

Kell-e külön tankönyv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára?

Az Oktatási Minisztérium hivatalos adatai szerint a 2000/2001. tanév tankönyvjegyzékén 1781 db. tankönyv és 3370 db. segédkönyv szerepel. Felvetődhet a kérdés, hogy ez a több mint 5000 könyv, amely a tanulást van hivatva segíteni a közoktatásban, sok-e vagy kevés. Ha az abszolút számot nézzük, akkor ez természetesen soknak tűnik. Van azonban egy olyan területe a közoktatásnak, amelyet az utóbbi években elkerültek a tankönyvírók. E terület az iskolarendszerű felnőttoktatás, amelyben a statisztikai adatok szerint ma is – az 1986. évi adatokkal megegyezően – mintegy 130 ezren tanulnak a különböző iskolai fokozatokon. Természetesen a hangsúlyok eltolódtak az 1986-os statisztikai adatokhoz képest, hiszen lecsökkent az általános iskolába járó felnőttek száma, a középiskolába járóké változatlan maradt, míg a felsőoktatásban jelentősen megnövekedett. Az általános iskolába járók létszámának csökkenése nem magyarázható egyértelműen az igények csökkenésével, hiszen – a KSH adatai szerint – egyre nő a 15 éven felüli népességben az analfabéták és az általános iskolát el nem végzettek száma. A probléma okát sokkal inkább kereshetjük a tananyag és a tanítási módszereink elavultsága, korszerűtlensége mellett az életkörülmények és a felnőttkori tanulás körülményeinek megnehezülésében. Ugyanezeket a problémákat fellelhetjük a felnőttek középiskoláiban is.

Amikor az iskolarendszerű felnőttoktatás nagy expanziója hatalmas tömegeket vonzott az 1960-as, '70-es években, akkor külön – a nappali iskolákétól eltérő – tantervek és tankönyvek készültek a felnőttek számára. E közel húsz évig tartó folyamatos fejlesztési munka során olyan tanulást segítő anyagok készültek, amelyek figyelembe vették a felnőttkori tanulás eltérő sajátosságait és azt a szűkös időkeretet, amellyel a munka mellett tanuló felnőttek rendelkeztek. Ily módon kialakult egy olyan tanterv- és tankönyvcsomag, amely rendelkezett mindazokkal a didaktikai sajátosságokkal, amelyek megkönnyítették a felnőttkori tanulást. Ez több tantárgynál olyan sikeres volt, hogy az akkoriban „egytankönyves” nappali iskolák alternatív tankönyvként is felhasználták. 1986 után, amikor megkezdődött az OPI Felnőttnevelési Osztályának felszámolása, ez a folyamatos fejlesztési tevékenység megszakadt, és e tankönyvek lassanként devalválódtak, majd amikor elfogytak a könyvkiadók raktáraiból, címüket kihúzták a tankönyvjegyzékből. A '90-es évekre e tankönyvek, teljesen korszerűtlenné válva, eltűntek a forgalomból. A '90-es években kibontakozó tankönyvpiac, a könyvkiadók lábra állása után, elsősorban a nappali iskolák tankönyvellátás felé vette az irányt. Az elmúlt években bekövetkezett tartalmi és szervezeti fejlesztési törekvések és változások éppen elég munkát adtak a kiadóknak ahhoz, hogy kiessen látókörükből a közoktatás felnőttoktatási ága.

Az OKI-ban 1996-ban megalakult Felnőttoktatási Csoport létrejöttének első percétől arra törekedett, hogy a felszámolások, összevonások és egyéb okok miatt egyre nehezebb helyzetbe kerülő felnőttoktatási iskolák számára segítséget nyújtson mind a szervezeti, mind a tartalmi megújuláshoz. E munka során elkészítettük – a nat felnőttoktatási adaptációjának eredményeképpen – azokat a tantervi ajánlatokat, amelyeket ma már az iskolarendszerű felnőttoktatásban, helyi tantervi elemekkel kiegészítve, széleskörűen használnak.

A 2000-ben bekövetkezett oktatáspolitikai döntések során megkezdtük az iskolarendszerű felnőttoktatás kerettanterveinek kidolgozását. Természetesen e kerettanterveknek a legkorszerűbb tartalmakkal kell rendelkezniük, és fel kell használnunk készítésük során mindazokat az andragógiai ismereteket, amelyeket e tudomány számunkra a legutóbbi években megteremtett. Ugyanis a felnőttek iskolái tananyagának tervezésekor a gondolkodást előlről kell kezdeni. Vagyis nem elégséges a felnövekvő nemzedékek nappali iskoláinak éppen érvényben lévő tananyagából kiindulni. Inkább sorra kell venni mindazokat a tényezőket, amelyek a felnőtt-

tek iskoláit meghatározzák és jellemzik, el kell végezni viszonyításukat a rendes korúak iskoláit meghatározó és jellemző tényezőkhöz, meg kell állapítani különbségeiket és azonosságukat. És vállalni kell, hogy a gondolkodás eredménye netán a teljes különbözőség, netán a teljes azonosság, vagy netán az azonosságok és különbségek valamilyen szerves egysége lesz. Mindezek mellett tudomásul kell vennünk azt a tényt is, hogy míg a pedagógia tantervelmélete alaposan támaszkodhat a fejlődéslelektan régebbi és újabb keletű tudományos eredményeire, addig az andragógiai tananyagtervezésnél, a tanulni akaró felnőttek eltérő életkora miatt, egészen más alapokat kell keresnünk a felnőttkori tanulás sajátosságainak elemzésekor.

Régóta ismert pszichológiai tény, hogy az érdek és az érdeklődés szorosan összefüggő fogalom párt alkot. A tanulói érdeklődés felnőttkorban nagyon sok esetben nem találkozik az iskolai tananyaggal. Hiszen milyen érdekek vezérlik a felnőttkorban tanulni szándékozókat? Napjaink egyik legsarkalatosabb problémája a munkahely, illetve a társadalmi státusz megtartása, megőrzése. A felnőttkorban tanulni akarókat egzisztenciális és presztízsmotívumok kényszerítik az iskolapadba. Ily módon természetesen elvárják az iskolától, hogy az ott tanultak révén képessé váljanak saját problémáik megoldására. Ha az iskola nem veszi tudomásul a felnőttnek ezt az érdekét, és érdeklődését e ponton megragadva nem alakítja, fejleszti a tanulni akaró felnőtt személyiségét, akkor ez a tanulmányok megszakításához, lemorzsolódáshoz vezet. A gyermekkorában már egyébként is sok iskolai kudarcot átélt felnőtt így módon eljuthat egy olyan véleményhez, melynek eredményeképpen már semmilyen iskolai tanulmányokat nem kíván folytatni. Tehát ezt a rendkívül labilis állapotot a felnőttoktatás iskoláinak folyamatosan figyelemmel kell kísérniük, és már a tananyag tervezésekor tudomásul kell venniük a felnőttkori tanulás pszichológiai sajátosságait.

A felnőtt emberek biztosak abban, hogy mi érdekli és mi nem érdekli őket. Megállapodtabb a tudásvágyuk, jobban ragaszkodnak elképzeléseikhez. Sokszor azonban nyitottabbak is, ha az új érdeklődési irányok egybe kapcsolhatók – az eddig még felszínre sem jutott – tapasztalataikkal. A felnőtt emberek tanulási érdeklődése a társadalmi és munkatevékenységük talaján bontakozik ki. Az andragógiai irodalomban többé-kevésbé feltárt tény, hogy a felnőtt ember praktikus gondolkodású. Azaz élethelyzetéből fakadó igényeinek és szükségleteinek kielégítésére törekszik, s ez erre irányuló tevékenységének eredményeit közvetlenül akarja látni. A tanulás eredményeit munkájában és az élet minden területén alkalmazni kívánja. Mivel tanulás közben társadalmi és munkatevékenységet folytat, így ezt szinte egyidejűleg meg tudja tenni. Szemben a gyermekek tanulásával, akik az iskolában csak mintegy felkészülnek arra, hogy az ott tanultakat majd a nagybetűs életben felhasználják.

A felnőtt ember úgy kapcsolódik be a tanulás folyamatába, hogy élettapasztalatokkal, korábbi tanulmányaiból és más forrásokból származó valamilyen szintű általános műveltséggel és szakmai tudással rendelkezik, amelyekkel a tanításnak és tanulásnak számolnia kell.

A magával hozott állomány érintkezésbe kerül, illetve az eredményes tanulás érdekében érintkezésbe *kell* kerülnie az új ismeretekkel. Ha a kapcsolat spontán módon nem alakul ki – bár ez a spontaneitás elég jellemző –, meg kell találni annak tantervi és módszertani eszközeit, hogy feltétlenül létre jöjjön.

A „hozott” tapasztalati és műveltségállomány a társadalmi és munkatevékenység során felhalmozódott ismereteket, általánosításokat, ítéleteket (és előítéleteket), a kialakult gondolkodásmódot, az értelmi képességek bizonyos fokú meglétét és a meglévő ismeretek valamilyen fokú alkalmazni tudását foglalja magába. A „hozott” állomány rendszert alkot. Nagymértékben függ a műveltségi színvonalától és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helytől. Mivel az egyén mozgása és tapasztalatszerzési lehetősége természetes korlátok között megy végbe

(amelyet műveltsége és a munkamegosztásban elfoglalt helye jelentősen determinál), a „hozott” ismeretek, általánosítások, ítéletek pontatlanok, félismeretek is lehetnek, nem mindig megalapozottak, az általánosítások nagyon sokszor elhamarkodottak.

A „hozott” tapasztalati és műveltségállomány *természetes kapocs az iskolai tanulás és az élet között*. Nem megmerevedett, hanem állandóan alakuló állományról van szó, amelynek alakítását a tanulással párhuzamosan az élet végzi. Az állomány állandósult bázisa mellett mindig jelen vannak a legújabb tapasztalatok és az iskolán kívül újonnan szerzett ismeretek. Az iskolai tanulás folyamatosan hat a tapasztalatszerzésre és a tapasztalatok értékelésére, átalakítja a tapasztalatszerzés körét, módosítja a válogatás szempontjait. Az iskolai tanulás és a tapasztalati állomány kapcsolata azt jelenti, hogy az iskola permanens kapcsolatba kerül a tanulók társadalmi és munkatevékenységével.

A „hozott tapasztalati és műveltségállomány támogatja vagy gátolja az új ismeretek megtanulását, új készségek, jártasságok kifejlődését, sőt a társadalmi és munkatevékenységben való alkalmazásukat is.

A tapasztalati és műveltségállomány kapcsolata a tananyaggal a *pszichológiai transzfer* jelenségén alapul. A „hozott” állomány megkönnyíti az új fogalmak kialakítását, ha e fogalmak tartalmát, illetve egyes tartalmi jegyeit rá lehet építeni a tanulók tapasztalataira. Megkönnyíti továbbá, ha az adott fogalom, illetve egyes tartalmi jegyeinek ismerete hibátlan, tiszta ismeret, amelyet tovább kell bővíteni, pontosabbá kell tenni, esetleg újabb összefüggések közé kell helyezni. Megnehezíti, ha az adott tapasztalatok hibás általánosításába ütközik az új fogalom kialakítása, valamint ha az adott fogalomról, annak bizonyos tartalmi jegyeiről „felszedett” ismeretek pontatlan, félreértett ismeretek, különösen, ha ezt valamilyen tapasztalat igazolni látszik. A tapasztalatok ereje igen nagy. Sokszor elmosza az új ismeretek hatását, ha az új ismeretek a tapasztalatoknak ellentmondanak vagy ellentmondani látszanak. A tapasztalatok szűk és túlságosan praktikus köre túlságosan könnyen kerül ellentmondásba a tudományosan általánosított igazsággal azoknak a fejében, akik nem tanulták meg végigjárni a konkrétól az általánoshoz vezető utakat. Az új ismeretek ezekben az esetekben beleütköznek a hibás ismeretekbe, és nagymértékben megnehezítik, esetleg lehetetlenné teszik a tanulást.

A tapasztalatok indokolják, hogy fontos helyet kapnak a tanulásban az *induktív gondolatmenetek*. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy degradáljuk a *deduktív gondolatmeneteket*, hiszen minden gondolkodás, minden tanulás az indukción és a dedukción összefonódása. Indukción és dedukción segítségével kapcsoljuk össze a tapasztalatokat, a gyakorlatot az elmélettel. De mindenütt meg kell találnunk annak módjait, hogy a lehetséges tapasztalatokból induljunk ki és tőlük jussunk el az új ismeretekhez. A deduktív lépés többek között akkor következik, amikor a kész általánosításokból, a tételekből, az elméletből visszautalunk a konkrétumokra, a gyakorlatra, a tapasztalatokra – és az elméleti igazság alapján megerősítjük vagy cáfoljuk, jóváhagyjuk vagy átrendezzük a tapasztalatok igazságait.

Tehát amikor összeállítjuk a felnőttek iskoláinak tananyagszerkezetét és tartalmait, a fenti tényezőkre – és mellette még más, az andragógia tudománya által feltárt pszichikus és szociális sajátosságokra is – tekintettel kell lennünk.

Nem szabad abba a hibába esnünk, hogy a felnőttek számára a nappali iskolák „zanzásított”, leegyszerűsített tananyagát állítsuk össze. Hiszen a vizsgán egyenértékű követelményeknek kell megfelelniük. Inkább törekednünk kell arra, hogy a hozott tapasztalati állományra támaszkodva kezdjük meg a tananyag felépítését, és ezen keresztül juttassuk el a tanulókat a korszerű műveltség tartalmához és az elméleti általánosítások gondolati cselekvéseire.

Ily módon a készülő kerettantervek megkísérlik egy olyan tananyagstruktúra felvázolását, melyben az elkülönülő tantárgyak különböző szintű integrációja is lehetővé válik. A különböző-

ző nyelvi – magyar anyanyelv, idegen nyelv, gépi nyelv, képi nyelv – információk közlése kommunikációs élethelyzetek szimulálásán keresztül, folyamatos „tevékenykedtetésen” át juttathatják el a felnőtt tanulókat magasabb szintű absztrakciós műveletekhez. De ugyanígy a természettudományok, illetve a társadalomtudományok közötti összefüggések feltárása is segíti a tanulókat – a romló mechanikus memóriájuk használata helyett – az intellektuális memóriájuk felépítésében, fejlesztésében. Természetesen ez a fajta gondolkodásmód csak abban az esetben tud teret nyerni a felnőtt iskoláiban, ha ehhez elkészülnek a korszerű taneszközök is. És természetesen szükség lesz az iskolarendszerű felnőttoktatás tömegoktatás-jellegének minőségi szemléletű átalakítására is. (Tanár-továbbképzésekkel, andragógus-képzéssel.) E szempontokon túlmenően természetesen még egy sor szociológiai, gazdasági, pszichológiai tényezőt is figyelembe vehetnénk annak érdekében, hogy feltárjuk a felnőttkori tanulás-tanítás eltérő sajátosságait.

Visszatérve tehát a címben feltett kérdéshez, úgy gondolom, hogy szükség van az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készülő új, korszerű, a felnőttek egyre nehezebb tanulási körülményeit figyelembe vevő, s ily módon az egyéni felkészülést – még akár nyitott képzést vagy távoktatást – is lehetővé tevő tankönyvekre és ismerethordozókra. Azt a megszorítást fontosnak tartom, hogy ezen ismerethordozók mindig valamilyen „tevékenykedtetéssel” teremtsenek kapcsolatot a felnőtt tanulók életből hozott tapasztalatai és az iskolai tananyag között.

Ha figyelembe vesszük, hogy a felnőttek középiskoláiban évek óta mintegy 80 ezren tanulnak, úgy vélem, hogy eme új tankönyvek elkészítése – a szakmai hasznosságon túl – üzleti vállalkozásként is sikert jelenthetnének.

Lada László

Felekezeti felsőoktatás Észak-Kelet Magyarországon (A harmadfokú oktatás kiterjedésének oktatói percepciója)

A magyar felsőoktatás 90-es évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme, hogy nőtt az egyházi fenntartású intézmények aránya a harmadfokú intézményrendszeren belül. Ez a növekedés két forrásból táplálkozott: részben új iskolák nyitották meg kapuikat, részben már működőket vettek át az egyházak.

Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények a különböző statisztikai tájékoztatókban kétféle név alatt szerepelnek: néhol az *egyházi* (egyházi egyetemek, főiskolák), néhol a *hittudományi* (hittudományi egyetemek, főiskolák) jelzővel. Ez a nem egyértelmű fogalomhasználat az elnevezés további problémáit veti fel. Véleményünk szerint a hittudományi jelző téves általánosítás, nem utal ezen intézmények éppen az utóbbi évtizedben kibővült képzési profiljára; az egyházi megnevezés viszont egyfajta egészséges egyházi oktatási rendszer meglétét sugallja. Helyesebb lenne a felekezeti kategória használata, amely hűen kifejezné azt, hogy ezek az intézmények nem egy nagy egységes, hanem sok kisebb alrendszer alkotnak a magyar felsőoktatáson belül.

Az 1998/99-es tanév adatai szerint a 28 felekezeti intézmény az összes felsőoktatási intézmény 31%-át teszi ki. A további statisztikai adatok jól tükrözik, hogy ezek minden tekintetben a kisebb létszámú iskolák közé tartoznak, az összes hazai hallgatónak mindössze 5,5%-a tanul, és az összes főállású hazai oktató 4,7%-a tanít ezekben; az egy oktatóra jutó hallgatólétszám így az említett 28 intézmény esetében átlagosan 20 fő, míg ez 1998/99-ben az államiakban 15 fő volt.

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén folyó intézményi kutatás keretében került sor arra, hogy a Tiszántúl felekezeti felsőoktatási intézményeinek, tehát a Debreceni