

Társadalomtudományi Könyvtár Új Folyam
Ismeret • elmélet • kultúra

Sorozatszerkesztő
PLÉH CSABA
BERÉNYI GÁBOR

A sorozatban megjelent
A téri megismerés és a nyelv

Előkészületben

D. Bickerton: *Nyelv és evolúció*
J.-P. Changeux: *Az igazság és az ember*
G. Canguilhem: *A normális és a kóros*

Jerome Bruner

Az oktatás kultúrája

GONDOLAT KIADÓ
Budapest, 2004

A fordítás az alábbi kiadás alapján készült:
Jerome Bruner: *The Culture of Education*.
Harvard University Press, 1996

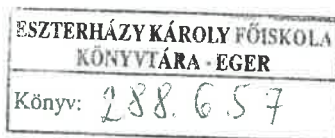
A könyv az Oktatási Minisztérium támogatásával, a Felsőoktatási Pályázatok Irodája által lebonyolított Felsőoktatási Tankönyv- és Szakkönyv-támogatási Pályázat keretében jelent meg.

A kötet a felsőoktatásban használatos tankönyv.



Egyed Katalin (4., 5., 8. fejezet)
Somogyi Eszter (1., 9. fejezet)
Szalay Ágnes (Előszó, 2., 3., 6., 7. fejezet)

A fordítást lektorálta és a kötetet szerkesztette
Berényi Gábor



Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

©1996 by President and Fellows of Harvard College
Hungarian translation © Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes, 2004

www.gondolatkiadó.hu
A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Koltai Mária
Fedélterv Pintér László
Tördelő Unyi Krisztina

A nyomdai előkészítés és a sokszorosítás a Books in Print munkája

ISBN 963 9567 27 2
ISSN 0324-2463
ISSN 1785-220X

Tartalom

ELŐSZÓ	7
1. KULTÚRA, ELME ÉS OKTATÁS	14
2. NÉPI PEDAGÓGIA	52
Elmemodellek és pedagógiai modellek	59
Valódi iskolázottság	67
Összefoglalás: Az elme, a kultúra és az oktatás újragondolása	67
3. AZ OKTATÁSI CÉLOK ÖSSZETETEK	69
4. A JELEN, A MÚLT ÉS A JÖVŐ TANÍTÁSA	85
5. MÁSOK ELMÉJÉNEK MEGÉRTÉSE ÉS MAGYARÁZATA	97
6. A TUDOMÁNY NARRATÍVUMAI	109
7. A VALÓSÁG NARRATÍV MEGALKOTÁSA	121
8. A TUDÁS MINT CSELEKVÉS	137
9. A PSZICHOLÓGIA KÖVETKEZŐ FEJEZETE	145
Első rész: Az ember tanulmányozása	145
Második rész: Az interszubjektivitás kihívása	156
JEGYZETEK	167
NÉVMUTATÓ	189

Előszó

Ez a tanulmánykötet az oktatásról szól. Ám az oktatás fogalmát nem szűkítjük le a hagyományos (osztályterem, iskola) jelentésre. Hiszen az iskoláztatás biztosan csak egy egész kicsi része annak, ahogy egy kultúra bevezeti a fiatalokat a szabályrendszerébe. Sőt, néha az iskolai oktatás pont ellentétes azokkal az egyéb hatásokkal, melyek egy fiatalot érnek, miközben elsajátítja a társas együttéléshez szükséges szabályokat. Különböző időszakokban az embereknek mindig mélyenszántó elképzeléseik voltak arról, hogy az iskolának mit kell „tennie” azokkal, akik vagy önszántukból, vagy kötelezően odajárnak – vagy, ami azt illeti, mit *tud* egy iskola tenni, figyelembe véve az egyéb körülményeket. Az iskolának pusztán az-e a célja, hogy reprodukálja a kultúrát, hogy asszimilálja (ezt a kellemtelen fogalmat használva) a fiatalokat, hogyan legyenek rendes kicsi amerikaiak vagy japánok? Nos, ez az asszimiláció megvizsgálatlan hit csupán, manapság éppúgy, mint a század elején volt. Vagy – ha figyelembe vesszük a manapság átélt forradalmi változásokat – jobban teszik-e az iskolák, ha annak az éppannyira kockázatos és, meglehet, fantasztikus ideálnak szentelik magukat, hogy felkészítsék a tanulókat a változó világra, melyben élni fognak?

És hogyan fogjuk eldönteni, hogy merre változik a világ, és mik lesznek az elvárások? Ezek már nem elvont kérdések: nap mint nap együtt élünk velük, ezek adják az oktatásról szóló viták témáját, és ez visszhangzik mindenhol a világból.

Ami egyre inkább világossá válik ezekből a vitákból: az oktatás nem *csak* az olyan hagyományos iskolai témákra vonatkozik, mint a tananyag, az osztályzatok és a dolgozatírás. Az, amiről eldöntjük, hogy az iskolákban zajlani fog, csak akkor kap értelmet, ha figyelembe vesszük azokat a szélesebb értelemben vett elvárásokat, amelyeket a társadalom támaszt azáltal, hogy befektet egy fiatal oktatásába. Végül rájövünk arra, hogy amit valaki elképzel az oktatásról, az végül is annak a függvénye, hogy mit gondol bevallottan vagy másképp a kultúráról és annak céljairól. Ez nyilvánvaló abból a rengeteg tanulmányból, amely az oktatás „állapotá-

ról” szól. Ezek sora az *Nation at Risk**-kel kezdődött, és nem csökkent a mai napig.

A tanulmányok, melyek ezt a könyvet alkotják, nem meglepő módon túlmutatnak azokon a témákon, melyek egy hagyományos „oktatásról” szóló könyvben található, de mindegyik ott gyökerezik. Némelyik valójában az én álláspontomat tükrözi az utóbbi évek oktatásról szóló vitáiból. De nem „polemikus esszé”. A legelején az 1. fejezet a vitatkozás antitézise. Ezt az összes többi után írtam, megkísérelve, hogy rámutassak az évtizedes vita fontos következtetéseire, hogy kibányásszam az alapvető előfeltételezéseket, melyek benne foglaltatnak.

Ezek után helyénvaló, hogy a könyv *Az oktatás kultúrája* címet viseli. A központi gondolat az, hogy a kultúra formálja az elmét, ruház fel minket annak lehetőségével, hogy megalkossuk nemcsak a saját világunkat, hanem a saját magunkról és saját erőinkről alkotott fogalmainkat. Ideális esetben a könyv valószínűleg sokkal széleskörűbb áttekintést nyújtana a különböző kultúrák oktatási szokásairól. De ahhoz, hogy az oktatást kulturális szempontból közelítsük meg, nem szükségszerű a folyamatos kulturális összehasonlítás. Sokkal inkább arra van szükség, hogy az oktatást és az iskolát úgy írjuk le, ahogy az elhelyezkedik a kulturális környezetben. Erre tettem kísérletet ebben a könyvben.

Amikor *Angela von der Lippe*, jó barátom és szerkesztőm a Harvard University Pressnél azt javasolta, hogy írjam meg ezt a könyvet, ellenérzéseim voltak. A gondolataim átalakulóban voltak, hiszen olyanok között időztem, akik éppen azzal foglalatostkodtak, hogy megalkossák az új „kulturális pszichológiát”. Végül az győzött meg, hogy felismertem: az oktatás problémái igen szorosan kapcsolódnak azokhoz a kérdésekhez, amelyek a kulturális pszichológia megalkotásakor felmerültek. Ilyenek például a jelentésről való megegyezés, a szelf felépülése, az ágencia fogalma, a szimbolikus műveletek elsajátítása és legfőképp minden mentális működés kulturális beágyazottsága. Mert egyetlen mentális működést sem érthetünk meg, ha nem vesszük számításba a kulturális környezetét és a forrásait, azokat a dolgokat, amelyek az elme kialakítását és a hatókörét meghatározzák. A tanulás, az emlékezés, a beszéd, a képzelet: mind csak akkor lehetségesek, ha valaki részt vesz a kultúrában.

Amikor nekiláttam a könyvnek, egyre világosabbá vált számomra, hogy az oktatás témakörében valójában tökéletesen lehet tesztelni azokat az elgondolásokat, melyek a kulturális pszichológiához tartoznak. Hadd magyarázzam el. A környezet, amit választunk, hogy teszteljük elképzeléseinket, sokat elmond azok kiterjedéséről. *LaMetrie* például a közismert *Az ember: gépben kísérleti környezetnek egy vízzel hajtott mozgó szobrot választott,*

* Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának jelentése az egyre sürgetőbb oktatási reformról, 1983. (*A szerk.*)

melyet *XVI. Lajos* állíttatott fel Versailles-ban: hogyan jutunk el az ilyen robottól egy intelligens lényig – ha értelemmel ruházzuk fel? *B. F. Skinner* kísérleti környezete egy csőrével csipkedő galamb volt a Skinner-doboz elszigetelt világában. *Sir Frederick Bartlett* úgy próbálta ki az elképzelését a gondolkodásról, ahogy az okos krikettező viselkedne a krikettpályán, míg *Max Wertheimer* megalkotott egy álruhába öltözött ifjú *Einsteint* munka közben. Az oktatási gyakorlat mint kísérleti környezet erőteljesen különbözik ezektől, és tökéletesen illik a kulturális pszichológiához.

Ez előfeltételezi, hogy az emberi mentális működés nem egyedi és nem befolyásolatlan, még akkor sem, ha a „fejen belül” zajlik. Mi vagyunk az egyetlen faj, amelyik számottevően *tanít*. Mentális életünket a többiekkel együtt éljük, kommunikálni tudjuk, kulturális kódokkal, tradíciókkal és hasonlókkal fejezhetjük ki. De ez túlmutat az iskolán. Oktatás nemcsak az osztályteremben zajlik, hanem a vacsoraasztalnál, ahol a családtagok kialakítják a közös tudásukat arról, mi történt aznap, vagy amikor a gyerekek segítenek egymásnak megérteni a felnőttek világát, vagy amikor a mester és ségége együtt dolgoznak. Tehát nincs megfelelőbb keret a kulturális pszichológia tesztelésére, mint az oktatási gyakorlat.

Néhány évvel azután, hogy aktívan bekapcsolódtam az oktatás kutatásának témakörébe, leírtam néhány ésszerű következtetést *Az oktatás folyamataiban*. Három évtized távlatából visszatekintve úgy tűnik, túlságosan el voltam foglalva a tudás egyéni, intrapszichikus folyamataival, és azzal, hogy ezt hogyan segítheti a megfelelő pedagógia. Összefoglalom ennek a kezdeti munkának a főbb pontjait. Először is az oktatásnak a megértést kell eredményeznie, nem a pusztá teljesítést. A megértés azt jelenti, hogy egy gondolat vagy egy tény helyét felismerjük egy általánosabb ismeretrendszerben. Mikor megértünk valamit, úgy értjük, mint egy tágabb konceptuális rendszer vagy elmélet példáját. Ezenfelül a tudás maga úgy szerveződik, hogy a fogalmi struktúrájának felfogása az egyes eseteket magától értetődőbbé teszi, még ha redundánsak is. A tanuló számára a megszerzett tudás a leghasznosabb, főleg, ha a saját kognitív erőfeszítésével „fedezte fel”, mert akkor hozzá tudja kapcsolni korábbi tudásához, és azzal összefüggésben használni. Az ilyen felfedező aktusokat maga a tudás struktúrája váltja ki, mert a tudás akármilyen bonyolult területéről van szó, az úgy reprezentálható, hogy elérhető legyen kevésbé komplex, kidolgozott folyamatok által. Ez a következtetés vezetett engem ahhoz a felvetéshez, hogy bármilyen téma megtanítható bármilyen gyerekek olyan formában, ami őszintének nevezhető – annak ellenére, hogy az „őszinteség” fogalmát nem definiáltam, és ez azóta is kísért.

Ebből az érvelésből végül az következett, hogy az oktatás célja nem minél szélesebb ismeretek, hanem minél mélyebb ismeretek átadása: általános elveket kell megtanítani vagy bemutatni, amelyeket a lehető legtöbb egyedi dolog tesz magától értetődővé. Innen már csak egy rövid lépés veze-

tett addig az elgondolásig, hogy a tananyagot úgy kell megformálni, mint egy spirált, az ismeretterületről először egy intuitív képet adva, és utána lehet lejjebb kanyarodni a szükséges erőteljesebb vagy formálisabb reprezentációkhoz. A pedagógia e felfogásában a tanár idegenvezető a megértés felé vezető úton, valaki, aki segít, hogy magad fedezd fel az anyagot.

Természetesen a pszichológiában zajló kognitív forradalom erősen befolyásolta kezdeti elképzeléseimet az oktatás folyamatáról – a forradalom, mely a gazdag és kellemes ötvenes évek végén, hatvanas évek elején kezdődött. Legalábbis sokunk számára ilyennek tűnt ez az időszak. Ezenkívül egy „külső” zavaró tényező sok belső problémát megelőzött. A hidegháború. Ez nemcsak ideológiai és harcászati, hanem technikai háború is volt. A tudásunkban „hézagok” mutatkoztak, és az iskoláinkat folyamatosan ezek előidézésével vádolták. Képesek-e az iskoláink arra, hogy Amerika Szovjetunióval szembeni technológiai előnyét megőrizzék a végeérhetetlen hidegháború alatt? Nem meglepő, hogy ebben az időszokban az oktatási reformban a fő hangsúlyt a tudomány és a matematika kapta. És éppen ezek a tantárgyak illeszkednek a legjobban a kognitív pszichológiához. Az új tanok által vezetve a tudomány és a matematika virágzásnak indult. A reformerek feltételezték például, hogy a gyerekeket az iskolában legalább annyira érdekli az emelt szintű tantárgyak elsajátítása, mint őket érdekelték a kifejtésük. Azt is kétségtelennek látták, hogy a diákok valamilyen oktatási vákuumban élnek, és nem zavarja meg őket a szélesebb értelemben vett kultúra mindenféle betegsége és problémája.

A „szegénység felfedezése” és az emberi jogi mozgalmak ébresztettek fel legtöbbször abból a meggondolatlan önelégültségből, amivel az oktatási reformot kezeltük. Különösen, hogy rájöttünk, mekkora a hatása a nyomornak, a rasszizmusnak, a mentális életben tapasztalható elidegenedésnek, és hogy ezeknek a mótelyeknek egyre több a gyermek áldozatuk. A mindenkit szolgáló oktatás elmélete már nem vehette adottságot. A jóindulatú vagy legalábbis semleges kultúra támogató segítségét. Valami több kellett ahhoz – legalábbis sokan így gondoltuk –, hogy kompenzálni tudjuk azt a „deficitet”, amelyet a „kulturális depriváció” számlájára írtunk. A Head Start és a hasonló programok voltak hivatottak a deprivációból fakadó deficit orvoslására.

A következő években azon kaptam magam, hogy teljesen belemerültem annak tanulmányozásába, milyen módon befolyásolja a kultúra a gyerekek iskolai tanulmányainak folyamatát. Saját kutatásaim egyre mélyebben és mélyebben ástak bele ebbe a problémába – a fejlődés-lélektani laboratóriumi kutatások éppúgy, mint a terepmunka, amelyet Afrikában végeztem a mentális fejlődés és iskoláztatás tanulmányozásakor. És ezzel nem voltam egyedül. A diákjaim, a posztdoktori ösztöndíjasok és a kollégáim ugyanúgy részeseivé váltak, még az utazásaim is arra voltak jók, hogy egyre inkább elmélyüljek a témában. Különösen emlékszem egy látogatásomra *Alek-*

*szander Lurijánál, Lev Vigotszkij kulturális történeti fejlődéseméletének lelkes hívével. Az ő nézete arról, hogy milyen nagy mértékben együttműködik a kultúra és a nyelv az elme működésének kialakításában, nagyon hamar aláasta hitemet az épp uralkodó Jean Piaget-féle sokkal individuálisabb és formálisabb fejlődéseméletben. Abban az elméletben, amely jóval kevesebb teret enged a mentális fejlődés leírásakor a kultúra meghatározó hatásának. Nem mondanám magam a szó szigorú értelmében vett Vigotszkij-követőnek, de ezek az újabb munkái nagy segítséget jelentettek az oktatásról való elmélkedésben. A „kultúra az elmében” gondolat nem kapcsolódik szorosan egyik pszichológiai „iskolához” sem. Valójában túllép a pszichológia keretein, és inkább más területeken végzett munkákra támaszkodik. Ilyen a primatológia, az antropológia, a nyelvészet, az *Émile Durkheim*-i hagyományokon nyugvó szociológia vagy az *Annales*-iskolához tartozó történetírás, amely azzal foglalkozik, hogyan formálódnak az emberek különböző mentalitásai. Az utóbbi évtizedben az oktatás kultúrájának tanulmányozása igazi reneszánszát éli – nemcsak elméletben, hanem az osztálytermi gyakorlatban is. Mivel ezekről a munkákról szót fogok ejteni a későbbi fejezetekben, ezért itt nem mondanék erről többet.*

Ezt a könyvem akkor írtam, mikor feleségemmel és kolléganőmmel, *Carol Fleisher Feldmannal* épp a közepén tartottunk egy közös kutatási projektnek, mely a *narratívumról* mint a gondolkodás módjáról és a kulturális világkép kifejezőeszközéről szólt. Elsősorban a saját narratíváink által formáljuk meg magunkat és helyünket a világban, és a kultúra narratívái adnak modellt identitásunk meghatározásához, és biztosítják a cselekvési lehetőségeinket. A narratívum központi szerepének felismeréséhez nem egy tudományág vezetett, hanem több diszciplína összeolvadása: az irodalomtudomány, a szociálintropológia, a nyelvészet, a történelem, a pszichológia és még a számítógép-tudomány is. Ezt az összeolvadást úgy fogtam fel, mint az élet egy nagy tényét, amely nemcsak a saját narratívumkutatásunkra érvényes, hanem az oktatás tanulmányozására általában is.

A kognitív forradalom óta tartó megszaporodó kutatásokkal és az említett újabb munkákkal vajon képesek vagyunk-e javítani az oktatás gyakorlatán, hogy az jobban megfeleljen a szegénységtől, diszkriminációtól és elidegenedéstől szenvedő gyerekeknek? Értünk-e el olyan ígéretes fejlődést az oktatás kultúrájának kialakításában, ami reményt adhat, hogy a gyerekek felkészülten vághatnak neki életüknek? Mit tettünk azért, hogy létrehozunk egy olyan gondoskodó iskolai kultúrát, amely képessé teszi a fiatalokat, hogy kiaknázzák a szélesebb kultúra erőforrásait és lehetőségeit?

Erre nyilvánvalóan nincs teljesen biztos válaszunk. De elég sok minden utal arra, hogy érdemes folytatnunk erőfeszítéseinket. Az egyik legígéretesebb eredményt azokban az iskolákban kaptuk, amelyekben „kölcsonös tanulási kultúrát” alakítottak ki. Az ilyen osztályokat úgy szervezték, hogy modellálják, hogyan működne a szélesebb kultúra, ha a legjobban és leg-

életszerűbben alkalmaznánk az oktatásra koncentrálni. Ezekben az osztályokban a tudás és a gondolatok kölcsönös megosztása zajlik, kölcsönösen segítő és oktató anyagokkal dolgoznak, a munkát megosztják, a szerepek felcserélhetők, és lehetőség van a csoport tevékenységére reflektálni. Ez mindenesetre az egyik lehetséges megoldás a „legjobb működő kultúrára”. Az iskola ebben a felfogásban egyrészt annak a gyakorlása, hogy tudatára ébredjünk, milyen lehetőségek rejlenek a közösségi gondolkodásban, másrészt tudás és képességek megszerzését szolgáló eszköz. A tanárnak rávezető szerepe van csak, első az egyenlők közt, *primus inter pares*. És ez csak egy sikeres kísérlet, sokat ki lehet még próbálni.

De reális ez? Megvalósítható-e az egymást segítő közösség ideálja az alatt a nyomás alatt, mely az iskolákra nehezedik? Nem inkább egy oktatási utópiáról van szó? Aligha utópia ez. Senki sem kételkedik abban, hogy az iskolák lehetőségei erősen behatároltak. Még csak ahhoz sem kapnak soha szabad kezet, hogy kipróbálják mindazt, ami segíthetne, de hiba volna azt mondani, hogy begyepesedetten ragaszkodnak a status quohoz. Rendre alábecsüljük az oktatási innovációk hatását. Még az eléggé gyenge és sokat kritizált Head Start* programnak is volt néhány meglepő eredménye, mint mostanában észrevehetjük. Ezenkívül sokkal többet tudunk már, mint amennyit a gyakorlatba átültettünk – ideértve azt a tényt is, hogy a kölcsönös tanulási közösségekben a gyerekek intellektuális teljesítménye nagyon jó, és a látókörük is szélesebb. Sok tanulságot rejt még magában a kulturális pszichológia oktatáson való alkalmazása. Remélem, meggyőzően hangzik, amikor azt mondom, hogy nem járunk még az út végén, már ami az oktatást illeti. Jó okunk van azt hinni, hogy valami új kezdeténél tartunk.

Hadd mondjak egypár szót a könyv felépítéséről. Bár minden fejezet megállja a helyét önállóan is, együtt egy szélesebb nézőpontot alkotnak. Az első fejezetben, a támogató kultúrában fejlődő individuális gondolkodás természetéről szóló „elvek” formájában bemutatom és kidolgozom ezt a nézőpontot. A következő fejezetben folytatom ezeknek a „tanoknak” a kidolgozását. Az „oktatás” témáját sok és változatos dolog fedi le – a pedagógia népi fogalmainak hatásaitól az oktatás gyakorlatában rejlő belső anomáliákig, a narratívumok használatától a főemlős-pedagógiáig, a mások gondolataiban való „olvasástól” addig, hogy hogyan reprezentáljuk egymás számára a világot. Az elterjedés bemutatása, egy régi témát felidézve, nem célom. Nem célom az sem, hogy konfrontálódjak az oktatáspolitikai meghatározó elveivel. Meggyőződésem, hogy ezeket a problémákat nem is oldhatjuk meg anélkül, hogy mélyebbre ne ásnánk az oktatás kultúrájának feldolgozásában. És erről szól ez a könyv.

* A gyermekkori fejlődést segítő program, mely születéstől 5 éves korig segíti a hátrányos helyzetű gyerekeket és családjukat. Fő célja az iskolára való felkészítés. (A szerk.)

Nagyon sokkal tartozom azoknak, akik lehetővé tették ennek a könyvnek a megszületését: a Spencer Alapítványnak, mely nagylelkűen támogatta kutatásaimat, a New York-i Egyetem pszichológia szakának, amely a helyet és az eszközöket biztosította munkámhoz, és kiváltképp a New York-i Egyetem jogi iskolájának, melynek intellektuális életében módomban volt részt venni, és ebből sokat profitáltam, és ahol abban a szerencsében részesültem, hogy barátaimmal és kollégáimmal, *Tony Amsterdammal*, *Peggy Davisszel* és *David Richardsszal* együtt folyamatosan tarthattam egy szemináriumot az interpretáció elméletéről a jogban, az irodalomban és a bölcsészettudományokban. A szemináriumokon elhangzottak visszhangoznak ennek a könyvnek minden fejezetében.

Az oktatás kultúráját David Olsonnak ajánlom, aki posztdoktori ösztöndíjas volt, régi barátom és lelkes összeesküvő partnerem, és aki mindig készen állt, akár együttműködésről, akár vitáról volt szó. Nagyon sokan vannak még, akiknek hálával tartozom, nem is férne bele a nevük felsorolása egy előszóba. Később a könyvben az adott helyeken megemlítem majd őket.

Jerome Bruner

Reenogreena
Glandore, County Cork
Írország
1995. szeptember

1. Kultúra, elme és oktatás

I.

A jelen kötetben található tanulmányok mind a kilencvenes évek termékei, azoknak az alapvető változásoknak a megnyilvánulásai, amelyek a kognitív forradalom óta folyamatosan módosítják elgondolásainkat az emberi elme természetéről. Ezek a változások, annak ellenére, hogy innen visszatekintve ez már világosnak tűnik, a kognitív működésről szóló, két élesen eltérő elgondolásból nőttek ki. Ezek közül az első az a feltételezés volt, mely szerint az elmét el lehet képzelni komputációs szerkezetként is. Ez az ötlet nem volt új, de erőteljesen átfogalmazódott a frissen fejlődő számítógépes tudományok hatására. A másik felvetés szerint az emberi kultúra egyfelől alkotóeleme az elmének, másfelől az elme az emberi kultúra használata során valósul meg. Ez a két nézet nagyon eltérő koncepciókhoz vezetett az elme természetét illetően és arról, hogyan kellene az elmét művelni. Mindkettő arra készítette híveit, hogy teljes mértékben eltérő stratégiákat kövessenek annak feltárásában, hogyan működik az elme, és hogy hogyan lehetne fejleszteni „oktatás” révén.

Az első, *komputációs* nézet az *információfeldolgozással* foglalkozik, azaz, hogy a világról szóló véges, kódolt, egyértelmű információt hogyan vési be, szűri, tárolja, kapcsolja össze, állítja helyre, és általában kezeli egy komputációs szerkezet. Az információt úgy veszi, ahogy kapja, olyasvalamiként, ami már beágyazódott valamiféle eleve létező, szabályok által korlátozott kódba, amely a világ állapotait fedi le.¹ Ebben az úgynevezett „jólformáltságban” (*well-formedness*) rejlik egyszerre az ereje és a hátránya is, ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk. Hiszen a tudás folyamata gyakran zavarosabb és kétértelműbb, mint amennyire azt egy ilyen nézet megengedi.

A komputációs tudomány érdekes általános megállapításokat tesz az oktatás menetéről,² ennek ellenére továbbra sem világos, hogy pontosan mire tudná megtanítani az oktatót. Létezik egy elterjedt és nem megalapozatlan hiedelem, mely szerint az alapján, hogy tudjuk, hogyan kell hatékonyan számítógépeket programozni, *tudnunk kellene* felfedezni valamit arról is, hogyan tanítsunk hatékonyabban emberi lényeket. Kétségtelen például,

hogy a számítógépek a tanulóknak hatásos segítséget nyújthatnak tudástömbök elsajátításában, legfőképpen akkor, ha a kérdéses tudás jól meghatározott. Egy jól beprogramozott számítógép különösen hasznos abban, hogy átvegyen olyan feladatokat, amelyekről végre kimondhatjuk, hogy „nem arra valók, hogy ember végezze őket”. Hiszen a számítógépek gyorsabbak, rendszerezettebbek, kiszámíthatóbban emlékeznek, és nem unják el magukat. És persze sok mindent felfedezhetünk a saját elménkkel és emberi létünkkel kapcsolatban, ha elgondolkodunk azon, hogy mik azok a dolgok, amiket jobban vagy rosszabbul csinálunk, mint a minket kiszolgáló számítógép.

Ennél sokkal kevésbé biztos, hogy vajon egy tanár feladatait bármilyen mélyebb értelemben le lehetne-e „passzolni” egy számítógépnek, legyen az akár a leginkább „válaszképes” gép, amelyet elméletileg létre lehet hozni. Ez nem azt jelenti, hogy egy megfelelően programozott számítógép nem tud könnyíteni a tanár terhein azáltal, hogy átvesz néhány rutinfeladatot, amelyekkel zsúfolt az oktatás folyamata. De nem ez a kérdés. Végére is a könyvek ezt a célt szolgálják, amióta csak *Gutenberg* felfedezése széles körben elérhetővé tette őket.³

A kérdés inkább az, hogy magának az elmének a komputációs szemlélete kellően adekvát képet nyújt-e az elme működéséről ahhoz, hogy irányt mutasson erőfeszítéseinknek annak „oktatásában”. Ez összetett kérdés. Hiszen bizonyos tekintetben az, hogy „hogyan működik az elme”, már önmagában függ attól, hogy milyen eszközök állnak a rendelkezésére. Például azt a kérdést, hogy „hogyan működik a kéz”, nem lehet teljes mértékben megválaszolni anélkül, hogy ne vennénk tekintetbe, hogy vajon csavarhúzóval, ollóval vagy lézersugaras pisztollyal van-e felszerelve. Hasonlóképpen, a történész rendszerező „elméje” másképpen működik, mint a valódi „mesemondó” elméje, a maga mítosszerű kombinálható modulokból álló tárházával. Így aztán bizonyos értelemben a számítógépes műszerek pusztán létezése (és egy komputációs elméleté arról, hogy ezek hogyan működnek) megváltoztathatja (és kétségkívül meg is fogja változtatni) gondolkozásunkat arról, hogy miként működik az „elme”, ugyanúgy, ahogy a könyv tette a maga idejében.⁴

Ez közvetlenül elvezet bennünket a második megközelítéshez az elme működésével kapcsolatban – ezt nevezzük *kulturalizmusnak*. Ihletője az az evolúciós tény, hogy az elme nem tudna létezni, ha nem lenne kultúra. Hiszen az emberszabású elme evolúciója egy olyan életmód kialakulásához kapcsolódik, ahol a „valóságot” egy olyan szimbólumrendszer képviseli, melyet adott kulturális közösség minden tagja ismer. Ebben a közösségben ez a szimbólumrendszer egyszerre szervezője és létrehozója a technikai-szociális életnek. Ezen a szimbolikus szinten nemcsak osztozik a közösség, hanem megőrzi, továbbfejleszti, és átadja a következő nemzedékeknek, amelyek ennek az átörökítésnek köszönhetően, továbbra is fenntartják a kultúra identitását és életmódját.

A kultúra ebben az értelemben véve *superorganikus*.⁵ Ugyanakkor az egyének elméjét is formálja. Az egyének szintjén *jelentéskeresésben* nyilvánul meg, abban, hogy különböző helyzetekben és egyes alkalmakkor jelentést tulajdonítunk dolgoknak. A jelentésalkotás azt jelenti, hogy a világgal való találkozásokat a nekik megfelelő kulturális kontextusba helyezzük, annak érdekében, hogy megtudjuk, „miről szólnak”. Annak ellenére, hogy ezek a jelentések az „elmében” található, gyökerük és értelmük abban a kultúrában van, amelyben létrehozták őket. A jelentéseknek ez a kulturális beágyazottsága az, ami biztosítja alakíthatóságukat és végső soron kommunikálhatóságukat is. Nem az a lényeg, hogy léteznek-e külön „magánjelentések”; ami fontos, az nem más, mint hogy a jelentések alapot adnak a kulturális cserére. Innen nézve tudás és kommunikálás nagymértékben függenek egymástól, sőt, szinte elválaszthatatlanok. Hiszen bármennyire úgy tűnik is, mintha az egyén egyedül működne, amikor jelentést keres, ezt senki sem teheti a kultúra szimbolikus rendszereinek segítségével. A kultúra nyújtja az eszközöket ahhoz, hogy világainkat kommunikálható módon szervezzük és értsük. A humán evolúció megkülönböztető jellegzetessége az, hogy az elme oly módon fejlődött, hogy lehetővé tegye az emberi lények számára a kultúra eszközeinek használatát. Ezek nélkül az eszközök nélkül, legyenek azok szimbolikusak vagy konkrétak, az ember nem „csupasz majom”, hanem üres absztrakció.

Így tehát a kultúra, noha őt magát az ember hozta létre, egy jellegzetesen emberi elmének egyfelől formálja, másfelől a működését is ő teszi lehetővé. Ebből a szempontból nézve a tanulás és a gondolkodás mindig egy kulturális közegbe *ágyazódott*, és mindig függ a kulturális erőforrások használatától.⁶ Még az elme természetének és használatának az egyéni variációit is tulajdoníthatjuk a lehetőségek ama sokaságának, melyet a különböző kulturális közegek nyújtanak, noha ezek nem az egyetlen forrásai a mentális működés sokféleségének.

Csakúgy, mint a számítási rokona, a kulturalizmus is megpróbál összehozni felismeréseket a pszichológia, antropológia, lingvisztika és általában véve a humán tudományok területéről annak érdekében, hogy a mentális működés egy új modelljét állítsa fel. A két irányzat azonban gyökeresen eltérő céllal teszi ezt. A számítási irányzatot, és ez nagy érdeme, bármilyen információszervezési és -felhasználási módja érdekli – az információt a fentiekben említett, jól formált és véges értelemben véve, tekintet nélkül arra, hogy az információ feldolgozása milyen módon történik. Ebben a tág értelemben véve nem ismer el semmiféle diszciplináris határt, még a humán és nem humán működés között sem. Ezzel szemben a kulturalizmus kizárólag azzal foglalkozik, hogy emberi lények kulturális közösségekben hogyan hoznak létre és alakítanak át jelentéseket.

Ebben a nyitó fejezetben szeretném előrebocsátani a kulturális megközelítés néhány fő mozzanatát, és feltárni, hogy ezek miképpen kapcsolódnak

az oktatáshoz. Mielőtt azonban rátérnék erre a terjedelmes feladatra, először el kell osztatni azt a hiedelmet, hogy szükségképpen ellentmondás van a számítási és a kulturalizmus között. Azt gondolom ugyanis, hogy ez a látásmód ellentmondás egy félreértésen alapszik, amely terebélyes és szükségtelen túldramatizáláshoz vezet. Nyilvánvaló, hogy a megközelítések nagyon különbözőek, és ideológiai horderejük elkápráztathat bennünket, ha nem vesszük a fáradságot, hogy világosan megkülönböztessük őket. Hiszen ideológiailag nagyon is számít, hogy az emberi elmének milyen „modellje” mellett köteleződünk el.⁷ Sőt, az, hogy melyik mentális modellhez kötődünk, még az osztálytermi gyakorlat „népi pedagógiáját” is alakítja, ahogy azt majd látni fogjuk a következő fejezetben. Az elmének az asszociációs képességgel és a szokás formálásával való azonosításához társuló valódinak hitt pedagógia az ismétléses feladatokat részesíti előnyben, míg ha az elmét olyan képességként fogjuk fel, amely lehetővé teszi, hogy szükséges igazságok természetéről reflektáljunk és értekezzünk, akkor a szókratészi dialógust preferálhatjuk. És ezek mindegyike az ideális társadalomról és az ideális polgárról alkotott elképzelésünkhöz kapcsolódik.

Mégis, valójában sem a számítási megközelítés, sem a kulturalizmus nem kötődik egyik mentális modellhez sem annyira, hogy meghatározott pedagógiák mellé soroljuk őket. A kettő közötti különbség merőben más természetű. Engedjék meg, hogy megpróbáljam ezt felvázolni.

A számítási megközelítés célja, hogy megtervezze, hogyan lehetne formálisan újra leírni *bármely és minden* olyan működő rendszert, amely jól formált információ átfolyását kezeli. Ezt oly módon próbálja megtenni, hogy előre látható, szisztematikus kimenetekre mutathasson rá. Az egyik ilyen rendszer az emberi elme. Az óvatosságot a számítási megközelítés azonban *nem* azt állítja, hogy az elme olyan, mint valamiféle különleges „számítógép”, amelyet egy bizonyos módon „programozni” kell ahhoz, hogy rendszerszerűen vagy „hatékonyan” működjön. Amit állít, az inkább az, hogy meghatározható „szabályoknak” vagy folyamatoknak kell irányítaniuk bármely és minden olyan rendszert, amely információt dolgoz fel, mely szabályok és folyamatok a bemenetek kezelését vezérli. Nem számít, hogy egy idegrendszerrel van-e szó, vagy arról a genetikai apparátusról, amely a DNS-től kapja az utasításokat, majd későbbi generációkat reprodukál, vagy bármi másról. Ez az úgynevezett Mesterséges Intelligencia ideálja. A „valódi elmét” is leírhatjuk ugyanennek az MI-általánosításnak a fogalmaival – olyan rendszerek, melyeket meghatározható szabályok irányítanak, hogy a kódolt információ áramlását kezeljék.

Azonban, ahogy már korábban megjegyeztük, azok a szabályok, melyek minden információs rendszerben közösek, nem fedik azokat a zavaros, többértelmű és kontextusérzékeny folyamatokat, melyek a jelentésalkotást jellemzik. Ez egy olyan tevékenységforma, mellynél a homályos és metaforikus kategóriarendszerek felépítése ugyanannyira figyelemre méltó, mint

az, hogy meghatározható kategóriákat használ a bemenetek szortírozására, oly módon, hogy érthető kimeneteket dobjon ki. A komputációs megközelítés egyes képviselői, a priori meggyőződve arról, hogy még a jelentésalkotást is redukálhatjuk MI-specifikációkra, folyamatosan dolgoznak annak bebizonyításán, hogy a jelentésalkotás zavarossága nem elérhetetlen a számukra.⁸ Az általuk javasolt komplex „egyetemes elméletekre” ők maguk olykor félig viccelve úgy utalnak, hogy „TOE”-k, mely az angol *theories of everything* (azaz mindennek elmélete) mozaikszava.⁹ Annak ellenére azonban, hogy a sikernek még csak a közelébe sem értek, és ahogy sokan hiszik, valószínűleg lényegében soha nem is fognak sikerrel járni, erőfeszítéseik mégis érdekesek, amennyiben rávilágítanak arra, hogy miben különül el a jelentésalkotás és az információfeldolgozás.

A nehézséget, amellyel a komputációs megközelítés ezen követői szembe-sülnek, azok a „szabályok” vagy műveletek jelentik, melyek a komputációban lehetségesek. Ezek mindegyikének, mint tudjuk, előre meghatározhatónak kell lennie, kétértelműségtől mentesnek, és így tovább. Összességükben pedig komputációnálisan konzisztenseknek is kell lenniük, ami azt jelenti, hogy miközben a műveletek módosulhatnak a korábbi eredményekből származó visszajelzés alapján, ezeknek a módosulásoknak szintén illeszkedniük kell egy konzisztens, előre elrendezett szisztematicitáshoz. Még ha a komputációs szabályok kontingensek is, nem tudnak elébe menni az előreláthatatlan kontingenciáknak. Így aztán Hamlet nem csalhatná törbe Poloniust (MI-fogalmakkal) kétértelmű gúnyolódással, hogy „Látja-e azt a felhőt? Majdnem olyan, mint egy teve. ...Nekem úgy tetszik, menyéthez hasonlít...” (Arany János ford.), abban a reményben, hogy a gúnyos tréfa esetleg büntudatot ébreszt benne, és elárulja, amit szóbeszéd alapján tud Hamlet apjának haláláról.

Pontosan ez a világosság, a kategóriáknak ez az előre meghatározottsága az, ami a komputációs megközelítés legszigorúbb korlátait jelenti abban, hogy egy mentális modell létrehozásának a közege legyen. Am amint felismerjük ezt a korlátot, az állítólagos halálos küzdelem kulturalizmus és komputációs megközelítés között elpárolog. Hiszen a kulturalista jelentésalkotása, a komputacionalista információfeldolgozásával ellentétben, lényegében kifejtő jellegű, kétértelműségek tarkítják, alkalmfüggő, és gyakran az események után kerül rá sor. „Rosszul formált műveletei” inkább „maximák”, semmint teljes mértékben leírható szabályok.¹⁰ Azt azonban aligha mondhatjuk, hogy elvek nélkül működnenek. Inkább azt, hogy ez a *hermeneutikusok* asztala, egy olyan intellektuális hajszaé, amely nem kevésbé nevezhető diszciplínának, annak ellenére, hogy képtelen gombnyomásra olyan egyértelmű kimenetekkel szolgálni, mint egy komputációs feladat. Ennek mintapéldája a szövegértelmezés. Egy szöveg értelmezése során egy rész jelentése függ attól, hogy milyen előfeltevésünk van arról, hogy mi a jelentése az egésznek, ez utóbbi jelentése viszont azon alapszik, hogy milyen ítéleteket hozunk az al-

kotóelemek jelentéseiről. Mégis, ahogy azt az elkövetkező fejezetekben számtalan alkalommal láthatjuk majd, az emberi kulturális élet nagy része függ ettől. Az sem nyilvánvaló, hogy a hírhedt „hermeneutikai kör” megérdemli-e azokat a támadásokat, amelyeket azoktól kap, akik az egyértelműséget és a bizonyosságot keresik. Végére is ez áll a jelentésalkotás mélyén.

A hermeneutikus jelentésalkotás és a jól formált információ feldolgozása nem egyeztethető össze. Ezt az összeférhetlenséget még egy egyszerűbb példával is könnyen nyilvánvalóvá tehetjük. Egy komputációs rendszernek bármilyen bemenete ugyebár meghatározható módon kell hogy kódolva legyen, oly módon, hogy semmiféle kétértelműség ne léphessen fel. Azonban mi történik akkor (ahogyan az emberi jelentésalkotás során is), ha a bemenetet a szerint a kontextus szerint kell kódolni, amelyben talákoztunk vele? Engedjék meg, hogy egy egyszerű példával éljek, mely a nyelvvel kapcsolatos, hiszen a jelentésalkotás oly nagy része a nyelv bevonásával jár. Legyen, mondjuk, a rendszer bemenete az a szó, hogy *ború*. Vajon „meteorológiai” értelemben vagy „elmeállapotot” leíró értelemben, vagy valamilyen más értelemben vegyük ezt a szót? Természetesen könnyű (sőt, szükséges) ellátni egy komputációs szerkezetet egy keresőlexikonnal, amely megadja a *ború* szó lehetséges jelentéseit. Ezt bármely lexikon meg tudja tenni. Ahhoz azonban, hogy meghatározzuk, *melyik* jelentés a megfelelő egy adott kontextusban, ennek a komputációs szerkezetnek valamilyen módon kódolnia és értelmeznie kellene az összes kontextust, amelyben a *ború* szó előfordulhat. Ehhez pedig a számítógépnek szüksége lenne egy, az összes lehetséges kontextust tartalmazó keresőlistára, más néven egy „kontextikonra”. Míg azonban a szavak száma véges, azon kontextusok száma, melyekben egy bizonyos szó előfordulhat – végtelen. Hamlet kis tréfájának az esetében a kontextus kódolása arról a „felhőről” biztosan meghaladná még az elképzelhető legjobb „kontextikon” képességeit is!

Nem létezik olyan ismert döntési eljárás, amelynek segítségével választ kaphatnánk arra, hogy vajon az összeférhetlenség a kulturalizmus jelentésalkotása és a komputacionalizmus információfeldolgozása között valaha is feloldható lesz-e. Ennek ellenére a kettő között olyasfajta rokonság van, amelyet nehéz figyelmen kívül hagyni. Hiszen ha már egyszer megállapítottuk a jelentéseket, egy jól formált kategóriarendszer szerinti formalizálásuk *valóban* irányítható komputációs szabályokkal.

Nyilvánvaló, hogy eközben veszendőbe megy a kontextusfüggőség és a metafora finomsága: a *borúnak* funkcionális igazságtételeknek kell eleget tennie, ha szóba akar jönni. Szögezzük le ismét, a „formalizálás” a tudományban éppen ilyen manőverekből áll: egy sor formalizált és operacionalizált jelentést úgy kezelünk, „mintha” alkalmasak volnának komputációra. Végül elhisszük, hogy a tudományos terminusok valójában így születnek és fejlődnek: kontextusuktól, kétértelműségtől megfosztva, teljesen „lemeztelenítve”.

Az ellenkező irányban is ugyanilyen elgondolkodtató dolgokra bukkanhatunk. Hiszen gyakran arra kényszerülünk, hogy egy számítási kimenetét értelmezzük annak érdekében, hogy „valami értelmet találjunk” benne – azaz hogy kitaláljuk, mit „jelent”. A végső kimenetek „jelentésének” ez a fajta „keresése” mindig is megszokott dolog volt a statisztikai eljárások során. Ilyen a faktoranalízis is, ahol a különböző „változók” közötti összefüggést, melyet statisztikai manipulációval fedeztünk fel, hermeneutikusan kell értelmezni ahhoz, hogy „értelme legyen”. Ugyanezzel a problémával találkozunk a kutatók is, amikor a párhuzamos feldolgozás számítási opcióját alkalmazzák, hogy felfedezzék az összefüggést egy sor kódolt bemenet között. Egy ilyen párhuzamos feldolgozás végső kimenetét szintén értelmezni kell ahhoz, hogy értelmessé tegyék. Világos tehát, hogy az, amit a komputacionalista magyarázni, és az, amit a kulturalista értelmezni próbál, kiegészítik egymást. A kettő viszonya már régóta fejtörést okoz az ismeretelmélet kutatóinak.¹¹

Erre az elgondolkodtató problémára az 5. fejezetben fogok visszatérni. Jelenleg legyen elég annyi, hogy egy olyan eredendően reflexív és bonyolult vállalkozás esetében, mint amilyen annak a leírása, hogy „hogyan működnek az elméink”, vagy hogy esetleg hogyan lehetne őket jobban működtetni, biztosan van elegendő tér két perspektívának is a tudás természetéről.¹² Arra sincsen semmiféle bizonyítható okunk, hogy azt feltételezzük, ha nincsen egy egyedüli és törvényesen „igaz” módja a világ megismerésének, csak annyi marad, hogy magatehetetlenül lecsúszunk azon a síkos lejtőn, ami a relativizmushoz vezet. Bizonyára ugyanannyira „igaz” azt mondani, hogy *Eukleidész* teorémái számítábilisek, mint azt mondani, a költő szavaival, hogy „egyedül Eukleidész látta a merő szépséget...”.

II.

Először is, ahhoz, hogy egy, az elméről szóló elmélet érdekes lehessen az oktatás szempontjából, tartalmaznia kell néhány leírást (vagy legalábbis néhány utalást) arra vonatkozóan, hogyan lehet a működését valamilyen jelentős módon fejleszteni vagy módosítani. A minden vagy semmi és az egyszer s mindenkorra jellegű mentális elméletek nem érdekesek az oktatás szempontjából. Pontosabban, az oktatásilag érdekes mentális elméletek tartalmaznak valamiféle leírást arról, hogy milyen „erőforrásokra” van szüksége egy elmének ahhoz, hogy hatékonyan működjön. Ide nemcsak az eszköz jellegű erőforrások tartoznak (mint a mentális „eszközök”), hanem azok az elrendezések és feltételek is, amelyek szükségesek a hatékony működéshez – ez bármi lehet, onnan kezdve, hogy meghatározott időkorláton belül adunk visszajelzést, odáig, hogy, mondjuk, stresszmentes légkört teremtünk, vagy kerüljük a túlzott uniformitást. Ha egy mentális elmélet nem

mond arra vonatkozóan semmit, hogy milyen erőforrások és elrendezések szükségesek, akkor azt lehet róla mondani, hogy teljesen „kicsavarodott”, csak a belső folyamatokról szól (*inside out*), és korlátozott alkalmazhatósággal bír az oktatásra nézve. Csak akkor válik érdekessé, ha többet tartalmaz a külsőségekből (*outside in*), vagyis arra utal, milyenfajta világra van szükség ahhoz, hogy megteremtsük a lehetőséget az elme (vagy a szív!) hatékony használatára – milyen szimbólumrendszerekre van szükség, milyen, a múlttól szóló beszámolókra, milyen művészetekre és tudományokra, és így tovább. Az oktatás számítási megközelítése inkább *inside out* jellegű – annak ellenére, hogy becsempészi azért a világot az elmébe; egyes részeit belevési a memóriába, ahogyan a korábbi szótár-példánkban, azután pedig „kikeresési” rutinokra támaszkodik. A kulturalizmus sokkal inkább *outside in* jellegű, és még ha tartalmaz is meghatározásokat magukról a mentális műveletekről *eo ipso*, ezek nem olyan korlátozóak, mint, mondjuk, a komputabilitás formai követelményei. Hiszen a számítási híveinek a megközelítését az oktatáshoz igencsak megkötik a komputabilitás megszorításai – azaz bármilyen segítséget adunk is az elmének, azt egy számítási készüléknek tudnia kell működtetni.

Ha ténylegesen megvizsgáljuk, hogy a számítási megközelítés hogyan kezeli az oktatási kérdéseket, három különböző stílus bontakozik ki. Ezek közül az első abban áll, hogy számítábilis formában „újrafogalmazák” a tanulás vagy a tanítás klasszikus elméleteit. Annak ellenére azonban, hogy néhány dolog tisztázódik ezáltal (például a kétértelműségek megjelölésével), nem sokat nyerünk hatásosság tekintetében. Az állott bor nem javul sokat attól, hogy különböző alakú üvegekbe töltjük, akkor sem, ha az üveg világosabb. A klasszikus válasz természetesen az, hogy a számítábilis újrafogalmazás „többlettudást” ad. Mégis, az „asszociációs elmélet” például sokak tolmácsolásában megfogalmazódott már *Arisztotelész*től *Locke*-ig, *Pavlov*-ig, *Clark Hull*-ig, anélkül, hogy túl sok többlet termelődött volna. Így aztán érthető türelmetlenséggel fogadjuk, ha újdonságként hivatkoznak ugyanazon dolog kendőzött változataira – ugyanez a helyzet sok úgynevezett PDP „tanulási modellel”.¹³

Ám a számítási megközelítés valójában tud és mutat ennél jobbat is. A második megközelítése annak részletgazdag leírásával vagy protokolljával kezdődik, hogy mi is látható akkor, ha valaki nekilát egy bizonyos probléma megoldásának vagy egy bizonyos tudástömb elsajátításának. Ezután megpróbálja szigorú számítási fogalmakkal leírni a megfigyelteket. Például milyen sorrendben kér egy alany információt, mi az, ami összevarja, milyenfajta hipotéziseket állít fel? Ez a megközelítésmód ezt követően arra a kérdésre keresi a választ, hogy vajon számítációnalisan mi mehet végbé az olyan szerkezetekben, amelyek így működnek – például az alany „elméjében”. Ez alapján megpróbál összeállítani egy tervet arról, hogyan lehetne egy ilyen típusú tanulónak segíteni – megint csak a komputabilitás

korlátain belül. *John Bruer* érdekes könyvének példája jól mutatja, hogy mi mindent nyerhetünk ebből a friss megközelítésből.¹⁴

Létezik azonban egy még érdekesebb harmadik út is, melyet szintén követnek időnként a számítási megközelítés követői. *Annette Karmiloff-Smith*¹⁵ munkája példa erre, ha összekötjük néhány absztrakt számítási ötlettel. Az összes komplex „adaptív” számítási program magában foglalja korábbi műveletek kimenetének a felülírását, azzal a kettős céllal, hogy csökkentse komplexitásukat, és hogy nagyobb „illeszkedést” vagy „megfelelést” (*fitness*) érjen el egy adott adaptációs kritériumhoz. Ezt jelenti az „adaptivitás” – csökkenteni a korábbi komplexitásokat annak érdekében, hogy nagyobb „illeszkedést” kapjunk egy kritériumhoz.¹⁶ A következő példa segíthet ennek megértésében. Karmiloff-Smith leírja, hogy amikor nekilátunk bizonyos problémák megoldásának, mondjuk elkezdünk nyelvet tanulni, jellegzetes módon visszatérünk annak az eljárásnak az eredményeire, amely már egy kisebb területen bevált, és megpróbáljuk újból leírni az eljárást, ezáltal általánosabb, még egyszerűbb fogalmakkal. Azt mondjuk például, hogy: „Tettem egy »s« betűt ennek a főnévnek a végére, hogy többes számba tegyem – mi lenne, ha ugyanezt tenném az összes főnévvel?” Amikor az új szabállyal nem sikerül többes számba tenni azt a szót, hogy *woman* (melynek az angolban *women* a többes száma, tehát rendhagyó), a tanuló megpróbálhat további szabályokat felállítani. Végül rendelkezni fog egy többé-kevésbé kielégítő szabállyal arról, hogyan kell szavakat többes számba tenni, és csak néhány elszórt „kivétel” marad, majd amiket megtanulhat kívülről is. Érdekes megfigyelni, hogy ennek a folyamatnak, melyet Karmiloff-Smith „reprezentációs újraírásnak” nevez, minden lépésénél a tanuló „meta”-szintre vált, vagyis egyszerre figyel arra, hogy hogyan gondolkodik, és arra, hogy mire gondol. Ez az ismertetőjegye a „metakogníciónak”, mely szenvedélyes érdeklődés tárgya a pszichológusok – de a számítási tudósok körében is.

Vagyis a reprezentációs újraírás szabálya minden komplex „adaptív” számítási jellegű, de jelen esetben egy igazán érdekes *pszichológiai* jelenség is egyben. Ritka példája annak, amikor különböző kutatási területek között harmonikus átfedés adódik – feltéve, hogy ez az átfedés természetesen bizonyul. Ily módon lehet, hogy a REPREZENTÁCIÓ ÚJRAÍRÁSA, az adaptív számítási rendszerek egy TOE-szerű szabálya, amely éppenséggel jó szabálynak tűnik az emberi problémamegoldásban is, végül „új határterületnek” bizonyul. Erről az új határterületről pedig kiderülhet, hogy az oktatási gyakorlattal szomszédos.¹⁷

Így tehát a fentiek szerint az oktatás számítási megközelítésének úgy tűnik, három formája különíthető el. Az első a tanulás (vagy tanítás, vagy bármi legyen is az) régi elméleteit fogalmazza újra számítási formában, abban a reményben, hogy az újrafogalmazás többet magyarázóerőt hoz majd. A második részletes protokollokat elemez, ezután pedig a

számítási elmélet szerkezetét illeszti rájuk, hogy jobban el tudja különíteni, mi megy végbe számítási szinten. Ezt követően megpróbálja kitálatni, hogyan lehetne a folyamatot elősegíteni. Lényegében ez nem más, mint amit *Newell*, *Shaw* és *Simon* tettek, amikor az Általános Problémamegoldón¹⁸ dolgoztak, és ez történik azokban a kutatásokban is, ahol azt vizsgálják, hogyan válnak az „kezdők” „szakértökké”.¹⁹ Végül, létezik egy szerencsés egybeesés is, ahol úgy tűnik, hogy egy központi számítási gondolat, mint a „reprezentációs újraírás”, közvetlenül megfeleltethető a kognitív elmélet egyik központi gondolatának, a „metakogníciónak”.

A kulturalista egészen másképp közelíti meg az oktatás kérdését. A kulturalizmus elsődleges előfeltevése az, hogy az oktatás nem sziget, hanem a kultúra kontinensének része. Először arra a kérdésre keresi a választ, hogy az „oktatásnak” mi a funkciója a kultúrában, és hogy milyen szerepet játszik azoknak az életében, akik a kultúrán belül működnek. A következő kérdése az lehet, hogy az oktatás miért éppen úgy helyezkedik el a kultúrában, ahogy, illetve hogy ebben az elhelyezkedésben hogyan tükröződik a hatalom, a státus és más javak eloszlása. Elkerülhetetlen módon és jóformán a kezdetektől fogva, a kulturalizmus azt a kérdést is felteszi, hogy milyen erőforrások segítségével lehetne az embereket képessé tenni arra, hogy megbirkózzanak feladataikkal, és hogy ezeknek az erőforrásoknak mekkora hányada érhető el az intézményesített „oktatáson” keresztül. Végül, folyamatosan foglalkozik azokkal a megszorításokkal is, melyek az oktatás folyamatát terhelik – ezek lehetnek külsőlegesen, mint az iskolák és a tantervek szerveződése, vagy a tanárok toborzása, illetve belső jellegűek is, mint a veleszületett adottságok természetes vagy kényszerű eloszlása, hiszen a veleszületett adottságokat ugyanolyan mértékben befolyásolhatja a szimbolikus rendszerekhez való hozzáférés lehetősége, mint a gének eloszlása.

A kulturalizmus feladata kettős. A „makro”-oldalon úgy tekint a kultúrára, mint értékekből, jogokból, cserékből, kötelezettségekből, lehetőségekből és hatalomból álló rendszerre. A „mikro”-oldalon azt vizsgálja, hogy egy kulturális rendszer követelményei hogyan hatnak azokra, akiknek ezen belül kell működniük. Ez utóbbi szellemében arra koncentrál, hogy egyéni emberi lények hogyan konstruálnak olyan „valóságokat” és jelentéseket, melyek által adaptálódnak a rendszerhez, ezt milyen személyes költségek árán teszik, milyen várható kimenetekkel. Míg a kulturalizmus nem foglal magában semmilyen nézetet a humán működést, különösen a jelentéskötést érintő veleszületett pszichológiai korlátokkal kapcsolatban, az ilyen korlátokat általában eleve adottnak tekinti, és azt nézi, hogy ezeket hogyan kezeli a kultúra és annak intézményes oktatási rendszere.

Annak ellenére, hogy a kulturalizmus távol áll a számítási megközelítéstől és annak korlátaitól, minden nehézség nélkül teszi magáévá annak meglátásait – egy kivétellel. Nyilvánvalóan nem vetheti el a humán jelen-

tésalkotással kapcsolatos folyamatok egyikét sem amiatt, hogy az esetleg nem felel meg a komputabilitás próbáján. Következésképpen nem zárhatja ki és nem is zárja ki a szubjektivitást és annak a kultúrában betöltött szerepét sem. Sőt, amint látni fogjuk, nagyon is érdekli az *interszubjektivitás*, vagyis hogy az emberek hogyan ismerik meg „egymás elméjét”. Mindkét értelemben véve, a kulturalizmus a „szubjektív jelenségek tudományai” közé sorolandó. Ennek megfelelően gyakran „kulturális pszichológiai” megközelítésként vagy egyszerűen „kulturális pszichológiaként” fogok rá hivatkozni. Annak ellenére azonban, hogy a szubjektivitást is bevonja a látókörébe, és gyakran utal a „valóság konstruálására”, a kulturális pszichológia semmiképpen sem zárja ki a „valóságot” semmilyen ontológiai értelemben véve sem. Úgy véli (episztemológiai talajon), hogy a „külső” vagy „objektív” valóság csak az elme sajátosságai által és azon szimbólumrendszerek által ismerhető meg, amelyekre az elme támaszkodik.²⁰

Egy végső kérdés pedig az érzelem és az érzés helyével kapcsolatos. Gyakran elhangzik az, hogy a „kognitív pszichológia” minden formája, még kulturális változata is elhanyagolja, sőt, szándékosan figyelmen kívül hagyja ezeknek az elme életében betöltött helyét. Ám nem szükséges, hogy ez így legyen, és legalábbis az én véleményem szerint, ez nincs is így. Miért kellene, hogy a megismerés iránti érdeklődés eleve kizárja az érzéseket és érzelmeket?²¹ Biztosak lehetünk abban, hogy érzelmeink és érzéseink reprezentálódnak a jelentésalkotás folyamatai során és a valóságról alkotott konstrukcióinkban is. Akár *Zajonc* nézetében hiszünk, mely szerint az érzelem azonnali és közvetlen válasz a világra, utólagos kognitív következményekkel, akár *Lazarus* nézetében, mely szerint az érzelmekhez előzetes kognitív kiértékelés szükséges, nem tagadhatjuk, hogy „ott van”, és hogy mindenképp számolnunk kell vele.²² Sőt, amint látni fogjuk, különösen amikor az iskolák szerepét tárgyaljuk a „szelf” konstrukciójában, nagyon is része az oktatásnak.

III.

Engedjék meg, hogy most leírjak néhány alaptételt, melyek az oktatás pszichokulturális megközelítését vezérlik. Eközben felváltva fogom tárgyalni az elme és a kultúra természetének kérdéseit, hiszen az oktatáselmélet szükségszerűen a kettő metszéspontjában helyezkedik el. Következésképpen mindvégig az interakciót fogjuk kutatni elménk individuális képességei és azon módok között, melyekkel a kultúra elősegíti vagy hátráltatja megvalósulásokat. Ez pedig elkerülhetetlenül bevon minket annak véget nem érő értékelésébe, hogy mennyire illeszkedik egyfelől az, amit valamely adott kultúra elengedhetetlennek tart a jó vagy hasznos, vagy akár érdemes életmódhoz, illetve az, hogy az egyének hogyan alkalmazkodnak

ezekhez az életükre telepedő követelményekhez. Különösen sok figyelmet fogunk szentelni azoknak az erőforrásoknak, melyekkel a kultúra lehetővé teszi ezt az illeszkedést. Ezek mind olyan kérdések, melyek közvetlen kapcsolatban állnak azzal, hogy egy kultúra vagy társadalom hogyan szervezi a maga oktatási rendszerét, hiszen az oktatás egyik jelentős megtestesülési formája egy kultúra életmódjának, és nem pusztán előkészítése annak.²³

Következzenek tehát az alaptételek és néhány következményük az oktatásra nézve.

1. A perspektivikus tétel. Vegyük elsőként a jelentésalkotást. Bármilyen tény, állítás vagy újonnan megismert helyzet jelentése függ attól a perspektívától vagy referenciakerettől, amelyben megalkották. Egy megállapodás, amely legitimizálja a Panama-csatorna megépítését, például nem más, mint egy epizód az észak-amerikai imperializmus történelmében. Ugyanakkor hatalmas lépés az óceánközi szállítás történetében is, másfelől pedig mérföldkő az emberiség törekvésében arra, hogy a természetet bármi áron a saját kényelme szerint formálja. Ahhoz, hogy jól megértsük, valami mit „jelent”, szükséges, hogy tudatában legyünk azoknak az alternatív jelenségeknek, melyeket a vizsgált dologhoz kapcsolhatunk, akár egyetértünk velük, akár nem.

Az, hogy valamit egyféleképpen értettünk, nem zárja ki azt, hogy másképpen is értsük. Egy bizonyos módon történő megértés csak a maga sajátos látószögéből „helyes” vagy „helytelen”.²⁴ Ám a sajátos értelmezések „helyességében”, amely a látószög függvénye, az evidencia, konzisztencia és koherencia szabályai is tükröződnek. Nem érvényes mindez. A helyességnek vannak belső kritériumai, és más értelmezések lehetősége nem egyformán engedélyezi valamennyit. A jelentésalkotás perspektivikus szemlélete *nem* zárja ki eleve a józan észet vagy a „logikát”. Ami történetesen egy évszázaddal egy adott esemény után történt, nem tekinthető ezen esemény „okának” vagy „feltételének”. Egy későbbi tételben térek vissza a józan ész, a logika és az ész e problémájához.

A jelentés interpretációiban nemcsak egyéni idioszinkratikus előtörténetek tükröződnek, hanem az adott kultúrában elfogadott módjai is a valóság konstruálására. Semmi sem „kultúramentes”, de az sem igaz, hogy az egyének egyszerűen kultúrájuk tükrői lennének. A kettő közötti interakció ad egyszerre közös öntőformát az egyéni gondolkodásnak és egy bizonyos kiszámíthatatlan gazdagságot bármilyen kultúra élet-, gondolkodásmódjának és érzelmvilágának. Léteznek persze „hivatalos” verziói is mindennek – ilyen például az, hogy a „franciák realisztikusak” –, és néhányuk még törvénybe is van foglalva, vagy széles körben elfogadott vérségi előírásaként rögzült. És természetesen (gyakran kétértelműen vagy akár még problematikusán is) lefesti egy kultúra irodalma és népi hiedelmei.

Az élet a kultúrán belül tehát nem más, mint összjáték a világ kétféle verziója között. Az egyiket az emberek a kultúra intézményes uralma alatt hoz-

zák létre, a másik pedig az emberek egyéni történeteinek terméke. Azt nem mondanám, hogy egy receptekből vagy előírásokból álló szakácskönyvhöz volna hasonlatos, hiszen minden kultúrára egyetemesen jellemzőek a klikkesedési vagy intézményesedési törekvések is. Mindazonáltal bármely egyén idioszinkratikus interpretációi a világról folyamatosan megméretnek azzal szemben, amit a széles értelemben vett kultúra kanonikus hiedelmeinek tekintünk. Az ilyen közösségi ítéleteket, noha gyakran „racionális” és bizonyítékokra támaszkodó kritériumokon alapulnak, ugyanilyen gyakran vezérli elkötelezettség, izlés, érdek és annak bármiféle formája, hogy hűek vagyunk a kultúra jó ötlettel, tisztességgel, legitimitással vagy hatalommal kapcsolatos értékeihez. A fentiekben elmondottakból következik, hogy ritkán egyöntetűek egy kultúra ítéletei a tagok idioszinkratikus konstrukciói felett. Annak érdekében pedig, hogy megbirkózzon ezzel az örökké jelen lévő kulturális sokszínűséggel, minden közösségnek szüksége van valamiféle „toleranciaelvre”. Ezzel a gondolattal *David Richards* jellemezte azt, ahogyan alkotmányos rendszerek kezelik az érdekellentétet és az egyes felek érveléseit.²⁵

Egy „hivatalos” oktatási program feltételezhetően ápolja a hiedelmeiket, készségeket és érzelmeket annak érdekében, hogy továbbadja és megmagyarázza, miként interpretálja az őt fenntartó kultúra a természetes és társas világot. És ahogyan a későbbiekben látni fogjuk, kulcsszerepet játszik abban is, hogy a fiatalok könnyebben építsenek fel és tartsanak fenne egy szelf-fogalmat. Miközben ezt a funkciót gyakorolja, elkerülhetetlenül kockázatnak teszi ki magát azáltal, hogy bármennyire is implicit módon, de „szponzorálja” a világ egy bizonyos változatát. Kockáztatja, hogy megsérti egyesek érdekeit, hiszen nyíltan vizsgál a kultúra által általánosan tabuvá tett nézeteket. Ez az ára a fiatalok oktatásának az olyan kultúrákban, melyeknek a világról adott általános interpretációi sokszínűek vagy kétértelműek. Ugyanakkor az olyan oktatási program, amely nem képes az ezzel járó kockázatokat vállalni, idővel pangani kezd, és végül elidegenítővé válik.

Ebből következik tehát, hogy a hatékony oktatás mindig veszélyeztetett, akár a széles kultúrát tekintve, akár azok által, akik sokkal jobban elkötelezettek a status quo fenntartásában, mint a rugalmasság támogatásában. Ennek folyománya, hogy amikor az oktatás beszűkíti a részletes vizsgálódás terét, egyúttal csökkenti is a kultúra képességét arra, hogy alkalmazkodjon a változáshoz. Márpedig a mai világban a változás a norma.

Összefoglalva: a perspektivikus tétel az emberi gondolkodás kifejtő, jelentésalkotó oldalát emeli ki, ugyanakkor felismeri az olyan egyet nem értes belső kockázatait is, amely a mentális élet e mélyen emberi oldalának műveléséből fakadhat. Az oktatásnak ez a kettőssége vagy Janus-arcúsága az, ami vagy meglehetősen veszélyes vállalkozássá, vagy elég csüggesztő rutinná teszi.

→2. *A korlátok tétele.* A jelentésalkotás emberi lények számára elérhető formái, bármelyik kultúrát vesszük is, két döntő korlátba ütköznek. Az első magában a humán mentális működésben rejlik. Fajunk fejlődése során megtanultunk jellegzetes módon megismerni, gondolkodni, érezni és észlelni. Bármennyire megerősítettjük is képzelőerőnket, képtelenek vagyunk arra, hogy egy olyan szelfnek a fogalmát építsük fel, amely nem tulajdonít kauzális hatást a korábban fennálló mentális állapotoknak a későbbiekre nézve. Úgy tűnik, képtelenek vagyunk saját mentális életünket annak tagadásával elképzelni, hogy amit korábban gondoltunk, befolyásolja azt, hogy mit gondolunk most. Kénytelenek vagyunk önmagunkat minden helyzetben változatlanként, az idő múlásával pedig állandóként megélni. Ahhoz továbbá, hogy belefogjunk egy témába, amellyel majd a későbbiekben fogunk foglalkozni, „ágensként” kell elképzelnünk magunkat, akit önmagunk által keltett intenciók hajtanak. És másokat is így látunk. Azoknak, akik a szelfként való létezésnek ezt a változatát filozófiai vagy „tudományos” alapon tagadják, egyszerűen azt válaszoljuk: „De hát ez így van: nem látod?”. Annak ellenére, hogy mindig is voltak lenyűgöző retorikával megáldott filozófusok (vagy az utóbbi évszázadokban már pszichológusok is), akik tagadják ezt a „népi pszichológiai” nézetet, sőt még ártalmasnak is nevezik.

Alkalmassint ezeket az úgynevezett népi hiedelmeket még intézményesítjük is. Jogi rendszerünk ebből indul ki, és olyan *corpus jurist* állít fel, amely olyan fogalmakon alapszik, mint „önkéntes beleegyezés”, „felelősség” és így tovább. Nem számít, hogy vajon „szelfként való létezésünket” ki lehet-e mutatni tudományosan, vagy csak pusztán „fikció”, népi pszichológia. Egyszerűen úgy vesszük ezt, mint az „emberi természet természetének” a részét. Nem számít, hogy mit mondanak a kritikusok,²⁶ a „józan ész” szerint így van. A biztonság kedvéért egy kicsit azért hajlunk a kritikusok felé is. A törvény, jellegzetes módon, azzal felel a kritikusoknak, hogy „szabályszerű kivételeket” állapít meg – mint például ahogyan a *mens rea*-doktrína kibővíti és tisztázza a törvényt.²⁷

Interpretációs képességeinknek a fentiekhez hasonló lényegi korlátozásai semmi esetre sem szorítkoznak pusztán az olyan szubjektív fogalmakra, mint a „szelfként való létezés”. Még az olyan, feltételezhetően személytelen, „objektív” dolgoknak a felfogásmódjában is korlátoznak bennünket, mint idő, tér és okság. Az „időt” úgy látjuk, mint ami homogén kontinuitással bír – egyenletesen telik, akár órákkal, holdfázisokkal, klímaváltozásokkal vagy az ismétlődés bármilyen más formájával mérjük. Az idő nem folytonos vagy kvantális felfogásmódjai olyan mértékben ellenkeznek a józan ésszel, hogy azt hihetjük, a folytonos idő a természetnek az az állapota, melyet közvetlenül megtapasztalunk. Tesszük ezt annak ellenére, hogy *Immanuel Kant*, a nyugati világ egyik legtöbbre tartott filozófusa is mindent megtett annak érdekében, hogy az időt és teret inkább az elme kategó-

riáiként és ne a természet elemeként fogjuk fel. Ha szembesülünk azzal a ténnyel, amire az antropológusok is hivatkoznak, hogy az idő és a tér fogalmának léteznek helyi és kulturális változatai, és hogy ezeknek gyakorlati implikációi vannak az adott kultúra élet- és gondolkodásmódjára nézve,²⁸ hajlamosak vagyunk ezeket a fogalmakat „természetivé” tenni, oly módon, hogy egzotikusnak címkézzük őket. Általános emberi univerzálénak tűnik az, hogy az értelmezett tapasztalat bizonyos formáit inkább erősen körvonalazott, objektív valóságokként jelöljük, semmint „az elme dolgaiként”. Széles körben úgy vélik, mind a laikusok, mind a tudósok, hogy az ilyen objektív státus „jelöltjei” bizonyos természetes vagy veleszületett predispozíciókat tükröznek, melyek arra készítetnek, hogy egy bizonyos módon gondoljunk el és értelmezzük a világot.

Általában úgy tartják, hogy ezek az univerzálék alkotják az „emberiség pszichés egységét”. Tekinthejtük őket azonban az emberi jelentésalkotó képesség korlátozóinak is. Sőt, igénybe vesszük a figyelmünket, hiszen feltételezhetően csökkentik az előző részben tárgyalt perspektivikus tétel hatótávolságát. Én úgy vélem, hogy ezek a humán jelentésalkotás korlátozó tényezői, és ezért adtam ennek a résznek azt a címet, hogy a „korlátok tétele”. Ezeket a korlátokat általában úgy vesszük, mint fajunk evolúciójának örökségét, „veleszületett adottságaink” részét.

Még ha az emberi elme evolúcióját tükrözik is, ezeket a korlátozásokat mégsem kellene úgy tekintenünk, mint az ember rögzült veleszületett adottságait. Lehet, hogy fajunkra jellemzőek, de azt tükrözik, hogy a világot a nyelv és a naiv népi elméletek közvetítésével hogyan reprezentáljuk. És nem megváltoztathatatlanok. Végső soron *Eukleidész* végre megváltoztatta, hogyan fogjuk fel, sőt, hogyan nézzük a teret. Idővel Einstein is kétségkívül ezt fogja tenni. Sőt, pontosan azok a predispozíciók, melyeket „veleszületetteknek” tekintünk, a leggyakrabban formálást kívánnak, azáltal, hogy kitesszük őket valamilyen közös jelölési rendszernek, mint amilyen a nyelv. Feltételezhetően veleszületett adottságunk ellenére úgy tűnik, rendelkezünk olyasvalamivel, amit *Vigotszkij* „Proximális Fejlődési Zónának”²⁹ nevezett – olyan felismerési képességgel, amely ezeken a veleszületett adottságokon jóval túlmutat. *Platón Menónjának* híres rabszolgafíúja csakugyan képes volt bizonyos „matematikai” meglátásokra (legalábbis a mesteri *Szókratész* által feltett kérdésekre válaszolgatva). Vajon Szókratész kérdései nélkül is képes lett volna ezekre a felismerésekre?

A fentiekből következő, oktatásra vonatkozó implikációk egyszerre súlyosak és légiések. Ha a pedagógia célja, hogy képessé tegyen emberi lényeket arra, hogy meghaladják „veleszületett” predispozícióikat, át kell örökítenie azt az eszköztárat, melyet a kultúra kifejlesztett erre a célra. Közhely, hogy bármely közepes modern egyetem matematika szakos hallgatója többet tud a matematikából, mint, mondjuk, a valószínűség-számítás „feltalálója”, *Leibniz* – hogy tehát az előttünk élt óriások vállán állunk.

Nyilvánvaló, hogy nem egyenlő módon húzunk hasznót a kultúra eszköztárához tartozó oktatásból. Ebből aligha következik azonban, hogy csak azokat kellene oktatnunk, akiknek a legfeltűnőbb a tehetségük, hogy csak ők húzzanak hasznót ebből az oktatásból. Ez egy politikai vagy gazdasági döntés, amelynek soha nem volna szabad átvennie egy evolúciós törvény státusát. A továbbiakban a „betanított inkompetenciák” fejlesztésére vonatkozó döntések kérdésével fogunk foglalkozni.

Az emberi mentális aktivitás kétféle korlátozását említettem ennek a fejtegetésnek az elején. A második fajtához azok a korlátok tartoznak, melyeket az emberi elme számára általában hozzáférhető szimbolikus rendszerek rónak ránk – azok a korlátok, melyeket a nyelv természete maga hordoz –, s még inkább azok a korlátok, melyeket a különböző kultúrák számára hozzáférhető különböző nyelvek és jelölési rendszerek kényszerítenek ránk. Ez utóbbit általában *Whorf–Sapir*-hipotézisnek³⁰ nevezik – mely szerint a gondolatot az a nyelv alakítja, amelyen megfogalmazzák és/vagy kifejezik.

Ami pedig a „nyelv korlátait” illeti, biztosra nem sokat mondhatunk, és nem is túl világos ez a kérdés. Soha nem is volt tisztázott, hogy azon képességünk, hogy elsajátítsunk bizonyos fogalmakat, vajon elménk természetében rejlik-e, vagy pedig azokban a szimbolikus rendszerekben, amelyekre az elme támaszkodik, amikor véghezviszi mentális műveleteit. Az elméhez vagy a nyelvhez tartozik-e, hogy „szükségszerűen” valami nem tud egyszerre A és nem-A is lenni? Vagy a „világban van” – kivéve a világnak azt a részét, melyre a kvantumelmélet érvényes? A természetes nyelv szerkezetében rejlik-e az, hogy a világot alanyokra és állítmányokra lehet osztani, vagy ez inkább azt tükrözi, hogy természetes módon hogyan működik az emberi figyelem?

Némelyek még odáig is elmennek, hogy a nyelvet ösztönhöz hasonlítják.³¹ Ez a kétséges állítás azonban csak a nyelv formális szintaxisára vonatkozik. És nagyrészt cáfolja ezt az állítást a kifejezési formák gazdagsága, mely a nyelv *használatát* jellemzi – a nyelv pragmatikája. Míg a mesemondó, a szónok, a pletykaterjesztő vagy a költő/író mesterségét mind behálozza a szintaxis, aligha tűnik úgy, mintha ez a tény korlátozná is őket. És amire az irodalommal foglalkozó nyelvészek mindig emlékeztetnek bennünket: az írók újból és újból meglepnek azzal, hogy új műfajokat találnak ki, változatlanul a „rég” nyelvet használva.³²

Ami pedig a Whorf–Sapir-hipotézist illeti, hatása és hordereje továbbra sem teljesen tisztázott.³³ Am csakúgy, mint a „nyelv korlátai”-problémánál, érdekes kérdést vet fel az oktatás kulturális pszichológiája számára. Biztosan mindössze annyit tudhatunk, hogy a tudatosság vagy „nyelvi tudatosság” csökkenteni látszik bármely szimbolikus rendszer korlátait.³⁴ A nyelvi korlátok vagy a whorfi hipotézis igazi áldozatai azok, akik a legkevésbé vannak tudatában annak a nyelvnek, amit beszélnek.

Ahogy azonban századunk legnagyobb nyelvésze, *Roman Jakobson* jóval ezelőtt leírta,³⁵ a *metalingvisztikai* adottság, vagyis annak képessége, hogy „magára a nyelvre vonatkoztassunk”, hogy megvizsgáljuk és túllépjük a korlátait, mindenki számára lehetséges. Kevés okunk van azt hinni, hogy nem lehetne bárkit, még egy beszédsérült embert is rávezetni arra, hogy nagyobb mélységeiben fedezze fel nyelvének természetét és használatát. Sőt, az olvasottság terjedése önmagában is lehet hogy növelte a nyelvi éberséget, pusztán annak köszönhetően, hogy externalizálja, kontextustól függetlenné és állandóbbá teszi azt, „ami elhangzott”, ahogyan azt *David Olson* nemrégiben állította.³⁶

A fentiek pedagógiai implikációi szembetűnően nyilvánvalóak. Ha ugyanis a velünk született mentális predispozíciók határait meg tudjuk haladni oly módon, hogy még hatékonyabb szimbólumrendszerekhez folyamodunk, az oktatás egyik funkciója az lehet, hogy az emberi lényeket felszerelje az ehhez szükséges szimbólumrendszerekkel. És ha az általunk használt nyelvek által szabott korlátokat „nyelvi éberségünk” fokozásával kitágítjuk, akkor a pedagógia egy másik funkciója ennek az éberségnek a csiszolása. Lehet, hogy egyik esetben sem tudjuk az összes korlátot meghaladni, de azt a szerényebb célt bátran kitűzhetjük, hogy ily módon fejlesszük a jelentésalkotás és a valóság konstrukciójának emberi képességét. Összességében tehát, „a gondolkodásról való gondolkodás” az egyik fő összetevője kell, hogy legyen az oktatás bármilyen, valódi képességet nyújtó gyakorlatának.

3. *A konstruktivizmus tétele.* Ez a tétel már a fent elmondottakban is benne foglaltatott. Mégis érdemes explicitté tennünk. A „valóság”, amit az általunk megélt „világoknak” tulajdonítunk: konstruált valóság. *Nelson Goodman*³⁷ szavaival élve: „a valóságot alkotjuk, nem találjuk.” A valóságkonstrukció a jelentésalkotás terméke, melyet hagyományok és egy kultúra gondolkodásmódjainak eszköztára alakít. Ebben az értelemben az oktatást segítségként kell felfogni, mint ami segít a fiatal emberi lényeknek a jelentésalkotás és a valóságkonstrukció eszközeinek használatában, hogy jobban alkalmazkodjanak a világhoz, melyben találják magukat, és hogy segítsen a világ igény szerinti megváltoztatásában. Ebben az értelemben úgy is felfoghatjuk, mint olyasvalamit, ami segít az embereknek abban, hogy jobb építészekké és építőmesterekké váljanak.

4. *Az interakcionális tétel.* A tudás és a készségek továbbadása, mint bármilyen emberi csere, egy interakcióban lévő alközösséget (*subcommunity*) feltételez. Legalább egy „tanár” és egy „tanuló” szükséges hozzá – ha nem is hús-vér tanár, akkor bármi, ami helyettesíti: például egy könyv, film, kiállítóvitrin vagy egy „válaszoló” számítógép.

Lényegében a másokkal való interakciók által fedezik fel a gyerekek azt, hogy miről szól a kultúra és hogy milyen képe van a világról. Ellentétben bármilyen más fajjal, az emberi lények szándékosan olyan környezetben ta-

nítják egymást, amely eltér azoktól a környezetektől, amelyekben a tanított tudást végül alkalmazzák. Sehol másutt az állatok világában nem bukkanunk ilyen szándékos „tanításra” – kivéve talán néhány magasabb rendű főemlőt.³⁸ Sőt, számos bennszülött kultúrában nem gyakorolják az oktatásnak olyan szándékos vagy kontextustól elrugaskodott formáját, mint mi tesszük. Az „elmondás” és a „megmutatás” azonban ugyanúgy egyetemes emberi jellemzők, mint a beszéd.

Szokásos dolog azt mondani, hogy ez a specializáció a nyelven nyugszik. Talán jobban megragadjuk azonban a lényegét, ha azt mondjuk, hogy az „interszubbektivitáshoz” való megdöbbenően jól fejlett adottságunkon is alapul – az arra való emberi képességen, hogy megértsük mások elméjét, akár nyelven, gesztusokon vagy bármi más módon keresztül.³⁹ Ezt nemcsak a szavak teszik lehetővé, hanem arra való képességünk is, hogy megragadjuk azoknak a környezeteknek a szerepét, melyekben a szavak, cselekedetek és gesztusok előfordulnak. Mi vagyunk a par excellence interszubbektív faj. Ez teszi lehetővé számunkra, hogy „egyezkedjünk” a jelentések felől, amikor a szavak tévútra kerülnek.

Nyugati pedagógiai hagyományunk alig méltányolja az interszubbektivitás fontosságát a kultúra továbbadásában. Sőt, gyakran ragaszkodik az explicittség olyan fokának preferálásához, amely már, úgy tűnik, egyenesen figyelmen kívül hagyja ezt. Így aztán a tanítást olyan öntőformába illesztik, amelyben egyetlen, feltehetően mindentudó tanár expliciten elmond vagy megmutat feltehetően tudatlan tanulóknak valamit, amiről feltehetően semmit nem tudnak. Még ha egy kicsit módosítunk is ezen a modellen, például „kérdései idővel” és hasonlókkal, akkor is hűek maradunk kimondatlan előírásaihoz. Úgy gondolom, hogy az egyik legfontosabb ajándék, amit a kulturális pszichológia adhat az oktatásnak: ennek a leszegényített elgondolásnak az újrafogalmazása. Hiszen az oktatásnak csak egy nagyon kicsi része zajlik ilyen egyirányú úton – és ez valószínűleg az egyik legkevésbé sikeres része.

Térjünk vissza tehát ártatlan, ámde alapvető kérdésünkre: hogyan lehetne a legjobban elképzelni egy alközösséget, mely arra szakosodott, hogy a tagjai tanuljanak? Az egyik kézenfekvő válasz az lenne, hogy ez egy olyan hely, ahol a tanulók többek közt segítenek egymásnak tanulni, ki-ki a képességeinek megfelelően. Ez természetesen nem kell hogy kizárja olyasvalakinek a jelenlétét, aki a tanár szerepét tölti be. Egyszerűen arról van szó, hogy a tanár nem monopóliumként gyakorolja ezt a szerepet, hanem a tanuló is „bakot tartanak egymásnak”. Ennek antitézise az elsőként leírt „transzmissziós” modell, melyet gyakran még tovább túloznak azzal, hogy „a tantárgyra vonatkozó dolgok” átadását hangsúlyozzák. A legtöbbször azonban, amikor az ismeretek tökéletes elsajátításáról beszélünk, azt is szeretnénk, hogy a tanulók jó ítéloképességre tegyenek szert, legyenek képesek önmagukra támaszkodni és hogy tudjanak jól dolgozni egymással.

Márpedig ilyen kompetenciák nem tudnak kibontakozni az egyirányú „transzmissziós” rendszerben. Sőt, az iskolázás intézményesítése önmagában útját állhatja annak, hogy kialakuljon az olyan tanulókból álló alközösség, akik támogatják egymást.

Tekintsük egy pillanatra a „kölcsonösebb” közösséget. Jellemző módon, modellt nyújt ahhoz, hogy a dolgokat miként lehet csinálni vagy tudni, alkalmat ad a versengésre, folyamatos kommentálást tesz lehetővé, „bakot tart” a kezdőknek, sőt, jó kontextust is teremt a szándékos tanításhoz. Még a munkamegosztásnak azt a feladat szerinti formáját is lehetővé teszi, amit hatékony munkacsoportoknál találunk: egyesek átmenetileg „memóriaként” szolgálnak a többieknek, mások jegyzőkönyvvezetőként, akik leírják, hogy „meddig jutottak a dolgok mostanáig”, bátorítóként vagy pedig figyelmeztetőként. A lényeg, hogy a csoport tagjai segítsenek egymásnak a helyzet megismerésében és abban, hogy rájöjjenek a feladat nyitjára.

Az egyik legradikálisabb javaslat, amely az oktatás kulturális-pszichológiai megközelítéséből származik, az, hogy az osztálytermet formáljuk át, és az osztály ne legyen több, mint kölcsönös viszonyban álló tanulók alközössége, ahol a tanár karmesterként vezényli a folyamatokat. Jegyezzük meg, hogy ellentétben a hagyománypárti kritikusok vélekedésével, az ilyen kisközösségek nem csökkentik sem a tanár szerepét, sem az „autoritását”. Ehelyett a tanár felvett másodlagos szerepe szerint másokat bátorít fel arra, hogy ezt megosszák vele. Ugyanúgy, ahogy a mindentudó elbeszélő eltűnt a modern irodalomból, a mindentudó tanár is el fog tűnni a jövő osztályterméből.

Nyilvánvaló, hogy nem létezik olyan kizárólagos képlet, amely elvezetne bennünket a kulturális-pszichológiai megközelítéstől az interaktív, interszubjektív pedagógiáig. Az biztos, hogy a gyakorlati alkalmazások tantárgyként eltérőek lennének: a költészet és a matematika kétségkívül eltérő megközelítést igényel. Az egyetlen kivétel az, hogy amennyiben emberi lényekről van szó, a tanulás (bárminek nevezzük is) interaktív folyamat, melynek során az emberek egymástól tanulnak, és nem pusztán megmutatás és elmondás útján. Biztos, hogy az emberi kultúrák természetéhez hozzá tartozik az ilyen, kölcsönös viszonyban álló tanulókból összeálló kisközösségek létrehozása. Akkor is, ha mi vagyunk az egyetlen faj, amely „szándékosan tanít”, méghozzá „a felhasználási kontextuson kívül”, ez nem jelenti azt, hogy ezt az evolúciós lépést bálványként kellene tisztelnünk.

5. *Az externalizációs tétel.* Egy francia kulturális pszichológus, Ignace Meyerson⁴⁰ volt az első, aki megfogalmazta azt a gondolatot, amely ma, fél évszázaddal a halála után már nyilvánvalónak és az oktatásra vonatkozó implikációkkal bővelkedőnek tűnik. Az ő nézete összefoglalva az volt, hogy minden kollektív kulturális tevékenység fő funkciója „művek” terme-

lése – ezeket ő *oeuvres*-nek nevezte –, olyan művek, melyek önálló létezésre tesznek szert. Tágabb értelemben véve idetartoznak egy kultúra művészei és tudományai, olyan rendszeresített struktúrái, mint a törvények és a piacok, még a „történelme”, a múlt kanonizált változata is. Léteznek azonban kisebb művek is: kisebb csoportosulásuk azon „művei”, melyek büszkeséget, identitást és a folytonosság érzetét adják azoknak, akik bármennyire áttételesen is, de részt vesznek a megalkotásukban. Ez a hozzájárulás lehet az „inspiráció” is – például az, hogy a mi iskolai focicsapatunk nyerte meg a megyei bajnokságot hat évvel ezelőtt, vagy hogy a mi híres bronxi középiskolánk természettudományos tagozata három Nobel-díjast „termelt”. A művek gyakran meghatóan helyiek, szerények, mégis ugyanennyire identitásadóak, mint például a következő megjegyzés, amit egy tízéves diák tett: „Ezt nézd meg, hogy most mit csinálunk, ha látni akarsz, hogy mi mit csinálunk, ha kiömlik az olaj.”⁴¹

Túl régóta hagyjuk figyelmen kívül annak hasznát, ha művek formájában „externalizáljuk” az ilyen járulékos produktumokat. A lista első helyén nyilvánvalóan az áll, hogy a kollektív művek csoportszolidaritást ébresztenek és tartanak fenn. Segítenek közösséget *alkotni*, és ez alól nem kivételek azok a közösségek sem, melyek tagjai egymással kölcsönös viszonyban álló tanulók. Ugyanennyire fontos azonban az is, hogy segítenek a jó munkamegosztásban, ami aztán elvezet egy termék létrehozásához: Todd a mi igazi számítógépszakink, Jeff káprázatos grafikákat tud készíteni, Alice és David „szózenik”, Maddalena pedig fantasztikusan tud elmagyarázni olyan dolgokat, melyekkel szemben néhányan tanácstalannak állunk. Az egyik csoport, amelyet a későbbi fejtegetésekben fogunk megvizsgálni, még azt is kitalálta, hogyan lehetne jobban kiemelni ezeket a „csoportmunkákat” – bevezettek egy heti rendszerességgel tartott ülést, amikor meghallgatják és megbeszélik a jelentést arról, hogy az osztály hogyan szerepelt azon a héten. Ez a jelentés, melyet az „osztály néprajztudósa” hirdet ki (általában az egyik segédtanár), inkább az *összteljesítményt* emeli ki, és nem az egyéni előmenetelt. Ez „metakogníciót” hoz létre az osztály *oeuvre*-jéről, és általában élénk eszmecseréhez vezet.

A művek és az alakulóban lévő művek *közös és megbeszélhető* gondolkodásmódokat hoznak létre egy csoportban. Az úgynevezett *Annales*-iskola francia történészei, akikre nagy hatással voltak Meyerson ötletei, *mentalitásoknak* nevezik a gondolkodásnak ezt a közös és megbeszélhető formáit,⁴² melyek csoportonként eltérőek lehetnek aszerint, hogy milyen periódusban vannak, és hogy milyen körülmények között léteznek. Az osztály hozzáállása a „heti etnográfához” pontosan ilyen *mentalitást* teremt.

Még egy további hasznát látom annak, hogy mentális munkát externalizáljunk kézzelfoghatóbb mű formájában – olyan hasznát, amit mi, pszichológusok hajlamosak voltunk figyelmen kívül hagyni. Az externalizáció egyfajta *feljegyzést* hoz létre mentális erőfeszítéseinkről, amely

„rajtunk kívüli”, és nem pedig bizonytalan módon „valahol a memóriában” van. Kicsit olyan, mintha vázlatot készítenénk, piszkozatot vagy egy kis „makettet”. „Ez a valami” átveszi a figyelmünket olyasvalamiként, ami önállóan létezik, és átvezető paragrafust igényel, vagy kevésbé frontális perspektívát amott, vagy egy jobb „bevezetőt”. „Ez a valami” valamelyest leveszi a vállunkról annak terhét, hogy „saját gondolatainkról gondolkodjunk”, oly módon, hogy legtöbbször így is ugyanoda jutunk. „Ez a valami” olyan formában testesíti meg gondolatainkat és szándékainkat, ami hozzáférhetőbb a gondolati erőfeszítések számára. A gondolkodás folyamata és terméke összefonódik, mint amikor *Picasso*, hogy újból létrehozza *Velázquez Las Meninas*-át, számtalan vázlatot és rajtot készített.⁴³ Egy latin mondás szerint *scientia dependit in mores*, vagyis a tudás beépül a szokásokba. Ezt könnyen lefordíthatjuk úgy, hogy „a gondolkodás beépül a termékeibe”.

Ignace Meyerson szerint minden életképes kultúra gondoskodik arról, hogy megőrizze és továbbadja „műveit”. A törvények írásba, cikkelyekbe foglaltatnak, és a bírósági eljárásokon megtestesülnek. Jogi iskolákban kitanulják a „szakma” csinját-bínját, hogy a jövőben is biztosítva legyen a *corpus juris*. Ezeket a „nyomtatott” externalizációkat jellegzetes módon mítoszszerűek is támogatják: a fékezhetetlen *Lord Mansfield*, aki *Montaigne* és *Montesquieu* szkepticizmusát adta az angol joghoz, az ugyanennyire fékezhetetlen *Holmes* főbíró, aki egy új, darwini realizmust oltott az amerikai jogtudományba, és még *John Mortimer* képzeletbeli Rumpole-ja is, aki a józan ésszel harcol a jog vaskalapos képviselői ellen. Ami végül mindebből körvonalazódik, az merev eljárások és informális emberi magyarázatai szövevényes keveréke.

Nyilvánvaló, hogy egy iskolai tanterem a hagyományalkotás tekintetében nem hasonlítható a joghoz. Mégis hosszan tartó hatása lehet. Gondolkodási és izlésbeli szokásokat hordozunk magunkban, melyeket egy, már feledésbe merülő osztályteremben valamelyik tanárunk nevelt belénk. Én emlékszem is egyre, aki megszerettette velünk, az egész osztállyal, történelmi eseményeink „kevésbé kézenfekvő” interpretációit. Már nem szégyelltük felvetni „vadabb” ötleteinket. Segített nekünk kitalálni egy hagyományt.⁴⁴ A mai napig élvezetemet lelem benne. Vajon meg lehet-e úgy tervezni az iskolákat és osztálytermeket, hogy ehhez hasonló hagyománykitalálást segítsenek elő? Dániában azzal kísérleteznek, hogy az alsó tagozatban adott gyereksoportokat ugyanazok a tanárok tanítsanak végig – ez az ötlet egészen *Steinerig* nyúlik vissza. Vajon a „munka” ettől válik önálló életre kelő „művekké”? A modern mobilitás természetesen az összes ilyen törekvés ellensége. A kultúra létrehozása és megőrzése közös művek által mégis olyan dolog, amin érdemes elgondolkoznunk. Sőt, a mi korunkban sincsen hiány jó példákban. *Sarah Lightfood* ismertette, hogy egyes előkelő bentlakásos középiskolák hogyan teremtik meg saját maradandó jelentésük érzését,⁴⁵ és

Michael Cole „számítógépes hálózatának” is érdekes mellékterméke, hogy egymástól távol lévő gyereksoportok egy szélesebb, tartósabb és kézzelfoghatóbb világra bukkannak azáltal, hogy e-mailen keresztül kapcsolatba lépnek egymással.⁴⁶

Az externalizálás – egy szóban összefoglalva – megmenti a kognitív aktivitást a burkoltságtól, nyilvánosabbá, megbeszélhetőbbé és „szolidárisá” teszi azt. Ugyanakkor hozzáférhetőbbé teszi az utólagos reflexió és meta-kogníció számára. Az externalizáció történetében a legnagyobb mérföldkő minden bizonnyal az írás-olvasás volt, ami „odakintre”, agyagra és papírra helyezte a gondolatokat és emlékezetet. A számítógépek és az e-mail egy további előrelépést képviselhetnek. Azonban kétségkívül számtalan módja van annak, hogy az együttesen megbeszélte gondolatokat *oeuvre*-ként le-hessen externalizálni – és nagyon sok módja van annak is, hogy ezeket felhasználjuk az iskolákban.

6. *Az instrumentalizmus tétele*. Az oktatásnak, bárhogy történik is bármely kultúrában, mindig van következménye azok későbbi életében, akiket tanítanak. Ezt mindenki tudja, senki sem kételkedik benne. Azt is tudjuk, hogy ezek a következmények instrumentális jellegűek, és eszközöket jelentenek az egyének életében, s azt is tudjuk, hogy – kevésbé közvetlenül személyes értelemben véve – eszközöket jelentenek a kultúra és annak különböző intézményei számára (ez utóbbiakat a következő tételben tárgyaljuk). Az oktatás, bármennyire mindenki számára elérhetőnek és nemes célúnak tűnik, vagy vallja is magát, olyan készségeket, gondolkodás-, érzés- és beszédmódokat nyújt, amelyeket később „megkülönböztetésekért” cserébe be lehet váltani a társadalom intézményesített „piacain”. Ebben a mélyebb értelemben tehát az oktatás soha nem semleges, soha nem mentes szociális vagy gazdasági következményektől. Bármennyire az ellenkezőjét hirdetik is, ebben a tágabb értelemben véve az oktatás mindig politikai kérdés.

Két nagy horderejű megfontolást kell számba vennünk, ha végiggondoljuk ezeknek a kíméletlen tényeknek az implikációit. Az egyik a *tehetséggel* kapcsolatos, a másik pedig a *lehetőséggel*. Annak ellenére, hogy a kettő semmiképpen sem független egymástól, először külön kell tárgyalnunk őket. Hiszen, ahogyan *Herrnstein* és *Murray* nemrégiben megjelent könyvében is olvashatjuk,⁴⁷ a kettő gyakran összekuszálódik – mintha a lehetőség árnyékként követné a tehetséget.

Ami a tehetséget illeti, ma már nyilvánvaló, hogy jóval sokoldalúbb annál, semmint hogy egyetlen pontozóskála segítségével, például IQ-teszttel ki tudnánk mutatni. Nemcsak hogy sokféleképpen lehet használni az elmét, és hogy sokféle módja van a megismerésnek és a jelentésalkotásnak, hanem ezeknek ráadásul helyzettől függően sokféle funkciójuk is van. Az elmének ezeket a használati módjait az teszi lehetővé, sőt, gyakran azáltal kelnek életre, hogy megtanuljuk használni azt, amit a fentiekben a kultúra szimbolikus rendszerekből és beszédregiszterekből álló „eszköztárának” nevez-

tem. Külön gondolkodás és jelentésalkotás létezik az intim helyzetekre, ami más fajtájú, mint az, amelyet egy bolt vagy iroda személytelenebb közegében használunk.

Néhány ember, úgy tűnik, fogékonyabb arra, hogy az elme bizonyos képességeit és az ezeket támogató regisztereket használja, mások kevésbé. *Howard Gardner* jól leír néhány ilyen veleszületett és egyetemes adottságot (melyeket ő az „elme kereteinek” nevez – idetartozik annak képessége, hogy kvantitatív összefüggéseket vagy finom nyelvészeti jelenségeket kezeljünk, vagy hogy tánc közben mesteri mozdulatokat tegyünk a testünkkel, vagy akár hogy ráérezzünk mások érzelmeire.⁴⁸ Gardner éppen azzal foglalatoskodik, hogy tanmeneteket állítson össze ezen eltérő képességek fejlesztésére.

Az eltérő veleszületett adottságokon túl azonban figyelembe kell venni azt is, hogy a különböző kultúrák más más hangsúlyt helyeznek a különböző gondolkodásmódok és regiszterek fejlesztett használatára. Nem mindenkinek kell a számok emberének lennie, de ha valaki a mérnök szerepét tölti be, akkor kilóg a sorból, ha nem az. Ugyanakkor mindenki feltételezhetően valamelyest kompetens az interperszonális kapcsolatok kezelésében. A különböző kultúrákban ezeket a képességeket eltérően osztják el. A franciáknak még külön kifejezésük is van a tanult képességek „alakjának” kifejezésére, mely szó szerinti fordításban „szakmai deformációt” (*deformation professionnelle*) jelent. Ezek a képességek aztán nagyon gyorsan „besorolódnak” és konszolidálódnak gyakorlás és a beiskolázás útján: régebben úgy tartották, hogy a lányok „érzékenyebbek” a versekre, több tapasztalatra is tehettek szert ezen a téren, és gyakran érzékenyebbé is váltak. Ez azonban csak egy ártatlan példa azokra az elgondolásokra, amelyek kihatnak a fiatalok *lehetőségeire*, hogy fejlesszék azon képességeket és gondolkodásmódokat, amelyeket később megkülönböztetésekre és jutalmakra fognak beváltani a szélesebb társadalomban.

Léteznek a lehetőségnek sokkal csúfosabb sajátosságai is, amelyek ennél sokkal mélyebben sújtják egyesek életét. A rasszizmus, a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetés és az előítéletesség, melyeket mind felerősítenek az általuk teremtett szegénység különböző formái, erőteljes hatással vannak arra, hogy mennyit és hogyan oktadjuk a kicsiket. Sőt, a „szociálisan fertőzött” háttérből származó gyerekeknek az úgynevezett veleszületett képességeik is még az előtt módosulnak, hogy egyáltalán iskolába kerüljenek – a gettónegyedek, spanyol negyedek és a szegénység, a kétségbeesés és a bizalmatlanság egyéb közegei elnyomják és elterelik az itt felnövő fiatalok mentális erőforrásait. Valójában a szegénység (és természetesen a rasszizmus) ezen megbélyegző hatásai ellenében jött létre a Head Start (lásd 3. fejezet). Azonban maguk az iskolák is, azáltal, hogy helyhez kötöttek, szintén hajlamosak folytatni és fenntartani a szegénység vagy bizalmatlanság szubkultúráit, amelyek már kezdetektől fogva elvet-

tek a gyerekek „természetes” mentális adottságaiból, vagy más irányba terelték azokat.

Az iskolák mindig is megválogatták, hogy az elmének milyen használatait művelik – melyeket tekintik „alaphasználatoknak”, melyeket „sallangoknak”, melyek tartoznak az iskola felelősségi körébe és melyek másokéba, melyek valók a lányoknak és melyek a fiúknak, melyek a munkásosztály gyerekeinek és melyek az „előkelőknek”. Ez a szelektivitás kétségkívül részben az arról szóló elképzeléseken alapult, hogy a társadalom mit vár el, vagy hogy mire van szüksége az egyének ahhoz, hogy boldoguljon. Ennek nagy része népi, illetve a társadalmi osztályokkal kapcsolatos hagyományokból származik. Még azon újabb keletű és látszólag magától értetődő célkitűzés is, hogy mindenki sajátítsa el az írás-olvasás alapjait, morális és politikai alapokra épül, bármennyire indokoltak is ezek az alapok gyakorlati szempontból. Az iskolai tantervek és az osztálytermi „légkör” mindig tükrözik kimondatlan kulturális értékeket is az explicit tervek mellett; ezek az értékek pedig sohasem esnek távol a társadalmi osztállyal, nemmel és a társadalmi hatalomhoz tartozó kiváltságokkal kapcsolatos elgondolásoktól. Be kellene engedni lányokat is a korábban kizárólag fiatalemberek számára fenntartott állami katonai főiskolákba – hogy egy, az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága előtt lévő esetet vegyünk?⁴⁹ Vajon a pozitív diszkrimináció a közeposztály elleni diszkrimináció fejtt formája?⁵⁰

Semmi sem jellemez jobban egy kultúrát, mint azok a konfliktusok és egyezkedések, melyek a fentiekhez hasonló, csak félig-meddig oktatási kérdések körül kavarnak. A legtöbb demokratikus államban az a meglepő, hogy a kezdetben létrejövő megállapodásokat idővel eltemeti a hivatalos nyájasság retorikája, ami után (és részben ennek következményeképpen), keserű és meglehetősen átgondolatlan támadások célpontjaivá válnak. Minden gyereket azonos tanterv szerint kellene tanítani? Természetesen. Ekkor következik egy ismertető arról, hogy mit jelent az „azonos” egy dél-bronxi gettónegyed és a Forest Hills-i villanegyed iskoláiban. A közösségi odafigyelés fokozódásával az olyan, korábban ártatlannak vélt kérdések, mint a tanterv, egy csapásra politikai kérdésekké válnak – ami helyénvaló is. A baj persze az, hogy a tisztán politikai vitákra különösen jellemző a túlegyszerűsítés. Márpedig ezek nem egyszerű kérdések.

Így tehát a „rejtett tanterv” egyre fenyegetőbb – ezáltal adaptálhatja egy iskola a tantervet oly módon, hogy kifejezze a diákok iránti, fajokkal kapcsolatos attitűdjeit és a többit. A közösség politikai köntösbe bújtatott reakciójában pedig a politikai szlogenek legalább annyira meghatározói az oktatáspolitikának, mint az elme sokoldalú képességeinek művelésével kapcsolatos elméletek.

Nyilvánvalóan a kulturális pszichológia egyik fő oktatási elve az, hogy az iskolát sohasem tekintjük a kultúrán „kívül állónak”. *Amit* tanít, hogy valójában milyen gondolkodásmódokat és „beszédregisztereket” fejleszt a ta-

nulóiban, nem különíthető el attól, hogy az iskolának milyen helye van a tanulók életében és kultúrájában. Hiszen egy iskola tanterve nem csak „tantárgyakról” szól. Az iskola fő tárgya, kulturálisan nézve, maga az iskola. Így tapasztalja meg a legtöbb diák, és ez meghatározza, hogy milyen jelentést alkot róla.

Természetesen ezt értem az iskola és az iskolai tanulás „beágyazottságán”. Mégis, bármennyire kiterjed is mindenre, aligha kérdéses, hogy megfontoltsággal és akarattal meg lehet változtatni. A változás még kisebb jelképes újítások formájában is megjelenhet – ilyen például a sakk-klub létrehozása és valódi edzések biztosítása a gettónegyedbeli iskolában. Az, hogy egy diák belép a sakk-klubba (sőt, önmagában az, hogy egyáltalán van sakk-klub), egy főként fekete harlemi középiskolában egészen más közösségi szelf-képet teremt, mint az, ha a diák Cincinnati jómódú Walnut Hills negyedében lép be a klubba (illetve az, ha ilyen iskolában van egy ilyen klub). Az sem kis dolog, ha a harlemi Mott High Középiskola csapata megnyeri a Nemzeti Ifjúsági Középiskolai Sakkbajnokságot. Valamiféle rejtett módon azt is jelentheti, hogy „saját eszes játékaiban verjük meg az elnyomót”.⁵¹ Az ilyen jelképes kis mozzanatok azonban alig érintik az általános problémát.

Mindebből semmi sem újdonság. Vajon mit tudna mondani a kulturális pszichológus az ilyen dolgokról? Egy általános dolgot biztosan: az oktatás nem önmagában álló dolog, és nem lehet úgy megtervezni, mintha így lenne. Egy adott kultúrában létezik. Márpedig a kultúra a hatalomról, megkülönböztetésről és jutalmakról is szól, még ha sok minden másról is. Azon dicséretes célból, hogy megvédjük a gondolkodás és az oktatás szabadságát, hivatalosan is az iskolákkal háritjuk a politikai lökéseket. Az iskola a politika „felett” áll. Valamilyen fontos értelemben véve ez biztosan „igaz” – azonban ez elcsépelet igazság. Egyre inkább valami egészen mást látunk. Hiszen úgy tűnik, a titok már nem titok többé. Még a híres „utca embere” is tudja, nagyon is számít a mi posztindusztriális, technológiai korunkban, hogy elménket mivel szereljük fel. A nyilvánosság bizonyára eléggé homályosan érzékeli ezt – csakúgy, mint a sajtó. Ettől még azonban éberek. A *New York Times* címlapsztoriként hozta le 1995 tavaszán, hogy a teljesítményszintek megemelkedtek a város iskoláiban; a dublini *Irish Times* pedig ugyanazon év nyarán címdalra számolt be arról, hogy az ír diákok „átlagon felül” pontszámot értek el az európai iskolákban végzett, olvasási képességet mérő összehasonlító vizsgálatban.

Akkor miért nem tekintjük az oktatást annak, ami? Mindig is „politikai” volt, bár megállapodottabb, kevésbé éber időkben ez burkoltabban jelentkezett. Mostanra már lezajlott egy forradalom a nyilvánosság ébersége tekintetében. De nem társult hozzá ehhez fogható forradalmi változás abban, hogy milyen módon vesszük figyelembe ezt az éberséget, amikor oktatáspolitikát és oktatási gyakorlatot kovácsolunk. Mindezzel nem azt szeret-

ném javasolni, hogy „tegyük politikaivá” az oktatást, hanem egyszerűen azt, hogy vegyük észre: már eleve „politizált”, és hogy ezt a politikai oldalát végre nyitabban kellene kezelni, nemcsak úgy, mintha a „nyilvánosság tiltakozása” volna. Erre a kérdésre még részletesebben vissza fogok térni később ebben a fejezetben.

7. *Az intézményesség tétele.* A hetedik tétel szerint azzal, hogy a fejlett világban az oktatás intézményessé válik, együtt jár az is, hogy intézmények módjára, illetve úgy viselkedik, ahogyan az intézményeknek gyakran viselkedniük kell, és olyan problémáktól szenved, amelyek minden intézményre jellemzőek. Abban különbözik a többitől, hogy különleges szerepe van a fiatalok felkészítésében arra, hogy aktívabb szerepet vállaljanak a kultúra egyéb intézményeiben. A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy ez mit is jelent.

A kultúra nem egyszerűen közös nyelvvel és történelmi hagyományokkal rendelkező emberek összessége. Intézményekből áll, melyek konkrétan meghatározzák, hogy milyen szerepeket játszanak az emberek és hogy ezekkel milyen státusz és tisztelet jár – igaz, a kultúra egésze intézményeken keresztül fejezi ki az életmódját is. A kultúrákat felfoghatjuk kifinomult csererendszerekként is,⁵² ahol a csere közvetítői ugyanolyan sokfélék, mint amilyen változatosak a megbecsülések, a javak, a hűség és a szolgáltatások. Ezek a csererendszerek összpontosulttá és törvényessé az intézményekben válnak, melyek az épületeket, a fizetést, a címeket és a többi biztosítják. További törvényesítésüket szolgálja egy mítoszokból, szabályzatokból, precedensekből, beszéd- és gondolkodásmódokból, sőt, még egyenruhából is álló komplex szimbolikus apparátus. Az intézmények kényszer útján érvényesítik „akarataikat”, adott esetben rejtett módon, ösztönzőkkel és elrettentéssel, máskor nyíltan, mint amikor az államhatalomra támaszkodva korlátoznak valakit, például kizárnak egy ügyvédet a kamarából, vagy visszautasítják egy megbízhatatlan kereskedő hitelkérelmét.

Az intézmények végzik a kultúrában a komoly munkát. Ezt mégis a kényszerítés és a voluntarizmus kiszámíthatatlan keveréke révén teszik. Azért mondom, hogy „kiszámíthatatlan”, mert továbbra sem világos, sem a kultúra résztvevői, sem a „külső” megfigyelők számára, hogy végrehajtott hatalmukkal mikor és hogyan élnek azok, akiket ezzel megbíznak, vagy akikről úgy gondolják, hogy megvan a kiváltságuk ennek használatára. Így tehát ha azt mondhatjuk, hogy egy kultúra intézményei „komoly ügyekkel” foglalkoznak, ugyanennyi erővel mondhatjuk azt is, hogy ezek gyakran kétes és bizonytalan ügyek.

Szintén jellemző az emberi kultúrákra, hogy az egyének ritkán viseltetnek hűséggel csak egyetlen intézmény iránt: tartozunk egyfelől ahhoz a családnak, amelyikből származunk, másfelől ahhoz, amelyikbe beházasodtunk, tartozunk egy foglalkozási csoporthoz, egy lakókörnyékhez és még általánosabb csoportokhoz is, mint amilyen a nemzet vagy egy társadalmi osztály. Minden intézményes csoportosulás arra törekszik, hogy legyen egy

megkülönböztető jog- és felelősségrendszere. Ez tovább fokozza a kultúrában éles inherens sokértelműségét. Ahogyan *Walter Lippmann* és *John Dewey* jóval korábban rámutattak,⁵³ amikor közérdekű kérdésekben megfogalmazzuk interpretációnkat, legtöbbször érdekek és identitások konfliktusába sodródunk. Hiszen az intézmények, jóllehet funkcionálisan kiegészítik egymást, emellett kiváltságokért és hatalomért is versengenek. Valójában egy kultúra ereje abban rejlik, hogy a konfliktusfeloldás dialektikáján keresztül mennyire képes integrálni az öt alkotó intézményeket.

Az intézmények, ahogyan *Pierre Bourdieu* írja,⁵⁴ nyújtják a „piacokat”, ahol az emberek „eladják” elsajátított készségeiket, tudásukat és jelentésközlési módjaikat, „megkülönböztetésekért” vagy kiváltságokért cserébe. Az intézmények gyakran versengenek abban, hogy melyikük tud a többiekénél is értékesebb „megkülönböztetéseket” nyújtani, de ez a verseny sohasem lehet „a győztes mindent visz” alapú, hiszen az intézmények kölcsönösen függnek egymástól. Az ügyvédeknek és az üzletembereknek ugyanannyira szükségük van egymásra, mint a betegeknek és az orvosoknak. Így aztán, ahogyan *Diderot Mindenmindegy Jakab és gazdája* című elbűvölő művében is olvashatjuk, a megkülönböztetésekért való alkudozás kifinomult játékká és gyakran furfangos humor forrásává válik. A megkülönböztetésekért folyó küzdelem, úgy tűnik, minden kultúra sajátja.⁵⁵

Bár mindez első látásra távolinak tűnhet az iskoláktól és az oktatás folyamatától, ez a távolság illúzió. Az oktatás könyékig benne van a megkülönböztetésekért folyó harcban. Maguk az *alapfokú, középfokú és felsőfokú* kifejezések is ennek a metaforái. Az utóbbi időben még azt is állítják, hogy Franciaországban a forradalom utáni „új” burzsoázia az iskolákat az egyik legfőbb eszközként használta arra, hogy „megfordítsa” azt a presztízs- és megkülönböztetési rendszert, amelyet korábban az *ancien régime* arisztokráciája és nemesi rétege uralt.⁵⁶ Sőt, maga a teljesítményelvűség fogalma is pontosan azt az új hatalmat fejezi ki, amelynek gyakorlását elvárják az iskoláktól, amint elvégzik a megkülönböztetések leosztását a kortárs bürokratikus társadalomban.

Az előző részben főként az intézmények közötti versengéssel, „huzavonával” foglalkoztunk, mely gyakran ölt konvencionálisabb, politikai formát. Megjegyeztem, hogy „fejlődés” ment végbe az oktatással kapcsolatos „éberség” terén. Engedjék meg, hogy most ezt a gondolatot vigyem tovább. Kevés demokrácia van híján manapság olyan kulturális kritikusoknak, akik az oktatás kérdéseit a nyilvánosság elé tárják, időnként nagyon is életszerűen: ilyen *Paulo Freire* Latin-Amerikában, *Pierre Bourdieu* Franciaországban, *Neil Postman* Amerikában vagy *A. Halsey* Nagy-Britanniában. Elénk nyilvános eszmecsere folyik az oktatásról a világ szinte minden fejlett országában. Ám a legtöbb országban még ma sincsenek nyilvános fórumok, ahol megfelelő tájékoztatás mellett át lehetne gondolni az oktatási kérdéseket. Úgy vélem, hogy az ilyen fórumok döntő fontosság-

gúak lennének abban, hogy állást foglaljunk az olyan elpolitizálódott vitákban, mint amilyenekről a fentiekben is szó volt, vagy akár tájékoztassunk róluk. Mára már azonban ébredeznek. Még ha nem lesznek is olyan tekintélyesek és támadhatatlanok, mint Ófelsége Oktatási Felügyelősége Viktória királyné osztályuralmi napjaiban, legalább előhozzák az oktatást a „semlegesség” védőfala mögül. Már némi előérzetünk is lehet arról, minek nézünk elébe, amikor látjuk, hogy az Egyesült Államok elnöke oktatási kérdéseket tárgyal a tévében egy szakértőkből és résztvevőkből álló válogatott fórum társaságában, vagy ha arra gondolunk, amikor *Shirley Williams*, aki korábban Nagy-Britannia oktatási minisztere volt, bevezette, hogy széles körben adjanak közvetítést regionális vitákról. Sok vidéki olasz tanáregylet tart ma már évente tanácskozást az oktatás helyzetéről és fejlődéséről, megyei képviselők és vezető kutatók aktív részvételével.⁵⁷ Az Egyesült Államokban, ahol a szektariánus fanyarság gyakran gyorsabban nyer teret, mint a felelősségteljes, informált vita, számos állam kormányzója létrehozott félhivatalos csoportokat, amelyek megbeszélésein az oktatással kapcsolatos, függőben lévő állami szintű politikai döntéseket tárgyalják meg. Az oktatás kérdései, úgy tűnik, ismét tanulmányozásra és vitára érdemes témává váltak.

Itt azonban többről van szó, mint a közvéleményről vagy a közvélemény tájékoztatásának szükségességéről. Hiszen, ahogyan kezdetben is megjegyeztem, maguk az oktatási rendszerek is meglehetősen intézményesültek, és *saját* értékeik foglyai. Az oktatóknak megvan a maguk jól megalapozott nézete afelől, hogyan műveljék és „osztályozzák” az emberi elmét. És csakúgy, mint más intézmények, az oktatás is fenntartja önmagát és módszereit azáltal, hogy oktatási továbbképző iskolákat hoz létre, *grandes écoles*-okat, mint amilyen az *École Normale Supérieure* Franciaországban, vagy akár az olyan elit akadémiák, mint a bejegyzett National Academy of Education Amerikában vagy az informális All Souls Group* Nagy-Britanniában. És ahogyan lenni szokott, időálló módjait találja ki annak, hogyan lehet szétosztani a készségeket, attitűdöket és gondolkodásmódokat ugyanazokban a régi, igazságtalan demográfiai mintázatokban. Ennek megbízható példáját képviselik azok a vizsgáztatási eljárások, amelyek valamilyen módon jócskán túléltek azt is, ha lelepleződik, hogy a népesség kevésbé privilegizált csoportjaival szemben igazságtalanok. Következésképpen az iskolai gyakorlat és a társadalmi követelmények közötti megfelelés egyre inkább alapos kivizsgálást igényel.

Ugyanakkor bizonyos értelemben a nyilvános viták, melyek ezen alapos kivizsgálás következményeképpen kibontakoznak, semmiképpen sem kizárólag az „oktatásról” szólnak. Nem egyszerűen arról van szó, hogy megpróbáljuk újból bemérni az egyensúlyt egy meghatározott Oktatási Testület iskolái és a kultúra jól megalapozott szükségletei között. Ennél jóval széle-

* All Souls a cambridge-i egyetem egyik college-a. (A szerk.)

sebb körű kérdésekről van szó. Érintik a nők egyre növekvő szerepét a társadalomban, a vendégmunkások gyerekeinek etnikai hovatartozásával kapcsolatos nyugtalanító problémákat, a kisebbségi jogokat, a szexuális erkölcsöket, a férjzetlen anyák helyzetét, az erőszakot, a szegénységet. Az Oktatási Testület, legyen bármennyire is a kisujjában az oktatási rutinok alkalmazása, kevés bevett eljárási elvvel rendelkezik az ilyen problémák kezelésében. Nincs ez másképpen a kultúra más intézményeivel sem, ennek ellenére, úgy tűnik, nem tudnak ellenállni a csábításnak, hogy „az oktatást hibáztassák” annak különböző problémái miatt – legyen az az autóipar csökkenő versenyképessége, a házasságon kívül születő gyermekek számának a növekedése vagy az utcai erőszak.

Döbbenetes, hogy milyen kevés módszeres kutatást szentelnek az iskoláztatás intézményes „antropológiájának” ahhoz képest, hogy mennyire komplex a beágyazottsága, és hogy mennyire ki van téve a változó társadalmi és gazdasági légkörnek. A családhoz, a gazdasághoz, a vallási intézményekhez, sőt még a munkaerőpiachoz fűződő kapcsolata sincsen feltárva.⁵⁸ Az erre ösztönző munka azonban már megkezdődött. Biztatónak találok, hogy az oktatás gazdaságban játszott szerepéről szóló jelenlegi vita egyik előkelő hozzájárulója nem kisebb személyiség, mint a Clinton-kormány munkaügyi minisztere. A szimbolikus „meta-készségek” helyéről szóló fejtegetése a *The Work of Nations* című folyóiratban irányadó nyilatkozata lehetne korunknak. Az ember elgondolkozik azon, hogy vajon változó társadalmunk intézményi kihívásai a közismert Új Emberen kívül nem kiáltanak-e Új Intézményekért is (ahogyan *Daniel Bell* írja).⁵⁹

Engedjék meg, hogy javasoljak két ilyen intézményt, még ha kizárólag illusztrációképpen is. Mindkettő célja az imént tárgyalt intézményi kérdések megoldása – méghozzá nagyon is a kulturális megközelítés szellemében. Mindkettő abból indul ki, hogy kölcsönös viszony áll fenn az oktatás és egy kultúra többi fő intézményes tevékenysége között, amilyen a kommunikáció, a gazdaság, a politika, a családi élet és így tovább. Az első arra lett tervezve, hogy felismerje a hasznos információ hiányát az ilyen kritikusi problémáknál, a másik pedig, hogy felismerje: nem rendelkezünk olyan tanácskozó testülettel, amely a hasznos tudást bölcs politikai alternatívákká tudná alakítani.

Az elsõvel, tehát a hasznos információ gyűjtésével kapcsolatban jómagam olyasvalamit képzelek el, amit hívhatnánk az oktatás „antropológiájának”, mely kifejezés számomra jóval túlmutat az „osztálytermi etnográfia” felvételén, bármilyen hasznosak is ezek a gyakorlatok. Ezt a fajta „antropológiát” arra kellene szánunk, hogy feltárjuk a kultúrának a széles értelemben vett társadalomba való beágyazottságát – a társadalom intézményeibe, ahogy az imént megjegyeztük, de az olyan „krízis”-problémáknak is kellene szentelnünk, mint a szegénység és a rasszizmus. Egyszóval milyen szerepet játszik az iskoláztatás a „kultúra terhével” – melyet *James*

Clifford olyan elevenen írt le – való megküzdésben vagy annak súlyosbításában?⁶⁰

Nos, valójában nincs is ilyen „kutatási terület”, csak sok kutató, akik elszórva dolgoznak különböző egyetemi részlegeken. Így aztán ki lehetne találni egy tudományterületet, sőt legitimizálhatnánk is azáltal, hogy megadunk egy mindenre kiterjedő alapszabályzatot, és ehhez létrehozunk, mondjuk, a Nemzeti Oktatási Intézetet, melyet szövetségi, állami és magánalapítványok támogatnának és szponzorálnának (annak érdekében, hogy fenntartsák a korábban említett „kompromisszumkontrollt”). És mivel ezek mind olyan gondolatok, melyek még azelőtt születnek, hogy egyáltalán elővennénk a „rajztáblát”, azt is javasolnám, hogy egy ilyen intézetben ne csak kutatások folyjanak, hanem tanácsadás is. De engedjék meg, hogy most rátérjek a másik intézményi találmányra, amely azzal foglalkozna, hogy lehetséges politikai alternatívákat dolgozzon ki egy versengő intézményekből álló környezetben.

Mind a mai napig okunk van arra, hogy elismeréssel adózzunk Clemenceau megállapításának, mely szerint a háború túl fontos ahhoz, hogy a hadvezérekre bizzuk. Nem csak a hadvezérek – túl sok egyéb érdek és fél érintett a dologban. Ugyanebben az értelemben, ahogyan már megpróbáltam világossá tenni ebben a bevezető fejezetben, az oktatás túl sok következménnyel jár túl sokak számára ahhoz, hogy hivatásos oktatóra bizzuk. És biztos vagyok abban, hogy ezzel a legtöbb megfontolt szakember egyetértene.

Ahhoz tehát, hogy ítélőképesség, egyensúly és tágabb társadalmi elkötelezettség teremtődjék az amerikai oktatásban, a „legjobbakra és legokosabbakra” lenne szükségünk, és a nyilvánosan legelkötelezettebbekre is, hogy új stratégiákat és gyakorlati irányelveket fogalmazzunk meg. Tudom, ez nem könnyű, de képzeljünk el egy kommandót vagy igazgatóságot, amelynek tagjait, ahogy mondani szokás, az élet „sok területéről” toboroznák. Sok különböző formát ölthet egy ilyen: az egyetlen követelmény, hogy olyanokból álljon, akik nevet szereztek maguknak éléslátásuk, tisztességük és közéleti elkötelezettségük miatt. Képzeljünk el egy ilyen Fehér Házi Tanácsot, például a Gazdasági Tanácsadó Testület vagy a Nemzetbiztonsági Tanács mintájára, amely az Egyesült Államok elnökének adna tanácsokat a tág értelemben vett oktatási ügyekben, ideértve a szövetségi politika hatását az oktatásra és viszont.

Egy még jobb minta a Federal Reserve Board lehet, noha nyilvánvalóan egy ilyen modell ellentétes volna az amerikai alkotmány azon rendelkezésével, mely az oktatást „a különböző államokra” bizza. Mindenesetre ezeket a javaslatokat azzal a céllal teszem, hogy felismerjük: az oktatás nem szabadon lebegő intézmény, nem sziget, hanem a kontinens része.

Miután felvázoltam ezeket a meglehetősen grandiózus példákat, közvetlenebb hangnemben szeretném lezárni ezt az „intézményesítésről” szóló

fejtegetést. Az oktatás fejlesztése olyan tanárokat igényel, akik értik a tervbe vett javításokat, és elkötelezettek is mellettük. Ez annyira kézenfekvő, hogy nem is lenne érdemes megemlíteni, azért teszem mégis, mert az oktatási reformok idején igen könnyen kimarad ez a szempont. Biztosítanunk kell a tanároknak a szükséges háttérképzést ahhoz, hogy hatékony szerepet vállalhassanak a reformban.⁶¹ Azok, akik ezt vezetik, intézményeket hoznak létre. Bármennyire átgondoltak lesznek is oktatási terveink, mindenképp döntő szerepet kell ezekben adni a tanároknak. Hiszen végső soron ők azok, akik cselekszenek.

8. *Az identitás és az önértékelés tétele.* Ezt a részt inkább a lista végére tettem. Ennek oka, hogy ez a tétel olyannyira átható, hogy szinte minden eddigit magában foglal. Talán a leginkább univerzális dolog az emberi tapasztalattal kapcsolatban nem más, mint a „szelf” jelensége és mint tudjuk, az oktatás döntő fontosságú a szelf kialakulásában. Az oktatást ennek észben tartása mellett kellene tehát végezni.

A „szelfet” ismerjük saját belső élményeinkből, és másokat is szelfekként látunk. Sőt, nem egy kiváló tudós tartja úgy, hogy az öntudat szükséges feltétele, hogy a másikat is szelfként lássuk.⁶² Annak ellenére, hogy a szelf megélésének vannak egyetemes jellemzői – ezekből kettőt hamarosan szemügyre is fogunk venni –, a különböző kultúrák másképpen alakítják, és a határait is eltérő módokon szabják meg. Egyesek az autonómiát és az individualitást hangsúlyozzák, mások a hovatartozást;⁶³ esetleg szorosan összekapcsolják azzal, hogy egy személy milyen helyet foglal el egy vallási vagy világi társadalmi rendben;⁶⁴ megint mások az egyéni erőfeszítéshez, sőt még a szerencsééhez is kapcsolják. Mivel az iskola az élet egyik legkorábbi, családon kívüli intézményes élménye, nem meglepő, hogy döntő szerepet játszik a szelf alakításában. De azt hiszem, mindez érthetőbb lesz, ha előbb megvizsgáljuk a szelf megélése két, egyetemesnek tartott jellemzőjét.

Az első az *ágencia*. A szelf megélése a témakör legtöbb szakértője szerint annak átéléséből fakad, hogy képesek vagyunk egyedül kezdeményezni és kivitelezni cselekvéseket.⁶⁵ Annak megválaszolása persze, hogy vajon ez „tényleg” így van-e, vagy ez csak egyszerűen népi hiedelem, miként azt a radikális behavioristák terjesztik, meghaladná ennek a tanulmánynak a tárgykorét. Ehelyett egyszerűen a fentiekből fogok kiindulni. Az emberek cselekvő személyekként élik meg önmagukat. Ugyanakkor bármelyik gerinces meg tudja különböztetni azt az ágat, amit *ő* rázott meg, attól, amelyik *őt* rázta meg.⁶⁶ Így aztán a szelf megéléséhez bizonyára valami más is szükséges, nem elegendő az egyszerű szenzomotoros ágencia felismerése. Ami az emberi szelf-élményre jellemző, az egy olyan fogalmi rendszer felépítése, amely rendszerezi a világgal való cselekvéses érintkezéseket „jegyzékét”; ez a múlthoz kapcsolódik (vagyis az úgynevezett „önéletrajzi emlékezet-hez”),⁶⁷ mégis kivetül a jövőre – a szelfnek tehát múltja és lehetősége is van. Egy „lehetséges szelf” az, amely a törekvést, a bizalmat, az optimizmust és

ezek ellenkezőit is szabályozza.⁶⁸ Míg ez a „felépített” szelf-rendszer belső, magánjellegű és érzelmekkel telített, kifelé is kiterjed azokra a dolgokra, tevékenységekre és helyekre, melyek „ego-involváltak”⁶⁹ – ez *William James extended self*-fogalma. Az iskola és az iskolai tanulás az egyik legkorábbi ilyen hely és tevékenység.

Mindazonáltal a szelf megélésének belső pszichodinamikája mellett ugyanennyire fontos az is, hogy a kultúra hogyan intézményesíti. Az összes természetes nyelv például kötelező jelleggel megkülönbözteti nyelvtanilag a cselekvő és a szenvedő formát: *Én megütöttem őt; ő megütött engem.* Még a legegyszerűbb elbeszélések is egy főszereplő cselekvő-szelf köré épülnek, sőt egy szelftől függenek, akinek megvannak a maga céljai, és egy felismerhető kulturális környezetben cselekszik.⁷⁰ A szelf megélésének létezik egy morális aspektusa is, mely egyszerű formában olyan általános jelenségekben nyilvánul meg, mint az „önvád” vagy „mások vádolása” elkövetett tettekért vagy cselekedeteink következményeiért. Minden fejlettebb jogrendszer meghatározza (és törvényesíti) a *felelősség* valamilyen fogalmát, ami által a szelfre kötelezettségeket ró valamilyen általánosabb kulturális autoritással szemben – „hivatalosan” is megerősítve, hogy mi, illetve a szelfjeink feltételezhetően saját cselekedeteinket szabályozni tudó ágensek vagyunk.

Mivel az ágencia nemcsak a kezdeményezés képességét jelenti, hanem cselekedeteink véghezvitelét is, *készséget* vagy *hozzáértést* is magában foglal. A siker és a kudarc a szelf fejlődésének fő táplálói. Mégsem lehetünk a siker és a kudarc végső döntőbírái, hiszen ezek gyakran „kívülről” vannak meghatározva, kulturálisan meghatározott kritériumok szerint. És az iskola az, ahol a gyerek először találkozik ilyen kritériumokkal – gyakran így, mintha ezeket önkényesen alkalmaznák. Az iskola megítéli a gyerek teljesítményét, a gyerek pedig válaszul önmagát értékeli.

Ez el is vezet bennünket a szelf megélésének másik általános jellemzőjéhez, az *értékeléshez*. Amellett, hogy a szelfet cselekvőként éljük meg, értékeljük a hatékonyságunkat annak véghezvitelében, amit szerettünk volna, vagy amire megkértek bennünket. A szelf egyre inkább magára veszi ezeknek az értékeléseknek az ízét. A cselekvői hatékonyságnak és önértékelésnek ezt a keverékét nevezem „önbecsülésnek”. Egyesíti az azzal kapcsolatos érzéseinket, hogy mire hisszük képesnek magunkat (vagy akár hogy mit remélünk ezzel kapcsolatban) azokkal, amelyek azokhoz fűződnek, amik féltő, hogy meghaladják a képességeinket.⁷¹

Természetesen az, hogy hogyan éljük meg az önbecsülésünket (vagy hogy hogyan fejezzük ki), nagyon függ a kultúrától. Az alacsony önértékelés néha abban nyilvánul meg, hogy büntudatot érzünk a szándékainkkal kapcsolatban, néha egész egyszerűen abban, hogy szégyent érzünk amiatt, hogy „leleplezték”; olykor depresszió kíséri, ami elvezethet akár az öngyilkossáig is, máskor pedig dacos haragban nyilvánul meg.⁷² Egyes kultúrák-

ban, különösen a teljesítményelvűekben, a magas önértékelés növeli az igény szintet,⁷³ más kultúrákban pedig a státus mutogatásához és maradásához vezet. Elképzelhető, hogy létezik egy egyéni temperamentumbeli összetevője annak, hogy az emberek hogyan kezelik önbecsülésük fenyegetettségét – eszerint hibáztathatja valaki önmagát, másokat vagy a körülményeket.⁷⁴

Mindössze két dolgot mondhatunk biztosra és általánosan: az önbecsülés kezelése sohasem egyszerű és sohasem végleges, állapotát erőteljesen befolyásolja, hogy mennyire állnak rendelkezésünkre külső támogatóerők. Ezek a támogatások semmiképpen sem titokzatosak vagy egzotikusak. Olyan egyszerű segélyforrások tartoznak ide, mint egy második lehetőség, az, hogy értékelik a jó próbálkozást akkor is, ha az sikertelen volt, de mindenekfelett a lehetőség olyan párbeszédre, amely lehetővé teszi, hogy rájövünk, miért vagy hogyan nem úgy sikerültek a dolgok, ahogy terveztük. Nem titok, hogy az iskola gyakran keményen bánik a gyerekek önbecsülésével, és egyre többet tudunk az ezzel kapcsolatos sérülékenységről is.⁷⁵ Ideális esetben persze az iskolának olyan környezetet kellene biztosítania, melyben a teljesítményünknek az önbecsülésre nézve kevesebb fenyegető következménye van, mint a „való világban”, feltételezhetően annak érdekében, hogy bátorítsa a tanulót: „próbálja ki a dolgokat”. Ehelyett olyan radikális kritikusok, mint *Paulo Freire* szerint⁷⁶ az iskola gyakran azokat a gyerekeket részesíti kudarokban, akiket a társadalom később „kizsákmányol”. Még a mérsékelt kritikusok is, mint *Roland Barthes* és *Pierre Bourdieu*, azon a provokáló állásponton vannak, hogy az iskola lényegében olyan szerv, amely, teszem azt, „kicsi francia férfiakat és nőket” termel, akik megfelelnek majd annak a társadalmi helyzetnek, ahol végül kikötnek.⁷⁷

Nyilvánvalóan vannak más „piacok” is, ahol még az iskolás gyerekek is „beválthatják” készségeiket megkülönböztetésekért cserébe, hogy ismét Bourdieu érdekes kifejezéseivel éljek. Ezek a „piacok” pedig gyakran kárpótlást nyújtanak az iskolában érzett kudarokért – mint amikor az „utcai sérüléseket” a kisstilű bűnözés piacán váltják be, vagy amikor a közösség többségével való dacolás tiszteletet teremt a fekete kamaszok iránt társaik körében. Az iskola, jóval inkább, mint gondolnánk, az „antiiskolák” számtalan formájával verseng azáltal, hogy ágenciaélményt, identitást és önbecsülést nyújt – és ez nem kevésbé van így egy középosztály által látogatott külvárosi bevásárlóközpontban, mint egy gettónegyed utcáin.

Bármely olyan oktatási rendszer, pedagógiai elmélet vagy „nagy nemzeti oktatáspolitikai”, amely alábecsüli az iskola szerepét a diákok önbecsülésének táplálásában, egyik alapvető feladatának nem tesz eleget. A nagyobb probléma – kulturális pszichológiai szempontból, de a hétköznapi józan ész szerint is – az, hogy hogyan küzdünk meg ennek a funkciónak az elkopásával modern városi körülmények között. A későbbi fejezetekben ki fogok térni néhány olyan konkrét erőfeszítésre, melyekkel ezeket a problémákat

már megpróbálták orvosolni, mégis egy dolgot minden bizonnyal már ebben a nyitó fejezetben is tisztázhatunk. Nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskolák vagy felszerelik a gyerekeket készségekkel és önbecsüléssel, vagy nem. Versenyben vannak a társadalom más részeivel, melyek ugyanezt megtehetik, azonban a társadalomra nézve ennek szomorú következményei lehetnek. Amerikának sikerül elidegenítenie elegendő fekete gettóbeli fiút ahhoz, hogy majdnem a harmaduk börtönben végezze, mielőtt elérné harmincadik életévüket.

Pozitívabban fogalmazva: ha az ágencia és a megbecsülés központi szerepet játszanak a szelf fogalmának kiépítésében, akkor az iskola hétköznapi tevékenységét aszerint kell megvizsgálnunk, mennyiben járul hozzá a személyiség ezen két kritikus összetevőjéhez. A korábban említett „tanulóközösségi” megközelítés bizonyára hozzájárul mindkettőhöz. Azonban ugyanígy hozzájárulunk, ha több felelősséggel ruházzuk fel a célok kitűzésében és elérésében, egy iskola tevékenységének összes oldalát tekintve idetartozik minden, a fizikai létesítmény fenntartásától a tanulmányi és az iskolán kívüli projektekkel kapcsolatos döntésekben való részvételig. Egy ilyen elképzelés, amely korábban olyannyira kedves volt az oktatás progresszív irányzata számára, megfelel annak az alkotmányos alapelvnek is, hogy (egy demokráciában) jog és felelősség ugyanazon érem két oldala. Amennyiben, ahogyan kezdetben is megjegyeztem, az iskola belépés a kultúrába, és nem csak felkészít a kultúrára, folyamatosan értékelnünk kell, mit tesz az iskola a fiatal diák saját képességeiről (ágenciaérzéséről) és arról alkotott képével, hogy milyen esélyeket érez megbirkózni a világgal az iskolában és azt követően is (önbecsüléséről alkotott kép). Azt gondolom, hogy számos demokratikus kultúrában olyannyira belefeledkeztünk a „teljesítmény” formális és az intézményként vett oktatás bürokratikus követelményeibe, hogy elhanyagoljuk az oktatásnak ezt a személyes oldalát.

9. *A narratív tétel.* Végül egy bakugrással szeretnék rátérni az iskolai „tantárgyak” és tantervek kérdésére azzal a céllal, hogy egy még általánosabb kérdésre is válaszoljak: milyen gondolkodásmód, illetve érzések segítenek a gyerekeknek (vagy akár az embereknek általában) abban, hogy a világnak egy olyan verzióját hozzák létre, amelyben számolhatnak majdani helyükkel – ez a saját világuk. Úgy vélem, hogy a történetmesélés, a narratívum szükségesség ehhez, és ezt szeretném röviden tárgyalni ebben az utolsó tételben.

Továbbra is ragaszkodom a korábbi munkáimban leírt nézeteimhez a tantárgyak tanításáról: ahhoz, hogy mennyire fontos segítenünk a tanulóknak abban, hogy ráérezzen a tantárgy tudományágának generatív struktúrájára, hogy mi az értéke egy „spirális tantervnek”, hogy a tanulásban mennyire kritikus szerepe van annak, ha saját magunk fedezzük fel a tananyagot és így tovább.⁷⁸ A kérdés, amivel most foglalkozni szeretnék, inkább ahhoz kapcsolódik, hogy a fejlődésben lévő gyerekek hogyan hoznak létre jelentéseket az iskolai tapasztalatok alapján, melyeket aztán saját kultúrabeli

életükre is vonatkoztathatnak. Engedjék meg tehát, hogy rátérjek a narratívumra mint gondolkodásmódra és a jelentésalkotás közvetítőközegére.

Néhány alapismerettel fogom kezdeni. Úgy tűnik, két nagy útja van annak, ahogyan az emberi lények szervezik és kezelik a világról való tudásukat, sőt, ahogyan közvetlen élményeiket strukturálják. Az egyik inkább a fizikai „dolgoz” kezelésére szakosodott, a másik pedig az emberek és állapotok kezelésére. Az egyiket a szaknyelv *logikai-tudományos*, a másikat pedig *narratív* gondolkodásnak nevezi. Egyetemességük azt sugallja, hogy a humán genomban gyökereznek, vagy hogy a nyelv természetével összefüggésben lévő adottságok (hogy egy korábbi tételre utaljak). Sokféle módon kifejeződhetnek a különböző kultúrákban, melyek ráadásul eltérő módon fejlesztik őket. Egyik kultúrából sem hiányoznak, de a kettőt a különböző kultúrák másképpen részesítik előnyben.⁷⁹

A legtöbb iskolában megállapodnak abban, hogy a narratívum művészeit – ilyen a dal, a dráma, a regényírás, a színház vagy bármi – inkább „dekorációként” semmint szükséges dologként kezelik, olyasvalamiként, amivel jobban eltelik a szabad idő, sőt időnként még erkölcsi példával is szolgál. Mindezt annak ellenére, hogy a kulturális gyökereinkről és legkedvesebb hiedelmeinkről szóló beszámolókat is történetekbe öntjük, és ezekben a történeteknek nemcsak a „tartalma”, hanem a narratívum leleményessége is megragad bennünket. Közvetlen élményeink, vagy hogy mi történt tegnap vagy tegnapelőtt, ugyanilyen történeti keretet kapnak. Még ennél is meglepőbb, hogy életünket is narratívum formájában reprezentáljuk (a magunk számára és másoknak is).⁸⁰ Nem meglepő, hogy a pszichoanalitikusok mostanság kezdik felismerni, hogy a személyiség narratívával jár,⁸¹ a „neurózis” pedig egy olyan, magunkról szóló történetet tükröz, amely elégtelen, hiányos vagy nem megfelelő. Emlékezzünk vissza, hogy amikor Pán Péter arra kéri Wendyt, térjen vissza vele Sohaországba, azzal indokolja kérését, hogy Wendy meg tudná tanítani az ottani Eltűnt Fiúknak, hogyan kell meséket mondani. Ha tudnák, hogyan kell mesélni, lehet, hogy az Eltűnt Fiúk fel tudnának nőni.

A narratívum szerepe mind a kultúra összetartásában, mind az egyéni élet strukturálásában igen nagy. Vegyük illusztrációként a törvényt. Ha nincs érzékünk a gyakran előforduló „baj-narratívákra”, melyeket a jogszabály általános törvényekre fordít le, akkor ezek a történetek igen szárazak.⁸² Ezek a „baj-narratívák” ismét felbukkannak a mitikus irodalomban és a kortárs írásokban, melyek sokkal jobban foglalják őket magukban, mint a világos okfejtésű és logikailag koherens állítások. Nyilvánvalónak tűnik tehát, hogy a narratívumok alkotásának és megértésének készsége döntő fontosságú abban, hogy megalkossuk az életünket és egy „helyet” magunknak abban a lehetséges világban, amellyel találkozni fogunk.

Hallgatólagosan mindig is azt feltételezték, hogy a narratív készség „magától” jön, és nem is kell tanítani. Ha azonban közelebbről megnézzük, lát-

hatjuk, hogy ez egyáltalán nem igaz. Ma már tudjuk például, hogy meghatározott fejlődési fokozatai vannak,⁸³ hogy bizonyos agysérülések esetében súlyosan károsodhat,⁸⁴ stressz hatására rosszabbul működik,⁸⁵ és hogy az egyik szociális közösségben ugyanazt a történetet szó szerint veszik, míg egy szomszédos, eltérő hagyományokkal rendelkező közösségben különlegesen találják.⁸⁶ Figyeljük meg, hogy a joghallgatók vagy fiatal ügyvédek miként készítik elő végső érvelésüket egy perhez vagy egy próbatárgyaláshoz, és rögtön világos lesz, hogy egyesek fortélyosabbak a többieknél – ők egyszerűen megtanulták, hogyan kell egy történetet hihetővé és érdemessé tenni arra, hogy gondolkozzunk rajta.

Hogy otthon érezzük magunkat a világban, és hogy tudjuk, hogyan helyezzük el magunkat önjellemző történetekbe, biztosan nem könnyíti meg az, hogy a modern világban óriásit nőtt az ide-oda vándorlás. Bármennyire multikulturálisak is a szándékaink, nem könnyű segíteni egy tízévesnek abban, hogy egy olyan történetet alkosson, amely magában foglalja őt a családon és a környéken túli világban is, ha Vietnamból San Fernando Valleybe, Algériából Lyonsba vagy Anatóliából Drezdába kellett áttelepülnie. Ha az iskola, azaz a családon kívüli támasza nem tud segíteni, lesznek elidegenedett ellenkultúrák, amelyek majd megteszik ezt.

Egyikünk sem tud eleget arról, hogy hogyan lehet kialakítani a narratív érzéket. Két közhely mégis, úgy tűnik, kiállta az idő próbáját. Az első az, hogy egy gyereknek ismernie kell kultúrájának (vagy kultúráinak) mítoszait, történelmét, népmeséit és hagyományos történeteit, vagy kell hogy legyen érzéke hozzájuk. Ezek keretezik és táplálják az identitást. A másik közhely szerint a képzelt történetek serkentik a fantáziát. Az, hogy találjunk magunknak egy helyet a világban – jöllehet ehhez az is szükséges, hogy legyen otthonunk, társunk, munkánk és barátaink –, végső soron a képzelet műve. Így aztán azok számára, akiket kulturálisan „átültettek”, ott van a fikció és a „kvázifikció” izgalma, amely elviszi őket a lehetőségek világába – miként Maxine Hong Kingston regényeiben vagy Maga Angelou verseiben. És bármely olyan iskolás fiú számára, aki azon tűnődik, hogyan is történtek a dolgok, ott van *Simon Schama*, aki narratívák útján visszaadja az emberi vívódást a múlt kihűlt bizonyosságainak – hogy az ő megfogalmazásával éljek.⁸⁷

Nyilvánvaló, hogy ha a narratívákat az elme eszközeinek tekintjük, melyek a jelentésalkotást szolgálják, akkor ezek munkát is igényelnek a részünkről – el kell olvasni, létre kell hozni, elemezni kell őket, rá kell jönni a bennük lévő csavarra, rá kell érezni arra, hogy mire lesznek használhatók, és meg is kell beszélni őket. Ezeket a dolgokat ma már sokkal jobban értik az emberek, mint egy generációval korábban.⁸⁸

Mindezzel persze nem szándékozom alábecsülni a logikai-tudományos gondolkodás fontosságát. Értéke olyannyira magától értetődő a mi erősen technológiai kultúránkban, hogy nem is kérdés, belekerüljön-e az iskolai

tantervbe. Lehet, hogy még mindig lenne mit javítani azon, ahogyan tanítják, de feltűnően sokat javult az ötvenes és hatvanas évek tantervreformáló mozgalmaitól. Mégis, nem titok, hogy nagyon sok iskolás fiatal számára a „természettudomány” „embertelennek”, „unalmasnak” és „elkedvetlenítőnek” tűnik – a természettudomány és matematika szakos tanárok és egyesületek elsődrendű erőfeszítései ellenére.⁸⁹ Valójában a természettudományokról mint kulturális és emberi vállalkozásról alkotott képen magán lehetne javítani, ha úgy fognánk fel, mint annak történetét, hogy emberi lények hogyan kerekedtek felül bevett hiedelmeken – legyen az *Lavoisier*, aki legyőzte a flogiszton dogmáját, vagy *Darwin*, aki újragondolta a fajok külön teremtésének tekintélyes nézetét, vagy akár *Freud*, aki nem félt betekinteni önelégültségünk pedáns felszíné alá.⁹⁰ Lehet, hogy tévedtünk, amikor elválasztottuk a természettudományt a kultúra narratíváitól.

Aligha szükséges itt összegzés. Az oktatási rendszernek segítenie kell abban, hogy azok, akik adott kultúrában felnőnek, találjanak identitást is azon a kultúrán belül. Enélkül elbotlanak jelentéskeresési erőfeszítéseik közepette. Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesen tekinteniük. Nagyon sok projekt van most folyamatban, nemcsak az irodalomban, hanem a történelemben és a társadalomtudományok terén is, melyek érdekes nyomokat követnek ezen a területen. A későbbi fejezetekben lesz lehetőségünk arra, hogy ezeket nagyobb részletességgel is megvizsgáljuk.

IV.

Inkább utóiratként, semmint általános következtetésként egy utolsó gondolatot szeretnék megosztani a fenti, az oktatás kulturális-pszichológiai perspektívájának szellemében bemutatott tételek kapcsán. Csak most látom, amint újraolvasom őket, hogy milyen mértékben hangsúlyozzák a tudatosság hatalmát, az elmélkedést, a széles körű párbeszédet és az egyezkedést. Minden olyan rendszerben, mely valamilyen hatalomtól függ, akkor is, ha ez egy megfelelően megalkotott és reprezentatív hatalom, az összes fenti tényező kockázatosnak tűnik azáltal, hogy vitát nyithatnak az aktuális intézményesített hatalomról. És valóban, kockázatosak is. Az oktatás *tényleg* kockázatos, hiszen a lehetőség érzését táplálja. Ha kudarcot vallunk abban, hogy az elméket felszereljük azokkal a készségekkel, melyek ahhoz szükségesek, hogy a kulturális világban megértsünk dolgokat, érezzünk és cselekedjünk, az nem csak azt jelenti, hogy pedagógiából elégtelent érdemlünk. Ez annak kockázatával jár, hogy elidegenedést, ellenszegülést és gyakorlatilag inkompetenciát teremtünk. Ezek pedig mind aláaknázzák egy kultúra életképességét.

Végül engedjék meg, hogy visszautaljak arra, amivel ezt a fejezetet kezdtem. Kezdetben azt próbáltam bemutatni, hogy az oktatás nem pusztán a jól kezelt információ feldolgozásáról szóló technikai kérdés, nem is egyszerűen arról szól, hogyan lehet alkalmazni a „tanuláselméleteket” az osztályteremben, vagy arról, hogy egy tárgyban elért „teljesítményteszt” eredményeit hogyan használjuk fel. Az oktatás összetett tevékenység, melynek célja, hogy a kultúrát a tagok szükségleteihez, a tagokat és megismerési módjaikat pedig a kultúra szükségleteihez illesszük.

A további fejezetekben „részleteiben” fogunk találkozni sok olyan kérdéssel, melyet itt csak általánosabb szinten tárgyaltunk. Az eddigiekben az volt a céloom, hogy abba a szélesebb összefüggésbe helyezzem az oktatást, amely alapos megértéséhez szükséges. Most pedig folytathatjuk a részletekkel.

2. Népi pedagógia

A gondolkodó embereket mindig is zavarba ejtette az elméleti tudás gyakorlati problémák megoldására való alkalmazásának rejtélye. A pszichológiai ismeretek oktatási gyakorlatban való alkalmazása sem kivétel ezen szabály alól, legalább annyira elgondolkodtató, mint a tudomány alkalmazása a gyógyításban. *Arisztotelész* jegyzi meg a *Nikomakhoszi etika* (V. Könyv, 1137a) című művében: „Nem nagy dolog ismerni a méz, bor, hunyor, az égetés és a vágás hatását. De tudni, hogyan, kinek és mikor alkalmazzuk ezeket a gyógymódokat, nem kisebb vállalkozás, mint orvosnak lenni.” A tudomány fejlődésének ellenére a feladat ma sem sokkal könnyebb, mint a hunyor és égetés korában: a „hogyan, kinek és mikor” továbbra is gondot okoz. A kihívás mindig a saját tudásunk helyének kijelölése azon adott élő környezetben, mely – orvosi zsargonnal élve – a „jelenlegi problémát” felveti. Az oktatás esetében ez az élő környezet az osztályterem – a szélesebb kultúrába ágyazódó osztályterem.

Ez az, ahol – legalábbis a fejlett kultúrákban – a tanár találkozik a diákkal, hogy megvalósítsa azt a döntő fontosságú, de titokzatos folyamatot, amit oly könnyedén csak „oktatásnak” nevezünk. Nyilvánvaló, hogy a továbbiakban jobban tesszük, ha inkább „az iskolai környezetben zajló tanulásra és tanításra” koncentrálunk, és nem általánosítunk a patkányok útvesztő-tanulásából, az elsőéves egyetemisták laboratóriumi helyzetben zajló értelmetlenszótag-tanulásából vagy egy, a Carnegie-Mellonon zajló számítógépes mesterségesintelligencia-szimuláció teljesítményeiből. Képzelnék el egy nyüzsgő osztálytermet tele kilencévesekkel, egy keményen dolgozó tanárt, és tegyük föl a kérdést: vajon milyen elméleti tudás segítene nekik? Egy genetikai elmélet, amely megerősíti őket abban, hogy az emberek különböznek? Nos, lehet, de nem valószínű. Többet foglalkozunk a kevésbé tehetségesekkel, vagy hanyagoljuk őket? És mi a helyzet az asszociációs elmélettel, amely szerint az értelmetlen szótagok összekapcsolódását a gyakoriság, újszerűség, szomszédosság és hasonlóság befolyásolja? Összeállítanánk egy tanmenetet az értelmetlen szótagok tanulására vonatkozó ismeretekből kiindulva? Nos, talán részben, ha a dolgok egy kicsit amúgy is

értelmetlen jellegűek, mint például a periódusos rendszer: cézium, lítium, arany, ólom...

Van egy „probléma”, amely mindig előkerül, ha a tanítás és tanulás a téma, egy olyannyira mindent átható, állandó, életünk szerves részét alkotó kérdés, hogy gyakran nem is vesszük észre, nem fedezzük föl – valahogy úgy, ahogy a közmondásban: „the fish will be the last to discover water.”* A kérdés az, hogyan éri el az ember az elmék találkozását, vagy ahogy a tanárok gyakran megfogalmazzák: „hogyan érem el a gyereket?”, illetve ahogy a gyerekek: „mit is akar tulajdonképpen?” Ez – ahogy eredetileg a filozófia nevezte – a Másik Elme klasszikus problémája, melynek fontosságát az oktatásban egészen mostanáig nagyrészt figyelmen kívül hagyták. Az elmúlt évtizedben vált csak szenvedélyes érdeklődés és intenzív kutatás tárgyává, különösképpen a fejlődés iránt érdeklődő pszichológusok körében. Erről szól ez a fejezet – az új kutatások alkalmazásáról az oktatás folyamatában.

A szubjektivitást ellenző behavioristák a múltban teljesen figyelmen kívül hagyták, hogy a másokkal zajló interakciót jelentősen befolyásolják az elme működésére vonatkozó hétköznapi intuitív elméleteink. Ezek az elméletek, bár mindenütt jelen vannak, csak mostanában váltak intenzív kutatás tárgyává. Az ilyen laikus elméleteket a szakmabeliek kissé leereszkedően „népi pszichológiának” nevezik. A népi pszichológia tükröz bizonyos „előre-huzalozott” emberi tendenciákat (például hogy az embereket saját irányításuk alatt működő lényeknek tekintjük), de vonatkozik néhány mélyen gyökerező kulturális meggyőződésre is az „elmével” kapcsolatban. A népi pszichológia nemcsak az elme pillanatnyi működésével foglalkozik, de arra vonatkozóan is tartalmaz elképzeléseket, hogyan tanul a gyermeki elme, illetve mi okozza annak fejlődését. Ahogy a népi pszichológia irányít egy hétköznapi interakció során, úgy irányít a népi pedagógia, amikor segítjük a gyereket a világgal való ismerkedésben. Figyeljünk meg egy anyát, egy tanárt vagy akár egy bébiszittert; meglepő, hogy milyen nagymértékben irányítja cselekedeteiket az arra vonatkozó elképzelés, „milyen egy gyermeki elme, és hogyan lehet segíteni őt a tanulásban”. Ez még akkor is így van, ha maguk nem is tudják megfogalmazni pedagógiai alapelveiket.

A népi pszichológia és népi pedagógia talajából nőtt ki egy új, akár forradalminak is nevezhető elképzelés. Az osztályteremben (vagy bárhol máshol) zajló oktatás gyakorlatára vonatkozó elméletalkotás során jobb, ha számításba vesszük azokat a népi elméleteket, melyeket a tanítás és tanulás folyamatában résztvevők már régen szem előtt tartanak. Bármilyen újításnak, amit „rendes” pedagógiai teoretikusként be akarunk vezetni, meg kell küzdenie, fel kell váltania, vagy valamilyen formában módosítania kell azokat a népi elméleteket, melyek már irányítják a tanárt és a diákokat is. Ha

* Kb. nem látjuk a fától az erdőt. (A szerk.)

például neveléstudományi szakemberként meggyőződésünk, hogy akkor a leghatékonyabb a tanulás, ha a tanár segíti a diákot, hogy az saját maga fedezhesse föl az általános szabályokat, akkor valószínűleg bele fogunk ütközni abba az elfogadott kulturális meggyőződésbe, hogy a tanár az a tekintély, aki megmondja a gyerekeknek, mi az általános eset, míg a gyerekek a részletek memorizálásával kell foglalkoznia. Ha tanulmányozzuk a legtöbb osztályban zajló oktatást, azt fogjuk találni, hogy a tanár gyerekekhez intézett legtöbb kérdése az egyedi esetekre vonatkozik, és néhány szóval, akár egy „igen”-nel vagy „nem”-mel is megválaszolható. Így az oktatásban bevezetendő újításunk szükségszerűen magában foglalja a tanárok – és meglepő mértékben a tanulók – népi pszichológiai és népi pedagógiai elméleteinek megváltoztatását is.

Egyszóval a tanítás szükségszerűen a tanuló elméjének természetére vonatkozó elképzelésen alapul. A tanításra vonatkozó meggyőzések és feltételezések, akár az iskolában, akár más környezetben zajlanak, közvetlenül tükrözik a tanár tanulóval kapcsolatos feltételezéseit és meggyőzéseit. (A későbbiekben megvizsgáljuk az érme másik oldalát: hogyan befolyásolja a tanulást a gyerek elképzelése a tanár elméjére vonatkozóan, mint például ha a lányok azt hiszik, hogy a tanár nem vár tőlük a megszokottól eltérő válaszokat.) Természetesen mint minden nagy igazság, már ez is jól ismert. A tanárok mindig is megpróbálták a gyerekek háttéréhez, képességeihez, stílusához és érdeklődéséhez igazítani tanítási stílusukat. Ez fontos, de nem pontosan az, amit mi keresünk. A mi célunk inkább feltárni azokat az általános módokat, ahogy a tanuló elméről hagyományosan gondolkodunk, és az ilyenfajta gondolkodásból eredő pedagógiai gyakorlatot. Nem állunk meg azonban itt, mivel szeretnénk néhány észrevételt tenni a „tudatosság növelésével” kapcsolatban: mit érhetünk el azzal, ha rávesszük a tanárokat, hogy explicit módon gondolkodjanak a saját népi pszichológiai feltevéseikről annak érdekében, hogy a passzív tudás árnyékából kivezessük őket.

Az egyik legtisztább módja a népi pszichológia és népi pedagógia általános bemutatásának, ha szembeállítjuk saját emberi fajunkat a nem humán főemlősökkel. A mi fajunk esetében a gyerekek elképesztően erőteljes kulturális fogékonyságot mutatnak; érzékenyek, és lelkesen alkalmazzák a környezetükben megfigyelt viselkedésmintákat. Meglepő érdeklődést mutatnak szüleik és kortársaik tevékenysége iránt, és minden ösztönzés nélkül próbálják utánózni, amit megfigyeltek. Ami a felnőtteket illeti, *Kruger* és *Tomasello* szerint¹ ennek a fogékonyságnak a kihasználására alkalmas egy egyedülállóan humán „pedagógiai hajlam”: a felnőttek tökéletesen mutatják be a cselekvést, a tanuló legnagyobb hasznára. Ezek az összeillő tendenciák az emberi faj minden társadalmában megtalálhatóak. De figyeljük meg, hogy ezek az utánzó és bemutató tendenciák alig jelennek meg a legközelebbi főemlős fajnál, a csimpánznál. Nemcsak hogy a felnőtt csimpánzok nem tanítják a fiatalokat a tökéletes kivitelezés bemutatásával, a fiatalok sem utánózzák a

felnőttek cselekedeteit, legalábbis, ha az utánzás kellően szigorú definícióját alkalmazzuk. Amennyiben utánzáson azt a képességet értjük, mely lehetővé teszi nemcsak az elért cél, hanem a sikeres akció módjának megfigyelését is, kevés bizonyítékunk van a vadon nevelt csimpánzok² utánzó, és még kevesebb a tanítást célzó viselkedésére. Sokat elárul ugyanakkor, hogy ha a csimpánzkölyköt úgy nevelik, mintha embergyerek lenne, és ki van téve az emberi életmódnak, fokozottabb utánzási hajlamot mutat.³ A felnőtt csimpánzok „demonstratív” hajlandóságának bizonyítékai sokkal kevésbé egyértelműek, de kezdeti formájában ez a hajlam is jelen lehet.⁴

Tomasello, *Ratner* és *Kruger* feltételezte, hogy mivel a nem humán főemlősök nem tulajdonítanak vélekedést és tudást a másoknak, valószínűleg nem ismerik föl ezek jelenlétét magukban sem.⁵ Mi emberek azért mutatunk, mondunk vagy tanítunk valakinek valamit, mert fölismerjük, hogy a másik nem vagy nem jól tudja. A nem humán főemlősök pedagógiai törekvéseinek hiányát tehát magyarázhatja a tudatlanság és a téves vélekedés tulajdonítására való képtelenségük, hiszen csupán ezen állapotok fölismerése után próbáljuk meg pótolni a hiányokat bemutatással, magyarázattal vagy megvitatással. Még a legemberibb módon *enculturated* csimpánzok is csak kevés vagy semmi jelét nem mutatják olyan vélekedéseknek, melyek tanító viselkedést eredményeznek.

Az alacsonyabb rendű főemlősökkel végzett kutatások hasonló eredményt hoztak. Vadon élő cercófmajmok viselkedésének megfigyelése alapján⁶ *Cheney* és *Seyfarth* megállapítja: „Míg a majmok használhatnak elvont fogalmakat, és lehetnek indítékaik, hiedelmeik, vágyaik ... úgy tűnik, hogy képtelenek másoknak mentális állapotokat tulajdonítani: nincs »élmeelméletük«.” Hasonló eredménnyel zárultak másfajta majmokkal végzett kutatások is.⁷ A lényeg világos: a tanuló elméjére vonatkozó feltételezések alapozzák meg a tanítási próbálkozásokat. Ha nem tulajdonítunk tudatlanságot, nem próbálunk tanítani.

Ugyanakkor ha azt állítjuk, hogy csak az emberi lények értik a másik elméjét, és próbálják tanítani a hiányos tudásút, akkor figyelmen kívül hagyjuk azokat a változatos módokat, ahogy a tanítás különböző kultúrákban megjelenik. A változatosság elképesztő.⁸ Többet kell tudnunk erről a sokféleségről, ha értékelni akarjuk a népi pszichológia és a népi pedagógia közti kapcsolatot a különböző kulturális helyzetekben.

Ennek a kapcsolatnak a megértése különösen sürgőssé válik az oktatási reform kérdéseire vonatkozóan. Ha egyszer felismertük, hogy a tanárnak a tanulóval kapcsolatos elképzelései meghatározzák a tanítási módszereit, akkor döntő fontosságú ellátni a tanárokat (vagy szülőket) a gyerekek elméjére vonatkozó legjobb elmélettel. Eközben biztosítanunk kell a tanároknak némi bepillantást a saját népi elméleteikbe, melyek irányítják a tanítást.

A népi pedagógia számos, gyerekekre vonatkozó elképzelést tükröz: önfejük, és javításra szorulnak; ártatlanok, akiket meg kell védeni a durva,

közönséges világtól; üres tartályok, amelyeket meg kell tölteni azzal a tudással, amivel csak a felnőttek rendelkeznek; egoisták, akiket szocializálni kell. Az ilyenfajta népi hiedelmek, akár laikus akár szakember fogalmazza meg őket, komoly felülvizsgálatot igényelnek, amennyiben a belőlük származó következtetéseket helyesen akarjuk megítélni. Hiszen akár helyesek, akár tévesek ezek a következtetések, a tanítás folyamatára gyakorolt hatásuk jelentős lehet.

A kulturálisan orientálódó kognitív pszichológia nem veti el a népi pszichológiát mint pusztán babonát, mint valamit, ami csupán az érdekes népszokások iránt érdeklődő külön antropológus számára fontos. Régóta érvelek amellett, hogy nem elég megmagyarázni, mit *csinál* a gyerek;⁹ meg kell állapítani, hogy ő mit gondol, mit és miért csinál. Ahogy például a gyerekek elmeelméletére vonatkozó új vizsgálatok,¹⁰ egy kulturális megközelítés hangsúlyozza, hogy a gyerek fokozatosan érti meg, hogy nem közvetlenül a világra vannak hatással a cselekedetei, hanem a világra vonatkozó tudására. Ez a korai iskolás években lezajló alapvető átmenet a naiv realizmusból a meggyőződés szerepének megértéséig talán soha nem válik teljes körűvé. De amint megkezdődött, vele párhuzamosan változik az is, ahogy a tanár segíteni tudja a gyereket. Ennek következtében például a gyerekek nagyobb felelősséget vállalhat a saját tanulásáért és gondolkodásáért.¹¹ Elkezdnek „gondolkodni a gondolkodásukról” csakúgy, mint a „világról”. Nem meglepő tehát, hogy a teljesítményt tesztelők egyre inkább fontosnak tartják nemcsak a gyermek *tudását*, hanem a tudás megszerzésére vonatkozó elképzelését is.¹² *Howard Gardner* fogalmazta meg az *Iskolázatlan elme* (The Unschooling Mind) című művében: „Bele kell helyezkednünk a diákjaink elméjébe, és amennyire lehet megpróbálni megérteni fogalmaik forrásait és erősségeit.”¹³

Merészebben fogalmazva, a körvonalazódó elképzelés szerint az osztálytermi oktatási gyakorlat egy sor, a gyermeki elmére vonatkozó népi pedagógiai hiedelmen alapul, melyek egy része segítheti vagy hátráltathatja a gyermek fejlődését. Ezeket explicitté kell tenni, és újrvizsgálni. A tanulás és a tanítás különböző megközelítései – az utánzástól, instruálástól kezdve a felfedezésen keresztül az együttműködésig – eltérő nézeteket és feltevéseket tükröznek a tanulóval kapcsolatban – a művésztől a kísérletezőn át az együttműködő gondolkodóig.¹⁴ Ami a magasabb rendű főemlősöknél hiányzik, viszont az emberek kialakítják, az az elmére vonatkozó elképzelés. Ezek az elképzelések módosítják a gondolatok és tettek forrásáról és átvihetőségéről alkotott nézeteket. A gyermeki elme megértéséhez való hozzáállásunk fejlődése előfeltétele bármilyen fejlődésnek a pedagógiában.

Nyilvánvalóan sokkal többről van itt szó, mint a tanulók elméjéről. Az ifjú tanulók családban, közösségben élő emberek, akik igyekeznek összeegyeztetni vágyaikat, vélekedéseiket és céljaikat az őket körülvevő világgal. A minket foglalkoztató, a tudás elsajátítására és használatára vonatko-

zó kérdés lehet alapvetően kognitív, de nem áll szándékunkban szigorúan csak az úgynevezett racionális elmére összpontosítani. Egan emlékeztet, hogy „Apollón Dionüszosz nélkül lehetett jól informált és jó polgár, de akkor is egy unalmas fickó maradt. Akár kulturált is lehetett az oktatásra vonatkozó tradicionális elképzelések szerint... De *Dionüszosz* nélkül soha nem alkotott volna, alakított volna át egy kultúrát.”¹⁵ Habár a fenti eszmefuttatásunk a népi pszichológiáról és népi pedagógiáról a „tanítást és tanulást” a hagyományos értelmében hangsúlyozta, ugyanígy kiemelhetjük volna az emberi lélek más oldalait is, melyek hasonlóan fontosak az oktatás gyakorlatát tekintve, mint például a vágy, szándék, jelentés vagy akár az „uralom” népi koncepcióit. *De még a „tudás” fogalma sem annyira békésen apollóni, mint ezek.*

Vegyük szemügyre például a tudás kérdését: mi az, honnan jön, és hogy jutunk birtokába? Ezek szintén olyan témák, melyeknek mély kulturális gyökereik vannak. Kezdetnek vegyük a megkülönböztetést valami konkrét és egyedinek a tudása, illetve ugyanennek mint egy általános szabály példájának tudása között. A matematikai összeadás és szorzás meglepő példája ennek. Tegyük föl, hogy valaki éppen most sajátított el egy konkrét matematikai tényt. Mit jelent felfogni a szorzás „tényét”, mennyiben különbözik attól az elképzeléstől, hogy a szorzás egyszerűen megismételt összeadás, valami, amit már tudunk? Nos, először is azt jelenti, hogy le tudjuk vezetni az ismeretlent a már ismertből. Ez egy elég merész elképzelés a tudásról, talán még a cselekvésközpontú Dionüszosz is örömet lelné benne.

Mélyebb értelmét tekintve, valami absztraktnak a megértése az első lépés annak felismerése felé, hogy a látszólag bonyolult tudás visszavezethető, lebontható a tudás egyszerűbb formáira, melyeknek már birtokában vagyunk. Az *Ellery Queen*-detektívregényekben mindig szerepel egy megjegyzés egy adott oldalon, mely jelzi az olvasónak, hogy most már a bűntény megoldásához szükséges összes információ a birtokában van. Tegyük föl, hogy miután az osztály elsajátította a szorzást, bejelentjük, hogy most már rendelkeznek mindazzal a tudással, ami a logaritmus – bizonyos különleges számok, melyek egyszerűen csak az „1”, „2”, „3”, „4” és „5” nevet viselik – megértéséhez szükséges, és három példából rá kell jönniük, hogy ezek a logaritmusnevek mit jelentenek. A három példa mindegyike egy számsor. Az első sorozat 2, 4, 8, 16, 32; a második 3, 9, 27, 81, 243, és a harmadik 1, 10, 100, 1000, 10 000, 100 000. Mindhárom sorozat számai megfelelnek a logaritmus 1, 2, 3, 4 és 5-nek. De hogyan nevezhetjük a 8-at, a 27-et és az 1000-et is „3”-nak? A gyerekek nem csupán a *kitevő* és a *hatvány*, hanem bizonyos *alapok* kitevőinek fogalmát „fedezik fel” (vagy találják fel): hogy 2^3 egyenlő 8, 3^3 27, és 10^3 1000. Amint a gyerekek (úgy tízéves kor körül) ezt megtapasztalják, a matematikáról alkotott „derivációs” elképzelésük örökre megváltozik: megértik, hogy ha egyszer tudunk összeadni, és tudjuk, hogy az összeadás akár-

hányszor megismételhető, hogy a szorzáshoz jussunk, máris tudjuk, mi a logaritmus. Mindössze az alapot kell meghatározni.

Amennyiben ez túl „matematikai”, úgy bemutatathatjuk a gyerekekkel a *Piroska és a farkast*, először az egész osztály szereplésével, majd a főbb szereplők megjelenítésével, akik a közönségnek játszanak, végül egy mesélővel, aki a csoportnak mondja el vagy olvassa fel a történetet. Miben különböznek? Abban a pillanatban, hogy egy gyerek fölismeri, hogy az első felállításban csak színészek vannak, de nincs közönség, míg a másodikban mindkettő van, az osztály máris egy a drámáról zajló izgalmas vita közepében találja magát a la *Victor Turner*.¹⁶ Akárcsak az előző példában, ráébresztettük a gyerekeket, hogy sokkal többet tudnak, mint gondolták volna, csak gondolkodniuk kellett rajta, hogy felismerjék, mit tudnak. És végül is pontosan erről szólt a reneszánsz és a felvilágosodás kora! De ily módon tanítani és tanulni azt jelenti, hogy egy új elmeelméletet tettünk magunkévá.

Nézzünk egy másik hasonlóan alapvető kérdést, hogy honnan szerezzük a tudást. A gyerekek kezdetben általában azt feltételezik, hogy a tanár birtokolja a tudást, és ő adja át az osztálynak. Megfelelő körülmények között hamar megtanulják, hogy az osztályban mások is birtokában lehetnek bizonyos tudásnak, és meg is oszthatják azt. (Persze ezt a kezdetektől tudják, de csak olyan kérdésekkel kapcsolatban, mint például hogy mi hol található.) Ebben a második szakaszban a tudás a csoportban létezik, de még passzívan. Mi lenne, ha a csoportos megbeszélés a tudás *létrehozásának* módja lenne, nem csupán annak kiderítése, hogy ki rendelkezik a kérdéses ismerettel?¹⁷ És van még egy további lépés is, az emberi tudás legalapvetőbb jellemzője. Hova fordulunk, ha a csoportban senki nem tudja a választ? Így jutunk el a kultúrához mint raktárhoz, eszköztárhoz. Vannak dolgok, amit az egyes személyek tudnak (több, mint hiszik); ennél többet tud vagy képes felfedezni a csoport különböző eszmecserék során; és még ennél is sokkal több raktározódik valahol máshol – a „kultúrában”, például a nagy tudású emberek fejében, lexikonokban, könyvekben, térképeken. Definíció szerint gyakorlatilag egy kultúrában senki sem tudja mindazt, ami tudható. Mit teszünk tehát, ha elakadunk? És milyen problémákba ütközünk, miközben a szükséges tudást megszerezzük? Kezdjünk válaszolni ezekre a kérdésekre, és máris a legjobb úton járunk, hogy megértsük, mi a kultúra. Nem sok idő kell hozzá, hogy valamelyik gyerek elkezdje felismerni, hogy a tudás hatalom, a gazdagság egy formája, biztonsgági háló.

Vizsgáljunk meg tehát közelebbről néhány, az elmére vonatkozó alternatív elképzelést, melyek közismertek az oktatásteoretikusok, tanárok és végül a diákok körében is. Hiszen ezek határozhatják meg az osztályteremben zajló oktatási gyakorlatot.

Elmemodellek és pedagógiai modellek

A tanuló elméjére vonatkozóan négy erőteljes modell uralkodik napjainkban. Mindegyik különböző oktatási célokat hangsúlyoz. Ezek nem csupán a tanítást és oktatást meghatározó elképzelések, hanem az elme és a kultúra viszonyát is jellemzik. Az oktatáspszichológia újragondolása során elengedhetetlen ezen emberi fejlődésre vonatkozó alternatív elképzelések vizsgálata és a tanulásra, illetve tanításra vonatkozó következtetések újraértékelése.

1. A gyermek mint utánczó tanuló: a „hogyan” elsajátítása

Amikor egy felnőtt a gyerekeknek bemutat vagy modellez egy sikeres vagy begyakorolt cselekvést, a demonstráció a felnőtt következő vélekedésain alapul: *a)* a gyerek nem tudja, hogy csinálja x-et, és *b)* meg tudja tanulni, hogy kell csinálni x-et, ha megmutatják neki. A modellezés további előfeltételei, hogy *c)* a gyerek csinálni akarja x-et, és *d)* akár tényleg megpróbálja kivitelezni x-et. Az utánczós tanulás esetében a gyerekek fel kell ismernie a felnőtt által kitűzött célt, a célok eléréséhez alkalmazott eszközöket és a tényt, hogy a bemutatott cselekvés sikeresen eljuttatja őt a célhoz. A gyerekek – nem úgy, mint a vadon nevelt csimpánzok – kétéves korukra képesek utánozni egy kérdéses cselekvést. A felnőttek, felismervén a gyerek utánczói hajlamát, a cselekvés bemutatását előadássá alakítják, hogy még színesebben demonstrálják, hogyan is kell „jól csinálni”. Gyakorlatilag „zavaró tényezők nélküli” példáját¹⁸ mutatják a cselekvésnek, kivételesen tiszta kivitelezését a kívánt akciónak.¹⁹

Az ilyenfajta bemutatás az alapja az inaskodásnak, bevezetvén a tanoncot a mesterség fogásaiba. A mester megpróbálja átadni a gyakorlat során elsajátított szakértelmet a tanoncnak, aki a siker érdekében gyakorolja a bemutatott fogást. Egy ilyen folyamatban nem nagyon különül el a procedurális (tudni, hogyan) és a propozicionális tudás (tudni, mit). A háttérben húzódó feltevés szerint a kevésbé gyakorlott személyt bemutatáson keresztül meg lehet tanítani, hiszen képes utánczós útján tanulni. Egy másik feltevés e folyamattal kapcsolatban, hogy az utánczós teszi lehetővé a kulturális szempontból fontos tudás összegyűjtését, és a kultúra generációk közti átadását.²⁰

Az utánczós mint a tanítás eszköze maga után von az emberi kompetenciára nézve egy másik következtetést is: sokkal inkább tehetségről, gyakorlathoz és képességekről van szó, mintsem tudásról és megértésről. Az utánczós hangsúlyozó nézet szerint a kompetencia a gyakorlat során alakul ki. Ez a nézet kizárja a logaritmus vagy a dráma korábban tárgyalt tanítási módját. A tudás „kialakul, mint a szokások”, és sem az elméletekhez, sem a vitákhoz nincs köze. Valóban, azokat a kultúrákat, melyekben nagy szerepe van

a népi pszichológiának és népi pedagógiának, „hagyományos” kultúrának nevezzük. De a technikailag fejlettebb társadalmakban is fontos szerepet játszanak az implicit utánzásos elméletek, például a tanoncídó során a bonyolult fogások átadásakor. A tudóssá vagy költővé váláshoz többre van szükség, mint csupán „ismerni az elméletet”²¹ vagy tudni a jambikus pentameter szabályait. Ismét eljutottunk *Arisztotelész* és az orvos problémájához.

Mit tudunk tehát a demonstrációról és az inaskodásról? Nem sokat, de talán többet, mint gondolnánk. Például tudjuk, hogy a „hogyanak” a bemutatása és a gyakorlási lehetőség biztosítása nem elég. A szakértőkkel kapcsolatos tanulmányok rávilágítanak, hogy a szakképzett munkavégzés elsajátítása nem eredményez olyan rugalmas tudást, mint a gyakorlat és az elmélet elsajátításának ötvözése. Valahogy úgy, ahogy a kitűnő zongoristának többre van szüksége, mint ügyes kezekre; jártasnak kell lennie az összhangzattanban, szolfézsban és a dallamszerkezetekben. Így ha az utánzásos tanuláselmélet meg is felel egy „tradicionális” társadalom igényeinek (általában azonban alaposabb vizsgálódás után kiderül, hogy itt is többről van szó),²² a fejlettebb társadalmaknak biztosan nem. Ez vezet minket az emberi elmével kapcsolatos következő elméletrendszerhez.

2. A didaktikus helyzetből tanuló gyerek: a propozicionális tudás elsajátítása.

A didaktikus tanítás arra az elképzelésre alapoz, hogy a diákoknak be kell mutatni a tényeket, alapelveket és szabályokat, melyeket ők megtanulnak, felidéznek és alkalmaznak. Az ilyen tanítás során feltételezzük, hogy a gyerekek nem rendelkeznek a szükséges ismerettel, figyelmen kívül hagy vagy nem ismer bizonyos tényeket, szabályokat vagy elveket, melyeket szóban át lehet adni. Amit a diáknak meg kell tanulnia, az a tanár fejében, könyvekben, térképeken, a művészetekben vagy különböző adatbázisokban fellelhető. Az „ismeret” egyszerűen meg kell keresni vagy meg kell hallgatni. Ez egy egyértelmű adathalmaz – az ismeretek reprezentációja. A procedurális tudás, a „hogyan” ismerete automatikusan következik bizonyos tényekre vonatkozó állítások, elméletek ismeretéből: „A derékszögű háromszög átfogójának négyzete egyenlő a befogók négyzetének összegével.”

E szerint az elképzelés szerint a képességekről nem úgy gondolkodunk, mint annak tudásáról, hogyan csináljunk valamit szakértelemmel, hanem mint az új tudás elsajátításának képességéről, melyhez bizonyos mentális – verbális, téri, számtani, interperszonális – adottságokat használunk. Talán ez a leginkább meggyökeresedett népi pedagógiai elképzelés a mai gyakorlatban; legyen szó történelemről, társadalomtudományokról, irodalomról, földrajzról, természettudományokról vagy akár matematikáról. A legalapvetőbb vonzereje abban rejlik, hogy világos leírást ad arról, mit is kell elsa-

játítani, és ami hasonlóan fontos: a teljesítmény mérése során is irányadó alapértékeket nyújt. Minden más népi pedagógiai elméletnél több objektív teszt forrása volt ez az elmélet. Annak eldöntésére, hogy a diák tudja-e, mi Albánia fővárosa, csupán egy többszörös választási feladatot kell elvégezteni vele, melyben a lehetőségek: Tirana, Milánó, Szmirna és Szamarkand.

De nincs sok értelme elítélni a didaktikus megközelítést. Vannak olyan összefüggések, melyekben a tudást hasznos „objektívként” és átadhatóként kezelni – mint például a különböző bírói idézések ismerete, melyek értelmében egy esetet az angol polgári jog hatáskörébe sorolhatunk, vagy a szökött rabszolgák törvénye, amely amerikai törvény lett 1793-ban, vagy hogy az 1755-ös liisszaboni földrengés elpusztította az egész várost. A világ valóban tele van tényekkel. De a tényeknek nincs sok hasznuk, ha túl nagy mennyiségben kapjuk őket – akár diák a tanártól, vagy fordítva, egy objektív vizsgán nevekkel való dobálózás formájában. Ehhez a ponthoz a negyedik nézőpont tárgyalása során még visszatérünk.

Amire itt összpontosítanunk kell, az a gyermek elméjére vonatkozó azon elképzelés, mely a didaktikus megközelítés háttérében húzódik – annak népi pedagógiája. Valójában ez az elmélet úgy tartja, hogy a gyermek elméje egy üres palatábla, *tabula rasa*. Az elmébe kerülő tudást halmozódónak tartják, a későbbi ismeret ráépül a korábban megszerzett tudásra. Még fontosabb e nézetnek az az elképzelése, hogy a gyermek elméje passzív, egy gyűjtődény, melyet csak meg kell tölteni. Az aktív értelmezés vagy konstruálás nem jelenik meg. A didaktikus elfogódottság a gyereket kívülről, a harmadik személy szemszögéből nézi, és nem próbál belépni a gondolatai közé. Egyértelműen egyirányú folyamat: a tanítás nem kölcsönös párbeszéd, hanem az egyik szereplő előadása a másik számára. Egy ilyen rendszerben, ha a gyerek nem teljesít megfelelően, akkor a hiányokat a mentális képességeinek elégtelenségével vagy az alacsony IQ-val magyarázzák, és az oktatási rendszer sértetlen marad.

A most következő harmadik folkpedagógiai megközelítést éppen az első személyű perspektíva, a gyerek nézőpontjának rekonstruálása jellemzi.

3. A gyerek mint gondolkodó: a személyközi csere fejlődése

A korábban bemutatott új hulláma a „másik elmére” vonatkozó kutatásoknak a legújabb megnyilvánulása egy általánosabb modern erőfeszítésnek, hogy a tanulás folyamatában felismerjük a gyermek nézőpontját. Ezen nézet szerint a tanár fontosnak tartja megérteni, mit gondol a gyerek, és hogyan jut erre a meglátásra. A gyerekek, akárcsak a felnőttek, a világ egy modelljét alkotják meg, mely segíti őket tapasztalataik feldolgozásában. A pedagógia szerepe, hogy segítse a gyereket a jobb, hatékonyabb, kevésbé egyoldalú megértésben. A megértést vitákon és közös munkán keresztül

mozdítják elő, ahol a gyereket bátorítják a saját véleményének minél jobb kifejtésére, hogy lehetősége legyen más véleményekkel való megismerkedésre is.

A kölcsönösség pedagógiája feltételezi, hogy minden ember képes vélekedések és gondolatok megformálására, melyek a viták és interakciók eredményeként egy közös referenciakeretet alkothatnak. A gyerekek és a felnőttek is megvan a saját nézőpontja, és mindkettőt bátorítani kell, hogy felismerje a másikét, még akkor is, ha nem értenek egyet. Fel kell ismerniük, hogy az eltérő vélemények megismerhető okokon alapulnak, mely okok alapot nyújthatnak a versengő vélekedések elbírálására. Néha mi tévedünk, néha a másik – attól függően, hogy mennyire megalapozottak a vélemények. Néha a szemben álló nézetek mindegyike helytálló – vagy téves. A gyerek nem tudatlan, és nem is üres edény, hanem valaki, aki képes érvelni és akár magától, akár a másokkal folytatott eszmecsere nyomán valamit megérteni. A gyerek, akárcsak a felnőtt, képes a saját gondolkodásáról gondolkodni és elképzeléseit refleksió keresztül módosítani – ahogy néha utalunk rá, „átmenve metába”. Egyszóval a gyerek egyben epiztemológus és tanuló is.

A gyerekről legalább annyira, mint a felnőttről, azt tartjuk, hogy nemcsak a világról, hanem a saját elméjéről is többé-kevésbé összefüggő elméletekkel rendelkezik. Ezek a naiv teóriák nem utánzással, nem is didaktikus instrukciók segítségével, hanem vita, együttműködés és egyezkedés során kerülnek összhangba a szülők és tanárok elméleteivel. A tudás az, amit vitában osztunk meg²³ egy „szöveg”-közösségen belül.²⁴ Az igazság sokkal inkább bizonyítékok, érvek és konstrukciók eredményeként születik meg, mint akár írott, akár pedagógiai tekintély nyomán. Az oktatásnak ez a kölcsönösségen és dialektikán alapuló modellje nagyobb hangsúlyt fektet az interpretációra és a megértésre, mint a tényszerű tudásra vagy a jól begyakorolt teljesítményre.

Nemcsak arról van szó, hogy ez a kölcsönösséget hangsúlyozó nézet „gyerekközpontú” (nem igazán sokatmondó kifejezés), hanem hogy sokkal kevésbé lekezelő a gyerek elméjével kapcsolatban. Megpróbálja tanár és gyerek között kiépíteni a megértés kölcsönösségét, hogy megkeresse a gyerek intuícióiban a szisztematikus tudás gyökereit, szorgalmazta Dewey.

A tanításról és tanulásról kialakított nézőpontját a legfrissebb kutatások négy irányvonala is gazdagította. Habár közeli kapcsolatban vannak egymással, mégis érdemes megkülönböztetni őket. Az első a gyermekek azon képességének fejlődésével foglalkozik, mely lehetővé teszi számukra „más elmék olvasását”, mások gondolatainak és érzéseinek megismerését. Általában e kutatás az *interszubsztivitás* vizsgálataként ismert. Az interszubsztivitás az élet első heteiben az anyát és a csecsemőt kölcsönös örömmel eltöltő szemkontaktussal kezdődik, majd a hétköznapi tárgyakra irányuló közös figyelem megosztása következik, végül a beszéd megjelenésével a

gondozó és a gyermek gondolatainak soha le nem záruló találkozásában teljesebbé ki.²⁵

A kutatások második iránya a másik intencionális állapotainak megértésére való képességgel foglalkozik. Ezek az állapotok a vélekedések, ígéretek, vágyak, szándékok, egyszóval a másik *elmeelmélete* – ahogy erre a kutatásra hivatkoznak is. Ez a kutatás arra próbál választ adni, hogy honnan származnak a gyerekek mások mentális állapotainak forrásaira vonatkozó elképzelései. Különösen érdekes, hogy mi alapján tartja a gyerek az emberek vélekedéseit és véleményeit igaznak, illetve hamisnak. Ezt vizsgálva a kutatók számos lenyűgöző információhoz jutottak a kisgyerekek „téves vélekedésre” vonatkozó tudásáról.²⁶

A harmadik irány a *metakogníció* kutatása – mit gondolnak a gyerekek a tanulásról, emlékezésről, gondolkodásról (különösen a sajátjukról), és hogyan befolyásolja az ember mentális működését a saját kognitív műveltségéről való gondolkodás. Az első jelentős tanulmány e kutatásban Ann Brown nevéhez fűződik, aki bemutatta, hogy az emlékezeti stratégiák milyen alapvető változáson mennek keresztül azt követően, hogy a gyerek megfigyeli, hogy ő maga hogyan próbál valamilyen információt az emlékezetébe vésni.²⁷

A negyedik irány az *együttműködő tanulásra* és problémamegoldásra vonatkozó kutatásokat fogja össze, melyek központi kérdése, hogy egy beszélgetés során a gyerekek hogyan fejtik ki és vizsgálják felül nézeteiket.²⁸ Ez az irányzat nemcsak Amerikában, hanem Svédországban is virágzott, ahol újabb pedagógiai kutatások tanulmányozzák, hogy a gyerek hogyan ért meg dolgokat, és hogyan értelmezi a saját tanulását.²⁹

Ezek a kutatások mind arra próbálnak rávilágítani, hogyan szervezik a gyerekek a saját tanulásukat, emlékezetüket, találgatásaikat és gondolkodásukat. A régebbi kutatásoktól eltérően, melyek mindenáron „tudományos” modellel próbálták magyarázni a gyermek kognitív tevékenységét, ez az irányzat a gyerek saját értelmezési kereteit vizsgálja, hogy jobban megértse, hogyan jut el a számára leginkább hasznosnak bizonyuló nézethez. A gyerek saját népi pszichológiája (és annak fejlődése) válik a tanulmány témájává. Természetesen az ilyen kutatás a tanárt sokkal mélyebb és kevésbé „leereszkedő” tudással látja el a tanítás-tanulás szituációra vonatkozóan.

Néhányan e megközelítés gyengeségének tartják, hogy elfogadhatatlan mértékű relativitást tűr meg a „tudás” mibenlétére vonatkozóan. Nyilvánvalóan több kell a vélekedések igazolásához, mint csupán megosztani azt másokkal. Ez a „több” az érvelés tudományos és filozófiai szabályrendszere. A tudás végül is *igazolt* meggyőződés. Eléggé pragmatikusnak kell lenni a tudás természetére vonatkozó nézeteinkben, hogy felismerjük e kritika fontosságát. Nevetséges posztmodernizmus lenne elfogadni, hogy minden tudás igazolható, ha találunk vagy kialakítunk egy olyan „értel-

mező közösséget”, mely egyetért azzal. De ahhoz sincs értelme ragaszkodni, hogy a tudás csak akkor tudás, ha oly módon „igaz”, hogy kizár minden versengő állítást. Az „igaz történelem”, tekintet nélkül arra a szemléletre, melyben íródott, jó esetben rossz tréfa, rossz esetben politikai hegemonia megszerzésére tett kísérlet. Az „igazságra” vonatkozó állításokat mindig igazolni kell.

Olyan érveket kell találnunk az igazoláshoz, melyek – a logika szigorúbb értelmében – ellenállnak a cáfolatnak és hitelenségnek. Az ilyenfajta érvelés nyilvánvalóan olyan bizonyítékokat állít, melyek kizárják a meghamisíthatóságot. De a hamisíthatóság ritkán egyértelmű kérdés, hiszen gyakran lehetnek eltérő értelmezései a bizonyítékoknak, ha nem is mindnek, elég soknak ahhoz, hogy meggyőző legyen.

Nincs priori ok arra, hogy a tanítás és tanulás harmadik megközelítése eleve miért ne lehetne kompatibilis ezzel a pragmatikusabb ismeretelmélettel. Jelentősen eltér a második elmélettől, melyben a tudás rögzített, és független a tudó nézőpontjától. A tudás természete megváltozott mára. Néhány példát kiemelve: a XVII. század előtt úgy tartották, hogy áthidalhatatlan szakadék van a tudás és a vélemény között, lévén az első objektív, míg a második szubjektív.³⁰ A modernizmus egészséges optimizmust dőlget e hézaggal kapcsolatban. Itt most nem „analitikus” tudásról van szó – mint a logikában vagy matematikában –, ahol az ellentmondás szabályának kiemelt szerepe van (valami nem lehet egyszerre „A” is és „nem-A is”). De a vizsgált szemlélet még az analitikus szinten is kétkedve tekint a formális, logikai alakzatok idő előtti alkalmazására olyan esetekben, ahol a tapasztalati tudás nem a „kemény” természettudományok köré tartozik.

Mindennek fényében bizonyára eggyel tovább lehet lépni a népi pedagógia megértésében – egy olyan lépéssel, mely az eddigiekhez hasonlóan ismeretelméleti megfontolásokon alapul. Nevezetesen, hogy a szubjektív vélekedések hogyan válnak a világra és annak tényeire vonatkozó életképes elméletekké. Hogyan alakulnak a hiedelmek olyan hipotézisekké, melyek nem azért állják meg a helyüket, mert hiszünk bennük, hanem mert a bizonyíték, értelmezés és egyetértés nyilvános színterén élő tudással jelenik meg. A hipotéziseket nem lehet egyszerűen támogatni. Nyilvános tesztelés szükséges. A „Ma kedd van” nem azért válik elfogadott ténnyé, mert „igaz”, hanem a hét napjainak megnevezésével kapcsolatos konvencióhoz való igazodás miatt. Az elfogadottság alapján ér el interszubjektivitást, és válik az egyéni hiedelmektől független ténnyé. Ennek alapján veszi Popper védelmébe az „objektív tudást”,³¹ és ezen alapul Nagel nézete arról, amit „senkiföldje-szemléletnek” nevez.³²

Ilyen jellegűek azok a kérdések, melyekkel a harmadik perspektíva oly nagyszerűen és direkt módon foglalkozik. Most a népi pedagógia negyedik és egyben utolsó megközelítését mutatjuk be.

4. A gyerek mint jól informált: az objektív tudás kezelése

Egy túlságosan kizárólagos jellegű összpontosítás a vélekedésekre, „intencionális állapotokra”, ezek párbeszéd folyamán zajló egyeztetésére azzal a veszéllyel fenyeget, hogy túlbecsüljük a társas cserének a tudás létrehozásában játszott jelentőségét. Ez a hangsúly oda vezethet, hogy alábecsüljük a múltban összegyűjtött tudás szerepét. Hiszen a kultúrák ugyanúgy őrzik a múlt megbízható tudását, ahogy a polgárjog megőrzi a múltbéli társadalmi konfliktusok során született ítéletek leírását. Mindkét esetben erőfeszítést teszünk egy megvalósítható következtetés kialakítására, hogy elkerüljük az önkényességet, és „általános alapelveket” találunk. Sem a kultúra, sem a jog nem nyitott a váratlan átalakításra. Az átalakítás jellegzetesen korlátozásokkal zajlik. A múltbéli tudást és megbízható gyakorlatot komolyan vesszük. A tudomány sem kivétel: ellenáll az eszeveszett „tudományos forradalmaknak”, a régi paradigmák pazarló elvetésének.³³

Most nézzük a pedagógiát. A gyerekek hamar megismerkednek az elcsépelet különbségétellel az általunk (barátok, szülők, tanárok stb.) tudott és a tágabb értelemben vett „tudott” között. Ezekben a posztpozitivisták, esetleg posztmodernista időkben tisztában vagyunk vele, hogy a „tudott” se nem Istentől származó igazság, se nem megmásíthatatlan tény a Természet Nagykönyvében. Eszerint a tudás mindig újraírható. De az újraírhatóság nem összekeverendő a korlátok nélküli relativizmussal, azzal a nézettel, hogy mivel egyik elmélet sem tartalmazza a végső igazságot, így minden elmélet, mint minden ember, egyenlő. Bizonyára felismerjük a különbséget Popper Második Világa – személyes hiedelmek, megérzések és vélemények – és az igazolt tudás Hármadik Világa között. Az utóbbi nem attól objektív, hogy tartalmazza néhány pozitivistát mindentől független, ősi *reality*, hanem inkább attól, hogy kiállta az alapos, kitaró vizsgálódást és a legjobb hozzáférhető bizonyítékok felhasználásával való tesztelést. Minden tudásnak története van.

A negyedik megközelítés szerint a tanításnak segítenie kell a gyerekek megérteni a különbséget egyrészt a személyes ismeretei, másrészt a kultúra által összefoglalt tudáshalmaz között. De nem csupán a különbséget kell megérteniük, hanem annak alapját, a tudás történetét is. Hogyan tudjuk ezt a perspektívát egyesíteni pedagógiánkkal? Másképp fogalmazva: mit nyer a gyerek azzal, hogy kezdi megkülönböztetni a kanonikus tudást a saját személyes, egyedi tudásától?

Janet Astington ennek a klasszikus problémának egy érdekes olvasatát kínálja.³⁴ Megfigyelései szerint amikor a gyerekek kezdik megérteni, hogyan használható a bizonyíték egy vélekedés ellenőrzésére, gyakran hasonlóan találják ezt a folyamatot a meggyőződésről való vélekedés kialakításához: „Most már van okom azt hinni, hogy ez a vélekedés igaz (vagy hamis, esettől függően).” Egy hipotézisben való hit mellett szóló érvek nem tartoznak egy osztályba azokkal a hiedelmekkel, melyeket a hipotézis fog-

lal magában, és amennyiben az érvek beválnak, úgy a vélekedésből (vagy feltételezésből) valami erőteljesebb dolog lesz – egy igazolt elmélet vagy akár tények csoportja.

És ugyanezen intuíció nyomán az ember könnyen felismerheti, hogy egyéni elképzelései, gondolatai kapcsolódnak (vagy sem) az „ismerthez”, vagy ahhoz, amit általában úgy tekintünk, hogy kiállta az idő próbáját. Ily módon a személyes feltevéseket a történelmi múlttal osztozónak tekinthetjük. Akik ma a tudás megismerésére törekszenek, azok feltevéseiket megosztják a régen elhunytakkal. De tovább is mehetünk egy lépéssel, és feltehetjük a kérdést: hogyan alakultak a múlt feltételezései az évek során valami sokkal szilárdabb „anyaggá”. Megoszthatjuk Arkhimédészre vonatkozó ismereteinket a mérleghintán velünk játszó társunkkal a játszótéren, és tudhatjuk, hogyan jutott az adott meggyőződéshez. De mi a helyzet *A makrancos hölgy* Katájának vagány csitriként való interpretálásával? *Shakespeare* nem gondolhatta így, nem „ismerhette” ebben az értelemben. Volt esetleg valami hasonló az ő idejében? Van valami vonzó és lelkesítő abban, ha a „tudás” saját verzióját szembesítjük a múlt hírességeinek gyenge pontjaival. Képzelnünk el egy belvárosi középiskolai osztályt – egy valódi, főleg San Antonio-i spanyolokból állót – amint az *Oidipusz királyt* állítja ják színpadra. Olyan dolgokat tudnak a vérfertőzésről, amiről *Szophoklész* még csak nem is álmodott. Tehetséges tanár-rendezőjük számára egyértelmű volt, hogy egyáltalán nem félemlítette meg őket a Halott Fehér Európai Férfi, aki néhány évszázaddal korábban megírta a színdarabot. Mégis hűek maradtak a darab szelleméhez.

Nos, a negyedik elmélet úgy tartja, hogy van valami különleges a halott szerzőkkel való beszélgetésben, akik ősi írásaikban mégis tovább élnek; persze csak abban az esetben, ha a találkozás nem imádat, hanem vita és értelmezés, a múlttal kapcsolatos gondolatokról való gondolkodás. Próbáljuk kamaszokkal színre vinni a *Teremtés könyvének* elképesztően rövid leírását, ahol Ábrahám Isten útmutatása alapján elviszi egyetlen fiát, Izsákot a „moriah” hegyére, hogy ott az Úrnak föláldozza. Van egy híres gyűjtemény az Ábrahám-történet változataiból *Kierkegaard Félelem és rettegés* című művében – próbáljuk ki azt is a fiatalokkal. Vagy próbáljuk megmutatni kamaszoknak az Angyal üdvözlét megörökítő festményeknek vagy egy tucat különböző változatát, ahol az Angyal bejelenti Máriának, hogy ő lesz a Mennország királynője. Kérdezzük meg tőlük, hogy a különböző képeken szerintük mire gondolhat Mária – egy olyan képen, ahol úgy néz ki, mint egy gögös reneszánsz hercegnő, egy másikon az alázatos Mártára emlékeztet, egy harmadikon pedig olyan, mint egy pimasz fiatal hölgy. Elképesztő, hogy a kamaszok milyen hamar átlépik a *Popper* szubjektív Második Világát az objektív Harmadik Világtól elválasztó szakadékot. A tanár az ilyen típusú feladatokkal segíti a gyereket, hogy saját benyomásain túl kapcsolódjon egy elmúlt világhoz, amely egyébként elérhetetlen és felfoghatatlan lenne számára.³⁵

Valódi iskolázottság

A valódi oktatás természetesen soha nem korlátozódhat a tanuló és a tanítás egy-egy modelljére. A legtöbb iskolai hétköznapi oktatás szándékai szerint fejleszti a képességeket és adottságokat, tudást, tényeket és elméleteket ad át, elősegíti a vélekedések és szándékok megértését. Az oktatási gyakorlat minden változata magában foglal egy, a tanulóra vonatkozó elképzelést, amit idővel magáévá téve felhasználhat mint megfelelő módját a tanulási folyamatról való gondolkodásnak. Így a pedagógia megválasztása elkerülhetetlenül közvetít egy, a tanulóra és a tanulási folyamatra vonatkozó elképzelést. A pedagógia tehát soha nem ártatlan. Egy, a saját üzenetét hordozó közeg.³⁵

Összefoglalás: Az elme, a kultúra és az oktatás újragondolása

Az imént bemutatott négy tanítási-tanulási modellt két dimenzió mentén lehet rendezni. Az egyik a belül-kívül dimenzió: nevezzük ezt *internalista-externalista* dimenziónak. Az externalista elméletek azt hangsúlyozzák, hogy a felnőttek mit tehetnek a gyerek tanulásának elősegítése érdekében – a hagyományos oktatáspszichológia nagy része idetartozik. Az internalista elméletek arra összpontosítanak, hogy mire képes a gyerek, mit gondol a saját cselekedeteiről, és hogyan lehet a tanulást ezekre az intencionális állapotokra építeni.

A második dimenzió az interszubjektivitás vagy „kölcsonös megértés” szintjét írja le, melynek megléte az oktatásteoretikus és elméletének alanyai között feltehetően szükséges. Nevezzük ezt az *interszubjektív-objektivist* dimenziónak. Az objektivist teóriák úgy tekintenek a gyerekekre, ahogy a rovtudós a hangykolóniára vagy az elefántidomár az elefántra; nem feltételezi, hogy az alanyok ugyanolyan fogalmak szerint szemlélik magukat, mint a kutató. Az interszubjektivist elméletek ugyanakkor magukra ugyanazon elméleteket alkalmazzák, mint klienseikre. Ebből eredően olyan pszichológiai elméleteket igyekeznek kialakítani, amelyek legalább annyira hasznosak a gyerekeknek tanulásuk megszervezésében és életük sikeres „lebonyolításában”, mint amennyire segítenek a felnőtteknek a gyerekekkel való munkában.

Az internalista elméletek általában interszubjektivist hangsúlyúak. Így például, ha valakit foglalkoztat, hogy mire képes a gyermek mentálisan, akkor valószínűleg egy olyan tanítás-tanulás elmélet kialakítására törekszik, mely megosztható a gyerekekkel annak érdekében, hogy erőfeszítéseit megkönnyítsük. De nem feltétlenül van ez így. A nyugati kulturális antropológia például internalista, és komolyan foglalkoztatja, hogy „hogyan gondolkodnak a bennszülöttek”. De az antropológusok elméletei nem a bennszülöttek-

nek, hanem az otthoni kollégáknak szólnak.³⁶ Általában, bár nagyon tapintatosan, de mégis azt feltételezik, hogy a bennszülöttek „mások”, vagy hogy egyszerűen nem értenék meg. És valóban, néhány pszichoanalitikusan orientált kisgyermekkorra vonatkozó pedagógiaelmélet hasonló ehhez – a gyerekekkel nem megosztandó. Ezeket az elméleteket erősen foglalkoztatják a gyermek belső állapotai, de mint a bennszülöttek, a gyerek is „más”. A felnőtt – teoretikus vagy tanár – olyanná válik, mint a XIX. századi regény mindentudó narrátora: pontosan tudja, mi zajlik a regény főhőseinek elméjében, még akkor is, ha a hős maga esetleg nem.

A modern pedagógia egyre inkább arra az álláspontra helyezkedik, hogy a gyerekek tudatában kell lennie saját gondolati folyamatainak, és hogy a pedagógiai teoretikusnak és a tanárnak egyaránt segítenie kell a gyereket, hogy minél inkább „metakognitív” váljon – legalább annyira tudatában legyen a saját tanulási és gondolkodási folyamatainak, mint az éppen tanult tantárgynak. Szakértelemre szert tenni és tudást gyűjteni nem elég. A feladat teljesítésére és a megközelítés lehetséges fejlesztésére vonatkozó reflektív segíthetik a tanulót, hogy alapos tudásra tegyen szert. Egy jó elmélet – vagy a mentális működés elmélete – része a gyerekeknek nyújtott segítségnek.

Végül is a négy pedagógiai elméletre gondolhatunk úgy is, mint egy tágabb terület részeire, melyek jelentőségét részlegességük fényében kell megérteni. Senki sem állíthatja, hogy a hozzáértés és a pallózott képességek nem fontosak. Azzal sem érvelhetünk, hogy a tényszerű ismeretanyag felhalmozása lényegtelen. Épelméjű kritikus soha nem állítaná, hogy a gyerekeknek nem kell ráébrednie a tudás szemléletfüggőségére és arra, hogy az ismeretszerző folyamat során megosztjuk és egyeztetjük a nézőpontjainkat. És bi-gottnak kell lenni, ha tagadni akarjuk, hogy gazdagabbá válunk, ha felismerjük a múlt megbízható tudása és a jelenben tanultak közti kapcsolatot. Arra lenne szükség, hogy a négy elméletet valamilyen egybehangzó egységgé olvassuk össze, mely egy közös területként (*continent*) jelenik meg. A régebbi elméleteket és az elme művelésére vonatkozó elképzeléseket meg kell fosztani a szűk látókörű kizárólagosságuktól, és az újabb elméleteket úgy kell módosítani, hogy felismerjék: a készségek és tények soha nem léteznek kontextuson kívül, de legalább annyira fontosak a kontextusban is.

Az emberi fejlődés tanulmányozásának haladása kezd olyan új és szilárdabb alapot biztosítani, melyre a tanítás-tanulás sokkal jobban integrált elméletét lehet felállítani. Ez a fejezet elsősorban ezekkel az új vívmányokkal foglalkozott – a gyerekekkel mint aktív, intencionális lényekkel; a tudással, ami inkább ember által előállított, mint egyszerűen létező; a móddal, ahogy a világról és egymásról szóló tudásunkat kialakítjuk, és egyeztetjük egymással, mind a kortársainkkal, mind a régen eltávozottakkal. A következő fejezetekben még tovább vizsgáljuk ezeket az „újdonságokat” és következményeiket.

3. Az oktatási célok összetettek

I.

Mint általában a forradalmi korszakok, a mi korunk is tele van ellentmondásokkal. Valójában ha közelebbről megvizsgáljuk, ilyenkor antinómiákról beszélhetünk – nagy igazságpárokat látunk, amelyek külön-külön bár lehetnek igazak, egymásnak ellentmondanak. Az antinómiák jó táptalajt nyújtanak nemcsak a vitákhoz, hanem a gondolkodáshoz is. Eszünkbe juttatják, hogy igazság nem létezik azoknak a látószögétől függetlenül, akik képviselik.

Forradalmi időkben az oktatásról szóló igazságokat is ellentmondások sújtják. Nem meglepő, hogy antinómiászerű ellentmondások vannak már abban is, mi legyen a célja a korai oktatásnak – eredő antinómia. Ezt fogom körüljárni ebben a fejezetben. Különösképp az érdekel, hogy a korai oktatásról felmerülő gondolataink hogyan vezetnek ezekhez az antinómiákhoz, és hogyan tudjuk, jobban odafigyelve, ezeket átfordítani a változó időkben előrevivő tanulságokká.

Kezdetnek röviden bemutatnám a három leginkább zavarba ejtő ellentmondást. Ezek szolgálatják majd a mintát ahhoz, hogyan kezeljük a később jelentkező antinómiákat. Emlékezzünk arra, hogy az ellentmondásoknak nincs logikai, csak pragmatikai megoldásuk. Ahogy *Niels Bohr* szívesen hangoztatta, a kis igazságok ellentéte hamis, a nagy igazságoké igaz is lehet. Tehát a megközelítésünk elsősorban pragmatikus lesz.

Az első antinómia: egyfelől az oktatás megkérdőjelezhetetlen szerepe, hogy képessé tegye az embereket, az önálló emberi lényeket, hogy a legjobban kihasználják erőforrásaikat, s felszerelje őket azokkal az eszközökkel, és megadja azokat a lehetőségeket, melyek segítségével a legteljesebb mértékben felhasználhatják az eszközt, a képességeiket és a vágyaikat. Az ennek ellentmondó másik oldal pedig az, hogy az oktatás funkciója reprodukálni a kultúrát, amelyben megszületett, és nemcsak reprodukálnia kell, hanem előbbre is kell vinnie a gazdasági, politikai és kulturális célokhoz illeszkedve. Például egy ipari társadalom oktatási rendszerének, hogy fennmaradjon a rendszer, elszánt és alkalmazkodó munkásokat kell kitermelnie: alulképzett és alig képzett munkásokat, tisztviselőket, középvezetőket,