



Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997): brazil felnőttoktató, a kritikai pedagógia meghatározó alakja. A XX. századi művelődés és oktatás egyik legnagyobb teoretikusa. Több országban folytatott alfabetizációs tevékenységet, az írástudás közösségi, demokrációépítő funkcióit hangsúlyozta. 1964–79 között „felforgató” tevékenysége okán kiutasították Brazíliából; Chilében, Svájcban és az USA-ban tevékenykedett és írt. 1979-ben amnesztiát kapott, a Sao Paulo-i egyetem tanáráként dolgozott. Paulo Freire alakította ki azt a szemléletet, mely szerint a tanulás egyfajta önképzés, az ehhez való jogok pedig egy demokratikus országban az egyén boldogulásának

alapfeltételei. A folyamatosan fejlődő, felgyorsult világnak változáshoz alkalmazkodni tudó emberekre van szüksége.

A következő szemelvény Az elnyomottak pedagógiája című, magyarul eddig meg nem jelent, nagyhatású könyvéből való, melynek központi üzenete a hagyományos iskola bank-konceptiójának kritikája, a dialóguson alapuló, partnerviszonyra épülő felnőttkori tanulás értékeinek hangsúlyozása.

PAULO FREIRE:

AZ ELNYOMOTTAK PEDAGÓGIÁJA. 1970

Forrás: Freire, Paulo (1970, 2008): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc. pp. 71–75, pp. 79–81.

Fordította: Bajusz Klára

(...)

Ha figyelmesen elemezzük a tanár-diák kapcsolatot, akár iskolarendszerben vagy azon kívül, könnyen felismerhetjük annak alapvetően narratív jellegét. Ez a kapcsolat magába foglalja az elbeszélőt (tanár) és a türelmes, hallgató alanyokat (tanuló). A tartalom, még ha a valóság értékes elméleti vagy tapasztalati elemeit érinti is, a narratív jellegtől megkövült és életidegen lesz. Az oktatás narráció-betegségtől szenved.

A tanár úgy beszél a valóságról, mintha az merev, állandó, előre kategorizált és megjósolható lenne. Gyakran olyan témákat fejt ki, melyek a diákság számára teljesen idegenek, s melyekről tapasztalataik sincsenek. Az a tanár dolga, hogy narrációkkal „töltse meg” a diákokat - olyan tartalmakkal, melyek a valóságtól elrugaszkodottak, és amelyek elszakadtak mindattól, amiből születtek és ahol értelmüket nyerték. A szavak valódi jelentéstartalmuktól megfosztottak, és hamis, elidegenített, távoli verbalitássá válnak.

A narratív jellegű oktatás távoli, kívülálló jellegét az üres, hangzatos szavak adják, melyekből hiányzik az az erő, ami változtatni képes. „Négyszer négy az tizenhat, Pará fővárosa Belém.” A diák lejegyzí, memorizálja és ismétli ezeket a mondatokat anélkül, hogy igazán megértené, mit jelent négyet négygel szorozni, vagy rájönne a főváros szó valós jelentésére, értené, hogy mit jelent Belém Parának, és mit Pará Brazíliának.

Az elbeszélés (ahol a tanár a narrátor) készíti a diákot a gondolkodás nélküli memorizálásra. Még rosszabb esetben a tanuló „konténerre” válik: tárolóedénnyé, mely arra vár, hogy a tanár megtöltse. Minél jobb a tanár, annál jobban megtölti a konténert. Minél alázatosabb konténerre válik a tanuló, annál jobb diák lesz.

A tanulás így a raktározás művészetévé válik, ahol a tanár adja a megőrzendő információkat, a diák pedig tárolja azokat. Kommunikáció helyett a tanár kinyilatkoztatásokat tesz, melyeket a diákok türelmesen befogadnak, megjegyeznek és visszaadnak. Ez az oktatás bank-konceptiója, ahol a tanuló mozgástere nem terjed túl a letétbe helyezett tudás befogadásán és tárolásán. Igaz, az a lehetősége megvan, hogy gyűjtse, strukturálja a kapott tudást. Ám a kreativitás és valós tudás hiánya oda vezet, hogy végső soron magukat a diákokat „tárolja” ez a (legjobb esetben is) rosszul strukturált rendszer. Megfosztva a tapasztalattól és a kihívásoktól az egyének nem válhatnak valódi emberi lényekké. A tudás csupán felfedezés útján szület-

het, a nyughatatlan, türelmetlen, állandó és bizakodó érdeklődés útján, melyet az ember a világban, a világgal és embertársaival szemben mutat.

A bank-koncepción alapuló oktatási rendszerben a tudás ajándék, melyet azok adományoznak, akik annak birtokában lévőknek tartják magukat – azoknak, akiket tudatlanoknak tartanak. A másokra kivetített tudatlanság – mint az elnyomás ideológiájának sajátja – tagadja, hogy a tanulás, a tudás felfedezés útján születik. A tanár a diákok előtt úgy jelenik meg, mint azok szükségszerű ellentéte; a tanulók tudatlanságát abszolútnak tekintve igazolja saját létezését. Akár a rabszolga a hegeli dialektikában, a diákok elfogadják saját tudatlanságukat, igazolva ezzel a tanár szerepét – de a rabszolgával ellentétben sosem élik meg azt a szituációt, melyben ők tanítják a tanárt.

A felszabadító oktatás életre hívásának egyik oka így az ellentétek feloldása. Az oktatásnak azzal kell kezdődnie, hogy kibékíti a tanár-diák ellentétet annak tudatosításával, hogy mindkét oldalon egyszerre állnak tanárok és diákok. A megoldást nem a bank-koncepció rejti. Ellenkezőleg, a bank-szemléletű oktatás még erősíti is az ellentéteket, hiszen olyan módszereket és attitűdöket alkalmaz, melyek teljes egészében tükrözik az elnyomó társadalmat:

- a) a tanár tanít, a diák tanítva van
- b) a tanár mindent tud, a diák semmit
- c) a tanár gondolkodik, és irányítja diákjait
- d) a tanár beszél, a diákok pedig alázatosan hallgatják
- e) a tanár fegyelmez, a diákok pedig fegyelmezve vannak
- f) a tanár választ és érvényre juttatja az akaratát, a diákok pedig alkalmazkodnak
- g) a tanár cselekszik, a diákok pedig a cselekvés illúzióját élik át azáltal, hogy a tanár cselekszik
- h) a tanár kiválasztja a képzési tartalmakat, a diákok pedig (akiket nem kérdeztek erről meg) alkalmazkodnak
- i) a tanár összemossa a tudás hatalmát a szerepéből adódó hatalommal, mindezzel korlátozva a diákok szabadságát
- j) a tanár a tanulási folyamat tárgya, míg a tanulók egyszerű alanyai annak.

Nem csoda, hogy a bank-koncepción alapuló oktatási rendszerek az embert alkalmazkodó, jól kezelhető lénynek tekintik. A legtöbb diák tevékenysége kimerül abban, hogy tárolja a rábízott letéteket. Kevesen vannak, akik fejlesztik – a világ alakításának élményéből születő – kritikai képességeiket. Minél inkább elfogadják a tanulók azt a passzív szerepet, mely rájuk osztott, annál inkább fogadják el a világot olyannak, amilyen, és fogadják el azt a töredékes valóság-képet is, melyet letétbe helyeztek náluk.

A bank-koncepción alapuló oktatás minimalizálja vagy teljesen kiiktatja a diákok kreativitását és erősíti hiszékenységüket. Mindez pedig az elnyomók érdekeit szolgálja, akik vigyáznak arra, hogy a diák ne láthassa a világot annak valóságá-

ban, és ne tapasztalhasa annak változását. Az elnyomók „humanitarizmusukat” használják fel a számukra kedvező állapot konzerválására. Így az oktatásban szinte ösztönösen elfojtanak minden olyan kezdeményezést, mely erősítené a tanulók kritikai érzékét, vagy azokat, melyek nem érik be a valóság egy szeletének a bemutatásával, hanem keresik az utat egyik pontból a másikba, illetve az összefüggéseket egyes problémák között.

Az elnyomók érdeke valójában abban áll, hogy „az elnyomottak tudatát, és ne az elnyomás okát változtassák meg”⁷¹; minél könnyebben lehet rávenni az elnyomottat arra, hogy alkalmazkodjon, annál könnyebb felette uralkodni. Hogy az elnyomó mindezt elérje, a bank-konceptiójú oktatást a gondoskodó szociális rendszerrel együtt alkalmazza, melyben az elnyomott az eufemisztikus „a jólét kedvezményezettje” (azaz a szolgáltatások haszonélvezője) címet kapja. Egyedi esetekként kezeli az elnyomottakat, olyan deviánsokként, akik marginalizálódtak egy „jó, szervezett és igazságos” társadalomban. Az elnyomottakat egy egészséges társadalom beteg részeként láttatja, ahol a közösség igyekszik ezeket a „semmihez nem értő és lusta” fickókat saját képére formálni. A társadalom peremére szorultakat a közösség igyekszik „integrálni” és „befogadni” az egészséges társadalomba, melyet azok „elhagytak”.

Pedig az igazság az, hogy az elnyomottak nem „marginalizálódtak”, nem élnek a társadalmon „kívül”. Mindig is „belül” voltak – belül azon a struktúrán, mely őket „másokért létezőkké” tette. A megoldás nem az, hogy „integráljuk” őket az elnyomás rendszerébe, hanem az, hogy átalakítjuk a rendszert úgy, hogy az elnyomottak „önmagukért létezőkké” válhassanak. Egy ilyen változás természetesen az elnyomók céljai ellen való lenne; hiszen az ő érdekük az, hogy a bank-konceptió kihasználásával elkerüljék azt a fenyegetést, melyet a tanulók felől induló *conscientização* jelenthet.⁷²

A bankbetét-szemlélet felnőttoktatásban való alkalmazásával sosem lehet elérni azt, hogy a tanulók kritikusan szemléljék a valóságot. Az ilyen felnőttoktatási programok olyan életbevágó kérdéseket feszegetnek, mint hogy „Tibor a kecskének adott friss füvet?”, majd bizonygatják, hogy ellenkezőleg, „Tibor a tehénnek adott friss füvet.” A bank-szemléletű oktatás „humanista” megközelítése – a szó eredeti jelentésének gyökeres tagadásaként – csupán a fő célt igyekszik leplezni: gépiesen gondolkodó felnőtteket nevelni.

Azok, akik a bank-szemlélet szerint tanítanak, tudatosan vagy tudatlanul (hiszen számos jószándékú hivatalnok-tanár létezik, akik fel sem fogják, hogy tevékenységükkel dehumanizáló célokat szolgálnak), észre sem veszik, hogy azok a „letétek”, melyeket ők maguk hordoznak, azaz a tudás, melyet közvetítenek, a valósággal kap-

⁷¹ Simone de Beauvoir, *La Pensée de Droite, Aujourd'hui* (Paris); ST, *El Pensamiento Político de la Derecha* (Buenos Aires, 1963.), p. 34.

⁷² A P. Freire által használt *conscientização* fogalom jelentése: „öntudatra ébredés”; megérteni a szociális, politikai és gazdasági ellentmondásokat, aktívan fellépni az elnyomás ellen.

csolatban ellentmondásokat tartalmaz. De lehet, hogy ezek az ellentmondások arra vezetnek, hogy a korábban passzív tanulók ellenállnak a megszelidítésnek, és annak a szándéknak, hogy a valóságot is szelidített formában ismerjék meg. Személyes tapasztalataik kellhetnek ahhoz, hogy rájöjjenek: jelenlegi életük során sosem válhatnak igazán emberré. A valósággal kialakított saját kapcsolatuknak kell rávezetnie őket arra, hogy a valóság tulajdonképpen *folymat*, mely állandóan változáson megy keresztül. Ha a felnőtt tanulók keresnek és kutatnak, végső céljuk pedig a valódi humanizmus megteremtése, akkor előbb-utóbb ráébrednek arra az ellentmondásra, melyben a bank-szemléletű oktatás igyekszik tartani őket, és megkezdik a harcot a szabadságukért.

De a humanista, forradalmian gondolkodó felnőttoktató nem várhatja meg, míg ez a lehetőség valóra válik. Kezdetektől fogva együtt kell működnie azokkal a felnőtt tanulókkal, akik elkötelezettek a kritikai gondolkodás és a kölcsönös embersegebbé válás megvalósítása mellett. Erőfeszítéseikhez az kell, hogy mélységesen bízzon az emberekben és kreativitásuk erejében. Ahhoz, hogy ezt elérhesse, partnerviszonyt kell felnőtt tanulóival kialakítania.

A bank-szemléletű oktatás – szükségszerűen – nem ad lehetőséget a partnerviszony megteremtésére. Ahhoz, hogy feloldjuk a tanár-diák ellentéteket, hogy a letétbe helyező, domesztikáló, diktáló tanár helyébe olyan oktató léphessen, aki egy diák a sok közül, alá kell ásni az elnyomók hatalmát, és a szabadság ügyét kell szolgálni.

(...)

Azoknak, akik igazán elkötelezik magukat a szabadság mellett, teljesen el kell határolniuk magukat a bank-konceptción alapuló oktatástól, és abból kell kiindulniuk, hogy az ember tudatos lény, s ez a tudatosság az egész világot áthatja. Nem tekintetik oktatási célnak azt, hogy a tanulóba letéteket helyeznek. Ehelyett azokat a mindennapi problémákat kell a középpontba állítaniuk, melyekkel a tanulók az életük során szembesülnek. A „problémafelvető” oktatás a tanuló tudatosságára alapoz, így – szándékosan – elutasítja a fölülről jövő kinyilatkoztatásokat és nem nélkülözheti a valódi kommunikációt. Összefoglalja a tudatosság sajátos jellemzőit: tudatában lenni valaminek nem csak azt jelenti, hogy ismerjük a tudatosság tárgyát, hanem a jaspersi kettősség értelmében a tudat tudatosítása is megtörténik⁷³.

⁷³ Karl Jaspers, német egzisztencialista filozófus; jaspersi „kettősség”: az emberi tudatosság mindig adott tartalomra vonatkozik; sosem vagyunk egyszerűen „tudatosak”; a tapasztalat a „tartalom” és az „én” kettősségéből áll össze. Így tudatosságunk is „reflexív”: amikor írom ezeket a sorokat, egyben „figyelem” is magam írás közben. Ez a „második lenyomata” vagy szintje a tudatosságnak, melyben a tudatot nem csupán a tapasztalatok töltik ki, hanem az ezzel kapcsolatos kérdések és a rácsodálkozás is. A tudatosság ezen a szinten mindig „túllép” a részleteken, összegzi ezeket.

A fordító megjegyzése. Forrás: Freire: Marxista Lexikon. <http://faculty.msmmary.edu/rehm/Freire/Freire.%20%20MarxistLexiconDonovan.htm>

A felszabadító oktatás a cselekvésen és a megismerésen alapszik, nem az információátadáson. Ebben a tanulási folyamatban, ahol a megismerendő tárgy (mely messze nem a megismerési folyamat célja) közvetít a megismerési folyamat résztvevői – a tanár és a diák – között. Következtetésképpen a problémafelvető oktatás alkalmazását azzal kell kezdenünk, hogy feloldjuk a tanár-diák kapcsolatban rejlő feszültségeket. A párbeszéd – mely nélkülözhetetlen a megismerési folyamat résztvevői között, hisz megismerési folyamataik tárgya egy és ugyanaz – különben lehetlenné válik.

A problémafelvető oktatás, mely szakít a bank-szemléletű megközelítés vertikális, alá-fölé rendelő viszonyrendszerével, csak akkor tud valóban szabadságot nyújtani, ha igazán képes túllépni a fenti ellenmondáson. A párbeszéd eredményeképp a „diákok-tanára” és a „tanár-diákjai” viszony megszűnik létezni, és helyébe a „tanár-diák”, és a „diák-tanárok” szerep lép. A tanár többé nem csupán az, aki tanít, hanem a dialógusok által önmaga is tanul, s mialatt tanul, egyúttal tanít is. Tanár és diák együtt lesz felelős azért a szituációért, melyben közösen fejlődnek. Ebben a folyamatban „hatalomból” születő egyezségeknél már nincs helye. Ahhoz, hogy működjön, a hatalomnak a szabadság *oldalán* kell állnia, nem *szemben* azzal. Itt senki sem tanít másokat, és senki sem önmagát tanítja. A résztvevők egymást tanítják a környező világ és a megismerendő tárgy segítségével, melyek a bank-szemléletű oktatás esetében a tanár „tulajdonát” képezik.

A bank-koncepció (mely mindent megkettőz) az oktató munkájában két fázist különít el. Az első fázisban a tanár dolgozószobájában vagy laboratóriumában maga tanulmányozza a megismerés tárgyát; a másodikban pedig diákjainak magyaráz. A diáktól nem azt várják, hogy tudja, hanem hogy bemagolja a tanár által elmondottakat. A tanulók nem vesznek részt a megismerési folyamatban, mivel a tárgy, amit meg kellene ismerniük, a tanár tulajdonában van ahelyett, hogy közvetítő eszköz lenne, mely mind a tanár, mind a diákság oldaláról kritikai reflexiókat vált ki. Így a „kultúra és a tudás megőrzése” nevében olyan rendszert működtetünk, mely sem valós kultúrát, sem valós tudást nem generál.

A problémafelvető módszer nem kettőzi meg a tanár-diák munkáját: nem bontja azt először „megismerő”, aztán „narratív” fázisra. A tanár mindig a „megismerő” fázisban marad, akár projektet készít elő, akár diákjaival folytat párbeszédet. Nem sajátítja ki a megismerendő tárgyat, hanem közös reflexiók tárgyává teszi azt. Így a problémafelvető módszert alkalmazó oktató megjegyzéseinek, véleményének alakulására folyamatosan hatással vannak a tanulói megjegyzések és vélemények. A diákok többé már nem könnyen kezelhető hallgatóságot alkotnak, hanem – a tanárral való párbeszéd során – egyenrangú, kritikusan gondolkodó társ-felfedezőkké válnak. A tanár felvezeti a témát, a diákok véleménye, szempontjai pedig befolyásolják saját korábbi álláspontját. A problémafelvető oktató feladata az alkotás: együtt a tanulókkal olyan körülmények között, ahol a *doxa* helyébe a *logos* szintjén lévő valós tudás lép.

Amíg a bank-koncepción alapuló oktatás akadályozza a kreatív energiák kibontakoztatását, addig a problémafelvető oktatás állandó kapcsolatot teremt a valós világgal. Míg az első nem engedi felszínre törni a tudatot, az utóbbi a kritikai érzék és a tudatosság megteremtéséért küzd.

A diákok állandóan problémákkal szembesülnek: saját életük és a világ problémáival. Ezeket a problémákat egyre inkább kihívásként élik meg, melyekre reagálniuk kell. Mivel a problémákat egymással összefüggőkként fogják fel, nem elméleti kérdésekként, az eredmény egyre kritikaibb lesz, és egyre kevésbé elidegenített. A megoldott problémák újabbakat vetnek fel, melyek egyre több tudást generálnak, míg a diákok lassan egyre elkötelezettebbekké válnak.

A szabadságra építő oktatás – szemben az uralomra alapozott oktatással – tagadja, hogy az ember elvont, elszigetelt, független és szabad; tagadja azt is, hogy a világ az emberektől független valósággént létezik. Megfelelő megközelítésben el kell utasítanunk az önmagában létező embert, vagy az emberek nélkül létező világot, hiszen az ember a világban, azzal együtt létezik. Ebben a viszonyrendszerben a tudat és a világ egyidejűleg van jelen: sem a tudat nem előzte meg a világ létrejöttét, sem a világ a tudatét.

(...)

Kizárólag a kritikai gondolkodásra épülő párbeszéd képes fejleszteni a kritikai gondolkodást. Párbeszéd nélkül nincsen kommunikáció, és kommunikáció nélkül nincs valódi oktatás. Olyan oktatás, ahol a megfigyelés közös tárgya összeköti a tanárt és a diákot, s így képes feloldani a közöttük feszülő ellentéteket. Az oktatás dialógikus karaktere mint a szabadság gyakorlása nem akkor kezdődik, amikor a tanár-diák a pedagógiai folyamatban találkozik a diák-tanárokkal, hanem akkor, amikor a tanár először kérdezi meg saját magától, *miről* fog párbeszédet folytatni diákjaival. A dialógusok tartalmának definiálása pedig tulajdonképpen a felnőttoktatási program tartalmának meghatározását jelenti.

A párbeszéd-ellenes bank-szemléletű oktató számára a tartalom csupán azt a témakört jelenti, melyről előad diákjainak: válaszol saját kérdéseire, miközben saját elképzelése szerint tanít. A párbeszédet folytató, problémafelvető tanár-diák számára a képzési tartalom se nem ajándék, se nem büntetés – nem izolált információ-egységek halmaza, melyet bele kell plántálni a tanulók fejébe. Sokkal inkább szervezett, rendszerezett és érett „újra-átadása” valaminek, amiről a diákok többet szeretnének megtudni⁷⁴.

⁷⁴ Egy Malraux-val folytatott hosszú beszélgetésében Mao-Ce-Tung így fogalmaz: „Tudja, régóta hangoztatom: azt kell a tömegeknek világosan megtanítanunk, amit ők még zavarosan adtak át nekünk”. André Malraux, *Anti-Memoirs* (New York, 1968.), pp. 361–362. Ebben a mondatban egész teória rejlik arról, hogyan tervezzünk párbeszéd-alapú felnőttoktatási programokat, ahol nem az határozza meg a tartalmakat, hogy az oktató mit tart legjobbnak a *tanulói* számára.

A hiteles felnőttoktató nem „valakinek” vagy „valamiről”, hanem „valakivel” tanít – abban a világban, mely hat ránk és kihívásokat rejt mindannyiunk számára, s amely alakítja nézeteinket és véleményeinket.