

# Önálló felnőttkori tanulás

---

**Maróti Andor:**

## *Problémák a felnőttek önképzésében*

Ha figyelmesen vizsgáljuk az európai felnőttoktatás történetét, észrevehetjük, hogy benne fokozatosan nő az igény a tanulók öntevékenységre. A felvilágosodásból és a romantikából kinövő *népművelés* volt e folyamat kezdete, a napjainkban terjedő *távoktatás* viszont a túlsó pólusa, amely a hagyományos oktatáshoz képest jóval nagyobb tanulói önállóságot feltételez.

Amikor a 19. század első felében a németek először alkalmazták az andragógia fogalmát, a kor nevelés-elméletének nagy tekintélye, *Herbart* ezt azzal bírálta, hogy a felnőtteket nem lehet gyámolítani, ők már nem nevelhetők.<sup>42</sup> Ebben persze igaza volt, de a kritikája azt is elárulja, hogy abban az időben a felnőttek tanítói még a pedagógia mintájára alakították ki a gyakorlatukat, és nem ismerték fel, hogy a felnőtteket valóban másképp kell tanítani. Ez csak a 20. századra vált valamennyire világossá, és ez a felismerés sem egyformán történt meg a különböző országokban.

A felnőttek tanításának és tanulásának sajátos elméletében kialakuló szemléletváltást jól érzékelteti az a tény, hogy a vele foglalkozó folyóiratok elnevezése sorra változik: a "*felnőttoktatás*" fogalmát a "*felnőttek tanulása*" váltja fel. A hangsúlyváltás szükségességét húzza alá a "*résztevő-központúság*" fogalma is, ami nem egyszerűen a tanulók nagyobb aktivitását célozza, hanem azt, hogy a tanulás folyamatába hozott előzetes tapasztalatra és tudásra kell építeni az újabb információk elsajátítását.<sup>43</sup> És ez a szintézis adja meg a tanulási folyamat lényegét. Természetesen csak akkor, ha a tanítás nem hagyja figyelmen kívül azt, amit a tanulók hoznak magukkal ebbe a cserefolyamatba.

A 20. század utolsó negyedében az UNESCO francia szakértője, *Henri Dieuzeide* "kopernikuszi forradalomként" értékelte,<sup>44</sup> hogy az oktatás mindinkább alárendelődik a tanulásnak, és az ismeretek átadását felváltja az ismeretek elsajátítását *segítő szakértői* magatartás.<sup>45</sup> Jól látható ez a távoktatás gyakorlatában, ahol az ismeretek forrása többé már nem a tanár, hanem a jól

---

<sup>42</sup> Enckevort, Ger van: Új tudomány: az andragológia. In: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragológiai kérdései*. Szerk.: Durkó Mátyás. Tankönyvkiadó, 1974. 11. o.

<sup>43</sup> Kempkes, H.G.: *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn, 1987.

<sup>44</sup> Dieuzeide, Henri: *Educational Technology and Development of Education*. Paris: UNESCO, IEY Special Unit., 9.

<sup>45</sup> A "segítő kapcsolatról először Carl Rogers írt az "On Becoming a Person" című 1961-ben megjelent könyvében. Ekkor a fogalmat még a pszichoterápia vonatkozásában tárgyalta. A tanulásra a "Freedom to Learn" című könyvében vonatkoztatta 1969-ben. (Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.)

felépített és az önálló tanulásra alkalmassá tett tankönyv, valamint a hozzá kapcsolódó audiovizuális eszköz és számítógépes program. A tanulás segítése pedig abban nyilvánul meg, hogy a tanulók rendszeresen feladatokat oldanak meg, és ezeket szakértők szövegesen értékelik, útmutatást adva a hibák kijavítására. A távoktatásban lehetőség van arra is, hogy az úgynevezett "modulos" megoldással a tanulók önállóan határozzák meg a tananyag szerkezetét, önállóan építsék be a tananyagba tapasztalataikat, és önállóan vessenek fel ezzel összefüggésben újabb problémákat, amelyeknek az elemzése így része lesz a tanulásuknak.

A tananyag efféle alakításának időszerűségét bizonyítja egy svájci szakértő, *Matthias Finger* tanulmánya, aki a felnőttoktatás történetének három nagy szakaszát különböztette meg az 1990-ben megjelent írásában.<sup>46</sup> Az első a felvilágosodás hatására alakult ki, ez volt a *konvencionális nevelés* filozófiája. Célja az igazságos, demokratikus és ésszerűen felépíthető társadalom kialakítása, amely - meggyőződése szerint - tudományos felvilágosítással és a közműveltség emelésével érhető el. A korszerűsített gondolkodást a tudományos ismeretek, majd a jelentős művészeti értékek széleskörű terjesztésének kellett kifejlesztenie. Csakhogy ez a szellemi kultúra igen nagy távolságban állt az emberek többségének életmódjától és felfogásától, ezért szükségképp maradt a képzetebbek kiváltsága. A felnőttek nevelésének ideologikus terve tehát nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Kétségtelen, hogy már ebben az időben megjelent egy gyakorlatiasabb irányzat, az úgynevezett *utilitarizmus*, amely a hasznosság elvéből kiindulva akart szakmai képzettséget és technikai jártasságot adni az ekkor kialakuló gyáripárban dolgozóknak. A főleg Angliában terjedő irányzat azonban nem vált ekkor általánossá, és nem véletlen, hogy a Mechanikai Intézet elnevezéssel létrejött kezdeményezés a 19. század közepére elhalt.<sup>47</sup>

Csak az *iparosítás* nagymértékű kiterjedése járult hozzá ahhoz, hogy a felnőttoktatás második korszakában a szakmai specializáció igénye háttérbe szorítsa az általános műveltség fejlesztését. Az ipari társadalomban a munkaerő-piac szükségleteihez igazodó képzés vált jellemzővé, amelyben a felnőtt tanulók valamely szakma elsajátítására törekedtek, hogy jobb eséllyel találják meg az elhelyezkedési lehetőséget a gazdasági életben. Ennek érdekében különös figyelemmel kellett foglalkozni az elavuló szakmákban dolgozók átképzésével, valamint a munkanélküliek képzésével, ami persze felvetette azt a problémát, hogy mennyire képesek tanulni azok, akiknek az iskolai előképzettsége alacsony fokú. Az ilyen tanfolyamokra jelentkezők összetétele ugyanis bizonyította, hogy felnőttként tanulásra ez a társadalmi réteg nagyon kevés jelentkezik. Amikor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdaság gyorsuló ütemben alakul át, a 20. század közepétől kezdve a "permanens képzés" felismert szükségessége nyomán fogalmazták meg, hogy az egyszer megszerzett szakmai képzettséget folyamatosan korszerűsíteni kell, az alapokat adó képzést rendszeres *továbbképzéssel* kell kiegészíteni.<sup>48</sup> A felnőttoktatásnak ez az átalakulása vezetett el azután az "*élethosszig tartó tanulás*" jelszavához, ami azonban

<sup>46</sup> Finger, Matthias: Needs a philosophy adult education? Studies in Continuing Education. 1990.2. Magyarul: Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

<sup>47</sup> Kelly, Thomas: History of Adult Education in Great Britain. Liverpool University Press, 1970.

<sup>48</sup> A fogalmat 1960-ban részletesen tárgyalta az UNESCO II. Felnőttoktatási Konferenciája a kanadai Montrealban. Hely, A.S.M.: New trends in adult education. Paris, UNESCO 1962.

paradox módon megmaradt egyes országokban - így Magyarországon is - a munkaképes korosztályoknál, mintha a nyugdíjazással az élet is befejeződne.<sup>49</sup>

A felnőttoktatás három nagy korszakát tárgyaló tanulmány szerint viszont ezt a gyakorlatot fel kell váltani egy újabb szükségletnek megfelelő képzéssel, és ez nem más, mint az ipari társadalom helyébe lépő *információs társadalom* új tanulási szükséglete. A 20. század végén megjelenő új korszak jellemző vonása a társadalmi valóság bonyolultabbá válása, emiatt az elmentmondásos jelenségek kiismerhetetlensége, a problémák látszólagos megoldhatatlansága. A tanulásnak ezért új célt kell követnie: a "kiút megtalálását" a válságos helyzetekből.<sup>50</sup> Ez egészen más eljárást tesz szükségessé, mint a megszokott. Nem egy meghatározott tananyagot kell már megtanulni, hanem képességeket kell fejleszteni a változó helyzetek elemzésére, megfelelő megítélésére, a bennük mutatkozó problémák feltárására és megoldására. És mindehhez nagyfokú önállóság kell, hiszen csak az egyén ismerheti azt a helyzetet és azt a problémát, amely őt tanulásra készíteti. Ebben legfeljebb segítséget kaphat a felnőttek tanítóitól, de receptszerűen alkalmazható, készen átvehető tudást semmiképp sem. Az is nyilvánvaló egyúttal, hogy az alkalmazható módszereke is váltani kell: az ismeretek átadására korlátozódó gyakorlatot, amelyben a szakértő tájékoztatja hallgatóit a tudnivalókról, fel kell váltani a helyzetelemzésre és problémamegoldásra vállalkozó gyakorlatnak, amelyben a résztvevők aktív szerepet töltenek be. S amíg az ismereteket átadó gyakorlat általában tömeghatásra törekedett, az új szükséglethez igazodó gyakorlatot kis létszámú csoportokban kell megvalósítani. Elérkezett tehát a felnőttek tanulásának intenzív korszaka. Az észak-európai országokban persze már évtizedek óta ez a felnőttek tanulásának legnépszerűbb formája.<sup>51</sup> És elmondható, hogy nálunk is működtek régebben a sajátos érdeklődésükkel foglalkozó *szakkörök*, sőt a 80-as években Hajdú-Bihar megyében finn mintára ugyanolyan tanulókörök kialakultak, mint az észak-európai országokban.<sup>52</sup> S noha sikerrel dolgozta, két év múlva megszűntek, és a szakköri forma is perifériális jelenség maradt a felnőttek képzésében. Vajon miért? Nem kedveljük az együttműködést egy kisebb közösségben? Vagy talán kényelmesebb hallgatóként részt venni előadásokon, ahol nem derülhet ki, hogy értjük-e amiről szó van? És önálló véleményt sem kell arról kialakítanunk?

Egy másik külföldi példa ugyancsak elgondolkoztató. 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 tanulmányaik anyagát.<sup>53</sup> Az Egyesült Államokat, Kanadát, Jamaicát, Ausztráliát, Új Zélandot, az Egyesült Királyságot, Izraelt, Ghánát és Zairét érintő vizsgálatban megkérdezettek 70%-a maga tervezte meg a "tananyagát", 7%-a ismerősök, rokonok segítségét vette igénybe, és mind-

<sup>49</sup> Maróti Andor: Lehet-e tanulni egy életen át? Új Pedagógiai Szemle. 2002, július-augusztus.

<sup>50</sup> Finger, M.: Idézett mű. In: Andragógiai szöveggyűjtemény. II.kötet, 188.o. Idézett kiadás.

<sup>51</sup> Harangi László: Skandináv tanulókörök. Felnőttoktatási és Képzési Lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002. 467.o.

<sup>52</sup> Francz Vilmos - Keresztesné Várhelyi Ilona: Tanulókör-változatok a Hajdúságban. Népművelési Intézet, Kölcsey Ferenc Művelődési Központ. Budapest-Debrecen, 1981.

<sup>53</sup> Tough, A. M.: The Independent Learning: Theory and Practice. In: Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press, 1989. Magyarul: Andragógiai Szöveggyűjtemény, II. kötet 111-112. o. Idézett kiadás.

össze 20% fogadta el oktatási intézmények szakértőinek a képzési anyagát. A felmérés arra is rákérdezett, hogy milyen szervezeti formában tanulnak az illetők. 80% felelte azt, hogy önállóan, vagy a tagok vezetésével működő csoportokban végzik tanulmányaikat, és 20% látogatott csak olyan tanfolyamokat, amelyeket hivatásos szakemberek vezettek. Magyarországon ilyen felmérés tudtommal nem készült, de ha lett volna, tapasztalataink alapján megkockáztathatjuk, alighanem fordított arányokat mutatott volna ki. És hasonló eredménnyel járt volna az is, ha a részvétel motivációját próbáltuk volna felderíteni. Az említett külföldi felmérésben megkérdezettek közt csupán 5% vallotta, hogy valamely diploma, jogosítvány, bizonyítvány megszerzése volt tanulásának a célja. Igaz, emellett 70% szólt a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzésének szándékáról, de erről ilyen példákat említettek: gyermeknevelés a családban, kézimunka, varrás, eszközök szerelése, javítása, zöldség- és gyümölcsstermelés stb. Tehát a mindennapi élet gyakorlata motiválta őket, és nem a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélye. Ezért itt is a magánélet problémáinak megoldása volt az elsődleges tényező.

Elgondolkozhatunk, mivel is magyarázható, hogy nálunk a felnőttek tanulása sokkal inkább kapcsolódik az intézményesen felkínált alkalmakhoz, és - bár erről keveset tudunk - ritkább az önállóságot igénylő egyéni vagy kiscsoportos tanulás? Még ifjúkorunkban megszoktuk, hogy tanulni csak akkor lehet, ha tanítanak bennünket? Vagy közrejátszik ebbe, hogy megszoktuk, problémáinkat csak rajtunk kívül álló, hivatalos körök oldhatják meg, mi ennek érdekében nem sokat tehetünk? Ha például munkanélkülivé válunk, akkor esélyünk sincs arra, hogy magunk teremtsünk olyan munkaalkalmat, amely biztosítaná a megélhetésünket? Vagy legalább magunk dolgozzuk ki a munkavállalás esélyét biztosító feltételeket? Például, hogy önállóan tanuljuk meg azt, ami ehhez szükséges?

S van még egy lehetőség ennek magyarázatára. Még 1950-ben jelent meg *Witkin* tanulmánya a "területtől függő" és a "területtől független" gondolkodás különbségéről.<sup>54</sup> A különbséget abban jelölte meg, hogy az első típus inkább külső hatásra hajlandó tanulni, és készségesen alkalmazkodik a másoktól kapott ismeretek szerkezeti beosztásához. A második viszont önállóbb, saját elhatározásából kezd tanulni, és képes arra, hogy a kapott ismereteket maga rendszerezze. Ha elfogadjuk ezt a felosztást, megérthetjük azt is, miért óvakodik sok ember attól, hogy önállóan bánjon az információkkal, miért fogadja el inkább a tekintélyek megállapításait, anélkül, hogy kritikusan gondolná végig azokat. *Witkin* szerint ez a hajlam a családi szocializáció következménye, de az oktatásban később megváltoztatható. Csakhogy ha az iskolai oktatás is az engedelmes alkalmazkodást részesíti előnyben, akkor a "területtől függő" gondolkodás nem tűnik el, legalább is a tanulási helyzetekben nem.

Kétségtelen, hogy az önálló gondolkodást igénylő önképzés - legyen az egyéni vagy kiscsoportos - számos nehézséggel jár. Kezdvé a "tananyag" céljának megfelelő tartalom megtervezésétől, folytatva annak szerkezeti tagolásán és az elvégzendő feladatok megfogalmazásán át a megszerzett tudás ellenőrzéséig. Kétségtelen, hogy az adott területen még tájékozatlan ember tanácstalan a felhasználható források beszerzésében, kiválasztásában, a lényegesnek látszó információk kiemelésében, szintetizálásában, értékelésében, nem is szólva a fölmerülő el-

<sup>54</sup> Ismerteti Mark Tennant a "Psychology and Adult Learning" c. könyvében. Routledge, London 1990. Magyarul: az Andragógiai szöveggyűjtemény II. kötetében. Id. kiadás, 94-101.

lentmondások értelmezéséről, feloldásáról, a lehetséges következtetések megfogalmazásáról, hitelességük ellenőrzéséről. Hiszen itt nem arról van szó, hogy valamit emlékezetünkbe vésünk, és azt képesek legyünk lehetőleg szorul szóra felidézni. Az önképzés keretei közt folyó tanulás teljesen mást jelent: a "tananyag" jelentésének alapos megértését, részleteinek elemző vizsgálatával, az összefüggéseik és kölcsönhatásuk felismerésével, a tanulságok és további lehetőségek kikövetkeztetésével, azaz reprodukció helyett produktív (alkotó jellegű) tanulással.<sup>55</sup> Az a tanítás, amely elhanyagolja, sőt fölöslegessé teszi az ilyen készségek és képességek kifejtését, eleve kizárja, hogy a hozzá kapcsolódó tanulás öntevékeny legyen. És hozzátehetjük: hogy igazán eredményes legyen.

Az önképzés nálunk egyelőre magánügy. Nem tudjuk, milyen arányú, mire irányul, mennyire eredményes és milyen nehézségei vannak. Mindaddig, amíg az információs források csupán nyomtatott anyagok voltak, az ellátottság hiánya vagy csekélyisége nagy akadályt jelenthetett. A számítógépek és az Internetes szövegek terjedésével a hozzáférhetőség esélye sokat javult, de ez még nem hozhatta magával az információk színvonalas feldolgozásának képességét és a jó ítélő képességet. Ezt külön el kell sajátítani, meg kell tanulni. A "tanulás megtanulásához" tartozik továbbá a megfelelő időbeosztás és tanulási ütem kialakítása, valamint az egyéni sajátosságoknak megfelelő tanulási stílus és módszer kidolgozása, nem feledkezve meg olyan alapvető feltételről, mint a körülményekhez rugalmasan alkalmazkodni tudó, kreatív gondolkodás megszerzése.<sup>56</sup> Mindez hosszú, fáradságos folyamatot jelent, de mégis sok örömmel járó folyamatot, amire érdemes időt és energiát áldozni. Még akkor is, ha ez az önállóság kizárólag az intézményesen szervezett tanulási lehetőségek kísérője lesz, és azt teszi sikeresebbé. Igazán persze csak akkor teljesebben ki, ha valaki teljesen önmaga tanítójává válik. Érdemes megfontolni az amerikai Jack Mezirow 1985-ben megállapítását: "*Nincs központibb fogalom arról, hogy mi a felnőttoktatás, mint az önirányítású tanulás...Az önirányító tanulás az andragógia célja, a felnőttoktatás érvényben lévő filozófiája*".<sup>57</sup> Ez a megállapítás gyakorlatilag azt jelenti, hogy a tanítás csak akkor lehet igazán eredményes, ha a kapott információk tovább gondolásával, alkotó feldolgozásával jár együtt. Már csak azért is, mert akár akarjuk, akár nem, mindig működik az emberben a "szelektív percepció", azaz nem mindent veszünk át abból, amit hallunk, látunk vagy olvasunk, és amit megtartunk, azt is sajátos módon, önkényesen értelmezzük. Nem mindegy azonban, hogy végül is mi marad meg bennünk, és azt hogyan építjük be a gondolkodásunkba.

\*\*\*

---

<sup>55</sup>A reproduktív és a produktív gondolkodás ellentétéről lásd Erich Fromm "Az önmagáért való ember" c. könyvét. Napvilág Kiadó, 1998.

<sup>56</sup> Landau, Erika: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1976.

<sup>57</sup> Mezirow, Jack: A critical theory of self-directed learning. In: Self-directed learning: From theory to practice. Ed. by Stephen Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.