

## HALÁSZ GÁBOR – FAZEKAS ÁGNES: A TUDÁS KELETKEZÉSE. GONDOLAT KIADÓ, BUDAPEST, 2020.

### Rapos Nóra: Mit tanulhatunk belőle?

A szerző és az olvasó közti viszony nagyon bonyolult hatásrendszer. Az író üzeneteinek megértése minden esetben egy sajátos szövegkorpuszt, személyes narratívát hoz létre, s az alábbi recenzióban ezt az egyéni olvasói értelmezést igyekeztem összegezni.

A mű tartalma nehezen összegezhető, mert az ókínai mesék mintájára megírt rövid, de összefüggő történetekből álló „regény” akár egy hazai és nemzetközi térben játszódó pedagógiai kalandregényként is értelmezhető. Eseteken, eseményeken keresztül tárul fel emberek életéhez és sorához kötve az oktatási innovációk világa. A történet, a „mese” fókuszja pedig az, amit a cím hajszálpontosan kijelöl: a tudás keletkezése. A tudás a főszereplője a könyvnek. Egyrészt abban az értelemben, ahogy erre a cím is utal: „A tudás keletkezése”. Másrészt pedig abban, hogy hatalmas mennyiségű tudás szerezhető belőle.

A műfaj meghatározásának bizonytalansága (vö. a könyv fülszövegével: „[...] fikció formájában megírt tudományos munka. Regényszerű írás, mely tudományos tartalmat közvetít”) vagy épp inkább újszerűsége a hazai neveléstudományi térben talán szokatlan, de nem példa nélküli. S az, hogy ezt a műfaji sajátosságot a szerzők maguk is fókuszba állítják, arra készteti az elemzőt, hogy megfjtse a döntés okát.

Ezért elfogadva a kihívást, s a magam kettős identitásából is építkezve (neveléstudományi kutató és volt magyartanár) egy kvázi-műelemzést végeztem.

Ennek az elemzésnek nem az a fő kérdésfeltevése, hogy a fikció és a valóság milyen egyvelegét tartalmazza a könyv, hanem az, hogy miért ezt az eszközt – „regényszerű műfaj” – választják céljaik eléréséhez a szerzők. Fontos megértenünk, hogy miért volt jó vagy épp téves választás ez. Mi, leendő szerzők s potenciális tanulók, mit tanulhatunk ebből a kísérletből?

Az elemzés szempontjainak kifejtése közben, a könyvbe bele-bele olvasva – ahogy egy könyvesboltban szoktuk – szeretném érzékeltetni a szöveg hangulatát.

### MŰFAJ – MŰFAJVÁLASZTÁS

Halász Gábort és Fazekas Ágneset ismerve<sup>1</sup> már az első oldalon biztosak lehetünk abban, hogy a szerzőpáros nagyon tudatos döntést hozott, amikor e sajátos keretet választották írásuknak. A *Bevezetőben* és a könyv végén is expliciten írnak erről.

A döntés alapvető motívuma az a keserű optimizmus, hogy a szervezetfejlesztés, az innováció, a tudásmenedzsment és más

<sup>1</sup> „Halász Gábor az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanára, az egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola-jának vezetője, a Magyar Tudományos Akadémia doktora. Szakértőként több országban dolgozott az Európai Bizottság, az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek felkérésére (személyes honlapja: <http://halaszg.elte.hu>). Fazekas Ágnes az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi adjunktusa, doktori fokozatát a neveléstudományok területén szerezte. A Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet oktatója. Több országos szintű program tervezésében és megvalósításában vett részt. Kutatási területe az oktatásfejlesztési programok implementálása és az oktatási innováció” (a Gondolat Kiadó honlapjáról; <https://www.gondolatkiado.hu/a-tudas-keletkezese-pedagogiai-kalandozas-harom-kontinensen>).

rendszeralakító célkitűzések irodalma mindent tud arról, hogyan lehetne olyan iskolákat csinálni, ahol a tanulás áll a közép-pontban, ahol a diákok érdemi tudás birtokába jutnak, s ehhez mind a pedagógusok, mind a szűkebb-tágabb környezet érdemi támogatást nyújt (lásd: *-édes*). Ugyanakkor nem történt még meg az áttérés, a változás (lásd: *keser-*). Ennek egyik legfontosabb oka a gyakorlat és az elmélet távolsága, az, hogy az ezeket képviselő felek nem értik egymás gondolatait, folyamatait. Ha tehát megtaláljuk a módját a kommunikációs távolság leküzdésének, akkor ez a kétpólusú narratíva megtermékenyítő erőt fejthet ki (lásd: *optimizmus*).

Jenna szerint Engeström arra a kérdésre kereste a választ ebben az írásban, miért nehéz bármilyen változást elérni az iskolák és az osztálytermek világában, és miért fulladnak szinte mindig kudarcba az oktatási reformok, melyek a pedagógusok osztálytermi viselkedésének megváltoztatását próbálják elérni. A válasz az volt, hogy ezek a reformok általában a rendszerek és a struktúrák átfogó szintjén mozognak, és nem értik a pedagógusok mindennapi munkavégzésének természetét. Jogszabályokkal, költségvetési eszközökkel, tantervekkel, vizsga- vagy tesztrendszerrel és hasonlókkal próbálnak hatni a gyakorlatra, ezek azonban nem képesek behatolni abba a világba, amelyet ő cselekvésrendszernek nevez (31).

Van azonban emellett egy másik, ennél talán még nyomósabb érv is, amely a műfajválasztást szinte kikényszeríti, s ez maga a könyv témája és célja: a tanulás, a szakmai tanulás értelmezése. Egy a témában épp zajló kutatási projekt<sup>2</sup> szerint szakmai tanuláson

„[...] olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely **személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazóak, egyéni és társas** (vö: társas és hálózati tanulás) **helyzetekben** (tanulási tevékenységekben), **gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe** (vö: formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzéshez (vö: személyes identitás hatása a szakmai identításra) kötődő tevékenységekben való részvételre, **eredménye tartós és multidimenziós változás, egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő.**”

Mindezek alapján egy pedagógus tanulásának megértésénél meghatározó, hogy az ő nézőpontjából tekintsünk rá a folyamatra, eseményekre, *személyes* kapcsolatokra, lássuk a tanulás *nem lineáris* folyamatában összekapcsolódó tényezőket, értsük azt a *kontextust*, amiben a tanulását megéli a tanár, s lássuk a spontán, informális helyzetek, tanulási események gyakran *nem tudatosuló, később reflektíven megélt* hatását, s az egyéni döntésekre épülő, *egyedi mintázattal* személyes tanulási utakat. A könyv ebben az értelemben személyes tanulási tereket értelmez, azt, ahogy és ahol a tanulás végbemehet. A helyszínek a tanulás terei, kontextusai. Ha figyelmesen listázzuk ezeket, láthatóvá válik egy informális tanulási tevékenységrendszer; azok a helyek s módok, ahol ezek a tanulási folyamatok az egyes szereplőkhöz kapcsolódva lezajlottak: egy másik iskolában az órán, egy beszélgetésben, egy konferencián. stb. Ebben a megközelítésben valójában nem

<sup>2</sup> <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>

is lehet megírni másképp ezt a könyvet, hiszen a tanulás *esetek, történetek sorozata* a személyek szintjén, s ezek felfűzését jól szolgálja a regény műfaji kereteit megidéző, cselekménysorozat-formájú narráció.

Az esetek, történetek a szöveg egésze felől nézve metaszinten rajzolnak ki tendenciákat, hatásrendszereket. A két jelzett megközelítés összjátéka tehát a könyv, de mindig megőrizve az egyes pedagógus, „a mikroszint” jelentőségét. Aki ismeri Halász Gábort, rögtön ráismer ezekre a jelenetekre – ahogy mindig kíváncsi arra a személyre, aki saját gyakorlatáról mesél, ahogy készül egy-egy ilyen eseményre, amilyen fontosnak látja azt, hogy megismerjen, megértsen egy tanulási helyzetet. Ezt jelképezi talán a narrációbeli *szereplőváltás* is: az innovatív magyar pedagógus (aki szimbolikusan a kezdő fejezetbe kerül), az afrikai neveléstudományi kutató Miriam, a honkongi születésű Xia az oktatás-kutatás világából, s köztük a kapocs a finn, de magyar gyökerekkel is bíró tudományos újságíró.

## A MŰFAJVÁLASZTÁS KÖVETKEZMÉNYEI

A szerzők szerint ez

egy hibrid műfajú, részben tudományos, részben szépirodalmi jellegű könyv. S, ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hol melyik dimenzió kerül előtérbe. Az előbb talán látható volt, hogy a tanulásról való tudományos fogalomértelmezés, paradigma teremtette azt a helyzetet, amiért a cselekményes forma szinte elkerülhetetlen volt. Ugyanakkor irodalmi eszközöket felhasználó alkotás ez, hisz van helyszín, cselekmény, van idő, néhol bonyodalom, stb. Igaz, mind-

ezek csak egy ügyet szolgálnak, a tudástermelés megértését, úgy, ahogy ez a befejező részben megidézett kerekasztal-beszélgetés közben ki is mondódik:

„Ennek a könyvnek a tudás a főszereplője” (435).

Ha egy posztmodern térben bárki is irodalmi mű elemzésére vállalkozik, bizonyára az intertextualitás lesz az, amit mindenképp vizsgálat tárgyává tesz. Megkerülhetetlen annak a kérdésnek az elemzése, hogy mi az a szövegközi tér, amit itt behívunk a szerzők lábjegyzetekkel, néhol tudatosan „odavetett” félmondatokba ágyazott definíciókkal vagy önreflexiókba rejtett esetelemzésekkel, fejezetcímekkel.

Oktatási kérdésekkel foglalkozó tudományos újságíróként természetesen sokat hallottam a „konstruktivista tanulásemletről”. Ennek lényegét a magam számára úgy fogalmaztam meg, hogy a tanulást nem a tudás „átadásaként” vagy „átvételeként” értelmezi, hanem abból indul ki, hogy minden ember maga kell, hogy „felépítse” saját tudását. A „konstruálás” szó ezt az építést fejezi ki. Azt is tudtam, hogy ennek a tanulásemletről a hívei előszeretettel használják az építkezés nyelvezetéből vett „állványozás” (scaffolding) szót. A pedagógusok szívesen írták le úgy, mint aki, „állványokkal” segíti, hogy a tanulók a saját tudásukat önállóan felépítsék. Az elméleti azt hangsúlyozta, hogy az új tudás mindig a korábbi tudásra és tapasztalataikra épül rá és hogy ez szükségképpen mindenkinél más. A pedagógusok legfeljebb segíteni tudják ezt az építkezést, de tudást „átadni” nem tudnak. (18)

Ebben a könyvben *a szakirodalom válik azzá a szövegközi térré*, amelyet egy klasszikus irodalmi alkotás esetében a más

alkotásokra utaló szöveg, tartalom, vagy forma hív elő. Ez a tér nagyobb, jóval nagyobb, mint a szövegkorpuszt adó, fikció és valóság határán mozgó, eszközként használt kvázi irodalmi tér. Így, ha voksolnom kellene, akkor mégis úgy látom, hogy a tanítás maradt az alapvető cél – csak a forma változott. S ez az az ok is, amiért a könyv jól használható akár a formális képzésekben is „tankönyvként.”

A kibontakozó szakirodalmi tér természetesen nem a véletlen műve. Nem „csak” arra alkalmas, hogy a tudás kialakulásáról szóló, ma felelhető szakirodalmakat megismerjük, hanem arra is, hogy listázzuk azokat az irodalmakat – ha eddig nem tudtunk volna róluk –, amelyek a szerzők szerint meghatározók. Ezzel együtt amolyan ars poetica is ez a kötet; felfejthető belőle egy életút, a találkozások, az ESETEK, a szerzők tanulásának útja. A különböző tudományterületekről megidézett szakirodalmi alakok is tudatosan kapcsolódnak össze szerves hálózattá a könyvben, mert

Halász Gábor és Fazekas Ágnes nem csak megemlítenek szerzőket, hanem meg is ismertetik velünk őket. *Engeström – a közös tevékenységet végző emberek világának ismerője; Schön – gyakorlati szakemberek gondolkodásvilágának vizsgálója...* Ők máshol nem rendeződnek így egy térbe.

## MIT TANULHATUNK BELŐLE?

A tanulás személyes megközelítése okán a kérdés úgy pontosabb, hogy: *Ki, mit tanulhat belőle?* Mivel a megszólított olvasóközösség is tág – hallgató, oktatáskutató, tanárképző, szépirodalmi könyveket kereső megtévedt olvasó –, a tanulás eredménye is sokféle lehet.

Amit én tanultam belőle a szakmai ismeretekén túl, az az alázat a szakma iránt, az ügy iránt. S azt, hogy mindig meg kell találni azt az utat, amelyet járva párbeszéd és közös gondolkodás kezdeményezhető.



*Színházi óra a szürakuszai görög színházban, Szicília, Olaszország*