

## **Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató?**

*A felsőoktatást mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való átállás paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. Gyermekek vagy felnőttek a felsőoktatásban tanulók? Milyen életkori sajátosságok jellemzik a felsőoktatásban megjelenő mai fiatal felnőtteket? A pedagógia vagy az andragógia eszközeinek, módszereinek alkalmazása vezethet eredményes képzésükhöz? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából megannyi érdekes és nehezen megválaszolható kérdés, amivel minden felsőoktatással foglalkozónak szembe kell néznie tevékenysége során.*

### **Bevezetés**

**A** címben feltett kérdés, miszerint gyereknek vagy felnőttnek tekinthető-e a felsőoktatásban tanuló személy, némelyek számára első hallásra furcsának tűnhet, hiszen a magyar jogrendszer a felsőoktatásba felvehető, 18. életévét betöltött embert felnőttnek minősíti. Mit jelent azonban a felnőtt pedagógiai, neveléstudományi szempontból? Valóban minden érett (érettségizett) ember rendelkezik a felsőoktatás által feltételezett és megkívánt valamennyi „felnőtt-jellemzővel”? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából nem lehet közömbös ez a kérdés a felsőoktatás alakítói és résztvevői számára.

Ismert tény, hogy a rendszerváltás után hozott, a felsőoktatásba való bejutást könnyítő intézkedések által bekövetkező expanzió eredményeként a hallgatói tömeg rendkívül vegyes összetételűvé vált, előzetes tudásszint, képességek, attitűdök, szociális háttér, életkor stb. szempontjából is. Tovább bonyolítja a helyzetet a nappali és levelező tagozatok, illetve a bolognai folyamat által létrehozott képzési szintek hallgatóságának különbözősége is. Mindez a sokszínűség a felsőoktatás alakítóit, irányítóit és különösen az oktatókat új kihívások elé állítja mind oktatásszervezési, mind tanulásszervezési szempontból. Rendkívül nehézé vált például az adott kurzus színes összetételű hallgatóságához legjobban alkalmazkodó pedagógiai eszközök és módszerek kiválasztása. Ha a hallgatókat megkülönböztető ismérvek közül kiemeljük az életkort, indokolttá válik a címben megfogalmazott kérdés: a gyerekek tanításához jobban alkalmazkodó pedagóg-

giai eszközöket és módszereket alkalmazzuk-e inkább, vagy a felnőttképzés eszköz- és módszertárából válogassunk az eredményes oktatás-képzés érdekében?

A kérdés nevelésméleti szempontból megfogalmazható úgy is, hogy a felsőoktatásban folyó képzés a pedagógia vagy az andragógia körébe sorolható-e? A nevelésméleti kutatásokban nem új keletű ez a kérdés, hiszen pontosan az a nemzetközi szakirodalomban is agyonvitatott kérdés, hogy „különözhet-e annyira egymástól a gyermeknevelésnek és a felnőttek fejlesztésének-önfejlesztésének elmélete, hogy az évezredek óta művelt és kipróbált pedagógiatudomány ne terjeszkedhetne ki ez utóbbira”, vezetett el oda, hogy Malcolm Knowles javaslatára a felnőttek képzése autonóm tudományá vált és önálló elnevezést kapott (Zrinszky, 2009). A pedagógia szó maga gyermeknevelést, míg az andragógia a felnőtt ember nevelését jelenti. Természetesen az andragógia önállóodása ellenére sem szakadhat el a pedagógiától, mivel a felnőttkori tanulást minden ízében megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei. Egyesek szerint a 'lifelong learning' tana foghatná át valamennyi életszakasz valamennyi tanulásfajtájának elméletét. Vannak, akik határozottan a felnőttképzés körében helyezik el a felsőoktatást: „A közoktatáshoz képest a saját oktatási és képzési megoldásaikban lényegesen nagyobb önállósággal bíró képző intézményeink felnőttképzést folytatnak” – írja Ollé János (2009, 149. o.) egy írásművében. Felsőoktatókkal folytatott interjúkból szerzett tapasztalataim szerint mások nem tudják egyértelműen besorolni a felsőoktatást a két tudomány valamelyikébe, és a hallgatókról alkotott véleményük (gyermek vagy felnőtt-e a nappali tagozatos hallgató) is jelentős eltérést mutat. Megint mások szerint az egyetem is iskola, a hallgató is diák és az oktató is pedagógus (vagy legalábbis annak kellene lennie), a határok elmosódnak látszanak a közoktatás és a felsőoktatás között, hiszen a középiskola és a felsőoktatás között eltelt időszak az ideális esetet figyelembe véve mindössze kettő hónap. Ez alatt az ember nem igazán változik, mégis többszörös elvárásoknak kell megfelelnie, méghozzá úgy, hogy kevesebb segítséget kap (Lencse, 2010).

A felsőoktatás minden bizonnyal a két tudomány (pedagógia, andragógia) nagyon vékony határvonalán helyezkedik el. Egyénfüggő, hogy a hallgatók közül kihez meddig állnak közelebb a közoktatásban megszokott tanítási-tanulási formák, és ki mikor jut el a felnőtttség azon állapotába, ahol a felnőttekre jellemző, a közoktatásban ismert tanulói szerepektől jelentősen eltérő hallgatói szereppel azonosulni tud.

Ha el is fogadjuk azt az állítást, hogy a felsőoktatás felnőtteket képez (hiszen életkoruk alapján csak felnőttek kerülhetnek be a felsőfokú képzésbe), és a levelező tagozatokon jellemzően valóban a felnőtttség legtöbb kritériumát teljesítő hallgatóval találkozunk, akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni az egyetemi képzésnek azt a sajátosságát, hogy a nappali tagozaton, a képzés első szakaszában fiatal felnőttek képzése zajlik.

Az ifjúkort az emberrel foglalkozó tudományok ma már önálló életszakaszként, a „fiatal felnőtt” állapotot a gyermek-/serdülőkor és a felnőttkor közötti átmeneti állapotként kezelik (Vikár, 1999; Cole és Cole, 2003; Völgyesy, 2006). Ez az átmeneti állapot okozza a felsőoktatási intézmények nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságait, hiszen a felsőoktatás legfőbb merítési bázisát az ebbe az életszakaszba tartozó ifjak jelentik.

Halász Gábor (2011, 123. o.) az oktatási rendszerekkel foglalkozó könyvében így ír erről: „A hallgatókat sajátos társadalmi és lélektani státus jellemzi: egyfelől felnőtt emberek, akik szavazópolgárok, néhányuknak van már munkatapasztalata, esetenként házasságban élnek és gyereket nevelnek. Ugyanakkor a döntő többségük még a szülőkkel él együtt, önálló jövedelemmel nem rendelkezik, azaz függő helyzetben van. E kettősség meghatározza nemcsak a viselkedésüket, hanem az oktatókhoz való viszonyukat és ezen keresztül a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát is. A félig felnőtt, félig gyerek státus lélektanilag sajátos hatással jár. A kiterjedt cselekvőképességnek és a tényleges felelőtlenségnek együtt járása kedvez az intellektuális fejlődésnek, az alkotásnak, a nem konform viselkedésformák kialakulásának.”

Mi is jellemzi tehát az ifjúkort, a felsőoktatásba belépő fiatal felnőtteket? Milyen sajátos oktatás- és tanulás-szervezési feladatokat jelent mindez a felsőoktatási képzőintézmények számára?

### Ifjúkor, fiatal felnőtt, felnőtttség

Az ifjúkor életkori behatárolása nem egyszerű feladat, elválaszthatatlan mind a gyermek-/serdülőkortól, mind pedig a felnőttkortól. Köztes, átmeneti állapot a két életszakasz között, melynek emiatt nincsenek egyértelműen meghatározható életkori határai, sajátosságai. Az ifjúkor fogalmát bizonytalanságok övezik (Vikár, 1999): egyrészt az időhatárok bizonytalansága (szerzőnként más-más: például Ch. Bühler szerint 13–21 évig, D. E. Super szerint 15–24 évig), másrészt a megnevezés bizonytalansága (pubertás, adolészencia, ifjúkor) jellemzi.

Az ifjúkornak önálló és a személyiségfejlődés döntő életszakaszaként való elfogadása és ábrázolása viszonylag új keletű, a 18. század második felére vezethető vissza. A nevelésfilozófia jeles képviselőjének, Comeniusnak a 17. században már jelentős szerepe volt az ifjúkor iránti érdeklődésben és az ifjúság sajátos életkorként való felismerésében, de a szakirodalom az első kiemelkedő, az ifjúság nevelésével foglalkozó műként Rousseau Emiljét említi (Kon, 1982). A fejlődéslélektan különböző megközelítésekben kezd el foglalkozni az ifjúkorról: a biogenetikai megközelítés az érés biológiai folyamatait állítja a középpontba, a szociogenetika a fő figyelmet a szocializáció folyamataira fordítja, a pszichogenetikai megközelítés elsődleges szempontja pedig a tulajdonképpeni lelki folyamatok és funkciók fejlődése lesz (Cole és Cole, 2003). A kognitív fejlődésemélet a figyelem középpontjába az intellektust, a megismerő folyamatokat s az egyénnek azt a képességét állítja, amellyel különböző logikai műveleteket hajt végre. Az értelmi képességek törvényszerű fejlődését hangoztatja, amelynek szakaszai szigorúan determináltak (Piaget, 1978). A pszichológiai kutatások az ember egyéni fejlődését jellemző, sajátos pszichikai tulajdonságokkal rendelkező szakaszokat különböztetnek meg az ifjúkor időszakán belül (Szentmihályi, 2007).

Az ifjúkorról foglalkozó különböző tudományok jeles képviselői változatos elnevezésekkel illetik a fiatalkor egyes szakaszait (például D. E. Super: az exploráció, a felfedezés stádiuma, kísérleti, átállási és kipróbálási szakaszokkal), általános jellemzőkként összefoglalóan a következőket állapítják meg: az ifjúkorba lépve a serdülőkori biológiai fejlődése befejeződik, az ifjú túljut a serdülőkori pszichés nehézségein; az egyén alkalmassá válik a pálya-, hivatásválasztásra, családalapításra. Az ifjak általában nagy ambícióval és lelkesedéssel rendelkeznek, széles körű érdeklődés, sok ismeret és teljes értékű szellemi érettség jellemzi őket. Keresik az egyéni önmegvalósítás célját, megtörténik a társadalmi szerepekbe való beilleszkedésük, az éni-identitás elért eredményeinek konszolidációja, a csoportidentitás új formáinak keresése (Völgyesy, 2006; Vikár, 1999; Szentmihályi, 2007).

Ezek a megállapítások természetesen csak egy általános jellemzést adnak az ifjakra, az ifjúkorra mint önálló életszakaszra vonatkozóan. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon vannak-e különbségek a különböző korszakok ifjúsága között, mások-e a mai fiatalok a korábbi századok ifjúságához képest, és ha igen, akkor milyen konklúziókkal jár ez az oktatás-nevelés, az alkalmazott pedagógia szempontjából. Szociológiai, szociálpszichológiai tanulmányok tömege foglalkozik a felgyorsult világnak, a megváltozott életkörülményeknek az ifjúság életmódjára gyakorolt hatásával, az ifjúság szokásainak, viselkedésének az idők folyamán bekövetkező változásaival. Jóval kevesebb viszont az ifjúság egy speciális, a felsőoktatásban továbbtanuló fiatal felnőtt rétegére vonatkozó olyan kutatási eredmények száma, amely közvetlen segítséget nyújthatna a felsőoktatási

intézmények számára az oktatás- és tanulásszervezésről való gondolkodásuk során felmerülő problémák megoldásához.

A felsőoktatásban részt vevő fiatal felnőttek tipikusan a 18–25 év közötti életkorcsoportba tartoznak. Naptári és szociológiai életkoruk alapján, tehát biológiai és jogi szempontból felnőttek, hiszen párkapcsolatra, családalapításra alkalmasak, jogi értelemben nagykorúak, nagykorúságukhoz állampolgári jogok és kötelességek társulnak. A felnőtté válás kritériumai közé tartozik még a pszichikus fejlettség, ami megmutatkozik abban, hogy a személyiség egyre strukturáltabban, szervezettebben működik, és az emberi cselekvés céltudatosabb és szervezettebb lesz. A felnőtt reális életszemlélettel rendelkezik, kritikai gondolkodással bír, élettapasztalata van, felelősséget vállalni kész egyén, edzett akarattal rendelkezik, a munkamegosztásban megtalálja a helyét, stb. (Bodnár, 2009). Vaskovics László (2000, 9. o.) így fogalmaz: „Azok a személyek nevezhetők felnőttnek, akik elérték a nagykorúságot, saját lakásukban önálló háztartást vezetnek, anyagilag függetlenek, szülői beleszólás nélkül hozzák meg az életútjuk szempontjából fontos döntéseiket, és saját magukat képesek felnőttként elfogadni.” Ezek a tulajdonságok a mai fiatalok egyre kisebb körére teljesülnek maradéktalanul a nagykorúság elérésének idejéig, a szülőktől való, elsősorban anyagi (és így döntési) függőség állapota időben kitolódik. Sőt pszichológiai szempontból sem tekinthető az ifjú ember felnőttnek, mivel pszichológiailag az ifjúkor az intellektuális és szociális képességek kifejlődésének a szakasza, ekkor az ifjú felelősségtudata, érték- és normarendszere még nem stabil, így az egyén még nem önálló és önrendelkezésre még nem alkalmas (Nagy, 2007). Vagyis a pszichikus fejlettség felnőttekre jellemző állapotának elérése hosszú időt igényel, és az érett felnőtt állapot eléréséhez egyénenként nagyon eltérő idő szükséges.

A felsőoktatásban oktatók hajlamosak a hallgatói tömeget egységes „masszaként”, egyforma „káposztafejek sokaságaként” kezelni, álláspontjuk szerint a hallgatóktól elvárható lenne, hogy felnőttként gondolkodjanak és viselkedjenek, az önszabályozó tanulás képességével rendelkező, felelős személyekként vegyenek részt az oktatási folyamatban. (Persze olyan oktató is akad, aki csak a tananyag „visszaadását” várja el a hallgatóktól, a közoktatásban megszokott pedagógiai kultúra, „tanárkép” változatlan-ságát közvetíti a hallgatók felé, ezáltal állandósítva a csupán külső motivációknak, az értékelési helyzeteknek megfelelő tanulási szokásokat.) A tömeges képzés kritikájaként fogalmazzák meg, hogy az oktatóknak nincs alkalma személyes kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal, nincs lehetőség a hallgatók megismerésére, az egyéni sajátosságok alapján történő hatékony fejlesztésre, azaz a differenciált oktatásra. Márpedig a hallgatók kognitív és pszichikai fejlettségi foka évfolyamonként és egyénileg is jelentősen eltérő, és a képzés (tipikusan 3–5 éves) időtartama alatt is rendkívül sokat változik. Tehát ha egyéni különbségek figyelembevételére nincs is lehetőség, legalább évfolyamszinten érdemes lenne a differenciálás eszközeivel élni a felsőoktatásban.

### Posztadoleszcencia, fiatalok régen és most

Szociológiai tanulmányok szerint az 1960-as évek végétől megváltozott az ifjúság. Az akkor élő diákokat és az ő nemzedéküket nevezték először 'posztadoleszcens'-nek. A posztadoleszcencia-konceptiót K. Keniston vezette be a tudományos vitába. Szerinte a modern társadalmakban megfigyelhető, hogy a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja fokozatosan elkülönül egymástól. Ebből adódóan kialakul egy olyan életszakasz, melyben a felnőtté válás dimenziói fokozatosan, egymáshoz képest részben elcsúszva jelentkeznek (Vaskovics, 2000). A posztadoleszcencia kifejezés az elhúzódó serdülőkorra utal. Az ifjúkorral foglalkozó

különböző tudományok szakértői szerint a posztindusztriális társadalmakban a társadalomilag legalizált felnőtté válás egyre későbbre tolódik (Vikár, 1999).

Az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági fejlődésének tudható be az az akceleráció, ami a testi és lelki fejlődésben egyaránt tapasztalható, és abban nyilvánul meg, hogy a testi növekedés és a pszichikum fejlődése is gyorsabban zajlik le (korai biografizálódás). Ugyanakkor a pszichológusok vizsgálatai szerint a felnőtt személyiség kialakulása, a társadalmi és pszichikus érés – az értelmi erők gyorsabb kibontakozása ellenére – napjainkban lassabban következik be, mint ez korábban (a 20. század első harmadáig visszatekintve) tapasztalható volt. Ennek egyik legfőbb oka éppen az, hogy a képzési követelmények megnövekedése miatt a fiatalság tanulói ideje meghosszabbodott, ami a teljes felnőtté válás idejét is későbbre helyezte át. A korábbi 14–17 éves „felnőtteket” felváltották a gyakran huszonéves gyerekek, akik értelmi fejlettségüket tekintve régen „lekörözték” elődeiket, ugyanakkor még szülői támogatásra, eltartásra szorulnak (Salamon, 1983).

A felnőtté válásra és karrierutakra használt korábbi lineáris modellek egyre kevésbé lettek alkalmazhatók a 20. század végének megváltozott gazdasági és társadalmi körülményei között. Az esetlegesség és a kockázat fontos szerepet játszik a 21. század fiataljainak életpasztalataiban. Az ifjak életének ez a korszaka a nagy döntések meghozatalának és az egész életre kiható szerepek megválasztásának az időszaka, ami a ma fiatal felnőttje számára azonban a „bizonytalanságok korát” jelenti (Somlai, 2007). Bizonytalanságot okoz a középiskolát végzett és a felsőoktatásban való továbbtanuláson gondolkodó számára az a kérdés, hogy vajon amit megtanult, illetve amire a felsőoktatásban majd felkészítik, az a holnap gazdaságában használható lesz-e. Lesz-e munkahely, szükség lesz-e arra a tudásra, amit elsajátított, vagy a frissen szerzett szakképesítéssel a zsebében újabb átképzésen kell majd törnie a fejét? Ugyanakkor mindennapi tapasztalataikból tudják, hogy ma az értelmiségi munkakörök betöltéséhez a diploma szinte már alapkövetelmény, így a szellemi pályára készülő mai fiatalok számára már kevésbé vágy és cél, sokkal inkább kötelezettség az egyetem. Ezért mintegy egyértelmű ténynek tekintve a felsőoktatásban való továbbtanulást, különösebb ambíció és motiváltság nélkül tömegesen áramlanak az egyetemekre (Lencse, 2010). Sokan csak muszájból ülnek az egyetemi padokban, „parkolópályaként” használva a felsőoktatási intézményt. A megnövekedett diákszám, illetve a belső motiváció hiánya egyre nagyobb feladatot ró az oktatókra, akik nincsenek kellően felkészülve erre a kihívásra.

### Oktatók-hallgatók különbségei

Amikor a képzés eredményessége (illetve eredménytelensége) kerül szóba a felsőoktatási intézményekben, általában mind az oktatók, mind a hallgatók erős kritikával illetik a másik felet, ugyanakkor nehezen ismerik el saját negatív szerepüket a folyamatok alakulásában (Ollé, 2009). Az oktatók a megváltozott felsőoktatási helyzetet, az anyagi problémákat, az infrastrukturális hiányosságokat és főként a „hallgatói színvonal” tömegoktatással együtt járó csökkenését emlegetik, a hallgatók pedig kritizálják az oktatók pedagógiai tevékenységét, felkészületlenségét, a formális vagy informális képzési szabályok betartásának elmulasztását, az oktatók „digitális bevándorló” állapotát, a digitális eszközök használatában mutatkozó elmaradottságát. Az oktató-hallgató viszonyt természetesen módon nehezítik a generációs problémák, melyek megjelenési formái az életstílus, munkastílus eltérése; az eltérő értékek, elérendő életcélok különbségei; az elektronikus média használatából adódó nézeteltérések; illetve az ízlésben, öltözködésben, viseletben való eltérések.

A 21. század társadalmát „információs társadalomnak” nevezik, a felnövekvő nemzedéket „digitális bennszülött”, „Y” és „Z” generáció elnevezésekkel illeti a szakirodalom



(Prensky, 2001; Tari, 2011). A digitális nemzedék tagjai már megjelentek a felsőoktatási intézmények alsóbb évfolyamaiban, ők erőteljesen igénylik a fejlett informatikai eszközök, az internet, a multimédiás számítógép, a digitális tartalomelőállító eszközök használatát a képzésben, hiszen a digitális eszközhasználat, ahogy a mindennapi életüknek, úgy a tanulási folyamataiknak is természetes részévé vált. Ezzel szemben az oktatásban és oktatásszervezésben dolgozó idősebb generáció, az oktatók többsége számára a számítógép és a digitális eszközök használata (nehezen) tanult tevékenység, ezen eszközök használatának az oktatásban való szükségessége és alkalmazásuk hatékonysága számukra nem egyértelmű és magától értetődő. Ráadásul a felsőoktatásban alkalmazott módszertani eszköztár is meglehetősen szegényes a közoktatással összehasonlítva. Ennek legfőbb oka, hogy a felsőoktatók jelentős részének nincs pedagógiai, tanári végzettsége, hiányos a pedagógiai felkészültsége, amelynek fejlesztése a számukra (akár központilag) szervezett pedagógiai képzés, továbbképzés hiányában abszolút autodidakta módon, önkéntes alapon, csakis egyéni „igényességük” szintjének mértéke szerint történik.

A hallgatók tekintetében pedig a felsőoktatásban tapasztalható pedagógiai gyakorlatra ható jelentős tényező a képzésbe bekerülők alkalmasságának problematikája. (Ezzel kapcsolatban persze rögtön felvetődik egy eddig még nem tisztázott kérdés, mégpedig az, hogy egyáltalán mit értünk alkalmasságon, hogyan deklarálható a felsőoktatásba belépni kívánó tanulótól elvárható szint. Amíg ez a kérdés nem tisztázódik, addig akár az is előfordulhat, hogy a felsőoktatás leendő hallgatókkal szembeni elvárásai némileg túlzottak.) Ahogy már fentebb említettük, az oktatók által a „minden hallgatótól mint felnőttől elvárható” önálló vagy önszabályozó tanulás képessége egyáltalán nem egyformán jellemzi valamennyiüket, sőt többségükre ezen képesség alacsony mértéke jellemző. (Ennek okai kereshetők csupán a hallgatók életkorában, vagy abban, hogy a közoktatás – akár tőle független, objektív okokból – nem volt képes felkészíteni őket az önszabályozó tanulásra.) Tanulásmódszertani kurzusok hiányában a középfokú oktatás után közvetlenül a felsőoktatásba kerülő hallgatók csak a közoktatásból hozott iskolai tapasztalataikra, ott kialakult tanulási szokásaikra építhetnek. Ismert tény azonban, hogy a középiskola (még ha történt is ezen a szinten elmozdulás a kompetencia-alapú oktatás irányába) nem juttatja el a fiatalokat az egyetemek által igényelt, elvárt általános műveltségi szintre, nem készíti kellően fel őket a felsőoktatás közoktatástól teljesen eltérő, sajátos „ethosára”. Sokaknak nehézséget okoz az új környezethez, új légkörhöz való alkalmazkodás, új társas kapcsolatok kialakítása. Sokan nem tudnak mit kezdeni a korábbiól teljesen más életvezetés igényével, a hirtelen rájuk szakadó szabadsággal, nem tudnak megbirkózni a kapott szabadsággal együtt járó felelősséggel, nem tudnak élni önálló döntési jogaikkal. Hiányolják az új helyen való eligazodáshoz nyújtott segítséget, elveszettnek érzik magukat a rendszerben. Gyakran emlegetett kritika a bolognai típusú felsőoktatással szemben, hogy a kreditrendszer bevezetése, a szabad kurzusválasztás lehetősége, a hagyományos hallgatói csoportrendszer megszűnése megnehezítette a valamelyest biztonságot és segítséget nyújtó kisközösségek kialakulását, ezáltal a hallgatók „elmagányosodásához” vezetett, a tömegesedés pedig az oktatás elszemélytelenedését eredményezte. Ugyanakkor az oktatók részéről gyakran hallott panasz, hogy a hallgatók nem is igénylik az egyéni sajátosságok alapján történő fejlesztést, alulmotiváltak, nagyrészt az értékelési helyzeteknek megfelelően tanulnak (Ollé, 2009). A hatékony oktatást akadályozó legfőbb jellemzőjük a szinte kizárólag a vizsgaidőszakokban történő „kampány-jellegű” tanulás, ami különösen a folyamatos készülést, állandó gyakorlást igénylő tantárgyak esetében teszi lehetlenné a minőségi haladást. A lehetséges megoldást jelentő folyamatos vagy legalábbis a félév közbeni többszöri ellenőrzés az oktatók túlzott leterhelését eredményezné, az egyénre szabott értékelési formák pedig csak abban az esetben lennének eredményesek, ha arra a hallgatók érdemben reflektálnának, hatására esetleges hiányosságait pótolnák. Általánosságban elmondható azonban, hogy ez viszonylag ritkán tapasztalható a

hallgatók körében, többségükre az oktatás folyamatában való passzív részvétel jellemző. Ugyanakkor feltétlenül megemlítendő, hogy az ambiciózus, aktív, a tanulást komolyan vevő, törekvő hallgatók esetén viszont a tehetséggondozás és az utódnevelés rendszere viszonylag eredményesen működik a magyar felsőoktatásban.

### Összefoglalás, felvetődő feladatok

*Bizonyos helyzetekben ajánlatos az ifjúság tanításában is hasznosítani az andragógia sajátos elveit, s ugyanakkor a felnőttek tanításában pedig a pedagógiai elveket. E két területet nem szabad mereven elválasztani egymástól, még ha vannak is közöttük lényegi eltérések. A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önirányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik, mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (első-sorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség.*

A felsőoktatást mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való átállás paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. A nagyszámú és rendkívül heterogén hallgatótömeg adott, ezt a helyzetet tényként kell elfogadnia a felsőoktatás alakítóinak, az oktatóknak és minden felsőoktatásról gondolkodónak. Ehhez a helyzethez alkalmazkodva kell megoldásokat találni a sokszínű, változatos hallgatói sokaság eredményes képzésének, teljesítményképes tudásának létrehozása érdekében. A hallgatókat megkülönböztető sokféle ismérv közül már önmagában a vegyes korösszetétel, az eltérő életkori sajátosságokkal rendelkező hallgatótömeg egyidejű képzése is sokrétű, szerteágazó problémával, nehéz döntési helyzetekkel állítja szembe az oktatásszervezéssel és magával az oktatással foglalkozókat.

Amíg a felsőoktatás-kutatók a levelező tagozatos hallgatókat egyértelműen felnőtteknek minősítik és az andragógia tudománya által javasolt eszközök és módszerek alkalmazását javasolják képzésükben, addig a nappali tagozatos hallgatók esetében már nem ennyire egyértelmű a kategorizálás, nehezebb eldönteni, hogy a gyermekek oktatásának vagy a felnőttek képzésének jól bevált eszközei és módszerei vezetnek-e a képzési célok eredményesebb megvalósításához. Az andragógiában hangsúlyozott

az önirányítás, a tapasztalatok bő felhasználása, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepe, a problémaközpontság, a tanár és a tanuló egyenrangúságát kifejező partnerkapcsolat és az együttműködés a problémák értelmezésében és megoldásában (Zrinszky, 2009).

Az oktatóknak különösen nagy kihívást jelent az alacsonyabb önállósági fokkal rendelkező, esetlegesen alulmotivált, passzív hallgatók „felrázása”, érdeklődésének felkeltése, aktivitásának növelése. Megoldást jelenthetnének a hallgatók számára a képzés kezdete-

kor szervezett tanulásmódszertani kurzusok, a felsőbb éves hallgatók által összeállított útmutatók, melyek a közoktatástól jelentősen eltérő kötetlenebb életformára, hallgatói életvezetésre vonatkozóan fogalmaznának meg tanácsokat, vagy a mentor/tutor rendszer bevezetése, amelyben egy felsőbb éves hallgató vagy egy oktató segíti az elsőéves hallgatót az egyetemi tanulmányai kezdetén, vagy akár a későbbiekben is az új rendszerben való eligazodásában (Ollé, 2009).

A felsőoktatásban is kívánatos pedagógiai paradigmaváltás, a tanárközpontúságról a hallgatóközpontúságra való áttérés, a kompetencia-alapú képzés megteremtése, a tartalomközpontúságról a problémaközpontú megközelítésre való átállás mind a hallgatók, mind pedig az oktatók részéről mélyreható szemléletváltást igényel. A digitális nemzedék megjelenése a felsőoktatásban, az oktatók-hallgatók közötti generációs szakadék mélyülése, az oktatók által alkalmazott szegényes módszertani eszköztár, a felsőoktatás elmaradott pedagógiai kultúrája mind-mind nagyon aktuálissá teszi a felsőoktatás pedagógiai képzésének, továbbképzésének szükségességét. Ennek a képzésnek ki kellene terjednie a fiatal felnőttek életkori sajátosságai jellemzőinek, az andragógia tudománya által feltárt és a felsőoktatásban is használható eredményeinek ismertetésére és mindenekfelett egy nagyon alapos módszertani, valamint digitális eszközhasználati felkészítésre. Természetesen ennek megvalósulása az egyes oktatóktól és az oktatásirányítási szervektől is attitűdváltást igényel, amit Buda Béla (1986, 124. o.) így fogalmazott meg egy írásában: „A pedagógus csak akkor tud eredményes lenni a személyiségfejlesztésben, ha hajlandó megismerni a munkájában jelentkező pszichológiai törvényszerűségeket és hajlandó, illetve képes fejlődni a megfelelő kommunikáció, csoportérzékenység, kapcsolatszabályozó viselkedés érdekében. Ehhez azonban szükséges, hogy a pedagógiai munka szervezetei is fejlődjenek, változzanak, segítsék elő a pedagógusok pszichológiai fejlődését, kibontakozását.”

Gyermekek, ifjúság, fiatal felnőttek? Tanítás, oktatás, képzés? Pedagógia, andragógia? Megannyi nehéz kérdés, összetett témakör. Speciális csoportot képeznek-e és adható-e egységes jellemzés a felsőoktatásban tanuló hallgatótömegre? Hogyan lehet kezelni a változatos összetételű sokaságot? Gyermek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? A kérdés nyitott. Mindenkinek magának kell eldöntenie saját véleménye és tapasztalatai alapján, melyik kategóriába sorolja a vele kapcsolatba kerülő tanulókat. A lényeg, hogy elgondolkodjunk a kérdésen, s az egyetemi pedagógiáról való gondolkodás eredményesen járuljon hozzá a felsőoktatás-pedagógia fejlődéséhez, tökéletesedéséhez.

### Irodalomjegyzék

- Bodnár Gabriella (2009): A felnőttkor, a felnőttiség kritériumai. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 218–229.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole S.R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kon, I. Sz. (1982): *Az ifjúkor pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lencse Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. *Tani-tani: alternatív iskolai folyóirat*, 52. 1. sz. 37–42.
- Nagy Ádám (2007): Az ifjú és az ifjúság – definíciós kérdések. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság?* Uj Mandátum Könyvkiadó, Budapest–Szeged. 247–251.
- Ollé János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György és Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. 149–164.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.



Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9. 5. sz.

Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Somlai Péter (2007): A posztadoleszcsek kora. In: Somlai Péter (szerk.): *Új ifjúság*. Napvilág Kiadó, Budapest. 9–43.

Szentmihályi Károly (2007): *Pszichológia tanároknak és diákoknak*. Tankönyv. Hantken Kiadó, Budapest.

Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3–20.

Vikár György (1999): *Az ifjúkor válságai*. Animula, Budapest.

Völgyesy Pál (2006): *Életkorok pszichológiája*. GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.

Zrinszky László (2009, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

WEIL, SIMONE

### Begyökerezettség

A 34 éves korában, 1943-ban meghalt Simone Weil gyakorlatilag csak kéziratokat hagyott hátra, de főként Albert Camus-nek köszönhetően a kéziratok gyorsan publikálásra kerültek, és hatalmas olvasótáboruk lett. A múlt század ötvenes éveinek robbanásszerű sikerét átmeneti visszaesés követte, de a hetvenes évektől kezdődően Simone Weil egyre többen olvasták, *Összes műveinek* kiadása jelenleg is folyik, csodálatos franciasággal írt szövegei a világ legtöbb nyelvén olvashatók. Simone Weil filozófus volt, és minden, amit írt, filozófiai reflexiókat tartalmaz. Mindezek ellenére hatalmas népszerűsége nemcsak kimondottan filozófiai írásainak tudható be, legalább ennyire népszerűek és olvasottak vallási reflexiói és szociális, politikai jellegű munkái. Minden gondolatát alátámasztják életének kimagasló tanúságtételei.

A *Begyökerezettség*, ez az „előhang az emberi lényvel szembeni kötelességek nyilatkozatához” 1943-ban, Londonban íródott, röviddel Weil halála előtt. Joggal tekinthető szellemi végrendeletének. A kötet egyén és közösség viszonyát vizsgálva mutatja be a modern világ buktaóit, a 20. századi társadalom felbomlását, és kísérletet tesz arra, hogy felvázolja, milyen feltételek mellett integrálható az egyén egy kiegyensúlyozott összességbe.

ISBN 978 963 693 409 5  
318 oldal, A/5, kartonált  
2990 Ft

