

Rostás Rita

Stressz és iskola

Konferencia a Parlamentben

Áradnak felénk az erőszakról szóló hírek, egyre gyakrabban kerülnek napvilágra olyan esetek, amelyekben az agresszív megnyilvánulások iskoláskorú „elkövetőkhöz”, iskolai helyszínekhez kötődnek. Az országos és helyi szervezetek egyaránt érzik, tenni kell valamit. Az Iskola Biztonságáért Bizottság egy év alatt több mint 150 csatlakozó intézménnyel meghirdette az Erőszakmentes iskola mozgalmat. A váci iskolavárosban az Egészséges Ifjúságért Alapítvány immár 15 évvel ezelőtt a kortárssegítés megindításában látott lehetőséget a diákság mentális egészségének javítására. A program egyik állomásaként került sor az Országgházban 2010 tavaszán a Stressz és iskola címmel rendezett nyílt napra.

A plenáris előadásokat a szakma közismert tanáralakjai tartották. Czeizel Endre orvos-genetikus, Az Egészséges Ifjúságért Alapítvány elnöke A tizenévesek egészségvédelme című előadásában kiemelte, hogy az utóbbi időben megváltozott a család felépítése. A korábban három generáció együttélésén alapuló nagycsaládokat, amelyekben az anyák termékeny időszakukban nemritkán tizenegyszer is szültek, felváltotta a nukleáris család. Ma átlagosan 1,3 gyerek van egy-egy családban, a gyerekek 54 százaléka egyke. Ez a tényező hátrányos a szocializáció szempontjából, a testvérkapcsolatok hiányában nincs kivel megbeszélgni a gyermeklét nagy kérdéseit, nincs alkalom a testvéri veszekedések közben az egyenrangú konfliktuskezelés elfogadható módjának begyakorlására. Az otthoni féltés, illetve a társas helyzetek keltette bizonytalanság hozzájárul a stresszbetegségek, lelki sérülések nagyobb arányú megjelenéséhez, gyakoribb a gyomorfekély, a magas vérnyomás, a fiatalkori depresszió. Hiába irányul fokozottabb figyelem a család szeme fényére, a fiúkat mind a mai napig „elfelejtik” felvilágosítani a szüleik, így néhányukat felkészületlenül éri a pubertás kezdetét jelző éjszaki pollúció. Czeizel professzor beszámolt olyan esetről, amelyben a tizenéves azért kereste fel a rendelőt, mert úgy hitte, ágybavizelő lett.

Az egykék önállósulási törekvése is több harccal jár a családban, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy több kamasz ellenállóvá, dacossá válik, s a kortárs csoportokban a stresszoldás nemkívánatos eszközeivel, a drogok különféle fajtáival, dohányzással, alkohollal kezdenek el élni. Ebben szerepe van a médiának is, amelynek hírközlő és szórakoztató funkciója felértékelődött, celebsztárok váltak követendő mintává, s a tanítás, ismeretterjesztés háttérbe szorult. Czeizel Endre megemlítette azt is, hogy bár a Nemzeti alaptantervben megjelenik a családi életre nevelés, az iskolák gyakran nem töltik meg valódi tartalommal azt.

Ranschburg Jenő pszichológusprofesszor, az Országos Gyermekvédő Liga tiszteletbeli elnöke az iskolai agresszióról beszélt. Csoportosításában háromféle agressziót különböztetett meg. Természetesnek, kivédhetetlennek tartja a vetélkedő, *rangsorképző* agressziót, amely a 10–13 éves gyerekek birkózásaiban, sportversenyekben játszik szerepet. A csaták szimbolikussá is tehetők, de az egymás közti rivalizálások tetteles formát is ölthetnek. Megjelenhetnek az erőfitogtató ütközések, amelyekre jellemző, hogy megközelítően azonos fizikai erejű gyermekek fordulnak egymással szembe, „face to face” harcolnak, ha a szoros vagy átvitt értelmében sérül a három lépés távolság. Tulajdonképpen előnyösebb lenne, ha mi, nevelők nem szembesítenénk naponta a gyerekeket a köztük lévő fizikai különbségekkel. Elkerülhető lenne például a magasság alapján képzett tornasor, ne kelljen mindig ugyanannak a gyereknek hátulról *felélnie a nagyokra*, ne ő legyen mindig a *lenézett*.

Az élet velejárói tehát az efféle a csatározások. A gond nem azokkal van, akik ezekben részt vesznek, ők a legkevésbé problematikusak. Azokra kell odafigyelnünk, akik félrehúzódnak, kivonják magukat az ilyen helyzetekből, közülük választ ugyanis áldozatot a *kötekedő* agresszor. Az agresszió gyakorta válaszreakció (reaktív agresszió). A tanulók kedvelt érvelése, hogy a másik kezdte, s a szülők is elfogadhatónak tartják, ha gyerekeik nem hagyják, megvédik magukat. De megfigyelhető, hogy a gyerekek egy része nemtől függetlenül nem tud különbséget tenni a tényleges, szándékos bántás és a véletlen cselekmények között. Ők mogorvák, a világot fenyegetőnek érzik, állandóan támadást tételeznek fel, s válaszul nekimennek mérettől függetlenül bárkinek. Van esélyük rá, hogy kötekedővé váljanak, akik aztán kifejezetten keresik az áldozatukat, és szívtelenül, hónapokon keresztül cikizik, kínozzák az önmagukat megvédeni képteleneket. Örömeiket lelik abban, hogy rászállnak a – többnyire valamilyen stigmával rendelkező – bátortalanra, sütkéreznek a népszerűségben, melyet az erőszakkal kivívott hatalmuk által megkapnak a csoport tagjaitól, élvezik, hogy a figyelem középpontjába kerülnek. Nem érzik át a másik helyzetét, nem szégyenkeznek magatartásuk miatt, kifejezett büszkeséggel tölti el őket, ha a mobiltelefonok felvevő funkciója segítségével újra átélhetik a történeteket, többször, többen ismerkedhetnek tetteikkel. S az áldozat valóban védtelen. Nincs kihez fordulnia. Szüleinek hiába panaszkodik, a kezükben nincs igazán eszköz a helyzet javításához. A pedagógusok gyakran összetévesztik a jogos panaszt az árulkodással, és vagy mindkét gyermek védelmére kelnek, vagy leintik a hozzájuk fordulót. A gyermek pedig tűr és szenved, nő benne a feszültség, amely végül kirobbanhat belőle. Meggondolatlanul tör, zúz, rombol. Ranschburg Jenő szerint a közelmúlt fegyveres diáktámadásai erről a töről, a *gyengeségből* eredő *kegyetlenségből* fakadtak.

A stressz fogalmát a konfliktus kérdésköréhez hasonlította az azóta elhunyt Popper Péter pszichológus, író, egyetemi tanár. Azt fejtegette, elvárható-e a *stresszmentes iskola* egy *stresszes társadalomban*. Mintha mindkettő esetében a hiányukat tartanánk az elérendő, ideális állapotnak. Pedig ha úgy fogalmaznánk, környezetünk tagjaitól nem tényleges, csak megjátszott tiszteletet várunk el, a gondolataikat nyugodtan rejtsek véka alá, feltehetőleg többen tiltakoznának. Aki mindig, minden helyzetben alkalmazkodik, az jellemtelen, karakterdeficités. A konfliktusokon túl új lehetőségek nyílnak meg, ez a fejlődés útja. Nem az az a baj, ha összeütközésbe kerülünk másokkal, hanem az az a baj, ha nincs működőképes

megoldási stratégiánk, ha ezerszer lépünk bele ugyanúgy, ugyanabba a helyzetbe. Stressz nélkül nincs élet, a stressz pozitív formája az eustressz, amely közben kihívást élünk meg, amely fokozza teljesítőkéességünket. A félelem, a szorongás a distressz, vagyis a károsító, bénító, debilizáló feszültség keletkezéséhez járul hozzá. A túlhangsúlyozott, túl korai teljesítményfelmérések is gyakran ezt váltják ki.

Mit akarunk a gyerekektől? Ezzel a kérdéssel indította Vekerdy Tamás pszichológus (a Waldorf-tanárképzés szervezője és vezetője) az előadását: Leginkább azt, hogy olyanok legyenek, amilyenek mi mondjuk, és ha nem, hát frusztráljuk őket. Keressük, hogy miben rosszak, s ha megtaláltuk, korrepetáljuk őket, korrigáljuk a hibát. Mennyivel jobb helyzetben lennének, ha azt várnánk el tőlük, hogy legyenek olyanok, amilyenek. Vegyük észre azt, amiben jók, adjunk lehetőséget, hogy megmutathassák, miben rejlik erősségük. Hajlamosak vagyunk elfeledkezni arról, hogy az intelligenciának is több összetevője van, s szinte csak az értelmi képességek alapján osztályozzuk a gyerekeket. Vekerdy Tamás kitért arra, hogy egyes helyeken hatodikig osztályozás nélkül is tanítanak. Az elsős gyerekek önmagukat, majd az alsósok egymást, s ötödiktől már a tanáraikat is értékeli a diákok. Az osztályozás minősít, a gyenge jegy az ellenállást, a dacot fokozza. A szóveges értékelés ezzel szemben segítség lehet: megfogalmazza, hogy miben jó a gyerek, és miben kell fejlődnie. Kiemelte, hogy a művészeti nevelésnek, a dráma- és az élménypedagógiának sokkal nagyobb teret kellene kapnia a hazai oktatásban. A munkahelyi beválásokban az iskolai eredmények csak 18 százaléknyi határoznak meg, ennél jóval meghatározóbb az EQ, vagyis az érzelmi intelligencia, amelynek kibontakoztatásához a művészeteken, a játékos elemeken keresztül vezet az út.

A délutáni plenáris workshopot dr. Beer Miklós váci megyéspüspök nyitotta meg, aki egykoron maga is váci középiskolás volt, s sokat tett azért, hogy a zsámbéki épület megsérülése után az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Vácra költözzön, s ezen a helyszínen megkezdődhessen a felső szintű képzés. A kortársközösségek kapcsán a cserkész történetekre emlékezett.

Ritter Ildikó, a stresszmentes iskoláért program kutatásvezetője a délutáni blokk moderátoraként bemutatta, hogyan lehet egy-egy bátorító, mosolygós megjegyzéssel oldani a stresszt a korántsem gyakorlott felszólalókban. Ebben a szakaszban ugyanis a diákoké volt a főszerep. Három városból érkeztek a kortárssegítők, hogy elmondják, miként látják az iskola és a stressz kapcsolatát.

Többen is beszámoltak a kortárssegítésben átélt pozitív tapasztalataikról. A váci középiskolások közül Bartos Bianka csoportosította a szülők által elkövethető hibákat. Megemlítette például a saját ambícióikat a gyerekükkel megvalósítani szándékozó szülőket és azokat, akik szélsőségesen megengedően vagy éppen tiltó módon viszonyulnak gyermekük kéréseihez. Nádai Eszterhez hasonlóan ő is összegyűjtötte az iskolai feszültségforrásokat. Mindketten kiemelték az iskolások magas óraszámából, különóráikból adódó túlterheltségét, a jó tanulók életét nehezítő versenystálló-szellemet. Míg Bartos Bianka azt hangsúlyozta, mennyire fontos az a biztonság, nyugalom, amelyet a kortárssegítők között érezhettek, Eszter hiányolta azt a közösségi teret, ahol lazíthatnának. Vida Gergő azt javasolta, hogy az otthonról

hozott (pl. a szülők válása, egy családi veszekedés miatti) vagy az iskolában keletkező feszültségektől stresszlevezető szobában lehessen megszabadulni, ahol mód nyílna zenehallgatásra vagy párnázott fal ütögetésére. A Boronkay György Kollégium lakói nevében *Hidi Barbara* bejelentette: szeretnék kibővíteni a kortárssegítést, és játékgyűjtésbe kezdtek a váci kórház és a szociális intézmények fiatal lakói számára.

A Szombathelyről érkező középiskolások közül *Danka Dávid* bemutatta, milyen elméleti tudással rendelkeznek a stresszről, és miként épült fel náluk a kortárssegítő program. A felsőoktatást városukból *Takács Anikó* és *Stamf Renáta*, a Savaria Egyetem Egészségfejlesztési Intézetének hallgatói képviselték, akik társult egyetemi karaik bányászoktól átvett hagyományos köszöntésével kívántak a hallgatóságnak jó szerencsét!

A miskolci *Labancz Eszter* felhívta a figyelmünket arra, hogy nemcsak a túlzott elvárások okoznak stresszt, hanem az a csalódottság is, amely a sikeres teljesítést követő közöny miatt keletkezik. Beszámolójából megtudtuk, milyen fontosnak találja a tanórán kívüli közösségépítő együttléteket, amelyeket a szintén miskolci középiskolás *Nagy Nikoletta* is hangsúlyozott.

Két váci pedagógus, *Juhász Erzsébet* és *Jurth Ildikó* rámutatott az internetes játékok veszélyeire, a drogok terjedésére a fiatalok között. Utaltak a kormányok szerepére az értékválság kialakulásában, a pedagóguspálya presztízsvesztésében, megbecsültségének hiányában. Jelezték, hogy több segítő szakemberre volna szükség az iskolákban.

Lukács Lilla, aki a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola szociálpedagógus hallgatójaként kapcsolódott be a kortárssegítésbe, saját élményeit foglalta össze: „Öröm volt látni és érezni, ahogy a csendesebb, visszahúzódóbb csoporttagok is keresik egymás társaságát... Számomra nagyon különleges volt, ahogy idővel bizalmukba fogadtak... Visszagondolva arra, amikor én középiskolás voltam, valóban azok a felsőbb évesek és tanárok hagyták bennem a legtöbb szeretetet és a legtöbb pozitív nyomot, akik partnerként kezeltek. Nem elvárásaikkal halmoztak el, hanem jelenlétükkel tudatták, hogy nem vagyok egyedül, nem tévedhetek el, bíznak bennem, s amit elgondolok, az menni fog.”

*

Hasznos egy ilyen konferencia. Lehetőség a szép pillanatok ismételt átélésére, és elgondolkodásra is késztet. A kitarult világban vágyaink és lehetőségeink közötti olló a gazdasági világválság nélkül is egyre csak nyílik. A kétkeresős vagy egyszülős, a megélhetés vagy álmaik után rohanó családok jóval kevésbé tudják megvédeni gyermekeiket a káros stressz hatásaitól, kevésbé tudják átadni a megküzdési stratégiákat. A fiatalokat a közös étkezések helyett vacsoracsatákkal etetik. A tényleges beszélgetések helyett a műholdak segítségével vannak barátok közt, s a virtuális haverok világában rohan az idő, ahogy az Omega jósolta: „Figyelj nagyon, az időrabló titkon köztünk jár, Varázsköpenyében most is lesben áll. A büfében ülsz, vagy az utcán sétálsz, észre sem veszed, S hirtelen egy évvel lettél öregebb... Középre fekszik harmadiknak, ott is résen áll, Falakon is átmege, bárhol megtalál...” A kialvatlan, ingerült diákokra az iskolák további terheket raknak. Ezek sem újak, *Karinthy Frigyes Tanár úr* kéremje

néhány éven belül ünnepelheti százéves születésnapját, de az iskola szorongáskeltő légköre ebből a szempontból nem sokat változott. Nincs menekvés a tornaterem fogságából, egy-egy felelés elől. Nem igazán tudunk áttörni a beidegződéseken. Segíthetne, ha tudnánk egyéni fejlesztést nyújtani, de a személyi és a tárgyi feltételek hiányában ez is szinte megvalósíthatatlan. Törvény teszi lehetővé a segítő szakemberek megjelenését, előírás kötelez a gyermekvédelmi feladatok ellátására, ám csak elvétve találkozhatunk felkészített szociálpedagógusokkal az iskolákban.

De inkább örülünk az eredményeknek! Még mindig vannak lelkes, áldozatkész pedagógusok, az ő jóvoltukból szinte mindannyiunknak vannak pozitív iskolai emlékei, követhető tanárpéldaképei. Találhatunk olyan programokat, alapítványokat, amelyek célul tűzik ki gubancaink oldását. Az Egészséges Ifjúságért Alapítvány segítségével négy város (Vác, Szombathely, Miskolc és Pécs) diákjai megtapasztalhatták a közösség segítő, megtartó erejét. A települések középiskoláihoz csatlakozott egy-egy felsőoktatási intézmény, amelyek hallgatói is részt vehettek a programban, felkészítés után vezethettek csoportfoglalkozásokat, s eközben szakmai gyakorlatot szerezhettek. A fiatalok lelkesedése erőt ad. Töltekezzünk ebből!

Harangi László

Heutagógia versus andragógia

A heutagógia fogalma és nevelésméleti paradigmája az andragógia kiterjesztése, újraértékelése, ezért nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük. Míg az andragógia arra összpontosítja figyelmét, hogy a felnőttek esetében mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának, addig a heutagógia a felnőttek tanulási képességét akarja fejleszteni, hatékonyabbá tenni. A heutagógia a 21. század emberének új viszonya a környezethez, rendszerelméleti visszahatása az irányító szervezetre, vállalatra, városra. A heutagógia a tanulás legszélesebb körű kiterjesztése és dinamizálása. Elsődlegesen a menedzser- és multiplikátor-képzésben adaptálható. Bevonása kívánatos a hazai andragógusképzésbe.

1970-ben mérföldkőnek számított a nevelésben Knowles javaslata, hogy a felnőtteket más módon kell oktatni, mint a gyerekeket. Ez a megközelítés, amelyet andragógiának nevezünk, élesen elválk a hagyományos gyermeknevelési pedagógiától, oktatási módszerektől. Ha azonban az andragógiától továbbmozdulunk, ugyanebben az irányban egy új paradigmához érkezünk, az önmeghatározott tanuláshoz (self-determined learning), amelyet a szakirodalom heutagógiának nevez. (Az ógörög szó jelentése: önirányítás, önvezérlés.) A terminológiát Stewart Hase, az ausztráliai Southern Cross University tanára pendítette meg először és foglalta rendszerbe (From Andragogy to Heutagogy, 2000). A fogalom valójában az andragógia kiterjesztése és újraértékelése, emiatt nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük, mindazonáltal a két koncepció sokban különbözik egymástól, ami indokoltá teszi a felnőttkori tanuláshoz ezt az új, önálló felfogását.

MI A HEUTAGÓGIA?

Az oktatásmélet és a gyakorlat hagyományosan a tanár és a tanuló közötti oktatási és nevelési kapcsolatot tekinti elsődlegesnek. Ebben a felfogásban mindig a tanár az, aki eldönti, *mit* kell a tanulónak tanulnia, és ugyancsak ő az, aki meghatározza, *hogyan* kell az ismereteket és a készségeket oktatni, tanítani. Az elmúlt harminc évben azonban – egyrészt a mindennapi gyakorlat, másrészt a tanulás módjára irányuló kutatások eredményeként – forradalom ment végbe az oktatásban, amelynek következményeként kérdésessé vált a tanár-diák közötti, hierarchikus viszony. Következésképpen az andragógia (KNOWLES 1970, 384.) – bár megújította a felnőttoktatás metodológiáját, amely így szinte általánosan elfogadottá vált – lényegében még mindig fenntartotta a tudást átadó és befogadó személyek közötti függőségi viszony konnotációját.

Ez a forradalom felismerte, hogy a világban a változások felgyorsultak, és ennek során az élet minden területére behatoló információrobbanás megy végbe, amely indokoltta teszi egy olyan oktatási koncepció kidolgozását és alkalmazását, hogy maga a tanuló legyen az, aki meghatározza a tanulás tárgyát, és ő döntse el a tanulás módját. Ebben a világban a merev ismeretek nem készítenek fel a modern közösségekben, munkahelyeken élni és dolgozni, és a tanulás egyre jobban összefonódik azzal, amit cselekszünk. Az újabb és újabb szervezeti struktúrák rugalmas tanulási folyamatot igényelnek, s magának a tanulónak kell meghatároznia, hogy egy adott pillanatban mit és hogyan kell tanulnia, nélkülözhetetlenné téve ezzel az azonnali tanulás (immediacy of learning) készségét. A megváltozott társadalmi és gazdasági környezetre való adekvát válaszadásban „heutagógia” elnevezéssel kerülnek felszínre azok az innovatív eljárások, amelyek a korábbi pedagógiai és andragógiai paradigmák hiányosságait igyekeznek kiküszöbölni. Rendszerelvű teljességgel elégték ki ezzel a felnőtt tanuló szükségleteit a 21. században, megkülönböztetett figyelemmel az egyéni képesség fejlesztésére (HASE–KENYON 2000, 8).

A heutagógia ezzel különös hangsúlyt helyez a *kritikai, önértékelő tanulásra*, az úgynevezett *duplahurok-tanulásra* (double-loop learning), a *nem lineáris tanulási folyamatokra* és az *igazi tanulói magatartás* kialakítására. Így például, míg az andragógia arra összpontosít, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia *önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási készségét akarja fejleszteni* mint egy adott tantárgyat. Ennek megfelelően, míg az andragógia középpontjában a strukturált oktatás áll, addig a heutagógia figyelme minden formális és informális tanulási kontextusra kiterjed.

Az az elmélet, hogy az emberek megfelelő környezetben tanulásra képesek, és tanulásuk önrányított is lehet, nem új a tanulásról alkotott koncepciók körében, és mint humanisztikus diskurzus nyomon követhető Heider személyközi kapcsolatokra irányuló pszichológiájában (HEIDER 1958), a fenomenológia neveléseméletében (ROGERS 1951), a rendszerelvű gondolkodás felfogásában (EMERY–TRIST 1965), a duplahurok-tanulás (double-loop learning) és a szervezeti tanulás (organizational learning) megközelítéseiben (ARGYRIS–SCHON 1965), nyilvánvalóan az andragógiában (KNOWLES et al. 1984, 382.), a tanuló által szervezett tanulás felfogásában (GRAVES 1993; LONG 1990), az akciótanulás teóriájában (KEMMIS–MCTAGGART 1998), továbbá az emberek többségére jellemző gyakorlati képesség („capability”) felismerésében (STEPHENSON–WEIL 1992) és végül a munkával összefonódó tanulás témakörében (GATTEGNO 1996; HASE 1998). A heutagógia beépíti neveléseméletébe ezeket a megközelítéseket, új elemekkel egészíti ki őket, mindennek során egy neveléstudományi újdonság, egy koherens felnőttnevelési paradigma születésének lehetünk tanúi. Az új diszciplína alkalmazása elsődlegesen a menedzserképzésben, a szervezeti oktatásban és képzésben (organizational learning) és a felsőoktatásban érvényesül.

A heutagógia első olvasásra, a mi fogalmaink szerint hasonlatos az autodidaxizmushoz annyiban, hogy mindkettőnek fontos eleme az önálló tanulás. A különbség azonban az, hogy míg a hagyományos értelemben vett autodidaxis elsősorban a társadalmi okokból kirekesztett fiatalok és felnőttek önálló tanulását jelentette az iskolai tanulmányok pótlása céljából, addig a heutagógia fogalmkörébe a 21. század által felvetett kérdésekre választ adó, gyors, autonóm szakmai képzés és felsőfokú felnőttkori tanulás világa tartozik.

HEUTAGÓGIA: TÚL A PEDAGÓGIÁN ÉS AZ ANDRAGÓGIÁN

Az andragógiának is egyik sarkalatos eleme az önirányított tanulás, az, hogy a tanár irányelvek és vázlatok rendelkezésre bocsátásával segítséget nyújt a tanulásához, és a tanulók a támpontok birtokában önállóan hajtják végre tanulási feladataikat. Knowles (1970, 7.) szerint az önirányított tanulás: „Olyan tanulási folyamat, amelyben az egyén – mások segítségével vagy anélkül – kezdeményezi tanulási szükségleteinek a diagnosztizálását, kialakítja tanulási célját, megállapítja a tanulásához szükséges emberi és tárgyi forrásokat, kiválasztja a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiát, majd végrehajtja a tanulási folyamatot, és értékeli annak eredményét.” A heutagógia bizonyos értelemben maga mögött hagyja Knowlesnak ezt a tanulásfelfogását, ami nem jelenti azt, hogy tagadná az andragógiát, inkább kiterjeszti annak elméletét, amely magában foglalja a teljesebb értékű önirányított tanulást.

Az új paradigma középpontjában az úgynevezett *duplahurok-tanulás* (double-loop learning) áll. Lényege, hogy a tanulók nem a megszokott, lineáris tanulás szabályait követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre tanulási feladataikat, és annak is tudatában vannak, hogy miként hatott mindez értékítéleteikre, meggyőződéseikre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat ennek a tudat- és attitűdbeli többlet egymás közötti megvitatására, kicserélésére (EBERLE-CHILDRESS 2007). Ebben a magasabb rendű önirányított tanulásban az egyének kérdéssé teszik a vitatott probléma megoldására javasolt célokat, előírt szabályokat, és rámutatnak az esetleges hibákra, tévedésekre. Ez a tanulás divergens módja (coloring outside the lines), amelytől az ismeretek és a készségek elsajátítása kreatívvá válik, és az eredetiektől eltérő szabályok, tervek, stratégiák, következtetések is születhetnek (COOPER 2003). A tanulók bíráló, jobbító magatartása olyan szervezetek és személyek ellen (STEPHENSON-WEIL 1992) is irányulhat, amelyek/akik nem képesek alkalmazkodni a gyorsan változó és bizonytalan kontextusokhoz.

Knowles tanulási definíciója, a heutagógia szerint, lineáris megközelítése a tanulásnak, és valamilyen mértékben a mozdonyvezetőhöz hasonlatos, aki szabályozhatja ugyan a vonat sebességét, de a vasúti pályáról nem térhet le. A heutagógia ezzel szemben tekintetbe veszi az intuíciót és a tanulás „dupla hurok” felfogását, amely nem lineáris és nem szükség szerint megtervezett. Előfordulhat, hogy valakiben egyáltalán nem tudatosodik tanulási szükséglete, de felismeri az új tapasztalatok által való tanulás potenciálját, hasonlóan egy tanfolyami anyagéhoz. Fontosnak tartja, hogy *reflektáljon és elgondolkozzék* azon, ami a hétköznapi életben és a nagyvilágban történik. Felfigyeljen a kihívásokra, módszeresen kételkedjék és erősödjék meg addigi véleményeiben, meggyőződésében (COUGHLAN 2004). A heutagógia magában foglalja a tanulási képesség aspektusát, az akciótanulás folyamatát, a következtetések *levonásának* készségét a környezet állandó vizsgálatakor (environmental scanning), amint ezt az úgynevezett „rendszeralkotás teóriája” (Systems Theory) definiálja (EMERY ed. 1976–1981). A tapasztalatok feletti elmélkedés és a másokkal való párbeszéd (interactions with others) meghaladják a problémamegoldás kompetenciáját azzal, hogy képessé tesznek a megelőzésre, a *proaktivitásra* (HASE-KENYON 2000; HASE-DAVIS 1999).

Ennek értelmében a heutagógia másik meghatározó eleme a (tanulói) *képesség- és képességfejlesztés* (STEPHENSON 1994). Jó (tanulási) képességű (capable people) fiatal, közép- és időskorú felnőttek tudják, hogyan kell tanulni; kreatívak; az önhatékonyság magas szintjén állnak (self-efficacy); a kompetenciákat az új és az ismeretlen helyzetekhez egyaránt képesek alkalmazni, hatékonyan tudnak másokkal együtt dolgozni. A heutagógia felfogása szerint a (tanulási) *képesség* (ability) a szoros értelemben vett kompetenciákhoz viszonyítottan az egyén holisztikus öngazdagító attribútuma, amelyet a fejlett gondolkodás összetevőjeként megkövetel az embertől a 21. század. A munkára épülő tanulás (GRAVES 1993; HASE 1998) és a minden élethelyzetben való tudatos tapasztalati ismeret- és készség-szerzés (contract learning) a jó (tanulási) képességű emberek két alapvető tulajdonsága. Ezért ez a képességfejlesztés arra összpontosít, hogy miután a felnőttek a megfelelő alapok birtokában vannak, megtanítsa erre a holisztikus kompetenciára úgy, hogy a tanulás a lehető legteljesebb mértékben autonóm, tárgyyszerű és egyéncentrikus legyen. Az emberek jó (tanulási) képességűvé fejlesztése új megközelítéseket tesz szükségessé, többek között a felsőfokú szakképzésben, a menedzsmentképzésben, a felsőfokú felnőttképzésben és a felsőoktatás bizonyos területein.

A HEUTAGÓGIA ADAPTÁLÁSA A MUNKAHELYI KÉPZÉSRE

A kompetencia mozgalma uralja a felnőttoktatás és -képzés fejlesztését Ausztráliában és más országokban, például Új-Zélandon és Nagy Britanniában (HASE–KENYON 2003). Míg a kompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök) nyilvánvalóan szükségesek a munkahelyek hatékony működéséhez, különös tekintettel a jövő kihívásaira ismert kontextusokban, addig a (tanulási) *képesség* kifejlesztése az ismeretlen kontextusok esetében fontos, és mint ilyen, túlmutat a kompetenciákon. Arra a kérdésre, hogy a heutagógia alkalmazása milyen mértékű Ausztráliában (megj. területe 7 586 848 km², lakossága 16 807 000 fő), G. Wilmot és C. Barry szociológusok adták meg a választ. *Növekedőben a fejlett gondolkodás a szakképzésben* című kutatási jelentésükben (2002) arról adnak számot, hogy az emberi erőforrás fejlesztésében mind nagyobb mértékben tapasztalható a felnőttkori tanulás heutagógiai megközelítése. Nem meglepő, hogy az új tanulási *képesség* megalapozása és továbbfejlesztése különösképpen visszhangra talált az online-nal és az e-learninggel kapcsolatos aktivitásokban (KEOGH 2005). Biztató, hogy nemcsak a menedzserképzésben, hanem a legkülönbözőbb területeken érdeklődéssel fordulnak a heutagógia felé az adott intézmény hatásának fokozására, így például a problémamegoldás elősegítésére az egészségügyben (KAVANAGH 2006), valamint a műszaki képzésben (EBERLE–CHILDRESS 2007).

A heutagógia azt vallja, hogy egy szervezet, egy intézmény akkor lesz igazán produktív és eredményes, ha minél több jó (tanulási) *képességű* (capable) menedzsere, irányítója van. Ez nemcsak azért fontos, mert így megalapozottabb az öndeterminált, duplahuroktanulás és a szervezeti képzés (organizational learning), hanem mert az ilyen munkatársak ellensúlyozhatják a merev, rideg irányítást, amely gyakran szorongást, félelmet, feszült légkört vált ki. A kizárólagosan versenyelvű, hajszolt munkastílus ellentétes a heutagógia

szellemiségével. Több ausztráliai szervezetben néhány évvel ezelőtt végrehajtott vizsgálat (HASE–CAIRNS–MALLOCH 1998) kimutatta, hogy a jó képességű szervezetek (capable organization) legfontosabb sajátossága, hogy menedzsereik teherbíró képessége nagy, kapacitásuk erős; segítőkészek, ami erősíti a többiek önbizalmát, ösztönzi az információk áramoltatását, az ismeretek megosztását, és pozitívan hat a tanulói képességekre. „Nyilvánvalóan ezek az elvárások közhelyek, és jó néhány mai menedzsmenttankönyvben olvashatók. Mégis érthetetlen, hogy sok menedzser továbbra sem veszi komolyan az emberekkel való ilyen együttműködés eredményességét” – állapítja meg a jelentés.

A heutigai megközelítés az ausztráliai menedzserképzésben a (jó tanulói) képesség fejlesztésére irányul, és nem annyira a szűken értelmezett szakmai kompetenciák elsajátítására. E célból az országban a képzőintézmények számos innovatív eljárást alkalmaznak, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat képességük kifejtésére, gyakorlati továbbfejlesztésére. Ahogy ez tetten érhető egy nagy bányaiipari konzernnél és egy építőipari vállalatnál (HASE–DAVIS 1999), valamint más kereskedelmi és kormányzati intézménynél.

A heutigai legátfogóbb adaptációja a mintegy 15 ezer főt foglalkoztató ausztráliai légi haderő (RAF) központi problémamegoldó és konzultáns stábjának posztgraduális képzése volt, amely teljes mértékben az önmeghatározott tanulásra épült a Southern Cross University irányításával. A tanfolyam hallgatói az így szerzett menedzsmenttudást a tagállamok fővárosaiban adták át szintén heutigai módszerekkel (HASE–KENYON 2001, 7.).

ÖSSZEGZÉS

Ausztrália a világ egyik legfejlettebb országa, ahol az egy főre jutó nemzeti jövedelem az egyik legmagasabb a világon, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. A tudás alapú társadalmat eredményesen építi, és polgárait egyre inkább jellemzi az egész életen át tartó tanulás. A felnőttkori tanulás világméretű megmozdulásaiból eredményesen veszi ki a részét (CONFINTEÁK, az UNESCO hamburgi intézetének öt földrészre kiterjedő törvénykezési kutatása, nemzetközi konferenciákon való aktivitásuk). Tanulóvárosaik példaképekül állnak a többi ország előtt. Az andragógia megújítására irányuló törekvések is ebbe a nagyon aktív, szinte nyughatatlan aktivitási folyamatba illeszthetők be.

Mi a heutigai? Elsősorban a tanulás szinte határtalan kiterjesztése, összefonódása az étellel, munkával, hogy olyan mindennapi és állandó legyen, mint a lélegzet. Másodszorban a tanulás megszabadítása mindenféle kényszertől, hogy aktív, kritikai, polemikus folyamattá váljék, amely hat a személyiségre, a véleményformálásra, a meggyőződésre. Harmadszorban az a célja, hogy a fiatal és a felnőtt mestere legyen a tanulásnak, tudjon bánni vele, alakítsa ki magában és másokban a tanulás képességét, tehetségét. A heutigai fontos ismérve az ismeretek, az információk, a tudás megosztása másokkal, kollégákkal, barátokkal, ismerősökkel; a párbeszéd, mint a dán Grundtvignál, a felnőttoktatás 19. századi atyjánál. Továbbá tetten érhető benne, mint ahogy ez a tanuló városoknál látható, a kollektív tudat, a szervezeti identitás, hogy ne csak az egyén haladjon, fejlődjön, hanem az üzem, a vállalat, a hivatal mint egy személy.

A heutagógia mindenképpen az andragógia frissítése, ha úgy tetszik „dinamizálása”. Tanulni itt és most, nem várni, mert a változások sürgetnek. Az információ zuhatágában el kell igazodnunk. A heutagógia valójában a 21. század viszonya a környezethez, ugyanakkor visszahatása a „settingre”, a szervezetre, a vállalatra, a városra. Holisztikus, de egyben partikuláris is, hiszen nem fogja át a tanulás teljességét az alapoktatástól a szakmunkásképzésen át a felsőfokú oktatásig. Továbbra is vitathatatlanul szükség van a vérrel-veřejtékkal megszerzett ismeretekre, az alap- és középfokú oktatásra, nyelvtanulásra. Tehát a heutagógia egyre emelkedőbb alapokra épül, azokat fejleszti tovább. Elsősorban a magasabb szintű „multiplikátoroknak” szól, akik megteremtik a lehetőséget a frontvonalon alkotóknak. Munkásoknak, mérnököknek, pedagógusoknak, bolti eladóknak.

A heutagógia nekünk szóló legfőbb üzenete: tanuljunk meg mi is minél jobban tanulni, legyen a tanulásunk minél inkább önértékelő és önmeghatározott. Különösen törekednünk kell menedzserképzésünk fejlesztésére, megújítására, az intézmények képességének növelésére a heutagógia szellemében. A versennyel és rohanással párhuzamosan legyen időnk beszélgetésre, párbeszédre okos dolgokról. Csempésszük be andragógusképzésünkbe ezt az újfajta andragógiát, miközben nem hagyjuk cserben a klasszikust, amely éppen csak meggyökerezett. Tegyük általánossá, értékké a mindennapok tanulását, a tanulás kultúráját!

IRODALOM

- ARGYRIS, C. – SCHÖN, D. (1996): *Organizational learning II : Theory, method and practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- COOPER, S. (2003): „Interactive” on-line courses: fact or fiction. <http://www.aect.org/Divisions/jones.asp> Letöltve 2009. 12. 30. 12:40.
- COUGHLAN, R. (2004): *From the challenge to the response, proceedings of the BiTE Project Conference*. Adastral Park.
- EBERLE, J. – CHILDRESS, M. (2007): *Heutagogy: It isn't your mothers pedagogy any more*. New Science Association. www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm Letöltve 2009. 11. 17. 7:53.
- EMERY, F. E. (ed. 1976–1981): *System thinking I-II*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- EMERY, F. – TRIST, E. (1965): The causal texture of organizations. *Human Relations*, 1. sz. 21–32.
- GATTEGNO, G. (1996): *Work-based Learning for Organizations*. Lismore. Paper.
- GRAVES, N. (ed. 1993): *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*. WEF and HEC, Leeds: AW Angus & Co. Limited.
- HASE, S. (1998): Work-based learning for organizations. In Stephenson, J. – Yorke, M. (eds.): *Capability and Quality in Higher Education*. Kogan Page, London.
- HASE, S. – CAIRN, L. – MALLOUGH, D. (1998): *Heutagogy and Development. Capable People and Capable Workplaces*. www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf
- HASE, S. – DAVIS, L. (1999): Developing capable employees. The work activity briefing. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 8. 35–42.
- HASE, S. – KENYON, C. (2000): *From Andragogy to Heutagogy*. UltiBASE, Southern Cross University.

- HASE, S. – KENYON, C. (2001): *Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Southern Cross University, Lismore.
- HASE, S. – KENYON, C. (2003): *Heutagogy: A Child of Complexity Theory*. World Wide Web.
- HEIDER, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. Lawrance Evibaum Associates, Hillsdale, NJ.
- KAVANAGH, D. (2006): *Agreement of May 2006. Incorporating the Protocol on Problem Solving is Called „the six Steps”*. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2737734
- KEMMIS, S. – MCTAGGART, R. (1998): *The Action Research Planner*. Geakin University Press, Geelong.
- KEOGH, M. (2005): *Relationships not technology are the keys to online learning*. www.odla.org/events/2005conf/naref/odla2005.keogh.pdf
- KNOWLES, M. (1970): *Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*. Association Press, New York.
- KNOWLES, M. ET AL. (1984): *Andragogy in Action*. Jossey Bass, San Francisco.
- LONG, D. (1990): *Learner Managed Learning: The Key to Lifelong learning and Development*. Kogan Page, New York.
- ROGERS, C. R. (1951): *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- STEPHENSON, J. (1994): *Capability and Competence: Are they the same and does it matter? Compability*, 1. SZ. 3–4.
- STEPHENSON, J – WEIL, S. (1992): *Quality in Learning: Capability Approach in Higher Education*. Kogan Page, London.
- WILMOT, G. – BARRY, C. (2002): *How does learning best occur in VET? What is same of the emerging thinking about VET pedagogy?* Paper presented for NSW TAFE Commission Directors Strategic Directions Workshop, Sydney.