

Adult Learning between Individual Psychology and Institutional Logic Învățarea la adulți- între psihologia individuală și logica instituțională

Ioan NEACȘU
Universitatea din București

Abstract

This article briefly presents the institutional and individual prerequisites for adult education, a plea for promoting the idea of knowledge society. The discussion about these conditions is completed by the treatment of the constitutive grounds that limit or value adult learning. The author does not neglect the frequently used practices in modern adult education systems or the recent discoveries from the field of psychology, neurosciences, andragogy and of education sciences, which support this field of learning.

Rezumat

Articolul prezintă succint condițiile instituționale și individuale ce constituie baza învățării la adulți, o pledoarie pentru promovarea societății cunoașterii. Acesteor condiții li se agaungă reperele constitutive ce limitează sau valorizează învățarea adulților. Autorul nu uită să ia în considerare practicile utilizate frecvent în sistemele moderne de educație a adulților dar și descoperirile recente din domeniul psihologiei, neuroștiinței, androgogiei și al științelor educației care sprijină acest câmp al învățării.

Avertisment

Intenția mesajului de bază pe care-l comunicăm fără rezervă profesională nu conține nimic nostalgic și nici măcar tentația severității pedagogice fără întemeiere. Dimpotrivă, el conține exercițiu, dorința de limpezire, trudă deschisă perfecționării, vocația confruntării continue cu:

- marile rezistențe în zona înțelegerii lingvistice, semantice, conceptuale;
- prejudecățile ce alimentează concepția conform căreia doar copiii, elevii, tinerii și cel mult adulții învață;
- credința aplicată ce conține ideea că pentru a înțelege învățarea la adult sau a-l înțelege pe adultul care învață este nevoie de înțelegerea minții lui, care, paradoxal, nu slăbește și nu înregistrează regresii reale, decât în anumite condiții, că memoria lui se autoîntemeiază limitativ ș.a.;
- distincția, inoperantă practic, între victoria verbelor acțiune, cea a verbelor modale și a celor rațional-reflexive, cărora nu li s-ar aplica principiile sinergiei;
- nevoia de a administra inteligent și cu pricepere moștenirea, libertatea și simplitatea pe care un adult le-a câștigat, nu ușor, în existența sa.

Logica instituțională și problematica educației adulților

Tot mai multe state moderne, în rândul cărora am dori să se înscrie și România, promovează explicit în cadrul agendelor de politică socio-culturală și educațională paradigma definită prin enunțul: „educația adulților este o prioritate în cadrul eforturilor lor de a consacra obiectivul învățării pe tot parcursul vieții”.

Analitica sistemelor europene tradiționale surprinde câteva practici și elemente de context. Argumentul contextului internațional este regăsit în documente oficiale precum: „Memorandumul asupra învățării permanente”, lansat de Comisia Europeană, în 2002; „Cartea Albă asupra educației și formării”, elaborată de U.E. ș.a.

Nucleele valorice sunt definite de: alfabetizarea digitală și informațională; o nouă cultură și civilizație tehnologică; o nouă politică privind accesul la învățarea limbilor străine; o nouă viziune și bune practici în materie de educație civică, cetățenie democratică, gândire critică și constructivă; creativitate individuală și socială; noi modele mentale privind dezvoltarea și evoluția proiectului personal, proiectului instituțional ș.a. De aici, pledoaria pentru promovarea societății cunoașterii prin: penetrarea modelelor informale în nucleele educației adulților; creșterea accesului la servicii de educație și formare continuă; extensia cooperării interinstituționale cu rol formativ; acceptarea modelelor decizional-practice de educație recurentă.

Diagnosticul aplicat contextului național gravitează în jurul următoarelor repere constitutive și între anumite limite, chiar valorice, precum:

- culturale: există deschidere teoretică la actualizare;
- educaționale: se manifestă o complementaritate așteptată;
- economice: mereu în căutare de fonduri;
- legislative: cu aspirație de armonizare, precizie și stabilitate;
- parteneriale: un dialog continuu, dar implicarea este slabă;
- de gestiune: lipsește mecanismul de control executiv - procedural;
- evaluative: necriteriale, fără un sistem clar al unităților de credit ș.a.

Practicile frecvent utilizate în sistemele moderne de educație a adulților vizează:

a) încurajarea și facilitarea accesului adulților la educație implicând coresponsabilizare decizională prin metode specifice, flexibile - orare modulare de formare, diversificarea suporturilor financiare, concedii speciale, certificare instituțională, cursuri de formare la distanță (ID), mobilizarea unor resurse instituționale;

b) îmbogățirea și lărgirea ofertei instituționale prin integrarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare (TIC); modele alternative potrivit opțiunilor clienților; activități profesionale condiționate de subcalificați, dobândirea de diplome superioare; abilitări cu competențe transversale;

c) facilitarea transparenței și a tranziției între ciclul școlar și cel al angajării în viața profesională, între formarea inițială și cea continuă;

d) promovarea și dezvoltarea cooperării, a parteneriatelor interactive între angajatori - sindicate - adulți prin forme de învățare la locul de muncă;

e) ameliorarea proceselor de orientare și informare profesională prin intermediul consilierilor de formare din instituția de specialitate sau angajați ai agenților economici;

f) validarea/certificarea competențelor nonformale dobândite într-o anumită perioadă determinată, prin reatestare după un număr de ani, unificarea sistemelor de credite (unități de credit), cumularea creditelor obținute în diferite stagii de formare.

Cursantul adult - element de psihologie individuală și diferențială

Examinarea nivelului personalizat al adultului nu este o lucrare ușoară. Câteva rațiuni explicative :

- Există modele (Baltes, 1980) care examinează trei vectori majori care definesc *vârsta adultă*:
 - evoluția/involuția lentă a biologicului;
 - calitatea relativ stabilă a experiențelor sociale ca membru al unui grup, comunitate, generație;
 - spectrul larg personalizat al evenimentelor trăite la nivelul vieții private.
- În evoluția oricărui ins normal, biologicul, deși fluctuează, are rol primordial în perioadele copilăriei și bătrâneții.
- Socialul are un rol crescut în perioada maturității, în ceea ce definește activitatea productivă și în perioada funcționării familiei; rolul lui scade pe măsură ce încep să apară tendințele de retragere, de ușoară izolare socială, datorată vârstei în special;
 - Individualul introduce note particulare în această evoluție/involuție, matricea factorială fiind mai ușor de descris prin studiul de caz.

Într-o primă concluzie preliminară putem afirma următoarele:

-adultul/perioada de adult este o rezultată a interacțiunii dintre biologic + social + individual (ca experiență);
-învățarea la adult reprezintă, în esență, cel puțin trei lucruri: *valorizarea experienței* individuale și sociale; stabilizarea *rolurilor de bază*, cu multiplicări în prima perioadă și reduceri spre bătrânețe; expresia *puterii modului de relaționare interindividuală*;

-rămân de explicat relațiile între biologic și psihologic, între evoluție și involuție (ce este, ce natură are), între experiențele sociale și cele personale.

-Ce ne spun cercetările de vârf din domeniul psihologiei, neuroștiinței, andrologiei, al altor științe ale educației ?
Lucrurile ar putea fi sintetizate, parțial, astfel:

- *În planul caracteristicilor de bază*: maturitate cognitivă; capacitatea de a exploata în favoarea sa experiențele anterioare; valorificare superioară a potențialului comunicării (cod lingvistic eficient); relativă autonomie/dependență; conștiința apartenenței la grup; eliberarea de modelul tinereții; focalizează și selectează prioritățile; are nevoi mai complexe de comunicare, de analiză și argumentare a deciziilor; dispune de un spectru mai larg de cunoștințe utile; capacitate de construcție a scenariilor posibile; expresivitate gestuală și factuală reținută; interacțiuni acceptabile față de statutul socio-profesional; asumarea răspunderilor pentru insuccesul înregistrat; abilitate de informare mai stabilă; motivație prosocială și individuală.

- *În planul valorificării bazelor educaționale și experiențiale*: se înregistrează performanțe superioare în domeniul activităților de învățare în comparație cu vârstele anterioare: se valorifică mai eficient experiența anterioară, apreciind-o drept o sursă inepuizabilă de potențare: se accentuează latura destinată coerenței logice a dezvoltărilor argumentative; se sprijină pe valorizarea capacității de relaționare a cunoștințelor profesionale cu cele nou introduse în câmpul activității, fără disonanțe cognitive majore; dezvoltă o autopercepție socială pozitivă asupra vieții de adult; auto-apreciere (self-esteem) înaltă; se valorifică atent independența/autonomia în acțiuni auto-impuse, în care se sprijină pe tehnici experiențiale, pe problem-solving reale, imediate în aplicabilitatea lor; își delimitează relativ satisfăcător nivelul de competență dorit cu obținerea unei performanțe bine precizate; se manifestă atitudini de respect mutual între profesori și cursanții adulți; se cultivă atitudini non-prescriptive (normative) din partea formatorilor; se accentuează latura reflectivă, problematizatoare a conținuturilor de învățare; sunt intercalate elemente referențiale pentru negociere într-un conținut cu relevanță optimă și o continuă deschidere practică.

De aici, *logica instituției în definirea proceselor de instruire și învățare la adulți*, logică focalizată pe ideea statuării și respectării următoarelor *condiții practice*:

-o mai directă valorificare inteligentă a echilibrului între toate componentele ce configurează conceptul de inteligență multiplă (H. Gardner), inteligența cristalizată și fluidă (Clattell) sau triarhică (Sternberg), fiecare cu valențele și prevalențele lor: de la cuvinte la analiza cauză-efecte, relații, calcul, estimări, deducții și inducții (la sunete, ritmuri, melodii și rime), de la imagini bi- și tridimensionale până la experiențe reale și virtuale, de la relații intrapersonale până la cele interpersonale și transpersonale, de la controlul la autocontrolul stărilor emoționale, de la raționare verbală, experiențială și contextuală etc., etc;

-un accent mai crescut pe *economia învățării eficiente*, pe strategii de acțiune didactică explorate și recomandate ca având un impact major asupra adulților - strategii cognitive, metacognitive, afectiv-sociale, comunicaționale ș.a, pe alternative în materie de transmisie a cunoașterii de la maeștri spre ucenici.

Învățarea la adult - o necesară reconstrucție

1. Prima idee de bază asupra căreia se impune o mai atentă examinare este cea vizând posibile asemănări și deosebiri între învățarea la adulți și învățarea la copii/tineri. Cert este că se gândește, învață și creează în moduri diferite. Dezvoltarea potențialului uman depinde de ceea ce se învață inteligent, experiențial, afectiv, acceptându-se faptul că experiența bogată și

variata amplifică inteligența și manifestările ei la toate vârstele. Deci: învățarea, fiind ceva special, solicită și o instruire diferențială, atât intrapersonală, cât și interpersonală, esențială devenind creșterea capitalului uman prin educație.

2. O a doua idee care necesită dezvoltări argumentative vizează în fapt o întrebare: „Care din principalele teorii semnificative ale învățării sunt relevante pentru *reconstrucția mentalului la adult* ?” Enunțăm aici doar câteva: teoria învățării androgogice (Knoules, 1970); teoria învățării autodirecționate (J. Mezirow, 1981); teoria învățării contextuale, situaționale, a mediului definit ca favorizant pentru adult (Hiemstra, 1991); teoria generală a învățării la adult (Brookfield, 1981; Caffarella, 1991; Merriam, 1993) ș.a.

3. O a treia idee-cadru repune în discuție *natura tipurilor fundamentale de învățare la adult*. Potrivit unui expert al domeniului (Saljo, 1991) sunt esențiale cele care concep învățarea drept creștere în cunoaștere, memorizare nonmecanică; achiziție de cunoștințe care pot fi utilizate practic, numită și cunoaștere utilă; abstractizare a semnificațiilor pentru sine și alții; proces de interpretare și înțelegere a realității dinamice; autotransformatoare.

4. O a patra idee cere o mai mare gravitare în jurul *conceptului de calitate a motivației învățării*, cea a adultului fiind influențată de cel puțin șase factori, cu rol și de resursă: *puterea relațiilor sociale; maturitatea expectațiilor externe; nivelul nevoilor și al bunăstării sociale personale, de grup și de comunicare; de avansare personală în realizarea statutului social și al securității profesionale; spectrul intereselor cognitive; nivelul satisfacției trăite, urmare a timpului și efortului investite în studiu, în învățare*.

5. O a cincea idee esențială consacră *preocuparea pentru modelul perspectivelor privind capacitățile de învățare ale adultului*. Experții domeniului (Tammy Dewar, 1996; Virginia Griffin, 1988) le-au inventariat și vorbesc de cel puțin șase perspective: *rațională* (nucleul este dat de activitatea intelectuală), *emoțională* (emoțional-afectivitatea ajută), *relațională* (productivitatea în relațiile cu alții), *fizică* (încorporează pozitiv sau inhibă dezvoltarea stării fizice), *metaforică* (jocul simbolurilor, intuiției, analogiilor), *spirituală* (sensul adâncimii este dat de conectarea Eu-lui cu ceva din afara subiectului adult).

6. O a șasea idee forță cere *modelarea activă și mai ales reconstrucția principiilor de bază* care acționează/funcționează/guvernează învățarea la adulți, fiecare desemnând o dimensiune *semantică, psihologică și pragmatică* aparte, aflate însă în conexiune și sinergie. Sintetic, fără a dezvolta semnificațiile și nominaliza autorii consacrați, aceste principii consacră normalitatea următoarelor construcții/modele mentale cu tendință acțională:

- menținerea/creșterea sensului estimării de sine;
- integrarea noii cunoașteri în experiența anterioară;
- centrarea pe probleme și experiență;
- căutarea activă a semnificației noilor câmpuri cognitive;
- existența unui grad crescut și orientat al curiozității;
- conexiunea între instruire și învățare cu încorporare de self-concept;
- asigurarea climatului suportiv;
- recunoașterea și afirmarea stilului personal de învățare/cunoaștere/de viață;
- acceptarea validității reprezentărilor și interpretărilor propriei experiențe ca resursă a învățării;
- manifestarea anxietății în raport de noilor experiențe și al ambivalenței în învățare;
- caracterul facilitator al activităților finalizate în produse evaluabile;
- slaba toleranță la incertitudine și inconsistență argumentativă;
- autoevaluarea propriilor abilități, scheme/deprinderi și strategii de descoperire;
- autocontrolul facilităților, al relației deschise, credibile profesor-cursant,
- sincronicitatea și limitarea desincronizărilor nemotivate;
- asigurarea sinergeticii și raționalizarea entropiei, a disipării;
- eficiența grupului mic în problem-solving;
- respectarea stilurilor personalizate în învățare, în decizia personală.

7. O a șaptea idee relevantă pentru *dimensiunea instituțională a învățării* vizează o *regularitate a condițiilor*, anume că, în mod evident, *calitatea învățării/studiului la adult este dependentă de valoarea formatorilor/instructorilor/mentorilor/cadrelor didactice*. Cu o rată crescută de sensibilitate, cu valoare predictivă și evaluabilă se dovedesc a fi: efortul de colaborare adult-formator; climatul de respect reciproc; conduita de ascultare activă; intervențiile clarificatoare în înțelegerea lucrurilor; prudența în formularea unor remarci negative la adresa persoanelor adulte; cunoașterea și anticiparea corectă a nevoilor și experiențelor adultului (se recomandă utilizarea interviurilor structurate, focus-grupul, brainstormingul, chestionarul de evaluare a nevoilor).

8. O a opta idee-reper pentru reconstrucția modelului învățării instituționalizate o plasăm la nivelul *echilibrului între structura(S) modelului de acțiune educațională practicat în instituție** și *disponibilitatea (D) adultului* (deschidere la) față de avantajele create de parcurgerea unor stagii de învățare (instruire, formare, pregătire, perfecționare, completare etc.).

Regula de bază cunoaște cel puțin trei orientări/focalizări:

- (i) D. scăzută - S. crescută, cu dirijare;
- (ii) D. medie - S. medie, cu semidirijare;
- (iii) D. ridicată - S. variabilă, cu practică de co-responsabilizare a adultului.

***Notă:** Prin structurare înțelegem aici reguli și instrucțiuni clare; specificitatea/operționalitatea obiectivelor; pregătire și control în vederea discuțiilor în grup; organizarea conținutului în maniere variate - verbale, iconice/grafice, combinate audio-video-interactive, mathemagenice (cu întrebări ce orientează filtrul atențional, mnezica, instrumentele gândirii); selecția situațiilor caz (exemple, fapte, evenimente); încorporarea elementelor de gândire critică, opinie personală, alternative; prezența elementelor de feedback orientate spre dezvoltare personală, profesională, cu efecte de urmă (backwash); implicare în valori etice (deontologie profesională).

9. O a noua idee relevantă în spațiul *abordărilor instituționale* focalizează demersurile educaționale pe câteva *direcții-valori*: accesul la educația permanentă; (re)lansarea de proiecte/ programe care să răspundă nevoilor beneficiarilor; înlăturarea barierelor individuale de participare la învățare - timp, bani, lipsa de încredere, absența informațiilor privind oportunitățile,

program orar, transport, sprijin familial, licențiere, recunoașterea diplomelor, promovarea dinamică, mobilitatea stimulativă, recompense, evitarea învățării negative și transferul învățării pozitive.

În sinteză: o multitudine de probleme, de provocări, de stimuli care așteaptă noi soluții, noi strategii, noi abordări.

Bibliografie

X X X, 2000, Învățarea pe tot parcursul vieții: contribuția sistemelor educaționale în statele membre ale Uniunii Europene. UE, Euridice.

Anghel, Florentina ,2000, Educația adulților în România, în vol. „Învățarea deschisă și flexibilă”, coord. Y. Fink, București, Rereal..

Bîrzea, C. (coord),2000, Învățarea permanentă - prioritate a politicii educaționale din România, I.S.E., București.

Boeru, Ileana (coord) ,1995, Introducere în educația adulților ANUP, București: Editura FIAT LUX.

Darie, Al. ,1996, Educația adulților - coordonate ale învățământului pentru adulți în unele țări europene - București, I.S.E.

Kidd R. J.,1981, Cum învață adulții. București: E.D.P.

Neacșu I. ,1999, Instruire și învățare. București: E.D.P.

Neacșu I. ,1990, Metode și tehnici moderne de învățare. București: E.M.

Schifirneț, C. ,1997, Educația adulților în schimbare. București: ANUP, FIAT, LUX.