

ROGERS KÖNYVEIT OLVASVA

Maróti Andor

Kulcsfogalmak: kölcsönös tanulás, a tanulás szabadsága, facilitálás, önirányítás

„Századunk egyik legjelentősebb pszichológusa” – írta róla méltatója, amikor megjelent magyarul Carl Rogers könyve, a „Valakivé válni”.¹ Ez a könyv pszichoterápiai munka, Rogers másik, magyarul olvasható írása, „A tanulás szabadsága”² pedig az iskolák diákjairól szól. Fölvethető a kérdés, mondanak ezek valamit a felnőttek képzéséről is? Ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi mű inkább az egyetemi hallgatókról szól, kevésbé a fiatalabbakról, és az elsőként említett könyve a felnőttekre vonatkozik, akkor erre a kérdésre igennel felelhetünk.

Az első, ami megragadja figyelmünket, az a bírálat, amit Rogers az oktatás szokásos gyakorlatáról mond. Ezt az a meggyőződés határozza meg, hogy a tanár „az ismeretek átadója, a rend fenntartója, a teljesítmények értékelője”. A tanuló nem kérdezhet, mert az „zavaró lenne, vagy a tudatlanságáról tenne bizonyosságot”.³ Az sem számít, hogy mit gondol, mit érez, az ő teendője a kapott információk kritikátlan átvétele, emlékezeti raktározása, s ha felszólítják, annak megisméltése. Nem csoda, ha emiatt a tanulók „passzív, közönyös, unatkozó emberekké válnak”.⁴ Ezt a helyzetet ismeri, aki tanított valaha diákokat, legyenek azok ifjak vagy idősebbek. Az is köztudott, hogy e kedvezőtlen hatást legkönnyebben úgy lehet feloldani, ha a tanár adomázik, tanítás helyett inkább szórakoztatja a tanítványait. Lemond arról, hogy több és jobb tudásra vezesse őket. Csak kivételes tanár-egyéniségek tudják a figyelmet úgy ragadni meg, hogy a tananyagot érdekesítővé tegyék, kiemelve annak olyan problematikus részleteit, amelyek közel hozhatók tanítványaik érdeklődéséhez.

Rogers más megoldást ajánl, amikor felteszi a kérdést: lehetséges-e, hogy „kölcsönösen tanuljon egymástól tanár és diák?”⁵ Ebben a kérdésben valami meghökkentő rejlik: *a tanár is tanuljon a diákjaitól?* Hiszen ez megfordítja az alapvető meggyőződést, mely szerint ő az, aki tud, és a diákok azok, akik semmit sem tudnak, legalább is a tananyag vonatkozásában. Ezzel szemben Rogers újabb meghökkentő megállapítást ír le: szerinte el kell fogadni, hogy a tanulóknak „szabadságukban áll azt tanulni, és úgy ahogyan akarják”⁶, tehát ők választják meg tanulásuk tartalmát és módját, mellőzve a tanár erre irányuló szándékát.

Sokan azonnal ellene mondanak Rogers javaslatainak. Ha fölöslegessé válik a tanár tanítása, mi a biztosíték arra, hogy a tanulók valóban tanulni fognak, és ha mégis ez történne, akkor ki fogja őket osztályozni, a teljesítményüket értékelni? Rogers válasza: *a tanulók önmagukat fogják értékelni, ezért felelősek* lesznek tanulásuk eredményességéért, ennek következtében többet és jobban fognak tudni, mint egyébként. Szerinte „ha egy diák valóban kapcsolatban van az őt érdeklő problémával, akkor tanulni, fejlődni, felfedezni, megoldani, alkotni akar, és lépéseket tesz az önfegyelem irányában is”, mert számára „a tanulás maga az élet lesz, és még hozzá nagyon élénk élet”.⁷ Ezért tudomásul kell vennünk, „a lényeges tanulás mindig személyes jellegű”, mert „soha senki sem tanul meg valamit, aminek nem érzi a fontosságát”, vagyis, ha a tananyag az életétől teljesen távol áll.⁸



Ez ugyan meggyőző érvelés, de kérdéses, hogy egy tanuló - különösen akkor, ha még gyermek - érez-e indítékot arra, hogy önállóan döntsön arról, amit szeretne megismerni. A gyermekekben még erős a függőségi érzés, ezért útmutatást várnak a felnőttektől. Ehhez igazodik az iskolák oktatási felfogása, amely szerint a hangsúly nem a tanulók problémáin és azok megoldásán van, hanem a tőlük függetlenül meghatározott tananyagban, amit a kultúra eredményeiből szakértők állítottak össze, figyelembe véve az egyes korosztályok átlagos értelmi szintjét. Rogers szerint azonban ezzel elfojtják a gyermekekben meglévő kíváncsiságot, ők egyre kevésbé fognak érdeklődni és kérdezni. A tanítás „megöli a diákokban a faggatózó hajlamot, azt, hogy a valósággal széleskörű, kutató érdeklődéssel álljanak szemben”.⁹ Az ilyen tanulásban nincs szabadság, csak megaláztatás, nincs kreativitás, nem véletlen, hogy általánosan jellemző lesz a gépies memorizálás. Ami ugyan lehetőséget ad az ismeretek emlékezetes raktározására, ámde ez nem épül be a tanulók gondolkodásába, mert nem alkot szerves egységet tudatuk meglévő állapotával, ezért idővel teljesen el is tűnik az emlékezetből.

A tanulók önállóságát Rogers persze nem abszolutizálja, hiszen a „kölcönös tanulásban” továbbra is megmarad a tanár segítsége úgy, hogy felismeri és megérti tanulóinak a gondolkodását, személyes szükségleteit, és ennek megfelelően ajánl új információkat, hogy azok beépüljenek a tanulók gondolkodásába. A tájékozódáshoz olvasmányokat ajánl, ezzel is fokozza tanulóinak önállóságát, és csak akkor lép közvetlenül az elsajátítás folyamatába, ha tanácsadásra van szükség. A velük kialakuló kapcsolatban a tanulást segítővé, „facilitátorrá” válik. Interperszonális kapcsolatukban jelentős szerepet kap a kis létszámú, 7-10 fős tanuló-csoport, mely egyrészt ellenőrzést jelenthet a személyes vélemények elfogadhatóságáról, másrészt segítheti azok magasabb szintre emelését. Ez azzal jön létre, ha a csoport résztvevői megtanulják, hogyan lehet a véleménycseréjükben divergáló nézeteket összefüggéseik révén szintetizálni. Ez az eljárás nem más, mint az alkotó gondolkodás (a kreativitás), ami az önálló tanulás legfontosabb feltétele.

Rogers beszámol arról, milyen sok ellenállás fogadta elképzeléseit a tanárok között. Elismeri, hogy „nagyon traumatikus a tanárok számára, ha a tantervvel kapcsolatos igazi döntések a diákok kezébe mennek át”. „A tanár rémülten látja, hogy mekkora forradalom megy végbe”, amikor „a diák határozza meg, mi érdekli, milyen szükségletei vannak, és ezeket hogyan elégíti ki”.¹⁰ A tanárok meggyőződése, „ha magukra hagyják őket, nem törődnek a munkájukkal”, ezért vezetni és dolgoztatni kell őket.¹¹ Szerintük csak így biztosítható a tanulás eredménye. Ez az oktatás azonban - Rogers szavaival - „az oktatás áttöltő elmélete”, amely a diákokat az *ismeretek önálló befogadói*vá teszi, feltételezve, hogy a fejük olyan, mint egy korsó, amibe készen tölthető a tudás. A facilitátor viszont megérti, hogy a velük történő folyamatos együttműködésben bontakozhatnak ki igazán a tanulók képességei. Fejlődhet gondolkodásuk önállósága, éretté válik kreativitásuk, probléma-megoldásuk, és a kognitív képességeikkel együtt fejlődhetnek attitűdjeik is.

Két érdekes tapasztalat gondolkoztathatja el Rogers olvasóit ezzel kapcsolatban. Az egyikben elmondja, hogy a tanuló-központúság mintájára kialakítható kliens-központúságot az orvosok könnyebben fogadták el, mint a pedagógusok. Ennek oka szerinte az, hogy az orvos-beteg közti kapcsolatban hamarabb jelentkezik visszajelzés az alkalmazott diagnózis helytálló vagy téves voltáról, mint az iskolai tanításban. A másik tapasztalat Rogers elméletének németországi alkalmazásából való. Itt az egyik tanár felismerte, „a nemzeti szocializmus és a hitlerizmus szorosan összefüggött a



német gyerekek nevelésével és az iskolák és családok interperszonális kapcsolatainak minőségével”.¹² Ebben az önálló gondolkodást nem tűrő nevelés arra szoktatta a fiatalokat, hogy feltétlen engedelmességgel kövessék feletteseik utasításait. Érvényesült ez a szülő és a gyermek viszonyában, a társadalmon belül a hatalmon levők és az állampolgárok között, de hatott a nemzetek közti kapcsolatokra is, mert ott is elítélendő lett a másság, a valóság másféle megítélése, az élet másféle szokásokkal teli gyakorlata.

Rogers találóan jellemzi a tanár-diák kapcsolatban hagyományossá vált hierarchia természetlenségét. Úgy véli, csak olyan kontaktus bírhatja rá az embereket pozitív irányú változásra, amely kölcsönös megértésre és egyenjogúságon alapuló megértésre épül. Ha megértem a másik felet, és elfogadom annak különbözőségét, akkor fölmerülhet bennem, hogy nekem is változnom kell. Ettől azonban a legtöbb ember retteg, mert *bizonytalansággal* jár. Pedig „amikor valaki megérti mások érzéseit, ez az érzés képessé teszi arra, hogy ugyanezeket az érzéseket elfogadja önmagában, és egyszer csak azon kapja rajta magát, hogy megváltozott”.¹³ Igaz, „rendkívül nehéz dolog a másik embert az érzéseivel együtt elfogadni. Legalább annyira nehéz, mint a másik embert megérteni”. Ennek oka, hogy sokan vallják: „mindenki másnak úgy kellene éreznie, ahogy én érzek, azt kellene gondolnia, amit én gondolok, és abban kellene hinnie, amiben én hiszek”.¹⁴ Nagyon nehezünkre esik elfogadni a mienktől eltérő érzéseket, gondolatokat, hiteket. Ezért akar sok ember másokat manipulálni, és olyanná tenni, amilyenné szerintük lenni kellene. Fölvethető azonban, akkor *nem is lehetséges a nevelés?* Csak az önnevelés lehet eredményes?

Mielőtt Rogers válaszát figyelembe vennénk, érdemes felidézni évtizedekkel korábbról Karácsony Sándor megállapításait. Ő ezekre a kérdésekre így felel: nem tartható az a régebbi pedagógiai meggyőződés, mely szerint a nevelendő személy lelke tiszta lap, amelyre tetszés szerint írható valami. Nem tekinthető viasznak sem, amit a nevelő elképzelése szerint formálhat. *Az egyén lelke autonóm*, és „akkor hiába beszélünk értelmi, érzelmi és akarati nevelésről, mert az autonóm egyéni lélekre illuzórikus mindenféle nevelői ráhatás, tehát sem az érzelemvilágát, sem értelmi működését, sem akaratát nem befolyásolhatom”.¹⁵ Karácsony azonban azt is megemlíti: „Más oldalról viszont senki sem tagadhatja... hogy emberek lehetnek és vannak is egymásra igen nagy hatással”. Ez csak egyféleképp történhet: ha az egyik ember a *másikhoz viszonyul*, „ha tehát egyik a másikhoz képest él, ha ketten tesznek ugyanazt”. Az idézetből kiolvasható kettősség: a viszonyuló fél *független* marad ebben a kapcsolatban, „a maga részét adván abba”. De viszonyulásában egyúttal mássá is válik, változik, ha tetszik, *nevelődik*. Karácsony hangsúlyozza, „a nevelés is csak ott, akkor, úgy és annyiban lehetséges, ahol, amikor, ahogy és amennyiben a társas-lelki viszonyulások lehetségesek”.¹⁶

Észre vehető a két szerző felfogásának rokonsága. Rogers azonban azt is hangsúlyozza, hogy e viszonyulás előfeltétele a *nyitottá válás* egyrészt önmagunkkal, másrészt másokkal szemben. Szerinte e kettő összefügg egymással. „A belső és külső élmények iránti nyitottság szoros kapcsolatban áll a más személyek elfogadásával kapcsolatos nyitottsággal”.¹⁷ Sőt, ez az összefüggés érzékennyé tesz a valóság összetettségére is. „Mennél inkább próbálom meghallani a saját hangomat, próbálok figyelni az élményeimre, és mennél inkább próbálom ezt az odafigyelést kiterjeszteni a másik személyre, annál többre értékelem az élet komplex folyamatait.



Annál kevésbé vonzódom ahhoz, hogy kijavítsam, ami rossznak tűnik, hogy célokat tűzzek mások elé, annál kevésbé akarom átalakítani vagy irányítani az embereket, annál kevésbé akarom őket manipulálni, annál kevésbé akarom őket olyan utcákba kényszeríteni, ahol szerintem lenniük kellene. Sokkal inkább azzal vagyok elfoglalva, hogy én saját magam lehessenek, és hogy hagyjak másokat is önmaguként megjelenni”.¹⁸ Önkéntelenül is kérdezzük: eszerint a cél megmaradni olyannak, amilyenek vagyunk, és hagyjunk másokat is meglévő állapotukban? Van-e akkor értelme bármilyen tanulásnak, művelődésnek? Rogers elismeri, hogy paradoxonnal tud erre válaszolni. „Minél inkább saját magam akarok lenni ebben a nagyon bonyolult világban, és minél inkább meg akarom érteni, és el akarom fogadni a saját magammal és a másokkal kapcsolatos realitásokat, annál több változás játszódik le bennem és körülöttem. Az ebben rejlő mély ellentmondás az, hogy amikor igazán önmagunk vagyunk, akkor nemcsak mi magunk változunk meg, hanem a körülöttünk lévő, velünk kapcsolatban álló többi ember is. Ez egy nagyon friss, engem mélyen érintő felismerésem, és talán az egyik legmélyebb élményem az eddig személyes és professzionális fejlődésemben”.¹⁹ A változás eredménye, hogy „egy ilyen kapcsolatban az ember integráltabbá és hatékonyabbá válik... Reálisabbá válik az ember önértékelése, önképe, közelebb kerül ahhoz a személyhez, aki valójában szeretne lenni.... Nagyobb lesz az önbizalma, önirányítóbbá válik. Jobban megérti önmagát, nyitottabbá válik saját élményei iránt... Elfogadóbb attitűdöt mutat mások felé, és másokban önmagához hasonló vonásokat talál”.²⁰ Ami azt is jelenti, hogy a kapcsolataink keresztül hat másokra, mert hozzá hasonlóan mások is igyekeznek átvenni ezt az aktivitást.

Lehet, hogy önkényesnek látszik ez a következtetés, és nehéznek tűnik a megvalósíthatósága. Ám, ha elfogadjuk, hogy a nyitottság elsősorban előítéletek nélküli valóságlátást, szabványos nézetek nélküli véleményalkotást, közhelyes szövegeket mellőző kifejezéseket jelent, akkor azt is hozzátehetjük, szakítanunk kell a valóság leegyszerűsítésével, a jelenségeket és az embereket „fehéren-feketén” beállító minősítéssel. Fel kell fedeznünk a valóság bonyolultságát, összefüggéseit keresztül pedig keresnünk kell „azt az alapvető rendet, ami az átélt élményekben elválaszthatatlanul benne van”.²¹ Az önmagunkká válás tehát nem egyenlő az önkényes felfogással. Csupán azt jelenti, hogy képessé válunk az objektív valóság és a szociális hatások autonóm feldolgozására, amellyel megvalósulhat személyiségünk „soha véget nem érő folyamatban” történő alakítása és megvalósítása.²²

Nem nehéz felismerni, hogy ez a folyamat lényegében a felnőttkori tanulás, tanítás idejében teljesebben ki. A gyermekkorban erősebb a külső mintákhoz történő alkalmazkodás, és csak ennek a vége felé kezdődik meg az önállósulás, még ha ez nem is mindig sikeres. Könnyebb megmaradni a másoktól készen kapott nézetek szolgai követésénél, ahogy Rogers írja, a különböző szerepek átvételénél, amelyek álarcként fedik el egyéniségünket. A külső mintákhoz igazodó magatartást erősíti: „az a szabadság, hogy az ember önmaga lehet, ijesztő, bénítóan felelősségteljes szabadság”, amit nehéz vállalni. „A felelősségteljes önirányítás azt jelenti, hogy az ember dönt, és tanul a döntés következményeiből”.²³



Ebből látható, az önirányítás nem azonos azzal, hogy az egyén mindent elutasít, amit mások tesznek, gondolnak. Az önkényesség akaratlanul is a sémákat használja fel ítéleteiben, mert hiányzik belőle az élmények mérlegelése, a levonható következtetések alternatíváinak összehasonlítása és a döntések felelősségének vállalása.

Hiányzik belőle az önkorrekcióra való hajlandóság is, ami a tapasztalatok ismétlődő átgondolásának lehet a következménye. Valamint annak megértéséből bontakozhat ki, ha önkritikusan vállalni tudjuk, problémáink okozói sokszor mi magunk vagyunk. Minderre gondolva juthatunk el ahhoz a felismeréshez, hogy a felnőttkori tanulás központjában *önmagunk megváltoztatása* áll, a vállalt „tananyag” és a hozzá kapcsolódó „tanulási helyzet” csak járuléka annak. Gondolkodásunk és magatartásunk megváltoztatása persze nehéz. Minél idősebb valaki, annál inkább ragaszkodik a megszokásaihoz, mert azok a nyugalom illúzióját adják, felmentenek attól, hogy mérlegeljük, mit hogyan értékeljük, mit hogyan tegyünk. Csakhogy ezzel gépiessé válik az életmódunk, és lemondunk arról, hogy változatosabbá tegyük életünket, rugalmasabban alkalmazkodjunk a környezet változásaihoz. A változatlanóság őrzésével beszűkül életterünk, csökkennek kapcsolataink, és szegényebbé válik élményvilágunk. Elkerülésére egyetlen lehetőség van: a szükségleteinkhez és problémáinkhoz kapcsolódó tanulási képesség állandó gyakorlása, egy olyan folyamatban, amelynek fő szereplője mi magunk lehetünk. Ehhez vállalnunk kell meggyőződéseink kétségbe vonását is, beleértve azt, hogy állandóan újabb kérdéseket fogalmazzunk meg arról, amit már véglegesen lezárt tudásnak hittünk. Csak az ilyen nyitottság óvhat meg személyiségünk elvesztésétől, életképességünk kimerülésétől.

Tanulásgként érdemes megemlíteni Rogers következtetését: „Engem csak az a tanulás érdekel, amely *jelentősen befolyásolja az ember viselkedését*... Kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely *felfedezésen* alapul, és belső igényt elégít ki... Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást - nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé”.²⁴ Amiből az is következik Rogers szerint, hogy az a tanítás, amelyben a tanuló nem aktív félként vesz részt, eredményeit tekintve jelentéktelen hatású. Persze fölmerülhet bennünk a kérdés: megvalósítható ez egyáltalán? Milyen eredményt hozhat? Rogers ismertet könyvében egy gyakorlati példát, amit az egyik követője írt le, beszámolva arról, hogyan váltotta fel a résztvevők kezdeti csalódását az eufórikus azonosulás. Samuel Tennebaum így látta²⁵: „A tanfolyam strukturátlan volt, egyetlen pillanatig sem tudta senki – beleértve a tanárt is – hogy mit hoz a következő pillanat, hogy mi lesz a következő vita témája... Ezt a strukturátlan emberi szabadságot Rogers hozta létre. A maga nyugodt, baráti módján leült 25 diákjával egy nagy asztal köré. Kérte, hogy mindenki mutatkozzon be, és mondja el a céljait. Feszültséggel teli csönd volt a válasz: senki sem szólt egy szót sem. Végül – csakhogy megtörje a csendet – egy diák félszegen jelentkezett, és elmondta a mondókáját. Ezt ismét kínos csend követte, majd újra jelentkezett valaki. Aztán a kezek egyre gyakrabban lendültek magasba. Soha, egyetlen pillanatig sem sürgetett senkit a tanár, hogy beszéljen már, hiszen ő jön.”

Érzékelhető ebben a kezdet bizonytalansága, a feszültség lassú, de mégis fokozódó oldódása. A folytatásban Rogers elmondta, hogy sokszorosított cikkeket és könyveket hozott, azután kiosztott egy címlistát a témához kapcsolódó ajánlott irodalomról. Nem szólt azonban arról, hogy ezeket el kell olvasni, mindez csak lehetőség volt a csoport számára. Élénkebb érdeklődést váltottak ki a hangfelvételek és videón rögzített filmek,



ezeket többen meg akarták hallgatni, nézni. Ám ezzel újabb probléma jelentkezett: „Mindenki össze-vissza beszélt arról, ami csak eszébe jutott, összefüggéstelenül. Az egész egy nagy őskáosznak tűnt: céltalannak és időpocsékolásnak. Az idő legnagyobb részében a történetek nélkülözték a folyamatosságot, és nem mutattak semmilyen irányt”. Rogers figyelemmel kísérte a beszélőket, de nem mondta meg, egyetért-e velük vagy sem. A tanácsstalanságban egyre többen kérték őt, foglaljon állást, mi volt jó vagy rossz. Szerették volna, ha Rogers végre átveszi a szót, és előadásban fejt ki a véleményét, ők pedig majd jegyzetelni fogják. Ő azonban ellent állt ennek a kérésnek, mert az érdekelte, hogy a csoport tagjai mit gondolnak a szóban forgó tárgyról. Ezt azzal indokolta, hogy ha információkra várnak, akkor kezdjék el tanulmányozni az ajánlott irodalmat, és vitassák meg azt. Erre a biztatásra a résztvevők elkezdtek beszélni egymással, már a tanártól függetlenül. Belátták, hogy a történéseknek ők a központjai. Megértették, hogy „Rogers a csoportnak pusztán önmagát hozta, és hogy semmi mást nem adhat, mint a saját személyiségét... Ez nagyon nagy kihívást jelentő helyzet volt. Nekik maguknak kellett beszélniük, és kimondaniuk a vágyaikat, vállalva az ezzel járó kockázatot. A folyamat szerves részeként megosztották egymással az élményeiket, ellenkeztek, egyetértettek, ellentmondtak egymásnak. Mindebben a teljes személyiségük, a legigazabb énjük volt jelen - és ebből valami új született meg: ez a különleges, teljesen egyedi csoport”.

A hosszan idézett beszámoló hű képet ad a folyamat lejátszódásáról egy szokatlan módszer alkalmazása közben. Rogers „*non-direktív*” (*nem közvetlen*) *tanításnak* nevezte az újítását, abban a meggyőződésben, hogy itt a tanulók önmagukat tanítják. Igaz, nem meghatározott ismeretek átvételére, hanem a „tananyagra” vonatkozó elképzeléseik megfogalmazására, érvelésük technikájára, a különböző álláspontok lehetséges összekapcsolására, gondolkodásuk fejlesztésére, viselkedésük megváltoztatására. Ezt –Rogers szerint – a legjobb tanári előadás sem tudná elérni. Még akkor sem, ha arra bízhatná őket, hogy a tanári magyarázat után mondják el, mit is gondolnak arról. Mert ez esetben is függő viszonyban maradnának, és képtelenek lennének arra, hogy spontán módon beszéljenek társaikkal a saját gondolataik felhasználásával. A központ továbbra is a tanár és a tanári álláspont lenne.

A csoportmunka jelentőségét támasztják alá azok a megállapítások, amelyeket Rogers a *kreativitásról* mond. Véleménye szerint „több-kevesebb kreativitásra szinte mindenki képes.” És ez a lehetőség napjainkban már szükségletté válik, mert a rohamos mértékű tudományos fejlődés korában „a tudásnak a valóban kreatív adaptálása az egyetlen lehetőség arra, hogy lépést tartsunk a világ kaleidoszkópszerű átváltozásával”. S „ha az egyének, csoportok és nemzetek nem tudják elképzelni, megvalósítani és alkotóan felülbírálni az ezekkel a változásokkal kapcsolatos viszonyukat, akkor a civilizációnknak befellegzett. Ha az ember nem lesz képes gyorsabban alkalmazkodni a környezethez, mint ahogy a tudomány ezt a környezetet átalakítja, akkor a kultúránk elhal”.²⁶ Rogers azonban arra is figyelmeztet, hogy a kreativitás ellentmondásos: nemcsak *konstruktív*, hanem *destruktív* is lehet. Az elsőhöz az szükséges, hogy az alkotó nyitott legyen „átélt élményeinek minden részletére”. E nyitottság azt jelenti, hogy „nem a külvilág értékítélete –dicsérete vagy kritikája – hanem a saját belső értékítélete határozza meg”. Kell hozzá spontaneitás, amellyel „az alkotó elemeket korábban, nem létezett alakzatokba, kompozíciókba tudjuk elrendezni, hogy merész hipotéziseket formálunk, hogy problémát találunk ott, ahol mások mindent ismertnek tételeznek fel, hogy kifejezzük a nevetségeset, hogy egyik alakból a másikba formálunk át egy kompozíciót, hogy feltételezzük a valószínűtlent”.



Mert „ebből a spontán játszadozásból és a vele együtt járó felfedezésből alakul ki... az az új látásmódja az élet egy új szeletének, amelynek különleges fontossága van”, s amely „tartós értékeket hordoz”.²⁷ Úgy tetszik, ezek a gondolatok meggyőzően zárják mindazt, amit Rogers a tanulásról mond. Egyet érthetünk azzal, hogy minden tanulás csak az alkotó gondolkodás folyamatában lehet sikeres.

Irodalom

- ¹ Rogers, C. R.: *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000. Budapest 2004.
- ² Rogers, C. R. : *Freedom to Learn for the 80's* Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio, 1983. Magyar fordítása: *A tanulás szabadsága a 80-as években*, Szeged 1986.
- ³ Rogers, C. R.: A tanulás szabadsága... 1.o.
- ⁴ Idézett mű 4. o.
- ⁵ Idézett mű 5 o.
- ⁶ Idézett mű 7. o.
- ⁷ Idézett mű 63-64 és 67. o.
- ⁸ Idézett mű 83. o.
- ⁹ Idézett mű 90. o.
- ¹⁰ Idézett mű 133-134. o.
- ¹¹ Idézett mű 136. o.
- ¹² Idézett mű 203. o.
- ¹³ Rogers, C. R.: Valakivé válni...47. o.
- ¹⁴ Idézett mű 49. o.
- ¹⁵ Karácsony S. : *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*. Széphalom Könyvműhely. 2002. 24. o.
- ¹⁶ Ugyanott
- ¹⁷ Rogers, C. R.: Valakivé válni. 226. o.
- ¹⁸ Idézett mű 50. o.
- ¹⁹ Idézett mű 50-51. o.
- ²⁰ Idézett mű 68-69. o.
- ²¹ Idézett mű 158. o.
- ²² Idézett mű 166. o.
- ²³ Idézett mű 221. o.
- ²⁴ Idézett mű 344-345. o.
- ²⁵ Idézett mű 373-379. o.
- ²⁶ Idézett mű 434-435. o.
- ²⁷ Idézett mű 438-441. o.