Van-e didaktikája a felnőttek tanításának?

A közoktatásban dolgozó tanárok számára evidencia, hogy a tanulás normális ideje a gyermek- és ifjúkor, az a mintegy másfél évtized, amely az iskolakötelezettség alsó határával kezdődik meg. A felnőttkori tanulás ezt csak pótolhatja vagy szakmai vonatkozásban esetleg még ki is egészítheti, de lényegében nem módosítja a tanításról és a tanulásról kialakított képet. Vagyis a felnőtteket ugyanúgy kell tanítani, mint a fiatalokat, különösen abban az esetben, ha a tananyag ugyanaz, például az iskolai oktatás különböző szintjein. Minden eltérés az ott megszokott tanári munkától engedmény lenne a követelményekből, ezért ha akár a rendelkezésre álló idő rövidsége, akár a tanulók másirányú (munkahelyi, családi) lekötöttsége ezt mégis előidézné, akkor az óhatatlanul az oktatás eredményességének romlásához vezet. Ennek alapján az is meggyőződéssé válik, hogy az iskolai oktatás esti és levelező tagozata a nappali tagozathoz képest kevésbé hatékony, már csak azért is, mert oda azok kerülnek, akik a nappali tagozaton képtelenek voltak helytállni vagy gyengébb tanulmányi eredményük miatt be sem juthattak a közép- és felsőfokú oktatás nappali tagozatára.

Ha sok vonatkozásban igaz is ez a megállapítás, figyelmen kívül hagy mégis néhány lényeges dolgot: azt, hogy vannak lassabban érők, akik csak később jutnak el oda, hogy eredményesen tudjanak tanulni; azt, hogy az iskola tananyagának gyengébb elsajátítása nem jelenti feltétlenül, hogy valaki másféle tanulásban is csak rossz eredményt tud elérni; s azt, hogy kedvezőtlen anyagi helyzet is közrejátszhat abban, ha valaki csak idősebb korában próbál magasabb képzettséget szerezni.

Mindez magyarázatot adhat arra, miért ér el nem egy tanuló jobb eredményt az egyetem levelező tagozatán, mint a nappali tagozatosok. Kétségkívül az is igaz viszont, hogy ezen a szinten már a felismert szakmai érdek és a munkában szerzett tapasztalat is számít; a nappali tagozaton tanulók motiváltsága ennek hiányában érthetően gyengébb lesz, ami rontja tanulmányaik eredményességét is. E körülmény figyelmeztethet bennünket arra, hogy revideálnunk kell azt a nézetet, mely szerint a nappali tagozaton és a dolgozók iskoláiban tanusítandó tanári magatartásnak semmiben sem kell különböznie egymástól. Ez a meggyőződés ugyanis a tananyag elsajátításából eredő követelmények azonosságát veszi csak figyelembe, a tanulók eltérő helyzetét nem. Vagyis számára a tanulás nem egy meglevő tudás- és képességszint megemelése, hanem egy meghatározott ismeretanyag elfogadtatása, emlékezeti rögzítése. A tananyag-központúság uralma a tanulók személyi fejlesztése fölött azonban a gyermekek és ifjak körében végzett tanítás hatását is rontja.

Érdemes megfontolni, mit mond erről Paulo *Freire,* az oktatásügy nemzetközi hírű brazil szakértője: „A tanár-diák kapcsolat gondos elemzése az iskolán belül feltárja, hogy ennek alapvetően közlő jellege van. E kapcsolat magában foglalja a közlő szubjektumot (a tanárt) és az őt türelmesen hallgató objektumokat (a tanulókat). A tanárok úgy beszélnek a valóságról, mintha az statikus, részekre osztott és előre kiszámítható lenne. Vagy a tanár olyan témáról magyaráz, mely teljesen idegen a tanulók tapasztalataitól. A tanárnak az a feladata, hogy »teletöltse« a diákok fejét elbeszélésének tartalmával, olyan tartalmakkal, amelyek el vannak szakítva a valóságtól, amelyek elváltak attól a teljességtől, amely szülte őket, s nekik jelentőséget adhatna. A szavak konkrétsága ennek következtében kiüresedik, elidegenedett és elidegenítő verbalizmussá válik. E közlő oktatásnak fő jellegzetessége az, hogy a szavak hangzatossága ellenére sincs formáló ereje... A közlés (a tanárral, mint elbeszélővel) a tanulókat arra készteti, hogy *mechanikusan memorizálják* az elmon-

dott tartalmakat. S ami még rosszabb, az az, hogy ez a »tanítás« a *tanulókat »edényekké«, tartályokká teszi,* amelyeket a tanároknak meg kell tölteniük. Az a jobb tanár, aki tökéletesebben tölti meg ezeket a tartályokat, és azok a jobb tanulók, akik alázatosan engedik magukat tartályként megtölteni.

Az oktatás így a *letétbe helyezés* aktusává válik, amelyben a tanulók a letétbe helyezett ismeretek befogadói, s a tanár a letétbe helyező. Ahelyett, hogy párbeszédbe kezdenének, a tanár közleményeket bocsát ki, amelyeket a tanulók türelmesen fogadnak be, emlékezetbe vésnek és elismételnek. Ez az oktatás *»bankkoncepciója«*, amelyben a tanulók cselekvése arra korlátozódik, hogy befogadhatják, tárolhatják és raktározhatják a kapott dolgokat." (3)

Bár ez a kritika a gyermekek és ifjak tanítására vonatkozik, és azt célozza, hogy a felnőttoktatás gyakorlatát ettől eltérően alakítsák ki, kétségkívül felfogható Freire vádja a rossz pedagógia bírálataként is, amelynek helyébe egy élettelibb, eredményesebb pedagógia állítható. S ez még mindig lehetne a gyermek- és ifjúsági korosztályok tanításának és a felnőttek tanításának *közös* elvi-elméleti alapja. Csakhogy Freire és a felnőttoktatás sok más teoretikusa olyan követelményeket fogalmaz meg, amelyek nehezen foghatók fel az iskolai oktatás egyszerű korrekciójának. Ez a koncepció abban látja a felnőttoktatás sajátos megalapozásának lehetőségét, hogy a tanulók magukkal hozott tapasztalataiból kell kiindulni, s azok kritikus elemzésével kell eljutni az elméleti általánosításokig. Továbbá a tantárgyakra osztott iskolai tananyag helyett az életben fölmerülő problémákat kell a tanulás központjába állítani, s azok sokoldalú, komplex vizsgálatával kell eljutni ahhoz, hogy a tanulásban résztvevők képessé váljanak e problémák megoldására. Végül szinte valamennyien hangoztatják, hogy a tanulás folyamatában a tanárnak a tanulók egyenrangú partnerévé kell válnia, és ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy maga is tanul, s egyúttal a tanulók csoportját is bevonja a tanítás folyamatába, megosztva velük annak felelősségét.

Aligha tekinthetők ezek az ajánlatok a gyermek- és ifjúkori tanításban érvényesítendő alapelveknek, jóllehet a tapasztalatokra építés és a problémaelemzés egyaránt helyet kaphat benne, sőt a tanulás eredményességének javítása érdekében a tanulócsoport aktív felelőssége is megnövelhető. Mégis érezhető talán, hogy ezek az elvek más didaktikai alapozás felé mutatnak, mint amit az iskolák gyakorlatában megszoktunk. És ezért az is kérdéses, hogy a felnőttoktatás szorítható-e iskolai keretek közé, nem szükségszerű-e, hogy a dolgozók iskolái nálunk már lényegében a túlkoros fiatalok iskoláivá váltak?

A felnőttoktatás sajátos didaktikájának lehetőségét tagadóknak mindenesetre végig kellene gondolniuk azt az összehasonlítást, amit Malcolm S. *Knowles* tett a pedagógia és az andragógia között. Úgy tetszik, az összehasonlítás alapját adó kritériumok világosan mutatják az eltérő helyzetet, amely jóval több, mint életkori különbség; a felnőttek társadalmi státusát is számításba veszi.

Knowles a tanuló szerepét a következőképp fogalmazza meg: a pedagógiában a tanulók függenek tanáraiktól. A tanártól azt várja a társadalom, hogy felelősséggel határozza meg mit, mikor és hogyan tanuljanak. Az andragógiában viszont „az egyén a függőségtől a fokozódó önirányítás felé halad, de az emberek különböző szinteken és az élet különböző területein teszik meg ezt. A tanárok felelőssége, hogy ösztönözzék és segítsék ezt a folyamatot. A felnőtteknek pszichikai szükségletük az önirányítás, bár átmenetileg, egyes helyzetekben kerülhetnek függő viszonyba".

A tanulók tapasztalata a pedagógia gyakorlatában csekély értékű. Ezért a tapasztalat, amelyből a tanulók legtöbbet nyernek, a tanár, a tankönyvíró, az audio-vizuális eszközöket előállítók és más szakemberek tapasztalata. Az oktatás ennek következtében főként közlő módszereket alkalmaz: előadást, kijelölt olvasmányokat, audio-vizuális bemutatásokat. Az andragógia felismerése ezzel szemben az, hogy az emberek fokozott mértékben halmoznak fel tapasztalatokat, s ezek forrásai lesznek tanulásuknak. Ezért a felnőttek na-

gyobb jelentőséget tulajdonítanak az olyan tanulásnak, amely tapasztalataikra épül, s kisebb jelentőségűnek látják a passzív elsajátítással járó tanulást. Eszerint a felnőttoktatás fő módszerei a tapasztalati tudás feldolgozásában jelennek meg: a laboratóriumi gyakorlatokon, a megbeszéléseken, a problémamegoldó esettanulmányokban, a szimulációs gyakorlatokon, a terepgyakorlatokon és más hasonlókban.

A tanulási készséget Knowles így különbözteti meg: a pedagógiában a tanulóknak minden társadalomban azt mondják, hogy tanulniuk kell, hogy a tudatlanságukat megszüntessék. A társadalmilag meghatározott ismeretekből következik, hogy az iskolai oktatásban ugyanabban az életkorban minden tanulónak ugyanazt kell megtanulnia. Ezért a tananyagot egy standardizált tanterv keretei közt alakítják ki, amelyet minden tanulónak lépésről lépésre haladva kell elsajátítani. A felnőttek viszont akkor hajlandók valamit megtanulni, ha belátják, hogy szükségük van valaminek a megtanulására, hogy a problémáikat jobban tudják megoldani és az életben eléjük kerülő feladatokat jobban tudják elvégezni. A tanár felelőssége ebben az esetben az, hogy megteremtse ennek a helyzetnek és a hozzá kapcsolódó folyamatnak a feltételeit, és olyan eszközöket és módszereket adjon, amelyek segítik a tanulásban résztvevőket szükségleteik felismerésében, céljaik megvalósításában. Ezért a tanulást a megszerzendő tudás alkalmazása érdekében kell megtervezni és megszervezni a tanulási készségeknek megfelelően.

A tanulásra orientált magatartás Knowles szerint abban tér el egymástól, hogy a gyermek- és ifjúkorban alkalmazott pedagógiában a tanulók a tanulást a tananyag elsajátításának tekintik. Feltételezik, hogy ez csak életük későbbi szakaszaiban lesz hasznosítható. Ezért a tananyagot olyan tantárgyi egységekre osztják, amelyek az adott tárgy logikáját követik. (Pl. a régebbi korok történetétől az újabb időkig, az egyszerűtől a bonyolultabbig) A tanulók tanulási orientációja tehát tananyagközpontú.

Az andragógia szerint viszont az oktatás a megnövelt kompetencia fejlesztési folyamata. Célja az ismeretek és jártasságok felhasználása a gyakorlati élet hatékonyságának javítására. Ezért a tanulást is a kompetencia fejlesztése köré kell szervezni, amelynek következtében a tanulás teljesítmény-központú lesz, s a teljesítmény minőségének az átalakulásán mérhető. (5)

Kérdéses persze, hogy Knowles andragógiai megállapításai nem túlságosan prakticisták-e? Nem tesznek-e engedményeket az olyan tanulásnak, amely a gyakorlati hasznot kereső motivációra szűkül?

Ez a gyakorlatiasság még igazolható is, ha számításba vesszük, hogy a felnőttoktatás főként a szakmai képzés, továbbképzés, átképzés és vezetőképzés terén mutat vonzerőt, illetve az olyan tanfolyamokon, ahol praktikus dolgokat lehet megtanulni a mindennapi élet szükségleteihez kapcsolódva. (Szabás-varrás, kertészkedés, gépkocsi-vezetés stb.) Mintha jogosnak látszana az a munkamegosztás, mely szerint az általános műveltség elsajátítása a gyermekkorra korlátozható, s a felnőttkorban már csak a speciális és gyakorlati irányú képzés lenne számításba vehető. Csakhogy ennek épp az mond ellent, hogy szélesebb látókör a felnőttkorral együtt alakulhat ki, míg a gyermek- és ifjúkor inkább korlátozódik az átélhető (az „itt és most"-ban érzékelhető) környezetre.

Ennek az ellentmondásnak a feloldásához még valamit figyelembe kell vennünk, amit általában mellőzni szoktak a gyermekkori és a felnőttkori tanulás megkülönböztetésében is. Ez az a tény, hogy az önmagát társadalmi környezetében elhelyező, felelős gondolkodás és az ennek megfelelő öntudat csak a felnőtté válás folyamatában alakul ki (természetesen nem mindenkinél egyformán); így a tanuláshoz fűződő tudatos viszony is igazán csak a felnőttkorban (estleg az ifjúkor végén) várható. Amíg a gyermek – és a korai ifjúkorban lévő tanuló a tanulást kívülről reáháruló követelménynek fogja fel, a felnőtt önként vállalja azt, – ha meg van győződve annak szükségességéről, s várható hasznáról. Ezért döntő kérdés a felnőttoktatás számára a motiváció és annak az erősségi foka. Ezért játszik benne nagy szerepet az érdek, ami persze nemcsak anyagi lehet. És ezért jelenik

meg a felnőttoktatásban az individualizálás igénye, vagyis az, hogy a tanulás a lehetőség szerint feleljen meg a személyes szükségleteknek, adjon lehetőséget a tapasztalatok felhasználására, irányuljon a magatartás és a tevékenység megváltoztatására és adjon minél több teret az önálló vélemény kialakítására. Ha a felnőttoktatást a gyermek- és ifjúkorhoz igazodó pedagógia alá sorolnánk, értetlenül kellene állnunk az olyan javaslatok előtt, amelyek szerint a tanulókat be kell vonni a tananyag tervezésébe, és osztozni kell velük a célok elérését segítő módszerek kiválasztásában. (5, 7) Ha viszont elismerjük, hogy a felnőttoktatásban az eredményesség feltétele annak feltárása és alapul vétele, amit a tanulók magukkal hoznak a tanítás-tanulás folyamatába, akkor nyilvánvaló, hogy a tanulmányi terv nem válhat függetlenné ettől. (1) S az is magától értetődő, hogy a tananyaghoz kapcsolódó tapasztalatokat azok ismerik, akik valaha átélték azokat, s kialakították róluk ítéletüket. De nemcsak az induláshoz szükséges tudnunk, melyik résztvevő mivel is járul hozzá egy tanulócsoport közös munkájához, hanem a tanulás későbbi szakaszaiban sem lehet mindegy, hogy miként is változik meg az induló szint. Persze mindez csak akkor kap jelentőséget, ha a súlypont a tanításról a tanulásra kerül át, és ha nem az lesz elsődlegesen fontos, hogy a tanár mit csinál, hanem az, hogy a tanulás eléri-e a célját, a tanulók tudása, képessége valóban fejlődik-e.

A felnőttoktatásnak azonban számolnia kell azzal, hogy sok felnőtt kötődik a már meglevő véleményéhez, rögzült szokásaihoz. (7) Ez esetben megtörténhet, hogy disszonancia keletkezik a szerzett új ismeretek és a korábban kialakult gondolkodásmód között. S ha az új ismeretek nem tudnak beépülni a befogadó tudatba, akkor könnyen elfelejtődnek, így veszélyeztetik a tanulás eredményességét. A „rég"" és az „új" találkozásánál ugyanis rendszerint a régi „tudás" győz, már csak azért is, mert annak többnyire tapasztalati (azaz átélt) alapja van. Ezért a tanításnak az új ismeretek átadásánál jóval több időt és energiát kell fordítani a régi tudás és az új információ szerves egységének a megteremtésére, az új ismeretek feldolgozására.

E közös munka szükségességét világítja meg Horst *Siebert* megállapítása, mely szerint „a felnőttek keveset tartanak meg emlékezetükben abból, amit csak hallanak; többet abból, amit hallanak és látnak (pl. a film); legtöbbet abból, amit ők maguk dolgoznak ki. Az *aktivitás* növeli a tanulás sikerét." (9) Ugyancsak ő mutat rá arra, hogy a legtöbb tanár „hosszabban és gyakrabban beszél", mint ahogy szükséges lenne, ahelyett, hogy irányítaná a tanulócsoportban a vitát és a problémák megoldását. Pedig a tananyag közlése a felnőttoktatásban másodlagosnak látszik a tanuláshoz szükséges képességek fejlesztésével szemben, hiszen az ismeretadást személytelen médiumokkal is lehet helyettesíteni, s a felnőttek elfoglaltságát figyelembe véve a feladat inkább az önálló tanulás képességének fejlesztése lenne. Nem véletlen, hogy napjainkban a jelenléten alapuló, osztálytermi oktatással szemben a felnőttoktatás mindinkább előnyben részesíti a távoktatást, amelyben minden egyes tanuló ott és akkor tanul, amikor számára a legmegfelelőbb. A helyi és időbeli kötöttségektől mentes távoktatás ennek ellenére azonban képes arra, hogy személyre szóló segítséget adjon minden résztvevőnek, jóllehet egyszerre sokkal több emberrel foglalkozik, mint a hagyományos tantermi oktatás. Ezt azzal tudja elérni, hogy a tananyag minden fontosabb részletéhez feladatokat és ellenőrző kérdéseket kapcsol, a megoldott feladatokat szakértőkkel értékelteti, megszervezi hozzá a tanácsadást és a konzultációs szolgálatot, s ennek során arra törekszik, hogy a tanulók megértsék a tanulás közben jelentkező nehézségek okát, képessé váljanak hibáik kijavítására, teljesítményük értékelésére. Az önállóság fokozása tudatosan követi Carl *Rogers* alapelvét: „a leghasznosabb tanulás a tanulás folyamatának a megtanulása". (8) Rogers arra is figyelmeztet, hogy a tanításban közvetített ismeretek kevéssé épülnek be a tanulók gondolkodásába, s az egyes információk átvétele is részleges lesz, ha a tanulás nem párosul a tanulók aktív munkájával, tapasztalataik átértékelésével és átstrukturálásával.

Bármily furcsán hangzik is, a felnőttoktatásban kiemelt jelentőséget kap „a tanulás meg-

tanítása". Csodálkozásunkat az válthatja ki, hogy feltételezzük, a gyermek- és ifjúkorban az iskolai tanítás ezt már megtette. A felnőttoktatás legkülönbözőbb alkalmai és szintjei azonban tanusítják, hogy ez nem így van, a hatékony tanulást az iskola az esetek nagy részében nem tanította meg. Nem adott módszereket hozzá, s nem fejlesztette ki a tananyag feldolgozásához szükséges alkotó gondolkodást. Feltehetően ez annak a következménye, hogy sok tanár számára a tanulás nem más, mint a tankönyvek szövegének hű visszaadása, vagyis lényegében passzív reprodukció, amelyben a tanulók önálló gondolatainak semmiféle szerepe sem lehet. Amikor azután a felnőttoktatásban arra kerül sor, hogy a tanulók ismereteiket a társadalmi valóság változó helyzeteire alkalmazzák, csődöt mond az a tanulási beállítottság, mely képtelen kezelni a rendelkezésére álló tényeket, adatokat, és azt hiszi, hogy a tankönyv, a tanár vagy valamely szakirodalmi forrás megállapításainak az elmondásával már „tanult" valamit.

Feltételezhető, a felnőttoktatás eredménytelenségét hangoztató vélemények sokszor arra építenek, hogy a gyermekeknél és az ifjúságnál alkalmazott módszerek itt nem válnak be; s ahelyett, hogy e nézetek vallói felismernék, hogy az eltérő körülmények közt *másképp* kellene tanítaniuk, arra a következtetésre jutnak, a felnőtteket nem is lehet eredményesen tanítani.

Jellemző egyébként az a különbség, ami a tanulás közben elkövetett hibák vonatkozásában mutatkozik a tananyag-központú pedagógia és a teljesítményre orientált andragógia között. A hagyományos pedagógiai felfogás szerint a tévedés a tanulás sikertelenségének jele, ezért rossz osztályzattal büntetni kell. Az andragógia szakirodalma viszont azon az állásponton van, hogy a hiba hasznos visszajelzés a tanuló számára egy értelmezés helytelen voltáról, és ezért azt kizárva hozzásegíthet más, jobb megoldások megtalálásához. Különösen akkor, ha a tanulást a reprodukciós szándék helyett a problémák megoldására irányuló kereső, kutató magatartás jellemzi. Ezzel együtt nélkülözhetetlen feltétel még a vizsgálandó probléma diagnosztizálása, mely nem más, mint az adott problémát meghatározó körülmények számításba vétele és egymásra vonatkoztatása. Természetesnek látszik, hogy az összefüggések feltárása és értelmezése közben nem lehet azonnal a legjobb következtetésekig eljutni; ezért a megközelítésmód folytonos korrekciója – vagyis a hibás válaszok fokozatos meghaladása maga is tanulás, mégpedig olyan tanulás, amely sokkal maradandóbb eredménnyel jár, mint az, amelynél pusztán a jó megoldások emlékezeti rögzítése történik meg. Tanítási tapasztalatokkal igazolható, hogy „a felnőttek akkor tanulnak legjobban, amikor megtanulták, hogyan tanuljanak" (10) és az is, hogy „mennél aktívabban működik közre egy felnőtt saját hibáinak kijavításában, annál valószínűbb, hogy elfogadja e javításokat, és le is tudja győzni saját hibáit". (11)

A hibák feltárásában még egy lényeges követelményre kell rámutatni. A felnőttek elvárják, hogy érett emberként kezeljék őket. Sértőnek találják, ha tévedéseikért megszégyenítésben részesülnek. Aki munkahelyén vagy legalább a családjában felelős pozíciót tölt be, nehezen viseli el ezt a bánásmódot. Ezért a felnőttoktatás szakirodalmában gyakran ismétlődik a figyelmeztetés: a tanári munka nem párosulhat fölényességgel, a tanulókat megbélyegző minősítéssel. A több tudás és a szakértelem sem jogosítja fel a felnőttek tanítóit arra, hogy lekezelően bánjanak tanítványaikkal, akik esetleg a műveltség más területein náluk többet tudnak, s őket taníthatnák. Amíg a felnőtt és a gyermek kapcsolatában mindig a felnőtt az, aki tanít, és a gyermek az, aki tanul, a felnőttoktatásban ez a kapcsolat viszonylagos, csak az adott helyzetre érvényes. Ha elfogadhatónak találjuk, hogy a felnőttoktatás „két különböző világ és tudás összecsiszolódása" (2), akkor az is elismerhető, hogy itt a tanítás-tanulás tulajdonképp cserefolyamat (1), amelyben a tanár maga is részese az adott problémák vizsgálatának, s neki is éppúgy kell tanulnia, mint tanítványainak. (5) Ezért a felnőttoktatás nem lehet tekintélyelvű, autoriter módon utasításokat adó. A tanárnak inkább segítőként kell közreműködnie a tanulási folyamat kibontásában, alternatívákat adva a folyamatban résztvevőknek, amelyekből azután választhatnak érdek-

lődésük szerint. Súlyos hiba lenne, ha nem így tenne, ha nem tekintené egyenrangúnak a nála tanulókat.

Természetesen szó sincs arról, hogy a megértő és partneri kapcsolatból következően a tanár nem figyelmeztethet a tanulás fogyatékosságaira, s nem teheti szóvá a tanulás gyenge színvonalát. A tanítás etikájának mondana ellent az, ha a nyilvánvalóan rossz eredmények fölött elsiklana, s azokat „nagylelkűen" jó értékeléssel minősítené. A jó emberi kapcsolat követelményének félreértése, ha az kritikátlanságot jelent, s a tanári értékelés feladásához vezet. Ez avval járna, hogy a tanulók megelégszenek meglevő tudásukkal, és abban a téves nézeteiket „igazságként" erősítik meg.

Egyébként a tanulói teljesítmények értékelésében is felfedezhetők a felnőttoktatás sajátos követelményei. Amíg a gyermek- és ifjúkorúakkal foglalkozó oktatásban az értékelés általában a tudásszintet kifejező számjeggyel, osztályzattal történik, a felnőttoktatásban az értékelés súlypontjának át kell kerülnie a részletesebb szöveges értékelésre. A felnőtt tanuló számára ugyanis nélkülözhetetlen, hogy megértse teljesítménye értékelésének indokait, és felismerje, hogy miben miért hibázott, s a megoldásaiban mi volt különösen jó, megerősítendő. Persze a tanár szakértői szempontjai nem lesznek mindig könnyen érthetőek és elfogadhatóak, de az elemző értékelés segíthet a szakmai követelmények jobb megértésében és oda vezethet, hogy a tanulók képessé válnak munkájuk önkritikus megítélsésére. C. Rogers szerint „ha a tanulásban érvényesül az önkritika és az önértékelés, az ösztönzi az önállóságot, az alkotóerőt és az önbizalmat" (8), tehát a folyamat pozitív hatású. Ezért kimondható, hogy a teljesítmények tárgyilagos értékelésének az elsajátítása szerves része a felnőttek tanulásának, azaz maga is tanulás.

Végül még egy lényeges különbségre kell utalnunk az iskolában alkalmazott pedagógia és a főként iskolán kívül érvényesíthető andragógia között. Az elsőben a tantervben rögzített – és országosan kötelezőnek vett – tananyag a tanítás-tanulás kapcsolatának a meghatározója. S minthogy az anyag bősége és a rendelkezésre álló idő szűkössége közti ellentét állandó feszültséget teremt, a tanárok tevékenysége kimerül a tankönyvekbe foglalt tananyag feldolgozásában. Ritkán adódik lehetőség arra, hogy a tanítás a tankönyveken túl szélesebb távlatokat nyisson, s az elmélyültebb tudás megszerzésének igényét felébressze. Erre már azért sincs idő, mert az oktatást megköti a tanulás ellenőrzésének kényszere, hiszen csak így érhető el, hogy a tanulásra kötelezett tanulók tegyenek is valamit a tananyag feldolgozásáért, elsajátításáért. Nem véletlen persze, hogy ebben a kényszerhelyzetben a tanulás megkedveltetésére, eredményes módszereinek a megtanulására és a tananyag érdekesebb összefüggéseinek a kibontására már nem marad idő és erő.

A felnőttoktatásnak – ha megszabadul az iskolai kötöttségektől és maga tervezheti meg a tanmenetét – ennél sokkal több lehetősége kínálkozik az említett hiányok pótlására. Sőt, feladatköre épp ezek köré összpontosul, amennyiben felismeri, hogy a sikere a tanulási motíváció erősítésén, a hatékony tanulási módszerek alkalmaztatásán és az önképzési lehetőségek kibontásán, szakszerű támogatásán múlik. Paradox állításként hat, de van benne igazság: a felnőttoktatásnak arra kell törekednie, hogy fölöslegessé tegye önmagát. Azaz: a szervezett tanulást tartós önképzéssel váltsa fel. Nyilvánvaló, hogy ezt csak úgy érheti el, ha maximálisra fokozza a tanulói öntevékenységet és önállóságot, de az is nyilvánvaló, hogy ez teljes mértékben sohasem valósulhat meg. Mindig lesznek olyan szakterületek és problémakörök, amelyeknek a feldolgozásában a laikus érdeklődők a szakemberek segítségére lesznek utalva. S így a felnőttoktatás sohasem fog feloldódni a teljesen egyéni tájékozódásban, még akkor sem, ha a jövő nemzedékei a jelenleginél jóval magasabb iskolai végzettséget szereznek majd. Az a hiedelem, hogy az ifjúság iskolázottsági szintjének emelkedésével a felnőttoktatásnak szükségszerűen el kell halnia, arra a feltételezésre épül, hogy szerepe az iskolapótlás.

A jelen tendenciái ennek épp az ellenkezőjét mutatják: az egyetemi végzettséget sem

tekintjük már a tanulás utolsó és egyben legmagasabb fokának, hiszen bebizonyosodott, hogy a posztgraduális továbbképzés nélkül a korábban megszerzett diploma értékét veszti. Éppen ezért érdemes elgondolkodni Peter *Drucker* szavain, amelyek az 1960-ban Montrealban tartott felnőttoktatási világkonferencián hangzottak el: „A felnőttoktatás éppoly természetes a művelt társadalomban, mint a gyermekek oktatása az írástudó társadalomban." (A.S.M. Hely: 1982) E megállapítás feltehetően arra a meggyőződésre épült, hogy művelt társadalomról csak akkor beszélhetünk, ha a tanulás az egész életen át tart, és nem fejeződik be a gyermek- és ifjúkorral.

S ha úgy gondoljuk, hogy ezzel egyetértve meg kellene próbálni az andragógia elméletileg kidolgozott alapelveit gyakorlatunkban is érvényre juttatni, meg kellene kezdeni a felnőttoktatás elméleti és módszertani szakirodalmának – a pedagógiát megközelítő mértékű – kiadását, és meg kellene szervezni végre sok más országhoz hasonlóan nálunk is a felnőttoktatásban dolgozók speciális felsőfokú képzését. Úgy gondolom, enélkül lehetetlen a felnőttoktatás színvonalának az emelése.

IRODALOM

(1.) *Bradford, Leland P.:* The teaching-learning transaction. Adult Education, Chicago, 8.vol.1958.
(2.) *Entwistle, Harold:* Theory of adult education. In: Lifelong Education for Adults. An international handbook. Ed. by C.J. Titmus, Pergamon Press 1989.
(3.) *Freire, Paulo:* Pedagogy of Oppressed. Harmondsworth, Middlesex. England. Penguin Books, 1973
(4.) *Hely, A.S.M.:* New trends in adult education. Paris, UNESCO 1962.
(5.) *Knowles, Malcolm S.:* The modern practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated. Cambridge, The Adult Education Company. New York, 1980.
(6.) *Krajnc, Ana:* Andragogy. In: Lifelong Education for Adults. An international handbook. Ed. by C.J. Titmus, Pergamon Press 1989.
(7.) *Rogers, Carl:* Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill Publishing Company. A Bell-Howell Company. Columbus, Toronto, London, Sidney, 1983.
(8.) *Siebert, Horst:* Thesen und Materialen zur Didaktik und Methodik. In: Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Westdeutscher Verlag, Düsseldorf. 1977.
(9.) *Smith, Robert M. - Haverkamp, Kay K.*: Towards the Theory of "How to learn". Adult Education. Vol.28. No.1. Washington, 1977.
(10.) Teaching by Correspondence in the Open University. Handbook.
(11.) *Milton Keynes*, Portsmouth 1973.

MARÓTI ANDOR

A felnőttoktatás és a közművelődés

A dolgozók iskoláinak nemcsak a tananyagot kell megtanítaniuk. Fontos az is, hogy tágítsák a hallgatók látókörét, bővítsék kulturális ismereteiket, a művelődés szeretetére neveljék őket. Iskolánk: a budapesti IX. kerületi Mester utca 23. alatti Dr. Antos István Dolgozók Közgazdasági Szakközépiskolája ugyancsak felismerte ezt az igazságot. Évtizedek óta sokirányú kulturális tevékenységet folytatunk.

Más esti iskolákhoz hasonlóan, nálunk is gyakoriak a múzeumlátogatások. Itt persze figyelembe kellett vennünk a fővárosi távolságokat. Az iskolánktól messze lévő Nemzeti Galériát és Szépművészeti Múzeumot ritkábban tudjuk felkeresni. Látogatásainkat szom-