

Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe

ARTHUR L. DIRKS

Ez a tanulmány a tudás konstruálásának folyamatát vizsgálja, főleg abból a szempontból, hogy milyen értelmet kapnak e folyamatban a kritikai gondolkodás alapelvei, és hogy mi a tanár szerepe e folyamatban. Először bemutatom két ellentétes példáját annak, amit a diákjaimnak meg kell tanulniuk, majd megmutatom, hogyan konstruálódik a tudásuk az egyik és a másik esetben. Végül felvázolom a tudáskonstruálás folyamatának egy lehetséges lineáris modelljét, amelyben a tanár új szerepkörbe kerül.

A tanulás vizsgálatának legjelentősebb eredményei napjainkban a „konstruktivista” irányzat berkeiben születnek meg. Ez az irányzat mellőzi a tanulás tekintélyközpontú modelljeit, és a tanulási folyamatokban nem a „kapott tudásnak” tulajdonít elsődleges jelentőséget. A „kapott tudás” hangsúlyozása a skolaszticizmus oktató és képző rendszerére vezethető vissza. Egy évszázada ugyanis még úgy gondolták, hogy a tapasztalatok értelmezésének a múlt nagy gondolkodóinak tiszteletén és az oktató elismert tekintélyén kell nyugodnia. Emiatt, amikor a tanuló értelmezése a szövegek boncolgatásába bonyolódott, rendszerint megbüntették érte. A tanulás kutatásának intézményesülésével, a logikai pozitívizmus a tanulói teljesítményt a tekintély elismerése helyett, immár a „kapott tudással” hozta összefüggésbe. Mára azonban számos tudós arra a megállapításra jutott, hogy a tudás, akár csak az Igazság, nem objektíve adott, hanem társadalmilag konstruált, és mint ilyen, alakulása függ mindazoktól az iskolán kívül szerzett tapasztalatoktól, amelyeket a tanuló magával hoz, valamint azoktól az interakcióktól, amelyeket az iskolán kívül folytat. A klasszikus retorika fogalmaival élve tehát, a világ értelmezésébe be kívánjuk vonni az *ethoszt*, a *logoszt* pedig meg kívánjuk szabadítani a *pátosztól*.

Konstruktív tanulás

E témát számos tanulmány Karry Walterséhez (1994:14) hasonló értelmezésben tárgyalja. Eszerint a tudást birtokló szubjektum nem egy passzív szemlélő, aki egyszerűen csak befogad különféle információkat, amelyek benne – mint egy zárt, fekete dobozban – maguktól tudássá válnak. Inkább olyanvalaki, aki feltételez-

sek és elköteleződések összetett készletét vonja be tudása kialakításába. E készlete mindeközben szükségszerűen befolyásolja, hogy mely információknak tulajdonít jelentőséget, ahogyan azt is, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít nekik. Nem lehet tehát radikálisan szétválasztani egymástól a tudást birtokló szubjektumot és a tudás objektumát, mint ahogy a tudás meglétét sem a tudás létrehozásától.

Általánosan fogalmazva, az egyén személyes tapasztalataiból, perspektíváiból és interakcióiból összeálló készletét mozgósítva egy értelmezés konstruálásába fog, keresve a megfelelő utat saját döntése meghozásához, hogy „mit higgyen vagy cselekedjen”. Robert Ennis szerint (1987:10) éppen ez a kritikai gondolkodás alapja. Tehát a tanulóval foglalkozó szakirodalmat követve, arra a következtetésre juthatunk, hogy a konstruálás a tanulás elengedhetetlen feltétele, ezért ha a tudás konstruálása nem történik meg az osztályteremben, akkor vagy valahol máshol történik meg, vagy egyáltalán nem történik meg.

Megállapításainak kutatási és egyéb igazolásait látva nehéz kétségbe vonni a konstruktivista irányzat jelentőségét. Ezek alapján pedig figyelemre méltó következtetések vonhatóak le. Egy olyan elképzelés rajzolódik ki, amely szemben áll a passzív, tananyagcentrikus tanulási modellel, vagyis azzal az irányzattal, amelyben a diák nem több mint egy „feltöltendő tartály”. Márpedig, ha elfogadjuk, hogy a tanuló aktívan bevonódik a jelentéskonstruálás folyamatába – és nem pusztán elsajátítja és elraktározza a tanulnivalót –, akkor fel kell ismernünk, hogy a konstruktív tudás létrehozását az olyan berögzült tanítási módszerek, mint a frontális oktatás, nem igazán segítik. Nem tekinthetünk el attól, hogy a megértés konstrukciós munkája folyamán a tanuló aktívan beavatkozik az értelmezésbe, és nem pusztán elsajátítja a tananyagot. Ugyan a tananyag-elsajátítás koncepciójában is megjelenik az a gondolat, hogy a diák saját értelmezése szerint dolgozza fel a tanulnivalót, mégsem gondolhatjuk azt, hogy ezt a jelentéskonstruálást maga az oktatás idézi elő. Sőt, a jelentéskonstruálás feltehetően leginkább akkor történik meg, amikor a diák magában végiggondolja a dolgokat, és nem pedig akkor, amikor az értelmezések rendszerét próbálja feltérképezni. Ha az iskolai oktatás teret enged a konstruktív tanuláshoz, kiderül, hogy önmagában a tananyag „leadása” nem is annyira lényeges a tanulási tapasztalat szempontjából, mint eddig gondoltuk.

A tudásnak sokféle típusa létezik. Mindamellett a jelentések nagyrészt minden területen – értékrendek mentén – rögzítettek, kétségbe vonhatatlanok, ezért könnyen hagyatkozunk olyan irányzatokra, amelyek a tananyag átadásán keresztül tanulást hangsúlyozzák. A tudásmegőrzés kognitív vizsgálata azonban rámutatott arra, hogy még a fontosnak tartott tartalmakat is csak addig raktározzák el a diákok, amíg az a számonkérés miatt szükséges. Lee Shulman (1998) meglepő eredményre jutott, amikor megvizsgálta, hogy a chicago-i orvostanhallgatók miképpen raktároznak el mintegy 14.000 orvosi szakszót. Rámutatott, hogy a hallgatók nem konstruáltak saját jelentéseket a szakszavakhoz, ami pedig ráirányította a figyelmet arra, hogy a képzés módját jelentősen át kell alakítani.

Az aktív tanulás gyakran akkor is alacsony szinten marad, amikor osztálytermi beszélgetések zajlanak. Pedig azt feltételezhetnénk, hogy ilyenkor a tanulók saját osztálytermi tapasztalataik alapján vonódhatnak be a beszélgetésbe, aminek azt kellene eredményeznie, hogy tudásuk konstruktív módon képződik. A tanárnak pedig csak az a feladat maradna, hogy a folyamat szabályozásán keresztül biztosítsa, hogy az óra a szükséges végkifejlet irányába haladjon. Connie Missimer (1994:127) ezzel kapcsolatban P. D. James *A fekete torony* című bűnügyi regényének egyik idevágó mondatát idézi:

„Emlékeztette Dalgliesh [felügyelő]-t egy kifejezetten ellenszenves tanárra, aki jellemzően hivatali kötelességének érezte, hogy kötetlen beszélgetéseket kezdeményezzen a diákokkal, de ezt mindig olyan leereszkedő hangnemben tette, hogy egyből érezni lehetett, hogy csak annak fejében lehet korlátozott mértékben szentségtörő véleményeket megfogalmazni, amennyiben az osztály a kijelölt időn belül hajlandó megfelelő módon meggyőződni a tanár elképzeléseinek helyességéről.”

Fel kell ismernünk, hogy amikor a tanár beszélgetést kezdeményez az osztályal – amire ugyebár szeretünk büszkék lenni –, akkor ez sokkal inkább a tanár szándékát tükrözi, mintsem az osztály igényét. Ez lenne tehát a konstruktív tanulás? A tanuló tudása ugyan konstruálódhat így is, csak hogy ilyenkor a konstruálás menete a tanár által kiszabott kritériumok mentén halad. Ha azonban nem ezt tekintjük annak az útnak, amelyen a tanuláshoz haladnia kellene – amivel számos kutató egyetért –, akkor azzal a kérdéssel szembesülünk, hogy miként lehetne máshogy tanítani. Máshogy, de úgy, hogy ez ne vonhassa maga után annak a vádját, hogy ez a „máshogy” csak relativizálja a megszokottat, illetve azt a vádat, hogy mi a diákok tudását az ő tudatlanságukból akarjuk felépíteni. A válaszuk az lehet, hogy amennyiben a kritikai gondolkodás bevonható a jelentéskonstruálás folyamatába, a tanulás nem a tanár felfogása és értelmezése mentén fog haladni.

Kritikai gondolkodás és konstruktív tanulás

A tanulás kérdéseiről folyó vitákban két vagy három nagyobb irányzat különböztethető meg egymástól. Az első a már említett tekintélyelvű modellt követi, feltételezve, hogy létezik és átadható objektív tudás és igazság. Ha pedig mégsem sikerül átadni, akkor az a tanáron kérhető számon, hiszen neki sikerült megtanulnia az anyagot, és megismerni az igazságot. Annak ellenére, hogy a tudományos kutatások jelentősen meggyengítették e szemlélet hitelét, a tanárok képzésében máig ez számít a legkézenfekvőbb megközelítésnek. Tanszékvezetőként volt alkalmam egy nyugdíjazás előtt álló oktatónkat tájékoztatni egy hallgató reá tett panaszáról. Válaszul azt a közhelyet sütötte el, hogy „bezzeg a régi szép időkben” az oktató

tekintélyének bűvöletében a hallgatóknak nem volt ekkora önbizalmuk. Azt, hogy a tanár a saját tekintélyre hivatkozva igazolja saját tevékenységét, gyakran éppen a frontális oktatás teszi lehetővé számára.

E megközelítés alternatívájaként alakult ki a fentebb említett konstruktivista irányzat, felhasználva egy sor, a tanulást vizsgáló tudományos kutatás eredményét. Ha a konstruktivista szemléletnek megfelelően a tudást maga a tanuló konstruálja, akkor ez a tudás annak lesz az eredménye, ami általánosan kritikai gondolkodásnak nevezünk, és nem pusztán a tanulónak a különféle elképzelések kezelésében szerzett aktív tapasztalatáról van szó. A kritikai gondolkodás értelmezése terén jelenleg két szembenálló irányzat harcol egymással: az egyik a „logikai” irányzat, a másikat „kapcsolásos” megközelítésnek nevezhetjük.

Walters (1994) jellemzése szerint a logikai irányzat hisz az objektivitásban, és elfogulatlan, helytálló igazolásokat keres. A vitában előkerülő fogalmakat elválasztja azok kontextusától, és absztrakt módon kezeli őket. Hajlamos ellentmondást nem tűrően és intoleránsan fellépni, és nem hajlandó igazodni a gondolkodás nem-analitikus modelljeihez. Walters arra is rámutat azonban, hogy az irányzaton belül a kutatók egy második hulláma mellett érvel, hogy nem lehetséges objektivitásról beszélni, hanem észre kell venni a tanuló személyes bevonódásának fontosságát, és azt, hogy a tudáskonstruálás folyamatához elengedhetetlenül szükséges a társadalmi interakció.

Hostetler (1994) különbséget tesz objektivista (ide sorolja a logikai irányzatot) és nem-objektivista megközelítés között. Warren (1994) az érvelés és a gondolkodás különbségeire hívja fel a figyelmet. Clinchy (1994) saját és mások írásait idézi a *Női gondolkodás (Woman's Ways of Knowing)* című művében, rámutatva, hogy az elvont logikai gondolkodás mellett létezik egy átfogóbb, kapcsolásos gondolkodás. Missimer (1994) arra hívja fel a figyelmet, hogy máshogy működik a kritikai gondolkodás egyéni és társadalmi szinten. Árnyalatnyi különbségek ugyan felfedezhetők abban, ahogyan e szerzők állást foglalnak, de a Walters nyomán felvázolt logikai irányzattal lényegében mindegyik szembeállít egy olyan megközelítést, amely igenis elképzelhetőnek tart egymástól eltérő perspektívákat, és azok eltérő kontextusait, továbbá figyelembe veszi azt is, amit a tanuló a tanulás közben megél. Amellett azonban, hogy határozott különbséget tesznek a racionalitás és a társadalmi beágyazottság felőli megközelítés között, az említett szerzők annak is tudatában vannak, hogy mindkét megközelítési mód fontos. Ezért rendszerint együttműködnek egymással.

Példák

Az eddig elmondottakat most megpróbálom néhány példán keresztül világossá tenni. Tanszékemen rendszeresen tartok színpadtechnika kurzust kezdőknek. Itt a színpadi jelenetek létrehozásához szükséges folyamatokkal és struktúrákkal ismer-

kedünk. A végzősöknek pedig a kortárs amerikai színházról tartok szemináriumot, amelynek az a célja, hogy segítse a hallgatókat különféle tanítási tapasztalataik összehangolásában. Mindkét kurzus teljesítése kötelező a színház szakosoknak. A létszám mindkét esetben 15 fő alatti. A szemináriumon röviden áttekintem a művészet mibenlétével foglalkozó fontosabb esztétikai elméleteket, és arra kérem a diákokat, hogy alakítsák ki a kérdésben a saját álláspontjukat. Ilyenkor a hallgatók gyakran teljesen a személyes relativizmus álláspontjára helyezkednek, azt állítva, hogy a művészet nem más, mint amit ki-ki annak gondol. A színpadtechnika kurzuson többek közt azzal foglalkozunk, hogy miként készítsünk, és hogyan használjunk méretarányos vázlatrajzokat, „skicceket”. Itt nehézséget szokott okozni a grafikai leképezés szabályainak megfelelő alkalmazása, valamint az átjárás a háromdimenziós valóság és a kétdimenziós ábrázolás között. A kihívás tehát az, hogy e kétféle tudást – az egyik alapvetően objektív és jól kidolgozott, a másik viszont kifejezetten szubjektív, és alig (vagy egyáltalán nem) körülírható – miként lehet kezelni konstruktivista megközelítéssel.

Mi a művészet?

A kérdés világnézeti. Hogyan is várhatnánk el valakitől, aki nem tud világos meghatározást adni a művészet mibenlétéről – amely egy teljes filozófiai irányzatnak jelentett próbatételt majdnem egy évszázadon át –, hogy ne a teljes relativizmus álláspontjára helyezkedjen?

Clinchy (1994:34) szerint a szubjektivizmus a gondolkodás olyan módja, amely különösen jellemző a nőkre, akik „saját magukból kiindulva járnak el, azaz saját magukban keresik a tudás forrását. Számukra az igazság belső sajátosság, amely a szívben vagy a zsigerekben gyökerezik. Ahogy Perry mondja a Relativistáról: szerinte az igazság személyes, azaz a te igazságod a tiéd, az enyém meg az enyém. A szubjektivista (...) tehát leginkább saját intuícióira támaszkodik, amelyeket belső tapasztalatként él meg.”

Clinchy rámutat, hogy ez a fajta tudás valójában nem igényel sok gondolkodást. Az én álláspontom szerint pedig egyáltalán nem konstruált tudás. Használja ugyan a tapasztalatok készleteit, de nem gondolkodó módon: sem új tudást nem konstruál általuk, sem új perspektívákat nem próbál ki velük.

A folyamat első lépése az kell, hogy legyen, hogy a tanuló próbáljon ki lehetséges alternatív értelmezéseket. Clinchy (1994) szerint a kapcsolós gondolkodó először empatikusan átveszi az alternatív perspektívákat, és csak ezt követően alkot ítéletet róluk. E módszer legfontosabb jellemzője az úgynevezett visszatartott döntés: a kételkedés csak az elfogadás után következik. Mivel a hit és a kétség vagy az elfogadás és a megítélés egymást kölcsönösen kizáró folyamatokként kapnak értelmet, így csakis a szándékosan visszatartott döntés útján képes az egyén teljes mértékben felfogni az alternatív érvelés szerkezetét, perspektíváját. Amennyiben

ezt sikerül végrehajtania, akkor következhet a megítélés és az ítéletalkotás. De hogyan egyeztethető össze egymással a kételkedés és az ítéletalkotás?

Ha a tudást társadalmi tudásként gondoljuk el, akkor fel kell tételeznünk, hogy a tudás elsajátításának folyamatában egy adott perspektívát össze kell tudnunk mérni más, versengő perspektívákkal. Missimer (1994:120) szerint, egy szokatlan érvelés megítélése azon múlik, hogy az mennyire lesz elfogadható összevetve a már elfogadott érvelésekkel. „Társadalmi keretben értelmezve: a kritikai módon gondolkodó személy nem képes csak úgy kilépni egy adott érvelésből (monoszkópikus látás), viszont beemelhet más érvelések szempontjaiból, feltevéseiből (sztereó-vagy multiszkópikus látás)”.

Olyankor, amikor az értelmező szubjektumnak egyszerre több szempontot is figyelembe kell vennie, hogy megfelelő végkövetkeztetésre jusson, szükséges, hogy megfelelő háttérismeretekkel rendelkezzen az adott témában. Ahogy Missimer megjegyzi (1994:127): „aki nincs a témában elméletileg eléggé felvértezve ahhoz, hogy meg tudja állapítani, hogy vajon egy adott érvelés megfelelő módon számításba vesz-e más, alternatív érveléseket, attól nehezen várható el, hogy maga legyen képes ilyen érvelések konstruálására.” Ezért a hallgatóknak el kell sajátítaniuk a megfelelő ismereti háttérrel ahhoz, hogy képesek legyenek az említett társadalmi értelemben kritikailag gondolkodni.

Habár Missimer szerint a képesség a kritikai gondolkodásra nem azon múlik, hogy milyen beállítottságúak vagyunk, azt nehéz lenne tagadni, hogy a már meglévő alaptudásunknak – mint vonatkoztatási keretnek – lényegi jelentősége van.

Amikor egy adott perspektívát egy mögöttes elméleti háttérkerettel hozunk összefüggésbe, nem járunk messze attól, amire Kenneth Bruffee (1993) rámutat: a „tudásközösségek” magukon viselik az akadémiai diszciplínák jellegzetességeit. Állítása szerint e közösségek mibenléte az általuk folytatott „tárgyalásokon” keresztül érthető meg. Richard Rortyra és Karen Knorr-Cretina-re hivatkozva kifejti: a tudásközösségek kohézióját az a „közös produktum” adja, amelyet a résztvevők az egymással folytatott interakción és egyezkedésen keresztül hoznak létre (1993:130–131). Kiemeli, hogy minden tudásközösség kialakítja a maga saját nyelvét, és a közösségi tagság annak függvényében alakul, hogy ki mennyire jártas e nyelv használatában. Amiről itt „nyelvként” vagy „tárgyalásként” szó van, az nem tisztán nyelvészeti kérdés, hanem felöleli a tudásközösség tagjainak kognitív igazodását is egymáshoz. Bruffee szerint végeredményben a tanítás gyakorlata nem más, mint a bevonás gyakorlata a „tárgyalásba”.

Visszatérve a művészet mibenlétének kérdéséhez: hogyan mozdítható el a diákok értelmezése a szubjektivizmustól a kapcsolódó tudás felé? Ha követjük a fenti elveket, a hallgatónak először szembesülnie kell a téma alternatív perspektíváival, majd átélő módon azonosulnia ezekkel. Tapasztalataim szerint a diákok jelentős eltéréseket mutatnak e képességek terén, attól függően, hogy mennyire képesek absztrakt módon gondolkodni, és hogy milyen beállítottsággal közelítenek a be-

mutatott perspektívákhoz. Amennyiben sikerül rácsatlakozniuk e perspektívákra, második fázisban ezeket el is kell tudniuk rendezni egymáshoz képest, megkonstruálva a saját értelmezésüket. Néhány diáknak – főleg azoknak, akiknek már a rácsatlakozás sem sikerült – az elrendezés jelentős nehézségeket okoz, ami gyakran eredményezi az említett szubjektivista álláspontra helyezkedést. Tanárként az a feladatom, hogy segítsek a diákoknak elkerülni a szubjektivista állásfoglalást. Ha igazat adunk Bruffeenak, akkor abban kell segítenem a hallgatókat, hogy értelmezni tudják a különféle diszciplínáknak a „Mi a művészet?” kérdésre adott válaszait, illetve abban, hogy be tudjanak kapcsolódni az e válaszok összegegyeztetéséről folyó tárgyalásba.

Hogyan használjuk a vázlatrajzot?

A vázlatrajz alkalmazásának problémáját tekinthetjük logikai kérdésnek, viszont nem tekinthetjük gondolkodásbeli kérdésnek – abban az értelemben, ahogy Warren (1994:222) ez utóbbit meghatározza. Számára az előbbi a racionalitás és a kalkuláció gyakorlata, az utóbbit viszont az elmélkedés, a latolgatás vagy az érzékelés jellemzi. „A logikai okfejtés összemér dolgokat, a gondolkodás viszont jelentések után kutat”. Első ránézésre a vázlatrajz alkalmazásának problémája kapcsán nem merülnek fel alternatív perspektívák, és a „jelentés” sem merül fel kérdésként. Adva van annak a „logikája”, hogy a vázlatrajz készítés folyamán milyen lépéseket kell megtennünk, milyen nézőpontokat kell felvennünk. E logika követése garantálja hatékonyságunkat és eredményességünket. Tehát ebben az esetben a tanulást felfoghatjuk – Warren fogalmával élve – „logikai” kérdésként.

De mit tegyünk, ha azt akarjuk, hogy a vázlatkészítés szabályainak elsajátítása konstruktív módon történjen? Ehhez fontos, hogy a diák aktív tanulási élményt szerezzen, azaz kipróbálja magát abban a folyamatban, amelyet tanítanak neki, vagyis magáévá tegye azt, és ne csak megértse. Annak a lehetősége viszont korlátozott, hogy diákjainkat átvezessük minden olyan lehetséges tapasztalaton, amelyek felnyithatják szemüket a vázlatkészítés szabályainak értelmére. Az idő mindig hadilábon áll azzal a törekvésünkkel, hogy lehetőségeinket teljes mértékben kihasználjuk. Ráadásul sok másodrendű szabályt is meg kell tanulniuk, olyanokat például, hogy mi szerepeljen a fejlécen, milyen vastagságúak legyenek az ábrán szereplő különböző vonalak, mit hogyan kell szövegesen feltüntetni, vagy miként jelöljük az egyes dimenziókat. Minden ilyen szabálynak megvan a maga logikus funkciója, ami arra készíti a tanárt, hogy ezeket tekintélyelvűen ismertesse, arra számítva, hogy a diákok majd engedelmesen követik a logika parancsát.

Csak hogy saját tapasztalataim azt mutatják, hogy a hallgatóknak nehézséget okoz felfogniuk és magukévá tenniük e szabályokat, egészen addig, amíg rá nem

vezetem őket egyéenként a szabályok miértjének és mikéntjének logikai összefüggéseire, vagy amíg el nem kezdenek dolgozni egy rossz vázlat alapján. Más szakkal, esetünkben is léteznek alternatív megközelítések, a diákok pedig elég leleményesen fejlesztenek maguknak ilyeneket. A diákok feladata itt tehát az, hogy a bemutatott lehetőségeket, mint a vázlatrajz készítésének alternatív módjait vegyék számításba, nem pedig az, hogy a felmerülő probléma megoldását intuitív módon keressék. Így ugyanis a saját tapasztalataikon keresztül jöhetnek rá a dolog tényleges logikájára, miközben azt is felfedezhetik, hogy melyik alternatíva a legcélravezetőbb. Tehát nem csinálnak mást, mint konstruktív módon létrehozzák a saját tudásukat. Ez a módszer azonban nem tudja biztosítani, hogy mindenki egyenlő mértékben váljon jártassá a szabályok gyakorlati alkalmazásában.

Egyesek gyorsan és pontosan sajátítják el a szabályokat, míg mások szenvednek, mert a jó érdemjegy reményében mindenben mintakövetők. Ők ragaszkodnak a tanulás tisztán tekintélyelvű módjához, és nem boldogulnak a saját tudás konstruálásával. Amit megtanulnak, gyorsan elfelejtik. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy a tanulás sohasem csak sikerül vagy nem sikerül, hanem a kettő között fokozatiság figyelhető meg. A tudás megkonstruáltsága lehet tökéletes, alapos, szegényes és esetenként téves is. Shulman (1998) hivatkozik egy híres filmre, amelyben a Harvard elsőéves diákjait arról kérdezik az évnnyitó ünnepségen, hogy miért váltakoznak az évszakok. Túlnyomó többségük azt válaszolja, hogy azért, mert nyáron a Föld közelebb helyezkedik el a Naphoz, mint télen. Shulman ennek kapcsán utal azon magas iskolai végzettségű felnőttek magas aránya, akik hajlamosak genetikai adottságokra visszavezetni olyan jellegzetességeket, amelyeket valójában elsajátítunk. A tudáskonstruálás szempontjából nézve mindezek magukkal ragadó példái annak, hogy miféle tudások konstruálhatóak. Ezek az értelmezések nem tudományos felfogásokon alapultak, pedig a válaszadók éveken keresztül tanulták az idevonatkozó tudományos nézeteket, és minden bizonnyal a vizsgákon még tudták a helyes választ ugyanezekre a kérdésekre. Véleményem szerint, az történt velük, hogy a formális oktatás rendszerében tudásuk nem a megfelelő módon konstruálódott. Nem sajátították el, nem tették a magukévá, és nem egyeztették össze saját világnézetükkel a tanultakat. Vagy pedig a tudásuk újraszerveződött bizonyos intuitív vagy könnyen fogyasztható felfogások alapján, felülírva a formális képzésben megszerzett tapasztalatokat. Esetleg mindkettő bekövetkezett.

A tanár szerepe

A tanárnak az a szerepe, hogy a tanulási folyamatot úgy mozdítsa elő, hogy azzal a diákot a konstruktív tudásszerzésben segítse. Ennek egy lehetséges lineáris modellje a következő:

A tudás konstruálásának lépései:	A tanár segítő feladatai:
Alternatív perspektívák megismerése.	Alternatív perspektívák könnyű hozzáférhetőségének biztosítása.
Értelmezések átélő megtapasztalása a perspektívák megismerésén keresztül.	Rávezető feltételek kialakítása és a diákok bátorítása az alternatív perspektívák átélő megismerésére.
Az elméleti anyag megértése azon keresztül, hogy a diák saját magára vonatkoztatja azt.	Hozzáférés biztosítása az „értelmező közösség által folytatott tárgyaláshoz”.
A megismert perspektívák értékelése a reflexión és a kritikai gondolkodáson keresztül.	Megfelelő szociális környezet kialakítása, amelyben a perspektívák értékelésének kognitív interakciói és párbeszéd-folyamatai lefolytathatóak.
A saját személyes perspektívának a megkonstruálása, vagyis mindannak, amit a diák megtanult.	A diákok ösztönzése arra, hogy teljessé tegyék a tudásuk konstruálásának a folyamatát.

Egy modellben persze könnyebb világosan elkülöníteni a teendőket, mint a gyakorlatban. Valójában, amint gondolkodásunk beindul, egyszerre több szinten lép működésbe, és szinte párhuzamosan fogalmaz meg különféle kérdéseket. Kognitív működésünk sebesen ugrál a modellben vázolt lépések között, kapkodva elemez, értékel, reflektál és következtet, folyamatosan váltogatva az elsődleges és a másodlagos szempontokat, hogy aztán mindaz alapján, amelyet így létrehoz, újabb elemzésekbe és konstrukciókba fogjon.

Ezt a folyamatot mindenki a saját képességének és tempójának megfelelően bonyolítja, ami azonban ugyanúgy tanulható – vagy konstruálható –, ha valaki hajlandó figyelni erre és foglalkozni vele. A tanár szerepéhez az is hozzátartozik, hogy miközben a diákok létrehozzák a maguk értelmezéseit, segítse őket a gondolkodási, tudáskonstruálási folyamatok szükséges felülbírálatában és finomításban.

Rátérve a tekintély kérdésére a tanulással és a tudással kapcsolatosan, fontos, hogy tisztázzuk a fogalom használati módját. A tekintély azon felfogása, amelyet a konstruktivista irányzat határozottan elutasít, olyan értelmezés, amely szerint a tanuló elfogad valamilyen rajta kívül álló autoritást a tudás letéteményesének. Eszerint a tanárnak tudása van mindarról, amiről beszél, amit a diáknak fenntartások nélkül el kell fogadnia. Ha viszont úgy tekintünk a tekintélyre, mint a tudást birtokló személy tulajdonságára, akkor az már nem is olyan összeegyeztethetetlen a kritikai gondolkodással vagy a tanulás konstruktivista felfogásával.

Bruffee (1993) értelmezi a tekintély fogalmát, és olyan definíciót ad rá, amely nem korlátozódik a tudásátadás elképzelésére. Úgy tekint a tekintélyre, mint aminek az alapja az a kötelék, amely az adott tudásközösséghez tartozásból ered, és amely által a legtermékenyebb tárgyalás válik lehetővé a közösségen belül. A tekintély eme „nem fundamentalista” felfogása jelentősen eltér a „fundamentalista” értelmezéstől, amely általánosságban a nagy elmékhez, a nagy dolgokhoz, a kétértelműbevonhatatlan metodológiákhoz vagy az Istenhez való vonzódásból eredeztethető.

A tanárnak tehát van tekintélye, ez a tekintély pedig alkalmas lehet arra is, hogy a fentebb részletezett támogató tanári hozzáállást szolgálja. Azok a szerzők és tudósok, akiknek az elméleteivel és alternatív perspektíváival a tanulók foglalkoznak, Bruffee felfogása szerint, tekintélyre tesznek szert. A tudás bármely témát körülölelő multidimenzionális terében a tanulók is tehetnek szert tekintélyre, főleg olyan területeken, ahol nagy szerepe van a személyes tapasztalatoknak.

Ha fontosnak tartom azt, hogy a hallgatók konstruálják meg a maguk nem szubjektivisták művészetfelfogását, vagyis egy olyan értelmezést, amelynek megvan a maga értelme a számukra, és amely fontos szerepet kap majd a későbbi művészeti munkáikban, illetve mások törekvéseinek megértésében, akkor még pontosabban kell vázolnom elképzeléseimet e téren. Az esztétikai elméletek tömör kivonatai, a viták, a példák felvonultatása és a kérdés, hogy „Te erről mit gondolsz?“, majd a válaszok általam történő kritikai értékelése nem mindig biztosít kellő támogatást a tudás megkonstruálásához.

Ennél fogva, ha lényeges számomra, hogy a hallgató pontosan megértse a vázlatrajzkészítés szabályait, akkor meg kell találnom a módját, hogy maga ellenőrizze a lehetséges alternatívákat. Lehet, hogy nem elegendő biztosítani számára a rajzolási tapasztalatot és a szabályok listáját, esetenként megtoldva az „így jobb lenne, mert...“ típusú kiegészítésekkel. Tennivaló továbbra is akad bőven.

Összegzés

Ez a tanulmány a konstruktív tanulás elgondolását, és annak összefüggéseit tárgyalta a kritikai gondolkodással. Arra kívánt rámutatni, hogy a kritikai gondolkodás kortárs elméletei hasznosíthatók a tudás konstruálás fejlesztésében, és fontos fogódzókat nyújtanak az oktatás formálásához. A tekintély kérdésében azt tartom a legfontosabbnak, hogy ne úgy tekintsünk rá, mint ami kizárólagosan megszabja, hogy mi érdemes a megtanulásra, és mit hogyan kell értelmezni. Hanem nézzük úgy, mint egy olyan kvalitást, amely a tudást birtokló személy sajátja. Valójában a tekintély teljes mértékben felfogható konstruktív tudásként is, azaz a tanulási folyamat által elérendő célként. Mindezek alapján figyelmünknek a tanítás azon gyakorlataira és megközelítéseire kell összpontosulnia, amelyek a diákok konstruktív tanulását mozdítják elő.

Fordította: Deme János