

PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSI JAVASLATOK A SZÁZADVÉG FELNŐTTOKTATÁSÁBAN¹

Az UNESCO hamburgi Pedagógiai Intézete 1992-ben ünnepelte fennállásának 40. évfordulóját. Az ünnepi alkalomra az intézet neves előadókat hívott meg, többnyire a neveléstudomány „nagy öregjeit”. Bogdan Suchodolski,² a varsói egyetem Pedagógiai Intézetének egykori vezetője, aki ekkor már 89 éves volt, „A humanista oktatás tragédiája” címmel tartott előadást.¹ Gondolatmenetét azzal kezdte, hogy a hagyományos oktatás a civilizáció értékeit közvetítette, abban a meggyőződésben, hogy ezeket az ifjúságnak el kell sajátítania, mert ezek adják meg a közös emberi lét irányító eszméit, tájékozódási pontjait. Korunkban azonban a helyzet megváltozott. A civilizáció bonyolultabb lett, gyorsan változik, közben új veszélyek keltenek bennünk aggodalmat és félelmet. Ez megnehezíti az ifjabb nemzedék alkalmazkodását, és bizonytalanná teszi a jövőt, amire e nemzedéket fel kellene készíteni. A helyzet problematikuságát jelzi, hogy míg korábban a természeti csapások fenyegették a civilizációt, ma „a civilizáció saját magát fenyegeti”. A környezet pusztítása többé már nem helyi probléma, mert kozmikus méretűvé lett. Az egész bolygó veszélyben van az ózonréteg elvékonyodása és a nukleáris energia felelőtlen használata miatt. Ehhez járulnak a megoldatlan gazdasági és társadalmi problémák. Sok ország szenved a nyomortól, az éhezéstől, a rossz egészségügyi ellátástól, lakáshelyzettől és a munkanélküliségtől. A tudományos, technikai fejlődés ellenére a modern világ ellentmondásokkal terhes. A háborús konfliktusok sem szűnnek meg. A világ különböző részein törzsi viszályok keletkeznek, fundamentalista és nacionalista mozgalmak ütköznek össze egymással, és nő az agresszivitás. „Diktátorok tűnnek fel, és a fasizmus új formái győzedelmeskednek”. Az ember többé nem társ, hanem ellenség, „akit meg kell semmisí-

teni”. Az emberi élet nagyon olcsó lett, miközben állandóan kinyilvánítjuk az emberi jogok védelmét. A mély válság jele, hogy a kultúra is veszít vonzerejéből. Úgy látszik, az anyagi javak fogyasztása vonzóbb életcél sok ember számára. Ilyen körülmények közt kell az oktatásnak választ találnia arra, hogy miként készítse fel a fiatalokat a civilizáció védelmére és fejlesztésére, másrészt arra, hogy élni tudjanak egy zűrzavarral, jogtalansággal és előítéletekkel teli világban.

Ezekre a kérdésekre a hagyományos oktatás nem tud válaszolni. „A kultúra megismerésének szükségességét a lét nem igazolja”. A jelen gondjaival elfoglalt emberek közömbössé válnak a múlt értékei iránt. Számukra ezek „holt értékek”, amelyekből semmiféle haszon sem húzható. A humanista kultúra „az élet dekorációjává válik”, mintha fölösleges lenne. Ez az ellentét talán felfogható a lét és tudat, az élő jelen és az eltelt múlt közti ellentmondásként, de ez a szembenállás egyúttal a tapasztalatok és az eszmék összeegyeztethetlenségéhez is vezet. Egy olyan kettősséghez, amely magában rejtje az egyéni meggyőződés és a közösségre kiérlelt álláspontok elválását is. Kérdés, hogy az egyén – feladva egyéniségét – az utóbbihoz igazodjék, vagy – elvetve azt – tisztán a saját érdekeit és a személyes felfogását kövesse? Suchodolski szerint a hagyományos oktatás tanácstalan ebben, és nem tud hozzájárulni a gonoszság és a bűnözés megszüntetéséhez sem. A történelem tanulsága, hogy „az ember nem akar igazán ember lenni”. És ez a nevelési célok bukását jelenti. A nevelésnek két nagy egyénisége volt a múltban. Szókratész, aki az önismerettel együtt a bölcsesség alkalmazását tanította, és Krisztus, aki mások szeretetét hirdette. „Mindkettejüket emberek ölték meg, és haláluk megerősíti az oktatás, nevelés tragikus üzenetét”.

A felnőttoktatás felkészületlensége a válsághelyzet megoldására

Két évvel később, 1994-ben ünnepelte a német népfőiskolai szövetséghez tartozó Nemzetközi Kapcsolatok Intézete fennállásának 25. évfordulóját. Az alkalomra kiadott tanulmánykötetben Chris Duke,

1 Az előadás elhangzott az MTA Felnőttoktatási Albizottságának 1999. decemberi ülésén. Tanulmányként megjelent az *Andragógia az ezredforduló változó világában*. (Farkas Éva – Maróti Andor – Szabó Irma – Kálmán Anikó – Udvardi-Lakos Endre – Csoma Gyula – Bardócz-Tódor András írásai) 2001. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.

2 Suchodolski, Bogdan 1992 *The Tragedy of Humanistic Education*. The 40th Anniversary of the UNESCO Institute for Education, Hamburg.

a Warwicket Egyetem Továbbképzési Központjának igazgatója cikkében ugyancsak az emberiséget fenyegető globális problémákra figyelmeztet.³ Azokra a megoldatlan problémákra, amelyek nemzetközi összefogást sürgetnek. Suchodolskihoz hasonlóan ő is hangsúlyozta, hogy az erősödő egoizmus és a mások érdekét, véleményét el nem ismerő csoportérdek akadályozza a problémák megnyugtató megoldását. A valóság is állandóan szembekerül azonban a helyzet rendezésére irányuló elgondolásokkal. Ennek szembetűnő jele volt 1985-ben a Párizsban megrendezett IV. Felnőttoktatási Világkongresszus, ahol a hozzászólók vagy magasztos elveket hangoztattak, vagy a valóság súlyos gondjairól szóltak. A két szint viszont ritkán találkozott egymással.

Aki a felnőttoktatás gyakorlatát ismeri, észlelheti a professzionalizálódással együtt járó intézményesülést és bürokratizálódást és a társadalmi mozgalmak háttérbe szorulását. Az intézmények nem is keresik a kapcsolatot a társadalmi szervezetekkel, beérik saját elképzeléseik megvalósításával. Hasonló a helyzet a kutatással. Tanulmányok jelennek meg az önirányításra képes tanulókról, a „normális” tanfolyamvezetőről és a mindenütt alkalmazható módszerekről. Duke szerint mindennek „nincs köze a brutális valósághoz”.

A felnőttoktatás hagyományosan arra törekszik, hogy növelje az egyén esélyeit az életben, szélesítse a látókörét, fokozza részvételét a közéletben, s mindent úgy, hogy e szándékok nem veszik figyelembe az érintett személyek életét, társadalmi helyzetét, személyes problémáit. Ezért azután sok fejlesztési terv vall kudarcot. Nehezen ismerik fel, hogy csak az az oktatás lehet sikeres, amely megfelel az emberek konkrét szükségleteinek, összefügg helyzeteikkel és tapasztalataikkal. Csak ez motiválja és aktivizálja őket. Ha ez a kapcsolat nem jön létre a tanítás és a gyakorlat között, akkor az emberek motiválatlanok, passzívok maradnak, a tanulásuk pedig eredménytelen lesz. Ez különösen az alacsony képzettségűek esetében jár veszéllyel, mert ők visszaeshetnek az írástudatlanságba.

A felnőttoktatás professzionalizálódása egyelőre nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A

3 Duke, Chris 1994 Tendenzen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung. In *Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationalen Zusammenarbeit der Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Bonn.

posztmodern társadalomra jellemző bizonytalanság, kételkedés és bizalomvesztés itt is megtalálható. Feltehetően ezt igyekszik kompenzálni a szakmai zsargon és a fokozódó elvontság, ami misztifikálja az elmélet megállapításait (pl. a gyermekeket nevelő pedagógia és a felnőtteket tanító andragógia különbségét), ezzel együtt azonban nem képes fokozni a gyakorlat hatékonyságát. Ennek következménye lesz az is, hogy a felnőttoktatás mindinkább elveszti a társadalmi problémák iránti érzékenységét.

A felnőttoktatás elveinek leegyszerűsítése és túláltalánosítása

Ez a kritikus hang jelenik meg és lesz konkrétan Stephen Brookfield-nek, a New Yorki Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolája tanárának írásában,⁴ amely a felnőttek tanulására vonatkozó mítoszokat értékeli a gyakorlat tapasztalatai alapján. Szerinte nem igaz az, hogy a felnőttek élvezik a tanulást önmegvalósításuk folyamatában. A valóság az, hogy a felnőttek tanulásra „kellemes és fájdalmas elemeket egyaránt tartalmaz”. Ha az utóbbit tagadjuk, elhallgatjuk azokat a nehézségeket, amelyekkel a tanulóknak meg kell küzdeniük. Ehelyett tudatosítani kell, hogy a tanulás tele van kockázatokkal és kudarcokkal, az igazi produktivitás éppen ezek leküzdéséből származik. (Tehát nem azok megkerüléséből). Az is nyilvánvaló, hogy a tanulás nehézségeit és buktatóit nem feltétlenül lehet a tanítás hibáira visszavezetni. Ez természetes eleme a tanulásban történő előrehaladásnak.

A másik mítosz, hogy a felnőttek képesek önmaguk irányítására a tanulásban, és képesek részt venni a tanulási folyamat tervezésében, szervezésében és értékelésében. A tapasztalat azt mutatja, hogy szívesen hátrítják el a tanárok demokratikus ajánlatát a tanulási folyamat közös tervezésére és irányítására. Többségük zavart és bizonytalanságot érez ilyenkor, és arra gondol, hogy a tanár maga sem tudja, mit és hogyan tanítson. A felkínált együttműködés helyett ezért a tanárok tekintélyelve alapján felépített folyamatot választják, igyekezve alkalmazkodni annak előírásaihoz. Ez magától értetődően kényelmesebb számukra.

A harmadik mítosz, hogy a „jó tanárok” felismerik tanulóik igényeit, mert azok kielégítésével moti-

4 Brookfield, Stephen 1992 Why Can't I Get This Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. *Adult Learning, /USA/ Vol. 3. No. 6, 1992, April, 12-15.*

válják őket. Egyrészt nem azonosíthatók a szükségletek, amelyek meghatározzák, hogy a tanulóknak mit kellene megtanulniuk azokkal az igényekkel, amelyeket ők szeretnének megismerni. Ha a tanárok a tanmenetet teljesen a tanulókra hagynák, akkor oktatói szerepüket adnák fel, s olyan személyekké válnának, akiknek „periférikus jelentőségük” van a tanulók erőfeszítéseiben. Az oktatás demokratikus modelljében a tanár nem kiszolgáló, hanem segítő, aki nem mondhat le saját céljairól és meggyőződéseiről, még ha figyelembe veszi is a tanulók igényeit, kezdeményezéseit. Másrészt egy csoportban sokféle, egymástól eltérő igény lehet. Ezek közt választani kell, nem lehet egyszerre mindegyik igénynek megfelelni. A választásban pedig az alapvető értékek az irányt adóak. Azt is figyelembe kell venni, hogy ha a tanulás kizárólag a tanulók igényei szerint történik, akkor valószínű, hogy „megmaradnak gondolkodásuk és tetteik ismerős és ezért kényelmes, de szűk mintáiban”. A felnőttek tanárainak azonban feladatuk, hogy előmozdítsák e tekintetben a változást, és arra készítessék tanulóikat, hogy próbáljanak meg ismeretlen területeket és gondolkodásmódokat felfedezni. Ebben az eléjük tárt választási lehetőségek segíthetik őket.

A negyedik mítosz, hogy létezik „sajátos felnőtt tanulási stílus”. Mégpedig olyan, amely teljesen eltér a gyermekek és serdülők tanulásától. A valóság nem igazolja ezt, noha kétségtelenül felismerhetők bizonyos különbségek. Ezeket az életkörülmények idézik elő. De a különbségek az életben fokozatosan alakulnak ki, és nincs éles határ a felnőtté váláskor. Már csak azért sem, mert a felnőttek kritikus gondolkodásának és a tanultak gyakorlati alkalmazásának a képessége nem is mindig alakul ki mindenkiben. Az is tapasztalható, hogy a felnőttek „egyes összefüggésekben önmagukat irányítók és kritikusan gondolkodók lehetnek, máskor viszont visszariadnak az irányítás vállalásától, vagy a tekintély kérdőre vonásától”. Ezért nemcsak az életkori különbségeket kell figyelembe venni a tanulóknál; más tényezők legalább ugyanilyen fontosak a gondolkodás szerkezetének értelmezésében.

Végül az ötödik mítosz, hogy „létezik egy sajátos felnőttoktatási stílus”. Eszerint a felnőttoktatás módszere és eljárásai csak a felnőttek közt alkalmazhatók. Azzal szokták ezt a meggyőződést alátámasztani, hogy a felnőttoktatást az érdekelt-ség különbözteti meg a gyermekek tanításától, ezért a tanulók tapasztalataira kell építeni, hogy

sikeresebb legyen a problémák felvetése és megoldása. Brookfield hangsúlyozza, hogy ezek az elvek a gyermekek és serdülők tanításától sem lehetnek idegenek, ezért a pedagógia és az andragógia között „több a hasonlóság, mint az eltérés”. E módszertani eltérések pedig csak fokozatiak. Ezért a két terület között intenzív tapasztalatcserének kell kialakulnia, minthogy a kritikus gondolkodás fejlesztése mindkettőben szükséges, a fiataloknál legalább a középfokú oktatásban.

A posztindusztriális társadalomnak megfelelő felnőttoktatási filozófia kialakítása

A kritikus hangok jelzik, hogy a felnőttoktatás helyzete bizonytalanná vált, a régi módon már nem tud tovább fejlődni, az új lehetőségek és követelmények pedig még tisztázatlanok. Ezért tanulságos a svájci származású és most az amerikai Syracuse Egyetemen tanító Matthias Finger problémafelvetése,⁵ amely az új helyzet elemzéséből kiindulva keresi a felnőttoktatás feladatait. Leszögezi, hogy a posztindusztriális társadalomban a felnőttoktatás hagyományos nevelésfilozófiája többé nem követhető. Az normatív alapokra épült, és gyökerében a felvilágosodás filozófiájáig nyúlik vissza. Noha azóta a körülmények alaposan megváltoztak, s a felnőttoktatás gyakorlata is módosult, filozófiája ma sem lépi túl az „alapító atyák” megállapításait. Ezek alapjaiban a nevelés humanista felfogásához igazodtak, amelyekben a cél az emberek szellemi fejlesztése volt a kulturális javak, értékek elsajátításával. Ide kapcsolódott az emancipáció gondolata is, a társadalmi egyenlőség megteremtése érdekében. Meggyőződéssé vált, hogy a kultúra (és azon belül elsősorban a tudomány) terjesztésével megvalósítható a felvilágosult és igazságos társadalom, főként azzal, hogy a tanuló, művelődő ember a valóság urává válik. Ez a filozófia azonban az iparosítás előtti korszak terméke volt, és a társadalmi lét korszerűsítésére irányult. A felnőttoktatás mégsem ebből az elképzelésből bontakozott ki, hanem a mindennapi élet problémáiból, gyakran a hagyományos nevelés kudarcaiból (mint iskolapótlás), vagy a korszerűsítés rossz működéséből (mint környezetvédelem). Azonban továbbra is „javító” tevékenység maradt,

5 Finger, Matthias 1990 Does Adult Education Need a Philosophy? Reflections about the Function of Adult Learning in Today's Society. *Studies in Continuing Education*, Vol. 12. No. 2:99-106.

annak ellenére, hogy gyakorlati célokat szolgált. Az ipari társadalom problémái készítették erre. A gyakorlati változások miatt az a vélemény terjedt el, hogy a felnőttoktatásnak a jobb alkalmazkodást kell segítenie. A gazdaság változó szükségleteinek megfelelően rendszeresíteni kell az átképzést, a továbbképzést, felismerve, hogy a gyermek- és ifjúkorban adott alapozás folytonos kiegészítésre és korszerűsítésre szorul. Így a felnőttoktatás a modernizáció eszköze lett, s a problémáira adott válaszként fogták fel.

Az iparosításnak azonban csakhamar érzékelhetővé váltak a káros következményei: a túlzott specializáltság, az ebből eredő fásultság, a növekvő elszigeteltség, individualizáltság, a környezetrombolás és egyes rétegekben a tartós munkanélküliség és szegénység. A felnőttoktatás mindegyike a személyiség fejlesztésével próbált válaszolni, az önismeret fokozásával, a tanulói aktivitás erősítésével, s a kreatív képességek fejlesztésével. Ezek ugyan indokoltnak látszó elhatározások voltak, de figyelmen kívül hagyták, hogy „az egyén nevelésének folyamata társadalmilag van meghatározva. Senkit sem lehet képezni életfeltételeinek és környezetének ismerete nélkül”. Márpedig a társadalmi környezet az utóbbi időben átalakult: az ipari társadalomból átlépett a posztindusztriális, posztmodern társadalomba, amelyben már a problémák sem határozhatók meg világosan. Az élet oly mértékben lett bonyolult, hogy az eligazodás benne sokszor lehetetlennek látszik. Az emberiségnek ezért fel kell adnia a hitét, hogy a tudás fokozásával a jövő jobbá tehető. A posztmodern társadalomban az ellentmondások megoldhatatlannak látszanak, és ez a helyzet arra figyelmeztet, hogy meg kell találni az új nevelésfilozófiát az új helyzetnek megfelelő válaszokkal. Ennek irányát Finger így fogalmazza meg: „a kivezető út megtalálása” és „megtanulása”.⁶ A differenciáltságot felfogni képes érzékenységet, egyszersmind holisztikus (azaz szélesebb összefüggésekben gondolkodó) szemléletet és kreativitást igényel. Ez nyilván alternatív megoldásokat eredményezhet, kapcsolódva az élet konkrét helyzeteihez, problémáihoz. Más lesz ez, mint a változó világhoz való alkalmazkodás szükséglete (amit a 20. század harmadik negyedének szakirodalma hangsúlyozott), mert nagyobb súlyt helyez az egyén tapasztalatainak aktualizálására, a tudás gyakorlati alkalmazására, és mindezzel összefüggés-

6 Finger itt részben Rousseau-ra, Pestalozzira és Dewey-ra, részben pedig az angol felnőttoktatás elméleti alapjait kidolgozó Eduard Lindeman-re utal.

ben az empirikus kutatásokra. Így a felnőttoktatás „valóságos élethelyzetekre épül és nem mesterségesen kialakított helyzetekre”.⁷ Nem általában számol a társadalmi körülmények változásaival, hanem az egyes eseteket vizsgálja meg, hogy bennük felfedezze a felnőttoktatásra háruló feladatokat.

Társadalmi összefogás a helyi válság leküzdésére

Mínt hogy Matthias Finger fejtegetései a végeredményről túlzottan általánosnak látszanak, ezért figyelmet érdemelnek azok a beszámolók, amelyek kísérletekről szólnak „a válsághelyzetből kivezető út” megtalálására. 1990-ben hangzott el a norvég Sturla Bjerker előadása a Finnországban tartott nemzetközi felnőttoktatási találkozón (Bjerker 1990:38-41),⁸ ahol elmondta, miként lehetett összekötni a felnőttek tanulását válsághelyzetben lévő területek fejlesztésével. Az elképzelés itt az volt, hogy az ilyen területen lakók maguk dolgozzák ki a terület gazdasági és kulturális fejlesztésének tervét, elsősorban a kiaknázatlan helyi források feltárásával és felhasználásával. Ehhez kis létszámú közösségeket alakítottak, ezek tanulókörökként kezdték meg a helyzet elemzését, a számításba vehető megoldási módok értékelését. A kampány 1984-től 1987-ig tartott, és benne csaknem 200 község vett részt a 350 norvégiai településből. Munkájukat egy országos bizottság koordinálta és segítette. A helyi lapok rendszeresen számoltak be a tanulókörök munkájáról, munkahelyteremtő elképzeléseiről, erőforrásaik felhasználásáról. Hamarosan kiderült, hogy a kezdeményezés előtt a munkanélküliség csökkentésére irányuló intézkedések alig vették figyelembe a helyi feltételeket és erőforrásokat, túlságosan a nagyipari egységekre figyeltek, abban a reményben, hogy új részlegeik helyi telepítésével új munkahelyek teremthetők. Ez azonban csekély eredménnyel járt, ezért az új kezdeményezés elindítói feltételezhetők, hogy a helyi erőforrások feltárásával jobb eredményeket lehet elérni.

A feltételezés sokhelyütt igazolódott, ha nem is mindenütt. A termőföldre, az erdőre, az ásvány-

7 Czerniawska, O. 1995 Matthias Finger o edukacji dorosłych w sytuacji „nowoczesności w kryzysie”. *Edukacja Dorosłych*, 2. (7):21-38.

8 Bjerker, Sturla 1990 *Local Initiative in Creating Employment Opportunities*. In *The 22nd Meeting in Finland Seminar 1990*. Final Report. Helsinki.

kincsre és a vízre vonatkozó információk alapján a tanuló körök elképzeléseket dolgoztak ki ezek jobb hasznosítására és új vállalkozások alapítására. El kellett készíteniük az adott helyzet részletes felmérését, s ki kellett dolgozniuk a terveket, méghozzá körültekintő alaposan. A lehetséges partnerekkel kapcsolatot kellett kiépíteni, az együttműködés érdekében egyeztetni kellett a különböző elképzeléseket és az eltérő érdekeket.

Bjerkaker előadása egy konkrét példán mutatta be a projekt működését. Ytterøj szigetén, Trondheim város közelében már csak 560 ember élt a kezdeményezés elindulásakor. Néhány évvel korábban a lakosság száma csaknem kétszer annyi volt. Noha a szigeten ipari üzemek működtek, bányászat és halászat is volt, s modern mezőgazdaság is volt itt található, a lakosság elvándorlása megállíthatatlannak látszott. A szolgáltatások sorra leépültek, a posta, a bank és számos üzlet a bezárását fontolgatta. A fogyó gyermeklétszám miatt az iskola bezárása fenyegetett. A kompkapcsolat ritkult a szárazfölddel.

A projekt kezdetén tíz tanuló kör alakult, összesen 110 résztvevővel, az összlakosság csaknem 20%-ával. Ezek 115 elképzelést dolgoztak ki a folyamat visszafordítására, mind olyat, amely lehetőséget kínált a munkára. A két éven át folytatott elemző megbeszélések és viták eredményeként osztriga-feldolgozó ipar létesült, engedélyt kaptak tíz új munkahely létesítésére a halászatban, valamint a tengeri kagyló feldolgozásában, szabályozták a vadászatot és a turizmust, a fejlesztésekre infrastrukturális beruházásokat kezdeményeztek, rókafarmot létesítettek, nyilvántartásba vették a bankok és üzletek növekvő használatát, fejlesztették a révátkelési rendszert, helyi újságot indítottak, nőknek szaktanfolyamot szerveztek. Mindezt a lakosság önkéntes részvételével, a jövőjükért érzett felelősségtől indítva. A munkahelyteremtés mellett sikernek volt tekinthető a résztvevők magatartásának és kreativitásának átalakulása is.

A tanulás folyamatának önálló meghatározása a munkanélküli fiatalok gyakorlati képzésében

Ugyancsak a vállalkozói készség fejlesztését célozta az az észak-angliai példa, amelyről Alan Gibson számolt be a *Convergence* című folyóirat 1994.

évi 1. számában (Gibson 1994:46-55).⁹ A szerző a Durham Egyetemhez tartozó, üzleti képzéssel foglalkozó központ fejlesztési menedzsere. Beszámolója a munkanélküli fiatalok vállalkozóvá képzéséről szól, arra a meggyőződésre építve, hogy e fiatalok közt is csak az olyan képzés lehet eredményes, amely fokozza az önállóságukat, és közvetlenül szolgálja az érdekeiket. E kezdeményezés szemben áll a hagyományos oktatással, amit a tanulók függősége jellemmez, és ennek a következménye az önbizalom hiánya, a magabiztosság és az öntevékenység alacsony szintje. A kis vállalkozások megtanulása viszont ösztönzi a tanulók aktivitását, fejleszti problémaérzékenységüket, döntési és problémamegoldó képességüket. A vállalkozás sikere pedig fokozza önbizalmukat, teljesítmény-orientációjukat, leleményességüket, sokoldalúságukat, kockázatvállaló bátorságukat. Ebben a képzésben fontosabb az, hogyan cselekedjenek, mint az, hogy mit tudjanak. Ez azonban nem jelenti az ismeretek nélkülözhetőségét, csak azt, hogy az ismeretek emlékezeti tárolása helyett azok alkalmazását kell megtanulniuk a változó helyzetekben és összefüggésekben. Ehhez még a készségeiket és képességeiket is fejleszteni kell a gyakorlatok közben.

A vállalkozásra felkészítés előnye, hogy a tanulás folyamatát a tanulók maguk határozzák meg és alakítják ki. A tanároknak azonban segíteniük kell őket, a tanulás céljainak meghatározásában is ők az illetékesek. De a munkát a tanulók tapasztalataival és a problémák érzékelésével kell megkezdeni, a tanulási mechanizmusok és források változatosságával folytatni, benne a csoportvitát és a véleménycserét előnyben részesíteni, a feladatok teljesítését rugalmasan és fesztelenül kezelni, amiben a hibák elkövetésének szabadsága éppen úgy benne van, mint a divergens gondolkodás bátorítása és az elméletben tanultak önálló elgondoláson alapuló gyakorlati alkalmazása. A lényeg az, hogy megszűnjék a tanulás „felülről lefelé irányuló” modellje, és megvalósuljon a tanulók és tanárok intenzív együttműködése.

A felnőttoktatásban alkalmazandó elvek a posztindusztriális társadalomban

A konkrét példák után talán nem éréktelen számunkra megismerni azt az összefoglalást, amit

⁹ Gibson, Alan 1994 Freirean Versus Enterprise Education: The Difference is in the Business. *Convergence*, Vol. XXVII. No. 1. 46-55.

Werner Lenz, a grazi egyetem tanára ad a felnőttképzés modernizálásáról.¹⁰ Jean-François Lyotard meghatározását idézve megállapítja,¹¹ hogy a posztmodern nem a modernizmus meghaladása, hanem annak permanens újjászületése (Lyotard 1991:45). Nem olyan jövő, amit a valóság hoz nekünk, hanem annak a kipróbálása, ami még nem jelenhetett meg. Tehát a valóság differenciálódása, a modernitás alapeszméinek ismételt felvetése és kivitelezése – az egyéni szabadság elve alapján. Ennek megfelelően a modern felnőttképzés a következőket jelenti:

– Hasznosítani a lehetőségeket, hogy új távlatokat hozzunk létre és együttműködéssel új résztvevőkhöz jussunk el.

– A képzés kínálatot fejleszteni kell, anélkül, hogy alávetnénk magunkat a piac diktátumának. A képzés iránt mutatkozó szükségleteket aktívan kell keresni, anélkül, hogy a képzési megrendelésekről lemondanánk.

– A művelődésügy áteresztőképességét úgy kell szélesíteni, hogy eltűnjenek a képzés zsákutcái, és a különböző intézményekkel az együttműködés intenzívebb legyen.

– A felnőttképzés önállóságát meg kell őrizni, függetlenségét ki kell építeni, hogy az együttműködés közben sajátos profilt mutasson, és hivatásos intézményként működhessen.

– Támogatni kell a művelődésügy regionális szerveződését, hogy megakadályozhassuk a korlátozó és irányító jellegű központosítást, és ez számításba vehesse a speciális helyi szükségleteket. A regionalitás azonban nem feledkezhet meg az emberiség egyetememes problémáiról és szükségleteiről, hiszen egy formálódó világméretű egység tagjai vagyunk.

– Bajt és örömet, fájdalmat és sikert egyaránt számításba kell venni, és témaként fogadni el a képzésben. A felnőttképzésnek nemcsak az emberek értelmére, de az érzelmeire is tekintettel kell lennie. Mennél inkább kényszerít a társadalom modernizálódása arra, hogy az egyén döntéseivel kockázatot vállaljon, annál inkább nő a követelmény, hogy értelmileg és érzelmileg feldolgozza ezt a megterhelést és feszültséget.

– A távlatok nyitottságával együtt járó fejlődést a társadalom és a képzés alapelveinek kell tekinteni. Az egyéni létnek és a társadalom történetének vége fenyeget ugyan bennünket, de ennek még nincs itt az ideje. A társadalom átalakulása meghatározza ugyan az életünket, de mi is képesek vagyunk hatni rája.

– A modernizáció még nem jutott el végső szakaszába, igyekeznünk kell azonban, nehogy oda jussunk.

-

10 Lenz, Werner 1994 *Modernisierung von Gesellschaft und Bildung*. In: *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien – Köln – Weimar. Böhlau Verlag.

11 Lyotard, Jean-François 1991 *Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?* In Hrsg. Peter Engelmann *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Philipp Reclam jun., Stuttgart, 33-48.