
CSERNÉ ADERMANN Gizella

A pedagógia és az andragógia határán

Szubjektív bevezetés

A tanulmány szerzője pedagógia szakos előadóként végzett az ELTÉ-n Nagy Sándor professzor tanítványaként. Pályáját a Pécsi Tanárképző Főiskolán a neveléstudományi tárgyak oktatójaként kezdte, és több, mint két évtizedig pedagógiai tárgyakat tanított jövőbeni tanároknak a JPTE Tanárképző Karán, majd később ennek jogutódja, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A bevezető tanulmányokban a neveléstudomány tárgya, kapcsolata más tudományokkal minden általános pedagógia kurzuson megkerülhetetlen téma volt.

A szerző a felnőttképzéssel hamar kapcsolatba került, igaz, nem a mostani felnőttképzési törvény által definiált felnőttképzésről van szó, hanem azokról a főiskolai, majd az intézmény átalakulása után egyetemi hallgatókról, akik felnőttként, munkájuk, sokan képesítés nélküli pedagógusi tevékenységük mellett szerették volna megszerezni diplomájukat.

Az ELTÉ-n folytatott pedagógia szakos tanulmányok során szó sem esett a felnőttek oktatásáról, a pályakezdő pedagógiát oktató tanársegédétől is szinte természetesnek vették, hogy aki a nappali hallgatókat tanítja, minden további nélkül tud a levelező tagozatosokkal is eredményeket produkálni. Amíg az embernek nincs elég tapasztalata, maga is így gondolja. A szubjektív felismerést, hogy mégsem azonos az érettségi után tanulmányaikat folytató fiatalok és az idősebb felnőttek oktatása egy véletlen találkozás hozta: a vizsgára várakozó levelező hallgatók között egyszer csak ott állt a napközis tanító abból az iskolából, ahova a szerző járt. A vizsga tárgya pedig nem volt más, mint a napközi otthoni nevelés. Ha az ember soha nem gondolt arra, hogy a felnőttek tanulásában mekkora szerepe van a tapasztalatnak, akkor ebben a szituációban sikerült szembesülni vele. A pályakezdő oktató összes tapasztalata egy fél évnyi napközibe járás volt ötödik osztályos korában, és ő akarta kifaggatni a több évtizedes tapasztalattal rendelkező tanítót az egyetlen kézikönyv alapján arról, hogy hogyan kell nevelni a gyerekeket a napköziben. Mielőtt még az andragógia és a pedagógia kapcsolatáról elmélkedett volna az ifjú tanársegéd, hirtelen felismerte, hogy a felnőttek oktatása nem azonosítható a fiatalok -nappali tagozatos hallgatók- tanításával és tanulásával, akiknél a tanár többet tud a kurzus témáiról, elvileg tapasztalatokkal is rendelkezik a hallgatóihoz képest, hiszen látott belülről iskolát, volt tanítási gyakorlaton, jó esetben saját maga is tanított. Világossá vált, hogy a felnőttek tanításához szemléletváltásra van szükség.

A tudatosulás útján

Abban az intézményben ahol oktatói pályámat kezdtem, nevezetesen a Pécsi Tanárképző Főiskolán éppen odaérkezésemkor indult egy kísérlet a távoktatás meghonosítására a tanárképzésben. A kísérlet az akkori Felsőoktatási Pedagógia Kutatóközpont vezetésével azt a célt tűzte ki, hogy segítsük a munka mellett tanuló, zömében képesítés nélküli pedagógusokat, illetve a középfokú végzettséggel rendelkező tanítókat az eredményes felsőoktatási tanulmányokhoz, és a diploma megszerzéséhez. Aligha lehet vitatni azt, hogy ez a kísérlet a felnőttekre irányult, és őket igyekezett támogatni abban, hogy minél inkább önirányítottá váljanak a tanulási folyamataikban. Az önirányítottság elérése azonban nem volt nagyon egyszerű, visszagondolva az elkészült távoktatási tananyagokra, úgy tűnik,

didaktikájában leginkább a pedagógia leképezése volt a felnőttekre. Ezek a tananyagok, amelyek papír alapon megjelent tanulási útmutatók voltak, a jelenléti oktatás tanárát igyekeztek pótolni, az oktatási folyamat valamennyi elemét beépítve, ahogy Nagy Sándor: *Didaktika c. egyetemi tankönyvéből* tanították. Hol kapcsolódott mégis a felnőttek tanulásához ez a kísérlet? Elsősorban a viszonylag szabad időbeosztást, az intézményben való megjelenés kisebb gyakoriságát, így a tanulás és a munka összeegyeztethetőségét hozták fel érvként a távoktatás mellett. A tanárral való kapcsolatot postai küldemények útján történt levélváltások, és a viszonylag ritka konzultációk biztosították. A felnőttképzésnek ez a formája is gazdagította azokat a tapasztalatokat, amelyek birtokában a későbbiekben andragógusnak mertem magam nevezni.

A felnőttek tanulásával foglalkozó elmélet formálódását jelzi, hogy A pedagógia időszerű kérdései hazánkban sorozatban megjelent egy kötet 1967-ben *Orosz Sándor* szerkesztésében *A felnőttoktatás sajátosságai* címmel, amelyben a tanulmányok a felnőttek tanulásának két színterét tárgyalják: az egyik az iskolarendszerű felnőttoktatás, a másik pedig a népművelés. Ebből a kötetből érdemes kiemelni *Csoma Gyula* tanulmányát, melynek címe: *A motiváció a felnőttoktatásban*. Ez a tanulmány kiválóan mutatja a pedagógia és a felnőttoktatás viszonyát. *Csoma Gyula* elsősorban a felnőttek iskolarendszerű képzéséről beszél, amelyben meglátásom szerint a pedagógiai alapokra építve keresi meg a felnőttoktatás specifikumait. A szóban forgó szerző későbbi tudományos tevékenységét is a pedagógiából kiinduló, de az önálló andragógiai diszciplínát feltételező és elfogadó gondolkodásmód jellemzi. *Csoma Gyuláról* 80. születésnapján a *Neveléstudomány* című folyóirat úgy emlékezik meg, hogy pedagógiai-andragógiai szakíró¹

Az 1970-es években a tanárképzés didaktikai és neveléseméleti tananyagai, olvasmányai között is megjelennek azok az irodalmak, amelyek a felnőttek oktatásával foglalkoznak, azaz a neveléstudomány egy fejezete, egy szigorlati tétele lesz a felnőttoktatás. Ugyanakkor a felnőttek tanulása, mint népművelés is jelen van a képzési palettán, részben mint a tanárképzés keretében hallgatandó speciálkollégium, részben mint szak, aminek a megnevezése több változáson ment keresztül, így lett a népművelés szakból művelődésszervező képzés. A változások történetéről kiváló áttekintést ad *Juhász Erika: A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon* című, 2015-ben kiadott könyvében.

Tapasztalataim szerint a pedagógusképzésben megjelenő felnőttoktatással, felnőttképzéssel foglalkozó kurzusok elsősorban a pedagógiai gyökereket hangsúlyozták, míg a népművelés, művelődésszervezés területén az andragógiát önálló diszciplínaként igyekeztek megjeleníteni. Nem véletlen, hogy a felsőoktatás bolognai átszervezésében a megszűnő művelődésszervező szak integrálódott az önálló diszciplína jogán felsőoktatási alapszakként induló andragógiába. Az andragógia szak létrejöttével gyakorlatilag, igaz, csak átmeneti időre, eldőlt a pedagógia-andragógia „vita”, hiszen az akkreditációhoz bizonyítani kellett a szintén a bolognai szakstruktúrába beépülő pedagógia alapszak és az andragógia alapszak képzési tartalmainak egymástól való eltérését. A két szak azonban képzési tartalmait illetően nem tudott teljesen külön utakon járni, hiszen mindkettő a személyiség fejlesztésével foglalkozik, akkor is, ha az emberi élet két nagy szakaszáról van szó.

Andragógia vagy pedagógia a külföldi szakirodalomban

¹ <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/tag/csoma-gyula/>

A pedagógia történetéről ezen a helyen nem tudunk értekezni, a neveléstörténeti szakirodalom alapvető munkái az emberiség korai történetével kezdik a tárgyalást akkor is, ha a nevelés gyakorlata jelentősen megelőzte a pedagógia elméletté formálódását. A pedagógia történetéhez hasonló gazdagságról a felnőttnevelés-felnőttképzés történetét feltáró munkák körében nem beszélhetünk. Mint az andragógiában minimális jártassággal rendelkezők által is ismert, maga az andragógia kifejezés is a 19. században jelent meg először.

Jarvis, P. (1995) aki az andragógia hazánkban is jól ismert szakértője, Knowlest tekinti az andragógia atyjának, bár maga a kifejezés nem tőle származik, de sokat tett annak népszerűsítéséért.

Ha az andragógia és a pedagógia határáról beszélünk, érdemes megvizsgálni a kérdést, hogy mikor vetődik fel a pedagógia és az andragógia közti különbség? A szakirodalom szerint a korai 1920-as években, amikor elkezdtek szisztematikusan szervezni a felnőttoktatást, a felnőttek tanárai észrevették, hogy valami probléma van a pedagógiai modellel. Az egyik probléma abból adódott, hogy a pedagógia az oktatás céljának az ismeretek és a készségek átadását tekinti. Úgy tűnt azonban, hogy a felnőtt tanulók gyakran ellenálltak ennek a modellnek és azoknak a módszereknek, amiket a pedagógia leginkább használ, úgy mint az előadás, a memorizálás, és a vizsgák. Ezeknek a módszereknek az alkalmazásával magas volt a lemorzsolódás. (*Knowles, 1980*)

Az 1920-as években, bár nem állt össze elméletté, de megjelent az USA-ban az a koncepció, hogy a felnőttek képzésében nagy szerepe van az önrányításnak, a tapasztalatokra és a problémamegoldásra épülő tanulásnak. (*Davenportot idézi Holmes és Abington-Cooper, 2000.*)

Amikor a 20. század második felében újra felbukkan az andragógia fogalma, egyre nagyobb hangsúlyt kap a felnőtt tanuló aktivitása. *Knowles* 1973-ban megjelent munkájában a pedagógiai modellt a legtradicionálisabb oktatás fogalomból kiindulva úgy értelmezi, hogy az ismeretek, képességek és készségek átadása a tanár döntése alapján történik, ennek érdekében logikus tanegységekbe rendezi az átadandó anyagot, majd ennek közvetítésére választja ki a legmegfelelőbb módszereket.

A pedagógiai modellel ellentétben az andragógiai modell olyan forrásokat és eljárásokat alkalmaz, amelyek segítik a tanulót a skillek és információk elsajátításában. Ebben a modellben a tanár facilitátor, változás menedzser, konzulens, aki a tanuló bevonásával olyan klímát teremt, ami a tanulót ösztönzi a tanulásra, segít a tanulási igények diagnosztizálásában, együtt tervezik meg a tanulási folyamatot, és a tanulási célokat, eszközöket, forrásokat javasol neki a tanuláshoz, értékeli a tanulási eredményeket és segít az újbb tanulási igények megfogalmazásában.

Knowles 1980-ban megjelent tanulmányában úgy definálja az andragógiát, mint azt a művészetet, amivel a tanárok hozzásegítik a felnőtteket ahhoz, hogy önrányított tanulók legyenek. Bár *Knowles* ebben a definícióban a tanár szerepére koncentrált, elméletében mégis jelentős helyet kap a felnőtt tanuló jellemzőinek hangsúlyozása, mely szerint az érett személyiség függő egyénből egyre inkább önrányítottá válik, egyre több tapasztalatot halmoz fel, amelyek a további tanulás során felhasználhatók, kész arra, hogy saját pozícióinak az erősítése, és ne iskolai nyomás alatt fejlődjön, időperspektíváiban az azonnali alkalmazást, és nem a jövőre való felkészülést részesíti előnyben.

Viták az andragógia és a pedagógia viszonyáról

Az alábbiakban néhány elméletet mutatunk be az andragógia és a pedagógia viszonyáról *Holmes és Abington-Cooper* (2000) tanulmánya alapján.

Mint közismert, etimológiailag a pedagógia a gyermekek vezetését, az andragógia a felnőttek vezetését jelenti. Ha a két fogalmat meg akarjuk különböztetni egymástól, akkor elkerülhetetlen a felnőtt fogalmának definiálása vagy körülírása.

A fenti szerzők abból indulnak ki, hogy magának a felnőtttségnek a meghatározása sem egységes, az életkor kritériumok mellett a biológiai, fiziológiai, pszichológiai, szociális, jogi, morális és még más jellemzők fejlettsége alapján lehet eldönteni, hogy kit tekintünk felnőttnek. De egy felnőttoktató/felnőttképző képes-e ezeket a jellemzőket megismerni akkor, amikor az andragógiai modell alkalmazása mellett dönt, amennyiben elfogadja, hogy a pedagógiai és az andragógiai elvek, módszerek, eljárások jelentősen különböznek egymástól?

A gyermekek és a felnőttek oktatásának megkülönböztetéséről *Houle* 1972-ben úgy gondolta, idézi a fenti tanulmány, hogy az oktatás egy humán folyamat, amiben a férfiak és a nők tanulása hasonló, mint a fiúk és a lányok tanulása. *Houle* az andragógiát sokkal inkább technikának, mint önálló tudományterületnek gondolja. *Elias* (1979) megkérdőjelezi az andragógia elméleti státusát, és úgy gondolja, hogy az andragógia nem más, mint a progresszív pedagógia alkalmazása a felnőttek tanulására. *Knowles* állítja azt is, hogy bizonyos esetekben az andragógiát lehet alkalmazni a gyerekek és a fiatalok között, ugyanakkor vannak olyan helyzetek, amikor a pedagógiai modell alkalmazható a felnőtt tanulókra.

Ugyanakkor *McKenzie* (1979) filozófiai megfontolásból fontosnak tartja az andragógia önállóságát, szerinte az egzisztenciális különbözőség a gyerek és a felnőtt között stratégiai differenciálást igényel az oktatás gyakorlatában. (p.257)

Az andragógia és a pedagógia viszonyának alternatív megközelítését javasolja *Knudson* 1980-ban, aki a kettő kombinációját az általa alkotott humanagogia terminológiában egyesítené. A szerző szerint ez a fogalom magában foglalja a hasonlóságokat és a különbözőségeket az andragógia és a pedagógia között. A humanológiát a felnőttképzés holisztikus megközelítésének is nevezhetjük. *Knudson* szerint ha a pedagógiát kizárjuk az andragógiából, akkor figyelmen kívül hagyjuk a gyermekkori tapasztalatokat. Emlékezteti az oktatókat arra, hogy mind a pedagógiának mind az andragógiának van valami mondandója a számukra, ezt a két területet úgy kell elképzelni, mint a Yin és Yang szimbólumot, amelyek ellentétesek és komplementerek, így alkotnak egy egészet. (p.8)

Jarvis (1995) szerint bár *Knudson* javaslata eldönthetné a pedagógia-andragógia vitát, ez a fogalom mégsem ment át a szakmai terminológiák rendszerébe.

Knowles Jarvis fenti munkája szerint a vitában azt az álláspontot képviselte, hogy a pedagógia és az andragógia nem különíthető el mereven egymástól, mert a pedagógiának van mondandója az andragógia számára, és az andragógiának is a pedagógiához.

Az andragógia és a pedagógia szétválasztása helyett *Rachal* (1983) javasolja, hogy inkább önirányított és tanári irányítású tanulásról beszéljünk, ezzel kikerülve az életkori határokat.

Feketéné Szakos Éva (1999) a Delfi-technikával készült, nemzetközileg ismert andragógiai szakértők körében végzett vizsgálatok bemutatásával utal az andragógia és a pedagógia kapcsolatára vonatkozó elméletekre. Az álláspontok különbözősége feltehetően adódik az andragógia és a pedagógia, a válaszolók által elfogadott definíciójából. Az idézett szerző által bemutatott vélemények egy része a pedagógiát illetve az andragógiát a tanulásban résztvevők életkora alapján különbözteti meg, ebből adódnak a képzési elvekben és módszerekben található eltérések. A tanulásban az autonómiát, az

önirányítottságra törekvést hangsúlyozzák a felnőttek tanulásának jellemzői között, ugyanakkor *Knowles*, az andragógiai modellek egyik alkotója szerint a képzés helyétől és a tananyag tartalmától függ, hogy az andragógiai vagy a pedagógiai modellt érdemes-e alkalmazni.

A pedagógiai és andragógiai modellek a tanuláselméletek és a tanulásmódszertan oldaláról

Mielőtt továbblépnénk, érdemes tisztázni, hogy a pedagógia és az andragógia viszonyát tárgyalva valóban e két diszciplináról szólnak-e a fent idézett szerzők. Ha alaposabban megvizsgáljuk a fent idézett megállapításokat, azt láthatjuk, hogy nem két tudományról, hanem két modellről van szó. Ezek a modellek nem a személyiségfejlesztésre, hanem annak egy területére, a tanítási-tanulási folyamatokra vonatkoznak. Ettől kezdve már nem igazán az a kérdés, hogy el lehet-e különíteni egymástól a pedagógiát és az andragógiát, sokkal inkább az, hogy egy adott tanulási szituációban melyik modell alkalmazása célravezető. A pedagógiai és az andragógiai modellekről szólva nem lehet megkerülni a modellek mögött álló tanuláselméleteket.

A múlt század utolsó ötven évében a tanuláselméletek jelentős fejlődésen mentek keresztül. A legjelentősebb fejlődés a behaviorista tanulásfelfogástól a kognitívizmusig vezetett, amelyhez képest további fejlődést jelentett a konstruktívizmus, a szocio-konstruktívizmus és a konnektívizmus elméletének megjelenése.² A továbbiakban leginkább a behaviorizmus és a konstruktívizmus elméletével foglalkozunk, mert úgy látjuk, hogy a szóban forgó két modell ezekre az elméletekre alapozódik.

A pedagógiai modell nézőpontunk szerint főleg a behaviorizmus elméletére épül. Az oktatás nézőpontjából a behaviorizmus a tanulást a viselkedés gyakorlás eredményeként történő tartós megváltoztatásaként értelmezi. Eszerint az álláspont szerint az ismeretsajátítás egymást követő lépcsőfokokban történik. Az ismeretszerzés egyik szintjéről a másikba való átlépés a válaszok ill. az elvárt viselkedés pozitív megerősítésével történik. Ennek érdekében a tanár arra törekszik, hogy a fogalmat elsajátítsa/asszimilálja a tanuló. Ezután progresszív feladatokkal vezetik a tanulót a szükséges visszacsatolásokkal a következő lépcsőfokhoz. Néha előfordul a tanulási folyamatban, hogy a tanuló nem érti meg az ismeretet, és elveszti a fonalat a két fokozat között tanulása során, akkor vissza kell menni a megelőző szintre. Ezen elmélet szerint a tanuló olyan alany, aki meghallgat, szemlél, reagál, megpróbálja reprodukálni azokat az ismereteket, amelyeket a tanár átadott neki. A tanár ebben a tanuláselméletben az információk hordozója, aki bemutatja, leírja, tervezi és igazolja az állításait, ugyanakkor megszervezi az algoritmikus cselekvések gyakorlás útján történő kialakulását. (*Raynal, F., Rieunier, A. & Postic, M., 1997*)

A konstruktívizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméletként fejlődött ki többek között Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán az Egyesült Államokban. (*Feketéné Szakos Éva, 2002. 33.o*) A konstruktivista magyarázat – amely a pedagógia számára felhasználható formában a 20. század utolsó harmadához érve fogalmazódott meg – a tudás konstruált jellegének elképzelésére épül. Úgy gondolják a konstruktivista gondolkodásmód hívei, hogy a tanulás egy személyes, önálló, belső

² Villiot-Leclercq, E. E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques* (Doctoral dissertation, Université Joseph-Fourier-Grenoble I).

konstrukciós, tudásépítési folyamat. Nem kapjuk a tudást, hanem „csináljuk”, építjük, megalkotjuk magunkban. (*Nahalka, 2008*)

A konstruktivista tudás értelmezésben nagy szerepe van az előzetes tudásnak. A tanuló előzetes tudása minden tanuló esetében sajátos, csak az egyénre jellemző szerkezetet mutat. A felnőtt emberek tanulását befolyásoló tudáskonstrukciók a gyerekénél hosszabb élet és tanulási tapasztalat következtében lényegesen sokszínűbbek és bonyolultabbak. Az új tudás, amivel az egyén a tanulása során találkozik, ehhez az előzetes tudás-konstrukcióhoz kapcsolódik, ennek egyes elemeihez kötődik vagy másképp horgonyozódik, esetleg megváltoztatásra, szemléletváltásra ösztönzi az egyéni tudáskonstrukciókat.

Ha a pedagógiai és andragógiai modellek a tanítás-tanulás módszertanának oldaláról vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a fent idézett szakirodalmak a pedagógiai modelleket elsősorban a tanárcentrikus módszerekkel hozzák kapcsolatba. A felnőttek tanulásával foglalkozó szerzők többsége nagy hangsúlyt helyez az aktív módszerek alkalmazására, a tanuló önálló tevékenységét központba állító módszerekre.

Ezek után felvetődik a kérdés, hogy akár a tanuláselméletek, akár a tanulásmódszertan aspektusából érdemes-e úgy különbséget tenni a pedagógia és az andragógiai modellek között, hogy egyik csak a gyermekek, másik csak a felnőttek tanulásában releváns, ahogy erre az elnevezésük utal.

A pedagógiai és az andragógiai modellek közeledése?

Véleményem szerint a gyermekek tanulására érvényes modellek és az andragógiában releváns modellek az elmúlt évtizedekben jelentősen közeledtek egymáshoz. Miben nyilvánul meg ez a közeledés? Amíg a felnőttek tanulásáról szóló elméletek szinte a kezdetektől a tanulót állítják középpontba, addig az elmúlt évtizedekben a közoktatási rendszerekben is áthelyeződött a hangsúly a tanárcentrikus képzésekről a tanulócentrikus képzésekre. Ezt a szemléletváltást mutatja, hogy az aktív módszerek, így a csoportmunka, projektmunka vagy a problémamegoldó tanulás alkalmazására való felkészítés pedagógus továbbképzések kínálatában nagy számban megjelenik. A közoktatás innovatív folyamatainak többsége is a tanulói aktivitásra építő munkaformákat és módszereket állítja fókuszba. Az elmondottak csupán kiemelt példát jelentenek arra nézve, hogy a pedagógia modell érzékenyen és befogadóan reagál az andragógiai modellre.

A két modell közeledésének másik oldala a pedagógiai modell alkalmazása az andragógiában. Mivel egyes munkafolyamatok állandóan változnak, akár csak a munkával és a munkakörülményekkel kapcsolatos szabályozások, a felnőttek gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy a munkahely tanulásra kötelezi őket akkor is, ha nem látják ennek közvetlen szükségességét és hasznát. Ha meggondoljuk, ez a helyzet néha nagyon hasonlít ahhoz a szituációhoz, hogy az iskolában meg kell tanulni a matematikát, mert kötelező.

A modellek egymáshoz való közeledését megvizsgálhatjuk a felnőttkori tanulás jellemzőinek oldaláról is. A mai gyerekek más jellemzőkkel rendelkeznek, mint azok a generációk, akiket leír a klasszikus pedagógiai modell. Míg a hagyományos iskolai felfogás szerint a tanár az információ legfontosabb forrása, ma ez a helyzet megváltozott. A digitális környezet, a digitális kultúra megjelenése átstruktúrálta a pedagógus, mint legfontosabb információforrás felfogást.

A digitális világhoz való viszony szempontjából elterjedt, hogy születési időpontok szerint több generációt különböztetünk meg. Az idősebbek a veteránok, akik idős korukban találkoztak az

internettel, tanulásukat gyakran a családdal, barátokkal való kapcsolattartás motiválja. A babyboom generáció tagjai felnőtt korukban találkoztak az internettel. Munkájuk során használják, de életükben nem hozott gyökeres fordulatot. A fiatalabb generációk a digitális környezetben: Az X generáció tagjai ugyan még nem születtek bele a digitális technológia világába, de elég korán megismerkedtek vele. Az Y és a Z generáció tagjai a mai fiatal felnőttek és kamaszok.³

Egy újabb fogalom, a C generáció, ezt a megjelölést Dan Pankraz ausztráliai kutató használta.⁴ Pankraz szerint a C generáció tagjai nem ismerik, vagy már elfelejtették az internet nélküli világot. Ez utóbbi megállapítás lehetővé teszi, hogy bármely életkorú felhasználók tagjai legyenek a C nemzedéknek, ugyanis az idézett szerző szerint őket nem születési idejük, hanem online magatartásuk köti össze. A C generáció nevét a „connection” szóból kapta, mert legfőbb jellemzőjük, hogy életüket és tevékenységüket a virtuális kapcsolatok határozzák meg. Ha ezt a megállapítást a pedagógiai-andragógiai modellek nézőpontjából vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a felnőttek tanulását jellemző, az önirányított tanulás egyik alapját képező önálló ismeretszerzés legfontosabb forrásainak a használatában is közelednek egymáshoz a pedagógiai és az andragógiai modell alanyai.

A tapasztalat és a megszerzett tudás mielőbbi hasznosítása a felnőtt élethelyzetében úgyszintén fontos különbségnek tűnik a gyerekek és a felnőttek tanulásában. A korszerű pedagógia gyakorlat, mint például az oktatási projektek vagy tréningek alkalmazása, éppen arra törekszik, hogy a tanulók minél több tapasztalatot szerezzenek valós szituációkban. Ezen a területen az andragógiai nevezett modell eszköztára jelentős befolyást gyakorol a klasszikus pedagógiai modellre. Ez nem jelenti azt, hogy a felnőttek tanulást is befolyásoló nagyobb tapasztalati bázisát össze lehet mosni a gyerekek és a fiatalok csekélyebb tapasztalataival, csupán a két modell kölcsönhatására akartuk ezen a területen is felhívni a figyelmet.

Az andragógiai szakirodalom azt is kiemeli, hogy míg a felnőttek tanulását nagyobb mértékben a belső motivációk viszik előre, addig a gyerekek esetében jelentősebb szerepe van a külső motivációnak. Ennél a témánál arra kell utalnunk, hogy a felnőttek esetében egyre gyakrabban jelenik meg a munkahely megtartása vagy a munkakörben való előrelépés szempontjából nélkülözhetetlen és kötelező képzéseken, vizsgákon való részvétel, ami érdeklődés és kedv hiányában a tanulás külső motivációja. A következőkben erre is fogunk példát bemutatni.

Andragógiai és pedagógiai modellek egy gyakorlati példán keresztül – képzők képzése

A pedagógia és andragógia tanáraként felkérést kaptam, hogy egy nagy állami vállalat képzőközpontjában működő szakoktatók számára továbbképzést tartsak. A felkérés pedagógia továbbképzésre vonatkozott, de úgy gondoltam, az andragógiai modellre kell koncentrálni.

A tanfolyam bentlakásos volt, a hallgatókat központilag osztották be a csoportokba. Mivel a részvételben a kötelezőség dominált, már abban sem voltam biztos, hogy a tanfolyami részvételt belső motiváció ösztönzi, ahogy ezt a felnőttképzés jellemzői között tanítjuk. Az állás megtartása, mint külső motiváció komolyabban esett latba. Az előfeltevéseim csak részben bizonyultak igaznak: a résztvevők hozzá vannak szokva a hosszabb-rövidebb távollétekhez, mivel az ország minden részén tartanak

³ Az Y és a Z generációról olvashatunk Tari Annamária: Y generáció (Jaffa Kiadó, 2010.) és Z generáció (Tercium kiadó, 2011.) c. könyveiben

⁴ Pankraz, Dan: Introducing generation c the connected collective consumer Nielsen Consumer 360 Conferences. <http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2010/introducing-gen-c-%C3%A2%C2%80%C2%93-the-connectedcollective-consumer.html> (letöltve 2016. december 16.)

képzéseket. Őket is gyakran képezik, tréningek, előadások sorozata benne van a mindennapjaikban, ahhoz, hogy tanítani tudjanak, mindig tisztában kell lenniük a tananyag alapjául szolgáló jogszabályok aktuális állapotával. A tanfolyam kezdetén az ismerkedő beszélgetés keretében szóba hoztuk a motivációkat is, amelyek alapján bekerültek a továbbképzésbe, így kiderült, hogy a kötelezőség ellenére többen érdeklődnek a témák iránt.

A képzésben a konstruktivista tanulásfelfogáson alapuló andragógia modell alkalmazására törekedtem. Az előzetes tudás és tapasztalati bázisról való informálódás nem egyszerű dolog egy ismeretlen, életkor, gyakorlat és munkaterület szerint heterogén felnőtt csoportban. Mivel a képzés célja a résztvevők által tartott munkahelyi képzések hatékonyságának növelése volt, elsősorban az oktatással kapcsolatos kompetenciákról kellett informálódni. Tájékoztam arról, hogy kinek milyen pedagógiai-andragógiai végzettsége van, amit felsőoktatásban vagy tanfolyamon szerzett. Emellett sikerült a gyakorlati-módszertani felkészültségről is némi képet kapni egy próbatanítással, amit a kurzus első fázisaként egymásnak tartottak a hallgatók. A próbatanítást különböző didaktikai szempontok szerint írásban, skálán és szóban is értékelték a társak, ezen felül mindenki értékelte saját magát. A próbatanítások tapasztalatai kiindulást jelentettek a következő napok témáihoz.

Az elméleti képzés során a hallgatóság aktivitására építettünk, ami lehetővé tette, hogy a személyes tapasztalatok és problémák felszínre kerüljenek, és ezeket a társak közreműködésével meg tudjuk beszélni. Bár a fentiekből látszik, hogy a képzők képzése során az andragógiai modellt alkalmaztuk, mégis szembetalálkoztunk a pedagógiai modellel éppen a résztvevők napi munkája, a munkahelyi képzések kapcsán. Hallgatóink feladata időszakos képzéseket tartani a szakmájukhoz tartozó munkaterületen dolgozóknak. Ezek a képzések központilag meghatározott tartalommal, és viszonylag szűk időkeretben történnek. Óhatatlanul felmerül, hogy részben a téma, részben az időkeret alkalmas-e tanulócentrikus képzésekhez. Erre csak ritkán lehet igennel válaszolni. A képzés sikere pedig igen fontos, mert utána a résztvevők olyan vizsgákat tesznek, amelyek a munkakörük betöltéséhez nélkülözhetetlenek. Nos, hát itt találkozik egymással a pedagógiai és andragógiai modell. Továbbképzésünk során elsősorban azt próbáltuk megvitatni, hogy különböző populációk és témák esetén hogyan lehet ötvözni a két modellt.

A képzést bizottság előtti zárótanítással fejeztük be, amelyet a hallgatótársak mellett a vizsgáztatók is értékelték, de mindenekelőtt a foglalkozást tartó értékelte saját teljesítményét. A vizsgatanításról készült videofelvételt a szereplők későbbi önértékelésének, önismeretének fejlesztéséhez.

Összegezve a szakirodalom és a gyakorlati tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a felnőttek és a gyerekek tanulása, bár jelentős különbségek vannak közte, de egyes területeken nagy hasonlóságot mutat. A tanuláselméletek, akár pedagógiai, akár andragógiai kontextusról van szó, hasonló módszerek alkalmazását teszik lehetővé és szükségessé a gyerekek és a fiatalok, valamint a felnőttek körében. Ahogy a fentiekben megállapítottuk, a pedagógiai és andragógiai modellek merev szétválasztása helyett nem csak vagy nem kizárólag a tanulás résztvevőinek köre, hanem a tanulás célja, tartalma, feltételei befolyásolják túlsúlyukat az alkalmazásban, ezért adtuk a tanulmányunk az andragógia és a pedagógia határán címet.

Irodalom:

Csoma Gyula (1967): A motiváció a felnőttoktatásban. in. Orosz Sándor (szerk.)(1967) : A felnőttoktatás sajátosságai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Elias , J. L. (1979). Critique: Andragogy revisited. *Adult Education* , 29 (4), 252256

Feketéné Szakos Éva : Andragógia és pedagógia. EDUCATIO 8:(1) pp. 61-73. (1999)

Feketéné Szakos Éva: Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? ISKOLAKULTÚRA XII:(9) pp. 29-43. (2002)

Holmes, G. and Abington-Cooper, M. (2000): Pedagogy vs. Andragogy: A Fals Dichotomy? The Journal of Technology Study, Volume 26. Number 2 summer/Fall

Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, Rutledge, London

Juhász Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Csokonai Kiadó, Debrecen

Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company, Houston

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knudson , R. S. (1980). An alternative approach to the andragogy/pedagogy issue. *Lifelong Learning: The Adult Years* , 3 (8), 810.

McKenzie , L. (1979). A response to Elias. *Adult Education* , 29 (4), 256260

Nahalka István (2008): A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1 – 08/1-2008-002 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/.../tanulas-nahalka

Orosz Sándor (szerk.)(1967) : A felnőttoktatás sajátosságai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Rachal , J. R. (1983). The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray. *Lifelong Learning: The Adult Years* , 6 (9), 1415.

Raynal, F., Rieunier, A. & Postic, M. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF.p.55.