

Palcsó Mária

## A TANULÁSKÖZPONTÚ PARADIGMA PARADOXONJAI

## (AVAGY TÓTH JÁNOS LAKATOS ESETE A MŰVELŐDÉSSEL)\*

Egy történettel kezdeném. Talán másodéves népművelés szakos egyetemista lehettem, amikor ellátogatott hozzánk, Debrecenbe László-Bencsik Sándor, az akkortájt megjelent nagysikerű *Történelem alulnézetben* című szociográfia szerzője. Előadást tartott, majd beszélgettünk. Lehetünk vagy 25-30-an. Egyszer csak megkért bennünket, hogy vegyünk elő egy darab papírt, s válaszoljunk erre a kérdésre: *Hogyan művelődjön Tóth János lakatos?* Többnyire lázasan dolgozott mindenki. Én nem, ugyanis azon morfondíroztam, hogy semmit sem tudok Tóth János lakatosról – nem tudom, hány éves, hol és miként lakik, van-e családja, buszberlete, milyen háttérből indulva lett lakatos stb. –, ezért azt sem tudom megmondani, hogy miként kellene művelődnie. Így hát csak annyit írtam a kitépelt füzetlapra: NEM TUDOM. (Később kiderült, a válaszok között volt még egy hasonló jellegű.) A lelkes népművelő-jelöltek felsorolták az összes szóba jöhető művelődési csatornát, különös tekintettel a debreceni színházra, a Déri Múzeumra, no és a szimfonikus zenekarra. (A történet befejezése: László-Bencsik velünk, a minoritással értett egyet.)

Nem nagy sztori – mondhatnánk –, ám bennem mégis mély nyomokat hagyott. Hogy miért? Azért, mert egy szempillantás alatt érthetővé tette számomra azt a furcsa érzést, amely olykor elfogott egyes szaktantárgyak tanulmányozása közben. Rájöttem, hogy nem tudjuk, valójában kire is irányul a mi (valódi!) lelkesedéstől átfűtött áldásos tevékenységünk, azaz: kikből, milyen hús-vér individuumokból áll a „művelésre” váró „nép”. *Nem tudjuk, ki Tóth János lakatos.*

Ez a történet az utóbbi években gyakran eszembe jut, a vonatkozó szakirodalommal, a különböző EU-s és nem EU-s dokumentumokkal való birkózás, a különböző konferenciák üzenetei – és persze saját kurzusaim kapcsán is. *Tényleg tudjuk, hogy ki, és igazából milyen a tanulási paradigma TANULÓJA?* És azt, hogy miért vált az egész életen át tartó tanulás főhőssévé?

Itt most, természetesen, lehetne (de mégsem lehet, a terjedelmi korlátok és a műfaji kötöttségek miatt) alapos és kronológiailag feddhetetlen áttekintést adni a tanulási paradigma megszületéséről, ám erre nincs igazán szükség. Már csak azért sem,

mert leginkább újjászületésről, vagy talán inkább egy sajátos metamorfózisról van szó.

A tanulóhoz igazodó tanulási modell ugyanis az emberiség régi „találmánya” – gondoljunk csak a házitanítók és nevelőnők ténykedésére, a gladiátorok, az apródok és a céhinasok személyre szabott nevelésére, hogy Rabelais elgondolását már ne is említsük –, és csupán az elmúlt évszázadokban vált *uralkodóvá* a tanítás- és tanárközpontú oktatási fel fogás. Ennek a gyökerei is mélyebbre nyúlnak vissza Európában a *felvilágosodás* egyenlőségeszményének jegyében fogant aufklárista koncepciónál, ti. egészen a *reformáció* Schreiebschuléinak, kisiskoláinak lutheri elgondolásáig. A felvilágosodás intézményesíteni, szabályozni kívánta a felnövekvő generációk képzését – racionálisan, hiszen csak így lehetett garantálni azt, hogy mindenki, aki akarja, vagy jogosult rá, vagy módjában áll, hozzáférhessen a Bildung intézményesített lehetőségéhez. A felvilágosodás fel fogható egy civilizatorikus-emancipatorikus programként is, amelynek alapja az az elgondolás, hogy létezik egy emberhez méltóbb állapot, amelynek elérése egyben célja is az emberek ténykedéseinek. E ténykedések közül kiemelt szerepe van a művelődésnek/tanulásnak, amely ennek a szüntelenül előrehaladó fejlődésnek a motorja. Hogy elvileg mindenki számára megnyíljon a „képződés” lehetősége, szabványosítani, bárhol reprodukálhatóvá kell tenni a tanulás, az oktatás feltételrendszerét. Ám ennek az elgondolásnak a valóra váltásához nem csupán politikai akaratra, törvényekre, épületekre volt szükség, hanem legalább egy maroknyi embercsoportra, amely, szakértőnek tételezve magát, mert dönteni abban a kérdésben, hogy mi is legyen az átadandó tananyag. Milyen legyen, lépésről-lépésre, az ember kiteljesedését leginkább elősegítő tudás minősége és mennyisége? Többek között ez az igény hívta életre történelmileg az értelmiségi réteget, amely ettől kezdve, jó sokáig, mindenkor kijelölte a releváns tudás tartalmát és átadásának kereteit, s meghatározta azt is, hogy ki alkalmas ennek a tudásnak a közvetítésére.

De ki ennek az oktatásnak – a *tanításnak* – a „célszobjektuma”? Természetesen a *felvilágosodás embereszménye!* A saját sorsát önmaga kezébe ragadó, a kívül és a belül lévő természetet egyaránt

uraló, ésszerűen gondolkodó, önmaga szüntelen gazdagításán munkálkodó, sokoldalú, szilárd, morálisan motivált és kontrollált ember. Ez az embereszmény – mondani sem kell – sosem járt iskolába, ám a köré szövődött vízió mindmáig meghatározza emberek millióinak ismeretszerzését, önmagához és a világhoz való viszonyát. E vízióból született meg a szakirodalomban néha „hagyományos” jelzővel illetett, a tanár „curriculum-orientált” tevékenységén nyugvó *tanítási paradigma*, amely mindenkit alkalmasnak tartott arra (szabadság, testvériség, egyenlőség!), hogy a számára intézményesen biztosított uniformizált „képződési” utat végigjárja.

A modernitást, a modern kort reprezentáló személyiség *egész emberként* ölt alakot – *teljes, részekre tagolhatatlan egységes entitásként* áll előttünk. Azonban a 19. század vége felé feltűnnek másfajta figurák is: Kierkegaard önnön szubjektivitásába menekülő, ám a maga bizonyosságát (az „épületest”) csak az istenhez fűződő sajátos viszonyában megfelelő szubjektuma, Nietzsche Zarathustrája, nem is szólva Freud három részre hasadt lelkű pácienseiről. (Ám azért ne feledkezzünk el Marx öntudatos proletárjáról sem, aki tovább akarja vinni a felvilágosodás emancipatorikus projektumát.) A 20. század hatvanas–hetvenes éveiiig együtt létezett e kétfajta, a személyiséget szilárd egységként (totalitásként), illetve részekre szabdaltsággal tételiző megközelítés – az első dominanciájával.

A 20. század utolsó harmadában egyre nyilvánvalóbbá válnak a globalizálódás tendenciái, pozitív és negatív hatásaikkal együtt (gondoljunk csak a Római Klub jelentéseire), s mindezekről nem függetlenül, egyre látványosabban lép színre a sokak által vitatott, vagy éppen elutasított posztmodern világlátás/életérzés, amelynek teoretikus bázisa meglehetősen heterogén; kevés konszenzuson alapuló pontja van. (Még az sem egyértelmű, hogy az önmeghatározásában szereplő modern alatt mit is értenek képviselői.) Lyotardtól tudjuk (*Posztmodern állapot*), hogy a posztmodern legmarkánsabb jegye a „nagy narratívák” leleplezése és elutasítása, felváltásuk sok „kis elbeszéléssel” – ennek jegyében kell szembefordulni a felvilágosodással, a modernséget leginkább megtestesítő tudomány (és a vele összefonódott technika) túlhatalmával, túlzottan dezantropomorfizáló és technokrata szemléletével. Nem meglepő tehát, hogy ennek a heterogén gondolkörnek elég hamar a látókörébe kerül az individuumban problematikája: az egyik ilyen konszenzuspont éppen az, hogy a posztmodern a *személyiséget* egyszerre látja *fragmentáltnak* (széttöredezettnek), és

ugyanakkor *komplexnek* (összetettnek) is. Ez a felfogás (amely azonban nem tisztázódik konzekvens és koherens módon teoretikusan, pl. a posztmodern filozófiában) szembefordul a klasszikus polgári-modern elképzeléssel, az identikus (önazonos, egységes) egyéniség gondolatával. (Szerintem az, hogy a személyiség egysége ilyen hangsúlyosan jelent meg az elmúlt két évszázadban, arról is tanúskodik, hogy a modernitás nagyon is „tisztában volt” a „meghasadt”, külső kontrollját és önuralmát elvesztett személyiség lehetőségével és – veszélyeivel!) A posztmodern felfogás alapján személyiségünket, identitásunkat különféle egyenrangú komponensek, különféle kötődések, szerepek, élmények és tapasztalatok, öröklött és szerzett tulajdonságok bonyolult hálózataként tudjuk csak megragadni. A személyiség „decentralizált”: sokféle szerepet *játszik* – konkrét és átvitt értelemben is, s nem véletlen, hogy a szerep és a játék annyira kitüntetett szavai a posztmodernnek! –, sokféle „világban” van/lehet jelen (ez a személyiséggel való játék különösen jól látható napjainkban az internetkapcsolatokban), jövője nem determinált. De ha ez így van, akkor joggal vetődik fel a kérdés: vajon beszélhetünk-e még egyáltalán valamiféle *egészségről* az individuumban vonatkozásában? Nem irreális méretű-e ez a személyiséghez rendelt, önmagaválasztotta szabadság, az élmény és a játék világa?

Paradox módon azonban éppen a megtépázott tekintélyű *dezantropomorfizáló tudomány*, a klasszikus tudományművelési-paradigmát mégiscsak kénytelen-kelletlen tiszteletben tartó pszichológia, a nyelvészet, majd később az ideg- és a számítástudományok felől érkeztek használható érvek személyiség-ügyben. Ezek, a lépésről-lépésre kikristályosodó eredmények (karöltve a modern képpalkotó eljárások fejlődésével) vezetnek el a „kognitív forradalomhoz” és a személyiségközpontú pszichológiai fordulathoz, amely felváltotta a „pozitivistá” szemléletmódot. Többet és mást tudtunk meg a személyiségről, a benne lejátszódó folyamatokról, a személyiség és a külvilág kapcsolatáról, mint amit korábban tudtunk. (A korábbi intelligencia-felfogás újraértékelődése – Gardner többszörös *intelligencia-elmélete*, Goleman érzelmi intelligenciáról szóló elgondolása – példázza talán legjobban a változást. Gardner 7 + 1 különböző intelligencia-területet különböztet meg egymástól, s már önmagában ez a tény is komoly érvet szolgáltathat a korábbi univerzalizáló személyiségformálás tarthatatlansága mellett, hiszen pusztán az intelligencia is számtalan variációs lehetőséget rejt magában, amely elvileg

kizárja az uniformizálást.) Egyre határozottabban körvonalazódik az az igény, hogy a személyiség fejlesztése individualizáltan történjék. A különböző szaktudományok ezzel összefüggésben a holisztikus megközelítésmódot javasolják a személyiséggel hivatásszerűen foglalkozók számára.

Azonban mielőtt közelebről megvizsgálánk ezt a lehetőséget, nézzük meg, mit is jelent tulajdonképpen a holisztikus szemléletmód! Lényegében azt, hogy ne a rész felől közelítsünk az egészhez, ne az alkotóelemek tulajdonságaiból akarjuk megérteni a teljesség sajátosságait, hanem megfordítva. A holisztikus szemlélet szerint nem érhetjük be egy dolog vizsgálatánál a részek analízisével, mert a dolog maga több, mint részeinek összessége. Mindez miként is értelmezhető problémánk, a tanulási paradigma centrumában álló szempontjából?

A hagyma és a héj hasonlatával élnek (bár tudom, hogy talán túlságosan is profán ez a hasonlat): a pszichológia és más tudományok egyre alaposabban feltárják a „héjak” tulajdonságait, azaz az ember személyiségdimenzióit, a benne zajló folyamatokat, ugyanakkor úgy találom, hogy maga a „hagyma” valahogy csak fikcióként vagy csak „deklaratív” létezik (milliárdnyi egyedi példányban), ám olyan fikcióként, amelyet a különböző diszciplínák, társadalom-, gazdaság- és oktatáspolitikai megfontolások, trendek beemeltek egy koncepció, egy stratégia közepébe. Azonban ez megfordítva is igaz: néha csak az egyes „absztrakt hagymák”, netán „hagymafajták” látszanak (például EU-s ajánlásokban, nemzeti stratégiákban), de hogy a tényleges tanulási folyamatokban miként kellene és kinek „lehántani a héjakat”, az már nem, mint ahogy az sem látszik, hogy újból összeállnak-e „hagymává”, netán új, stabilabb, életképebb „hagymává” ezek a rétegek.

Tehát itt állunk, a tanuló társadalom kihívásainak forгатagában, tanulni vágyó egyénként és tanulássegítőként, azzal a feladattal, hogy mit lehet kezdeni a „hagymasággal”, azaz miként lehet personalizálni ténylegesen a tanulást? Lehet-e a több évtizedes válsággal küszködő tömegképzés nem igazán személyre igazított keretei között kiképzett (és jó esetben az autodidaxissal és a szervezett továbbtanulással önmagát szüntelenül fejlesztő) pedagógusnak/andragógusnak a vele szintén *nem egyénként* kapcsolatba kerülő tanulókkal a „kognitív forradalom”, a „humanisztikus pedagógia” stb. tudásanyagával, módszertanával felvértezve igazán tanulóközpontúan ténykednie?

Nem arról van szó elsősorban (de erről is szó van egyébként), hogy a feltételek nagyrészt tovább-

ra is a szabványosított-tömegesített tanulás kondícióit jelentik, hanem arról, hogy mennyire vagyunk képesek ilyen viszonyok közepette egyénként és egyénként ténylegesen *megszólítani a tanulót – s ő miként minket!* Azt gondolom, itt nagyon sok a bizonytalanság, és még a legjobb szándékokat is zátonyra futtató nehézség!

Legfőként *magának a tanulónak a személye*. Itt most az egyszerűség kedvéért csak a felnőttekről beszélek. Milyen az ő ön- és helyzetértelmezésük – valóban tisztában vannak-e saját személyiségükkel, előnyeikkel-hátrányaikkal, céljaikkal, lehetőségeikkel, az önmaguk iránti felelősséggel? Röviden szólva: képesek-e a felnőttek a tudatos, a szándékolt önreflexióra? *Többnyire* nem, s ennek a legfőbb oka, hogy *többnyire maguk is fragmentáltan szemlélik* saját magukat. S ez nem véletlen, hiszen maga a „világ” sem holisztikusan viszonyul hozzájuk, hiszen a legfőbb elvárás velük szemben: „kerülj be a munkaerőpiacra és minél tovább maradj benn!”, „légy öngondoskodó!”, „légy minél sikeresebb a társadalmi participációban”, „légy jó állampolgár!” stb. Erről szólnak nagyrészt az OECD-s és EU-s dokumentumok is, amelyek lényegében a szüntelenül tanuló, a változásokkal való szembenézéshez *az önmagát korszerű, flexibilis tudással és kompetenciákkal felvértezett munkavállaló ideáltípusát állítják elének* elérendő célként, olyan személyiségként, aki képes minden új tapasztalatból a lehető legtöbbet kihozni – azért, hogy mindez hasznulhasson a munkaerőpiacon.

Úgy vélem, ez már önmagában véve is *ellentmondás*, hiszen csak egyetlen (jóllehet domináns, ámde igencsak pragmatikus) aspektusból igyekszik megragadni az egyént – akár tanul, akár motiválatlan a tanulásra. (Persze tudjuk, hogy számos kritika érte már emiatt pl. a *Memorandumot* is, s bizonyos „finomításokra” éppen ezért került sor a különböző cselekvési programokban. Ám az sem véletlen, hogy éppen ezek, a munka világán túlmutató elgondolások – leszámítva talán az aktív állampolgárságra vonatkozóakat – jóval kevésbé körvonalazottak!)

J. Naisbitt és P. Aberdene sikeres könyvükben (*Megatrends*. W. Morrow & Co., New York, 2000.) az „egyen diadalát” a 90-es évek tíz meghatározó formáló elve egyikeként határozták meg. Ezen azt értik, hogy a 21. század küszöbén az egyes emberek jóval hatékonyabban képesek, éppen tanulásuk révén, alkalmazkodni a változásokhoz, mint a szervezetek. Nem vitatom, hogy találhatunk jónéhány példát ennek igazolására, ám abban már kételkedem, hogy a társadalmak tagjainak többségére érvényes lehetne ez a megállapítás. (A mostani gazdaság-

gi világválság is mintha erről szólna!) Úgy találok, ma szinte divat a kutatók, tudósok, neves és névtelen szakértők, bürokráták, politikusok körében az egyént, az egyén szabadságát, lehetőségeit túlértékelni. Azt gondolom, minden tudományos és politikai deklaráció ellenére ez leegyszerűsítő álláspont: nem vesz ugyanis figyelembe számos tényezőt.

Ezek közül *kettőt* emelnék ki. A különböző társadalmi intézmények (az oktatástól az egészségügyön és a médián át az adóhivatalig) a valóságban többnyire nem igazán működnek „személyre szabottan”, azaz inkább szűkítik, semmint tágítanak az egyén mozgásterét. Nem individualizálnak, hanem homogenizálnak, sőt: uniformizálnak. (Gondoljunk csak bele abba, hogy milyennek láttatják például az EU-s ajánlások, dokumentumok a kognitív társadalom tanulóját! Alapvetően kétfélének: vagy tanul magától, mert jól képzett, motivált, van karrier- és jövőképe, életkorilag is nagyjából rendben van stb., s ily módon teljesülnek rá a dokumentumok és stratégiák elvárásai, kritériumai – aktivitás, felelősség- és öntudat, kooperációs készség, dönteni tudás stb. –, vagy pedig nem tanul, mert hátrányos helyzetű, szegregált, motiválatlan, kilátástalan stb.).

A másik tényező szintén a standardizálást-homogenizálódást tolja látóköörünkbe: immár generációk élnek kényszerből és önként vállaltan olyan életforma-sémák szerint, amelyek ellene hatnak annak, hogy szert tegyünk az „egyedüllet képességére” (ahogy ezt a jelenséget Anthony Storr nevesítette 1988-as könyvében – *Solitude*. London, Flamingo Press.). Ahhoz pedig, hogy bármely területen, így a tanulásban is, valóban öntudatosan és önérzetesen juttathassuk kifejezésre individualitásunkat, ezzel tisztába is kellene jönnünk! Ám ehhez (árvitt értelemben) csendre, önmagunkra szánt időre és elmélyültségre lenne szükségünk! Úgy tűnik azonban, hogy ettől a feladattól egyre többen menekülnek. Így azonban, megítélesem szerint, lehetetlen a „perszonalizáció” – tehát a tanulás individualizálása is.

A közelmúltban került a kezembe Michael Fullan: *Változás és változtatás – az oktatási reform mélységének feltárása* című munkája (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.) Fullan („a világ egyik legismertebb és leggyakrabban idézett oktatásügyi szakértője” – írja róla Halász Gábor, a könyv előszavának szerzője) megkülönbözteti a belső és a külső tanulást. *Belső tanuláson a személyes értelemadást* érti, míg külső tanuláson a másokkal való kapcsolatot és együttműködést. Amiről az imént szóltam, az a belső tanulás kérdésköréhez kapcsolódik: véleményem szerint ami leginkább hiányzik a

tanulási paradigmából, az a „személyes értelemadás”! Kapcsolódva bevezető történetemhez: *miként lehet segíteni Tóth János lakatos tanulását, ha maga Tóth János sem tudja, hogy kicsoda, és mit és miért kellene tanulnia?* Azt gondolom, ennek a dilemmának a megoldásához nem elég, ha az andragógus/pedagógus változtat hagyományos (nota bene!: hagyományosan értelmiségi!) szerepfelfogásán, ha szüntelenül naprakész módszertanilag és a munkaerőpiaci kihívásokban – ehhez a „posztmodern” társadalom összes szereplőjének (beleértve a családot, a médiát is) újra kell gondolnia saját szerepét!

Az utóbbi évek fejleményei azt mutatják, hogy már sok társadalmi aktor érzi a globalizáció „lépés-kényszerét”, ám ugyanakkor az is jól látszik, hogy a „személyes értelemadásra” nem igazán marad idő. És ez baj.

Fullan elfogadja a kaószelméletet, s úgy véli, hogy a „*változás tervezése ostobáknak való szőrazokozás, mivel a dinamikus komplex valóság változása nemlineáris. A változások többsége nem tervezett.*” A „kaosz kijátszására” ajánlja megoldásként Csíkszentmihályi Mihály pszichológus receptjét, az „*autotelikus én*” („olyan én, amelynek önálló céljai vannak”) kifejlését. Ennek négy ismérve van: célok kitűzése; belemerülés a tevékenységbe; arra figyelni, ami éppen történik; megtanulni élvezni a közvetlen tapasztalatokat. [I. m.: 173. o.; hivatkozott mű: Csíkszentmihályi M. (1990): *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Collins Publisher.]

A kérdés mármost a „*bagymaság*”, azaz: megtehető-e, illetve miként ez az autotelikus én, a tanulási paradigma valódi szubjektuma?

Erről így vélekedik az idézett műben Csíkszentmihályi: „Az elmúlt néhány ezer évben [...] az emberiség hihetetlen eredményeket ért el a tudat *differentiálódásában*. Felismertük, hogy az emberi faj különbözik a lét összes többi formáitól. Rájöttünk, hogy az emberi lények különálló individuumok. Feltaláltuk az absztrakciót és az elemzést – azt a képességet, hogy elkülönítsük egymástól a dolgok különböző dimenzióit és az eseményeket... Ez a differentiálódás létrehozta a tudományt, a technikát és az emberiség eddig példa nélkül álló hatalmát, amellyel képes a környezetet építeni vagy rombolni.

A komplexitás azonban nemcsak differentiálódásból áll, hanem *integrálódásból* is. A következő évtizedek és évszázadok faladata lesz, hogy kiműveljük elménknek ezt az alulfejlett komponensét. Ahogy megtanultuk különválasztani magunkat egymástól

és a környezetünktől, most meg kell tanulnunk, hogyan egyesüljünk a körülöttünk lévő más létformákkal anélkül, hogy elveszítenénk a saját, nehezen megszerzett individualitásunkat.” (I. m.: 181. o.)

Tehát a komplexitás és fragmentáltság kapcsolatán múlik majd, hogy valóban képes lesz-e az egyén önmagát nem pusztán a külső szükségszerűségeknek alárendelő individualitásként a tanulási paradigma középpontjába állítani. Hogy ez megtörténhessen, érdemi segítségre van szüksége, nem csupán deklarációkra! Ezt a segítséget (túl politikán és családon) leginkább a modernitás hagyományait – mindenekelőtt morális tradícióit – is megőrző pedagógustól/andragógustól kaphatja meg: „*A pedagógusoknak jut az a megtiszteltetés és felelőség, hogy minden tanulót felkészítsenek a belső és külső tanulásra, valamint a társadalom egyre szélesebb köreibe lvaló kapcsolatok kialakítására*”. (Fullan, i. m.: 182. o.)

*Csak így lesz/lehet képes Tóth János lakatos önma-ga eldönteni, hogyan is művelődjék!*

### Hivatkozott művek:

- Csikszetmihályi Mihály (1990):  
*Flow: The psychology of Optimal Experience.*  
New York, Harper Collins Publisher.
- Michael Fullan (2008):  
*Változás és változtatás – az oktatási reform mély-ségének feltárása.*  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- J. Naisbitt – P. Aberdene (2000):  
*Megatrends. W. Morrow & Co.,*  
New York
- Anthony Storr (1988):  
*Solitude.*  
London, Flamingo Press.
- \* A Nonformális – informális – autonóm tanulás című konferencián (Eger, 2009. március 20.) elhangzott előadás szövege.

