

A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése

„Akadnak valahol iskolák, nemcsak felső-, de felsőbb fokúak, negyvenéveseknek, amelyek éppúgy a rájuk váró életre s annak követelményeire készítenek föl, mint alap-, közép- és felsőfokú iskoláink a világ és az élet ismeretébe vezetik be fiataljainkat?”

(Jung, 1993, 16. o.)

Az emberi személyiség fejlődése az egész életen át tartó folyamat, a felnőttkori fejlődés kutatása mégis viszonylag elhanyagolt területe mind az andragógia, mind a pszichológia tudományának. Az életút egyes állomásain meghatározott alkalmazkodási követelmények és ezekből következő fejlődési feladatok teszik próbára az embert, és ezek a próbatételek időnként krízishelyzetként jelentkeznek. A krízisek alkotó módon való kezelése a személyiség fejlődéséhez és megerősödéséhez vezet, ugyanakkor nem minden felnőtt rendelkezik olyan problémamegoldó és megküzdési repertoárral, hogy elkerülhesse a kríziskezelés destruktív formáit.

A középső életkor kiemelt figyelmet érdemel ebből a szempontból, mivel a fiatalságból az időskorba való hosszú átmenet időszakában az embernek számos veszteséggel, és ehhez kapcsolódóan speciális pszichológiai feladatokkal kell szembenéznie. Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a problémahelyzetekkel való hatékony megküzdés tanítható-e, és ha igen, akkor az andragógia hogyan járulhat hozzá a felnőtt ember személyiségének teljes körű fejlesztéséhez.

Problémafelvetés

A humán tudományok embereszménye a halálig fejlődő és tanuló, önmagára folyamatosan reflektáló ember. A civilizációnk jelenlegi állapotát meghatározó „gazdaságkor” (Czakó, 1995) is a folyamatos tanulást szorgalmazza, mert szüksége van a megfelelően képzett és átképzett szakemberekre. Ennek ellenére gyökeresen más tulajdonságokkal bíró embertömegeket nevel, mint a fenti eszmény: éretlen, az önreflexióban járatlan, befolyásolható személyeket. A tárgyi tudás és a fejlettség nem ekvivalens fogalmak, és úgy tűnik, ezen a ponton érhető tetten az ellentmondás, melynek feszültségét folyamatosan érzékelik az emberrel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek, különösen a pedagógusok és a pszichológusok. Nem biztos ugyanis, hogy a tanult és szakmailag képzett ember személyiségében is érett, és alkalmas az élet különböző kihívásainak hatékony kezelésére.

A folyamatos önképzés és művelődés igénye nem csupán a legmodernebb időkben jelent meg, mégis a múlt század közepe táján vált deklaráltan is társadalmi szükségszerűséggé. A folyamatos felnőttkori tanulás elengedhetetlen velejárója lett az életnek, mivel

a gyors tudományos, gazdasági és technikai változások miatt a gyermekkorban megszerzett tudás legfeljebb csak a későbbi tanulási képesség megalapozására lett alkalmas.

Az egész életen át tartó tanulás eszméje az egész ember fejlesztésére vonatkozik, a gyakorlatban mégis a szakmai érvényesülés megalapozását szolgálja, és láthatóan háttérbe szorul az egész életen át tartó személyiségfejlesztés és művelődés gondolata (Maróti, 2005).

Pedig a világ folyamatos változása nem csupán a tudás elavulását okozza, hanem folyamatos alkalmazkodást is kíván a személytől, és ez nem egyszer krízishelyzetet teremt. Az egész életen át tartó tanulás követelménye ezért nem csupán a szakmai tudás folyamatos bővítését, hanem az élet minden területére kiterjedő tudás szélesítését is magába foglalja (Sz. Molnár, 2009). Az életút különböző állomásain való helytálláshoz és az esetleges krízisek alkotó módon történő megoldásához pedig nem elegendő a tárgyi tudás, bármilyen széleskörű is az. Az életproblémákkal való megküzdéshez a személyiség számtalan kompetenciája szükséges.

Nem csupán a változó környezet teszi próbára a személyiség alkalmazkodóképességét, hanem az egész életen át tartó személyiségfejlődéssel járó életszakaszi krízisek is. Kiemelten nehéz időszaknak tekinthető a serdülő- és ifjúkor, valamint az élet középső szakasza, mely utóbbiban talán a legtöbb változásra kényszerítő tényező hatása összegződik.

Bár a krízis pszichológiai fogalma tartalmazza a változást, a fejlődés lehetőségét, az egyéni kríziskezelés kimenetelének sikere nem mindig biztosított. A krízismegoldásban az ember leginkább arra hagyatkozhat, amit az eredeti családjában és a tágabb társadalmi közeg kultúrájában megtanult. A magyar valóság helyzetképe arra utal, hogy kultúránkban a problémakezelésnek nem csupán adaptív eszközei vannak. Tömegesen tekinthetjük a kríziskezelés destruktív módjainak előfordulását: alkoholizmus, droghasználat, öngyilkosság, pszichoszomatikus betegségek (Kopp, Székely és Skrabski, 2006). A krízisbe jutott ember legfeljebb akkor kap intézményes segítséget, ha súlyos tünetektől szenved: ekkor szerencsés esetben pszichoterápiában részesülhet. De muszáj-e megvárunk ezt a súlyos helyzetet? Megelőzhető-e a krízisek okozta károsító tünetek?

Tanulmányunkban azt a kérdést vitatjuk meg, hogy a felnőttképzés adhat-e választ e nehéz kérdésekre, elősegíthető-e képzéssel a személyiség folyamatos fejlődése, és megkönnyíthető-e az adaptív válaszadás a környezetet változásaira, különös tekintettel az élet középső szakaszában bekövetkező nehézségekre.

Azt kutatjuk, hogy a felnőttképzés tudományának mely elméleti vonulatai adnak stabil alapot egy ilyen típusú képzés számára, és bemutatunk egy konkrét képzési modellt, mely kiindulópontként szolgálhat e cél megvalósításához.

A középső korosztály nehézségei

A személyiség alakulása élethosszig tartó folyamat. Minden életszakaszban meghatározott életfeladatok (fejlődési feladatok), és ezekkel járó konfliktusok szegélyezik a fejlődés útját. A fejlődésteoretikusok szerint az ember a valódi érettséget csak az élet második felében éri el. Ezt az érettséget Erikson (1991) integritásnak, Jung (1993) és Levinson (1978) individuációnak nevezi. A középső életkor kiemelt jelentőségű életszakasz, mivel itt történik meg az átmenet a fiatalkorból az időskorba, és ez az átmenet komoly pszichológiai kihívások elé állítja az egyént.

Szinte minden fejlődésteoretikus felteszi a kérdést: a középső életkor egy elkülöníthető életszakasz-e, és ha igen, mikor kezdődik és meddig tart?

Egyetértés mutatkozik abban, hogy ennek az időszaknak sem a kezdetét, sem a végét nem lehet pontos időponthoz kötni. Nincs olyan konkrét biológiai történet, amely meghatározná. Egyrészt szubjektív szempontok és életesemények, másrészt társadalmilag meghatározott feltételezések vezetnek ahhoz, hogy valaki középkorúnak tartsa magát (McAdams, 1993).

Az élet közepe valóban az egyik legellentmondásosabb életszakasz. Magában rejt egyfajta energiát, teljesítményt és kibontakozást, ugyanakkor valamiféle drámai szembesülést is az élet végességével és végzetes megfordíthatatlanságával. Ehhez a szembesüléshez sokan teljesen felkészületlenül érkeznek. Ez az az életszakasz, amikor az ember fogékonyra válik az élet nagy kérdéseire, és lassan megváltozik a látásmódja is. Fiatalabb korában valahogy ki tudta kerülni, hogy szembenézzen a dolgok végességével, most azonban elérkezett az idő, hogy észrevegye, elfogadja és személyiségébe integrálja a mulandóság tudatát.

A középkorú ember közepén áll – a fiatalság dinamizmusa és az elkerülhetetlen hanyatlás között. Olyan, mint egy virág az őszi kertben: még tele van étellel, de egyre közelebből leselkedik rá a téli fagy (Moen és Wethington, 1999). Levinson az ősz képével szimbolizálja, Jung pedig a delelőre érő nap járásával. A fenti szimbólumok arra utalnak, hogy az élet középső szakaszában jelentős pszichológiai események és változások zajlanak, melyek nyilvánvalóan hatással vannak az egyén közérzetére.

Kétféle teoretikus vonulat létezik a középső életkor pszichológiai történéseinek leírására. Az egyik szemléleti irányzatot a fejlődés szakaszelméleti képviselik, melyek a fejlődés egyfajta előfeltételének és velejárójának tekintik a krízist (például Jung, Erikson). Ők a középletkori fejlődést is krízisekkel terhelt életszakasznak tekintik.

A másik felfogás szerint a krízis nem normatív (mindenkinél előforduló) velejárója a fejlődésnek, hanem a fejlődési folyamat elakadásából adódó egyéni rendellenesség. Ennek a felfogásnak egyre több képviselője van, ugyanis az életközépi krízis igazolására tett kutatási próbálkozások ellentmondásos eredményeket hoztak. Sok kutató képviseli azt az álláspontot, hogy az életközépi krízis fogalma nem valóságos jelenséget takar – sokkal inkább egy társadalmi mítosz, egy metafora. (Rosenberg, 1999).

A középletkori problémák megértését megkönnyíti a fejlődésnek az a szemlélete, mely a különböző életkorokban megélt nyereségek és veszteségek arányát tekinti az életérzés meghatározójának (Horváth-Szabó, Kézdy és S. Petik, 2007). A középső életkor az az időszak, amikor az ember félúton van a fiatalság (nyereségek, növekedés, tökéletesedés) és az öregség (veszteségek, hanyatlás, szűkülő lehetőségek) között: a nyereségek és veszteségek aránya itt egyensúlyt mutat. Bizonyos területeken tökéletesedés és folytatódó tanulás tapasztalható: például szakmai tudás, élettapasztalatok. Másról, főleg a fizikai teljesítőképesség területén gyorsul a hanyatlás kezdődik ebben az életszakaszban. De nem minden veszteség jelent negatívumot, sőt a veszteség sok esetben a fejlődés elindítójává válhat.

Mivel a fejlődés regulációjának két fő komponense a növekedési potenciálhoz való adaptáció és a veszteségek kezelésében való rugalmasság, a középső életkorban különösen fontos e kettő egyensúlyban tartása. Kicsit más megfogalmazásban: a sikeres fejlődés kulcsa, hogy a stresszorok és a megküzdési források aránya kedvező legyen (Baltes, 1997).

Említettük már, hogy az eddigi kutatások eredményei nem igazolták azt, hogy a középső életkori adaptációs feladat egy normatív krízist provokálna, ugyanakkor kimutattak számos olyan súlyos kihívást, melyek az adaptív stratégiák változásait váltják ki: biológiai hanyatlás, családi és társadalmi szerepvesztések, munkahely elvesztése, pszichológiai változások.

A felnőttképzés hozzájárulása a középső életkor fejlődési feladatainak kezeléséhez: erőforrások, folyamatok és stratégiák a középletkori adaptációhoz

Ahhoz, hogy az ember időskorára kiegyensúlyozott és integrált személyiséggé válhasson, már élete középső szakaszában komoly adaptációs kihívással kell szembenéznie, és ennek nyomán az alábbi pszichológiai feladatokkal kell tudatosan vagy tudattalanul megbirkóznia: önfogadás, gyász, pozitív válaszok a veszteségre, megbocsátás, megbékélés a múlttal, az eseményekben rejlő pozitívumok megtalálása, az élet értelmének és jelenté-

sének megtalálása, új életcélok megfogalmazása, megváltozott gondolkodásmód, öntranszcendencia. Tanulmányunk kereteit meghaladná e pszichológiai stratégiák részletes elemzése. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a fenti lelki folyamatok mindegyikének alapja és kiindulópontja az önreflexió. A reflexió fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint tudatos reagálást önmagunkra és a környezetünkre. A reflektivitás didaktikai kategóriaként is megjelenik Siebert tanulásfelfogásában (reflexív tanulás) (Feketéné, 2009). A reflexiófogalom tehát kulcsszerepet kap a személyiség fejlődésében és a személyiség-fejlesztő képzésekben.

Az élethelyzetekkel való megküzdésben elsősorban a személyiség sajátos képességei és stratégiai játszanak szerepet. Ugyanakkor védőfaktorok is azonosíthatók a megküzdés porondján. A legfontosabb védőfaktort a kapcsolati hálók alkotják. Közéjük sorolható a

házasság, a család, a támogató közösségek s az egy időben megélt többféle életszerep.

A felnőttkori fejlődés krízisei során az ember azzal szembe-sül, hogy eddigi gondolkodás-módja és korábban bevált megoldási stratégiái nem elegendők az aktuális élethelyzet megoldására. A krízis fogalma tartalmaz egy fejlődési dimenziót, mert lehetőséget ad arra, hogy az ember átértékelje önmagát, a világlátását, és egy magasabb fejlettségi szinten éljen tovább.

Az átértékelési folyamathoz intenzív önreflexió szükséges, s ez sok ember számára viszonylag ismeretlen, idegen út bejárását jelenti, melyhez sok szorongás kapcsolódik. A szorongás akadályozhatja a megküzdési folyamatot, ezáltal blokkolhatja a fejlődést is.

A másik jelentős védőfaktor a viszonylag magas szocioökonómiai státusz. De védőfaktornak bizonyul a spirituális beállítottság és a vallásgyakorlás is. A koherencia tudata, azaz az egységes világgép is egészségvédő hatású (Kopp és mtsai, 2006). Ezek az eredmények nem meglepőek, ugyanis az élet második felében a személyiség testi-biológiai dimenziójának hanyatlásával a spirituális dimenzió kiteljesítése jelenti a személy integrációjának zálogát.

A felnőttkori fejlődés krízisei során az ember azzal szembe-sül, hogy eddigi gondolkodásmódja és korábban bevált megoldási stratégiái nem elegendők az aktuális élethelyzet megoldására. A krízis fogalma tartalmaz egy fejlődési dimenziót, mert lehetőséget ad arra, hogy az ember átértékelje önmagát, a világlátását, és egy magasabb fejlettségi szinten éljen tovább. Az átértékelési folyamathoz intenzív önreflexió szükséges, s ez sok ember számára viszonylag ismeretlen, idegen út bejárását jelenti, melyhez sok szorongás kapcsolódik. A szorongás akadályozhatja a megküzdési folyamatot, ezáltal blokkolhatja a fejlődést is. A fejlődési vagy eseti krízisbe került ember terápiája a pszichológia hatáskörébe tartozik. Szeretnénk bizo-

nyítani, hogy a személyiség fejlődésének és kiteljesedésének előmozdítása nem csupán a pszichoterápia feladata lehet, hanem a felnőttképzéssel is segíthető, így a súlyos krízisek megelőzésében az andragógia is illetékes. A felnőtt személyiség fejlesztésének ez a megközelítése azonban egészen más képzési gyakorlatot kíván, mint amit a hagyományos felnőttoktatásban megszoktunk. Napjainkra az andragógiában olyan irányzatok jelentek meg, melyek éppen az ilyen típusú képzések megvalósulásának kedveznek. Ezek között is elsősorban a „transzformatív (átalakító) tanulás” modelljét tartjuk alkalmasnak arra, hogy a felnőttkori fejlődés elakadásaiban segítséget nyújtson.

A transzformatív tanulás pontosan azoknak a készségeknek az elsajátítását jelenti, melyek a hatékony kríziskezeléshez és a személyiségfejlődéshez szükségesek: elsősor-

ban az önreflexiót, melynek nyomán a nem adekvát valóságmodellek felismerése és az ezekből eredő hibás következtetések tudatosítása indul el. Ez a fajta tudatosítás a jobb alkalmazkodás és ezen keresztül a személyiségfejlesztés szolgálatában áll. A transzformatív képzés így a legmélyebb szintű és legátfogóbb tanulás elősegítésének módszereirez sorolható.

Az alábbiakban bemutatjuk e tanulási modell legfontosabb alapelveit, majd egy kis kitérével áttekintést nyújtunk a felnőttképzés azon irányzatainak alakulásáról, melyek e modell megjelenését előkészítették.

A transzformatív tanulás elmélete

A transzformatív tanulás teóriájával kapcsolatos első kutatások a Columbia Egyetemen Jack Mezirow vezetésével zajlottak. A teória első publikációja Mezirow tollából 1978-ban jelent meg, s azóta tekintélyes rangot kapott az amerikai felnőttképzési irányzatok között. Mezirow maga is több publikációt megjelentetett a témában, s gondolatai sok felnőttképzési szakember számára adtak meghatározóan új cselekvési irányt. A transzformatív tanulással kapcsolatos első tudományos konferenciát 1998-ban rendezték meg, szintén a Columbia Egyetemen. Az elmélet továbbfejlesztésével és gyakorlati alkalmazásával jelenleg is számos kutató foglalkozik, és a témával kapcsolatos publikációk rendszeresen megjelennek a *Journal of Transformative Education* című folyóirat hasábjain. Kijelenthetjük, hogy a transzformatív oktatás és képzés elmélete magába sűríti mindazon képzési törekvéseket, melyek nem az információk átadását, hanem a tanuló felnőtt személyiségének fejlesztését, de legalábbis gondolkodásának átalakítását célozzák.

A magyar andragógiában ez a modell még nem vált elterjedtté, annak ellenére, hogy a személyiség egészének fejlesztése és a változásra ösztönző krízisek megoldásának oktatása mint igény hangot kapott a hazai neveléstudomány szakirodalmában (*Pethő*, 2000; *Maróti*, 2005; *Sz. Molnár*, 2009).

A transzformatív teória forrásai

A transzformatív tanulással kapcsolatos kutatások elméleti hátterét Mezirow a transzformatív teóriában fogalmazza meg, melyben többféle humánelméleti irányzat törekvései találkoznak.

Mezirow a *Learning as Transformation* című kötet (2000) előszavában megfogalmazza, hogy elméletének kidolgozásához milyen társadalomtudományi teóriák jelentették a hátteret. Megemlíti Freire „tudatosulás” fogalmát, Gould elméletét a gyermekkorban beépült „tiltásokról” és a Frankfurter Iskola társadalomkritikáját, különösen Habermas hozzájárulását a kritikai teóriához. Habermas gondolatai közül kulcsfontosságúként emeli ki a „reflexió” fogalmát, mely az észnek a saját alapelveire és kategóriáira való odafigyelését jelenti. A reflexiófogalom Mezirow képzési teóriájának egyik sarokkövévé vált.

Mezirow megfogalmaz egy hitvallást is: teóriája a demokratikus társadalmakhoz kötött, és a nyugati világban kifejlesztett felnőttképzési filozófiákból nőtt ki; abból a tradícióból, mely a szabad, tudáson alapuló emberi választás és a szociális igazságosság eszméjén alapul. Vállalt értékei a racionalitás, az éntudatosság, az empátia, az önmegértésen keresztül megvalósuló self-emancipáció, a szisztematikusan eltorzult kommunikáció legyőzése, valamint az önmeghatározás képességének erősítése a racionális dialógus segítségével. Egyetért a humanisztikus pszichológusokkal abban, hogy az egyéni tanulási képesség, az egymástól való tanulás képessége és a racionális cselekvés képessége az ember belső adottságai közé tartozik. Teóriája azt a folyamatot írja le, amelynek során az ember a saját világértelmezési „szokásait” felismerve egy magasabb fokú belátáshoz és hatékonysághoz jut.

A transzformatív teória alapfogalmai

Az ember specifikus jellemzője, hogy meg akarja érteni és rendszerezni akarja a tapasztalatait – vallja Mezirow. Ha nem képes megérteni a jelenségeket, akkor segítségért folyamodik a tradícióhoz és az autoritásfigurákhoz, vagy olyan pszichológiai védekező mechanizmusokat működtet, mint a projekció vagy a racionalizáció.

A jelentéskialakítás formáinak természetes fejlődését a kognitív pszichológia és a konstruktív fejlődépszichológia (például Kegan, Piaget, Kohlberg stb.) kutatja. Alapgondolatuk az, hogy az ember élete során a kultúra vagy a szülők és gondviselők egyéni sajátosságai által meghatározott modelleket alkot a világról. E modellek képekből és kondicionált érzelmi reakciókból állnak – és egy személyes, egyéni referenciakeretként működnek. E keretek létrejötte már egyfajta „formatív” tanulásként értelmezhető, amikor is a világról és az önmagunkról szóló hiedelmek asszimilálódnak. Az új tapasztalatokat később e keretek segítségével, analógiák létesítésével értelmezzük, tanuljuk meg. E tanulás lehet akár szándékos, akár járulékos (véletlen), azaz gondolkodás nélküli asszimilatív folyamat eredménye. A tanulás legtöbbször a nyelv segítségével történik. De mind a szándékos, mind a járulékos tanulás számos aspektusa a tanuló tudatosságán kívül jön létre.

Kegan (2000) megkülönbözteti az informatív tanulást a transzformatív tanulástól. Az informatív tanulás során egy meglévő referenciakeretbe viszünk bele új tartalmi elemeket, azaz megváltoztatjuk, amit tudunk. A transzformatív tanulás azt változtatja meg, ahogyan tudunk, tehát a referenciakeretet alakítja át.

Heron (1988) szerint vannak olyan belső úgynevezett „prezentációs konstrukciók” is, amelyeknél a jelentés létrehozásához nincs feltétlenül szükség szavakra (például jelenlét, mozgás, szín, irány, esztétikai élmény, empátia, érzések, inspiráció, transzcendencia, hit). A művészet, a zene, a tánc alternatív nyelvezeteknek tekinthetők. Az intuíció, a képzelet, az álmok is egy nyelven kívüli jelentésadási módot képviselnek: ezek a „tudattalanunk nyelvéhez” (Kulcsár, 1996) tartoznak. Az inspiráció, az empátia és a transzcendencia-élmény központi jelentőségűek az önismeretben, és felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi tapasztalatnak affektív jellege és poétikája is van. A megismerés tehát erős affektív dimenziót tartalmaz: erre utal az a tény is, hogy a tanulás – amikor szubjektív átkeretezést tartalmaz – gyakran szorongáskeltő érzelmi tapasztalattal jár.

A kultúra és a nyelv hatása is befolyásolja a jelentésadást. A történelmileg kialakult jelentések és ideológiák tudatosítása és kritikus átgondolása is szükséges az autonóm tanulás erősödéséhez. A tanulás megértéséhez figyelembe kell venni a kulturális kontextust, ugyanakkor nem szabad, hogy egy átfogó tanulásemélet tartalmát csupán a kulturális érdekek diktálják. Ami minden emberben közös, az a kapcsolatiság, a megértés vágya és a spirituális befejezetlenség, töredékesség: ezekre kell koncentrálnunk.

A transzformatív tanulás teóriája – ahogy Kegan megfogalmazta – nem csupán a jelentésadást vizsgálja, hanem elsősorban a jelentésadás megváltoztatásának lehetőségét. A transzformatív teória az alábbi definíció szerint határozza meg a tanulást: „A tanulás olyan folyamat, melyben a korábbi interpretációink felhasználásával egy új vagy ártértékelt interpretációt hozunk létre a tapasztalataink jelentéséről, hogy a jövőbeli cselekedeteinket ez irányítsa majd” (Mezirow, 2000, 5. o.). Egy másik helyen pedig: „A transzformatív tanulás az a folyamat, amely során átalakítjuk a magától értetődőnek vélt referenciakereteinket (jelentésperspektíváinkat, gondolkodásmódunkat), hogy átfogóbbak, differenciáltabbak, nyitottabbak, emocionálisan megváltoztathatóbbak és reflektívebbek legyenek. Hogy olyan hiedelmeket és véleményeket tudjunk alkotni, amelyek igazabbnak bizonyulnak, és a cselekvést hitelesebben vezérlik. A transzformatív tanulás során az ember egy konstruktív eszmecserében vesz részt, ezáltal felhasználhatja mások tapasztalatait is” (Mezirow, 2000, 7–8. o.).

Az értelmes tanulás ismérvei: nyitottság az új információkra, új kategóriák folyamatos alkotása, és implicit tudata annak, hogy több perspektíva is létezik. Nem értelmes a tanulás akkor, ha csupán a múltbeli cselekvésmódokra vagy a korábban felállított kategóriákra támaszkodik.

A transzformatív tanulás terminológiája

Mezirow tanulási modelljének kulcsfogalma a referenciakeret, mely előfeltevések és elvárások egyfajta struktúráját jelenti. A referenciakeret fogalmát a pszichológia is használja, magyar nyelven a jelentésrendszer terminussal jelöli, és úgy határozza meg, mint olyan személyes konstrukciót, mely a személyes sémák, hiedelmek és feltevések szervezett rendszere a dolgokról és azok kapcsolatának jellegéről (Martos, 2007). A jelentésrendszert alkotó referenciakeret kognitív, akarati és affektív dimenziókat tartalmaz. Kognitív dimenzióját a személy globális hiedelmei alkotják, akarati, motivációs dimenzióját az életcélok és alapvető törekvések, az érzelmi, szubjektív, fenomenológiai dimenzióját pedig az értelmességgel kapcsolatos élmények jelentik. A referenciakeret egy olyan személyes konstrukció, melyen keresztül megszűrjük az észlelt benyomásainkat. Ahogy korábban már láttuk, a referenciakeret szelektíven formálja és behatárolja az észlelést, a megismerést, az érzelmeket, és befolyásolja a szándékokat és elvárásokat. A referenciakeretek egy jelentésperspektívát alkotnak, melyből a dolgok jelentése és értelme születik meg.

A tanulás egy jelentésadási folyamat. A jelentésadás lehet tudatos és nem tudatos. Az új tapasztalatokat általában automatikusan egy régi jelentéssel ruházzuk fel. Még a pszichomotoros tanulás esetében is van valamilyen tapogatózó fogalmunk (interpretációnk) arról, hogy milyen mozgássort kell elsajátítanunk. Az érzelmeink is értelmezhetők úgy, mint tanult interpretációi az érzéseknek és impulzusoknak. A referenciakeretek gyakran képviselnek akaratlanul átvett kulturális paradigmákat is.

A magunkról és világunkról alkotott legféléltettebb elképzeléseink legtöbbje ismétlődő nem tudatos érzelmi tapasztalatokból származik. Ilyen értelemben minden személy egy teljesen egyéni realitásban él.

A referenciakeret kognitív dimenziójának két oldala azonosítható: a gondolkodásmód (észjárás) és az ebből következő nézőpontok. A gondolkodásmód egy előfeltevérendszer: széleskörű, általánosított, irányadó predispozíció, amely szűrőként működik a tapasztalatok jelentésének értelmezésében. Ilyenek a morális, a filozófiai, az esztétikai vélemények. Kifejeződésük a nézőpont, mely jelentéssémák halmazát tartalmazza, és hallgatólagosan alakítja az értelmezést. A jelentéssémák működése nem tudatos, ugyanakkor önkényesen meghatározza az ember látásmódját. Ezenkívül automatikus, végig nem gondolt cselekvésekre is indít. A személy hajlamos arra, hogy azokat a tapasztalatokat fogadja be és integrálja, amelyek jól illeszkednek a meglévő referenciakeretébe, a nem illeszkedőket pedig kizárja. Amikor az ismeretlennel találkozik, azaz a tapasztalat sajátosságai nem illeszkednek az elvárásaihoz, akkor a gondolkodás révén esetleg új jelentéssémákat alkot, amelyekbe integrálni tudja az új élményeket.

Az ember sokszor azért csökkenti a dolgok valódi természetével kapcsolatos tudatosságát, hogy elkerülje a szorongást. Ezzel megtéveszti önmagát. Ez az önbecsapás ugyanakkor a pszichés védekezőrendszer egyik elemét alkotja. Ez a mechanizmus „vakfoltokat” eredményezhet az észlelés és viselkedés minden főbb szintjén, kezdve az egyén életétől egészen a társas cselekvésig.

Visszatérve a transzformatív tanulás elméletéhez, összefoglaljuk hogy Mezirow két nagy kognitív struktúrát különböztet meg. A referenciakeret által meghatározott jelentésperspektíva egy alapvető, átfogó kritériumrendszer a tapasztalatok értelmezéséhez, jelen-

tésük megalkotásához. Kritériumokat ad a jó/rossz alapítéletekhez, a személyiség önmeghatározásához és az ideális énképhez. Egy átfogó világképet határoz meg.

A jelentésséma a jelentésperspektíva konkrét, specifikus megvalósulása, mely sajátos nézőpontok formájában nyilvánul meg. A jelentésperspektívák számos sémát tartalmaznak: például konkrét tudás, hit, értékítélet s ezek gyakran tudattalan szinten működnek.

Ezek a struktúrák a tapasztalataink rendszerezésére szolgálnak, egyfajta modelljei a valóságnak. Kimondhatjuk, hogy megegyeznek a kognitív pszichológia séma-fogalmával. Viszonylag statikus, nehezen módosítható képződmények, melyek az észlelés során szűrőként működnek, és befolyásolják a valóságfelfogást. Ennek a statikusságnak az oka

részben az, hogy az értékrendszer és az énfogalom is a referenciakeretben gyökerezik, ennek következtében általában erős érzelmek kötődnek hozzá. Az énfogalom és az értékrendszer szorosan összefügg egymással, emiatt az ember személyes támadásként észleli az értékei megkérdőjelezését.

A jelentésperspektívák megváltozásához azonban általában szükséges az énészlelés bevonása is, ezért ez a folyamat ritkábban következik be. Mindig együtt jár annak tudatosításával, hogy az előfeltevéseink hogyan és miért befolyásolják a világgal kapcsolatos észlelési, megértési és érzelmi viszonyulásunkat. A perspektívaátalakulást a jelentéssémák megváltozása is beindíthatja. E változások hátterében legtöbbször dilemmák vagy megterhelő életesemények állnak. Mezirow „dezorientáló dilemmának” nevezi az olyan élményeket, amelyek nem illeszkednek be a korábban elfogadott előfeltevések rendszerébe. A megtapasztalásuk fájdalmas élmény.

A jelentésperspektívák által meghatározott jelentéssémákat nagyrészt öntudatlanul, a kultúra közvetítésével sajátítjuk el, de kialakulásukat az egyedi személyes tapasztalatok is befolyásolják.

Ide tartozó gondolatnak véljük Gould (1978) pszichiátriai kiindulású elméletét, melyet Mezirow is beépített a teóriájába. Gould szerint ha a gyermekkorban megtanult szabályok érzelmileg megterhelő vagy traumatikus szituációkhoz kapcsolódnak (például durva büntetés, szeretetmegvonás), akkor a szabály gátlásként tovább él, és a szorongás eszközével még felnőttkorban is irányítja a cselekvést. Ilyenkor egy negatív érzelmekkel megterhelt referenciakeret működik. A szorongás elhárítására védekező viselkedérepertoárt (szerepeket) építünk ki (például a tökéletes, a bohóc, a mártír stb.). E gátlások a tanulást is blokkolhatják. Az ember azt érzi, hogy nem működik jól, hogy nem tud autonóm és felelős módon élni, mert erős szorongás kíséri, ha a megfelelő cselekvést vállalja. Tanulási folyamatnak tekinthet-

jük a gátolt funkció felfedezését is. Ez a folyamat azonban véleményünk szerint a pszichoterápia hatáskörébe tartozik, ugyanis nagyon intenzív érzelmek kezelését is magában foglalja.

A változás folyamata a transzformatív tanulás során

Mezirow saját kutatásai bizonyították, hogy a jelentésperspektívákon belüli jelentéssémák megváltozása gyakori jelenség, és nem jár együtt szükségszerűen a tudatos önreflexióval: sokszor egyszerűen csak spontán korrigáljuk az interpretációinkat.

A jelentésperspektívák megváltozásához azonban általában szükséges az énészlelés bevonása is, ezért ez a folyamat ritkábban következik be. Mindig együtt jár annak tuda-

tosításával, hogy az előfeltevéseink hogyan és miért befolyásolják a világgal kapcsolatos észlelési, megértési és érzelmi viszonyulásunkat. A perspektívaátalakulást a jelentéssé-
mák megváltozása is beindíthatja. E változások háttérben legtöbbször dilemmák vagy
megterhelő életesemények állnak. Mezirow „dezorientáló dilemmának” nevezi az olyan
élményeket, amelyek nem illeszkednek be a korábban elfogadott előfeltevések rendsze-
rébe. A megtapasztalásuk fájdalmas élmény.

A változás fázisai

Mezirow (1991) az általa vezetett képzési programokban részt vevő nők strukturált
interjúi alapján a személyes változás tíz fázisát különítette el:

1. A változás elindítója egy dezorientáló dilemma.
- ↓
2. Ennek nyomán az ember önvizsgálatot tart, ami büntudattal és szégyenérzéssel jár.
- ↓
3. Ezután következik az előfeltevések kritikai átvizsgálása.
- ↓
4. A folyamat során a résztvevők rájönnek, hogy saját elégedetlenség-élményükkel és a változás megtapasztalásával nincsenek egyedül, és mások hasonló élményeken mennek keresztül.
- ↓
5. Ezután új szerepeket, kapcsolatokat és cselekvésmódokat keresnek.
- ↓
6. Majd elkészítenek egy akciótervet.
- ↓
7. A tervek megvalósításához új tudásra és készségekre elsajátítására van szükség.
- ↓
8. Majd az új szerepek kísérleti kipróbálása következik.
- ↓
9. Képzül az új szerepekben és kapcsolatokban való kompetencia és önbizalom érzése.
- ↓
10. Végül megtörténik az új perspektíva szerinti feltételek beépítése az életbe.

Mezirow e fázisokat a későbbiekben kiegészítette, és a tanulási folyamat korábban definiált lépései közé beiktatott egy új szakaszt: a kapcsolatok átértékelése és új kapcsolatok létesítése (Mezirow, 1991).

A transzformatív tanulás során egy problematikus referenciakeret megváltoztatása történik. Tekinthejtük egy problémamegoldó folyamatnak is, mely a probléma definiálásán és átkeretezésén keresztül jön létre. A probléma átkeretezése a saját előfeltevések kritikus vizsgálatát jelenti, és komoly érzelmi harccal jár. Mezirow szerint a létrejött új perspektívát egy eszmecsere keretében kell ellenőriznünk. Itt lép be a tanulási folyamatba a személyes interakció. A változás legfőbb eszköze Mezirow szerint a csoportban zajló dialógus. Az eszmecsere elősegítése egyébként a felnőttképzés régóta fennálló prioritása.

A transzformatív tanulást nemcsak egy dezorientáló dilemma indíthatja el, hanem az olyan időszakok is, amikor az egyén tudatosan vagy tudattalanul keres valamit, ami hiányzik az életéből. Ezek általában nem egy hirtelen, életet fenyegető történés-ként jelennek meg, hanem finomabb, kevésbé mély átalakulási folyamatként, mely lehetőséget ad a múlt eseményeinek átvizsgálására és tisztázására.

Kegan (2000) szerint a transzformatív folyamatban a szubjektív elemek objektummá alakítása történik, más szóval az alany tárggyá válik. A tárgyat meg tudjuk nézni, felelősséget tudunk vállalni érte. Az alannyal viszont azonosulunk és elsodródhatunk vele. Ezen a ponton a transzformatív tanulás modellje szoros kapcsolatot mutat a pszichoterápia gyakorlatával. Mezirow úgy különíti el a kettőt, hogy szerinte bár a pszichoterápiában is kritikai reflexió folyik, de főképp a személyközi kapcsolatokat érintő érzelmekkel kap-

csolatban. Véleményünk szerint a pszichoterápia ennél szélesebb problémakört érint, és hasonló célkitűzést követ, mint Mezirow.

A transzformatív teória filozófiája

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdésére próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? Válasza az, hogy azt a képességet kell kifejlesztenünk, mellyel a saját világlátásunk kritikai szemléletét tudjuk megvalósítani. A felnőttképzés nem más, mint szervezett erőfeszítés arra, hogy segítsük a felnőtt embert a tetteiért való felelősségvállalásban, a megértés növekedésében és a készségei, hajlamai fejlődésében. E folyamat központi mozzanata a tanulók ösztönzése arra, hogy kritikusan szemléljék és ellenőrizzék saját hiedelmeiket, értékeiket, érzelmeiket és gondolkodásmódjukat, és ennek nyomán hatékonyan cselekedjenek. A cél az autonóm választási képesség erősítése, s ez egy egész életen át tartó folyamat. Ez azt is jelenti, hogy a cél a személyiség folyamatos fejlesztése, s ez a cél egybeesik az élethosszig tartó tanulás alapelemjével.

Mezirow konstruktivista alapállású, mert abból indul ki, hogy a jelentés nem a külső dolgokban, hanem bennünk van, és képzési modelljében arra a belső referenciakeretre koncentrál, amellyel a személy értelmezi a tapasztalatait. Sőt nemcsak erre koncentrál, hanem e keret megváltoztatását tűzi ki célul.

Ennek megfelelően a képzés szubjektum-központú, ugyanakkor figyelembe veszi az emberi élet kontextusát is. Ugyanis azt vallja, hogy a személyes referenciakeret az emberi interakciók során jön létre a szocializáció és az élettapasztalatok hatására. A modell a társas hatásokat fel is használja a tanulási folyamatban, mert a transzformatív képzés a csoportos tanulás keretei között valósul meg.

Optimista elmélet, akárcsak a humanisztikus embertudományok, mert feltételezi az ember fejlődési előrehaladását, de annak lépéseit nem akarja mereven definiálni. A fejlődés alapelemének a perspektíva-módosulást tekinti, és megfordíthatatlan irányúnak tartja. A fejlődéssel növekszik a személy hiedelmeinek és érzéseinek tudatossága, erősödik saját feltevéseinek kritikája, és alternatív perspektívák kidolgozására lesz képes. Mezirow számára tehát a felnőttkori fejlődés központi folyamata a perspektívaátalakulás. Ez azonban nem az emberben rejlő természetes hajlam következménye, ahogy a humanisztikus pszichológusok állítják, hanem egy tudatos önreflektív folyamat és a másokkal való interakció eredménye.

Mezirow kapcsolatba hozza saját teóriáját a fenomenológiai megközelítések „életvilág” koncepciójával is. Wildemeersch és Leirman (1998) az életvilág fogalmát a következőképp definiálják: rutinszerű akciók, melyek képessé teszik az embert a hétköznapi feladatok megkérdőjelezés nélküli elvégzésére. Egy másik megfogalmazás szerint: „életvilágunk elsősorban ismereteinkből, meggyőződéseinkből, értelmezési mintáinkból, állandó témáinkból áll, de beletartoznak cselekvési terveink, álmaink, elfelejtett és elnyomott tudattartalmaink is” (Siebert, 1994, 85. o.). Az életvilág tudáskészlete akkor adaptív (viabilis), ha biztosítja a világban való tájékozódást és a „túlélést”. A személyes konstrukciókat ezért időnként át kell alakítani. A transzformatív tanulás azáltal szolgálja az ember megküzdési potenciáljának javítását, hogy a nem adaptív referenciakeretek megváltoztatásával hatékonyabb alkalmazkodást tesz lehetővé az állandóan változó élethelyzetekhez.

McWhinney és Markos (2003) a transzformatív tanulást egy utazáshoz hasonlítják, mely a múltból egy élhető jövő felé viszi az embert. Aki ellenáll a múlt elengedésének, és nem mer elindulni az úton, kudarcot vall a fejlődésben. A sikeres átalakulás viszont több szinten hoz nyereséget a személy számára. Az instrumentális nyereség a személy

hatékonyágának növekedésében nyilvánul meg, a személyes nyereség pedig az egész-ség, a harmónia, a tudatosság növekedésével a teljes személyiség fejlődésében tapintható ki. Erre a fejlődésre főképp az élet második felében van szükség.

A transzformatív tanulás elméletét megalapozó nevelésfilozófiai paradigmaváltások

A modernizmusból fakadó oktatási szemlélet és kritikája

A transzformatív tanulás modelljének megjelenése logikusan következik abból a foko-zatos és ma is zajló nevelésfilozófiai szemléletváltásból, mely a modernizmus megtanító didaktikája helyett újfajta képzési irányok keresésében ölt testet. A modernizmus Descartes nevével fémjelzett nagy eszméje az objektív és univerzális tudás racionális eszközökkel való megszerzhetőségét hirdette. A modern kor embere hitt abban, hogy az emberiség a szabadság és az egyre kiteljesedő humanitás felé fejlődik. Az oktatás hang-súlya ennek megfelelően az objektív igazság keresésére és átadására összpontosult. Ez az objektivista pedagógiai koncepció azt feltételezte, hogy az objektív és stabil tudást a tanulók egy az egyben átveszik, és úgy értelmezik, mint a tanárok (*Feketéné, 1998*). E felfogás pszichológiai igazolását nyújtotta a behaviorista diskurzus, mely szerint a tanu-lás lényege az inger-válasz kapcsolatok kialakítása. Ennek megfelelően a tanulás visel-kedésváltozásként definiálható, mérhető folyamat, a tanítás lényege pedig a tananyag pontos meghatározása, a körülmények elrendezése és a tanulás mérése. E koncepció a tanárt, a tanulót és a tananyagot egymástól elkülönülő entitásokként kezeli. A tanár egy autoritást képvisel, és az ő személye áll az oktatási folyamat középpontjában: ő a felelős a tudás átadásának sikeréért, a tanulók csak passzív befogadói annak. Ebből a szemlélet-ből következik a Csoma Gyula (2005) által andragógiai aufklérizmusként definiált fel-nőttképzési filozófia és gyakorlat, melyben a tanár a tudás letéteményeseként kezdemé-nyezője, felelőse és főszereplője az oktatási folyamatnak.

Hiába történt meg az oktatásemélet tanulást hangsúlyozó nagy paradigmaváltása, a tanulói passzivitást erősítő szemléletmódot még ma is sok tényező erősíti. Többek között az az állapot, hogy a felnőttek képzési igényeiben és a képzési kínálatban is a hasznos-sági elv dominál (*Zrinszky, 2002*). A tanulók elsősorban kvalifikációt kívánnak szerezni, ezért a tanárral szembeni elsőrendű elvárásuk az, hogy ehhez minél gyorsabban hozzáse-gítse őket. Zrinszky László elemzése szerint a felnőttek többségének fejében meglévő tudásfogalom is ezt a képzési irányt erősíti: tudásideáljuk szerint a verbális formában megjelenő, tételekben rögzíthető adattudás a fontos. Emellett elsikkad a tanulói aktivitás és felelősségvállalás szempontja, s ezzel együtt a tanulás személyiségfejlesztő és -gazda-gító lehetősége. Maróti Andor (2005) hívja fel a figyelmet arra, hogy a felnőtt tanulók passzív tudásbefogadó szerepét a magyar nyelv árulkodó módon fejezi ki a „hallgató” megnevezéssel. Pedig az ember hiába hallgatja az új ismereteket, ha azok nem tudnak kapcsolódni a fejében már meglévő tudásrendszerekhez.

Freire (1993), a neves brazil nevelésfilozófus tetszetős kifejezést használ a hagyomá-nyos oktatás jellemzésére: a tanár úgy helyezi el az információt a tanuló fejében, mint ahogy az ember a bankban elhelyezi az értékeit (‘educational banking’). És minél többet dolgoznak a diákok a rájuk ömlesztett információ elraktározásával, annál kevésbé fej-lesztik ki magukban a kritikai tudatosságot. Gátlódik a kreativitás, és a tanuló ellenáll a dialógusnak. Freire határozottan szembezáll a hagyományos – narratív jellegű – peda-gógiai gyakorlattal, mely a tanár által elmondott, a tanulók számára sokszor életidegen téma átadására épül. A tanár narrációja mechanikus, nem lehet vele mást kezdeni, mint memorizálni. És ami ennél is rosszabb, passzív befogadóvá teszi a tanulót, akibe a tanár mintegy „beletölti” az információt.

A konstruktivizmus hatása

Korábban utaltunk rá, hogy a transzformatív tanulás modellje szorosan összefonódik a konstruktivista ismeretelmélet tudásszemléletével. A konstruktivizmus alaptétele szerint a tudás nem a világban létező objektív adottság, hanem az egyénben zajló konstruktív folyamat eredménye. Az események történnek, de a tapasztalatokat és azok jelentéseit a személy egyedi módon építi fel. Az ember fejlődése sem más, mint egy folyamatos jelentésépítő tevékenység (Kegan, 2000).

A konstruktivista alapgondolat, bár már bizonyos ókori filozófusok munkájában is megjelent, a 20. században tört be szinte minden humán résztudományba (Feketéné, 2002).

A konstruktivizmus a pszichológiában is jól ismert fogalom, részletes elemzését Pléh Csaba tollából olvashatjuk (Pléh, 1999). Pléh szerint a pszichológiai konstrukcionista felfogások ősforrása Piaget, aki azt vallja, hogy a valósághoz a kognitív sémáinkon keresztül kapcsolódunk. A személyiségpszichológiában is megjelent a személyes konstrukciók fogalma. Kelly (1955) szerint a személyiség nem más, mint a világot egyedien értelmező mentális struktúrák összessége. Kelly nyomán, de tőle részben függetlenül mind a szociálpszichológiában, mind a kognitív pszichológiában intenzív kutatás kezdődött az emberi információfeldolgozás folyamatának megértésére. E kutatások kiindulópontja az a gondolat volt, hogy a psziché képtelen a környezetből érkező információáradat pontos mentális leképezésére, ezért az ember valamiféle rendszert visz a tapasztalataiba: ez az információ mentális szerveződését jelenti. E szerveződés megjelölésére sokféle elnevezés született: séma, tudásstruktúra, mentális kép. Mi a séma kifejezést fogjuk használni. A sémák segítségével az ember egyfajta egyéni világméretet alkot magának, és benne önmagáról is képet formál. E sémák magyarázatot adnak a szociálpszichológusok által kutatott olyan észlelési jellegzetességekre, mint a sztereotipizálás és az attribúció, de az emlékezet működésének megannyi sajátosságát és a személyiség

működésének bizonyos zavarait is értelmezhetővé teszik (Berne, 1997).

E szemléletváltás a tanuláseméletben is visszhangot kapott. A konstruktivista ismeretelmélet pedagógiai vetületeként megfogalmazódott az a gondolat, hogy a tanulás nem az objektív igazság befogadása, hanem egy jelentéskeresési aktus, tehát nem passzív, hanem aktív folyamat. Ebből következően a megismerés deduktív, elméletvezérelt, így a tanulók azt fogják fölfedezni, amit „már tudnak” (Nahalka, 1997). Ez a szemlélet az oktatás módszereinek gyökeres megváltoztatását követelte, mind a pedagógiában, mind a felnőttképzésben. A korábbi tudásfelhalmozó oktatással való szembenállásként előtérbe kerültek azok a képzési módszerek, melyek a tudatosodás elősegítésére és a gondolkodás fejlesztésére fókuszáltak. A konstruktivista felnőttképzés tehát nem egy megtanító didaktika, hanem kínálatnyújtás és impulzusadás az öntevékeny, önszervező ismeretszerzéshez

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdéseire próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? Válasza az, hogy azt a képességet kell kifejlesztenünk, mellyel a saját világlátásunk kritikai szemléletét tudjuk megvalósítani. A felnőttképzés nem más, mint szervezett erőfeszítés arra, hogy segítsük a felnőtt embert a tetteiért való felelősségvállalásban, a megértés növekedésében és a készségei, hajlamai fejlődésében.

(Feketéné, 2002). És mivel a tanulás egy kommunikatív folyamatban zajlik, a konstruktivizmus épít a csoportban történő tanulás sajátos lehetőségeire.

A felnőttképzés mint teljes körű emberfejlesztés

Ahogy a pszichológiai gondolkodás eltávolodott a behaviorista iránytól, és nem fogadja el, hogy az ember személyisége csupán egy ingerekre válaszoló „fekete doboz” lenne, a nevelésfilozófia is továbblépett az oktatás-képzés modernista felfogásán, és korunk nevelésfilozófiájában már gyökeret vert a gondolat, hogy a nevelésnek és képzésnek az is feladata, hogy képessé tegye az embert a megújulásra (Zrinszky, 1998).

Maróti Andor (2002) hangsúlyozza, hogy bár egész életünk spontán tanulásból áll, az élet során mindig előállnak olyan új helyzetek, amelyek kezelésére már nem elegendő a személyes tapasztalat által felhalmozott tudás. Csoma Gyula (1998) szavaival továbbfűzve a gondolatot: a „pragmatikus” tudás nem elegendő az érett személyiség kifejlődéséhez, mert ez a fajta tudás az érdeklődést és a gondolkodást csak korlátozottan veszi igénybe. Pedig a felnőtt ember tanulásában nem az új ismeretek mennyiségén van a hangsúly, hanem az ismeretek elemzésén, kritikus értékelésén. A lényeg tehát az alkotó gondolkodás és a kreatív problémakezelés elsajátítása, mely a problémamegoldó tanítással (Csoma, 2005) segíthető elő. Ennek a tanulásnak a feltétele pedig az, hogy a tanuló felelősséget érezzen a folyamat eredményességéért. Maróti Heideggerre hivatkozva úgy fogalmaz, hogy az igazi műveltség azt jelenti, hogy az ember választ találjon az őt foglalkoztató kérdésekre (Maróti, 2002).

Problémaérzékenység, rugalmas és reflektív gondolkodás, a világra való nyitottság szükséges hozzá, hogy eltávolodjunk a világ leegyszerűsítő szemléletétől, érzékennyé váljunk a dolgok bonyolultságára, és eljussunk a paradoxonokat is kezelni tudó gondolkodásra. Ez a cél egybeesik a fejlődésteoretikusok által megfogalmazott individuáció egyik feltételével is (Levinson, 1978).

Ez a szemlélet hivatalos iránymutatásként is megfogalmazódik az Európai Bizottság 1996-ban publikált dokumentumában (Delors, 1996, 266. o.), mely kijelenti, hogy az egész életen át tartó tanulás alapcélja az ember személyiségének kiteljesítése, gazdagítása. A 20. század végére egyértelművé vált, hogy a technikai fejlődés következtében fellépő dehumanizáló erők veszélye miatt az oktatásnak a személy önállóságát, problémamegoldó és döntéshozó képességét és felelősségvállalását kell erősítenie. Zrinszky (1992, 38. o.) szavaival: „az ember átalakulóképessége az életképesség feltétele”.

Az oktatás és képesítés fogalmait helyett a tanulás és a kompetencia fogalmait kaptak hangsúlyt a felnőttképzésben. Az egész életen át zajló tanulás eszméjének egyik kulcsfogalma a kompetens tudás lett (Csoma, 2005). A kompetencia pedig a gyakorlati, hasznosítható tudást, a cselekvésre való alkalmasságot jelenti (Henczi, 2009). A tanulás új felfogása tehát a teljes személy fejlesztését jelenti. Ferrer, Romero és Albareda (2005) integráló oktatásnak nevezi azt a folyamatot, mely az összes emberi dimenziót bevonja a tanulási folyamatba. Az integráló oktatás tartalmaz egy horizontális dimenziót – azt a módot, ahogyan a tudást a személyiségbe integráljuk –, és egy vertikális dimenziót, mely a tudás többféle útjának integrálását jelenti.

Ezen a ponton azonban egy újabb felnőttképzési dilemmához jutunk. A teljes személyiség fejlesztését és önállóságát célzó felnőttképzés vajon a személy öncélú kiteljesítését szolgálja? Egyáltalán van-e erre igény? Mert ahogy Zrinszky László egyik elemzéséből kitűnik, az egyén jóllétére vonatkozó tudás, valamint az önismeret mint tudás sokszor abban az értelemben jelenik meg az andragógia tematikájában, mint a „gazdasági növekedés egyik hajtóereje” (Zrinszky, 2002, 137. o.). Vajon megjelenhet-e abban az „öncélú” értelemben is, amelyet a humanisztikus pszichológia fogalmaz meg: az ember feladata és lehetősége a növekedés és önkiteljesedés, mellyel saját emberségének hivatását betöltheti?

Azt az elképzelést pártoljuk, hogy maga a személyiségváltozás is tekinthető egy nagy-szabású és átfogó tanulási folyamatnak, melyben a személyiség kognitív, érzelmi és társas dimenziójában is átstrukturálódás megy végbe.

Terapeutikai irányzat a felnőttképzésben: a személyiség fejlődését és a mentálhigiénét szolgáló képzések – párhuzamok a pszichoterápiás és tanácsadói segítő kapcsolattal

Csáky-Pallavicini Roger és Tomcsányi Teodóra (2001) meghatározása alapján mentálhigiénének nevezzük mindazon törekvések összességét, melyek a lelkiileg egészséges, jól funkcionáló, kiteljesedett személyiség és az egészségesen funkcionáló társadalmi csoportok kialakítására és támogatására szerveződnek. Nyilvánvaló, hogy e törekvések felölelik az emberrel foglalkozó összes tudomány és szervezet tevékenységét, nem csupán a pszichológia célzottan mentálhigiénére irányuló erőfeszítését. E témában a pedagógia és az andragógia hangsúlyozott szerepet kap, és a mentálhigiénét szolgáló képzések témája szerencsére több helyen megjelenik a nevelés szakirodalmában. Pethő László 2000-ben megfogalmazza, hogy a hetvenes évektől kezdődően a magyarországi szociológiai vizsgálatok a társadalmi beilleszkedési zavarok folyamatos jelenlétét jelzik. E probléma orvoslására a felnőttek mentálhigiénés jellegű képzését javasolja. Fekete György (2000) „mentálpedagógia” néven foglalja össze azokat az andragógiai törekvéseket, melyek a felnőttek érett felnőttiségre nevelését szolgálják. Az *Új Pedagógiai Szemle* 2001/5. száma teljes egészében a mentálhigiéné kérdéskörének szenteli hasábjait. Az andragógiai szakirodalomban tehát megfogalmazódott a terapeutikai fordulat, mely közel hozza a pszichológia bizonyos alkalmazott területeit az andragógiához: krízisandragógia, tanácsadás típusú felnőttoktatás (*Feketéné*, 2002).

A kognitív jellegű pszichoterápiák mindegyike a kognitív struktúrák megváltoztatásával próbálja elérni az érzelmi élet egyensúlyba hozását vagy a destruktív életvezetés korrigálását. Ez a fajta „reframing”, átkeretezés nagyon hasonlít a konstruktivista andragógia képzési szemléletéhez. A segítő kapcsolat modern szemléletének és a konstruktivista felnőttképzés alapelveinek párhuzamát tükrözi a segítő/tanár és a segített/tanuló közötti kapcsolat definiálása is. Mind a terapeuta/tanácsadó, mind az andragógus egyfajta moderátor, facilitátori szerepet vállalhat csak: a fejlődés/tanulás felelőssége a kliensé.

A személyiségfejlesztő és tanácsadás típusú képzésekkel szemben támasztott követelményeket Feketéné (2002) fogalmazta meg. Ezekre a képzésekre nem jellemző a klasszikus értelemben vett tanítás, inkább a résztvevők korábbi tudásstruktúráin alapuló önszervező folyamat (autopoézis) zajlik. Ezért a felnőttoktatónak inkább a tudáshoz való hozzáférést kell biztosítania egy komplex tanulási környezet biztosításával, mint ismereteket átadni. Fontos, hogy a klasszikus ismeretközlő oktatás arányait csökkentse, és másfajta tevékenységformákkal helyettesítse: tanácsadás, moderálás, animálás, szervezés, értékelés (*Feketéné*, 2002, 68. o.).

Gould (1978) pszichoterapeuta írásaiban azt fejtegeti, milyen rokonság van a pszichoterápia és a tanulás között, azaz: lehet-e a pszichoterápiát egy tanulási rendszerként felfogni. Gould kidolgozott egy modellt is, mely hidat képez a kétféle folyamat között: szerinte amikor a felnőtt fejlődik, akkor azt kell megtanulnia, hogyan alkalmazkodjon az állandóan változó körülményekhez. Az andragógiai szakirodalom adaptív tanulásnak nevezi ezt a folyamatot (*Nádasi*, 20001). Az élethelyzetek követelményeivel találkozáva a személynek felül kell vizsgálnia múltbeli tapasztalatait, és esetleg meg kell változtatnia korábban még adaptív viselkedésmintáit és attitűdjeit. A változtatás azért olyan nehéz, mert az ismerős viselkedésmintákkal kapcsolatban a biztonság érzését éljük át. Gould illúzióknak tartja ezt a biztonság-élményt, mely fennáll akkor is, ha a régi viselkedésmód már nem adaptív. A fejlődés akadályát jelenti az a tény is, hogy a változás általában érinti a személyes kapcsolatokat és az önértékelést is, emiatt még fokozottabb szorongással jár.

Szemléleti és módszerbeli hasonlóságuk ellenére nem szabad összekeverni és felcserélni a felnőttképzést és a pszichoterápiát. Mint láttuk, vannak kapcsolódási pontok, de a kompetenciahatárokat tiszteletben kell tartani. Ehhez az oktató folyamatos önreflexiója szükséges.

A transzformatív tanulás mint személyiségfejlesztés. A személyiségfejlesztő képzések hatékonyságát befolyásoló tényezők

Tanulás csoportban

A felnőttek tanulása akkor hatékony, ha a lehető legtöbb tanulási módot felhasználjuk a képzés során. Ezek közül az egyik leghatékonyabb a csoportban való tanulás. Láthattuk már, hogy a transzformatív tanulás csoportban zajló folyamat. Ennek oka az, hogy az ember igazán azt tanulja meg, amit átélt (*Feketéné, 1998*), és a csoportban szerzett élmények, a résztvevők által hozott tapasztalatok, az interakciók sora élményként tartóssá teszi a tanultakat.

Mi facilitálja a csoportban az együttműködő, kreatív folyamatokat? O'Hara (2003) elemzése szerint a csoportban több történik, mint ami az egyedi elemek összessége alapján várható lenne. Felerősödik az egyéni tudatosság, megnövekszik a személyközi elfogadás, azaz a tagok felfüggesztik az előítéleteiket, és empátiás odafordulásra képesek. A tagok egyfajta flow-állapotba (*Csikszentmihályi, 1997*) kerülnek, melyben leomlanak a védekező mechanizmusok, ezáltal megnövekedett lehetőség nyílik a kreativitásra, a tanulásra, a belső erőforrások felszabadulására, így a belső átalakulásra.

A felnőttoktató személye a személyiségfejlesztő felnőttképzésben

A fentiekben láthattuk, hogy a személyiség fejlesztését célul tűző andragógia a hagyományos oktatói szerep teljes megváltoztatását igényli. A megváltozott oktatói szerep jellemzőiről Maróti Andor már 2002-ben részletes áttekintést adott. Sz. Molnár Anna kutatásai szintén fontos szempontokat fogalmaznak meg az andragógus személyiségével kapcsolatban (*Szabóné Molnár, 2006*). Az általuk meghatározott követelményeket kiegészítve megfogalmazhatjuk, hogy mivel a középkorúak mentálhigiénés támogatását célzó képzés „tananyaga” az egyes résztvevők személyes fejlődése, az oktató nem rendelkezhet olyan egyetemes érvényű, tételes tudással, melyet átadhat. Ugyanakkor tájékozottnak kell lennie a személyiség- és csoportlélektanban, tapasztalattal kell rendelkeznie a csoportdinamikai folyamatok terén. Mivel moderátori szerepben van, és a képzés alakulását nem tervezheti meg szigorúan pontról pontra, kellő önbizalommal és stabilitással kell rendelkeznie ahhoz, hogy nyitottan, rugalmasan és magabiztosan tudjon hozzáállni a váratlan helyzetekhez. Erre az az érett személyiségű oktató képes, akinek nincs szüksége arra, hogy egy precízen megtervezett, mereven meghatározott, tanári autoritásra épülő képzési program kereteiben keressen védelmet önmaga számára.

Az andragógus legfontosabb tulajdonsága az empátiás képesség: csak ennek segítségével tudja folyamatosan figyelemmel kísérni a résztvevők állapotát. Ez a folyamatos monitorozás szükséges ahhoz, hogy a képzés programját mindig az aktuális helyzethez és igényekhez igazítsa. A másik fontos tulajdonság a problémaközpontúság és a reflexiós képesség, beleértve a folyamatos önreflexiót is. Siebert (1997) szerint a reflexivitást általános feltételként szabhatjuk minden felelős emberi cselekvéshez. Emellett az andragógusnak módszertani sokoldalúsággal kell rendelkeznie, melyet mind a tervezésben, mind az esetleges rögtönzések során fel tud használni. Az együttműködési készség alapvető fontosságú, kombinálva azzal a tulajdonsággal, hogy tanulni tudjon másoktól és a saját tapasztalataiból. Ehhez nyitottság és alázat szükséges.

Feketéné (2002) a konstruktivista szemléletű felnőttoktatóhoz az alábbi kompetenciákat rendeli: értsen a szakterületéhez (szakkompetencia), legyen érzéke az emberi problémákhoz (humán és szociális kompetencia), reflektív módon eligazodjon a világban (reflexív és orientációs kompetencia), és a saját valóságkonstrukcióit folyamatosan vizsgálja és továbbfejlessze. Ezek a kompetenciák követelményként állíthatók minden személyiségfejlesztő szakember elé is.

Még egy pszichológiából kölcsönzött fogalommal jellemezhetjük a személyiségfejlesztő andragógus tulajdonságait. Ahogy az „elég jó anya” támogatja gyermeke fejlődését azáltal, hogy olyan teret hoz létre, amelyben a gyermek kreatív módon és biztonságban, szabadon mozoghat a valóság és az illúzió világa között, és amelyben fokozatosan definiálni tudja és kipróbálhatja újdonsült selfjét (*Winnicott, 1987*), úgy az „elég jó terapeuta” is olyan teret teremt, melyben a páciens kreatív módon nyilvánulhat meg és fejlődhet. Ezt a gondolatot kiterjeszthetjük a személyiségfejlődést elősegítő csoportok légkörére is, melynek maximálisan biztonságot adó, játékos, az illúziókat is kezelni tudó mivolta a fejlődést meghatározó tényező. Ennek a tanulási légkörnek a jellemzését Zichy (2001) a személyközpontú képzéshez köti, és olyan vonásokkal ruházza fel, mint védett, elfogadó, megértő, bizalmat sugárzó közeg, melynek megtapasztalása felszabadító erejű, és amelyben a csoporttagok le tudják vetni a rossz beidegződéseket és félelmeket, és fel tudják fedezni a rejtett képességeiket.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy az andragógusnak ismernie kell a képzés és a terápia különbségeit. A csoportvezető ebben az értelemben is felelős a fejlesztő folyamat szakmai minőségéért.

Részvétel a felnőttképzésben: a felnőttek motivációja a tanulásra-képzsre

A felnőttkori tanulás háttérében sokféle motiváció húzódhat meg, s ezek általában besorolhatók az alábbi három csoportba: célorientáltság (a tanulás eszköz egy másik cél eléréséhez), tevékenység-orientáltság (a tanulás az időöltés és kapcsolatteremtés eszköze), tanulás-orientáltság (önmagáért való tanulás) (Sz. Molnár, 2009).

A célorientált tanulói magatartás az oktatást eszköznnek tekinti konkrét célok megvalósításához. A tevékenységorientált tanuló elsősorban szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon. A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi.

Sz. Molnár Anna (2009) ismerteti a tanulási részvétel fő indítékait egyesítő faktorokat (EPS Scale), melyek a fentieknél kicsit részletesebb motivációs repertoárt jelentenek: társas kapcsolatok keresése, társas ösztönzés keresése, szakmai előrelépés, közösségi munka, külső elvárások, tudásvágy.

A fenti felsorolások nem tartalmazzák az önfejlesztés kifejezett motivációját. Ez utóbbi leginkább a célorientált ösztönzők körébe sorolnánk, mivel a mentálhigiénét szolgáló képzésekben való részvétel gyakran kötődik az élet változásaihoz, amikor is az átmeneti időszak bizonytalanságai közepette a felnőttek motiváltabbak arra, hogy felismerjék az új ismeretek szükségességét. Erre példák a családi életciklusváltások, az egészséggel kapcsolatos problémák, a megváltozott életrend és életmód esetei (új felelősség, betegség vagy nyugdíjba vonulás). Úgy tűnik, hogy a felnőtt embert elsősorban a nehéz élethelyzetek kényszerítik rá a problémakezelő vagy életmód-programok látogatására. Még ha azonban csak ez a célorientált motiváció működne, akkor is tömeges igénynek kellene jelentkeznie a mentálhigiénét szolgáló képzések iránt. Ez azonban nincs így, mert a tanulásban való részvételnek akadályai is vannak. Ezek leggyakrabban a felnőtt életkörülményeiből adódó, kontrollálhatatlan akadályok (idő, anyagiak), szervezeti problémák (időbeosztás, elérhetőség, információs hiányok). Györgyi Zoltán egy 2004-ben végzett felmérés alapján a magyar felnőttek továbbtanulásának akadályait az alábbi három fő okban foglalta össze (*Györgyi, 2004*): életkor, pénzügyi nehézségek, időhiány.

Ha vállalkozik is a felnőtt a képzésben való részvételre, egyéb nehézségekre is számítani kell, mert a tanulást a személyiségben rejlő tényezők is gátolhatják – mind kognitív, mind érzelmi szinten. Kognitív jellegű akadály a bevonódás és koncentráció hiánya, vagy a megértés akadályai. Emocionális szinten pedig bizonyos mentális védekezőmechanizmusok működése gátolhatja a tanulást. E védekezők főleg a túl sok hatás ellen és az identitás védelme érdekében lépnek működésbe. Az alacsony önértékelés és a negatív múltbeli tapasztalatok is erős gátló tényezőt jelentenek.

A tanulásra való motiváltság függ az adott társadalom kulturális hagyományától is. Mayer József 2003-ban azt állapítja meg, hogy a magyar felnőttek nagyobb hányada nem vesz részt felnőttképzésben. Ennek oka a felnőttek mentalitásában (a tanulás a fiataloknak való), az anyagi gondokban, a foglalkozás sajátosságaiban és a képzési programok területi elérhetőségében van (Mayer, 2003).

Ezeket a szempontokat kiegészíthetjük még a mentálhigiéniai programokkal szembeni előítéllettel és ambivalenciával, mely Magyarországon még napjainkban is megfigyelhető. Ahogy a pszichológiai segítség igénybevételének akadályai is sokszor a megbélyegzéstől és kiközösítéstől való félelem, úgy a személyiségfejlesztő képzési programok iránti érdeklődést is beárnyékolhatja a fenti aggodalom. Ennek a szemléletnek a megváltozása a kulturális előítéletek lebontásával képzelhető csak el.

A transzformatív tanulás modelljével kapcsolatba hozható pszichológiai kutatások

Miután a transzformatív tanulás fogalmát elhelyeztük egy tágabb nevelésfilozófiai keretben, nézzük meg, hogy a lélektan mely területei kapcsolhatók e képzési irányzathoz. A transzformatív tanulás modelljével összefüggésbe hozható pszichológiai kutatások a pozitív pszichológia vonulatába tartoznak. Ezen belül leginkább a pszichológiai jóllét (boldogság) összetevőit és feltételeit vizsgáló kutatások találtak összefüggést az emberi boldogság és a jelentéssémákból eredő automatikus következtetések között. Terminológiájuk emlékeztet a Mezirow által használt fogalomrendszerhez. A témát összefoglaló Langer (2005) szerint a pszichológiai jólléttel (boldogsággal) kapcsolatos kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy az ember a dolgokat és eseményeket automatikusan ítéli jónak vagy rossznak, és ez az ítélet vezet a boldogság vagy a boldogtalanság állapotához. A pszichológiai jóllét kulcs tényezője a tudatosság, mely úgy definiálható, mint az értelem rugalmas állapota: érzékenység a jelenre, a kontextusra, nyitottság az újra, a perspektívára. Huszonöt év kutatási tapasztalata alapján kiderült, hogy a tudatosság növekedése együtt jár a nagyobb kompetenciával, a jobb egészséggel, az érzelmek pozitív irányú eltolódásával, a kreativitással és a kiégés mértékének csökkenésével.

A felnőttkori tanulás háttérében sokféle motiváció húzódhat meg, ezek általában besorolhatók az alábbi három csoportba: cél-orientáltság (a tanulás eszköz egy másik cél eléréséhez), tevékenység-orientáltság (a tanulás az időtöltés és kapcsolatteremtés eszköze), tanulás-orientáltság (önmagáért való tanulás) A cél-orientált tanulói magatartás az oktatást eszköznek tekinti konkrét célok megvalósításához. A tevékenységorientált tanuló elsősorban szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon. A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi.

Ezzel szemben az automatikus gondolkodás azt jelenti, hogy a személyt merev következtetési megrögzöttségek irányítják, melyek következtében figyelmen kívül hagyja a jelen kontextust és a dolgok valódi perspektíváját. A viselkedést így szinte teljes egészében rutinszerű szabályok határozzák meg.

Langer interpretációjában a világról kialakított tudás (lásd a mezirowi referenciakeretek összessége) csökkenti a bizonytalanságot és a szorongást. Azonban az ember a fejében lévő jelentésstruktúrák stabilitását összekeveri a dolgokkal, melyek nem biztos, hogy olyan stabilak, mint amilyenek értékeli őket.

Úgy tűnik, hogy a jelentéssémákhoz a kontroll érzésének fenntartása miatt ragaszkodunk. Pedig ahelyett, hogy az állandóságot keresnénk, kihasználhatnánk a bizonytalanság erejét, és észrevehetnénk, hogy mivé válhatnak a dolgok – amellett, hogy milyenek. A tudatosság új árnyalatok meglátásához vezetne, és lehetővé tenné, hogy értékelni tudjuk a dolgok változásait. Ezáltal csökkenne a jelentésstruktúrák meghatározó ereje, és rájönnénk arra is, hogy a változásoktól nem kellene annyira félnünk. A stressz- és inkompetencia-érzés nagy része csökkenne, ha az ember a bizonytalanságát nem a saját gyengeségének tulajdonítaná, hanem egy univerzális emberi jellemzőnek tartaná.

Langer kutatási eredményei szerint a sikeres adaptív viselkedés attól függ, hogy feloldódik-e az a nyomás, melyet a kognitív állásfoglalások gyakorolnak az értelemre. Ha nem vagyunk bezárva merev értékítéletekbe, akkor sokkal több kontrollal rendelkezhetünk a jelen tapasztalata fölött. Így a tudatosság növelésével az élet sok kellemetlen aspektusa megváltoztatható lenne.

Mezirow modelljének alkalmazhatósága és kritikája

A transzformatív tanulás teóriáját sokan kutatták, és sok kérdést vetettek fel vele kapcsolatban. A kérdéssel foglalkozó kutatók megrendezték első konferenciájukat is 1998-ban a Columbia Egyetemen (*Wiessner és Mezirow, 2000*), ahol közösen próbálták megtalálni a teória továbbfejlesztésének útját. Számtalan kritika is napvilágot látott. Az egyik legfontosabb kritikai felvetést többek között Belenky és Stanton (2000) fogalmazta meg. Nevezetesen, hogy bár Mezirow célkitűzése az, hogy tanulási modelljével eszközt adjon a folyamatos intellektuális és etikai fejlődéshez, így a változó világban való eligazodáshoz, modellje kizárólag a fejlődés végpontjára koncentrál, és figyelmen kívül hagyja a tanulók sokféle élettörténetét. Nem szól azokról a lépésekről, amelyeket az ember e magas szintű tudás elérése előtt a fejlődése során megtesz. A legtöbb felnőtt ugyanis nem fejlesztette ki azt a képességét, hogy a saját gondolkodására reflektáljon, és sokaknak nem volt még tapasztalata a reflektív eszmecseréről sem. Sok felnőtt nagyon rossz iskolai emlékeket hordoz, mások családjában nem volt divat a tanulás. És a legtöbb iskolában még ma sem szocializálnak az effajta tanulásra.

Taylor (2000) úgy fogalmaz, hogy számos kutatás szerint a felnőtt tanulók általában teljesítik a hagyományos tanulási követelményeket, de a tanultakat nem tudják úgy integrálni, hogy a meglévő elképzeléseiket megkérdőjelezzék. Sokan egyszerűen elvetik az olyan új információkat, amelyek nem illeszkednek a meglévő hiedelmekhez, hiszen a felnőttek már kialakult, erősen rögzült kognitív struktúrákkal rendelkeznek, és inkább hajlanak az asszimilációs, mint az akkomodációs folyamatok működtetésére (*Feketéné, 2002*). A különböző személyiségű, kognitív stílusú és tanulási stílusú egyének különböző módokon alakítják át a referenciakereteiket. Az oktatás során tehát figyelembe kell venni a tanulási folyamat egyéni variánsait is.

Taylor (2000) összesítette a transzformatív tanulási modellel kapcsolatos kutatások eredményeit. Tanulmányában megállapítja, hogy számos kutatás igazolta a tanulás fázisainak egymásutánját, ugyanakkor voltak olyan eredmények is, amelyek szerint nem minden ember és nem mindig ugyanolyan fejlődési vonalon jut el a változáshoz. Az

átalakulási folyamat sok esetben rekurzív, spirális menetű. Kitchenham (2008) szerint pedig a perspektívamódosuláshoz nem szükséges átmenni az összes mezirow-i fázison.

A következő kritikai megállapítás arra vonatkozik, hogy Mezirow természetes feltételként fogalmazza meg a demokratikus tanulási kereteket, és nem foglalkozik az egyenlőtlenség problémájával. Pedig a legtöbb emberi kapcsolat aszimmetrikus, hagyományosan a tanár-diák kapcsolat is ilyen. A transzformatív oktatás tanárának ezért fokozottan kell ügyelnie a légkör kényszermentességére.

Tennant (2005) elemzése rávilágít, hogy a transzformatív tanulás egyben mély önismereti munkát is jelent, hiszen arra kényszerít, hogy a tanuló átvizsgálja a világlátását, az előfeltevéseit, az élettörténetét, tudatossá tegye a korábban elnyomott érzéseit és gondolatait, elemezze az énfogalma, az önértékelése és az ideális énje eltéréseit, és mások szemével lássa önmagát. A változáshoz mégsem elegendő az önismeret. Dolgozni is kell azon erők ellen, melyek akadályozzák az átalakulást: a napi szokások, a kapcsolati minták, a közösségi és szervezeti struktúrák. Ehhez szükséges az önmonitorozás, az önszabályozás, az önfegyelem, melyek megvalósulása a személyes célok kitűzésén, az időbeosztáson, a napi tervezésen és az újfajta napi szokások gyakorlásán keresztül jön létre.

A transzformatív tanulás elvileg a legátfogóbb tanulási formának tekinthető kritikái észrevétel, hogy a transzformatív tanulás keretében Mezirow a racionalitásra teszi a hangsúlyt, és nem fordít figyelmet a megismerés egyéb formáira, mint az intuíció, az érzelmek, az empátia, a spiritualitás. Ugyanakkor régi oktatói tapasztalat, hogy a reflektív tanulást gyakran érzelmi élmények indítják el. Ha nem veszünk tudomást ezekről az érzelmekről, akkor a tanulás akár gátlódhat is. Kutatások eredményei is igazolták, hogy az érzelmekkel való mély szembesülés nagyobb tudatossághoz vezet, és beindítja a jelentésstruktúrák változását. Más szerzők (például *Morgan*, 1987) azt állapították meg, hogy kritikai reflexió csak akkor jöhet létre, ha az érzelmeket átdolgoztuk és jóváhagytuk. Morgan kutatásában azt találta, hogy a transzformatív tanulás folyamatának leguniverzálisabb szakasza a harag fázisa, és a harag feldolgozása nélkül a résztvevők nem tudtak továbbfejlődni. A fenti megfontolásokat is figyelembe véve Boyd és Myers (1988) kiterjesztették a Mezirow-féle modellt, és a változás keretébe bevonták az érzelmeket és a tudattalan tartalmakat is. Képzési modelljük részleteire itt nem térünk ki, csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a gyász elengedhetetlen feltétele az általuk „transzformatív képzés”-nek nevezett folyamat sikerének. Szerintük enélkül nem jöhet létre a személyes változás. A gyász mellett ők is a másik fontos érzelmi tényezőre, a haragra hívják fel a figyelmet. A harag feldolgozásának szükségességét korábban már említettük.

Boyd és Myers transzformatív képzése pontosan azokat a célokat tűzi ki, melyeket a középkorú embernek meg kell valósítania ahhoz, hogy idős korára eljuthasson az eriksoni integritás állapotába. A transzformatív képzés folyamatával kapcsolatban ugyanakkor még hangsúlyosabban előtérbe kerülnek azok az etikai kérdések, amelyeket a személyes változás érzelmi érintettsége vet fel. Véleményünk szerint e képzés már a pszichoterápia hatáskörébe tartozik, és vezetője csak mentálhigiénés szakember lehet.

A transzformatív tanulási modellel kapcsolatos kritikai észrevételek között utolsónak említjük azt a tényt, hogy ez a tanulási forma komoly és megterhelő kihívások elé állítja a tanulót, emiatt erős szubjektív motiváció szükséges hozzá. Mezirow szerint az ellenállás oka elsősorban az „elvárási szokásokban” keresendő. A tanulók általában alulmotiváltak, ezért nem könnyű őket bevonni a folyamatba. A motiváláshoz ismerni kell őket, így a tanár néha úgy működik, akár egy szociális munkás vagy egy pszichológus.

Problémát jelent még a transzformatív tanulás hatékonyságának mérése, ugyanis nehéz olyan eszközt találni, amellyel vizsgálhatók lennének az ember jelentéssémái. Azt sem tudjuk, hogy a perspektívaváltozás milyen viselkedésekben nyilvánul meg.

Konklúzió

A transzformatív tanulás modelljének kiindulópontja egy dezorientáló dilemma, mely felborítja a személy pszichés egyensúlyát. Ezt a dilemmát provokálhatja is az oktató, ugyanakkor az élet is hozhat számos olyan kényszerítő eseményt és fenyegetést, ahol spontán adódnak elbizonytalanító élmények. A korábban már említett életszakasz-átmenetek is hordoznak egy döntéshozatali és egy megküzdési aspektust. A sikeres krízismegoldás szakaszai szinte párhuzamba állíthatók a transzformatív tanulás lépéseivel: sokk, megmerevedés, tagadás, depresszió, elengedés, lehetőségek tesztelése, jelentéskeresés, integráció. Mezirow modellje tehát nagyon jól alkalmazható a nehéz élethelyzetekben lévőkhöz segítségére, különösen azért, mert a társas interakciókat is központi helyen kezeli: gondolunk itt gyászfeldolgozó csoportokra, elváltak támogatására, bármilyen krízisben lévőkhöz vagy szenvedélybeteg csoportjaira. Emellett fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok és a segítő foglalkozásuk képzésében minél több transzformatív tanulási elem jelenjen meg. A reflektivitás ösztönzésének folyamata szerencsére már gyakorlattá vált ezekben a képzésekben.

A transzformatív tanulás gyakorlatával kapcsolatban megfogalmazódó nehézségek és kritikák ellenére számos transzformatív jellegű oktatási modell és képzési technika publikációja olvasható a nemzetközi felnőttképzési szakirodalomban. Érdemes ötletet meríteni belőlük.

Irodalom

- Baltes, P. B. (1997): On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, **52**. 4. sz. 366–380.
- Belenky, M. F. és Stanton, A. V. (2000): Inequality, Development and Connected Knowing. In Wilson, A. L. és Hayes, E. R.: *Handbook of Adult and Continuing Education*. American Association for Adult and Continuing Education – Jossey-Bass, San Francisco.
- Berne, E. (1997): *Sorskönyv*, Háttér Kiadó, Budapest.
- Boyd, R. D. és Myers, J. G. (1988): Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, **7**. 4. sz. 261–284.
- Czakó Gábor (1995): *Mi a helyzet?* Igen, Budapest.
- Csáky-Pallavicini Roger és Tomcsányi Teodóra (2001): „Tanulható-e” a lelki egészség? A Semmelweis Egyetem Mentáligenés Szakemberképzése. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 5. sz. 54–75.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csoma Gyula (1998): A művelődés pragmatikus útja. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 1. sz. 24–39.
- Csoma Gyula (2005): A problémamegoldó tanítás, mint felnőttoktatási stratégia. In uő: *Andragógiai szemelvények*. Nyitott Könyv, Budapest. 373–385.
- Delors, J. (1996, szerk.): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing, Paris.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Fekete György (2000): Mentálpedagógia – neveléstudomány – pedagógusok. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 11. sz. 29–35.
- Feketéné Szakos Éva (1998): Új irány a didaktikában: ismeretelmélet alapú szubjektívizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 4. sz. 19–26.
- Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és pedagógia. *Educatio*, **1**. sz. 61–71.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferrer, J. N., Romero, M. T. és Albareda, R. V. (2005): Integral Transformative Education. *Journal of Transformative Education*, **3**. 4. sz. 306–330.
- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó, Budapest.
- Freire, P. (1993): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Books, New York.
- Gould, R. L. (1978): *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. Simon and Schuster, New York.
- Györgyi Zoltán (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In Mayer József és Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 145–163.
- Henczi Lajos (2009): A kompetencia fogalma és jelentősége a munka világában. In Henczi Lajos

- (szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 94–103.
- Heron, J. (1988): Validity in Cooperative Inquiry. In Reason, P. (szerk.): *Human Inquiry*. Sage, London.
- Horváth-Szabó Katalin, Kézdy Anikó és S. Petik Krisztina (2007): *Család és fejlődés*. Sapientia Főiskola, Budapest.
- Jung, C. G. (1993): *Mélysegeink ösvényein*. Gondolat, Budapest.
- Kegan, R. (2000): What Form Transforms? A Constructive Developmental Approach to Transformative Learning. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco. 35–70.
- Kelly, G. (1955): *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton, New York.
- Kopp Mária, Székely András és Skrabski Árpád (2006): Vallásosság és életminőség az átalakuló társadalomban. In Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 156–166.
- Kulcsár Zsuzsa (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Langer, E. (2005): Well-Being. In Snyder, C. R. és Lopez, S. J. (szerk.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Levinson, D. J. (1978): *The Seasons of a Man's Life*. Ballantine Books, New York.
- Maróti Andor (2002): Lehet tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 7–8. sz. 3–17.
- Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képességéről*. Nyitott Könyv, Budapest.
- Martos Tamás (2007): Vallásosság és az értelmes élet pszichológiája. In Horváth-Szabó Katalin (szerk.): *Vallásosság és személyiség*. PPKE, BTK, Piliscsaba.
- Mayer József (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 9. sz. 41–48.
- McAdams, D. P. (1993): *The Stories we Live By*. The Guilford Press, New York.
- McWhinney, W. és Markos, L. (2003): Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, **1**. 1. sz. 16–37.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. és munkatársai (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Moen, P. és Wethington, E. (1999): Midlife development in a life course context. In Willis, S. L. és Reid, J. D. (szerk.): *Life in the Middle*. Academic Press.
- Morgan, J. H. (1987): *Displaced Homemaker Programs: The Transition from Homemaker to Independent Person*. Doktori disszertáció. Kézirat. Columbia University.
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III)*. Iskolakultúra, **7**. 2. sz. 21–33., 3. sz. 22–40., 4. 3–20.
- M. Nádas Mária (2003): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- O'Hara, M. (2003): Cultivating Consciousness: Carl R. Rogers's Person-Centered Group Process as Transformative Andragogy. *Journal of Transformative Education*, **1**. sz. 64–79.
- Pethő László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 11. sz. 3–6.
- Pléh Csaba (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*, **9**. 6–7. sz. 3–14.
- Rogers, C. (2004): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.
- Rosenberg, S. D., Rosenberg, H. J. és Farrell, M. P. (1999): The midlife crisis revisited. In: Willis, S. R. és Reid, J. D. (szerk.): *Life in the Middle*. Academic Press.
- Siebert, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. VAS Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main.
- Siebert, H. (1997): Egy reflexív didaktika szempontjai. In Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabóné dr. Molnár Anna (2006): *A professzionális tanár*. Felnőttképzés, **4**. sz. 31–46.
- Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In Golnhofer Erzsébet (2009, szerk.): *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból [tematikus szám]*. *Pedagógusképzés*, **2–3**. sz. 199–220.
- Taylor, K. (2000): Teaching with Developmental Intention. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tennant, M. (2005): Transforming Selves. *Journal of Transformative Education*, **3**. 2. sz. 102–115.
- Zichy László (2001): A személyközpontú megközelítés a pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 5. sz. 121–124.
- Zrinszky László (1992): Új andragógiai paradigmák. *Új Pedagógiai Szemle*, **42**. 9. sz. 38.
- Zrinszky László (1998): A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. *Magyar Pedagógia*, **98**. 2. sz. 123–133.
- Zrinszky László (2002): A tudás mint andragógiai probléma (Tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 131–144.

Wallis, J. (2006): The uncomfortable responsibility to problematise progressive thinking. *Paulo Freire Institute Online Journal*, 1, 2. sz.

Wiessner, C. A. és Mezirow, J. (2000): Theory Building and the Search for Common Ground. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as*

Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass, San Francisco.

Winnicott, D. W. (1987): *Babies and their Mothers*. Addison-Wesley Perseus Press, London.



A Gondolat Kiadó könyveiből