletet folyamatos átalakítására. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, kérdésessé kell tenni szokásos életmódjukat. Kritikával kell hozzá viszonyulniuk, hogy érthető legyen, miért lett ez a környezet és a hozzá kapcsolódó életforma olyan, amilyen. Tudatosulásuk eredményeként a „csend kultúrájából” a „változás kultúráját” kell kifejleszteni. (Ezek *Freire* sajátos fogalmai a kritikátlanul elfogadott és kritikusan felülbírált életkörülményekre, magatartásformákra.) Ebben a folyamatban *Freire* hangsúlyozza a problémamegoldó tanulás fontosságát, kiemelve, a tanulók csak így érthetik meg, hogy a valóság nem statikus, az mindig változó, tehát változtatható is, és ebben ők maguk is részt vehetnek. Erre azonban csak akkor lesznek képesek, ha mérlegelik és értékelik a tényeket és történeteket, és kritikusan ítélik meg a tapasztalataikat.

Freire a tanítás-tanulás módjának megújítása közben éles bírálatot mond az oktatás hagyományos gyakorlatáról, amelyben csak a tanár lehet aktív, a tanulóknak pedig készségesen kell alkalmazkodniuk a nekik előírt követelményekhez. Ez szerinte „az elnyomás pedagógiája”, amely csak arra jó, hogy engedelmes szolgákat neveljen, akik ellentmondás nélkül idomulnak a társadalom fennálló rendjéhez (*Freire*, 1972). Passzív magatartásuk kiöli a kreativitásukat is, és alkalmatlanná teszi őket arra, hogy önállóan gondolkodjanak valamiről. Azt, hogy még az írástudatlanok is képesek kreatívan gondolkodni, *Freire* a nyelvhasználat átalakításával bizonyította. Sorra vette azokat a tárgyakat, eszközöket, amelyeket a képzetlen felnőttek használnak, ezek fogalmait szótagokra bontotta, majd a tanulóit arra kérte, hogy ezekből új fogalmakat alkossanak. Ez a játékos módszer tudatosította a résztvevőkben, hogy a nyelv segítségével a gondolkodás is formálható, és így a valóság sok területe járható be, látóörük bővíthető. Kifejező készségük csiszolásával a gondolkodásuk hajlékonyabb lehet, és ez arra készítheti őket, hogy gondolkodjanak az életkörülményeik átalakításának lehetőségeiről. Nem véletlenül nevezte *Freire* ezt a javaslatát „a felszabadítás pedagógiájának”, szemben azzal a pedagógiával, amelyben a tanárok „tölcserrel töltik az ismereteket tanulóik fejébe”, mintha az üres tartály lenne. (*Andragógiai szöveggyűjtemény II.*, 1997. 28, 46).

Freire elgondolásait Braziliában és az ausztráliai bennszülöttek között sikeresen alkalmazták, a kísérlete mégis elszigetelt maradt. Hatására azonban hozzá hasonló kezdeményezések születtek. Ilyen volt az Egyesült Államokban alkalmazott biográfiai (életrajzi) tanulás, amelynek tananyaga a tanulók élettörténete. Kis létszámú csoportok tagjai beszélgetnek életük tanulságairól, követve az egyes életkori szakaszokat, a gyermek- és ifjúkor emlékeitől felnőtt koruk eseményeiig. Közben feltárulnak a családi élet sajátos problémái, a szülő-gyermek viszony, az otthon légköre, majd az iskolai tanulás, a pályaválasztás, munkavállalás, házasságkötés eseményei. Az élmények felidézésében mindenki „szakértő” lehet, ám az okok és tanulságok felismerésében már nem. Kiderülhet, hogy ezeket sohasem gondolták végig. A csoporttagokkal folytatott beszélgetés hatására azonban el kell gondolkodniuk arról, mi miért is történt, mi történhetett volna másképpen, ha az illető másképp dönt a lehetőségekről. (Feltételezve, hogy volt döntési lehetősége valamiről, és nem a körülmények kényszerítették valamire.) Belátható, „tanulás” ez is, mert az átélt események okainak és tanulságainak alapos átgondolása – ezekre visszatekintve – segítheti életük alakulásának mélyebb megértését. Persze nincs rá garancia, hogy ez az eredmény mindig létre is jön, de utat nyithat az igényesebb gondolkodás felé, az összefüggések felismeréséhez.

Kérdéses, hogy mi készíthet embereket arra, hogy az életükről ilyen alapossággal beszélgessenek másokkal. A társas kapcsolatok vonzása és azon belül a mások életével lehetséges összehasonlítás érdekessége motiválhatja őket, különösen akkor, ha közös vagy legalább is hasonló élményekről lehet véleményt cserélni egymással.

Ezek a példák mutatják, hogy lehetséges a tanulást az élettapasztalatokról indítani. Úgy, hogy a tapasztalat nem illusztráció valamely általános törvényszerűség megértéséhez, hanem olyan tudás, amely alkalmas a mélyebb értelmezésre. Egyúttal persze figyelembe kell venni, hogy a tapasztalatokhoz az észlelő egyénre jellemző látásmód is tapad, ezért több az objektív valóság egy részénél. Sőt valószínű, hogy az átélt élményben erős a szubjektivitás aszerint, hogy ki mit vesz észre a valóságból, s mit hagy figyelmen kívül, amit érzékel, azt értelmileg, érzelmileg hogyan dolgozza fel (Csoma, 2005. 381). Ez ad magyarázatot arra, hogy a személyes tapasztalatokat miért azonosítják sokan a valósággal, abban a meggyőződésben, hogy amit látnak, hallanak, azt mások is ugyanúgy láthatják, hallhatják.

Az ilyen elfogultság természetesen átértelmezi a tapasztalatban megjelenő történeteket, és ha azokra valaki később, idő multával emlékszik vissza, már úgy idézi fel ezeket, ahogyan ő szerette volna, hogy megtörténjenek. Ennek ellenére és épp emiatt választható a felnőttkori tanuláshoz alapként az élettapasztalat. Szükséges azonban mindig az emlékek kritikus finomítása, helyesbítése, amihez egy csoportos megbeszélés jó lehetőséget nyújt a jelenségek többoldalú értelmezésével. Főként akkor, ha fölvethető a kérdés: „Miért is történt meg ez?”, „miért éppen úgy, ahogyan megtörtént?”, „miért választottam több lehetőség közül éppen ezt a megoldást és miért nem másikat?” E kérdések megválaszolása közben oldódhat az elfogultság, és kiderülhet, egy megállapítás érvényét mennyire meghatározzák az adott eseményre ható körülmények.

Minthogy a dolgok és személyek felületes megítélése sok emberre jellemző, indokolt kezdeményezni az ismeretek átadásán és a készségek kifejlesztésén túl a szemléletformálást is a felnőttek képzésében. Az élettapasztalatok és a bennük megjelenő problematikus helyzetek lehetőséget adnak a valóság bonyolultságának érzékeltesítésére. Ha ez felkelti az érdeklődést, akkor ez arra készíthet egyeseket, hogy igyekezzenek alaposabb tudást szerezni és azt életük gyakorlatában alkalmazni. Feltételezhető, hogy ez még az alacsonyabb képzettségű embereket is megmozgathatja.

A tapasztalati tudás szintjének megemelése

A lengyel Kazimierz Sosnicki a megismerés fokozataira építve dolgozta ki a felnőtteknek megfelelő tanulás szerkezetét (Sosnicki, 1962). Elvetve az iskolai oktatásban alkalmazott és az élettapasztalatoktól függetlenített „mesterséges tanulást”, helyébe állítva a gyakorlati életben használt, próbálkozásokkal történő „természetes tanulást”, három lépcsőben határozta meg a felnőttoktatáshoz ajánlott modellt.

A kiindulás eszerint mindig egy *megoldásra váró probléma*, amelynek az elemző vizsgálata vezethet át a tanulás második szakaszába. Míg az első szakaszban a problémához kapcsolódó *tapasztalatok meghatározása, csoportosítása és rendszerezése* történik, a folytatásnak már át kell térnie az elvontabb gondolkodásra, és azon belül különböző szempontokból kell vizsgálni a szóban forgó problémát.

Végül a tanulási folyamat harmadik részében a probléma megoldását *szolgáló gyakorlati következtetések* születhetnek meg, és így a gyakorlatból kiinduló, azt elméletileg vizsgáló tanulás ismét visszatérhet a gyakorlatba, persze már annak ismeretében, hogy miként lehet az adott probléma ellentmondásait megszüntetni.

A logikusan hangzó, tetszetős modell megvalósítása azonban több kételyt is felvet. Megállapítható például, hogy egy tanulócsoporthoz számára nehéz olyan problémát találni, amely a csoport mindegyik tagja számára egyaránt ismert és érdekes. Kétségtelen, hogy vannak az életben tipikus problémák, amelyek sok embert érintenek, és az sem baj, ha ezekről sokféle tapasztalat és nézet vehető számításba, hiszen ezek ütköztetése jó tanulságokkal szolgálhat. Ám az elméleti elemzés szintjén ismét fölmerül az újabb nehézség: nem biztos, hogy a tanuló csoport mindegyik tagja képes az elvont gondolkodásra, ezért az áttérés megvalósítása a gyakorlatról az elmélet szintjére lehetetlenné válhat. Végül a gyakorlati megoldás tervezése szóban ugyan kialakulhat, de az oktatás színterét adó tanteremben nincs lehetőség az elképzelés gyakorlati értékének az ellenőrzésére. S ha a csoport abban állapodna meg, hogy mindenki a saját körülményei közt alkalmazza majd a probléma megoldására kidolgozott javaslatot, az egyénekre jellemző körülmények eltérő volta miatt ugyancsak kétséges az eredmény általánosíthatósága.

Ehhez a javaslathoz hasonló eredményre jutott később két amerikai kutató, D. Kolb és R. Fry (Kolb – Fry, 1975) Modelljük négy részmozzanatot tartalmaz, ugyancsak arra törekedve, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalatokat összekössék az elméleti gondolkodással és annak alkalmazásával. A kiindulás náluk a *konkrét élmény megszerzése*, a folytatás annak *megfigyelése* és megfontolásokkal *történő értelmezése*, majd elvont fogalmakkal az *általánosítás* kialakítása, végül újabb helyzetekben az eredmény *gyakorlati kipróbálása*. A „*tapasztalati tanulás modelljének*” elnevezett rendszer érvényét a kutatók vizsgálatokkal kapcsolták össze, amelyekben azonban kénytelenek voltak tudomásul venni, hogy nagyon kevés ember tudja e tanulási folyamat minden részét jól alkalmazni, legtöbbször csak az egyik részét képesek előnyben részesíteni. Ezért a tanulási stílusok leltárát úgy állították össze, hogy két-két mozzanat kapcsolásával típusokat határoztak meg, és azt figyelték, hogy e típusok milyen gondolkodásmódhoz kötődnek.

Az így kialakított négy típus a következő volt: *konvergáló*, ami az elvont gondolkodást a kísérletezéssel párosítja, a *divergáló*, amelyben a konkrét tapasztalat az elmélkedő megfigyeléssel jár együtt, az *asszimilátor*, ennél az absztrakt fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés található együtt, az *akkomodátor*, ehhez a konkrét tapasztalatokhoz aktív kísérletezés kapcsolódik. E gondolkodásmódok Kolb és Fry szerint jellemzőek bizonyos foglalkozásokra. A konvergáló a mérnököknél, a divergáló a művészetekkel és a humán tárgyakkal foglalkozóknál, az asszimilátor a kutató-tervező intézetekben dolgozóknál, az akkomodátor a reklámmal és a kereskedelemmel foglalkozóknál. Ha viszont ezeket a következtetéseket a felnőttek tanulására vonatkoztatjuk, megállapíthatjuk, hogy az első három kétségtelenül értelmiségieket jelent, a negyedik esetlegesen az, bár elképzelhető középfokú végzettségűeknél is. Fölmerül tehát a kérdés: az alacsonyabb képzettségűeknek nincs sajátos tanulási stílusok? Lehetséges persze, s talán az is valószínű, hogy náluk a tanulás – ha egyáltalán létrejön – nem ölt szisztematikus formát. Ezért fölvethető, ha az ő tanulásukat szeretnénk eredményesebbé tenni, alkalmazhatók-e a fenti elképzelések? Noha Paulo Freire kezdeményezése és a biográfiai felnőttoktatás sikerei e tekintetben is hasznosíthatóknak látszanak, az a tény, hogy a felnőttek nagy részének gondolkodása megreked a konkrétumok szintjén, és idegen számukra az elvont gondolkodás, bizonytalanná teszi a tanulási stílusok széles körű kiterjeszthetőségét. Az is figyelmeztető, hogy sokan csak a közvetlenül észlelhető érdekek nyomására hajlandók tanulni, olyasmit vállalva, ami jobb anyagi körülményekhez segíti őket.

Ezért tudomásul kell venni, hogy a képzésnek elsősorban a munkához kapcsolódó tudnivalóknál kell megtalálnia a gyakorlat és elmélet összefüggését bizonyító tanítás esélyeit. Úgy látszik, ez leginkább a *reflektáló képesség fejlesztésével* érhető el. Ami egyszer-mind tartalmazza az igényt is a személyi fejlődésre. Tudomásul véve, hogy a fejlődés nem egyszerűen több tudást jelent, mert az még nem változtatja meg a képességeket.

Az ismeretek mennyiségi gyarapításán túl döntő a *meglevő tudás elmélyítése*, annak megértése, hogy ez csak a különböző – nem egyszer egymással ellentétes – információk közti kapcsolatok feltárásával jöhet létre. Ehhez intenzív gondolkodás kell. A tények egymáshoz történő viszonyításával születhet meg az az új minőség, ami már valóban fejlődésnek nevezhető. A felnőttképzésnek erre kell rávezetnie a tanulni akarókat. Ehhez segítséget adhat, de végül is nagyfokú önállóságot kell eredményeznie a tanulásban.

A reflexív didaktika alkalmazása

A reflexív didaktikát alkalmazó felnőttképzésről Horst *Siebert*nek vannak megszívlelendő megállapításai (*Siebert, 1991*). Szerinte a reflexivitás „nem visszavonulás a szemlélődő tudatba, hanem viszonyulás a megismerés alanya és a világ között”. Tehát nem szűkül a valóság tudomásul vételére, hanem aktívan válaszol annak a problémáira. Ezért – *Siebert* szavaival – „elválaszthatatlanul kapcsolódik össze a felelősséggel”. *Siebert* tanulmánya bevezetőjében kimutatja, hogy a reflexivitás az ember általánosan jellemző antropológiai sajátossága. Galperinre hivatkozva fogalmazza meg: „Az ember nem automatikusan reagál környezetére, hanem tudatosan, tervszerűen és célzatosan cselekszik, hogy a világhoz aktívan alkalmazkodjék. A személyiség önmagára vonatkozó tudatát szükségleteinek, céljainak és függőségének áttekintésével és értékelésével alakítja ki. A személyiség számára az öntudat jellemzően olyan képesség, amellyel át tudja tekinteni gondolkodása és cselekvése feltételeit és hatásait, hogy megbizonyosodjék tevékenysége értelméről és legitimitációjáról, és felelős legyen önmagáért és társadalma fejlődéséért”. Ebből következik, hogy a reflexivitás „az ember teljesítő képessége, amit tanulással kell aktualizálni” (*Andragógiai szöveggyűjtemény II., 1997. 152*).

Mindezekkel együtt *Siebert* arra is rámutat, hogy az ésszerűtlen társadalmi viszonyok közt eltompul az ember reflektáló képessége, és a mindennapiság keretei közé bezárt életformában a tudat mechanikusan működik. Erre jellemző lesz a közvetlen hasznot hozó gyakorlat igénye, a visszaesés a mágikus gondolkodásba, mások megértésének elutasítása, a tanulás iránti hajlandóság hiánya, az újnak és ismeretlennek az elhamarkodott besorolása a meglevő, már szabványosított gondolatok közé. E köznapi gondolkodás lehetetlenné teszi a társadalmi problémák tárgyilagos megítélését, ennek következtében „a létezés szempontjából fontos témák elhomályosulnak, kiszorulnak a gondolkodásból, és a reflexió szükségtelenné válik” (*i. m. 153*). Az eredmény „a fehérben-feketében való gondolkodás” a kritikátlan alkalmazkodás a létezés meglevő feltételeihez. A problémák leegyszerűsített felfogása és azok egyes személyek hibáiként feltüntetett magyarázata épp annyira káros, mint a beletörődés az ellentmondásos jelenségekbe, azok problematikusságának tudomásul nem vétele. S minthogy e gondolkodásmód napjainkban igen gyakori, a felnőttképzésnek tudomásul kell vennie e tekintetben a tennivalóit.

Siebert a reflexivitás három irányát határozza meg: az önmagunkra, a csoportunkra és a problémáinkra vonatkozót. Az elsőt az ember tanulási képességein és nehézségein át viszi el az önismeretig és az önkritikáig. A másodikat a csoportos tanulásban előadódó helyzetek és problémák viszonylatában tárja fel, és mutatja ki az optimális tanulási légkörhöz vezető út lehetőségeit, tágabb értelemben az emberi kapcsolatok és a társadalmi együttélés képességének fejlesztését. A harmadik irányban a problématudat kiszélesítését, alaposabbá tételét és ezen át az érdeklődés bővítését jelöli meg feladatnak. Szükségességüket Siebert szerint bizonyítja, hogy a munka és a politika világa fokozatosan elvonttá, áttekinthetetlenné válik, s a bonyolultságuk a tanulás iránti érdeklődés csökkenésével jár. E hatást a problémaközpontú és reflexív gondolkodást alkalmazó tanulás ellensúlyozhatja.

Empirikus kutatások bizonyítják, hogy az erre képes tanulók „gyorsabban oldják meg a feladatokat, jobban alkalmazkodnak az új viszonyokhoz, jobban fogják fel az összefüggéseket, a hibákat nem ismétlik meg másodszor is, feltételezéseiket készek felülvizsgálni” (Siebert, 1991. 156). Ennek ellenére a felnőttek képzésében a receptív tanulás, befogadás uralkodik. A résztvevők „teljes kiszolgálást” és új információkat várnak, a tanárok pedig szívesen veszik át azt a szerepet, amely szerint a tudást ők birtokolják, ezért az ő feladatuk, hogy átadják azt. Csakhogy ez a tanulás sokkal kevésbé eredményes, mint a tanulók önálló gondolkodását serkentő.

A reflexív gondolkodás jelentőségének elismerésével azonban még nyitva marad az a kérdés, hogyan lehet rászoktatni az embereket arra, hogy a dolgok egyszerű tudomásul vételén túl elgondolkodjanak az eseményeket kiváltó okokon és a belőlük levonható következtéseken. Az újszerű helyzetekhez kötődő és a nehéz feladatokkal járó cselekvés persze megfontolásra készíthet mindenkit, de ez az életben ritkán fordul elő. Gyakoribb, hogy a jól ismert helyzetekben sztereotip megoldások alkalmazhatók, a szokásokban megmerevedő gyakorlat pedig felment az alaposabb gondolkodás alól. Csakhogy a tanulásban ez nem követhető, ezért nehéz megmondani, hogyan legyen képes valaki önállóan gondolkodni az ismeretlen tananyagról. Bármily meglepő, a napjainkban divatos fogalomként terjedő kreativitás (vagyis az alkotó képesség) ad választ erre. Meglepő azért, mert a tanulást általában nem produktív, hanem reprodukív, azaz valamit szolgálai átvevő tevékenységnek fogják fel. Az alkotásról annyit tud a közvélemény, hogy az újat hoz létre; arról azonban mit sem tud, hogy ez az „új” hogyan valósul meg, és mi köze lehet a tanuláshoz.

A szokványos magyarázat szerint alkotni csak tehetségek tudnak, és ők ihletük segítségével hozzák létre műveiket. A pszichológia ezzel szemben megállapítja, hogy alkotásra minden – szellemileg egészséges – ember képes, és ez tanítható és tanulható (Landau, 1975). Paradox módon épp az iskola szoktat le erről, ha a tanulást a tananyag önállóan átvételeként fogja fel, az emlékezetbe vésését és felmondását jutalmazza. Persze az önálló gondolkodás csak alapja a kreativitásnak, de még nem azonos vele. Ehhez a már meglevő tapasztalatok és felvett ismeretek közt lehetséges összefüggések felismerése kell, és ennek alapján új gondolati egységek kialakítása. Az alkotás folyamata tehát konstrukciós képességet feltételez. Ez a legtöbb emberben megtalálható (Csányi, 2006. 178), például, amikor szavakból mondatokat, mondatokból hosszabb történeteket állít össze. Ennek ellenére a tanulást sokan mégis önállóan tevékenységnek fogják fel (Loránd, 1975), ami természetesen ellentmond az emberekre jellemző sajátosságnak. A kapott szövegek gépies átvétele azonban csődöt mond, ha meg kell magyaráznia, amit valaki így el tud mondani. Megszívlelendő erről Werner Lenz megállapítása: „Szerintem csak az a művelődés valóságos, amely a gondolkodásban, a cselekvésben, az ítéletalkotásban és a döntésekben igazít el. Én művelődésen kereső folyamatot értek, amelynek során megérthetem társadalmi környezetemet és összefüggéseit, valamint azokat a problémákat, amelyek közt élünk. Véleményem szerint a művelődés mindazon erőfeszítéseket is jelenti, amelyekben az emberek feldolgozzák tapasztalataikat, hogy életük alakulását megtervezzék és irányítsák, a világot pedig megértsék és megmagyarázzák. A képzésnek ezt a formáját nemcsak intézmények végezhetik, ez elsősorban intézményeken kívül, önszervezéssel, önirányítással történik.” (Andragógiai szöveggyűjtemény II., 1997. 179).

Utalás a közeli jövő kihívásaira

Ha a felnőttképzés a munkaerő-piaci igények kielégítésére vállalkozik, akkor az annak a jele, hogy a gyakorlata még az ipari társadalom szükségleteinek akar megfelelni. Erre az időszakra jellemző, hogy a munkavállalók munkahelyeket keresnek, ahol az alkalmazásuk rendszeres keresetet biztosít számukra. Ha azonban a lakóhelyükön nincs ilyen lehetőség, vagy a képzettségük, esetleg az életkoruk miatt erre nem számíthatnak, akkor segélyre szorulnak, és a jogosultsági idejük lejártá után tehetetlenül várják a helyzetük megváltozását. Az egyén ebben az esetben ki van szolgáltatva a gazdasági körülményeknek, és csak abban reménykedhet, hogy azokat tőlük független erők fogják kedvezőre fordítani.

Az információs társadalom viszont szempontváltást kíván. Az elhelyezkedési esély nélkül maradóknak önmagukat kell kedvező helyzetbe hozniuk. Fel kell ismerniük, hogy az adott körülmények közt mit lehet tenni. Nyilván erre is vonatkozik Mathias *Finger* megállapítása: meg kell tanulni „a kiút megtalálását”. Megtörténhet persze, hogy az egyénnek ehhez nincsenek meg a feltételei: nincs befektethető tőkéje, nem hitelképes és a képzettsége sem elegendő. Összefoghat azonban másokkal, és ez nemcsak a lehetőségeit javíthatja meg, de megadja annak a megértését is, hogy a személyes problémái a helyi viszonylatok egészében oldhatók meg jól. Egyes országokban kialakult erre a *közösségfejlesztő mozgalom* (a „community development”), amely az érdekeltek összefogásával hatékonyan képes fejleszteni a helyi infrastruktúrát, és vele együtt új munkahelyeket is teremt, emelve a település gazdasági színvonalát. E tevékenység sokszor együtt jár a résztvevők tanulásával, ezért a felnőttképzés motiváló erőként számíthat rá. Elszórtan Magyarországon is voltak már ilyen kezdeményezések, de a felnőttképzés hazai gyakorlata még nem ismerte fel vele az együttműködés lehetőségét. Nem ismerte fel a politikai szféra sem, noha ennek a demokratikus közéletben jelentős szerepe lehetne. Ha ugyanis az állampolgárok nem az államtól vagy a helyi önkormányzattól várnak segítséget, hanem az adottságaikból kiindulva önmaguk veszik kezükbe a helyzetük megjavítását, akkor az *állampolgári felelősségtudatuk* is erősödhet.

Tény, hogy az állampolgári tudat a közvéleményben leszűkül nálunk a négyévenkénti szavazáson való részvételre, jobb esetben a politikai döntések véleményezésére lakossági fórumokon. Hiányzik ebből a problémák megoldása érdekében vállalható közösségi összefogás, legalább is helyi szinten. Így a demokrácia csupán „*képviselési*” és nem „*részvételi*”, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az emberek nagy többsége ki van zárva a közügyek intézéséből, sőt a velük összefüggő döntésekből is. Nem csodálható, ha sokan nem is tudják megmondani, mit jelent a demokratikus közéleti magatartás, s mert azt látják, hogy ezt a szférát a politikai pártok és azok vezetői sajátítják ki maguknak, az a vélemény lesz általános, hogy a politika nem a kívül álló többségre tartozik, onnan a közügyekbe úgysem szólhat bele senki sem. A helyzet megváltoztatása utópiának látszik. S hogy ez magától értetődő, azt már J. J. *Rousseau* is így látta, mondván: „Elképzeltetetlen, hogy a nép szakadatlanul gyülekezzen a közügyek intézése végett... a kisebb létszámú hatóságok könnyebben intézik az ügyeket”. Ezért „a szó szigorú értelmében véve igazi demokrácia sohasem létezett, és nem is fog létezni soha” (*Rousseau*, 1978. 532).

Logikus ugyan az érvelés, de Rousseau azt is felismeri, hogy ennek káros következménye is van: ha az ember lemond illetékességéről a közügyek intézésében, akkor „megmarad természeti állapotában”, és ez „akadályozná legnagyobb képességeink fejlődését, nevezetesen hiányoznék belőle a részeknek az összefüggése, amely az egészet teszi... Mindenki elszigetelt maradna a többiek között, mindenki csak magával törődne; értelmünk nem tudna kifejlődni, úgy élnénk, hogy semmit sem érzünk, úgy halnánk meg, hogy semmit sem élünk” (Rousseau, 1978. 611).

Rousseau itt egy döntő összefüggést fedezett fel: a közéleti demokrácia fejletlensége, amelyben lehetetlen az állampolgárok aktív részvétele a közügyek intézésében, károsan hat az egyének műveltségére, személyi fejlődésére is. Az emberek megmaradnak „természeti állapotukban”, nem bontakozik ki az emberi élet lényege, az egyének aktív társadalmisága. Úgy tetszik, ez összefügg a gondolkodásnak azzal a korlátozottságával, hogy sokan képtelenek a konkrét tényeket szélesebb összefüggésben nézni, értelmezni, és demokratikus aktivitásuk hiánya magától értetődően kapcsolódik össze az elvont fogalmi gondolkodás fogyatékoságaival. Ha általánossá válna ez az összefüggés, az is érthetővé válhatna, hogy miért nélkülözhetetlen a közéleti tájékozottsággal párosuló műveltség egy társadalom demokráciájához.

Korunk döntő kérdése, hogy ez a két tényező összekapcsolható-e egymással, vagy sem, és ez utóbbi esetben beválik Rousseau pesszimista megállapítása „a szó szigorú értelmében véve igazi demokrácia... nem is fog létezni soha”.

A pozitív irányú fordulat azonban magával hozhatná annak megértését is, hogy egy ország életének megalapozottabb, felelősségteljesebb megítélése óhatatlanul ki kell, hogy szélesedjék az *emberiség* egésze felé. Itt új vetületben mutatkozhat meg a rész-egész viszonylat megértése. Ha Magyarország egy szélesebb nemzetközi szövetségnek, az Európai Uniónak tagja, akkor nem tartható az a felfogás, mely szerint az európai országok életének alakulása tőlünk teljesen független, és mi tőlük elzártan gondolkozhatunk a sorsunkról. Saját problémáink zömét egyre inkább európai vetületben kell értelmeznünk, természetesen nem feladva, ami ránk, földrajzi adottságainkra, hagyományainkra, kultúránkra jellemző. Ha egyszer korunkat döntően a globalizáció folyamata határozza meg, akkor ostobaság ettől elzárkózni, mert meg kell tanulnunk, mit is jelent az, hogy önmagunkat az egyetemes emberiség részeként fogjuk fel.

Ehhez persze nemcsak ismereteket kell szerezni, az összefüggések, kölcsönhatások megértésére is törekedni kell. Ez fölveti a tények általánosíthatóságának megértését, a konkrétumokon túl a fokozottabb elvont gondolkodás szükségességét.

A jelenlegi helyzetben illúziónak látszik az absztraháló gondolkodás kiterjesztése mindenkire. Mégis érdemes figyelembe venni Merlin *Donald* következtetését (*Donald*, 2001). Az emberi gondolkodás fejlődését ő négy szakaszban mutatja be. Az első az állati létből örökölt *epizodikus tudat*, amely az adott helyzetek érzékelésére és észlelésére korlátozódik. A második a *mimetikus kultúra*, amely az emberré válással alakul ki, és kommunikatív jellegű. A harmadik a *mitikus kultúra*, amely esemény-sorok, történetek összefüggő elbeszélését teszi lehetővé. A negyedik a *teoretikus tudat*, vagyis az elméleti gondolkodás, ami a maga elvontságával a tudományok és a filozófia megértését segíti. Bár az utóbbi eredményeit az iskolai oktatás tanítja, a tudományos gondolkodás képessége csak a magasabb képzettségűek egy részében fejlődik ki.

Donald szerint azonban e szükséglet a jövő kihívása: noha az emberiség nagy része jelenleg csak a harmadik fejlődési fázis alkalmazására képes, az emberiség létét veszélyeztető problémák megoldása csak a tapasztalatok megalapozott általánosításával, a folyamatok összefüggéseinek és a bennük ható törvényszerűségeknek felismerésével, megértésével és a reális következtetések levonásával lehetséges. Azaz a válságok (ökológiai veszélyek, eltömegesedés, nyomor, írástudatlanság, fundamentalizmus stb.) megoldása lehetetlen, ha azt kizárólag szakértők szűk körétől és hatalmi szervek intézkedéseitől várjuk, és az emberiség többsége közömbös marad, sőt tudatlansága miatt ellene tesz. Képes-e a felnőttek tanítása ebben segíteni? Számttevő eredményeket érni el?

Werner Lenz szerint a következőket kell megtenni, figyelembe véve a valóság differenciálódásával az emberek személyes szabadságát (Lenz, 1994). Ki kell használni a lehetőségeket, hogy új távlatokat nyissunk a valóságban, és az így létre hozott együttműködés közben új résztvevőkhöz jussunk el. Fejleszteni kell a képzés kínálatát, anélkül, hogy alá vetnénk magunkat a piac diktátumának. Aktívan kell keresni a képzés iránt mutatkozó szükségleteket, anélkül, hogy lemondanánk a képzés iránt mutatkozó igényekről.

A felnőttképzés felvevő képességét bővíteni kell, úgy, hogy eltűnjenek a képzés zsákutcai, s a különböző képző intézmények közt az együttműködés elmélyültebb legyen. Meg kell őrizni a felnőttképzés önállóságát, ki kell építeni a függetlenségét, hogy az oktatásügy területén sajátos profilja legyen, és önálló intézményei legyenek. Támogatni kell a művelődésügy regionális szerveződését, hogy megakadályozza a korlátozó és irányító jellegű központosítást, és számításba vehesse a speciális helyi szükségleteket. A regionalitás azonban nem feledkezhet meg az emberiség egyetemes problémáiról és szükségleteiről, hiszen egy alakuló világméretű egység tagjai vagyunk. A távlatok nyitottságával együtt járó fejlesztést a társadalmi lét és a képzés alapelveinek kell tekinteni... A társadalom alakulása meghatározza ugyan életünket, de mi is képesek vagyunk hatni rá.

Irodalom

Adorno, Th. W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Adorno: *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main, 1970.

A kultúra szociológiája. (Szerk.: Wessely A.): Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. (Szerk.: Maróti A.) Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

A posztmodern. (Szerk.: Pethő B.), Gondolat Kiadó, Budapest, 1996.

Ballauf, Th.: *Erwachsenenbildung*. Sinn und Grenzen. Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg, 1958.

Cassirer, E.: *Philosophie der symbolischen Formen. Das mythische Denken*. 9., unveränderte Auflage. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt, 1994.

Csányi V.: *Az emberi viselkedés*. Sanoma Kiadó, Budapest, 2006.

Csoma Gy.: *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2005.

Dewey, J.: *Education and Democracy*. The Free Press. MacMillan Publishing Co. New York, 1916.

Dewey, J.: *Experience and Education*. Ed. Collier MacMillan Publishers, London, 1938.

Donald, M.: *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.

Finger, M.: *Needs a philosophy for adult education?* Studies in Continuing Education, 1990.

Fischer, K. G.: *Lebensnot und Lebenshilfe*, Stiasny Verlag, 1957.

Freire, P.: *Pedagogy of Oppressed*, Penguin Harmondsworth, 1972.

Fromm, E.: *Az önmagáért való ember*. Napvilág Kiadó, Budapest, 1998.

Fülöp G.: *Ember és információ*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, 1985.

- Gehlen, A.: *Az ember. Természete és helye a világban*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.
- Habermas, J. – Lyotard, J. F. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég – Gondolat, 1993.
- Knowles, M.S.: *The Modern Practice of Adult Education*. Association Press, Follett Publishing Company, Chicago, 1970.
- Kolb, D. – Fry, R.: *Towards an Applied Theory of Experience Learning*. In: *Theories of Group Processes*. Willey, London, 1975.
- Kruglanski, A. W.: *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Lenz, W.: *Modernisierung von Gesellschaft und Bildung*. In: *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Böhlau Verlag. Wien, Köln, Weimar, 1994.
- Loránd F.: *Az önképzés igényének és képességének fejlesztése*. Kultúra és Közösség, 1975.
- Lurijs, A. R.: *Utam a lélekhez*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
- Mezei Gy.: *Ernst Cassirer*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984.
- Roger, C.: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio. Charles Merrill Publishing Co., 1969.
- Rokeach – Restle: *A nyílt és a zárt gondolkodás közti alapvető különbség*. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. (Szerk.: Csepeli Gy.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.
- Rorty, R.: *Megismerés helyett remény*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998.
- Rousseau, J. J.: *Értekezések és levelek*. Magyar Helikon, Budapest, 1978.
- S. Nemes I.: *Tanuld, amit tudsz. Gondolkodástechnika*. József Attila Műhely Kiadó, Pécs, 1999.
- Sosnicki, K.: *A tanulás elmélete és a felnőttek tanulása*. Népművelési Értesítő, 1962, 1-2.
- Wagner, F. (1965): *Psychologie - Lebenshilfe – Volksbildung*. Neue Volksbildung, 1965. 2.

ROGERS KÖNYVEIT OLVASVA

„Századunk egyik legjelentősebb pszichológusa” – írta róla méltatója, amikor megjelent magyarul Carl Rogers könyve, a „Valakivé válni” (Rogers, 2000). Ez a könyv pszichoterápiai munka, Rogers másik, magyarul is olvasható írása, „A tanulás szabadsága” pedig az iskolák diákjairól szól (Rogers, 1986). Fölvethető a kérdés: mondanak ezek valamit a felnőttek képzéséről is? Ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi mű többnyire az egyetemi hallgatók tanulási problémáihoz kapcsolódik, és mindkét említett könyv sokszor utal felnőttekre, akkor erre a kérdésre igennel felelhetünk.

Az első, ami megragadhatja figyelmünket, az a bíráló, amit Rogers az oktatás szokásos gyakorlatáról mond. Ezt az a meggyőződés határozza meg, hogy a tanár „az információk átadója, a rend fenntartója, a teljesítmények értékelője”. A tanuló nem kérdezhet, mert „az zavaró lenne, vagy a tudatlanságáról tenne bizonytságot” (*i. m.* 1). Az sem számít, hogy mit gondol, mit érez, az ő teendője a kapott információk átvétele, emlékezetbe vésése, s ha felszólítják, a megisméltése. Nem csoda, ha emiatt a tanulók „passzív, közönyös, unatkozó emberekké válnak” (*i. m.* 4). Ezt a helyzetet ismeri mindenki, aki tanított valaha diákokat, legyenek azok ifjak vagy idősebbek. Az is köztudott, hogy e kedvezőtlen hatást legkönnyebben úgy lehet feloldani, ha a tanár adomázik, tanítás helyett inkább szórakoztatja a tanítványait. Lemond arról, hogy több és jobb tudásra vezesse őket. Csak kivételes tanár-egyénségek tudják a figyelmet úgy ragadni meg, hogy a tananyagot érdekesítővé teszik, kiemelve annak olyan részleteit, amelyek közel hozhatók tanítványaik érdeklődéséhez.

Rogers másképp közelít a kedvezőtlen hatás megszüntetéséhez. Azt kérdi: lehetséges-e, hogy „kölcsonösen tanuljon egymástól tanár és diák?” (*i. m.* 5). Ebben a kérdésben valami meghökkentő rejlik: *a tanár is tanuljon a diákjaitól*. Megfordítja az alapvető meggyőződést, amely szerint a tanár az, aki tud és a diákok azok, akik semmit sem tudnak, legalább is a tananyag vonatkozásában. Ezzel szemben Rogers újabb meghökkentő megállapítást ír le: el kell fogadni, hogy a tanulóknak „szabadságukban áll azt tanulni, és úgy, ahogyan akarják” (*i. m.* 7). Ők választhatják meg tehát tanulásuk tartalmát és módját, mellőzve a tanárnak erre irányuló szándékát.

Sokan azonnal ellene mondanak e javaslatnak. Azzal érvelnek, ha fölöslegessé válik a tanár irányítása, akkor mi a biztosíték arra, hogy a tanulók valóban tanulni fognak, és ha ez mégis megtörténne, ki fogja a teljesítményüket értékelni, osztályozni? Rogers válasza: *a tanulók önmagukat fogják értékelni*. Ezért felelősséget fognak érezni tanulásuk eredményességéért, ennek következtében többet és jobban fognak tudni, mint egyébként. Szerinte „ha egy diák valóban kapcsolatban van az őt érdeklő problémával, akkor tanulni, fejlődni, felfedezni, megoldani, alkotni akar, és lépéseket tesz az önfegyelem irányában is”, mert számára „a tanulás maga az élet lesz, és még hozzá nagyon élénk élet” (i. m. 63-64, 67). Ennek tanulsága az, hogy „a lényeges tanulás mindig személyes jellegű”. Mert „soha senki sem tanul meg valamit, aminek nem érzi a fontosságát”, vagyis ha a tananyag az életétől teljesen távol áll (i. m. 83).

Ez ugyan meggyőző érvelés, de kérdéses, hogy egy tanuló – különösen akkor, ha még gyermek – érez-e indítékot arra, hogy önállóan döntsön arról, amit szeretne megismerni. A gyermekekben még erős a függőségi érzés, ezért útmutatást várnak a felnőttektől. Ehhez igazodik az iskolák oktatási felfogása, ott a hangsúly nem a tanuló saját problémáján és annak megoldásán van, hanem a tőle függetlenül meghatározott és előírt tananyagon, a vizsgákon és az osztályozáson. Rogers szerint ezzel elfojtják a gyermekekben meglévő kíváncsiságot, ezért ők egyre kevésbé fognak érdeklődni és kérdezni.

A tanítás „megöli a diákokban a faggatózó hajlamot, azt, hogy a valósággal széleskörű kutató érdeklődéssel álljanak szemben” (i. m. 90). Az ilyen tanulásban nincs szabadság, csak megaláztatás, nincs kreativitás, nem véletlen, hogy általánosan jellemző lesz a gépies memorizálás.

Ami ugyan lehetőséget ad az ismeretek emlékezeti raktározására, ámde ez nem alkot szerves egységet a tanulók tudatának meglévő állapotával, ezért nem is épülhet be a gondolkodásukba, és idővel teljesen el is felejtik azt.

A tanulók önállóságát Rogers persze nem abszolutizálja, hiszen a „kölcsonös tanulásban” továbbra is megmarad a tanár segítsége. Úgy, hogy miközben felismeri és megérti tanulóinak a gondolkodását, és annak megfelelően ajánl új információkat, tanácsaival teszi lehetővé azok kapcsolását a tanulók személyes problémáinak megoldásához.

Tájékozódásukhoz olvasmányokat ajánl, hogy ezzel is fokozza a tanulók önállóságát, és csak akkor lép közvetlenül az elsajátítás folyamatába, ha tanácsadásra van szükség. Így válhat igazán a tanulást segítővé, „*facilitátorrá*”. Egyúttal arra biztatja a tanulókat, hogy kérdéseket vessenek fel, kis létszámú (7-10 fős) csoportokban egymással vitatkozzanak, mert az egyrészt megadja számukra elképzeléseik ellenőrzését, másrészt lehetőséget kínál a divergáló vélemények szintetizálására, ami tulajdonképp a kreatív gondolkodás feltétele. A tanulói aktivitás fokozódásával alakulhat ki a *tanulás önirányítása*, egy olyan hosszantartó folyamat, amelynek lényege, hogy állandóan helyesbíti az alakuló tudást.

Rogers beszámol arról, hogy sok ellenállás fogadta javaslatait a tanárok között. Elismeri, hogy „nagyon traumatikus a tanárok számára, ha a tantervvel kapcsolatos igazi döntések a diákok kezébe mennek át”. „A tanár rémülten látja, hogy mekkora forradalom megy végbe”, amikor „a diák határozza meg, mi érdekli, milyen szükségletei vannak, és ezeket hogyan elégíti ki” (i. m. 133-134). A tanárok meggyőződése, „ha magukra hagyják őket, nem törődnek a munkájukkal, ezért vezetni és dolgoztatni kell őket” (i. m. 136). Szerintük csak így biztosítható a tanulás eredményessége. Ez az oktatás azonban – Rogers szavaival – „az oktatás *áttöltő* elmélete”, amely a diákokat az ismeretek önállótlan befogadóivá teszi, feltételezve, hogy a fejük olyan, mint egy korsó, amibe készen tölthető bele a tudás. A facilitátor viszont megosztja a felelősséget tanulóival, mert megérti, hogy a velük kialakítható együttműködésben bontakoznak ki igazán a tanulók képességei. Fejlődhet gondolkodásuk önállósága, éretté válik kreativitásuk, problémamegoldásuk, és a kognitív képességeikkel együtt fejlődhetnek attitűdjeik is.

Két érdekes tapasztalat gondolkoztathatja el Rogers olvasóit ezzel kapcsolatban. Az egyikben elmondja, hogy a tanuló-központúsággal kialakítható kliens-központúságot az orvosok könnyebben fogadták el, mint a pedagógusok. Ennek oka szerinte az, hogy az orvos és beteg kapcsolatában hamarabb jelentkezik visszajelzés az alkalmazott diagnózis helyes vagy téves voltáról, mint az iskolai tanításban. A másik tapasztalat Rogers elméletének németországi alkalmazásából való. Az egyik tanár itt felismerte, hogy „a nemzeti szocializmus és a hitlerizmus szorosan összefüggött a német gyermekek nevelésével, az iskolák és a családok interperszonális kapcsolatainak minőségével” (i. m. 203). Ebben az önálló gondolkodást nem tűrő nevelés arra szoktatta a fiatalokat, hogy feltétlen engedelmességgel kövessék feletteseik utasításait.

Érvényesült ez a szülő és gyermek viszonyában, a társadalmon belül a hatalmon levők és az állampolgárok között, s hatott még a nemzetek közti kapcsolatokra is, mert ott is elítélendő lett a másság, a valóság másféle megítélése, az élet másféle szokásokkal teli gyakorlata.

Rogers találóan jellemzi a tanár-diák kapcsolatban hagyományos hierarchia természetlenségét. Úgy véli, csak az olyan kontaktus bírhatja rá az embereket pozitív irányú változásra, amely a kölcsönös megértésre és az egyenjogúságon alapuló együttműködésre épül.

Ha megértem a másik felet, és elfogadom a különbözőségét, akkor fölmerülhet bennem, hogy nekem is változnom kellene. Ettől azonban a legtöbb ember retteg, mert *bizonytalansággal jár*. Pedig „amikor valaki megérti mások érzéseit, ez az érzés képessé teszi arra, hogy ugyanezeket az érzéseket elfogadja önmagában, és egyszer csak azon kapja rajta magát, hogy megváltozott” (Rogers, 2000. 47). Igaz, „rendkívül nehéz dolog a másik embert az érzéseivel együtt elfogadni. Legalább annyira nehéz, mint a másik embert megérteni”. Ennek oka, hogy sokan vallják: „mindenki másnak úgy kellene éreznie, ahogy én érzek, azt kellene gondolnia, amit én gondolok, és abban kellene hinnie, amiben én hiszek” (i. m. 49).

Nagyon nehezünkre esik elfogadni a miénktől eltérő érzéseket, gondolatokat, hiteket. Ezért akar sok ember másokat manipulálni, olyanná tenni, amilyenné szerintük lenniük kellene. Fölvethető azonban, akkor nem is lehetséges a nevelés? Csak az önnevelés lehet eredményes?

Mielőtt Rogers válaszát figyelembe vennénk, érdemes felidézni évtizedekkel korábbról Karácsony Sándor megállapításait. Ő ezekre a kérdésekre így felel. Nem tartható az a pedagógiai meggyőződés, amely szerint a nevelendő személy lelke tiszta lap, amire tetszés szerint írható valami. Nem tekinthető viasznak sem, amit a nevelő elképzelése szerint formálhat. Az egyén lelke *autonóm*, s „akkor hiába beszélünk értelmi, érzelmi, akarat nevelésről, mert az autonóm egyéni lélekre illuzórikus mindenféle nevelői ráhatás, tehát sem az érzelemvilágát, sem értelmi működését, sem akaratát nem befolyásolhatom” (Karácsony, 2002. 24).

Karácsony azonban azt is megemlíti: „Más oldalról viszont senki sem tagadhatja... hogy emberek lehetnek és vannak is egymásra igen nagy hatással”. Ez csak egyféleképp történhet: ha az egyik ember a *másikhoz viszonyul*, „ha tehát egyik a másikhoz képest él, ha ketten tesznek ugyanazt”. Ebből az idézetből kiolvasható: mindegyik viszonyuló fél független marad kapcsolatukban, „a maga részét adván abba”. De viszonyulásukban egyúttal mássá is válnak, ha tetszik, nevelődnek. Karácsony szerint „nevelés is csak ott, akkor, úgy és annyiban lehetséges, ahol, amikor, ahogy és amennyiben a társas-lelki viszonyulások lehetségesek” (*i. m.*).

Észre vehető Karácsony és Rogers felfogásának rokonsága. Rogers azonban tovább bővíti a viszonyulás mibenlétét, amikor hangsúlyozza, ennek feltétele a *nyitottá válás*, egyrészt önmagunkkal, másrészt másokkal szemben. Szerinte e kettő összefügg egymással. „A belső és a külső élmények iránti nyitottság szoros kapcsolatban áll a más személyek elfogadásával kapcsolatos nyitottsággal” (Rogers, 2000. 226). Sőt, ez az összefüggés érzékennyé tesz a valóság összetettségére is. „Mennél inkább próbálom meghallani a saját hangomat, próbálok figyelni az élményeimre, és mennél inkább próbálom ezt az odafigyelést kiterjeszteni a másik személyre, annál többre értékelem az élet komplex folyamatait. Annál kevésbé vonzódok ahhoz, hogy kijavítsam, ami rossznak tűnik, hogy célokat tűzzek mások elé, annál kevésbé akarom átalakítani vagy irányítani az embereket, annál kevésbé akarom őket manipulálni, annál kevésbé akarom őket olyan utcákba kényszeríteni, ahol szerintem lenniük kellene. Sokkal inkább azzal vagyok elfoglalva, hogy én saját magam lehessek, és hogy hagyjak másokat is önmaguként megjelenni” (*i. m.* 50). Önkéntelenül is kérdezzük: eszerint a cél megmaradni olyannak, amilyenek vagyunk, és hagyjunk másokat is a meglevő állapotukban? Van-e akkor értelme bármilyen tanulásnak, művelődésnek és fejlesztési törekvésnek? Rogers elismeri, hogy paradoxonnal tud erre válaszolni: „Minél inkább saját magam akarok lenni ebben a nagyon bonyolult világban, és minél inkább meg akarom érteni, és el akarom fogadni a saját magammal és a másokkal kapcsolatos realitásokat, annál több változás játszódik le bennem és körülöttem. Az ebben rejlő mély ellentmondás az, hogy amikor igazán önmagunk vagyunk, akkor nemcsak mi magunk változunk meg, hanem a körülöttünk lévő, velünk kapcsolatban álló többi ember is. Ez egy nagyon friss, engem mélyen érintő felismerésem, és talán az egyik legmélyebb élményem az eddigi személyes és professzionális fejlődésemben” (*i. m.* 50-51). A változás eredménye, hogy „egy ilyen kapcsolatban az ember *integráltabbá és hatékonyabbá válik...*

Reálisabbá válik az ember önértékelése, önképe, közelebb kerül ahhoz a személyhez, aki valójában szeretne lenni... Nagyobb lesz az önbizalma, *önirányítóbbá* válik. Jobban megérti önmagát, nyitottabbá válik saját élményei iránt... Elfogadóbb attitűdöt mutat mások felé, és másokban önmagához hasonló vonásokat talál” (*i. m.* 68-69). Ami azt is jelenti, hogy a kapcsolatain keresztül hat másokra, mert hozzá hasonlóan mások is igyekeznek átvenni ezt az önfejlesztő aktivitást.

Lehet, hogy önkényesnek látszik ez a következtetés, és nehéznek látszik a gyakorlati alkalmazása. Ám ha elfogadjuk, hogy a nyitottság a valóság előítéletek nélküli minősítését, szabványosított vélemények nélküli felfogását, közhelyes szólások nélküli kifejezését jelenti, akkor az is világossá válhat, hogy a gondolati önállóság nem az önkényességben fejeződik ki, hanem a valóságot leegyszerűsítő sematikus szemlélettel való szakításban.

A nyitottság rácsodálkozás a valóság bonyolultságára, egyúttal a benne rejlő összefüggések alapján annak az „alapvető rendnek” a megtalálása, „ami az átélt élményekben elválaszthatatlanul benne van” (*i. m.* 158). A külső hatások autonóm feldolgozásával megvalósulhat személyiségünk „soha véget nem érő folyamatban” történő alakítása (*i. m.* 166).

Nem nehéz felfedezni, hogy ez a folyamat a felnőttkori tanulásban teljesezhet ki. A gyermekkorban még erősebb a külső mintákhoz való alkalmazkodás, és csak ennek a vége felé kezdődik meg az önállósulás, még ha ez nem is mindig sikeres. Könnyebb megmaradni a másoktól készen kapott nézetek szolgai követésénél, a sémák használatánál, és – ahogy Rogers írja – a különböző viselkedési szerepek átvételénél, amelyek álarcként fedik el egyéniségünket. A külső mintákhoz igazodó magatartást erősíti a meggyőződés, „az a szabadság, hogy az ember önmaga lehet, ijesztő, bénítóan felelősségteljes szabadság”, amit nehéz vállalni. „A felelősségteljes önirányítás azt jelenti, hogy az ember dönt, és tanul a döntés következményeiből” (*i. m.* 221).

Ebből látható, az önirányítás nem ment fel a következtetéseinkért vállalandó felelősségtől. Ezért össze kell hasonlítani a tetteink előtt álló lehetőségeket, mérlegelni kell előnyeiket és hátrányaikat, és amikor kockáztatjuk döntéseinket, vállalni kell azok esetleges korrekcióit is.

Ehhez szükséges, hogy önkritikusan elismerjük, a keletkező problémáknak sokszor mi vagyunk az okozói. Így juthatunk el annak felismeréséhez, hogy tanulásunk központjában *önmagunk megváltoztatása* kell, hogy álljon, az alkalmilag vállalt „tananyag” és a hozzá kapcsolódó tanulási helyzet csak járuléka annak. Gondolkodásunk és magatartásunk megváltoztatása persze nehéz. Minél idősebb valaki, annál inkább ragaszkodik a szokásaihoz, mert azok gépies alkalmazása felmenti őt a helyzetek elemző végig gondolásától. Ha azonban ezek uralkodóvá válnak gyakorlatunkban, monotonná teszik életmódunkat, szegényesebbé élményvilágunkat. Képességeink rugalmatlanná válnak, elerőtlenednek, lehetetlenné teszik a változó körülményekhez való alkalmazkodást. E veszély elkerülésére egyetlen lehetőség van: a szükségleteinkhez és problémáinkhoz kapcsolódó tanulás folyamatos vállalása, amelynek fő szereplői mi magunk vagyunk. Ebben vállalni kell korábbi meggyőződéseink felülvizsgálatát, megcsontosodott nézeteink kétségbe vonását, új kérdések felvetését mindarról, amit véglegesen lezárt tudásnak hittünk.

Tanulásként érdemes megemlíteni Rogers következtetését: „Engem csak az a tanulás érdekel, amely jelentősen befolyásolja az ember viselkedését... Kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és belső igényt elégít ki...”

Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást – nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé” (i. m. 344-345). Amiből az is következik Rogers szerint, hogy az a tanítás, amelyben a tanuló nem aktív félként vesz részt, eredményeit tekintve jelentéktelen hatású.

Mindezek után fölmerülhet bennünk a kérdés: megvalósítható ez egyáltalán? Milyen eredményt hozhat? Rogers ismertet könyvében egy gyakorlati példát, amit az egyik követője írt le, beszámolva arról, hogyan váltotta fel a résztvevők kezdeti csalódását az eufórikus azonosulás. Samuel Tenenbaum így látta (i. m. 373-379): „A tanfolyam strukturálatlan volt, egyetlen pillanatig sem tudta senki – beleértve a tanárt is – hogy mit hoz a következő pillanat, hogy mi lesz a következő vita témája... Ezt a strukturálatlan emberi szabadságot Rogers hozta létre. A maga baráti, nyugodt módján leült 25 diákjával egy nagy asztal köré. Kérte, hogy mindenki mutakozzon be, és mondja el a céljait. Feszültséggel teli csönd volt a válasz: senki sem szólt egy szót sem. Végül – csak hogy megtörje a csendet – egy diák félszegen jelentkezett, és elmondta a mondókáját. Ezt ismét kínos csend követte, majd újra jelentkezett valaki.

Aztán a kezek egyre gyakrabban lendültek magasba. Soha, egyetlen pillanatig sem sürgetett senkit a tanár, hogy beszéljen már, hiszen ő jön.”

Jól érzékelhető a kezdet bizonytalansága, és a feszültség lassú, de fokozódó oldódása. A folytatásban Rogers elmondta, hogy sokszorosított cikkeket, könyveket hozott, és kiosztott egy címlistát a témához kapcsolódó ajánlott irodalomról. Nem szólt azonban arról, hogy ezeket el kellene olvasni, mindez csak lehetőség volt a csoport számára.

Élénkebb érdeklődést váltottak ki a hangfelvételek és filmek, ezeket többen meg akarták hallgatni, nézni. Ám ezzel újabb probléma jelentkezett: „Mindenki össze-vissza beszélt, arról, ami csak eszébe jutott, összefüggéstelenül. Az egész egy nagy őskáosznak tűnt: céltalannak és időpocsékolásnak. Az idő legnagyobb részében a történetek nélkülözték a folyamatosságot, és nem mutattak semmilyen irányt.” Rogers figyelemmel kísérte a beszélőket, de nem mondta meg, egyetért-e velük vagy sem. A tanácstalanságban egyre többen kérték őt, foglaljon állást, mi volt jó vagy rossz. És szerették volna, ha Rogers végre átveszi a szót, előadásban fejt ki a véleményét, ők pedig azt jegyzetelni fogják. Ő azonban ellen állt ennek, mert az érdekelte, hogy a csoport tagjai mit gondolnak a szóban forgó tárgyról. S ezt azzal indokolta, ha információkra várnak, akkor kezdjék el tanulmányozni az ajánlott irodalmat, és vitassák meg azt. Erre a biztatásra a résztvevők elkezdtek beszélni egymással, már a tanártól függetlenül. Belátták, hogy a történeteknek ők a központjai. Megértették, hogy „Rogers a csoportnak pusztán önmagát hozta, és hogy semmi mást nem adhat, mint a saját személyiségét... Ez nagyon nagy kihívást jelentő helyzet volt. Nekik maguknak kellett beszélniük, és kimondaniuk a vágyaikat, vállalva az ezzel együtt járó kockázatot. A folyamat szerves részeként megosztották egymással az élményeiket, ellenkeztek, egyetértettek, ellentmondtak egymásnak. Mindebben a teljes személyiségük, a legigazabb énjük volt jelen – és ebből valami új született meg: ez a különleges, teljesen egyedi csoport”.

A hosszan idézett beszámoló hű képet ad a folyamat lejátszódásáról egy szokatlan módszer alkalmazása közben. Rogers „non-direktív” (nem közvetlen) tanításnak nevezte az újítását, abban a meggyőződésben, hogy itt a tanulók önmagukat tanítják. Igaz, nem annyira meghatározott ismeretek átvételére, hanem a „tananyagra” vonatkozó elképzeléseik meggyőző fogalmazására, az érvelés technikájára, gondolkodásuk fejlesztésére, viselkedésük megváltoztatására.

Ezt Rogers szerint a legjobb tanári előadás sem tudná elérni. Még akkor sem, ha arra biztatná őket, hogy a tanári magyarázat átvétele után aktívan mondják el, mit is gondolnak arról. Mert ez esetben is függő viszonyban maradnának, és képtelenek lennének arra, hogy spontán módon kommunikáljanak társaikkal belülről fakadó, saját gondolataik elmondásával.

A központ továbbra is a tanár és a tanári álláspont lenne. A csoportmunka jelentőségét támasztják alá azok a megállapítások, amelyeket Rogers a kreativitásról mond. Meggyőződése, hogy „több-kevesebb kreativitásra szinte mindenki képes”. És ez a lehetőség napjainkban már megvalósítandó szükségletté válik, mert a rohamos mértékű tudományos fejlődés korában „a tudásnak a valóban kreatív adaptálása az egyetlen lehetőség arra, hogy lépést tartsunk a világ kaleidoszkópszerű átváltozásával”. S „ha az egyének, csoportok és nemzetek nem tudják elképzelni, megvalósítani és alkotóan felülbírálni az ezekkel a változásokkal kapcsolatos viszonyunkat, akkor a civilizációnknak befellegzett. Ha az ember nem lesz képes gyorsabban alkalmazkodni a környezethez, mint ahogy a tudomány ezt a környezetet átalakítja, akkor a kultúránk elhal” (i. m. 434-435). Rogers azonban arra is figyelmeztet, hogy a kreativitás ellentmondásos: nemcsak *konstruktív*, hanem *destruktív* is lehet. Az elsőhöz az szükséges, hogy az alkotó nyitott legyen „átélt élményeinek minden részletére”. E nyitottság azt jelenti, hogy „nem előre meghatározott sémákban” gondolkodik a cselekvő, értékelését „nem a külvilág értékítélete – dicsérete vagy kritikája –, hanem a saját belső értékítélete határozza meg”. Továbbá: kell hozzá a spontaneitás, amellyel „az alkotó elemeket korábban nem létezett alakzatokba, kompozíciókba tudjuk elrendezni, hogy merész hipotéziseket formálunk, hogy problémát találunk ott, ahol mások mindent ismertnek tételeznek fel, hogy kifejezzük a nevetségeset, hogy egyik alakból a másikba formálunk át egy kompozíciót, hogy feltételezzük a valószínűtlent” Mert „ebből a spontán játszadozásból és a vele együtt járó felfedezésből alakul ki...az az új látásmódja az élet egy szeletének, amelynek különleges fontossága van”, s amely „tartós értékeket hordoz” (i. m. 438-441).

Úgy tetszik, ezek a gondolatok meggyőzően zárják mindazt, amit Rogers a tanulásról mond. Egyetérthetünk azzal, hogy minden tanulás csak az alkotó gondolkodás folyamatában lehet sikeres?

Irodalom

Rogers, C. R.: *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000, Budapest, 2004.

Rogers, C. R.: *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Szeged, 1986. (Kézírtos sokszorosítás).

Karácsony S.: *Ocsúdó magyarság*. Széphalom Könyvműhely, 2002.

UTÓSZÓ

Különböző időben és különböző helyen megjelent cikkekből állt össze ez a könyv. Mégsem egyszerű cikk-gyűjtemény, mert önálló logikai rendbe kellett állítani ezeket, hogy egymást kiegészítve új mondanivalót tükrözzenek. Igazolva, hogy az egység mindig több mint a részeinek összessége. Ennek az egységnek többlete persze csak úgy fedezhető fel, ha az alkotó elemei közti összefüggések felismerésével jutunk el a könyv lényegéhez. Elismerhető, ezt némileg akadályozza, hogy bizonyos megállapítások ismétlődnek benne, ami zavarhatja is az olvasókat. Mentségül azonban megemlíthető, az ismétlődések más-más gondolatmenetben jelennek meg, kiemelésük esetén a gondolatsorok egysége sérült volna meg. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy melyek ezek a többször előforduló kijelentések, észrevehető, hogy a könyv szerzőjének legfontosabb gondolatait tartalmazzák. A mechanikus, tisztán reprodukzív (azaz magoló) tanulással szemben – amit a „zárt” gondolkodás tud tartósítani - az ismeretek rendszerezését előnyben részesítő, a problémaérzékenységre és a problémamegoldásra építő, alkotó gondolkodást feltételező tanulás szükségességének hangsúlyozását, ami nagyobb önállóságot is jelent. Nem a tanári segítség mellőzésével, hanem újszerű felfogásával, a segítő szerep elmélyítésével. Tény, hogy ez a fordulat nehezen valósítható meg a felnőttoktatásban, mert igen erős a hagyományos gondolkodásmód beidegzettsége, mely szerint csak a tanár lehet aktív, a tanuló csak abban az értelemben, hogy megismétli, amit neki tanítottak. Kár lenne, ha helyette a résztvevő-központúság elismertsége arra korlátozódna, hogy divatos fogalomként terjed, anélkül azonban, hogy a gyakorlati megvalósítására bárhol kísérlet történne. Úgy járna ez a fogalom, mint az „egész életen át történő tanulás”, amit sokan ma már közhelyként említenek meg, mit sem törődve azzal, hogy megvalósítsuk, és elhárítsuk a megvalósulásának akadályait.

A könyv egyes részeinek összetartozását talán érzékelteti, hogy az első és a két utolsó fejezet tulajdonképpen ugyanarról szól: a jelen és a közvetlenül előttünk álló jövő megoldásra váró problémáiról, és amit az első inkább csak felvet, az utolsó kettő már részletesen tárgyal. Azt, hogy mennyire sikerült e problémákat és a megoldásukat ebben a szerkezetben meggyőzően kifejteni, az olvasók dönthetik el. Ha vannak e szándéknak fogyatékoságai, akkor indokolt lesz később egy javított kiadás megírása. Már most is elismerhető, hogy e könyvnek legalább két vonatkozásban

van hiányossága. Bár részletesen tárgyalja a távoktatást, de alig érinti az elektronikus változatát, annak ellenére, hogy a Nyílt Egyetemek leginkább ezt a lehetőséget használják fel. A másik hiány a felnőttképzés folyamatainak empirikus feltárása, elemzése és az így észlelhető jelenségekből levonható tanulságok megfogalmazása. Mégis megemlíthető, ilyen folyamatelemző vizsgálatok nálunk nincsenek, annak ellenére, hogy a felnőttképzéssel foglalkozó kutatásnak egyre több eredménye van. Ezek azonban megrekednek a felnőttek tanulási motivációjánál, a felnőttoktatás sajátosságainak statisztikai összehasonlításánál, és nem vállalkoznak arra, hogy megnézzék, mi is történik tanulás közben, hogyan alakul a tanulók tudása, gondolkodása a tanítás hatására. Ehhez persze állandó megfigyelés kellene, és ez időigényes. Kényelmesebb kérdőíveket küldeni szét, és a kapott válaszokat hasonlítani össze, ehhez nem kell jelenlét az oktatás színhelyén, nem kell mélyinterjú sem a felnőttképzésben érdekelt oktatókkal és tanulókkal.

Csak remélni lehet, hogy egyszer ilyen vizsgálatok is lesznek majd, feltételezve, hogy lesznek olyan kutatók, akik elegendő időt szánnak arra, hogy mélységében elemezzék a felnőttkori tanulás (tanítás) tapasztalatait. Egyúttal differenciáltságában tárják fel, hogyan tanulnak a felnőttek, milyen nehézségeik vannak a különböző típusú „tananyagok” feldolgozásában, mik a jellegzetes félreértések, felületességek és megvalósul a kapott információk közti összefüggések felismerése, alkotó továbbgondolása? Amíg ez meg nem valósul, az elmélet és a gyakorlat közti szakadék sem tüntethető el. Kérdés, érdekünk-e, hogy ezt a hiányt megszüntessük?

