

MARÓTI ANDOR

A tanuló felnőt*

Homo Studens?

Aki iskolai tanulmányaiból tudja, hogy az embert „gondolkodó lénynek”, azaz Homo Sapiensnek szokás nevezni, talán csodálkozik az újabb jelzőn, különösen akkor, ha érti e kifejezés második tagját, miszerint az ember „tanuló lény” lenne. Tudjuk persze, hogy a modern társadalomban minden gyereknek kötelező iskolába járni, de a kételkedők szerint ezt mégsem lehet az emberi élet egészére kiterjeszteni. Annak ellenére sem, hogy napjainkban egyre gyakrabban említik az élethosszig tartó tanulás szükségességét. Ha azonban összevetjük ezt a követelményt a valósággal, akkor kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy az emberek többsége nemcsak hogy nem tanul, de nem is akar ilyesmit tenni, beleértve az önállóan végezhető önképzést is. Az „élethosszig tartó tanulás” eszménye tehát legalábbis nálunk meglehetősen utópisztikus óhajnak tetszik, és ezen még az sem változtat, hogy elismerhető, ma már egyre több felnőtt tanul valamilyen célból.

Tanulni persze nemcsak szervezett keretek között és nemcsak szavakból vagy írott szövegekből lehet, s nemcsak akkor, ha tanítanak valakit. Tanulás az is, amit életünk gyakorlati helyzeteiben sajátítunk el, amikor megfigyeljük, tetteink hatására hogyan is reagál a környezetünk. Az így szerzett tapasztalati tudás segítségével könnyebben igazodunk el a valóságban, s jobban mérhetjük fel cselekedeteink várható következményeit. Joggal mondja tehát A. Ny. Leontyev: „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 történetileg kialakult tulajdonságai”.

Ha egyetértünk ezekkel a megállapításokkal, azt is el kellene fogadnunk, hogy egész életünk tanulás és ebben minden ember részt vesz. Különösen most, hogy felgyorsult a változások üteme, nincs lehetőségünk arra, hogy megálljunk a már megszerzett tapasztalatoknál. Csakhogy jól tudjuk, nem ilyen egyszerű ez. A változásokat követő tapasztalati tanulás gyakran kudarcot vall, s ennek az az oka, hogy az új helyzetek és jelenségek megértéséhez már nem elég az a személyes tapasztalat, amit a közvetlenül átélhető valóságban szereztünk. Az új dolgok jóval szélesebb körűek, s a lényegük is mélyebben rejlik, mint amit érzékszerveinkkel felfoghatunk. Elvont, elméleti gondolkodás kell hozzá, ami nem azonosítható egyetlen átélt tapasztalattal és a belőle leszűrhető tanulsággal. Ezért napjainkban a tanulás *jellegének is meg kell* változnia. Túl kell jutnia a tapasztalattal megszerezhető tudáson és

* Megjelent a *Fókuszban a felnőttek tanulása* című kötetben. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Kiadványai sorozatban, Gödöllő, 2006.

még az oktatásban kapott ismereteiken is. A tanulás ma a gondolkodás folytonos megújítását jelenti, annak a képességnek a megszerzését és állandó fejlesztését, amelynek a segítségével az élettapasztalatokat és a más forrásokból átvett ismereteket egymásra tudjuk vonatkoztatni, a gondolkodás valamely egységében szerkezeti összefüggésbe tudjuk rendezni. Egyúttal fölmerül annak a szükségessége is, hogy e tudás gyakorlati alkalmazása rugalmasan kapcsolódjék a változó helyzetekhez és az újszerű problémákhoz, mentes legyen a sematikus cselekvéstől.

Ma egyre több felnőtt tanul, s tudjuk, hogy ez mindinkább világjelenség. 1997-ben, Hamburgban az V. Felnőttoktatási Világkongresszus a „tanuló társadalom” jelszavát fogalmazta meg, magától értetődőnek tartva a felnőttkori tanulás elterjedését. Ezzel a kifejezéssel egybevág a „tudás társadalma” is, ami jelzi, hogy a 21. században a gazdaságfejlődés nélkülözhetetlenné teszi a munkavállalók rendszeres tanulását. Szinte közhelyként említjük már a szakmai követelmények gyorsütemű változását, amiből az is következik, hogy az egyszer megszerzett képzettséget ismételtelen ki kell egészíteni. S ha ez nem is történhet mindig szervezett keretek között, az önálló tájékozódásnak is egyre több lehetősége nyílik, például a számítógép és az Internet segítségével. Amíg korábban a tanulási alkalmak hozzáférhetősége volt a megoldandó probléma, most a tanulás hatékonysága. Nem annyira arról van tehát szó, hogy több felnőtt vegyen részt a tanulásban, hanem arról, hogy a tanulásra fordított idő, pénz és fáradság megtérüljön. Mégpedig a gyakorlatban jól hasznosítható „teljesítményképes tudás” formájában.

Hihetnénk, hogy ez csupán a gyakorlati tudás szükségességét jelenti, és minden, ami ezen kívül számításba jöhet, az fölösleges. Tévedés lenne a felnőttkori tanulás körét ennyire leszűkíteni. Ha arra gondolunk, hogy ma már egyre több munkakörhöz kell a számítógép használata és legalább egy idegen nyelv magas szintű tudása, akkor az is nyilvánvaló, hogy a korszerű szakképzettségnek e vonatkozásban ki kell szélesednie. Hozzátehetjük, hogy a szakképzettség értékét ma már az emeli meg, ha valaki a tudását a rokonterületek felé is ki tudja tágítani. Ez a komplexitás szélesebb körű rálátást ad a gyakorlat problémáira, különösen akkor, ha a gyakorlat megújítása válik szükségessé. Az innováció az egyre jobb, hatékonyabb megoldásokat keresi. E nélkül a munka minőségi színvonala nehezen korszerűsíthető. S még valami figyelmeztet arra, hogy a szakmai tudásnak ki kell tágítani a kereteit: olyan kulcsképeségek elsajátításáról van szó, amelyek a legtöbb szakterületen alkalmazhatóak. Ide sorolható a problémamegoldó képesség, a döntésképesség, az együttműködés képessége, az alkotó jellegű gondolkodás és cselekvés képessége, hogy csak a leggyakrabban igényelt képességeket említsük meg. Nem az válik tehát elsődlegesen lényegessé, hogy miről szerezzünk ismereteket, hanem az, hogy amit tudunk, azt hogyan lehet a legjobban hasznosítani. Itt olyan képességekről van szó, amelyek nem alakulnak ki automatikusan a munka gyakorlatában. Csak tudatosan reájuk irányuló képzéssel és gyakorlással fejleszthetők ki. Mindez arra figyelmeztet, hogy a felnőttek tanításának és tanulásának is meg kell újulnia. Elsősorban abban az értelemben, hogy a hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződjék át. Ami egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulónak nem a tananyag átvételére, szövegének reprodukálására kell törekednie, hanem produktív feldolgozására, amely tőle a korábinál jóval több aktivitást és önállóságot követel.

Miért kell megváltoztatni a tanítástanulás szokásos kapcsolatát?

Hazai gyakorlatunkban a felnőttképzés módszere meglehetősen egyoldalú: a tanárok elmondják, amit tudnak, a tanulók pedig tudomásul veszik azt. Az utóbbiakat nem véletlenül nevezik hallgatóknak, mert tanításuk közben nem is várnak tőlük többet. Passzív jelenlétük érzékelteti azt a meggyőződést, hogy a tanulás csupán a tananyag átvétele, amihez a megértésen kívül semmit sem kell hozzátenni. Akkor eredményes a tanulás, ha a kapott ismereteket a tanulók tökéletesen tudják „visszaadni”, bizonyítva, hogy azt jól emlékezetbe vették. Azonban az ilyen önállóságot a valóság nem igazolja. Az ismeretek átvétele közben ugyanis mindenki viszonyul a hallottakhoz, illetve az olvasottakhoz. Meg abban az esetben is, ha a figyelem gyenge, az érdeklődés nem találkozik a szóban forgó tárggyal. Ilyenkor a hallgató csak részlegesen fog fel valamit, kiszakítva az összefüggésekből, ami előidézheti a közlés meg nem értését, vagy félreértését. Nyilvánvaló, hogy ez nem nevezhető tanulásnak.

Hogyan értékelhető, ha az információt befogadó szándékosan emel ki valamit a magyarázatból, mert azt lényegesnek érzi, s közben csak felületes figyelemmel követi azt, amit mellékesnek érez? Feltehető, hogy ez hasznosabb a tanulás szempontjából, hiszen az csak úgy lehet eredményes, ha az új információ jelentősnek vélt részek köré szerveződik, a többi részlet ehhez kapcsolódik. E kétféle ellentétes értékű esetből tanulságként levonható, hogy tanulás közben válogatunk az információkból, az átvétel sohasem teljes. Ez természetes is, a napi személyes tapasztalatokban ugyanez történik. Sohasem őrizzük meg egészében, amit látunk, hallunk, csak azt, amit érdekesnek vagy fontosnak tartunk. A környezeti benyomások feldolgozása közben tudatunk szelektál. Ha ez a tanulás közben is így van, annak eredményét sohasem azonosíthatjuk a tanításban átadott információkkal. Annak eredménye mindenképp kevesebb lesz, esetleg bizonyos vonatkozásokban talán több is, ha tovább gondoljuk, amit átveszünk, azaz önálló gondolatokkal egészítjük ki.

A tanárok többnyire azt szeretné, hogy amit elmondanak, az teljes egészében kerüljön át a tanulók tudatába. Feltételezik, hogy az adott tárgyról ők semmit sem tudnak, vagy csak nagyon keveset, és az is tévedésekkel van tele. Éppen ezért úgy gondolják, a saját tudásukat egészében el kell fogadtatni velük. Ennek érdekében érthetően, érdekesen és meggyőzően kell tájékoztatni őket, hogy a tanulás eredményes legyen. Eközben nem törődnek azzal, hogy a tanulók mit is gondolnak az elmondottakról, egyetértenek-e vele vagy sem, van-e azzal kapcsolatban kérdésük, újszerű gondolatuk. Csakhogy az emberek feje nem üres tartály, amit meg lehet tölteni ismeretekkel. A felnőttek gondolkodásában már elég sok tapasztalat, ismeret, vélemény gyűlt össze, s amikor új ismereteket akarnak ebben elhelyezni, döntő, hogy azok mennyire illeszkednek a tudat meglevő tartalmába. Annak van nagyobb valószínűséggel esélye a befogadásra, aminek van tapadási felülete ahhoz, amit már tudunk, gondolunk. Ami túl távol áll ettől, azt ritkán vesszük át, sokszor inkább elutasítjuk, mert idegennek érezzük. Ebből következik, hogy a tanulás eredményességének egyik fő feltétele a közölt anyag és a tanulók meglevő tapasztalata, tudása, érdeklődése közötti szorosabb kapcsolat. Érdekes, noha tapasztalatból ezt mindenki tudja, az oktatás általában nincs tekintettel rá. A tanításnak alárendelt tanulás gyakorlatában úgy vélik, elég, ha a képzés szemléletes és példákat soroló, érdeklődést keltő, ily módon megteremthető a tanulók gondolkodásában az elsajátítás kellő alapja.

Bármennyire is tetszetős ez az érvelés, egyvalamit figyelmen kívül hagy: a tanulók egyéniségét, gondolkodásának különbségét. Valószínűleg abban a meggyőző-

désben, hogy mindenkinek ugyanazt kell megtanulnia, ezért a tanulóknak kell alkalmazkodniuk a tanításhoz és a tananyag követelményeihez. Mégpedig úgy, hogy teljes mértékben azonosuljanak vele, mellőzzék egyéni gondolataikat. Ez azonban akkor sem sikerülhet, ha valaki tudatosan törekszik rá. Az ember ugyanis sohasem kapcsolhatja ki teljesen a személyiségét, az óhatatlanul meg fogja határozni, mit hogyan veszünk át mástól. Nincs tehát egyetlen tanári magyarázat sem, amelynek a hatása ne törne meg az előadást hallgatók tudatának prizmáján. S ha egyszer a tanulás eredménye az utóbbin mérhető, kimondhatjuk, a képzés lényege is a tanulók gondolkodásának átalakulásán mérhető. Vagyis abban, hogy mit kezd minden tanuló a kapott információkkal. Elindít-e benne önálló gondolatokat, igyekszik-e értelmezni az új ismereteket, megkísérli-e azokat összekötni más információkkal vagy megelégszik-e a hallott (vagy olvasott) információk önálló tudomásul vételével, amiket legfeljebb a tanár tekintélye miatt fog megőrizni emlékezetében.

Ellenvélemények a szokásos gyakorlat megváltoztatásával szemben

Minden lényeges változtatásnak szembe kell néznie azzal, hogy az érdekeltek leleményesen fogják bizonyítani, miért nem lehet a javasolt változtatást megvalósítani. Nincs ez másként a felnőttképzésnél sem. A leggyakrabban elhangzó érv szerint új tudást csak az elsajátítandó ismeretek alapos kifejtésével és meggyőző magyarázatával lehet kialakítani. Ebből következik a képző személy felelőssége: az ő munkájától függ, hogy a tárgyban még tudatlan emberek milyen eredménnyel sajátítanak el valamit. A tanulóknak ugyanis az esetleg fölmerülő személyes gondolatok nem kapcsolódhatnak a tananyaghoz, mert csak zavarják annak megismerését, megértését. A másik ellenvetés elismeri ugyan, hogy a tanulók reflektálhatnak tanulmányuk tárgyára, minthogy azonban ezek nagymértékben térnek el egymástól, a tanár nem lehet tekintettel valamennyire. Csak azt teheti, hogy hallgatóságának feltételezett átlagos tudásszintjét és érdeklődését célozza meg, így többé-kevésbé közel kerülhet mindannyiukhoz. A személyes érintettségnél fontosabb a közös gondolkodás kialakítása, s ez úgy teremthető meg, ha a tanár saját gondolkodását állítja a figyelem középpontjába. Emellett azért adhat lehetőséget kérdésekre, hozzászólásokra is, hogy tisztázza egyes hallgatók kételyeit.

Az utóbbi érvet támasztja alá az a jogosnak látszó megállapítás, amely szerint a tanulók véleményének feltárása és megbeszélése nagyon sok időbe telik. Ilyen sok időt a felnőttképzés alkalmi nem biztosíthatnak, hiszen viszonylag rövid idő alatt többnyire sok információt kell átadni. Ezért célszerűbb előadásokat tartani, tömören összefoglalva, mit kell tudniuk a tárgyról a képzésben résztvevőknek. A fölmerülő problémák tisztázása a tanulók feladata, s ha valamiben mégis tanácstalanok maradnak, kérdezhetnek, s tévedéseiket a beszámolókon, vizsgákon még helyesbíteni lehet. Egyébként is a felnőtteknek nagyobb szabadságot kell adni, elég őket csak tájékoztatni, s rájuk lehet bízni, hogy mit hogyan értelmeznek, mit hogyan alkalmaznak a sajátos körülményeik között.

Érdemes röviden végiggondolni ezeket az ellenvetéseket. A tananyag függetlenítése a tanulók gondolkodásától csak akkor fogadható el, ha olyasmit kell megtanulniuk, aminek alkalmazása mindenkinél azonos eljárást követel meg. De még ez esetben sem mellőzhető a félreértést okozó szórt figyelem, nem is beszélve arról, hogy az ilyen tudnivalókat sem lehet minden esetben a körülményektől függetlenül ugyanúgy alkalmazni. A második ellenvetéssel kapcsolatban elmondható, hogy egy előadás természetesen nem igazodhat minden hallgatójához. Kérdés azonban, hogy

nem alkalmazható-e olyan módszer, amelyben a résztvevők véleményéből mégis csak kialakul a „közös gondolkodás”, amit azután az előadás alapnak tekinthet, és tovább fejleszthet? Nem valószínű, hogy ez az eljárás jobban képes arra a szintézisre, mint az, ami kizárólag egy előadó feltételezéseire épül? A harmadik ellenvetés helyesnek bizonyulhat, ha a felnőttképzésben az az elv érvényesül, hogy minél kevesebb idő alatt mennél több ismeretet kell átadni. Ez a mennyiségi szemlélet azonban a tanítástanulás viszonylatában megreked a kapcsolat első részénél, s nem törődik a másodikkal, feltételezve, hogy az (mármint a tanulás) automatikusan alkalmazkodik az elsőhöz (vagyis a tanításhoz). Ez a feltételezés a gyakorlatban aligha igazolható, ahogy az a szándék sem, hogy a képzésnek kevés időre kell korlátozódnia, mert a felnőtteknek nincs erre elég idejük. Igaz, sok ember szeretne így tudást szerezni, de ez csak önámítás. A tudás, ha nem reked meg a dolgok felszínén, csak hosszabb idejű munkával mélyíthető el. A tudás ugyanis nem azonos valaminek a tudomásul vételével. Csak a dolgok kapcsolatainak több szempontú feldolgozásával és megértésével alakulhat ki. Ebből következik az is, hogy benne ritkán lehet végleges eredményhez jutni. Csak annak a tudásnak van igazán értéke, amely állandóan helyesbíti és tökéletesíti magát. Ezt éppúgy meg kell tanulni, mint az egyes ismeretek átvételét, bizonyos készségek, képességek gyakorlati elsajátítását. E nélkül nem várható, hogy valaki önállóan képezze magát, és nem mellőzhető, hiszen az önálló tanulás képességének megszerzése a felnőttképzés végső célja. Mennél inkább fokozódik egy ember aktivitása tudása fejlesztésében, annál inkább lehet reménye arra, hogy megszerzi azt a felkészültséget, amelyre életvitele során szüksége lehet.

A tanulásközpontú gyakorlat alapelvei

A tanulás alárendelt szerepének megváltoztatása a tanulás folyamatát is átalakítja. Valamely ismeretlen tananyag átvétele helyett a meglévő gondolkodás megváltoztatása lesz a cél. Annak ellenére, hogy a tanulók részvételét mindig valamely új ismeretcsoporthoz elsajátításának szándéka motiválja. Mégsem egyszerűen ismeretbővítésről van szó, hanem a meglévő és az új ismeretek közt lehetséges kapcsolatok felismeréséről és egységbe szervezéséről. Kétségtelen, hogy ez személyiségváltozást is jelent, hiszen többnyire változó szemlélettel jár együtt, még ha az eredménye is általában csak utólag tudatosul. Azonban elhagyni a megszokottat nem túl vonzó cél, ezért a változást gyakran elutasítják, s helyette olyan tanulást fogadnak el, amelyik nem befolyásolja a gondolkodást, csak az emlékezetet terheli meg bizonyos információk tárolásával. Természetes persze, hogy az ilyen „tudás” mechanikus jellege miatt eléggé felszínes marad, nem egyszer az információk lényegének megértését is nélkülözi. Különösen akkor, ha az egyes ismeretek egymástól elkülönülten épülnek be a memóriába, és a szövegösszefüggésekben betöltött szerepük nem válik világossá.

Nem véletlenül állapította meg Carl Rogers, amerikai pszichológus, hogy a tanulásban a legfontosabb „a tanulás folyamatának a megértése”, s a hozzá társuló önállóság, önkritika és önértékelés. Ehhez viszonyítva fogalmazta meg a felnőttoktatás másik amerikai teoretikusa, M.S. Konwles, hogy ha a tanárok tanulóikat egyéniségként fogadják el, akkor tanulóikká kell válniuk, hogy a tanulók eközben önmaguk fejlesztőivé, „tanáraivá” válhassanak. Gyakorlatilag ez a közös tapasztalati alap feltárását, a felfedezhető ellentmondások közös elemzését, az alternatív megoldásmódok keresését és a lehetőségek értékelését jelenti. Úgy, hogy a tanulás „kereső-kutató tevékenységgé” váljék.

Ezzel szemben a hagyományos oktatás ismeretadás és a tanulás ismeretszerzés. A személyiség fejlődésében kibontakozó tanulásban viszont az ismeretek felvétele csak eszköz, az ismeretek közt lehetséges kapcsolatok feltárása, elemzése, a belőlük levonható következtetések kritikus értékelése lesz a tanulás fő jellemzője. Eközben a tanulók alkotó gondolkodásmódot sajátíthatnak el, ami segíti őket abban, hogy az életük napi gyakorlatában fölmerülő problémákat is kreatívan kezeljék.

Hangsúlyozhatjuk, a tanulás önfejlesztésként csak akkor valósul meg, ha a tanulók felelősséget éreznek a folyamat eredményességéért. E felelősségnek nemcsak a siker elérésére irányuló erőfeszítésben kell megmutatkoznia, hanem a tananyaggal összefüggő tapasztalatok feltárásában, kritikus értelmezésében is. S minthogy a tanulók meglévő tudattartalma az alap, ezt kell felidézni a megismerendő tananyaghoz viszonyítva, úgy, hogy megállapítható legyen, a meglévő „tudásból” mi használható. Természetesen a régi és az új ismeretsoport közt nem könnyen teremthető egység. A régebbi, gyakran tapasztalatokon nyugvó tudás nem egyszer ellentmond annak, amit új ismeretként kínálnak nekünk. Összekapcsolásuk érdekében ezért előbb kérdésessé kell tennünk, amit a tárgyról már tudtunk, s amit addig igaznak véltünk. Meg kell vizsgálnunk, indokolt-e annak változatlan fenntartása, a tapasztalatokhoz kapcsolódó ítéletek eléggé megalapozottak-e. A korábbi tudás felülbírálatában segíthet egy tanulócsoporthoz. A benne folytatott vita szembesíti egymással a tapasztalatok egyénileg eltérő megítélését, s érzékelteti, hogy ugyanarról az élményről és a hasonló tartalmú tapasztalatokról különböző véleményeket lehet alkotni. Ezek az észlelt valóság más oldalát emelhetik ki, és egyénileg másféle értékelést adhatnak róla. Az ilyen megbeszélésnek haszna egyrészt az a felismerés, hogy a jelenségek megítélésében nincs egyetlen helyes álláspont, másrészt tudatosulhat, hogy a különböző vélemények egymásra vonatkoztatásával szintézisük keresésével megalapozottabb felfogáshoz lehet jutni.

Két követelmény olvasható ki ezekből: az aktivitás az információk feldolgozásában és az együttműködés a kisebb létszámú tanulócsoporthoz. Ezeknek hatására nemcsak az új ismeretek épülhetnek be szervesen a tanulók gondolkodásába, de a korábbi tapasztalatok átstrukturálása és ártértékelése is bekövetkezhet. Így a tanulás folyamata a tudás bővítésével együtt a korábbi tudást is módosíthatja, lényegibb szintre emelheti. Nyilvánvaló, hogy ezt csak a tanuló veheti észre, a tanári munka kívül marad ebben az átalakulásban. Segítsége a meglévő tudás és az elsajátítandó tananyag összekapcsolásában érvényesülhet, feltételezve, hogy a tanulói aktivitás felszínre hozza az előbbi. Feltétele persze még az is, hogy a tanár maga is résztvevője legyen a tanulócsoporthoz megbeszélésének, nagyobb tájékozottságával és lényeglátásával járuljon hozzá a problémák tisztázásához.

M. S. Knowles ezt úgy fogalmazza meg, a tanár feladata, hogy saját tudását összhangba hozza a tanulók tapasztalataival, s eközben vonja be őket a tanulási folyamat követelményeinek meghatározásába, az előre haladásukat biztosító módszerek kidolgozásába. Egyúttal segítse önértékelésüket és a reális értékelést lehetővé tevő eljárások megtalálását. Magától értetődő, hogy a tanulókat segítő kapcsolat csak akkor alakulhat ki, ha a tanárok képesek beleélni magukat tanulóik helyzetébe, megértik tanulási nehézségeiket. Közben vállalniuk kell, hogy a tanulókkal együtt járó váratlan helyzetekben maguk is tanulnak. Nemcsak a szakirodalomból, hanem tanulóik meglátásából is, mert azok szélesíthetik látókörüket. Még akkor is, ha ezek a tények félreértését mutatják. A tévedés is tanulságos lehet, kizárhatja a gondolkodás valamely zsákutcáját. A tanárok ily módon megváltozó magatartása kiválthatja

azt a felismerést, hogy a tanítás személyi fejlődésüket idézheti elő, anélkül, hogy megszűnne a tanulók irányítása. Ez ugyanis egyszerre jelenthet alkalmazkodást a tanulókhöz és a változásuk szorgalmazását.

A segítő kapcsolat eszméjét találóan 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”. (Idézi Peter Jarvis az „Adult and Continuing Education. Theory and Practice” c. könyvében. Croom Helm, London Camberra. Nichols Publishing Company. New York, 1983) Racionális gondolkodásunktól talán távol áll az idézet helyenként érzelmes hangvétele, kétségtelen azonban, hogy a befejezése ma is elfogadható: csak az a tanítás lehet igazán eredményes, amely arra épít, amit a tanulók már tudnak. Vitathatóbb a közös tervezés követelménye, bár ezt a felnőttoktatás újabb szakirodalma ajánlja. Mégis tény, hogy az ilyen lehetőséghez nem szokott felnőttek általában elutasítják, illetéktelennek tartva magukat benne. Viszont, ha arra gondolunk, hogy a tanulók tapasztalatait és előzetes tudását alapul vevő oktatásban a „honnan hová” meghatározásában a tanulóknak is lehet mondanivalójuk, akkor nem tűnik teljesen lehetetlennek, hogy a közös tanulás folyamatának tervezésében az ó javaslatuk is részt vegyen.

Ám a segítő szerepet vállaló tanításnak is szembe kell néznie egy olyan nehézséggel, amely a hagyományos oktatási felfogásból többnyire hiányzik, a hagyományos oktatói szerepet vállaló szakember tehát gyakorlatilag figyelmen kívül hagyhatja. Ez nem más, mint a tanári munka átlényegülése: az ismeretek adása helyett most a reflektáló gondolkodás kialakítása lesz a cél. Olyan tudás kifejlesztése, amely nem elégszik meg az információk tudomásul vételével, azok megértésével, hanem elemző módon viszonyul hozzájuk. A kapcsolataikhoz, az alkalmazási lehetőségeikhez. Ha igaz az, hogy a valóság körülöttünk gyorsan változik, a változások felfogásához és megértéséhez rugalmas gondolkodás kell. S minthogy ezek a változások állandóan újszerű helyzeteket és újszerű ellentmondásokat hoznak létre, nem mellőzhető a problémaérzékenység és a problémamegoldó képesség sem. A reflexív gondolkodás folytonosan aktív viszonyulás a tájékozódó ember és a környező valóság között. A passzív szemlélődést ezért fel kell, hogy váltsa a problémaközpontúság, amely úgy teremt kapcsolatot a gondolkodás és a cselekvés között, hogy kiemeli az embert a megszokottság mechanizmusából, és érzékennyé teszi a szélesebb körű társadalmi és egyetemes emberi kérdések iránt. Egyszersmind érzékenységet fejleszthet ki a jelenségek bonyolultsága iránt. Eltávolít a valóság leegyszerűsítő szemléletétől, amit az ellentétpárokban való gondolkodás jellemez úgy, hogy az ellentéteket egymást kizárónak tekinti. A dolgok eszerint vagy jók, vagy rosszak, a vélemények igazak vagy hamisak. Természetesen nem az ellentétek szembeállításából következik a felszínesség, hanem abból, hogy ezeket egymást kizárónak tekinti, nem ismerve el köztük az átmeneteket és azt sem, hogy az ellentét egyik oldala bizonyos vonatkozásban a vele ellenkezőben is megjelenhet. (Ami jónak vagy igaznak mutatkozik, az valamennyire lehet rossz és téves is, attól függően, hogy milyen szempontból mondunk róla ítéletet.)

Ha egyszer a tanulás nemcsak ismeretszerzés, hanem a gondolkodásmód fejlesztése is, akkor döntő, hogy az adódó feladatokat hogyan tudjuk megoldani. Milyen szemlélettel kezdünk hozzá, hogyan fogjuk fel a feladat lényegét, milyen módszereket használunk, mennyire tudjuk alkotóan hasznosítani a rendelkezésünkre álló tényeket? Ezért nem mellékes tudni azt sem, hogyan is tanulnak a felnőttek, tanulásuknak milyen típusaival számolhatunk. Ezzel együtt lényeges feltétele tanulásuk

eredményességének az, hogy képesek-e tanulásközben másokkal együttműködni, fel tudják-e fogni a tanulást interaktív folyamatnak? Olyan véleménycserének, amely a kölcsönös segítséggel együtt a gondolatok összekapcsolását tartja fő feladatnak?

E kérdésekre válaszolni csak úgy lehet, ha megvizsgáljuk, mi történik a tanulási folyamatban, legyen az akár önálló, akár egy csoportban másokkal együttműködő. Tapasztalataink ezekről keveset árulnak el, minden bizonnyal azért, mert sem saját magunk tanulását, sem pedig a csoportok résztvevői közt kialakuló kölcsönhatást nem figyeljük meg alaposan. Márpedig ezek nélkül lehetetlen javítani a tanulás hatékonyságát.

Hogyan tanulnak a felnőttek?

Egy finnországi vizsgálat a 80-as évek közepén két csoportban tárta fel a felnőttek tanulási stílusát: az egyik csoport a Nyílt Egyetem látogatói közül került ki, a másik idegen nyelvet tanult. Bár a megkérdezettek általában többféle módját jelölték meg tanulásuknak, válaszaikból mégis négy fő típus rajzolódott ki: a konkrét tényeket, adatokat kedvelőké, az elveket a gyakorlattól függetlenül kezelőké, és azokhoz mereven ragaszkodóké, a tapasztalatokat elemezni tudóké, valamint az elvontabb elméleti gondolkodást is vállalóké.

Tanulási típusok megoszlása. Az idegen nyelvet tanulók közt 47% volt a konkrétságot előnyben részesítők aránya, az elveket doktriner módon alkalmazóké 30%, a tapasztalatokat elemezni tudóké 12%, az elvontabb gondolkodást is kedvelőké 10%. (Az arányok kerekítettek.) A szabadegyetemen tanulóknál az első csoport aránya szintén magas volt: 51%, de utána közvetlenül az elméleti jellegű tanulási stílus következett 20%-kal, majd a tapasztalatokat elemezni tudóké 17%-kal, s az elveket előnyben részesítőké mindössze 11% volt. A felmérés igazolta a másutt is tapasztalható eredményt: a többség a konkrét tanulást kedveli. A többi stílus aránya függött a tanulás tartalmától és a résztvevők előzetes képzettségi szintjétől. Általában a konkrétságot előnyben részesítők és az elvekhez ragaszkodók az alacsonyabb képzettségűek közül kerültek ki, a tapasztalatok elemzésére és az elvont gondolkodásra képesek a magasabb előképzettségűek és a nehezebb tanfolyamokon tanulók voltak. Igaz, egyetlen tanulási stílust a megkérdezetteknek csak 21%-a jelölt meg, de a kapcsolódások többnyire a rokon jellegű gondolkodás együttes vállalását mutatták. Azaz a konkrét az elvivel, az elemző az elméletivel társult gyakrabban. A megkérdezettek egy részénél viszont semmilyen tanulási stílust sem lehetett megállapítani, valószínűleg azért, mert nem alakultak ki állandósult szokásaik, tanulásukat inkább a spontaneitás jellemezte.

Ez a vizsgálat kitért a tanulási stílus és a tanulási nehézségek közti összefüggésre is. Meg lehetett állapítani, hogy a konkrét stílust követőknél fokozottabban jelentkeztek tanulási nehézségek, a tanulás sebességét túl gyorsnak, a feladatokat nehezen érthetőeknek találták, olvasási technikájuk nem volt megfelelő, s hiányzott náluk a lényegkiemelés képessége, azaz elvesztek a részletekben. Nehézségeik voltak az írásbeli kifejezéssel, a szabad fogalmazással. Ezek a problémák elsősorban a szabadegyetemi tanulmányokban fordultak elő, és ebből adódott a következtetés: a konkrét tanulási stílus nem kedvez a nagyobb önállóságot követelő, magasabb szintű tanulmányoknak. Hasonló eredményeket vártak az elvi álláspontokat kedvelő, konformista módon gondolkodó tanulóknál. A vizsgálat azonban meglepő eredménnyel járt: az ide sorolható tanulóknak aránylag jó volt a lényegkiemelő képessége és a szóbeli, írásbeli kifejezése. A vizsgálatot végző szakemberek ezt azzal magyarázták, hogy a

doktriner tanulók szorgalommal pótolták önállóságuk hiányát, amikor fokozott figyelemmel követték tanáraik útmutatásait. Mégis volt a stílus követőinél is bizonyos hátrány: az általánosabb tájékozódás kedvéért elhanyagolták az információk feldolgozása közben az egyes részleteket, így az eredményeik a tartalom tekintetében felszínesebb lett.

E kétféle tanulási stílust összehasonlítva megállapítható volt, hogy az első csak a részletekre figyel, elhanyagolva azok összefüggéseit, a második viszont csak ezeket a kapcsolódásokat igyekszik felfogni, a nélkül azonban, hogy figyelembe vennie, miből is jönnek létre az általánosabb megállapítások. Vagyis mindkettőnél hiányzik a konkrét és az elvont kölcsönhatása. A finnországi vizsgálat e két tényező egységének érdekében épített egy korábban kidolgozott tanulási modellre, amit az amerikai Kolb és Fry dolgozott ki. Az ő modelljük tanulsága szerint, ha egy tanuló eredményes akar lenni, négy különböző képességre van szüksége: a valóságból származó konkrét élmények megszerzésének képességére, ennek az élménynek megfontolásokkal járó megfigyelésére, az így adódó következtetések alapján feltételezések és elméleti elgondolások kialakításának képességére és végül aktív kísérletezésre. A négylépcsős modell érzékelteti, hogy az eredményes tanulás feltételezi az elméleti és a gyakorlati vonatkozások összekapcsolását és együttes alkalmazását. Eszerint nyitottan és előítéletektől mentesen kell átélni a valóságot, s a szerzett élményeket, tapasztalatokat sokféle szempontból kell megfigyelni, megfontolni. Majd képesnek kell lenni a logikailag összefüggő, értelmes elméleti modellek hasznosítására, a problémák gyakorlati megoldására.

A felmérések mutatták, hogy még e négy követelmény együttes megléte esetén is eltérő lehet, hogy valakinél melyikre esik a hangsúly. Kolb és Fry szerint, ha például valaki az elvont gondolkodást és az aktív kísérletezést részesíti előnyben, akkor a magatartása konvergáló, azaz „jól szerepel, ha csak egyetlen helyes válasz létezik egy probléma megoldására”. Erős „a hipotetikus-deduktív gondolkodás” speciális problémákra történő alkalmazásában. Érzelemmentesen dolgozik, és „jobban szeret a dolgokkal foglalkozni, mint az emberekkel”. Érdeklődése szűkebb körű. Szakterületén azonban elmélyülő. E típus „sok mérnökre jellemző”. Az ezzel ellentétes tanulást a konkrét tapasztalatok és az elmélkedő megfigyelés jellemzi. Ezt a gondolkodásmódot a két szerző divergálónak nevezte. Az ide sorolható embernek „nagy képzelő ereje van” a dolgokat képes „különböző szempontokból” szemlélni, széles körű az érdeklődése, de ezen belül inkább csak a humán tudományokkal és a művészetekkel szeret foglalkozni. Az emberi kapcsolatok erősebben kötik le a figyelmét, mint a dologi viszonylatok. A harmadik típusra az elvont fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés jellemző. Ezt a tanulási stílust az idézett tanulmány asszimilátornak nevezte el, megállapítva, hogy az ilyen tanulónak fejlett készsége van az elméleti modellek megalkotására, kitűnik az induktív okfejtésben, inkább az elvont fogalmak kötik le az érdeklődését, anélkül, hogy törődne az elmélet gyakorlati alkalmazásával. Ezért vonzódik az alaptudományok és a matematika iránt. E típus gyakran dolgozik kutató és tervező intézetekben. A negyedik típusban a konkrét tapasztalat és az aktív kísérletezés az uralkodó. Tanulási stílusa akkomodáló. Az ilyen tanuló a dolgok gyakorlati végzésében mutat jó eredményt, vállalja olykor a kockázatot is. Képes jól alkalmazkodni a körülményekhez, intuitíve oldja meg a problémákat, és közben igyekszik felhasználni a másoktól kapott információkat. E típus többnyire a kereskedelem és a marketing területén található meg. (Megjegyezhető, hogy a két utóbbi típus megnevezéséhez Kolb és Fry a svájci pszichológus, Jean Piaget fogalmait

használta fel. L. erről J. Piaget „Az értelem pszichológiája” c. könyvét. Gondolat Kiadó, Bp. 1993)

E típusok áttekintése közben feltűnhet, hogy valamennyi magasabb előképzettséget feltételez. Talán az utolsó nem, de ez is legalább középfokú végzettséget igényel. Kérdéses, mi a helyzet az alacsonyabb előképzettségű tanulóknál? A finnországi vizsgálat erre már ad bizonyos mértékű választ, és jelezheti, hogy a konkrétság és az általános elvek szintjén megrekedő tanulás ide sorolható. Az amerikai modell viszont feltárja e korlátozottság meghaladásának lehetőségét, amikor a tapasztalati tudást összeköti az elemző megfigyeléssel, s az olyan következtetésekkel, amelyek általánosítják a tapasztalati tudás részelemeit, vállalva az elvont gondolkodással járó fogalmakat is. Kolb és Fry szerint ugyan az elvont gondolkodás nem jobb, mint a konkrét, de a véleményük az, hogy eredményes tanulás csak e két tényező összekapcsolásával lehetséges.

Noha az előzőhöz képest elnagyoltabbnak látszik az a felosztás, amit egy 1950-ben megjelent pszichológiai tanulmány mutatott be, de kísérleti vizsgálataira miatt mégis meggyőzőnek tetszik. H. Witkin csupán két típust különböztetett meg: a területtől függőt és a területtől függetlent. Az elsőbe azokat sorolta, akiknek az érzékszervi döntéseit jelentősen befolyásolták az összefüggések, a második típusba azokat, akikre az összefüggések hatást nem gyakoroltak. Egyik vizsgálata egy elsötétített szobában játszódott le. A vizsgálati alanyoknak egy világító rudat kellett függőlegesre állítaniuk egy ugyancsak világító kereten belül. Mind a rúd, mind a keret egymástól függetlenül forgatható volt egy közös pont körül. A vizsgálat kezdetén a keret ferdén állott. A vizsgálatban résztvevők közül egyesek a rudat a kerettől függetlenül tudták függőlegesre állítani, mások viszont azt a kerethez igazították, még akkor is, amikor „annak a dőlése már elérte a 30 fokot”. Egy másik vizsgálatban azt kérték az ülő résztvevőktől, hogy álljanak fel egy elferdített szobában. „Egyes vizsgálati alanyok azt állították, hogy egyenesen állnak, miközben valójában 30 fokkal tértek el a függőlegestől, mások viszont tökéletesen fölegyenesedtek, függetlenül a ferde szoba hatásától”. (L. erről Mark Tennant „Psychology and Adult Learning”. Routledge. London-New York, 1990. 91.)

A felfogásmód radikális különbsége a tanulási stílusokban is megmutatkozott. A területtől független felnőttek inkább belső motivációjuk hatására kezdtek tanulni, míg a függőek többnyire külső hatásra. Az első csoporthoz tartozók képesek voltak megszerezni a tananyagot, a második típusúak azonban mástól (a tanártól, tanuló társuktól) vártak ehhez segítséget. Az első csoporthoz sorolhatók inkább elemző gondolkodásúak voltak, és a matematikai, műszaki, természettudományi területek iránt érdeklődtek. A függőtípusúak érdeklődését az emberekkel foglalkozó szakterületek kötötték le, s a humán, valamint a társadalomtudományi területeken értek el jobb eredményt. (Az első típust tehát a személytelen, a másodikat a személyes érdeklődés jellemezte.) Még egy érdekes különbség volt észlelhető: a területtől függőek határozatlanabbak voltak a foglalkozásuk kiválasztásában, és kevésbé mutatkoztak elkötelezettek ebben a választásban.