

# Távol a tudománytól

Nahalka István

## Bevezetés

*Réthy Endréné* írt egy könyvet a tanulásról (*Réthyné*, 2025). A tanulás sokféle kérdésével foglalkozik, ezek között a konstruktivista szemlélettel is, részben egy erre szánt fejezetben, részben más fejezetekben elhelyezett megfogalmazásokban.

Amit a szerző a konstruktivizmusról írt, azt színvonalatlannak, a tudománytól távol állónak, a tudomány egyszerű publikálási szabályait is sértőnek, szakmai etikai szempontból rendkívül problematikusnak tartom. Bár célja lenne, valójában nem mutatja be a konstruktivizmust minimálisan elvárható alapossággal sem. Ehelyett nemtelen, szinte már gyűlölettel teli támadásokat intéz e tanulásszemlélet képviselői ellen. Olyan kijelentéseket, megközelítéseket, filozófiai, és nagy meglepetésemre politikai elkötelezettségeket tulajdonít a konstruktivizmusnak, amelyekhez annak semmi köze. Alig fordul elő, hogy a tudományos művekben megszokott és a szakma által elvárt módon hivatkozna konstruktivista szakemberek munkáira. A könyvben a konstruktivizmussal kapcsolatos részeket olvasó bajban van, mert nem tudhatja meg, hogy *Réthyné* mire alapozza állításait, hol és milyen formában szerepelnek azok az állítások, elméleti megfontolások, amelyeket *Réthyné* a konstruktivista művekben megjelenőknek tekint. Ettől az egész érvelés (ami így persze nem is érvelés) súlyosan etikátlanná válik: a félreértett, valótlan állításokkal szemben nem lehet tárgyyszerűen érvelni, mert fogalma sincs a bírálónak, hogy a szerző honnan veszi kritikájához az „anyagot”. Sok esetben azonban logikai képtelenség is az, amit *Réthyné* ír, ekkor persze élesebb lehet és biztosabb talajon állhat a kritika kritikája.

A könyvben olyan sok probléma van, hogy azok egy nagy részének egy [hosszabb kritikáját](#) is meg kellett írnom. Ezt szerintem senki sem fogja elolvasni, mert annyit nem ér meg a dolog, magam is elsősorban a dokumentálás érdekében írtam meg, azért, hogy ne maradjanak említés és bírálat nélkül *Réthyné* szakmailag hibás állításai, igaztalan, jól láthatóan valamilyen sértettségből fakadó hamisításai, félreértelmezései, vélhetően szándékos csúsztatásai és a konstruktivizmus (valamint az iskolai esélyegyenlőtlenségek adaptív elmélete) nem kellően jó ismeretéről árulkodó leírásai. A jelen írás viszont jóval rövidebb, remélem olvashatóbb, és összefoglalja a *Réthyné* által a konstruktivizmusról írtak általam kialakított kritikáját. Ha valaki számára az ebben az írásban közöltek nem kellően informatívak, akkor javaslom, nézze meg a [dokumentálásra szánt leírás](#) megfelelő részét, ehhez a segítséget is megadom, szögletes zárójelek közé írt sorszámmal jelzem, hogy a „dokumentáció” mely pontját érdemes megtekinteni. Alaposabb szakirodalmi lista is abban a [hosszabb dokumentáló írásban](#) található.

Tisztázzuk, mit takar a „konstruktivizmus” kifejezés! Jelent művészeti, elsősorban képzőművészeti, továbbá matematikafilozófiai irányzatot, jelenti a radikális konstruktivista ismeretelméletet, tanulásszemléletet, pedagógiát és pszichológiát, ugyanezeket egy mérsékelt változatban is, valamint a szociális konstruktivizmust, más megnevezésben a konstrukcionizmust. Egy helyen (p. 78) ugyan *Réthyné* is felsorol néhányat ezek közül, de könyvének itt kritizált részeiben egyszerűen csak konstruktivizmust ír. Jól látható azonban, hogy végig a radikális konstruktivista irányzatról van szó és csak egyszer-kétszer kerül szóba a konstrukcionizmus. Magam is csak „konstruktivizmus”-t írok ebben a dolgozatban. Néha, ahol van jelentősége, kiteszem a „radikális” jelzőt, de egyébként magam is végig a radikális konstruktivizmusról írok, igazodva *Réthyné* eljárásához.

### A (radikális) konstruktivizmus előfutáiról

*Réthyné* John Dewey, Jean Piaget és Lev Szemjonovics Vigotszkij munkásságát tekinti könyvében a konstruktivista elgondolások előzményeinek, e nagy tudósokat előfutároknak (p. 61). Az állítás alátámasztására vonatkozó kísérletet azonban nem igazából koronázta siker. *Réthyné* lényegében csak érintőlegesen tárgyalja Dewey, Vigotszkij és Piaget munkásságának azon összetevőit, amelyekkel valóban a konstruktivizmus előfutárainak tekinthetők.

- Dewey esetében elmarad a pragmatista filozófia ilyen jellegű elemzése, valamint az életszerű helyzetek, problémák tanulási-tanítási folyamatokban játszott szerepének tárgyalása is csak elenyésző mértékben és nem a konstruktivizmussal összefüggésbe hozva szerepel (p. 64). (Lásd: [1][2].)
- Vigotszkij esetében lényegében nem esik szó arról, amit a szovjet pszichológus a tudás társadalmi konstrukciójáról mondott, és azt sem használja ki *Réthyné*, hogy a legközelebbi fejlődés zónája fogalom elemzéseinek volt szerepük a konstruktivizmusban alapvetőnek tekinthető „előzetes tudás” fogalom kialakításában. (Lásd: [9][10][11].)
- Piaget esetében a nagy tudós ismeretelméleti jellegű kutatásainak eredményei nem is kerülnek elő vagy csak perifériális szerepben vannak jelen a fejezetben. (Lásd: [12][13][14][15][16][17][18][19][20][21].)
- Ezzel szemben hosszas elemzéseket olvashatunk a három nagy tudós más természetű megállapításairól (pp. 62-63, pp. 66-68), amelyek nincsenek jó összhangban a konstruktivista alapelvekkel. (Lásd: [7].)

*Réthyné* szerint Vigotszkij és Piaget együtt dolgoztak egy általános és egyetemes fejlődéseméletet (p. 64). Ennek semmi nyoma a szakirodalomban, ilyen elmélet legjobb tudásom szerint nem is létezik, a két nagy tudósnek nem is volt alkalma soha együtt dolgozni. (Lásd: [8].)

### „Honnan jön” a konstruktivizmus?

*Réthy* minden áron valamilyen más diszciplína valamilyen ágából szeretné eredeztetni a konstruktivizmust. Hol a kognitív pszichológia egy ágának tekinti (p. 77), hol meg azt állítja, hogy a kritikai pedagógia képezi vélhetően a konstruktivizmus koncepciójának alapját (p. 78).

Véleményem szerint a konstruktivizmusnak a kognitív pszichológiából való eredeztetése nem írja le adaptív módon a diszciplínák közötti viszonyokat. A kognitív pszichológiában először a szimbólumokra alapozott megközelítés alakult ki és produkált jelentős fejlődést a 20. század 50-es éveinek közepétől. Majd már inkább a 80-as években a párhuzamos és egyidejű feldolgozás (PDP) paradigmája formálódott meg (Pléh, 1997). A szimbólumalapú paradigma a megismerés ismeretelméleti kérdéseire való viszonyát tekintve lényegében pozitivistá elméletrendszer, a megismerés objektivistá koncepciójára épül (Vosniadou, 1996), ezért ennek nem lehet egy leágazása az objektivizmuson túllépő konstruktivistá tanulásszemlélet. A PDP modell esetén már nincs ismeretelméleti szinten konfliktus a két elmélet között. A radikális konstruktivistá tanulásemélet azonban nem lehet a PDP modell leágazása, mert előbb született annál.

*Réthy* némileg önmagával kerül szembe, mikor azt állítja, hogy a jelentős kognitív pszichológiai összefoglaló művek nem foglalkoznak a konstruktivizmussal a korai fejlődés szakaszában (egyébként ez szerintem is így van). Ezzel saját magának mond ellent. Ha a konstruktivizmus a kognitív pszichológia leágazása lenne, akkor az említett művek egyike, másika csak megemlítette volna [31]!

De *Réthy*nek van egy másik elmélete is arról, honnan ágazott el a konstruktivizmus (csak nem mondja meg, hogy szerinte melyik elképzelés az adaptívabb). E másik „származási hely” a kritikai pedagógia [27]. A konstruktivizmus szerinte baloldali, mert demokratikus elveket vall, és így hozza össze a kritikai pedagógiával. A neveléstudomány, általában a tudomány paradigmái, elméleti rendszerei azonban nem „politikai deklarációk”, amelyekkel kapcsolatban felvethető lenne a demokratikusság [28]. Van persze a pedagógiának olyan területe, ahol a demokrácia, mint általános elv szerephez jut (a szokásosan az értékek formálásának, az állampolgári nevelésnek nevezett területek, illetve a szintén nevelési célokat is szolgáló tanulói önkormányzatiság és demokratikus részvétel, képviselő kérdésai), de ezek nem azzal kapcsolatosak, hogy valamely pedagógiai paradigma politikai irányzatok mellett válik elkötelezetté.

*Réthy* a konstruktivizmust valószínűleg hírbe akarja hozni. Baloldalinak, demokráciapártinak, a kritikai pedagógiából származónak minősíti és félek, azt hiszi, így ezzel a „józanul gondolkodó pedagógiai közönség” előtt kellően lejáratja. Ez az egész, amit itt *Réthy* művel egy szárnalmas és célt tévesztő kísérlet a konstruktivizmus lejáratására.

## **A konstruktivistá szellemiségű neveléstudományi kutatások színvonaláról**

*Réthy* né nemes egyszerűséggel színvonaltalannak minősíti a konstruktivista szellemiségű neveléstudományi kutatásokat. Szerinte ugyanakkor a konstruktivizmus képviselői nagyon hangosak, önreklámozók, túlzottan érvényesíteni akarják eredményeik relevanciáját (p. 77).

*Réthy* vádjai üresek, nincs semmilyen hiteles alátámasztásuk, valójában csak a lejáratást szolgálják [26]. Mint ahogy a konstruktivizmussal szembeni egyetlen állítását sem támasztja alá adatokkal, tényekkel, kutatási eredményekkel, de még csak az általa kritizált mondanivaló fellelhetőségét sem adja meg, itt sem tisztázza, mire alapozza a konstruktivista kutatások színvonaltalanságára vonatkozó kitételeit. Csak úgy odaveti.

A neveléstudományi kutatások területén a konstruktivizmus elméleti keretei között zajló igencsak fontos szerepet játszottak az elmúlt legalább fél évszázadban. Bármilyen tudományos adatbázisban való megfelelő keresés igen nagy számban eredményez jelentős folyóiratokban megjelent tanulmányokat, tekintélyes kiadóknál megjelent monográfiákat, vagy tanulmánykötetek írásait. Kutatási és oktatásfejlesztési projektek legalább százai (de valószínűleg inkább ezrei) tették közzé eredményeiket, ennek nyomai a világhálón könnyen megtalálhatók.

Egy tudományterület egy adott paradigmája keretében zajló kutatások színvonalával kapcsolatban valójában nincs jobb „mérőeszközünk” annál, mint hogy értékeljük, hogy a tudományos közösség befogadja-e az adott elméletrendszert, fogalmi hálót, elfogadja-e egyik versengő szereplőként a többi között, jelen esetben a tanuláselméletek, a tanulás szemléletek körében a konstruktivizmust. A tanulásról, annak elméleti megalapozásáról szóló szakirodalom azt mutatja, hogy a konstruktivista tanuláselmélet a tudomány művelői részéről mindig figyelembe vett, jelentős paradigma, kétség nélkül helye van ebben a diskurzusban. Ez nem érvényes az olyan elképzelésekre, amelyek színvonaltalan kutatást produkálnak, és csak hangosak, csak reklámozzák magukat.

### **Az ismeretelméleti alapokról**

*Réthy* – szövegéből ez világosan látható – nem ért egyet a radikális konstruktivizmus ismeretelméleti mondanivalójával. Ehhez minden joga megvan, és tudjuk, hogy nincs egyedül: a mára szinte világméretűvé vált konzervatív pedagógiai reneszánsz egyik kedvelt kritikai célpontja a konstruktivista pedagógia.

Az itt tárgyalt fejezet nem nyújt áttekintést a konstruktivista episztemológiáról. Ennek elsősorban az az oka, hogy a szöveg nagy része kritika anélkül, hogy *Réthy* eléggé alaposan bemutatná azt, amit kritizál. Felvet ugyan bizonyos ismeretelméleti kérdéseket, azonban a konstruktivizmus „igazi” mondanivalóját rendszerint elhallgatja, vagy félreinterpretilja, illetve egy jellemző megoldásként a saját, a

konstruktivizmusnak tulajdonított állításaival, értelmezéseivel helyettesíti, majd a saját konstrukcióját jól megbírálja.

### *Relativizmus és objektivizmus*

A radikális konstruktivizmust szokás relativizmussal „vádolni”. A radikális konstruktivizmus szerint a tudás valóban relatív, mert mindenki egy saját, csak rá jellemző világot, tapasztalati világot konstruált magában [39]. Ugyanakkor magának a tudásnak a kialakulásakor, még ha a megismerő rendszer tényleg teljes mértékben szabad is a konstrukciós folyamatban, mégis a valóság hatásaira reagál az értelmezés során. És úgy fog reagálni, hogy az adaptív legyen a számára.

*Réthynét* – teljes mértékben érthető módon – az ismeretelméletről szóló szövegrészekben az objektivista és a konstruktivista megközelítések összehasonlításának, a tudás természetének és az objektív igazság létezésének kérdései érdeklik a leginkább. Világosan látható, még ha néha talányos is a fogalmazás, hogy alapkonceptiója objektivista, és ebből kiindulva cáfolni igyekszik, vagy csak hallgatólagosan nonszenszként mutatja be a relativista, konstruktivista elképzeléseket (Lásd: [36][78]). Egy adott paradigmából kiindulva azonban nem lehet cáfolni egy másik paradigma állításait csak azért, mert ellentmondanak a saját állításainknak. Ki kellene mutatni a konstruktivista elképzelések önellentmondásosságát (ha van ilyen), vagy be kellene mutatni, hogy az elméletből levont következtetések empirikus alátámasztásai nem hitelesek (ha ez így van), vagy láttatni kellene, hogy az objektivista nézőpont érvényesítése adaptívabb a gyakorlatban, mint a konstruktivizmusé (ha ez így van). Ilyesmi nem történik *Réthyné* könyvének tárgyalt fejezetében, pusztán annak érzékeltetése zajlik, hogy mivel a konstruktivizmus semmiféle objektivitást nem kíván a saját rendszerébe beépíteni, ezért hibásnak kell tartanunk.

*Réthyné* a könyvében két helyen is egy ma már ritkán olvasható szövegrészletben a konstruktivizmust szubjektív idealista nézetrendszernek nevezi (p. 85, 133). Jól érzékelhetően ez egy negatív értékítélet („a szubjektív idealizmus ingoványos talajára tévedt”), miközben az ember azt gondolná, hogy már régen túl vagyunk azon, hogy filozófiai gondolkodásmódokat valamilyen érték mentén rangsoroljunk (minősítsünk). Fontosabb azonban, hogy a konstruktivizmus nem ontológia, hanem ismeretelmélet. A világ minéműségéről nincs mondanivalója, csak a világról való tudásról. A konstruktivizmus, mivel nem ontológia, ezért a szubjektív idealizmus „zsákjába” való begyömöszölése is teljesen jogosulatlan. (Lásd: [35][78].)

### *Megismerhető-e a valóság?*

*Réthy* a világ megismerhetőségének kérdését is felveti. Magam azt erősen kétlem, hogy az ismeretelméleti kérdésekre adott válaszok függetleníthetők attól, hogy milyen ismeretelméleti paradigma keretében keressük a választ. Ha viszont a világ megismerhetőségével kapcsolatos álláspont függ attól, hogy milyen ismeretelméleti alapokra helyezkedem, akkor az objektivista megismerhetőség-fogalom nem kérhető számon a konstruktivizmuson. A radikális konstruktivizmus tudja értelmezni a világ megismerhetőségét, bár nyilván sokan tarthatják azt furcsának. Megismerhető a világ abban az értelemben, hogy tudunk az emberi gyakorlat számára adaptív tudást konstruálni [36]. A világ megismerésének termékei az egyes emberekben konstruálódott tapasztalati világok, ezek együttes adaptivitása egy közös tevékenységrendszerben nyilvánul meg, ezt az adaptivitást az egyes személyek szociális interakciók keretében értékelni is tudják.

### *A tudás adaptivitása*

*Réthy* viszonylag részletesen foglalkozik az elemzett fejezetben a konstruktivizmus adaptitás fogalmával (p. 85). Ebben az esetben is alkalmazza azt a logikátlan és etikátlan módszert, hogy önkényesen maga mondja meg, hogy mit kell érteni a fogalom alatt, majd belefog annak kritikájába. De amit ő gondol az adaptitásról, az nem több, mint valamifajta hasznosság (így is hívja és csak ritkán használja az „adaptitás” szót), erősen utilitarisztikus, korlátozott értelmű ahhoz képest, ahogyan a konstruktivista elméleti leírásokban szerepel. (Lásd: [25][36][41].)

### *Objektív igazság*

*Réthy* viszonylag hosszan foglalkozik az igazság fogalmával (pp. 85-87). Sokszori elolvasás után sem sikerült minden kétséget kizáróan értelmeznem ezt a részt. A szerző bele-belekap témákba, nem tesz fel egyértelmű kérdéseket, nem mutatja be hitelesen a konstruktivizmus igazságfogalommal kapcsolatos álláspontját, a téma tárgyalásába indokolatlanul belekeveri a memória konstrukciós elméletét, illetve *Knausz Imre* (2023) tanulmányának egyes részeit teljes mértékben félreinterpretálva ír olyasmiket a konstruktivizmusról, amiken csak elképedni lehet.

*Réthy* átveszi *Knausz* (2023) fogalmait, az „igazságfelejtést” és az „igazságkonstrukciót”. *Knausz* esetében ezeknek a fogalmaknak nincs közvetlen kapcsolatuk a konstruktivizmussal, *Réthy* azonban e konstrukciókat is „csatasorba állítja”, és egy különösen kusza szövegben igyekszik felhasználni ismét érvelések nélkül a konstruktivizmus elleni támadásra. (Lásd: [42].)

*Réthy* – ha megfosztjuk a szöveget itt is a félrevezető „rárakódásoktól” – a konstruktivizmust olyan ismeretelméleti gondolkodásnak tekinti, amely nem foglalkozik az ismeretek megértésével, jelentőségével és bizonyíthatóságával (p. 87).

Szerinte a pedagógiai igazságkonstrukciónak ezek lényeges vonásai, s azt érzékelteti, hogy a konstruktivizmusból ezek hiányoznak. (Lásd: [44].) Mintha ezek valamifajta abszolút elvárások lennének. Nyilvánvaló azonban, hogy a radikális konstruktivizmus ugyanezeket (az ugyanilyen megnevezésű) fogalmakat másképpen koncipiálja, a szavak mást jelentenek. *Réthyné* ezt a mást nem állítja szembe azzal, amit ő ír (igazságkonstrukció). Nem derül ki, hogy itt két eltérő, de ugyanolyan jogú megközelítésről van szó, viszont azt sugallja, hogy a felsőbbrendűnek képzelt, nem konstruktivista pedagógia (A PEDAGÓGIA) teljesít valamit, amit a konstruktivizmus nem. Ez egy teljességgel indokolhatatlan, szakmaiatlan és megint csak nem túl etikus eljárás.

### *A tudás*

A tudás fogalmának hagyományos (ez nem szitokszó [36]), objektivista értelmezése szerint igaz, igazolt hitről van szó. Természetesen a konstruktivista megismerésfelfogás egy ilyen definíciót nem fogadhat el. Ám már az objektivista elemzések is kimutatják e tudásfogalom gyengeségeit (Kapelner, 2021), vannak sajátos logikai nehézségek, amelyek a definíciót lényegében használhatatlanná teszik még egy objektivista világlátás keretei között is. A konstruktivizmus pedig hivatkozhat – a logikai problémákon túlmenően – arra is, hogy saját episztemológiai rendszerében nem értelmezett az igazság és az igazolás.

Mindez azt jelenti, hogy a „tudás” fogalma a hagyományos elemzések keretei között is problematikus, amit a konstruktivista ismeretelméleti megfontolások tovább súlyosbítanak. De ha ez nem lenne elég, *Réthyné* még tovább „srófol”, és saját szövegével a meglévőhöz képest is még kuszábbá teszi a fogalom értelmezését [77].

A konstruktivista megismerésfelfogás egyik alapvető tétele, hogy a tudás bennünk nem (de már a legkisebb gyermekekben sem) tudásmorzsák egymás mellé helyezésével, kumulatív módon jön létre, a tudásegész maga nem egy elemek esetleges kapcsolatokkal összekötött halmaz, hanem az emberi tudás minden életkorban, így az iskolás gyerekeknél is, de már előbb is elméletekbe szervezett. Személyes elméleteknek hívjuk ezeket az elképzeléseket, és igencsak jelentős szerepet játszanak a konstruktivista tudáskonceptióban. Természetesen lehet kritizálni ezt a teóriát, lehet érvelni vele szemben, lehet alátámasztani azt az állítást, hogy az emberi tudásrendszer nem személyes elméletekre alapozott elképzelése adaptívabb a jelenségek magyarázata, előrejelzése során. *Réthyné* erre tesz kísérletet, de megint nem érvel. Elégnek tartja csak kijelenteni, hogy a személyes elméletek létre való hivatkozás hibás. Hoz ugyan egy példát, amit egyfajta cáfolatnak gondol, de a példáját kitűnően lehet magyarázni a személyes elméletek elméletével (ő viszont nem ad más jellegű magyarázatot) (A példával és az „elmélet elmélet” alátámasztásával kapcsolatban lásd: [66]).

## Kognitív pszichológia és konstruktivizmus

Réthy né írásának több pontján is összeveti a konstruktivista és a kognitív pszichológiai kutatásokat (mintha ugyanaz lenne a tárgyuk), és a konstruktivizmust „könnyűnek találja”, illetve meggyanúsítja a konstruktivizmust azzal, hogy nem támaszkodik a kognitív pszichológiai felismerésekre [21][31][47]. Természetesen nem érvel. Állításával ellentétben a kognitív pszichológia PDP modellje és a radikális konstruktivista elmélet között számos ponton erős kapcsolatok épültek ki. Így például: a kutatások közül sok foglalkozik a konnekcionista hálózatok tudáskonstruáló képességével (lásd: [34]). A szakirodalomban kiemelt szerepet játszottak, játszanak azok a művek, amelyek kognitív pszichológiai természetű gyermeklélektani, fejlődéslélektani kutatások eredményeiről számolnak be [34].

*Réthy* egészen döbbenetes állításokat fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogy a konstruktivisták – nem tudok másképpen fogalmazni – mennyire műveletlenek, ha a modern kognitív pszichológiai kutatásokról, vagy akár *Vigotszkij*, *Piaget* munkásságának ismeretéről van szó (p. 88) [47]. Érvek, alátámasztások nincsenek, miközben a konstruktivista szakirodalomban kicsit is komolyabb szerepet játszó szakemberek többsége evidens módon sokkal mélyebben ismeri a *Réthy* kritikájában szereplő területeket (publikációik alapján ez nagy biztonsággal állítható), mint amennyire *Réthy* bizonyította hozzáértését a bírált könyvrészletben. Lehet, hogy kemény a fogalmazás, de a konstruktivisták kognitív pszichológiával, *Vigotszkij* és *Piaget* munkásságával kapcsolatos tudásának színvonalát megítélő szakembernek illene ezeket a témákat a kritizáltaknál jobban ismerni, ez az elvárás itt nem teljesül [47].

## A tanulás-tanítás módszertana és módszerei

### *A módszertan kérdéséről általában*

*Réthy* könyvének itt bírált részében több helyen is kritikával illeti a konstruktivista pedagógiát azzal kapcsolatban, hogy szerinte a konstruktivisták nem dolgoztak ki a tanulás-tanítás folyamatára vonatkozóan önálló gyakorlati megoldásokat (p. 86, 87). Mint ahogy könyve e részének sok más helyén, itt sem találunk semmiféle alátámasztást az állításhoz, nincs nyoma annak, hogy *Réthy* alaposabb vizsgálatot végzett volna a kérdésben. Vélhetően arra az általam is többször leírt, elmondott kijelentésre alapozza állítását, miszerint a konstruktivista pedagógiában nincsenek, vagy nagyon ritkák a kifejezetten e paradigma keretei között kifejlesztett tanulásirányítási módszerek. Ezt továbbra is állítom, de számomra ez egyáltalán nem jelent problémát [45]. *Réthy* itt összekever két fogalmat: az egyik a konkrét módszer, a másik a metodológia. A negatívan hangzó kijelentés csak a módszerekre vonatkozik. A tanulás-tanítás módszertana, metodológiája azonban sokkal többet jelent a konkrét módszereknél. Míg az „oktatás módszerei” című fejezet a didaktika



tankönyvekben csak egy a sok közül, addig a tág értelemben használt módszertant írják le a teljes didaktika tankönyvek [64]. A tanuláselképzelések, a tanulási stratégiák, a tanulásirányítási stratégiák, a szervezési módok, a szervezeti formák, a tervezés, az értékelés és még számos más nagy didaktikai téma sorolható az általános (nem tantárgyi) módszertan fogalmába. Ezen átfogó jellegű módszertana viszont igenis létezik a konstruktivista pedagógiának. Vannak átfogó, minden konstruktivista alapokra építkező programban szerephez jutó didaktikai alapelvei [46], és a rendkívül sokféle, sajátos elképzeléseket a gyakorlatba átültető konkrét programnak vannak saját, már részletesebben kifejtett módszertani elvei és gyakorlati megoldásai [67]. E ponton hivatkozásokkal kellene alátámasztanom az állításaimat, de egyrészt ezek szerepelnek [46]-ban és [67]-ben, másrészt a dokumentációként elkészített, részletes, [pontokba szedett kritika](#) végén szereplő szakirodalmi jegyzék konstruktivizmussal közvetlenül foglalkozó, gyakorlati megoldásokról szóló műveinek mindegyikét, vagyis a lista nagy részét helyezhetném ide hivatkozásként.

*Réthy* két oldalon keresztül (pp. 89-90) a konstruktivista szemléletű tanulás-tanítás elveiről ír, leíró módon, Ernst von Glasersfeld egy művére való hivatkozáson kívül nem referálva semmilyen más forrásra. Megfogalmazásainak egyikét-másikát érinthetné kritika, de valójában ez a rész jó néhány konstruktivista didaktikai megfontolás viszonylag korrekt leírása. Ez az alapjait, lényegi mondanivalóját tekintve üdvözlendő rész azonban azt a célt szolgálja, hogy a szerző leírja kritikai észrevételeit a kérdésben, és itt már komoly problémák merülnek fel [48]. Kritikát kap a konstruktivizmus azért, hogy – *Réthy* szerint – nem képes a tanulás-tanítás feladatait kulturálisan érzékeny módon megközelíteni. Az állítás megint csak nagyon problematikus: az előzetes tudásnak e tanulás szemléletben játszott kiemelt szerepe triviálisan megkérdőjelezi azt.

#### *Az előzetes tudásról*

*Réthy* elvitatja a konstruktivizmustól, hogy foglalkozik az előzetes tudással (p. 99) [75]. A kritika abszurd. Bírálja azt a módot is, ahogyan a konstruktivizmus az előzetes tudás fogalmát használja (ráadásul e ponton megint más paradigmából származó elvek teljesítését kéri számon a konstruktivizmuson).

Félő, hogy *Réthy* nem egészen értette meg, hogy a konstruktivizmus mit mond az előzetes tudásról. A módszertan egyik legfontosabb kérdéséről van szó, amelyet a konstruktivisták igencsak alaposan kidolgoztak, szó sincs arról e téma kapcsán sem, hogy e paradigma hívei ne hoztak volna létre jelentős didaktikai rendszereket [65].

#### *Kidolgozott módszertanok*

*Réthy* a könyvfejezet több szövegrészletében megismétli, hogy a konstruktivizmusnak nincs kidolgozott módszertana, didaktikája. A konstruktivizmust követő oktatási programoknak, kidolgozott didaktikai „eljárásrendszereknek” valójában se szeri se száma [67].

#### *Foglalkozik-e a konstruktivizmus a tanulás affektív tényezőivel?*

*Réthy* tényleg fontos, komoly megfontolásokat igénylő kérdést vet fel (p. 84, 90). Ez a kérdés azzal kapcsolatos, hogy vajon a tanulási folyamatok kognitív és csak kognitív szemléletű, csak kognitív folyamatokban gondolkodó elemzései lehetnek-e egyáltalán megfelelőek, ha nem fordítanak figyelmet az affektív folyamatokra.

A tanulás folyamatában szinte kizárólag a kognícióval foglalkozó szakemberek nem lehetnek olyan korlátolt gondolkodásúak, hogy tagadják az affektív folyamatok nem kis szerepét. Attitűdök, motivációk, érzelmek és még számos más szakkifejezéssel jellemezhető pszichikus konstrukciók valóban nagyon fontos szerepet játszanak a tanulás folyamatában. Talán még az is elfogadható kritikaként, hogy az elsősorban a kognitív jelenségeket kutatók nem vették kellő súllyal figyelembe, hogy az emberi agy nem egy program által vezérelt gép, hanem sokkal összetettebb, olyan sajátosságai, megnyilvánulásai, folyamatai is vannak, amelyeket a legmodernebb számítógépekben sem lehet ma még reprezentálni, lehet, hogy nem is kell soha, vagy nem is szabad.

Azt azonban nem állíthatjuk, hogy a tanulás kognitív folyamatokat előtérbe állító tudományos elemzéséből teljességgel kimaradt volna az affektív szféra komoly számbavétele [25][49]. *Réthy* vagy elhallgatja, hogy jelentős kutatások és fejlesztések zajlottak a konstruktivista pedagógiai elveket képviselő tanulási-tanítási folyamatok affektív szférát érintő tartalmaival kapcsolatban, vagy nem ismeri ezt a szakirodalmat.

#### *Önálló tanulás – önszabályozott tanulás*

*Réthy* több ponton is felveti a szóban forgó fejezetben az önálló tanulás, valamint az önszabályozott tanulás problémáit. Elsősorban velem szemben megfogalmazott kritikájának lényege, hogy szakmailag teljes mértékben hibásan azonosítottam az önálló és az önszabályozott tanulás fogalmakat. Az azonosítást valóban megtettem a *Didaktika kézikönyvben A tanulás* című fejezetben (Nahalka, 2022a), de én ezt nem tartom hibának, és komoly érveim vannak (szemben *Réthy*ével, aki csak kijelenti, hogy szakmailag hibás az értelmezésem, de nem írja le, hogy miért). Érdemes a kérdést alaposabban megfontolni. *Réthy* az önszabályozást nem tartja a kisebb gyermekek kognitív és affektív alapfunkciójának. Ezzel én nem tudok egyetérteni, véleményem szerint a gyermeklélektani kutatások *Réthy* megállapítását

megkérdőjelezzük [6][22]. A lényeg, hogy az ember egész életében szabályozza minden cselekvését, nincs olyan állapot, amelyben a tanulás nem önszabályozott.

### *A fogalmi váltásokról*

Jól látja Réthyné, hogy a fogalmi váltás folyamata, egyáltalán a fogalma meghatározó jelentőséggel bír a konstruktivista pedagógiában, így viszonylag részletesen foglalkozik a témával. Több más esethez hasonlóan e témával összefüggésben is azt az eljárást alkalmazza, hogy ő maga definiálja, méghozzá a konstruktivista elméletben szereplő meghatározástól eltérően a fogalmi váltást, és a saját definíciója alapján áll neki a kritikának. Hogy tényleg erről van szó, azt mi sem láttatja jobban, mint, hogy Réthyné kategorikusan közli, hogy a fogalmi váltás mindig is a pedagógiát foglalkoztató legnagyobb kérdés volt [72]. Amint megtudjuk, hogyan értelmezi ő a fogalmat, azonnal világossá válik, honnan jöhetett a meglepő következtetés. Réthyné számára az a fogalmi váltás, ha a tanuló az eredeti, hibás elképzelései, magyarázatai helyett megtanulja a tudományosat [73]. A fogalmi váltás egészen mást jelent, mint amit Réthyné annak képez. Konstruktivista értelmezésben: a fogalmi váltás során létrejön egy új, a korábban a tanulóban már megkonstruáltakhoz képest új, azoknak ellentmondó fogalmi struktúra és személyes elméletrendszer, amely a tanuló életének bizonyos szituációiban adaptívabbnak bizonyul, mint a régi rendszerek.

Réthyné a fogalmi váltás lehetséges kivitelezésének, általában a folyamatának a leírásába is belefog, de ezt is számos probléma kíséri [74].

### *Értékelési folyamatok*

Ha már – többször is – megkérdőjelezte Réthyné, hogy a konstruktivizmus kidolgozott volna bármiféle didaktikai, módszertani elképzeléseket, úgy logikus, hogy elvitassa e pedagógiától az önálló mondanivalót a pedagógiai értékelés terén is. Nem kell csalatkoznunk ebben, Réthyné ezt meg is teszi. Most sem elemez, nem bírálja konkrétan a konstruktivista szakirodalom azon egyáltalán nem kis részét, amely pedagógiai értékelési kérdésekkel foglalkozik, nemes egyszerűséggel hiányolja a tanítás eredményességének felmérését a konstruktivista oktatási programokban. Ez a kijelentés két dolgot is jelenthet (Réthyné nem tisztázza, melyiket érti alatta, vagy, hogy esetleg mindkettőre gondol): (1) szó lehet a tanulás-tanítás folyamatoként a tanulási eredményeknek a pedagógiai értékelés keretében történő „megítéléséről”, illetve (2) a fogalmazás azt is megengedi, hogy Réthyné itt esetleg maguknak a konstruktivista programoknak az eredményességével kapcsolatos, tehát egyfajta tantervértékelési tevékenységet hiányol. Valójában mindegy, a konstruktivista oktatással, annak értékelésével illetve az abban megnyilvánuló értékelési folyamatokkal kapcsolatos szakirodalom rendkívül gazdag, láthatóan Réthyné ezt nem ismeri (ami nem bűn, természetesen nem

ismerhetjük még saját szűkebb szakterületünk minden részletét, de akkor legalább ne nyilvánítson róla véleményt). A tantervek, a programok értékelésével kapcsolatban nemrég megjelent könyvemben írtam sok példáról (Nahalka, 2025, pp. 115-116). A pedagógiai értékeléssel kapcsolatban pedig lásd: [67].

### **A konstruktivizmus Magyarországon**

Rendkívül kínos téma következik, amivel mégis foglalkoznom kell, hiszen *Réthy* sok oldalon át az én konstruktivista pedagógiával kapcsolatos munkáimat kritizálja. A „csúnya dolgok” között a legelső és a legcsúnyább az elsőség kérdése: ki publikált *Magyarországon* először a témában(?). *Réthy* szerint *Korom Erzsébet*. Sokáig gondolkodtam, hogy a kritika kritikájában erre a kérdésre kitérjek-e egyáltalán. *Korom Erzsébet* munkásságát ismerem és nagyon tisztetem, nagyon jó kutatónak tartom a *Szegeden* dolgozó szakembert, és nagyon nem szívesen megyek bele annak vitatásába, hogy ő lett volna az első, aki a konstruktivista pedagógiáról *Magyarországon* publikált. *Réthy* azonban kikényszerítette ezt a lépést. Hagyjuk az álszerénységet: egy irodalomelméleti folyóiratban megjelent tanulmányokban szereplő néhány megállapítást követően én publikáltam először. *Réthy* súlyosan téved vagy szándékosan hamisít [53].

*Réthy* hiányolja az átfogó, könyv formájában megjelentetett hazai munkákat a konstruktivista pedagógiával kapcsolatban. Kérdés, hogy jogos-e egy ilyen kíváncsi megfogalmazása, és persze az is kérdés, hogy vajon a szerző miért nem vette figyelembe a megjelent legalább két összefoglaló művet [54].

### **Konstruktivizmus kritika a könyv más fejezeteiben**

*Réthy* nem csak a kifejezetten a konstruktivizmust taglaló fejezetben foglalkozik ezzel a tanulásszemlélettel (pedagógiával stb.), hanem több más részében is a könyvnek. Ki kell emelnem ezek közül a 131. oldalon kezdődő *Társadalmi, szociális háttér* című fejezetet. Ebben elsősorban az iskolai esélyegyenlőtlenség kérdéseiről van szó, itt *Réthy* egészen végig a konstruktivizmusnak tulajdonít több elméletet és egyéb pedagógiai elképzelést, valamint gyakorlati megoldást. A konstruktivista pedagógiának (tanuláselméletnek, megismerésfelfogásnak és pszichológiának) azonban nem kifejezetten jelenti tárgyát az iskolai nevelés társadalmi összefüggései [79]. Természetesen a pedagógiában is minden mindennel összefügg, ezért nem állíthatom, hogy a konstruktivizmusnak semmi köze nincs az oktatás társadalmi kérdéseire, de amiben *Réthy* határozott kritikai álláspontot fejt ki ebben a fejezetben, annak tekintetében a konstruktivizmus nem érintett. A nevelésszociológiai jellegű kutatásoknak az iskolai esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos mondanivalója itt az alapvető, például egy olyan tárgyalásban, amit magam is követtem a *Didaktika kézikönyvben* (Nahalka, 2022b).

Nem ácsingóztam ezért a „kitüntetésért”, sőt, kifejezetten rosszul érint, de ebben a fejezetben, amikor *Réthyné* az iskolai esélyegyenlőtlenségek adaptív elméletét, egyáltalán, az ahhoz vezető egész gondolkodási, fogalomalkotási folyamatot bírálja, mindenekelőtt az általam e témában kifejtett gondolatokat kritizálja. Nem a kritizálással van bajom, az, ha korrekt, használ a tudománynak. De ez a kritika nem korrekt. A konstruktivizmus fejezetben még csak-csak előfordult a nevem, ebben a részben viszont, miközben több esetben jól azonosíthatóan az általam leírtakról szól a szerző, már nincsenek még általános hivatkozások sem (egyszer sem írta le a nevemet, miközben minden, vagy majdnem minden, amit kritizál, tőlem származik). Nem a nevem szerepeltetéséért küzdök, 70-es éveim közepéhez közeledve már nincsenek tudományos ambícióim, nem kívánom növelni az idézettségemet. Egyszerűen korrektséget szeretnék látni, valamint szeretném, ha az etikátlanságnak a gyanúja sem merülne fel. Itt azonban felmerül: mint oly sok helyén a könyvnek, itt sem lehet elég konkrét módon vitába szállni a szerzővel, mert a hivatkozások hiányoznak, az ember nem tudja, hogy mivel kell igazán vitatkoznia. Ez komoly méltánytalanság.

Az esélyegyenlőtlenségi elméletekről van tehát szó (bemutatók ötöt is a tanulmányban – Nahalka, 2022b), és nem tanuláselméletről. A konstruktivizmus annyiban érintett a kérdésben, hogy

- az előzetes tudással kapcsolatos megfontolásai alapján sajátos módon értelmezhető a hátrányos helyzetű tanulók iskolai helyzete (a tanulásirányításnak a tanulók előzetes elképzeléseiből, kulturális meghatározottságaikból érdemes kiindulnia),
- a pedagógiai normativitás elutasítása erősíti az esélyegyenlőtlenségek adaptív pedagógiai elméletét.

A fejezet szövege furcsán ellentmondásos [79][80][81]. Tekintve, hogy *Réthyné* itt is nagyon csínján bánik a hivatkozásokkal, nem lehet tudni, hogy amikor reális, a szakirodalomban valóban szereplő és a konstruktivizmussal (valójában az adaptív elmélettel) nem ellentmondásban álló kijelentéseket tesz, akkor „csak” bemutatja, hogy mit mondanak az övétől eltérő szemléletmódokat képviselő szakemberek (lásd például 6., 7. és 8. sz. táblázatok), vagy olyasmit ír, amivel ő maga is egyetért. El kellett döntenem, hogy – ha már korrekt hivatkozások nem állnak rendelkezésre – mi is a státusa a szövegrészleteknek. Úgy döntöttem, hogy annak nagy része bemutatja, hogy egyes iskolai esélyegyenlőtlenségi elméletek mit mondanak, s mindez azért van, hogy aztán a 136. oldalon legfelül a sárba tiporja az adaptív elméletet [79] (persze *Réthyné* szerint a konstruktivizmust). De nézzük ezt részletesebben, mert így még nyilván elég homályos, amiről írok.

*Réthyné* – jól láthatóan – elsősorban a deficitelmélettel nem tud igazán mit kezdeni. A deficitelmélet egy konstrukció (mint minden elmélet a konstruktivista szemlélet szerint), azt a sok pedagógusra, szülőre, tanulóra, szakemberre, laikusra jellemző

gondolkodásmódot írja le, melyben az iskolán kívül kialakult hátrányos helyzettel jellemezhető gyerekek tudását, a képességeik fejlettségét, a nyelvi kompetenciáikat, magatartásukat, érték- és normavilágukat elmaradások, hiányosságok, vagyis deficitek jellemzik. Az elmélet, vagy ha külön akarjuk kezelni, akkor az iskolai esélyegyenlőtlenségek felzárkóztatásra épülő elmélete ezt a deficitet helyzetet tartja meghatározónak az iskolai, tanulókkal kapcsolatos esélyegyenlőtlenség kialakulásában. A deficitek ezen elmélet szerint, ha azokat nem „kezelik”, tanulási lemaradáshoz vezetnek az esetek nagy részében, innen eredeztethető a hátrányos helyzetű tanulók elmaradása a tanulás eredményeit illetően. A felzárkóztatás elmélete onnan kapta a nevét, hogy ezen elképzelés szerint a helyzetet a felzárkóztatással kell megoldani, vagyis a hátrányos helyzetű tanulóknak plusz pedagógiai gondoskodásban kell részesülniük (a szokásosan említett javaslatok: kis létszámú osztály, külön csoportban nevelés, délutáni felzárkóztató foglalkozások).

A deficitelmélettel fordul szembe az iskolai esélyegyenlőtlenségek adaptív pedagógiai elmélete, amely nem fogadja el a deficitek létét, illetve ha léteznek is, azok hatása egy inkluzív, interkulturális és kultúraazonos pedagógia keretei között, színvonalas pedagógiai munkát feltételezve nem szabad, hogy gondot jelentsen. Hogy ez valóban így lehet (hogy az elképzelés adaptív), azt számos kutatás eredménye támasztja alá (hivatkozások itt: Nahalka, 2022b), de említendő, hogy a PISA eredmények alapján jól látható, hogy a különböző országok nagyon jelentős mértékben különböznek egymástól abban a tekintetben, hogy mennyire erős a kapcsolat a tanulók szocioökonómiai, szociokulturális háttérére és a tanulás eredményessége között (vagyis, hogy milyen erős az iskolai esélyegyenlőtlenség). Azokban az országokban, amelyekről jól tudjuk, hogy a mienkénél jóval nagyobb hagyományai vannak a differenciált, személyre szóló fejlesztést jelentő pedagógiai gyakorlatnak, lényegesen kisebb ez az összefüggés.

*Réthy* részben helytálló, részben azonban erősen kritizálható kijelentéseket tesz a deficitelmélettel kapcsolatban [79]. És ahová eljut, az megdöbbenő, felháborító, igaztalan. Közben maga is tisztán deficitelméleti tételeket fogalmaz meg félreérthetetlenül saját meggyőződésésként. Sőt, valójában itt *Réthy* a „fekete pedagógia” sötét bugyraiból szól hozzánk (miért ne fogalmazhatnék én is így a többszöri „szubjektív idealizmusozás” után?): valójában töményen az áldozat hibáztatását műveli [80].

### **Réthy „sajátos kritikai eljárásai”**

*Réthy* a könyvének konstruktivizmussal foglalkozó fejezetében igencsak furcsa, szakmailag kifejezetten etikátlannak nevezhető, a szakmai kritika íratlan szabályait súlyosan sértő eljárásokat alkalmaz. Az egyik ilyen, hogy alig van olyan állítása, amelyet alátámasztana érvekkel, adatokkal, tényekkel, hivatkozásokkal. Erre olyan

sok példa van, hogy felsorolásukra nem is vállalkozom, a kritika szövegében számtalan helyen megemlítettem.

*Réthy* nem egyszer a maga által képviselt paradigma bizonyos sajátosságait abszolútokként állítja be, mintha azok minden más paradigmától is megkövetelhetők lennének és a kritika egyik elemeként adja elő, hogy a konstruktivizmus nem teljesíti ezeket az általa önkényesen túláltalánosított elvárásokat. Ez fordul elő abban a részben (p. 62), amelyben *Réthy* a konstruktivizmuson Dewey tapasztalat fogalmának képviseletét kéri számom [3]; abban a részben, amelyben az objektív igazsághoz való viszony a téma [42]; vagy ahol a kisgyermek fejlődésének a modern, kognitív pszichológiai megalapozású gyermeklélektani értelmezését nem pusztán vitatja, hanem illegitimnek tartja [63]; e probléma világlik ki abban, ahogyan az előzetes tudás szerepét kezeli *Réthy* [65].

Más esetekben *Réthy* nem idézve, nem hivatkozva eredeti forrásokra tulajdonít valamit a konstruktivizmusnak (például valamilyen fogalom speciális jelentését), azt problematikusnak tartja, kritikával illeti, miközben a konstruktivizmus valójában nem azt állítja, amit *Réthy* neki tulajdonít. Ilyen eset fordul elő

- az adaptivitás fogalmának tárgyalása során [41];
- amikor azt állítja, hogy a konstruktivizmus szerint az iskolai tudás magolás terméke [69];
- a konstruktivistákat azzal vádolja, hogy a más tanulásszemléletek képviselőit bírálják, miszerint azok a tanuláshoz csak az induktív útját képesek elképzelni [70], komikus módon azonban maga *Réthy* tünteti fel az induktív megismerési folyamatokat abszolút szerepben [71];
- találkozunk ezzel a problémával a fogalmi váltás meghatározásánál és a konstruktivizmus ezzel kapcsolatos mondanivalója célt tévesztő kritikájánál [73];
- sajátos változata ennek az eljárásnak, amikor *Réthy* személyesen nekem tulajdonít bizonyos kijelentéseket, sajátos megfogalmazásokat, miközben ilyenek az írásaimban vagy nincsenek, vagy legföljebb ilyenekre nagyon távolról emlékeztető megnyilvánulásokat említhet (lásd például [61][62][74]).

*Réthy* könyvének tárgyalt fejezetében a hivatkozásokkal súlyos gondok vannak, elsősorban a hiányuk miatt. Számos kijelentés szerepel a szövegben, amely valamilyen szakmai publikáció tartalmára, valamely szakember (publikált) elgondolásaira, szerzők *Réthy* által hibásnak gondolt megfogalmazásaira utal, ám pontos hivatkozás az esetek nagy részében nincs. Ez is egy a szakmai etikát (és közlési szabályokat) sértő eljárás. Azért etikátlan, mert a *Réthy* elgondolásait vitatni szándékozó szakembereket megakadályozza abban, hogy pontosan értsék, mire vonatkoztatja a szerző a kritikáját. A jelen írásban és még inkább a [dokumentálást szolgáló „listában”](#) számtalan ilyen esetre hívtam fel a figyelmet.

## Homályos fogalmazás

Akár meglepőnek is tarthatjuk, hogy egy a neveléstudományban magas szintre jutott szakember egy monográfiában oly sok és annyira érthetetlen szövegrészletet produkál, hogy az már a tárgyalt fejezet olvashatóságát is veszélyezteti. Nyelvtani szempontból problematikus fogalmazások, helytelen szóhasználatok, nyelvtani logikai bakugrások tömegével fordulnak elő a szövegben. A példák: [4][9][11][21][24][26][36][40][47][50]

Előfordulnak durva szerkesztési, elírással kapcsolatos, az olvasást szintén nehezítő hibák: [13][19][28][51]

Úgy tűnhet, hogy sokszor csak „magáértvalóan nyelvészkedek” és nem a tartalommal foglalkozom. Ez szerintem nem így van. Amikor nyelvi hibák miatt érthetetlen szövegrészletekre hívom fel a figyelmet, akkor minden egyes alkalommal azt is jelzem, hogy nagyon nehezen ítéltető meg a mű tartalma, ha az olvasónak súlyos nyelvi nehézségeken kell átrágnia magát.

## Általános, összefoglaló megjegyzések

*Réthyné* azt tartja a legnagyobb problémának, hogy a konstruktivizmus önmagát *Thomas Kuhn* alapján korszerű, progresszív konstruktivizmusnak nevezi (p. 99). Jó lett volna hivatkozni. Én nem ismerek a szakirodalomban ilyen megfogalmazásokat (ami még nem jelenti azt, hogy biztos nincs). Azt viszont tudom, hogy *Magnus Henrekson* és *Johan Wennström* 2022-ben megjelent könyvükben konzervatív álláspontot képviselve a nyugaton szerintük hegemon szerepbe került pedagógiát posztmodern, gyermekközpontú, konstruktivista pedagógiának tekintik, illetve könyvükben végig használják a „progresszív” jelzőt. *Orbán Balázs* 2023 év végén a *Kommentár* című folyóiratban megjelent tanulmányában is végig progresszív szakmai törekvésekről ír. Magam a szót csak a konzervatív és progresszív pedagógiákról szóló könyvemben (2025) használtam eddig, bizonyos mértékig kényszerből. *Thomas Kuhn* nem írt semmilyen „korszerű, progresszív konstruktivizmusról”, az utóbbi szót ismereteim szerint soha nem használta, ellenben őt néha szokás konstruktivista szemléletű tudományfilozófusnak tartani. (Ne felejtjük el, *Kuhn* „A tudományos forradalmak szerkezete” című főműve 1962-ben jelent meg, amikor még a „constructivist” jelzőt a szakma az oktatással, a tanulással, a tanulási-tanítási folyamatokkal kapcsolatban nem használta mind a google tudós, mind a science direct keresése ezt mutatja).

Az általam kritizált része a könyvnek – gondolom „a biztonság kedvéért” – többször is megismétli a tételt: „A legfontosabb konklúziónk, hogy a konstruktivizmus kizárólagosnak tekinti saját elméletét és eltekint egyéb tanulásértelmezésektől” (p. 101). Fogalmam sincs, mi mindenből „jön” ez a konklúzió, hiszen a könyvben



egyetlen hivatkozás sem volt, amely alátámasztotta volna, hogy a konstruktivisták valami ilyesmit gondolnának. De nagyon remélem, hogy a konstruktivisták még csak „nem megfelelő állításként” sem gondolnának ilyet, mert a kijelentésnek nincs semmi értelme. Hogy tekinthetné egy tanulásszemlélet kizárólagosnak önmagát, amikor más tanulásszemléletekkel való összevetésekben, vitákban született meg, amikor rengeteg elemzés veti össze a különböző tanulásszemléleteket, amelyeknek egyike éppen a konstruktivizmus? Persze, tudom, a „kizárólagos” szóval van a probléma, Réthyne azt rosszul használja. Nyilván azt szeretné írni, hogy a konstruktivisták saját tanulásszemléletüket a többi fölé helyezik, az egyedül érvényes, igaz elméletnek gondolják. Többször leírtam: ez logikai hiba lenne, hiszen egy konstruktivista nem mondhatja egy elméletéről azt, hogy igaz vagy hamis. A konstruktivisták persze azt gondolják, hogy tanulásszemléletük a ma létezők közül a leginkább adaptív a mai társadalmi igényeket figyelembe véve. Ezt azonban nyilván minden tudományos paradigma képviselője így gondolja, pontosabban azt gondolja, hogy elméletének van egy jól kijelölhető „adaptivitási területe”, amely területen való alkalmazása a leginkább előrevivő lehet. A radikális konstruktivizmus hívei, legalábbis Magyarországon, illetve legalábbis én, mint a radikális konstruktivizmus híve, azt gondolom, hogy a magyar oktatás rendszere a radikális konstruktivista tanulásszemlélet széles körű és gyors elterjesztésére nincs felkészülve, vagyis egy ilyen folyamat nem lenne adaptív.

Az már nem érthető – mint *Réthyne* könyvének konstruktivizmusról szóló részében oly sok minden – hogy mit jelenthet eltekinteni egyéb tanulásértelmezésektől.

*Réthy Endréne* monográfiájának címe: „A tanulás útja – Irányok, paradigmák”. Logikus, hogy egy ilyen cím esetén egy könyv a tanulóval kapcsolatos irányzatokat, gondolkodásmódokat, paradigmákat mutatja be, és talán azt is logikusnak gondolhatjuk, hogy a konstruktivista szemléletet is általánosan, történetiségében prezentálja. Az erről szóló alfejezet azonban nem ezt teszi, hanem gyakorlatilag végig (eltekintve néhány leíró résztől) a konstruktivista tanulásszemlélet kritikájával foglalkozik. Szó se róla, a bemutatásnak ez is része kell legyen, nyilván érdemes, sőt, szükséges bemutatni a kritikákat, s nyilván akár a szerző saját ezzel kapcsolatos mondandója is bőven szerepelhet. De az nem tűnik szakmailag megfelelő eljárásnak, hogy a leírások, az ismertetések rendkívül hiányosak, gyakorlatilag pusztán a konstruktivizmus „befeketítését” szolgálják. Tartalmi értelemben a kritika dominál, miközben nagyon sok esetben nem lehet tudni, hogy valójában mit is kritizál a szerző.

Ráadásul a nagy arányt képviselő kritikán belül is túlnyomóan az én munkáimmal kapcsolatos bíráló észrevételeket lehet olvasni, ami megint csak egyoldalúság, hiszen a konstruktivista tanulásszemléletnek vannak igen nagy számban olyan képviselői, akiknek tudása messze fölötte áll annak, amit én tudok a tanuláselmületről. Nem kifogásolom, hogy a nézeteimet, a leírt szövegeimet *Réthyne*

– hadd fogalmazzak finoman – keresetlen szavakkal kritizálja, hiszen erre minden lehetősége adott, csak nem hiszem, hogy ez (mármint ez a fajtája és ez a stílusa a kritikának) viszi előre leginkább az ügyet.

*Réthyné* szövege egy pontján azt írja egyik írásommal kapcsolatban, hogy a felsorolásoknál végig keveredik a megismerés induktív és deduktív útja (p. 95), de ezen a ponton sem teszi világossá, hogy milyen felsorolásokról van szó, és milyen szövegrészletben kevertem az induktív és deduktív utakat. Nem tudok vitatkozni. De ezen a ponton feltettem magamnak a teljesen fölösleges kérdést: szabad ezt csinálni(?). Megteheti egy szakember egy másikkal... De nem is! Megteheti egy ember egy másikkal, hogy úgy kritizálja, hogy nem mondja meg, milyen megnyilvánulása alapján kritizál? A példa szerint megteheti. Ez nincs jól. Ez mélységesen méltatlan (egyébként a kritikus számára is). És mélységesen etikátlan.

## Hivatkozott irodalom

- Henrekson, M. & Wennström, J. (2022). *Dumbing Down: The Crisis of Quality and Equity in a Once-Great School System—and How to Reverse the Trend*. Cham, Switzerland: Plgrave MacMillan.
- Kapelner, Zs. (2021). Miben áll a tudás? *Qubit*, 2021.05.02. Az interneten 2025. 07. 28-án: <https://qubit.hu/2021/05/02/miben-all-a-tudas>
- Knausz, I. (2023). Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban, *Tanítani online*. URL 2025. 07. 08-án: [https://www.tani-tani.info/sites/default/files/igazsag\\_es\\_homalyos\\_tudat.pdf](https://www.tani-tani.info/sites/default/files/igazsag_es_homalyos_tudat.pdf)
- Kuhn, T. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Gondolat Kiadó (első kiadás) – A második kiadás: (2000). Budapest, Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (2022a). A tanulás. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) *Didaktika kézikönyv. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (pp.107-140) Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022b). Oktatás és társadalom. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) *Didaktika kézikönyv. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (pp.61-106) Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2025). *Konzervatív és progresszív pedagógiák*. Budapest: Tanítani online.
- Orbán, B. (2023). Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 4, 23-36.
- Pléh, Cs. (1997). *A megismerés egy új útja: A párhuzamos feldolgozás*. Budapest: Typotex Kft.
- Réthy, Ené. (2025). *A tanulás útja – Irányok, paradigmák*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.
- Vosniadou, S. (1996). Towards a Revised Cognitive Psychology for New Advances in Learning and Instruction. *Learning and Instruction*, 6(2), 95-109.