

PAJOR NIKOLETT

## Nemzetközi Moderátor Képzés

– avagy egy példa a konstruktivista andragógiára

*„Érdeemes lenne kritikusan végiggondolni a felnőttoktatás gyakorlatát, felismerve, hogy a tanulók tapasztalatainak és gondolkodásmódjának felszínre hozása nélkül semmilyen tanítás sem lehet igazán eredményes. És a személyes lét határainak kitágítása sem képzelhető el, ha a társadalmi és az egyetemes emberi létre vonatkozó információk nem kerülnek kölcsönhatásba azzal, amit az egyén átél és gondol saját világáról.”<sup>1</sup>*  
(Maróti Andor)

A múlt évszázad második felében a globalizáció és az információs társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének az igénye általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét a fejlett világban, és egy új tanulási paradigma kialakulását hozta magával, amelyben átrendeződött a hangsúly a tanítás-központú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre.<sup>2</sup> Az objektivista szemléletű oktatás megcáfolódni látszik a felvilágosodás korából hagyományozott úgynevezett fausti műveltségfogalom<sup>3</sup> átalakulásával. Az ismeretek korábban egységes és egyértelmű rendszert alkottak, „egésszé szervezhetőek” voltak, és iskolai képzésben közvetítéssel átadhatóak. Ezzel szemben a posztmodern tudósok az emberiséget és az egyént egyaránt egységes világmagyarázatok, rendszereknek kontextusába helyező „nagy elbeszélések” érvényességének a gyengüléséről beszélnek. Az egyén, egyéni nézőpontok, értékek, igazságok különbözősége korunk alaptapasztatává váltak, előtérbe került a valóság- és értékfelfogások pluralitásának, az „anything goes” – „minden lehetséges” – elvnek a preferálása. Így a tanuló ember lehetősége és felelőssége, hogy a világ dolgait értelmezze, az őt körülvevő információáradatból kiválassza a számára fontosat, értelmezze, értékelje, és kreatívan felhasználja.

Az objektivista szemléletű oktatási paradigma hanyatlását jelzik szerte a világon az ilyen típusú oktatási rendszerek válságjelenségei, az iskolarendszerek szerkezeti fellazulása, a modulrendszerűen építkező nemzeti, majd nemzetközi képzési rendszerek iránti igény és a képzés területén jelentkező munka-alapú tanulás, vagyis a munkáséletre való tanulás (Worklife Learning)<sup>4</sup> megjelenése. Mindezek diverzifikálták mind a közoktatás, mind a felnőttoktatás és képzés világát, számos új képzési

---

<sup>1</sup> Maróti Andor: A kultúra szétesése és az emberi lét nivellálása kihívás a felnőttoktatás számára. In: Verebényi–Magyar–Marót (szerk): Sok szemmel a felnőttoktatásról. JPTE FEEFI, Pécs, 1998.

<sup>2</sup> Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón ELTE, Budapest, 2006.

<sup>3</sup> Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv, Korona Kiadó, Budapest, 2005.

<sup>4</sup> Jarvis, Peter: Adult and continuing education: theory and practice, Routledge (second edition), London, 1995

tendencia jelent meg: mint a nyitott képzés, a távoktatás, az e-learning. A pedagógiai és andragógiai elméleti konstrukciók egy része a posztmodern eszmerendszer hatása alatt a pedagógiai konstruktivizmushoz áll közel<sup>5</sup>, amely az Európai Unió által deklarált oktatási és képzési célkitűzésekkel, valamint a Lifelong Learning koncepció célrendszerével is kompatibilis.

Az UNESCO montreáli felnőttoktatási világkonferenciája 1960-ban elsőként állapította meg, hogy a társadalmi átalakulások, valamint a tudomány és technika rohamos fejlődése már nem teszi lehetővé az életkorok hagyományos felosztását, mely szerint a gyermek- és ifjúkor a felkészülés időszaka, a felnőttkor, pedig az alkotó korszak. Szükségessé vált az új fogalom – az egész életen át tartó tanulás, vagyis Lifelong Learning – bevezetése. Az élethosszig tartó tanulás koncepcióját az évek során mindig más aspektusból vizsgálták, míg az 1990-es években kialakult a felnőttoktatás konstruktív tanulásmélethez épülő didaktikai orientációja, amely a tanulási stratégiákat és az élethosszig tartó kompetenciafejlesztést állítja középpontba.<sup>6</sup> Ezen belül is az önálló tanulásirányítás, valamint a nonformális és informális tanulás kérdései emelhetők ki, melyek egybecsengnek az Európai Unió Memorandumának deklarációival. Így könnyen megérthető Dohmen állítása, mely szerint a Lifelong Learning oktatáspolitikai koncepcióra nagy hatással volt a konstruktivista tanulásmélethez, amely a tanulást nem a tanításra/oktatásra való reagálásként definiálja, hanem az egyén életében előforduló különféle élethelyzetek követelte tanulási helyzetekre adott válaszként értelmezi.<sup>7</sup>

### A konstruktivizmus

A korábbi pedagógiák mögött meghúzódó ismeretelméleti rendszerek (például az objektivizmus) a megismerést valamilyen külső, objektív valóságnak a tudatban való leképzésének, tükrözési folyamatának tekintették, és többé – kevésbé hittek abban, hogy a valóság, és a neki megfelelő tudásreprezentáció között egyértelmű megfelelés, igazság alakítható ki.

Ezzel szemben a konstruktivizmus gyökeresen más választ ad a megismerés eszenciájára: „Ez a radikális válasz, mint olyan sokszor az emberi gondolkodás fejlődésében a kérdés elvetése. A konstruktivizmus a világ megismerhetőségét definiálhatatlan fogalomnak tartja, a tudás és a valóság között nem keres egyértelmű megfeleléseket, nem hiszi, hogy a tudásnak van igazsága.

A konstruktivizmus szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen, a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, és amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez, pedig nem más, mint a tanulás.

<sup>5</sup> Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban Akadémia K., Bp, 2002

<sup>6</sup> Arnold R.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen – Lempert: Lebenslanges Lernen im Beruf, Leske und Budrich, Openladen, 2000

<sup>7</sup> Dohmen G.: Lebenslanges Lernen. In: Arnold – Nolda – Nuisl: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Badheiburnn, Verlag Julius Klinkhardt, 2002

A tudásról nem lehet állítani, hogy igaz vagy hamis, ennél sokkal fontosabb és gyakorlatibb kérdés merül fel: adaptív-e az ismeret, lehetővé teszi-e a megismerő egyed alkalmazkodását a környezetéhez, vagy sem.”<sup>8</sup>

### A „régí konstruktívizmus” és az „új konstruktívizmus”

A konstruktívizmus egy enciklopédiai meghatározás szerint legáltalánosabban a kultúra különböző területein fellépő olyan irányzatokat jelöli, amelyek elméleteik középpontjába a „konstrukció” (szerkezet, elgondolás, logikai felépítés) fogalmát helyezik.

Az „új konstruktívizmus” az 1970-es években Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlavick munkássága nyomán az Amerikai Egyesült Államokban ismertté vált, a neveléstudomány számára hasznos ismeretelméleti irányzatot jelenti.

Az új és régí konstruktívizmust meg kell különböztetnünk egymástól, mivel maga az irányzat bizonyos szempontból egyidős magával azzal az ismeretelméleti vitával, mely választ keres a valóság és a valóság megismerésének kapcsolatára. A korai konstruktívista nézetek még geometriai és logikai bizonyítási eljárások voltak, melyek a biztos megértést szolgálták. Majd a reneszánsz idején Giovanni Battista Vicónak a tudásról 1710-ben kiadott művében, kifejti, hogy az ember csak azt tudja megérteni, amit maga konstruál. Vlagyimir Tatlin orosz képzőművész volt a konstruktívizmus névadója, aki így nevezte el az a képzőművészeti eljárást, amely üvegből, fából és fémből konstruált absztrakt térbeli alkotások létrehozását jelentette.

Tartalmilag a „régí konstruktívizmus” képviselőihez sorolható a filozófiatörténet számos kiemelkedő alkotója, akik bár nem a konstrukciót helyezték elméleteik középpontjába, de mindegyikőjüket az észlelt valóság és a tőle független létező realitás kapcsolata foglalkoztatta. Így például Platón szerint az „ideák világa” számunkra rejtve marad, mi csak az ideák árnyait észleljük. A szkeptikusok szerint a bennünket körülvevő világból képtelenség megbízható információt szerezni, mert az emberek természete különbözik, így nem egyformán ítélnék meg azonos dolgokat, vagy egyes ember észlelése is eltérő különböző állapotaiban. Descartes Cogito ergo sum-ja is éppen arra világít rá, hogy nem létezik olyan ismeret, ami nem illethető kétellyel. Kant *A tiszta ész kritikája* című művében rávilágít arra, hogy a világ „an sich” elvileg megismerhetetlen, és állítja, hogy a tárgyaknak kell ismereteinkhez igazodniuk, nem, pedig fordítva.<sup>9</sup> Természetesen folytathatnánk még a sort a filozófiatörténetből a konstruktívizmus számára releváns tételek felsorolásával, mi több, szinte bármely tudományterületről hozhatnánk példákat. Azonban nem szükséges több példa ahhoz, hogy lássuk, a mai „új konstruktívizmus” előtt számos tudomány, tudós fogalmazott meg konstruktívista elveket, melyeket együttesen „régí konstruktívizmusnak” nevezünk.

Az „új konstruktívizmus”, mint ahogy azt korábban említettem, Ernst von Glasersfeld munkásságához kötődik. Elméletét ő maga radikális konstruktívizmusnak nevezi – szemben Fiederle sanft irányával – és nagyban támaszkodik a pszichológus Piaget munkásságára. Glasersfeld szerint a tudást nem passzívan fogadjuk be, hanem a megismerő szubjektum aktívan építi fel. Másrészt kimondja, hogy a megismerés funkciója adaptív, a környezethez való kognitív adaptációval függ össze, a tapasztalati világ szervezésére szolgál, nem ontológiai igazságok fölfedezésére. A megismerő szubjektum kognitív sémákat hoz létre, hogy azok cselekedeteit irányít-

---

<sup>8</sup> Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – új paradigma a látóhatáron*, Iskolakultúra, Pécs, 1997/2-4.

<sup>9</sup> Lendvai Ferenc – Nyiri Kristóf: *A filozófia rövid története* Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1981.

sák, és tapasztalatait reprezentálják. Ezeket a reprezentációkat a szubjektum állandóan teszteli, hogy mennyire felelnek meg az aktuális tapasztalati világának, azaz mennyire adaptívak.<sup>10</sup>

Az „új konstruktivizmus” két fontos irányzatát kell elkülöníteni egymástól: a biológiai és a szociális/rendszer szemléletű konstruktivizmust. A biológiai konstruktivizmus (kognitivizmus) Humberto Maturana kutatásaira támaszkodik, aki az észlelés biológiai, neuronális és fizikai alapjait vizsgálta, annak magyarázatát keresve, hogy az élőlények – különösen az ember – hogyan szerez információt a környezetéből. A valóság felépítését az agynak tulajdonítja. Ezzel szemben Niklas Luhmann és Stefan Jensen nevével fémjelzett rendszer szemléletű konstruktivizmus szerint az ember biológiai valója nem ad teljes magyarázatot a valóság értelmes felépítésére az individuumban. Luhmann állítja, hogy a valóságot a társadalom konstruálja, így a megismerést, mint kulturális folyamatot vizsgálja.

A tudományban mind a kognitivistikus, mind a szociologizált konstruktivizmus legitim, mindkét elmélet használható az andragógiában is.

### **A konstruktivizmusnak az andragógia számára releváns tézisei**

A konstruktivizmusnak az andragógia számára legfontosabb tézisei Feketéné Szakos Éva doktori disszertációja alapján:

#### *1. A „lehetőségek didaktikája” a „megtanító didaktika helyett”*

A felnőtteknek nem lehet semmit sem megtanítani, ha nem akarják, mert az utasításokat inkább irritálónak tartják mint ösztönzőnek. A konstruktivista andragógia lényege a tudáskínálat, amelyből a tanuló saját struktúráinak megfelelően válogathat, aszerint, hogy mely tudás releváns számára. A tanítás hozzáférést biztosít a tanulás számára, megfelelő tanulási környezettel, mely megteremti az önszervezés feltételeit. Az ilyen tanulási környezethez tartoznak a különféle aktivizáló módszerek, de nem feltétlenül csak azok, mivel a jó előadó is ösztönözheti az öntevékeny tanulást, mint konstruáló aktivitást, de ehhez szükséges az oktató aktív figyelme, tudnia kell olvasni a nonverbális jelekből, türelmesnek kell lennie, és tudnia kell, mikor kell a „ráhagyást”, mikor a beavatkozást alkalmaznia.

#### *2. A tanítás a konstruálás segítése: az oktató támogatja a tanulók tudássémájának (kognitív struktúra) alakítását*

Nem az új tudás átadásáról, hanem a régi tudásnak az újjal való kiszélesítéséről van szó. A tanítás tudatosítja a tudás konstruktivitását, vagyis relatív, befejezetlen voltát, hogy a fejlesztés az alkalmazás aktív folyamatában történik. A szaktudás vonatkozásában is el kell tekinteni a ténytérülés illúziójától, és fel kell ismerni a tudás konstruáltságát, relativitását, korrigálhatóságát. (például helio- és geocentrikus világkép esete) Nem a tudás objektivitása a fontos, hanem a cselekvés és a tudás viszonya, vagyis az, hogy a tudás milyen mértékben releváns a hétköznapi használhatóága szempontjából.

#### *3. A konstruktivista oktatás kapcsolatok, csatolások kialakítására törekszik*

A modern természettudományos kutatások is azt igazolják, hogy világunkra nem a lineáris kauzalitás jellemző, hanem a kölcsönhatások bonyolult szövevényes rendszere. Éppen ezért az andragógiának feladata, hogy lehetőséget teremtsen a felnőtt

<sup>10</sup> Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban Akadémia Kiadó, Budapest, 2002.

tanulók találkozására, emberi kapcsolatok kialakítására. A konstruktivizmus előnyben részesíti a csoportmunkát az individuális tanulással szemben, ami kutatások szerint segít a tanulási motiváció kialakításában is. Az oktató és tanuló, illetve a tanulópartnerek közötti interakciók, eszmecserék felfoghatóak strukturális csatolás-ként, azaz kölcsönös struktúraváltoztatásként, hiszen a résztvevők az interakciókban érzékelik egymás strukturái közötti különbséget, azokra reagálnak, így tanulnak egymástól. Éppen ezért a hatékony képzéshez az oktatónak tájékozódnia kell a résztvevők előzetes tudásáról, kognitív előstruktúráiról, hogy majd a tanítás lehetőségét biztosítsa a strukturális csatolások kialakulására. A konstruktivista felnőttoktatásnak nem a kompromisszum létrehozása a célja, hanem az, hogy az individuális kognitív struktúrák strukturáltabbá, komplexebbé, informáltabbá váljanak, mint amilyenek a képzés előtt voltak.

A konstruktivista felnőttoktatás általános célja a kapcsolatteremtés különböző valóságkonstrukciók között, például nemek, generációk, társadalmi csoportok, tudományterületek, vagy akár kultúrák között.

#### *4. A tanítás, mint perturbáció*

A tanítás nem tudja meghatározni a felnőttek tanulási folyamatát, csupán perturbációt (zavart, irritációt, meglepetést) idézhet elő, mely elgondolkodást, ellenvetést, új képet, differencia-érzékelést, aha élményeket, nézőpontváltást, konceptuális váltást, végső soron tanulást eredményezhet. A felnőttek az évek során sajátos logikát alakítanak ki, melyet az elsajátított tudás, tapasztalat determinál, így ettől nem szívesen válnak meg (strukturakonzervatívak). Így az a tanítás, mely a meglévő struktúráikat erősíti meg, nem jelentős, ezért hatása inkább a kibillentő effektusoknak van, azaz a perturbációknak. Ellenben a túl sok és túl gyakori perturbáció sem hasznos, mert az zavart okoz és védekező mechanizmust vált ki a tanuló felnőttből, ami nem segíti, inkább gátolja a tanulást.

#### *5. Az emóció fontossága a konstruktivista felnőttoktatásban*

A perturbációk nyilvánvaló kapcsolatban vannak a tanulást kísérő emóciókkal is. A tanítás feladata a tartalom pozitív emóciókhoz való kapcsolódási feltételeinek megteremtése. Köztudott tény, hogy az a tartalmat könnyebben sajátítja el a tanuló, melyhez emocionálisan kötődik. Másrészt kollektív szinten is nagy jelentőséggel bírnak az emóciók, hiszen a kölcsönös elfogadáson alapuló, nyitott szocioemocionális csoportklíma produktívabbá teszi az individuális tanulást is.

#### *6. Reflexivitás és differenciaérzékenység*

Mivel minden egyes ember egyedi csak rá jellemző kognitív struktúrával rendelkezik, a különböző emberek valóságkonstrukciójában mindig mutatkozik valamiféle különbség (differencia). Így a konstruktivista andragógia feltételezi a saját konstrukcióktól való eltérések /differenciák elfogadását, a toleranciát. A konstruktivista didaktika egyik fő célja, az ezekre a különbségekre való reflektálás, és a közös eszmecsere folytán ezekből a különbségekből való tanulás (a gondolkodási, cselekvési repertoár kiszélesítése). A reflexióknak azonban nem csak a tanulás tárgyára (szaktudásra) kell kiterjednie, hanem a csoportfolyamatokra, magára a tanulási folyamatra, az egyén tanulási képességeire, eddigi élettapasztalata, tudása és az új ismeret közötti kapcsolatra is. A felnőttoktató munkáját is nagymértékben megkönnyítheti a résztvevők visszajelzése tanári munkájáról.

### 7. Viábilítás / adaptivitás

A konstruktivisták szerint a valóságkonstrukcióink kialakulásában, formálódásában nagy szerepet kap a viábilítás. A viábilítást a biológiában, életben maradáshoz, túlélést biztosító célszerűséget, hasznosságot jelent. (via latin eredetű szó, utat jelent) Ennek megfelelően az andragógiában tudásunk akkor viábilis, ha megkönnyíti tájékozódásunkat, megalapozza cselekvésünket, végeredményben segíti a túlélést. Így a felnőttek tanulásában olyan tudatosan kialakított, komplex, élet- és munkahely közeli tanulási környezetet kell biztosítani, melyben új tapasztalatokat szerezhetnek, új értelmezési mintákkal találkozhatnak, melyeket tanulócsoportban aktívan feldolgozva, önmaguk számára érthetővé tesznek, és előzetes tudásukba beépítenek.

### 8. A képzési tartalmak perszonalizálása, szubjektívizálása

Mivel az andragógia feladata a tanuló felnőtt individuális valóságkonstrukciójának reflexiója, továbbfejlesztése, amely valóságkonstrukció segíti a felnőttet a saját életvilágában boldogulni, attitűdjét megváltoztatni, ezért a tananyag kialakításában célszerű figyelembe venni a tanulók biográfiáját. Hiszen a felnőttet nem az objektív tudás érdekli, hanem annak viábilítása, felhasználhatósága, illeszthetősége egyéni életterébe. Mivel a konstruktivizmus a tudást szubjektívnek<sup>11</sup> tartja, mind az oktató, mind a tanuló saját kognitív struktúrával rendelkezik, a képzési tartalmakban ezt figyelembe kell venni. (Az oktató is saját struktúrája szerinti tartalmakat képes közvetíteni (struktúradeterminált lény)) Ha az oktató kinyilvánítja, hogy az adott képzési tartalomban mit tart fontosnak, ugyanakkor pro és kontra vélemények, nézőpontok és választási szempontok megismertetéséről és az anyag öntevékeny feldolgozásáról is gondoskodik, megkönnyíti a tanulók számára az információk individuális és szubjektív kiválasztását, feldolgozását és értékelését, mely segíti a tanuló egyéni valóságkonstrukciójának formálódását.

### 9. Tevékenységrepertoár és kompetencia

A konstruktivista felnőttoktató a hagyományosan domináló előadói tevékenység mellett/helyett más módszereket is használ, mint például: tanácsadás, moderálás, animálás, értékelés.

A fentiekben vázoltakból kitűnik, hogy a konstruktivista felnőttoktatóknak számos kompetenciával kell rendelkezniük. Ezek a következők: szak-, humán-, szociális-, reflexív-, orientációs kompetencia, tanulékonyág, módszer- és média-kompetencia, kommunikatív-, közlő-, moduláris oktatás-előkészítés kompetencia, folyamat és rendszer kompetencia, szituáció és kontextus érzékenysége, tolerancia, nyitottság, a tudás konstruktivitásának „tudása”, intencionalitás, a tanári felelősség reflexív értelmezésének képessége.

### 10. Nyitott képzés

A német nyelvű szakirodalom a nyitott tanulás szinonimájaként használja az önirányító, vagy önmaga által szabályozott tanulás (selbstgesteuertes Lernen) fogalmát. A magyar irodalom a fogalmat sokszor a távoktatással azonosítja helytelenül, mivel a nyitott tanulás ennél sokkal többet jelent. Az önálló, vagy nyitott tanulás elméletében a képzés során a folyamat irányítása a tanuló kezében van, aktivitása például a döntésben, választásban, rangsorolásban, érvelésben, kérdésben, javaslattevésben,

<sup>11</sup> Glasersfeld, Ernst von: Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning The Palmer Press, London, 1997.

bírálatban vagy értékelésben nyilvánul meg. A nyitott képzés közreműködési lehetőséget ad a tanulónak a tananyag, a tanulási cél, a tanulási helyszín, a tanulási tempó, a módszerek, és az időfelhasználás meghatározásában.

### **Nemzetközi Moderátor Képzés Németországban**

A konstruktivista andragógiát a fentiekben elméleti síkon mutattam be, így a következőkben ennek – egy lehetséges – gyakorlati megvalósulását fogom röviden, a teljesség igénye nélkül ismertetni a németországi gyakorlaton keresztül. A német szakirodalomban sokkal elterjedtebb a konstruktivizmus a felnőttoktatás vonatkozásában, mint hazánkban, így nem csoda, hogy a gyakorlatban is sokkal többet lehet vele találkozni, mint Magyarországon. Németországban már a Weimari Köztársaság idején is felfedezhetőek voltak a konstruktivizmus alapelvei a bentlakásos népfőiskolák oktatási gyakorlatában.<sup>12</sup> Manapság pedig a „biográfiai tanulás” már külön tárgy a pedagógia szakokon, a német egyetemeken.<sup>13</sup> Tehát a német gyakorlat egy lehetséges irányvonal lehet a magyar konstruktivista andragógia számára. Személyesen részt vehettem a konstruktivista alapokra támaszkodó Nemzetközi Moderátor Képzésen Németországban, így saját megfigyeléseimre és a képzés összeállításában használt szakirodalmakra támaszkodva mutatom be ezt a képzést.

### **A képzésről**

A Nemzetközi Moderátor Képzés az Európai Unió által támogatott és akkreditált felnőttképzés, melyet a Bielefeldi Egyetem szervezett meg, és bonyolított le 2006 októberétől 2007 májusáig. A képzés két részből állt, kétszer egy hét volt a személyes találkozásra, azon kívül, pedig egy internetes oldalon keresztül tarthatták a résztvevők a kapcsolatot. A képzésen összesen 23 egyetemista vett részt, három országból: a Nikolaus Kopernikusz Egyetemről Lengyelországból, a Vytautus Magnus Egyetemről Litvániából és a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karáról Magyarországról. Így a konstruktivista felnőttoktatásnak megfelelően a csoport heterogenitását (amely elengedhetetlen a strukturális csatoláshoz) nem csupán az egyéni élettörténeti, tapasztalati különbségek biztosították, hanem a kulturális és nyelvi különbségek is, melyeket a résztvevőknek kellett kezelniük. Egyrészt a résztvevők megállapodtak abban, hogy a közös nyelv az angol lesz, kötelezték magukat arra, hogy minden olyan esetben, amikor a saját nemzetükön kívül más is a társaságukban van, angolul beszélnek. Természetesen nyelvi különbségek is adódtak, amit nonverbális kommunikációval küzdöttek le, ezzel is gyakorolva az egymás iránti toleranciát, odafigyelést. Másrészt a kulturális különbségekre is odafigyeltek a résztvevők, szabadidejükben eszmecserét folytattak egymás kulturális szokásairól. Érdekes módon a hasonlóságokat hangsúlyozták ki jobban, például a magyar és a lengyel csoport a közös történelmi pontjaikat előszeretettel hangoztatták.

A képzés két egymásra épülő részből állt, melynek szerves része volt az e-learning fázis. A képzést szervezők egy internetes honlapot szerkesztettek, melyen a résztvevők hozzájutottak a tananyaghoz, szakirodalmakhoz, feladatokhoz. Minden egyes tanuló a maga tempójában dolgozhatta fel a tananyagot, és különböző ábrák, úgynevezett mindmap-ek (gondolkodástérkép) segítségével követhette a saját hala-

---

<sup>12</sup> Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996

<sup>13</sup> Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban Akadémia Kiadó, Budapest, 2002

dását. A tananyagból azonban mindenki maga választhatta ki, hogy számára mely információk fontosak (viabilisak), melyek nem. Az internetes oldalon a tananyagon kívül minden a képzéssel, tutorokkal és résztvevőkkel kapcsolatos információ rendelkezésre állt.

A képzés első részét Bielefeld központjában egy ifjúsági szállón tartották meg, ami egyben szállás és képzési helyszín is volt. A résztvevők visszajelzései (reflexiói) alapján a második képzést már egy német kisvárosban Schötmarban tartották, ahol távolabb a várostól, természet közeli környezetben a tanulók jobban tudtak egymásra figyelni.

### **A képzési program**

A résztvevők a képzés első napján (személyes találkozás) megismerkedtek egymással és a tutoraikkal. A tutorok ismertették a hét programtervezetét, mint irányelvet, majd a résztvevőkkel közösen alakították ki a végleges programokat és időbeosztást. A tutorok kérték a résztvevőket, hogy számoljanak be a képzéssel szemben támasztott elvárásaikról, (mit szeretnének tanulni, milyen szabadidős programokra vágnak, mit várnak a tutoroktól), és az esetleges félelmeikről. A résztvevők kéréseit, kívánságait így beleépítették a programba. A képzés szabályait is a tutorok segítségével a tanulók alkották meg, melyet mindegyikük alá is írt, jelezve ezzel, hogy elfogadták. (lásd nyitott képzés)

### **A tanulási környezet**

A képzés első részén – Bielefeldben egy ifjúsági szállón – két tanterem állt rendelkezésre a tanuláshoz. Ezeket a termeket a résztvevők maguk rendezhették be közös megegyezés alapján. Így olyan tanulási környezetet teremthettek, melyben szívesen tanulnak. Minden egyes moderációhoz a moderátor csapatok átrendezhették a termet, annak megfelelően, hogy az ő moderációjukhoz mi a legideálisabb környezet.

A képzés második részében Schötmarban egy egész ház és kert állt a résztvevők rendelkezésére, melyet igényeiknek megfelelően szintén maguk alakíthattak.

### **A tutorok**

A huszonhárom hallgató tanulását öt tutor (pártfogó) segítette. Mint ahogy az a megnevezésükben is benne van, ők nem oktattak, hanem keretfeltételeket biztosítottak és tanácsokkal segítették az önirányító tanulást. A tutorok a hozzájuk segítségért forduló résztvevőknek elmondták, hogy mit tartanak fontosnak az adott témával kapcsolatban, ugyanakkor hangsúlyozták, hogy vannak pro és kontra vélemények, nézőpontok és választási szempontok, ezek alapján a megoldásokat a résztvevők maguk állították össze saját struktúrájuknak megfelelően. A tutorok partneri viszonyt alakítottak ki a résztvevőkkel, gyakran folytattak egymással eszmecseréket a tananyaghoz kapcsolódó témákon kívül is, így számtalanszor jött létre strukturális csatolás közöttük. A tutorok azt hangoztatták, hogy ők is folyamatosan tanulnak a résztvevőktől, ezzel biztatva őket arra, hogy merjék kifejteni a véleményüket, mert nem létezik egy jó válasz, egy jó vélemény, nincsen egy objektív igazság.

### **A résztvevők**

Mivel a résztvevők három különböző országból érkeztek, nem ismerték egymást, ezért eleinte az ismerkedés, kapcsolatteremtés kapott szerepet, figyelembe véve azt a konstruktivista alapelvet miszerint a kölcsönös elfogadáson alapuló, nyitott szocioemocionális csoportklíma produktívabbá teszi az individuális tanulást. Számos



feladat – a szakmai feladatokon kívül – arra szolgált, hogy a résztvevők jobb kapcsolatba kerüljenek egymással. Egész héten át tartó feladat volt a kapcsolatteremtésre szolgáló „secret friend” játék, mely segítette a pozitív érzelmek kialakulását a csoporton belül.

### **A feladatok**

Az első e-learning fázis alatt a résztvevőknek ki kellett tölteniük egy feleletválasztós tesztet, melyből a tutorok lemérhették a tanulók előzetes tudását, melyre a későbbi képzést alapozták. A tutorok emellett minden egyes tanulónak visszajelzést adtak a tudásáról, tanácsokat adtak, hogy milyen irányban szükséges még tájékozódniuk, hogy a feladataikat végrehajtsák. A második e-learning fázisban a tanulóknak újabb feladatokat kellett megoldaniuk, melyek egyrészt a képzés első felében elsajátított tudásukat mérték, másrészt tájékoztatást nyújtottak a tutoroknak a tanulók előképzettségéről, előtörténetéről és a témával kapcsolatos tapasztalataikról. A képzés mindkét részének az volt a jellemzője, hogy a tutorok nagyon ritkán tartottak foglalkozásokat (jellegüknek fogva nem lehet sem előadásnak, sem tanórának nevezni). A foglalkozásokat moderáció formájában a résztvevők tartották meg egymásnak. A résztvevőknek kétfős csoportokban fel kellett készülniük egy 90 perces moderáció megtartására megadott szempontok szerint. Ehhez minden csapat kapott egy tutort, akitől bármikor kérhetett segítséget interneten keresztül, majd személyesen. A moderációhoz szükséges tananyagot az internetes oldalon szerezhették be, onnan tájékozódhattak a módszerekről is, de maguk is kitalálhattak újakat, ez a kreativitásukra volt bízva. Mindegyik csapat különböző moderációt tartott aszerint, hogy mit vállalt el.

A képzés záró feladata is megegyezett a konstruktivista alapelvekkel, mivel minden csapatnak dokumentációt kellett készíteni az önmaga által tartott moderációról, mely dokumentációnak a legfontosabb eleme az önreflexió volt.

### **Visszajelzés / feedback**

A képzés nagyon fontos eleme volt a visszajelzés. A képzés minden napján összeült a csapat és egy kedv-barométer (mod-barometer) táblára ragasztott matricával mindenki kinyilváníthatta, hogy milyen kedve volt aznap. Ez azért volt fontos, mert így a csapattagok könnyen észrevehették, ha valakinek rossz kedve volt és segíthettek neki, ami a pozitív csoportklímát szolgálta.

Minden egyes e-learning feladat után a tutorok visszajelzéseket adtak a tanulóknak tudásukról, amit soha nem érdemjegyben, vagy egyéb minősítésben fejeztek ki.

Minden csapat moderációja után a tutorokon kívül a többi résztvevő is reflektált az adott csapat munkájára, így mindenki megtanulhatott kritikát adni és fogadni. Azonban az ilyen reflektálások alapszabálya volt az ítéletmentesség, a hangsúly a más nézőpontra és véleményre volt.

A képzés végén a tutorok saját munkájukról is visszajelzést kértek, érzékeltetve ezzel azt, hogy nekik is tanulniuk kell, szükségük van a differenciaérzékelésre és ebből következően a strukturális csatolásokra.

### **Összegzés**

A magyar szakirodalomban és gyakorlatban még nem jelenik meg olyan dominánsan a konstruktivista andragógia, mint külföldön. Bár a pedagógiában számos magyar kutatás és tanulmány született – például Nahalka István nevéhez fűződő konstruktivistanevelés a természettudományokban – az andragógiában, teljességében, egyedül

Feketéné Szakos Éva foglalkozott a konstruktívizmussal. Ennek egyrészt az is lehet az oka, hogy hazánkban a pedagógia és az andragógia sem válik olyan élesen külön egymástól, mint a nyugati országokban. Másrészt Magyarországra csak az utóbbi évtizedben, a rendszerváltást követően gyűrűzött be egyre érzékelhetőbb formában a nyugati jóléti társadalmakban jelenlévő erőteljes individualizáció, szubjektívizálódás, a normatív gondolkodásmódot felváltó posztmodern gondolkodás, a valóság-, érték- és életmód pluralitása. Mindez az egyén szintjén krízisekben, elbizonytalanodásban jelent meg. Az új kihívásokra az iskolai képzés nem tudta felkészíteni a felnőtteket, így a felnőtteknek egyre több kihívással, problémával kell szembesülniük a szociokulturális, társadalmi és gazdasági változások következtében is. A változások okozta kihívásokra a konstruktívista andragógia választ adhat, egy újfajta, az objektivizmussal szembenálló szubjektumorientált tanuláselmélettel.

Tehát a konstruktívizmus egy újfajta lehetőség a magyar andragógia számára, hiszen ahogy Maróti Andor fogalmazott: a tanulók tapasztalatainak és gondolkodásmódjának felszínre hozása nélkül semmilyen tanítás sem lehet igazán eredményes.

### *Irodalomjegyzék*

- Arnold R.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen – Lempert: Lebenslanges Lernen im Beruf, Leske und Budrich, Openladen, 2000.
- Dohmen : Lebenslanges Lernen. In: Arnold – Nolda – Nuissl: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Badheilmun, Verlag Julius Klinkhardt, 2002.
- Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban Akadémia Kiadó, Budapest, 2002.
- Glaserfeld, Ernst von: Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning The Palmer Press, London, 1997.
- Graessner, Gernot: Authentizität – Kompetenz – Performanz. Wie werden Moderatoren als Lernvermittler wahrgenommen? Regensburg, 2002
- Graessner, Gernot: Lernen und Didaktik in Kurzveranstaltungen: Anfang und Schluss. Hrsg. Warschau, 2005.
- Jarvis, Peter: Adult and continuing education: theory and practice, Routledge (second edition), London, 1995.
- Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón ELTE, Budapest, 2006.
- Lendvai Ferenc – Nyíri Kristóf: A filozófia rövid története Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1981
- Maróti Andor: A kultúra szétesése és az emberi lét nivellálása kihívás a felnőttoktatás számára. In: Verebényi – Magyar – Marót (szerk): Sok szemmel a felnőttoktatásról JPTE FEEFI, Pécs, 1998
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – új paradigma a látóhatáron Iskolakultúra, Pécs, 1997.
- Óhidy Andrea: Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés  
([www.oki.hu/printerfriendly.php?tipus=cikk&kod=2006-10-31-Ohidy-Elethosszig](http://www.oki.hu/printerfriendly.php?tipus=cikk&kod=2006-10-31-Ohidy-Elethosszig)) letöltés: 2007.07.30.
- Pethőné Nagy Csilla: Módszertani kézikönyv, Korona Kiadó, Budapest, 2005.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, Unterschleissheim, München, 2003.
- Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996.  
[cweb.uni-bielefeld.de/home/a\\_graessner/login](http://cweb.uni-bielefeld.de/home/a_graessner/login)