NAHALKA ISTVÁN

Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok

Nagy Ádám tanulmányában felvetette a kérdést:

> […] illeszthető-e a popkultúra pedagógiai alkalmazása a kurrens tanuláselméletekhez, vagyis van-e hiteles elvi alapja annak a gyakorlatnak, amely sikerfilmeket hív segítségül a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekben?

E kérdést két, látszólag egymástól igencsak különböző, de szerintem szorosan összekapcsolódó szempontból vizsgálom. Egyrészt a konstruktivista pedagógia szemszögét használom, másrészt az esélyegyenlőtlenségek pedagógiai adaptivitáshoz kötődő értelmezését vetem latba a válaszok keresése érdekében.

Nagy Ádámazt írja: „A tanulástudomány […] kevés fogódzót ad ahhoz, hogy pedagógusként adekvát módszereket találjunk, amelyekkel a mai gyerekek, fiatalok, tanulók megszólíthatóak, érdeklődésük felkelthető."

Vitatkozva ezzel: szerintem a konstruktivizmus kínál ilyen fogódzókat, amelyek egyes esetekben az elméleti megfontolásokkal, a probléma értelmezésével kapcsolatosak, más esetekben kifejezetten gyakorlati jellegűek.

Még mielőtt azonban ezt kifejteném, szeretném leszögezni, hogy már a kérdés felvetése is problematikus bizonyos értelemben. Ugyanis egy tanuláselméletnek nincs alapvető mondanivalója arról, hogy milyen – mondjuk így – médiumokat használnak a pedagógusok vagy akár tantervírók, oktatási programok fejlesztői a konkrét tanítási-tanulási gyakorlat során. Első megközelítésben a tanulás-tanítás egy elmélete, vagy szűkebben egy tanuláselmélet nem szolgáltat előrejelzéseket arra vonatkozóan, hogy milyen tartalmakat érdemes használnia annak, aki az adott elméletnek megfelelő módon szeretné végezni a pedagógiai munkáját. Még a stratégiák, módszerek és az eszközök kiválasztására sem oly jelentős a hatásuk ezeknek a teóriáknak. A módszertani elemek nagyrészt konvertálhatók – legföljebb bizonyos preferenciákat állíthatunk fel, például mondhatjuk azt, hogy a konstruktivista pedagógia előnyben részesíti a társas tanulási formákat.

A tanuláselméleteknek a felvetett kérdéssel kapcsolatos mondanivalója inkább a nevelés indoktrináció-jellegével függ össze. Minden olyan tanuláselmélet, amely valamifajta tartalmaknak a közvetítésében, átadásában hisz, egyben feltételezi, hogy egy adott, leírt tartalom átadásáról, közvetítéséről van szó, még akkor is, ha ezt a tartalmat egy tanuláselmélet

természetesen azt sem jelöli ki, hogy milyen műveket „kell", „illik" szeretni, és milyeneket „kell", „illik" elutasítani.

természetszerűleg nem is jelöli ki. Ezek a teóriák tehát eleve feltételeznek egyfajta normativitást, amikor jól meghatározottak, „tantervesítettek" azok az értékek, normák és tartalmak, amelyek a közvetítési folyamatban átplántálódnak a neveltekbe. Kétségtelen, hogy lehet valaki úgy is a konstruktivizmus bizonyos elveinek híve, hogy elfogadja ugyan a tudáskonstrukció elvét (amely szerint nem közvetítés történik, hanem személyes konstrukció formálódik) és a konstruktivista pedagógia (*Glasersfeld*, 1995; *Nahalka*, 2002) sok más tételét is – de egyébként az értékeket, normákat, tartalmakat kívülről meghatározottaknak, meghatározandóknak tartja, s e tekintetben nem adja fel a normativitást. Én azonban úgy gondolom, hogy a konstruktivista szellemű nevelésnek, ha nem is minden kérdésben, de a nevelés nagyon sok területén *szabaddá kell tennie azokat a tartalmakat, amelyekkel a tanulók foglalkoznak*, és a művészeti alkotásokhoz való viszonyt éppen ilyennek gondolom.

Máshol már részletesen leírtam azokat a megfontolásokat, amelyek alapján a tanítási-tanulási folyamat kiléphet a normativitás és az indoktrináció rossz köreiből (*Nahalka*, 2013). Az értékek, a normák, a művészeti alkotásokhoz való viszony, az egyéni interpretációk formálása éppen egy olyan pedagógiai világ, amelyben a konstruktivizmus rendkívül erősen képviselheti – és képviseli is szerintem – az alternativitás, a szabad választás, az értékrend szabad és önálló formálásának elvét. Az iskola – maradjunk az intézményes nevelésnél – felajánlja a legfontosabb „azonosulási lehetőségeket". Vagyis: mintegy „megtanítja", hogy a történelemben, az adott társadalomban milyen viszonyulások formálódtak meg, milyen értékrendeket dolgozott ki a társadalom, milyen normarendszerek jöttek létre, és ezeket felkínálja a tanulók számára. Láttatja a választás jelentőségét, és megtanítja bizonyos értelemben a döntést magát is. De nem indoktrinál. Természetesen azt sem jelöli ki, hogy milyen műveket „kell", „illik" szeretni, és milyeneket „kell", „illik" elutasítani. Ezzel korántsem hanyagolja el a tartalmakat, éppen ellenkezőleg: ha már a választás szabadságát megadja, lehetővé kell tennie azt is, hogy a tanulók megismerhessék a „választékot".

A konstruktivista pedagógiától, általában a konstruktivizmus gondolkodásmódjától kevés dolog áll távolabb, mint a normativitás. Minden olyan megfontolás, amely szerint a popkultúra és a – nevezzük így – magaskultúra között, vagy a kultúra bármilyen két vagy több egymással összehasonlítható szegmense között abszolút, objektív, eleve elrendeltetett értékrendbeli különbségek lennének, idegen a konstruktivizmustól. Az érték – a művek értékelése – bennünk (a diákokban) születik, e konstrukciós folyamat megerőszakolása, vagyis bármiféle indoktrináció: problematikus.

Nem azért problematikus a popkultúra és az ún. magaskultúra közötti választás, illetve ennek eredményének közvetítése a tanulók felé, mert egyáltalán nem lehet sikeres. Nagyon is sikeres lehet abban a tekintetben, hogy bizonyos tanulók valóban elsajátítják a közvetített szemléletmódot, alkalmazkodnak a kényszerhez, azonosulnak vele. Sikeres lehet az indoktrináció, de elsősorban abban, hogy kiválassza azokat a tanulókat, akik simulékonyabban, és

kritikus kérdések megfogalmazása nélkül illeszkednek a normának kikiáltott értékekhez, és ezzel együtt háttérbe szorulnak a valóban kritikus kérdésekre válaszokat kereső diákok.

egyoldalúan preferál egy maga által magasabb rendűnek, értékesebbnek minősített viszonyulásrendszert

Ám nemcsak erről a szelekcióról van szó. És e ponton érek mondandóm második részéhez, ahhoz, amelyben az esélyegyenlőtlenség kérdései merülnek fel.

A normativitás működése, hatása kiválasztja azokat a diákokat, akik olyan kulturális környezetben szocializálódnak, amelyben eleve norma az úgymond „értékes művészet", ahol természetes a színházba járás, és ott „komoly darabok" megtekintése, természetes a komolyzenei koncertek látogatása, ahol a gyerek már viszonylag korán kap a kezébe olyan könyveket, amelyek „magasabb minőséget" képviselnek egy elképzelt értékrendben. Az indoktrinációs pedagógia az ilyen szocializáción áteső gyerekeket, fiatalokat könnyen megtalálja, naponta demonstrálja, hogy ők azok, akik megfelelnek bizonyos iskolai elvárásoknak, az ő tudásuk és képességstruktúrájuk lesz az, amelyre az oktatás felépül, vagyis ez a kiválasztódás kéz a kézben jár a látens diszkriminációval.

A látens diszkrimináció az a folyamat, amelyben az iskola képtelen igazodni differenciált módon a tanulók eltérő kulturális hátteréhez, egyoldalúan preferál egy maga által magasabb rendűnek, értékesebbnek minősített viszonyulásrendszert. A szociális értelemben (vagy más eleve adott tulajdonságuk alapján) hátrányos helyzetű gyerekek nem azért kerülnek a tanulás során is hátrányba, mert eleve értéktelenebb tudást és gyengébb tulajdonságokat hordoznának magukban, hanem éppen az a probléma, hogy egyes értékrendeket, normarendszereket, tudásokat, tapasztalatokat, kommunikációs módokat értéktelenebbeknek, deficitekkel terheltek gondolunk. Preferenciákat érvényesít az iskola, válogat a gyerekekben meglévő eredeti tanulási feltételek között, mégpedig makacs következetességgel úgy, hogy a társadalmilag egyébként is magasabb presztízzsel rendelkező gyerekek „járnak jobban". Látens ez a diszkrimináció (bár esetenként manifeszt formái is léteznek), mert nem azonnal látható, nem könnyű felfedezni a napi pedagógiai gyakorlat szövetében. De például a bizonyos művészeti alkotások előnyben részesítése, az alkotások értékesnek és értéktelennek minősítése, ha az abszolút értelemben használtatik, és a felsőbbrendűség érzéséhez, tudatához köthető, egyértelműen látens diszkrimináció.

Ez egyben azt is jelenti, hogy itt csak részben van szó nemzedéki problémáról. Igen, az előbb kiválasztottakként leírtak csoportjában is mások már a médiafogyasztási szokások, és biztosan elmondhatjuk, hogy ebben a körben is nagy szerepe van a popkultúrának. De akkor is adaptív megközelítésnek tűnik azt mondani, hogy az iskola popkultúrától való elzárkózása és maga az indoktrináció egy társadalmi szelekciós folyamatban – továbbmegyek: egy hatalmi játékban – is szerephez jut, és bizonyos, egyébként is jobb helyzetben lévő társadalmi csoportok még nagyobb előnyének kialakulását szolgálja.

Hogyan érdemes akkor viszonyulni a művészeti alkotások megítélésének kérdéséhez, ha ezt a megítélést nem valamely abszolút értékrendből következő kinyilatkoztatásnak, hanem egyéni konstrukciós folyamatnak tarjuk? A kasszasikerek – és nem tudom, hogy ez jól alátámasztható-e, de nekem ez az érzésem – számomra sokkal nagyobb arányban gyengék

esztétikai értelemben, szemben a „hagyományosan értékesebbnek” gondolt művészeti alkotásokkal. Nagy Ádám tanulmányában lényegében csak egy esztétikai szempont szerepel a megítélésükkel kapcsolatban, és ez az, hogy vajon lehetséges-e a mű többféle értelmezése. Nem vagyok szakember, ezért nem megyek bele abba zsákutcába, hogy felsoroljam legalábbis a fontosabb esztétikai szempontokat, amelyek szerint egy művet (függetlenül attól, hogy kasszasiker vagy sem) miért tekinthetünk, vagy miért tekinthet egy néző (olvasó, hallgató) értékesebbnek. Ilyen szempontok nyilván léteznek, és a „lista” jóval hosszabb, mint amiben csak ez az egy említett szempont szerepel. Természetesen nem arról van szó – ha konstruktivista módon közelítjük a kérdést –, hogy meg kell tanítanunk ezeket a szempontokat, és meg kell mondanunk egy-egy ilyen szempont alapján mi tekinthető értékesnek és mi nem. Ez a teljes visszacsúszás lenne az indoktrinációs pedagógiába. De az, hogy az emberek évezredek alatt megkonstruáltak különböző esztétikai szempontokat, s hogy ezeket az egyén magáévá teheti, kiemelhet a maga számára fontosakat, és azok segítenek majd a művekkel kapcsolatos saját interpretációinak konstrukciójában – maximálisan vállalható. Ezek az esztétikai szempontok nagy valószínűséggel nemcsak azok, amelyek a művészetekkel foglalkozó tudományok és az esztétikatudomány írásaiban mint nagy elvontságú, a tudomány által már „desztillált” nézőpontok jelennek meg, hanem a „hétköznapi ember” saját maga által konstruált szempontjai is.

a konstruktivista pedagógia egyik kiindulópontja az, hogy „hozott anyagból dolgozunk”

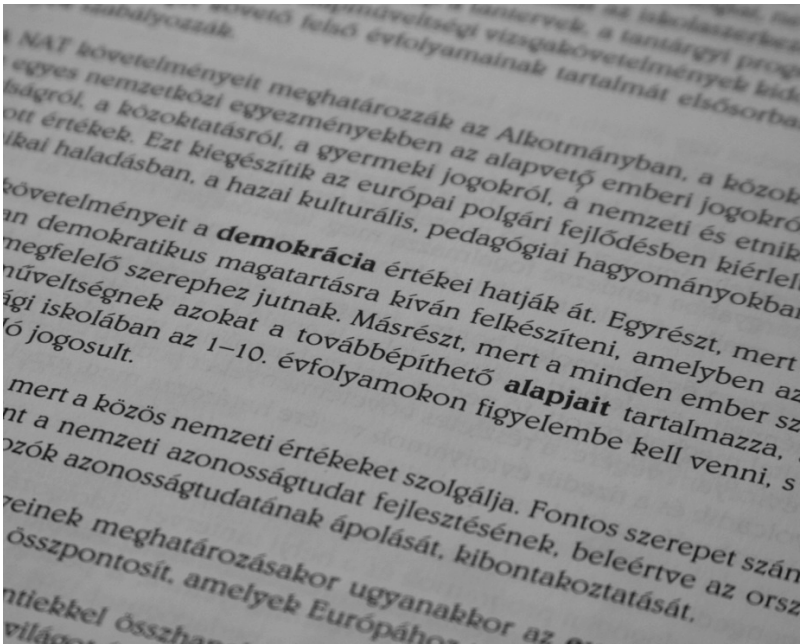
A konstruktivista pedagógia egyik kiindulópontja az, hogy „hozott anyagból dolgozunk”, a tanulók előzetes tudása a tanítás-tanulás egész folyamatának (benne a céljainak, tartalmának, módszereinek) legfőbb meghatározó tényezője. Ha egy tanuló számára mindenfajta művészeti alkotás értékelésében az a legfőbb szempont, hogy képes-e a mű kielégíteni a kalandra, különleges helyzetek, különleges képességek megismerésére vonatkozó igényét, ha az a legfőbb szempont, hogy az emberi erő megnyilvánulásait láthassa, akkor ebből kell kiindulni. És sok más is lehet, természetesen a gyerekek sokfélék, sokféle hatás érte már őket iskolába kerülésük előtt is, és sokféle nem iskolai hatás is éri őket az oktatásuk során is. Ha nem akarjuk, hogy indoktrináció legyen a pedagógiai megoldás, akkor csak a nagyon sokféle helyzetnek a tudomásul vétele lehet a kiindulópontunk.

Vagyis nem csak arról van szó, hogy elsütjük azt az unalomig ismert bon mot-t, miszerint „attól, hogy egy mű népszerű, a popkultúra része, még lehet értékes”, és hogy „a hagyományos felosztás magas művészetre és ’alacsony’ művészetre (legalábbis a hagyományos, formális módon) használhatatlan” – hanem arról is, hogy a saját megítélés módja, egész rendszere, amely a gyerekekben, fiatalokban kifejlődik, sajátos konstrukció eredménye, amelynek nem kell, sőt, nem szabad rögzítenünk a kötelező végeredményét. Ha megtesszük, sikeresek lehetünk az esélyegyenlőtlenségek növelésében, egyfajta szelekcióban, elláthatja az iskola ősrégi funkcióját a társadalmi viszonyok újratermelése során. Tudjuk természetesen, hogy ez a hatalomból a többiekhez képest jóval nagyobb szeletet birtoklók közvetlen érdeke, de azt is tudjuk, hogy rövidlátás, mert a társadalom potenciális értékei maradnak lefojtottak általa.

A válaszom tehát az eredeti kérdésre az, hogy a popkultúra műveinek felhasználása természetes módon illeszkedik a konstruktivista tanulásszemlélethez, és természetes módon nem tudnak vele mit kezdeni a tudástranszportra alapozó tanulásfelfogások. Ám azt is jól meg kell értenünk, hogy az indoktrinációs pedagógia társadalmi bázisa ma is jelentős, és nem csak azért, mert az oktatás képtelen végrehajtani a tanulás folyamatához való viszonyában a fordulatot, hanem azért is, mert a hétköznapi hatalmi struktúrák változatlan formában való fenntartása (állandó újratermelése) igényli azt a szelekciós folyamatot, amely az „értékes" és az „értéktelen" művek normatív szétválasztásán alapul.

IRODALOM

Glasersfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D. C.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, **1.** 4. sz., 34–44.