

Két egymáshoz szorosan kapcsolódó könyv – *Az adaptív oktatás* – első kötetét tartja kezében az olvasó. Alapvető célunk az volt, hogy megpróbáljunk árnyalt képet festeni arról, hogy az adaptivitás nélkülözhetetlen és természetes eleme a tanítás-tanulás folyamatának. Ezért ebben a szöveggyűjteményben arra törekedtünk, hogy világossá tegyük az adaptivitás és differenciálás fogalmainak különbségét. Meglátásunk szerint az adaptivitás ebben az értelemben (és a köré épített tanulás-szervezési eljárások) abban különbözik a differenciálástól, hogy elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzi, míg a differenciálás gyakoribb a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását előtérbe helyező, a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító, kompenzatorikus pedagógiákban.

Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény 1. kötet

Adaptív oktatás

Szöveggyűjtemény 1. kötet

Az adaptivitás szemlélete

Jó gyakorlatok, amelyek ötletet, mintát, kiindulópontot jelenthetnek az olvasó számára saját gyakorlata elemzéséhez, megújításához



Adaptív oktatás

Szöveggyűjtemény

1. kötet

Az adaptivitás szemlélete

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

Sorozatszerkesztő
Kerber Zoltán

Adaptív oktatás

Szöveggyűjtemény

1. kötet

Az adaptivitás szemlélete



EDUCATIO
Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság



P A D T Á R S



Nemzeti Fejlesztési Terv



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Budapest, 2008

Szerkesztette, a tanulmányokat válogatta és a bevezető tanulmányt írta
Lénárd Sándor
Rapos Nóra

A ráhangolódás stratégiája c. tanulmányt fordította
Vajda Róza

A kötet elkészítésében közreműködött
Szőke Judit és Kovács Gábor

Borítóterv és tipográfia
Király és Társai Kkt.

Borítófotó
Hajdu András

© Lénárd Sándor, Rapos Nóra szerkesztők, 2008
© Vajda Róza fordító, 2008
© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 7/211/A/4/am/ad/1

ISSN 1789-2619

ISBN 978-963-9795-03-7 Ö
ISBN 978-963-9795-07-5

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Tartalom

Előszó	7
RAPOS NÓRA – LÉNÁRD SÁNDOR: Adaptivitas – módszer vagy szemlélet?	9
1. fejezet. Milyenek a gyerekek? Különbözőek!	17
STEVENS, LUC – WERKHOVEN, VAN WIM – CASTELIJNS, JOS: A ráhangolódás stratégiája	19
KOLOZSVÁRY JUDIT: Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában	53
GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA: A gyermekkor narratívái.....	72
REKTOR ORSOLYA: Adaptivitas a vizuális nevelésben	82
2. fejezet. Adaptív tanulási környezet	89
M. NÁDASI MÁRIA: Adaptivitas az oktatásban	91
WINKLER MÁRIA: Életformánk	101
HUNYA MÁRTA: Virtuális tanulási környezetek	125
3. fejezet. Az oktatás tartalmának változása	145
KNAUSZ IMRE: Műveltség és autonómia	147
VÁGÓ IRÉN – VASS VILMOS: Az oktatás tartalma	163
SZENDREI JÚLIA: Hogyan „katalizálható a tanuló fejlődése?	193

Előszó

A szöveggyűjtemény elsősorban azon pedagógusoknak kínál hasznos szakmai olvasnivalót, akiket foglalkoztat a tanítási gyakorlatuk megváltoztatása, de azoknak is további ötleteket nyújt, akik munkájukban már tudatosabban kezdték a diákok közti különbségeket figyelembe venni. A tanulmányokat úgy válogattuk, hogy az olvasók előtt világossá váljon, hogy milyen okok miatt szükséges újraértelmezni, szétválasztani a differenciálás és az adaptivitás fogalmát, illetve segítséget kíván nyújtani abban, hogyan lehet ezt intézményi és tanórai szinten megvalósítani, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók nevelése és oktatása terén. A tanulmányokat nagyobb témakörök köré rendeztük, ezzel is segítve, hogy mindenki könnyen megtalálhassa az őt aktuálisan érdeklő problémát:

- Milyenek a gyerekek? Különbözőek!
- Adaptív tanulási környezet
- Az oktatás tartalmának változása
- Miképp határozza meg módszereinket a tanulásról vallott elképzelésünk?
- Alternatív tervezési lehetőségek
- Alternatív értékelési formák alkalmazása
- Az adaptív pedagógus
- Utószó helyett – a gyakorlat hangja

A fenti témakörök mindegyike egy-egy általánosabb érvényű, az elméleti alapokat is tisztázó tanulmánnyal indul. Ezt követik olyan „jó gyakorlatok”, amelyek ötletet, mintát, kiindulópontot jelenthetnek az olvasó számára saját gyakorlata elemzéséhez, megújításához, értelmezéséhez. A bemutatott példák összeállításakor tudatosan törekedtünk arra, hogy minden iskolafokon tanító kolléga találjon mintaértékű gyakorlatot, így a gyakran szinte önmagában megjelenő alsó tagozat mellett több felső- és középiskolai példát is kínálunk. Továbbá tantárgyi sokszínűségekre is törekedtünk, mert hisszük, hogy az adaptivitás nem tantárgyfűggő, épp olyan fontos a matematikaórán, mint a vizuális nevelés terén.

Reméljük, a szöveggyűjtemény két kötetének áttanulmányozása után többen kedvet éreznek majd saját pedagógiai gyakorlatuk, elképzeléseik elemzéséhez, egy-egy új gondolat megvalósításához, s reméljük, hogy mindezt együttműködésben teszik majd kollégáikkal.

A szerkesztők

Rapos Nóra – Lénárd Sándor¹

Adaptivitás – módszer vagy szemlélet?

A tanulmány elsősorban arra fókuszál, hogy milyen okok miatt szükséges újraértelmezni a differenciálás és az adaptivitás fogalmát és gyakorlatát, illetve segítséget kíván nyújtani abban, hogyan lehet ezt intézményi és tanórai szinten megvalósítani. E fogalmi tisztázás azért sem egyszerű, mert a differenciálás nem új keletű a pedagógiai szakirodalomban és gyakorlatban. Ugyanakkor érzékeltetni szeretnénk, hogy nem egyszerűen új szóhasználatot szeretnénk bevezetni, hanem néhány kulcspont mentén értelmezni kívánjuk e két fogalom viszonyát, közös és eltérő jellemzőiket:

- az adaptivitás szükségessége,
- az egyenlőség értelmezése,
- a gyermekkor megváltozása,
- az iskola funkciója,
- a pedagógusszerep értelmezése.

* * *

Az adaptivitás szükségessége

Minden diák más. Ezt az egyszerű megállapítást minden ember ismeri, érti is ennek az állításnak a tartalmát. Mégis a mindennapokban, az iskolában, a tanulási folyamatban kevésbé sikerül ezt a szemléletet érvényesíteni. Pedig a differenciálás régóta ismert pedagógiai fogalom, a leendő tanárok felkészítése során hangsúlyos szerepet kapott, és kap ma is ez a terület. Gyakorta minden realizálható eredmény nélkül. A valódi differenciálás, adaptivitás általános elterjedését számos tényező akadályozza. Itt ugyanis nem egyszerűen egy új módszerről, üdvöztető technikáról van szó, hanem alapjaiban és céljaiban is eltérő gondolkodásmódról, más szemléletről, amelynek mélyén egyéni életutak, a tanulás értelmezéséről alkotott implicit elképzelések, a pedagógus szerepéről vallott nézetek húzódnak meg. Ezt elfogadva a pedagógus adaptív szemlélete és a ráépülő gyakorlata csak hosszabb tanulási folyamat eredményeként alakulhat ki, amely a képző intézményben csak elkezdődhet. A tanárjelöltnek és a már évek óta gyakorló pedagógusnak egyaránt tudatosan törekednie kell tevékenységének újragondolására, állandó értelmezésére. Rendszeresen fel kell idéznie tanítási óráit, reflektálnia kell napi gyakorlatára, és elemeznie szükséges a háttérben meghúzódó személyes nézeteket, hiteket. E helyzetelemzések és önreflexiók nélkül a differenciálást elősegítő mód-

¹ A szerzők az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének oktatói.

szerek és eszközök célt téveszthetnek, és egyénre szabott fejlődési utak helyett az önmagát beteljesítő jóslatok vak vágányára vezethetnek.

Elsőként érdemes áttekinteni az adaptivitás és differenciálás fogalmainak különbségét. A két fogalmat gyakorta szinonimaként használják, hiszen nagyon hasonló módszerek, eszközök és tanulásszervezési technikák kapcsolódnak hozzájuk. A két fogalom értelmezésének a gyökereiben azonban konkrétan megfogható eltérés definiálható. Az adaptivitás és a köré épülő tanulásszervezési eljárások ugyanis elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzi, míg a differenciálás gyakoribb a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását előtérbe helyező, a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító, kompenzatorikus pedagógiákban. Kiemelendő az az eltérés is, hogy az adaptivitás nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat, amelyet nagymértékben segít a változatos módszerek alkalmazása, de az önmagában nem elégséges. Vagyis az a differenciált tanulásszervezés tekinthető adaptívnek, amely a diákok egyéni szükségleteire tudatosan épít. Bár úgy véljük, hogy nincs egységes álláspont e két fogalom használatában, ebben a szöveggyűjteményben a fenti értelemben használt adaptivitás gyakorlatát kívánjuk segíteni. Ugyanakkor, meg kell, hogy jegyezzük, a kiválasztott tanulmányok szóhasználata sem koherens, így gyakorta olvasható majd a differenciálás kifejezés (meglátásunk szerint) az adaptivitás értelmében.

A továbbiakban azt igyekszünk összegezni, hogy milyen szempontok mentén érthetjük meg pontosabban a differenciálás és az adaptivitás közti lényegi különbséget a számtalan hasonló elem mellett.

Az egyenlőség értelmezése

Régóta kimondott elv, hogy az iskolák feladata és lehetősége a gyermekek közti különbségek csökkentése, az esélyek kiegyenlítése. A közoktatás általánossá válásával, a tankötelezettség bevezetésével ennek igénye egyre határozottabban vetődött fel. Azonnal kiderült azonban, hogy egyenlőségről szó sincs, sőt még esélyegyenlőségről sem beszélhetünk. Akkor legalább kíséreljünk meg esélyeket teremteni. De hogyan? A pedagógusok találtak erre választ, hiszen sokan azzal fejezik ki demokratikus hozzáállásukat, úgy értelmezik az egyenlőségen alapuló magatartásukat, hogy a teljesen eltérő háttérű családok, különböző előzetes tudással rendelkező gyermekei között nem tesznek különbséget, hiszen a tanulóknak ugyanazon célokért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartamban és gyakran azonos ütemben kell részt venniük az elsajátítás folyamatában. Ez elsöre nagyon igazságosnak, egyenlő esélyeket kínálónak tűnik, de a valóságban egyáltalán nem az. Még akkor sem, ha pozitív érzelmeket kelt bennünk és mélyen nagyon hinni szeretnénk benne. A hagyományos tanítás-tanulási folyamat ugyanis jellemzően a frontális osztálymunkára fog emiatt leszűkülni, amelynek a lényege, hogy a különböző tanulók hasonlóságának az illúziójára épít, következésképpen csak azon diákok számára eredményes, akik tényleg azon a szinten állnak, amit a tanító az egész osztályról feltételez. Ebben az alaphelyzetben a differenciálás csak az átlagból kilógó, a tervezett haladási ütemtől eltérő diákokra szűkül. Fokozottan foglalkozni fognak a tanárok tehát a gyorsabb tempóban haladó, klasszikus értelemben „tehetségesnek” kikiáltott tanulókkal és az állandó időhátrányt előidéző „problémás” diákokkal. A csak a pedagógus fejében élő, elképzelt átlagszinttől felül eltérőket tehetséggondozó foglalkozások keretében, míg a lemaradókat „felzárkóztató” korrepetálásokkal próbálják segíteni. A korrepetálások fő célja az lesz, hogy a leszakadók minél hamarabb érjék utol a többséget, hogy ne kelljen

velük külön foglalkozni. Gyakorta ezen együttlétek nem valódi fejlesztő foglalkozások, mert a diákok büntetesként, a tanárok pluszfeladatként élik meg. Valójában ilyenkor nem történik egyéb, mint az órai anyag megismétlése, a házi feladatok közös elkészítése, és az elégséges osztályzat eléréséhez követendő órai magatartás iratlan szabályainak lefektetése.

A számtalan szempontból eltérő (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret) gyerekekből összeálló osztályokban azt kellene a pedagógusnak tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatásra (KOLOZSVÁRY, 2006; LUC és mtsai, 2001). A csoport heterogén összetétele tehát nemhogy nem hátrány, hanem igazi előny, hisz a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembevétele gazdagítja a közösséget. Nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók optimális fejlődésének elősegítésében rejlik bármiféle esélyteremtés lehetősége.

A gyermekkor megváltozása

Az egyénekhez jobban igazodó iskolai tanulásszervezésre való áttérést támasztják alá a gyermekek fejlődésének tudományos vizsgálati eredményei, a gyermekkor megváltozott értelmezése. Hosszú évszázadokon keresztül a gyermeket együgyű lényként kezelték, aki kevés ismerettel, racionalitással és még kevesebb önállósággal bír, akit a társadalom idősebb tagjainak kell a felnőtt létformára megtanítania, a sikeres élethez szükséges értékekkel és magatartásmintákkal felruházni. Ez a normatív szemlélet több szempontból is sántít. Egyrészt napjainkban a felnőtt társadalom egy jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifelé közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. Másrészt a megváltozott tárgyi és társadalmi környezet lehetőségeinek a hatására az iskolás korú diákok nap mint nap olyan tevékenységeket folytatnak, amelyet korábban feltételezni sem mertünk volna róluk. Számtalan területen igazolják, hogy képesek önállóan tevékenykedni, akár a felnőtteknél eredményesebben is teljesíteni. Nem kell hosszasan bizonyítani, hogy az informatika területén, a modern technikai eszközök nyújtotta lehetőségek sokoldalú kihasználásában mennyivel természetesebben mozog a fiatal generáció mint az idősebbek. Az érdekesnek ítélt feladattal aktívan, kitartóan és eredményesen foglalkoznak a gyerekek, míg ha nem sikerül megfelelően motiválni őket a kívánt cselekvésre, akkor látványosan és a korábbiánál sokkal nyíltabban állnak ellen.

A modern felfogás szakít a hagyományos egységes gyermekkor értelmezéssel, amely a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz köti. Azt állítja, hogy nem lehet általános fejlődésről beszélni, mert nincs egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalmi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a sajátját (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2005). Ezt a szemléletet elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet. A mai gyerekeknek könnyen szoktuk azt mondani, hogy ők rosszak, az iskolában fegyelmezetlenek, gyakran agresszívek, egyes helyzetekben mutatott viselkedésük alapján kiszámíthatatlanok, bejósolhatatlanok. Más szemszögből figyelve azonban a mai fiatalok képesek kételkedni megdönthetetlennek látszó igazságokban, képesek kiállni a számukra fontos célok érdekében, képesek ezért küzdeni, együttműködni, egymást segíteni. Ez a megközelítés új irányba viheti a felnőttek gondolkodását, átalakíthatja az iskolai munka gyakorlatát.

Az iskola ugyanis segíthet megvédeni a gyermeket, ha

- figyel az egyéni szükségleteire, az érdekeire,
- felismeri, hogy a diákok sajátos életet élnek,
- érti, hogy az eltérő tanulási környezet hatására a tanulói lét is különböző lesz,
- szembesül annak felelősségével, hogy maga is aktív konstruálója a gyermekek értelmezésének.

Mindezek értelmében egy budapesti, elit iskola tanulójának egészen más gyermekképe lesz, mint a kistelepülésen lévő, szegregált intézmény diákjának. De más lesz annak a tanulónak a személyiségfejlődése is, aki olyan iskolában tanul, ahol

- gyermekbarát tereket alakítanak ki,
- a tanítási tartalmakat a gyermekek érdeklődéséhez kötik,
- különféle tevékenységformákhoz kapcsolják a szervezési módokat,
- a diákok rendszeresen döntéseket hozhatnak saját tanulásukkal kapcsolatban

(HEACOX, 2006; LÉNÁRD–RAPOS, 2005, 2006; LUC és mtsai, 2001)

Az iskola funkciója

Egy-egy zártabb közösségben hosszú ideig az iskolát tartották a legfontosabb, néha szinte egyedüli információforrásként. Mára a helyzet jelentősen megváltozott, hisz a televízió az elzártabb településekre is eljuttatja a távoli világ híreit, a Föld másik pontján történt események képeit. Az informatika rohamos fejlődése és az internet elterjedése pedig lehetővé tette az információk személyesebb megválogatását, szelektálását, egyéni felhasználását és értelmezését. Eközben a tanulásról alkotott elgondolásaink sokat változtak: hiszen a mechanisztikus tanulásfelfogás (amely szerint a tanítás az ismeretek átszármaztatását jelenti valamilyen, az ismeretet tartalmazó forrásból) mellett megjelent a cselekvés pedagógiája, (amely a tanulást úgy értelmezi, hogy az a cselekvés során feltáruló viszonyok belsővé válásán keresztül zajlik), majd a konstruktivista elgondolás (amely szerint a korábban megkonstruált tudásunkon át értelmezzük a minket érő hatásokat (NAHALKA, 2002).

Az iskola általánosan értelmezett funkciója lényegesen megváltozik a 21. században, hiszen nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjelennie, hanem olyan tanulási környezetet kell biztosítania, amelyben a gyermekek aktívan építhetik fel, konstruálhatják meg saját tudásukat (HUNYA, 2005; KNAUSZ, 2002; NAHALKA, 2002). Nem steril módon előkészített, kész receptek mentén kell a tanulási folyamatról gondolkodni, hanem sokkal rugalmasabban, az adott tanulócsoport, az egyes diákok szükségleteit figyelembe véve. A hangsúly az iskolában nem a befogadhatatlan mennyiségű információ közvetítésén, hanem a sokféle információforrás (tanár, szülő, osztálytárs, könyv, internet, televízió stb.) párhuzamos használatán, a nyert információk értelmezésén, rendszerezésén, az egyén élethelyzeteiben történő felhasználásán van. Ennek elengedhetetlen része, hogy a tanár arra készítse tanítványait, hogy vele együtt gondolkozzanak, próbáljanak saját megoldást keresni, majd osszák meg azt a felnőttekkel és társaikkal (SZENDREI, 2006; SZIVÁK, 2003). Az, hogy a diákjaink a helyes válaszokat adják-e vagy sem, ebből a szempontból nem is igazán fontos, hiszen ha mindenre tudnák a helyes

választ, akkor nem kellene iskolába járniuk. Sokkal fontosabb az, hogy a tanuló hogyan jut el a megoldásig, és az, hogy érezze, gondolatait, ötleteit komolyan veszik. Azaz lássa, hogy mások mindent megtesznek annak érdekében, hogy megértsék az ő gondolatmenetét, amit azután összehasonlítanak a magukéval. A diákok soha nem tiszta lappal kezdik meg a tanulási folyamatot. Általában már tudnak valamit az adott dologról, olvastak vagy hallottak már róla a barátaiktól, láttak egy ilyen témájú filmet, korábban már találkozhattak hasonló helyzettel vagy problémával, és saját stratégiát alakítottak ki annak kezelésére. Az adaptív pedagógus mindezt figyelembe veszi az óra tervezése során, vagyis – „értékeli a kiindulópontot” (HUNYADY-NÉ-M. NÁDASI, 2004). Ez a „hozott” tudás természetesen még nem az, mint amelyet a tanár meg szeretne mutatni az osztályának.

Az iskolai keretek között alkalmazott differenciálás nem más, mint az egyén optimális fejlődésének segítése az egyénhez igazodó tanulásszervezéssel. Erre minden intézménynek számos lehetősége kínálkozik az alábbi lehetőségekkel.

SZÉLES TEVÉKENYSÉG FELKÍNÁLÁSA

A magára hagyott gyermekek tétlensége, vagy az irányítatlan, felügyelet nélküli időtöltése könnyen destruktív magatartást eredményez. A gyermekeknek különösen nagy igénye van az aktív tevékenységre, amennyiben a felnőttek nem tudnak, vagy nem akarnak számukra értelmes elfoglaltságokat kínálni, akkor maguk keresnek időtöltést, ami gyakran még rövid távon sem jelent tartalmas, fejlesztő hatású kikapcsolódást. Az iskola gazdag tevékenységkínálata olyan diákok önbecsülését, önértékelését, az iskolához fűződő pozitív viszonyát is kialakíthatja, akik a tanulmányi területen egyébként sikertelenek maradnának. Az iskolának egyre inkább arra kell törekednie, hogy olyan szituációkat, helyzeteket teremtsen, amelyben megélhetik a gyermekek a társas élményt, fejlődhet a szociális kompetenciájuk és érzelmi intelligenciájuk. A nyitott nevelői légkör megerősítheti a barátságokon alapuló közösségek kialakulását is. Így például a tanórán kívüli foglalkozások gazdagíthatják egy-egy intézmény személyiségfejlesztő programjait, s támogatják a tanulók megismerésének lehetőségeit, növelik a differenciálás hatékonyságát.

A DIÁKOK SZÜKSÉGLETEIRE ÉPÍTŐ ADAPTÍV TANULÁSSZERVEZÉS

A hagyományos tanítási folyamat egy elképzelt átlag diák köré szerveződik, és többnyire 45 perces frontális osztálymunkában zajlik. A gyerekek különbözőségét elfogadó, erre az eltérésre építő felfogás egészen más osztálytermi gyakorlatot alkalmaz. Itt az adaptivitásra építő szervezeti formákban (rétegmunka, egyedül végzett munka) a gyermek valódi szükségleteire építenek (kapcsolat, kompetencia, autonómia). Rugalmas időszervezést alkalmaznak (epocha, projekt, modul), az órák órarendi rendje is más értelmet kap. Többek között az alkalmazott módszerek megújulását kívánja (csoportmunka, projekt, kooperatív technikák), de tágabban kell értelmeznünk a motivációt, és a tanuló különböző területeken nyújtott teljesítményének értékelését is (BIRLONI–HARSÁNYI, 2006; SIK–STEFÁNY, 2006; MOLNÁR, 2005; REKTOR, 2005; WAGNER, 2005; PETERSEN, 1998).

Az adaptív oktatás több szempontból kínál új lehetőséget a pedagógusok számára. Egyrészt módot ad a tantárgyak közti integrációra, a közös munka során a tantestületeken belüli tapasztalatszerzésre, szakmai egyeztetésre. Másrészt lehetőséget teremt annak a gyakorlat-

nak a megújítására, ahol tanulókat vélt, vagy valós képességeik alapján csoportokba sorolva különítik el egymástól a hatékonyság jegyében. Ennek a szemléletnek az iskolai elterjedése nagyrészt a pedagógusokon, saját szerepértelmezésük megváltozásán múlik.

A pedagógusszerep értelmezése

„A tanár tudja a legjobban!” – gondolja sok diák és szülő. Sok pedagógus is úgy véli, nemcsak a tananyagot tudja a legjobban, de arról is meg van győződve, hogy rendkívül jól magyarázza ezt el a gyerekeknek. Ők azok a pedagógusok, akik végigbeszélnek az egész napot, mintha az lenne a céljuk, hogy beletöltsék a tananyagot a tanulók fejébe. A tanulás azonban nem épülhet olyan szereposztásra, ahol a pedagógus folyamatosan olyan kérdéseket tesz fel, amelyekre a tanulónak előre meghatározott módon kell válaszolniuk, és amire a tanulók – nyilvánvalóan – előre megtanult válaszokat fognak adni.

A gyermekek egyediségére figyelemmel levő pedagógusnak térben és szemléletben egyaránt ki kell lépnie a megszokott központi helyéről. Az osztálytermet át kell adnia a diákoknak, akik egyéni, pár és csoportos foglalkozások során maguk is aktív résztvevőivé válnak saját tanulásuknak (WINKLER, 2003). A pedagógus látszólag háttérbe is szorul (nem áll a terem közepén), de valójában továbbra is ő irányítja a tanulási folyamatot. Munkája sem lesz kevesebb, csak egészen más. Míg korábban azt gondolta végig, hogy milyen lépésekben tudja hatékonyan elmondani a tananyagot, most azt kell aprólékosan megterveznie, hogy milyen differenciált tevékenységekkel, egyénre szabott feladatokkal tudja a diákokat segíteni abban, hogy maguk találjanak válaszokat az általuk megfogalmazott kérdésekre. Ehhez a pedagógusnak tudatos megfigyeléseket kell végeznie, majd ezek értékelése alapján jól kell tudnia kérdésekkel és reflexiókkal segíteni az egyéni fejlődést (SZENDREI, 2006; SZIVÁK, 2003). Ez nagyon nehéz feladat és a biztos szaktárgyi tudás mellett számos további tanári készség meglétét és fejlesztését igényli:

- a különböző képességű tanulók együtt nevelése,
- a tanulás szociális közegének felismerése,
- a diákok önálló tanulásának ösztönzése,
- a gyerekek tudáskonstruálásának inspirálása,
- az alternatív értékelési formák alkalmazása,
- partner kapcsolat kialakítása és fenntartása a nevelőtársakkal,
- valamint a pedagógus rendszeres önreflexiója saját munkájára.

Az adaptivitás szellemében folytatott differenciálás tehát nem csupán egy-két „új” módszer alkalmazását jelenti a tanár mindennapi gyakorlatában, hiszen hiába van csoportmunka az órán, ha a tanítási-tanulási folyamat minden más eleme alapjaiban tér el az adaptivitás helyes értelmezésétől. Az eredményes differenciálás többek között abban különbözik a gyerekek csoportba sorolásán alapuló kompenzatorikus fejlesztéstől, hogy a háttérben a gyermekek másságára és egyediségére tudatosan építő komplex tanulásszervezés szemlélete és gyakorlata húzódik meg.

A fenti néhány gondolat megfogalmazását – ahogy azt az olvasó bizonyára észrevette – a szöveggyűjtemény tanulmányai inspirálták, s reméljük, hogy sok kolléga számára hasonlóan motiválóak lesznek ezek az olvasmányok.

IRODALOM

BIRLONI SZILVIA – HARSÁNYI ZSUZSA: Együttműködő tanulás az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban. In: VEKERDY TAMÁS (szerk.) (2006): *Van más megoldás – alternatív módszerek a középiskolában*. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 157–188.

GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2005): *A gyermekkor narratívái*. In: KELEMEN ELEMÉR (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest

HEACOX, DIANE (2006): Mit tanítunk? In: DIANE HEACOX (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest

HUNYA MÁRTA (2005): Virtuális tanulási környezet. *Iskolakultúra*, 2005/10., 53–69.

HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs

KNAUSZ IMRE (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. sz. 87–102.

KOLOZSVÁRY JUDIT (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: SZABÓ MÁRIA (szerk.): *A jövő előszobája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 165–185.

LÉNÁRD SÁNDOR – RAPOS NÓRA (2005): *MAGtár II. – Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

LÉNÁRD SÁNDOR – RAPOS NÓRA (2006): *MAGtár III. – Ötletek az adaptív tanulásszervezéshez és fejlesztő értékeléshez*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

LUC, S. – WIM, VAN W. – CASTELIENS, J. (2001): *The Attunement Strategy: Reclaiming Children's Motivation by Responsive Instruction*. International Bureau of Education

MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2005): Problémaalapú tanítás. *Iskolakultúra*, 2005/10., 31–43.

NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben – konstruktivitás és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 50–90.

PETER, PETERSEN (1998): *Kis Jena-plan*. Osiris Kiadó, Budapest, 76–103.

REKTOR ORSOLYA (2005): *Adaptivitás a vizuális nevelésben*. Trefort Kiadó, Budapest, 15–31.

SZENDREI JÚLIA (2005): *Gondolod, hogy egyre megy – dialógusok a matematikatanításról tanároknak, szülőknak és érdeklődőknek*. Typotex Kiadó, Budapest

SIK ESZTER ÉS STEFÁNY JUDIT: Témahetek az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban. In: VEKERDY TAMÁS (szerk.) (2006): *Van más megoldás – alternatív módszerek a középiskolában*. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 245–290.

SZIVÁK JUDIT (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör

WAGNER ÉVA (2005): A problémacentrikus fizikatanítás szerepe a tanulók gondolkodásának fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 2005/10., 13–19.

WINKLER MÁRTA (2003): Életformánk. In: WINKLER MÁRTA: *Iskolapélda – kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft., Budapest, 29–61.

1. fejezet

Milyenek a gyerekek? Különbözőek!

Luc Stevens – Wim van Werkhoven – Jos Castelijns: A ráhangolódás stratégiája¹

A gyermekek motiválása a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás segítségével

Jelen kiadvány a „ráhangolódás stratégiájáról” szól, amelyet holland kutatók fejlesztettek ki azzal a céllal, hogy a tanórák alatt a diákok figyelmét sikerüljön jobban lekötni és segíteni nekik az új ismeretek elsajátításában. A szakértők abból a problémából indultak ki, hogy számos tanuló nem tud vagy nem akar odafigyelni egyes feladatokra, nem kellőképpen motivált, illetve magatartásával zavarja társait és a tanárt egyaránt. A kutatócsoport Luc Stevensszel, az Utrechti Egyetem Speciális Oktatás professzorával az élen ezt a látszólag nem kooperatív viselkedést úgy értelmezi, hogy a diák egy általa nem értett szituációra próbál reagálni, illetve megbirkózni vele. Tehát tudatos, racionális döntés alapján igyekezik elkerülni az órán kiosztott feladatot, és helyette valami mást csinál vagy csak tétlenül ül. A ráhangolódás stratégiájának jegyében a pedagógus egyénileg foglalkozik tanítványaival, és az adott feladatot megpróbálja az ő szempontjából megközelíteni. Ez serkentően hat a tanulók önbecsülésére és motiváltságára, egyben erősíti a tanár-diák kapcsolatot. Azért nevezhető kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatásnak, mert a pedagógusnak az a dolga, hogy támogassa a gyermeket fejlődésében és képességeinek kibontakozásában. Az erre a pedagógiai megközelítésre építő holland kísérleti kezdeményezés az elemzés szerint mind a diákok, mind az oktatók részéről pozitív visszhangra lelt. Sikerét e tanulmány szerzői feltételhez kötik: szerintük ez a módszer csak akkor lesz képes az oktatást tartósan befolyásolni, ha megváltozik az iskoláról alkotott általános felfogásunk.

* * *

Bevezető

A pedagógusoknak állandó gondot okoznak azok a tanulók, akik nem figyelnek oda, zavarják a többieket vagy nem végzik rendesen a munkájukat. Akik épp az ellenkezőjét teszik annak, amit elvárnak tőlük: vagyis nem dolgoznak figyelmesen. A tanár feladata, hogy biztosítsa a tanórák időtartamának hatékony kihasználását, ráadásul az iskolák többségében a tanterv nemigen ad teret annak, hogy a pedagógus érdemben foglalkozzon a magatartási zavarokkal. Ugyanakkor ő maga is állandó problémává válhat a diák számára, ha abban a hiszemben, hogy ezzel az illető javát szolgálja, megalázó fegyelmezési módszerekhez folyamodik, gyöttri, fenyegeti, bünteti tanítványát.

A pedagógus és a diák más-más szemmel nézi az iskolai feladatokat. A tanár az egész csoporttal kívánja elérni az adott tanulási célt egy bizonyos idő alatt. Őt köti a tanterv. A tanulók ezzel szemben annak függvényében készek bekapcsolódni az egyes tevékenységekbe, hogy mennyire érzik magukat képesnek az adott feladat elvégzésére, siker kecsegteti-e őket, és

¹ Forrás: LUC STEVENS – WIM VAN WERKHOVEN – JOS CASTELIJNS: *The attunement strategy. Reclaiming Children's Motivation by Responsive Instruction*. International Bureau of Education, Geneva, 2001.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

valóban elérhető-e számukra a kívánt eredmény. Ha erre nincs reményük, általában megpróbálják megúszni a tanórai munkát. A diákok tehát olykor egészen másképp fogják fel a feladatot, mint a tanár, és nem úgy reagálnak rá, ahogy az elvárja vagy megkívánja tőlük. Ilyen esetekben az adott helyzet különböző érzékeléséről és értékeléséről beszélhetünk; a két szereplő nézőpontja markánsan eltér. A figyelmetlenséget, a munka megtagadását (a feladatmegkerülő viselkedést) a pedagógus nem tudja megértően fogadni. Ilyenkor mit sem használ a biztatás vagy a figyelmeztetés. Jól példázza ezt szinte minden olyan tanuló, aki nehezen tart lépést a tanmenettel, és képtelen követni a tanárt.

E problémát hivatott kezelni a ráhangolódás stratégiája, amely a pedagógus és a diák különböző látásmódjának összehangolására szolgál. Más szóval a kölcsönös megértést igyekszik lehetővé tenni kettejük között. A módszer arra ösztökéli a tanárt, hogy megfelelő kérdések révén képzelje magát tanítványa helyébe. Ezek a kérdések arra vonatkoznak, hogy a diák milyenek tartja a szóban forgó feladatot, hogyan érzi magát annak végrehajtása közben, pontosan mi a teendő, illetve mit és hogyan tenne ő maga másképp. Ily módon kénytelen aktívan gondolkodni a megoldandó feladaton, tervezni a következő lépéseket, a pedagógus pedig az együttes munkát elősegítő információk birtokába jut. A stratégia legfontosabb vonása, hogy a tanár nem pusztán kiosztja a feladatot, majd elismétli, hogyan „kell” azt elvégezni, hanem kérdéseket tesz fel, hogy megítélje, ebből mi a „lehetséges” tanítványa számára, és ezek után arra buzdítja, hogy a lehetőségeihez képest teljesítsen is. Ez a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás lényege. A stratégiát eredetileg az (átmeneti) tanulási zavarokkal küzdő tanulók oktatására fejlesztették ki, ám valójában bármelyik diák esetében alkalmazható.

Tanulmányunkban feltárjuk a ráhangolódás stratégiájának elméleti alapjait, és egy kiterjedt kísérleti kezdeményezésről is számot adunk, amelynek során különféle közegekben, részben huszonöt fős vagy még nagyobb létszámú, normál tantervű általános iskolai, részben pedig eltérő tantervű osztályokban alkalmazták az eljárást.

A tanár-diák együttműködési projekten dolgozó holland team 1984 óta végez kutatást és fejleszt programokat az állandóan gondot okozó feladatmegkerülő iskolai viselkedésre és a problémát helytelenül kezelő fegyelmezési módszerekre vonatkozóan. A szakértői csapat tagjai egyfelől az Utrechti Egyetem, másfelől a hollandiai Amersfoort Oktatásfejlesztési és Tanácsadási Szervezetének (Organization for Educational Development and Advice, CPS) munkatársai közül valók. A csapat vezetője Luc Stevens, gyógypedagógia-professzor.

Az említett kutatási program a feladatmegkerülő viselkedést és az iskolai magatartászavaroikat egyaránt kontextusfüggőként értelmezi, vagyis azt feltételezi, hogy bizonyos funkciót töltenek be a tanulási közegben – a diáktól megkövetelt feladat és a tanár által tanúsított viselkedés vonatkozásában. A program a fejlődés, tanulás és viselkedés kognitív-motivációs modelljére épül. Eszerint a tanulókra és az oktatókra egyaránt cselekvőként tekintünk, akik aktívan dolgozzák fel az információkat, jelentéssel bíró válaszokat adnak, valamint választásaik és döntéseik értelmesek. Ebben a kontextusban a feladatmegkerülő viselkedés a diák átgondolt döntésének a következménye, ami többnyire a kilátások hiányából vagy a kudarc elkerülésének vágyából fakad. A tanárok szemszögéből mindez általában másképp fest: ők a feladatmegkerülő viselkedést egyrészt a diákok valamiféle „hiányosságát” kiemelő egyszerű hibamodellből vezetik le, másrészt az ingerszabályozás modellje alapján értelmezik. Ugyan mindkettő a magatartás rendszabályozásának fokozását eredményezi, ami a pedagógus szemszögéből érthető reakciónak minősül, a tanuló nézőpontjából azonban meglehetősen értelmetlennek látszik.

Az itt leírt projekt célja egyrészt az, hogy tisztázza, milyen nézeteltérés alakul ki az oktató és a tanuló között a tanítási órán, másrészt az, hogy ötleteket adjon, hogyan lehetne közelíteni egymáshoz a két álláspontot. Voltaképpen olyan „jó gyakorlatokra” tesz javaslatot, amelyek az elvárásoknak nem megfelelő teljesítményt és viselkedést nyújtó gyermek igényeinek alapos megértésére épülnek a tanár részéről.

A projekt során megfogalmazódott javaslataink, amelyeket hatásvizsgálatnak is alávetettünk, különösen hasznosnak bizonyulhatnak a fejlődési zavarokkal küzdő diákokat is befogadni szándékozó iskolák tanulói és pedagógusai számára. A befogadás célkitűzése eleve feltételezi, hogy a gyerekek közötti egyéni különbségek szétfeszíthetik a megszokott osztálytermi modellt. A magunk részéről a „minél több tanerőt” mint a hagyományos modell alternatíváját elvetjük, és inkább minél népesebb osztályt képzelünk el, ahol minden egyes tanulónak megvan a maga aktív szerepe az oktatási folyamatban, és ki-ki átérzi a saját pozíciójával járó felelősséget. A helyzet fizikai jellegű kezelése helyett tehát inkább pedagógiai megoldásokban gondolkodunk, ami összhangban áll a tanulással és a tanítással, illetve az oktatás megújításával kapcsolatos konstruktív megfontolásokkal. A tanulás nem mechanikus ismétlésen, hanem új jelentések aktív létrehozásán alapszik. A tanítás serkentve és támogatva befolyásolja ezt a folyamatot, míg az oktatás megújítása dinamikus jellegű kölcsönöz a tanár–diák együttműködésnek. Számos kérdést igyekszünk tisztázni különféle definíciókkal és fogalmakkal kapcsolatban, részint az oktatás jelenlegi gyakorlatának kontextusában. Az ún. ráhangolódási stratégia mellett szóló érveket és magának az eljárásnak a bemutatását a kísérleti megvalósításról szóló beszámoló követi. A monográfia az általunk végzett kísérlet során elért eredmények taglalásával, valamint az iskolák továbbfejlesztésére vonatkozó javaslatainkkal zárul.

A passzív tanuló

METAKOGNITÍV MEGKÖZELÍTÉS

A tudományt az 1970-es évek elejétől fogva erőteljesen foglalkoztatja, hogy mi áll a tanulási zavarok és a feladatmegoldási elégtelenségek hátterében, és miként kezelhetők ezek a problémák (CECI, 1986, 1989; SCHUNK–ZIMMERMANN, 1994; SWANSON, 1999). Eközben mindinkább a tanulás, valamint a problémamegoldás folyamata és stratégiai vonatkozásai, egyszersmind e folyamatoknak a cselekvő (diák) általi irányítása került a figyelem középpontjába. A rendelkezésre álló kutatási anyagok tanúsága szerint a tanulási zavar úgy ismerhető fel, hogy a tanuló nehezen tudja reflektáltan és megfelelő módon alkalmazni ismeretfeldolgozó képességét. Másképp fogalmazva: a szóban forgó problémák mindenekelőtt stratégiai jellegűek, és nem annyira a diákok látványos fogyatékoságaiból származnak – noha természetesen ilyesmi is előfordulhat –, hanem inkább a tudatosság hiányával magyarázhatók.

A tanulási zavarokkal foglalkozó kognitív kutatások sejtésként már a kezdet kezdetén megfogalmazták ezeket az eredményeket. TORGESEN 1977-ben például az akkori kutatások alapján bevezette a „passzív tanuló” fogalmát, amely a tanulási zavarokkal küzdő gyermekeknél a kogníció tudatos oldalának (a metakogníciónak, avagy a kognitív funkció „irányításának”) rendellenes működésére hívja fel a figyelmet. A cikkben TORGESEN két példát hoz fel a metakognitív funkciókra: „a visszaemlékezés lehetőségével és helyénvalóságával kapcsolatos tudatosságot” és „a (gyermeknek) önmagával mint a saját környezetében működő cselekvővel kapcsolatos tudatosságot” (35. o.). Az érintett diákok részben azért nem tudnak

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

megfelelően teljesíteni, mert képtelenek felismerni, mit is kíván tőlük egy-egy feladat. Helytelen stratégiát alkalmaznak, illetve nem veszik figyelembe a számukra adódó stratégiai lehetőségeket, alacsony fokú kezdeményezőkézséget mutatnak, és nem érzik szükségesnek, hogy értékeljék a folyamatokat és eredményeket. Ez a probléma a szerző szerint fokozottan fennáll az aktív és céltudatos megközelítést kívánó feladatok esetében (márpedig az iskolai feladatok javarészt ilyenek). A szakirodalomban TORGESEN meglátásával a későbbiek során is találkozunk, mégpedig olyan fogalmak képében, mint az „öntudatosság” (BROWN, 1980), „ön-szabályozás” (ZIMMERMAN, 1986, 1994), illetve „önmeghatározás” vagy „önállóság” (DECI–RYAN, 1985). Ezek a megfogalmazások elvezetnek a hagyományos kutatási területre, amely azon diákok motiváltságával foglalkozik, akik inkább hagyják, hogy megtörténjenek velük a dolgok, mintsem hogy saját cselekedeteik irányítóivá váljanak. A jelenség alapos megértése érdekében nem elég azt körülírnunk, hanem elfogadható magyarázatot is kell adnunk. E célból meg kell vizsgálnunk a diák személyes, valamint a tanulás körülményeinek hátterét. A tanuló és a tanulás közegének interakciójában a tanár játssza a főszerepet, emiatt az ő magatartása is alaposabb leírást és értelmezést igényel. Minthogy mind a diákot, mind a pedagógust aktív cselekvőnek tekintjük (saját szempontjukból értelmes választásokat és döntéseket hoznak; vagyis az érdekeiknek megfelelően választanak és döntenek), kérdéseinkre (miszerint hogyan értelmezzük az inaktivitást) a személyes tapasztalat szintjén keressük a választ. Igyekszünk feltárni a pedagógus és a diák észrevételeit és motivációit a szóban forgó helyzetre. Ez a megközelítés túlmutat az osztályban kialakuló problémákra adható válaszok instrumentális vagy technológia-központú felfogásán, amely a felzárkózni képtelen tanulók számára a tanterv és az oktatási módszer megváltoztatását, illetve az osztály megfelelő irányítását helyezi előtérbe. Nem mintha ezek az eszközök elvetendőek volnának, mindössze arról van szó, hogy önmagukban nem hatékonyak; eredményességük azon múlik, hogyan alkalmazza őket a pedagógus, illetve a diák. Ezért mindenekelőtt e két szereplőt kell alaposabban megismernünk. Milyen viszonyban állnak egymással akkor, amikor nehézségek támadnak az iskolában? Nézzük meg tehát, mit mond erről az attribúcióval – és a motiváltsággal – foglalkozó iskolai kutatások szakirodalmá!

AZ ATTRIBÚCIÓK ÉS ELVÁRÁSOK HATÁSAI

„Attribúcióról” beszélünk, ha valaki egy bizonyos tényezőnek tulajdonítja valamely fontos esemény (például siker vagy kudarc) bekövetkezését. Elsőként DECHARMS (1968, 1976) kutatta, milyen különbségek fordulnak elő e tekintetben az iskolás gyermekek körében. Rotter „külső-belső vezéreltség” hipotéziséből (ROTTER, 1966) kiindulva DECHARMS két csoportot különböztet meg. Az egyikbe („kezdeményezők”) azok a tanulók kerülnek, akik saját tapasztalataikból tudják, hogy képesek személyes hatást gyakorolni környezetükre. A másik csoportba tartozókra („bábuk”) éppen a fordítottja igaz: ők úgy érzik, hogy a környezetük irányítja őket. Ez utóbbi csoportba sorolható az említett inaktív/passzív tanuló, aki feltehetően kétféle problémával küszködik: nemcsak az ismeretek kognitív feldolgozásával gyűlik meg a baja, hanem az oktulajdonítással, azaz attribúcióval is. Ezt igazolják WEINER kutatásai is, amelyek az attribúciónak a diákok várakozásaira, motiváltságára és érzelmeire gyakorolt hatását mutatják ki (WEINER, 1979). E befolyás többé-kevésbé jótékony is lehet. Akkor beszélünk jótékony hatásról, amikor a diák valamely önmagában rejlő, állandó tényezőnek, például saját képességeinek tulajdonítja eredményeit. Kétségkívül ártalmas hatású azonban az az attribúció, amelynek során valaminek a bekövetkezését külső, bizonytalan tényezőnek, mondjuk a szerencsének vagy a balszerencsének tulajdonítjuk. Az erőfeszítés megint csak a jótékony

hatású attribúció tárgya, hiszen a személy által irányítható dologra utal (rajta múlik), nem úgy, mint a feladat nehézségére történő hivatkozás, amely viszont külső tényezőre irányul. A képességekre vonatkozó attribúció tűnik a legerőteljesebbnek. Éppen ezért olyan fontos, hogy a tanuló mint cselekvő, pozitív önképre tegyen szert – különösen akkor, amikor a tanulásban lemaradva sikertelenségét vélhetőleg képességeinek hiányával fogja magyarázni. Igaz ugyan, hogy ez is egy állandó tényezőre történő utalás, mégis rendkívül természetlen hivatkozás. Az „attribúció” fogalmához igen közel áll egy másik, sokat használt kifejezés: az „éhatékonyság” (SCHUNK, 1990, 1994). Az éhatékonyság arra a személyes meggyőződésre vonatkozik, miszerint az egyénnek feltehetően az a dolga, hogy képezze magát vagy hogy valamire vigye az életben. Az éhatékonyság az iskolában és másutt egyaránt következetesen pozitív összefüggést mutat a teljesítménnyel.

Végül az iskolai feladatok elvégzéséhez szükséges kognitív stratégiákkal kapcsolatos ún. attribúciós újratanulás jegyében fogalmazódott meg egy fontos gondolat a tanulási zavarokkal küzdő tanulók teljesítménytulajdonításáról. E kognitív stratégiák hatékonyságát fokozza, ha szánt szándékkal odafigyelünk az olyan metakognitív folyamatokra, mint amilyen az oktatás (BORKOWSKI–MUTHUKRISHNA, 1992).

A problémás tanulóknál gyakran megfigyelhető passzivitás és befolyásolhatóság a várható eredményesség (alul)becsléséből is fakad, amely a tanár és a diák közös meggyőzésén alapszik.

A pedagógusnak megvan a maga többnyire igen szilárd elképzelése tanítványairól (JUSSIM, 1986), és e vélekedések alapján alakítja ki a tanulókkal való interakció működési modelljét (STEVENS, 1994). Ez a modell nagyban meghatározza, hogy milyenek lesznek a tanár várakozásai a tanulók teljesítményével kapcsolatban, és milyen okokra fogja visszavezetni sikereiket és kudarcaikat. Mióta ROSENTHAL és JACOBSON (1986) kimutatta, hogy ezekből az elvárásokból hogyan válnak önmagukat beteljesítő jóslatok, többszörösen beigazolódtott, hogy a pedagógus fontos önzvetítő szerepet játszik a diákok viselkedésének és teljesítményének alakulásában – lásd erről a „naiv diák” elméletét (BAKKER, 1984; GOOD–BROPHY, 1994; WEINSTEIN, 1989). Ugyanez derült ki a különböző hatékonyságú iskolákat összehasonlító kutatások során: a tanulókkal kapcsolatos tanári elvárások láthatólag szerepet kapnak a diákok differenciálásában (MORTIMER és mtsai, 1988; AINSCOW, 1991).

További megfigyelések a következő összefüggéseket tárták fel a diákok viselkedése és a velük kapcsolatos elvárások között: a gyenge teljesítményű diákok több negatív visszajelzést kapnak, mint jól teljesítő társaik, míg ez utóbbiak nagyobb fokú érzelmi támogatásban részesülnek. A jó tanulóra több idő és energia jut, több lehetőséget kapnak a tanulásra (JUSSIM, 1986; SMITHS, 1993). A kutatók állítása szerint ezek az összefüggések annak függvényében érvényesülnek, hogy a pedagógus szemében a diák mennyire ura magatartásának és teljesítményének, illetve hogy mindehhez milyen magyarázatokat fűz a tanár. Érdekes példát hoz fel az előbbi szempontra BROPHY és EVERTSEN (1981). Azok a tanulók, akiket valamilyen címkével (pl. diszlexia, ADHD²) láttak el, több segítségben és támogatásban részesülnek, mint a címkézetlen, ám hasonló viselkedésű és ugyanúgy tanulási nehézségekkel küszködő társaik. Az előbbieket a pedagógus előszeretettel olyan gyerekeknek tartja, akik „akarnak, csak képtelenek”, míg ez utóbbiakról (különösen magatartási zavarok esetén) az a véleményük, hogy „képesek volnának, csak nem akarnak” jobban teljesíteni. A megcímkézett diákok bizony számíthatnak a tanár professzionalizmusára, arra, hogy szívesen foglalkozik velük, hiszen – mint

² ADHD: „attention deficit and hyperactivity disorder” – figyelemzavar-hiperaktivitás (a szerk.).

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

hogy a probléma forrásának a tanuló tekinthető – a pedagógusnak nem kell attól tartania, hogy kétségbe fogják vonni szakmai rátermettségét. Amennyiben fáradozásai hiábavalónak bizonyulnak, a tanulót szakemberhez irányítják és/vagy speciális oktatási intézményt javasolnak számára. A problémás diákok másik csoportjánál azonban, ha bármi gond felmerül az órán, máris veszélyben forog a pedagógus szakmai státusza, mert – a megcímkézett diákok esetével ellentétben – a probléma nem egyértelműen a tanulónak róható fel. Ha nem sikerül megoldani a helyzetet, a pedagógusok általában hajlamosak külső okokra hivatkozni, ha viszont minden jóra fordul, önmaguknak tudják be a sikert. A külső hivatkozások között szerepel a diák tehetségtelensége, az otthonról kapott ösztönzés és irányítás hiánya, valamint a munkához való helytelen hozzáállás (GOOD–BROPHY, 1994; BAKKER–PRANGER–TERSMETTE, 1991).

A tanuló sikeressége és a tanártól kapott figyelem közötti paradox összefüggés feltételezhetően azzal magyarázható, hogy a pedagógusnak is szüksége van kihívásokra és sikerekre. A jó tanulókat aktívnak látja, olyanoknak, akik (érzése szerint) próbára teszik, majd eredményeikkel visszaigazolják az ő szakmai felkészültségét. Rájuk ezért viszonylag több figyelmet szentel. Éppen az ellenkezője igaz a lemaradó diákokra. Ők rendszerint (kognitív) inaktivitásról tesznek tanúbizonyságot, és ezzel érdektelenné válnak a pedagógus szemében. Ezt csak fokozza az általa tapasztalt eredménytelenségük (amelytől ugyanakkor egyáltalán nem csorbul az ő szakmai tekintélye).

A pedagógus elvárásai visszahatnak a diákok önmagukkal szembeni elvárásaira (HARTER, 1987; WEINSTEIN, 1989). Ők ugyanis pontosan tisztában vannak a tanár várakozásainak hierarchiájával, és gyakran előfordul, hogy annak megfelelően kezdenek viselkedni. Az ekként keletkező saját (magas vagy alacsony) elvárásaik láthatólag közvetítő szerepet töltenek be elért eredményeik és a munkához való hozzáállásuk alakulásában. Tehát egy körkörös rendszer jöhet létre, ahol az egyes tényezők – a tanár és a diák elvárásai, illetőleg a tanulmányi eredmények – egymást megerősítve hatnak egymásra.

ALAPVETŐ MOTIVÁCIÓS SZÜKSÉGLETEK

Az attribúciók és elvárások jellegére és működésére vonatkozó, fent említett kutatások nélkülöppen alátámasztják azt az elképzelést, hogy mind a tanárok, mind a tanulók fontos közvetítő szerepet töltenek be az oktatási folyamatokban és az eredmények elérésében. A ráhangolódási projekt keretében a motivációs pszichológia egyes szakértőinek, DECINEK és munkatársainak az írásaiból kiindulva (DECI–RYAN, 1985; DECI–CHANDLER, 1986; RYAN–GROLNICK, 1986; NICHOLLS, 1989; DECI és mtsai, 1992) behatóbb vizsgálatokat is végeztünk az oktatás szereplőinek motiváltságáról.

DECI és CHANDLER így fogalmaz az emberi motiváció oktatásbeli szerepére vonatkozó kritikai értekezésében: „Az emberi viselkedés elméleteinek mindenképpen a személyre vonatkozó definícióból kell kiindulniuk: abból a kérdésből, hogy milyen az egyén alaptermészete” (DECI–CHANDLER, 1986, 589. o.). Vagyis tudnunk kell, hogy miről is beszélünk. Motivációs pszichológiai kutatásokra támaszkodva a szerzőpáros a következőképpen fejt ki álláspontját. A cselekvés különféle biológiai és pszichológiai szükségletekből ered. A biológiai tényezők nem mindig, a pszichológiaiak azonban állandóan befolyásolják a viselkedést. Háromféle alapvető pszichológiai szükségletet különböztethetünk meg: a kapcsolat, a kompetencia és az autonómia iránti igényt. E szükségletek belülről motiválják az egyént (belső motiváció), hogy elébe menjen a kihívásoknak, és megfelelő viszonyt alakítson ki környezetével. Ez mozdítja leginkább

előre a fejlődését. Amikor valaki meg tud birkózni a környezetével, akkor átérzi, hogy bizonyos képességek birtokában áll, és irányítani tudja a környezetét úgy is, mint egyes jelenségek okozóját. Ideális esetben visszajelzéseket kap környezetétől, amely kellőképpen „érzékeny” ahhoz, hogy támogatást és egyszerismind kihívást nyújtson az egyén számára; próbára tegye és kiterjessze képességeinek körét (lásd még CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1997). Mindazonáltal a belső motiváció nem egyformán szolgálja a különféle fejlődési folyamatokat és célokat. A környezet olykor olyan követelményekkel szembesíti a gyermeket, amelyek csakis valamiféle külső nyomás (külső motiváció) révén teljesíthetők. A belső és külső motivációk aránya kizárólag a fejlődés figyelembevételével ítéltető meg. Ez azt jelenti, hogy a gyermek egyre inkább a tőle elvárt viselkedéshez fog idomulni, az válik a sajátjává. Végül úgy érzi, mintha az adott követelményeket és elvárásokat maga szabta volna. Mindez úgy válik a személyiségen belüli folyamattá, hogy a gyermek mérlegeli a környezeti követelményeknek történő megfelelés és meg nem felelés, illetve a hozzájuk való felelősségteljes viszonyulás érzelmi következményeit (CONNELL–RYAN, 1984; DECI–RYAN, 1985). Az egészen kis gyermek és a szülei közötti kötődés kialakulását vizsgáló kutatások eredményeivel egybecsengően (RIKSEN–WALRAVEN, 1989) úgy gondoljuk, hogy a megfelelés és a felelősségvállalás kialakulása interperszonálisan a gondviselő vagy pedagógus és a gyermek közötti kapcsolatba vetett „bizalom” jellegén múlik.

A kisgyermek mint tanuló és a megfelelő iskola

A kérdésre, miszerint: „Milyen az egyén alaptermészete?”, nyomban adódik a válasz: az ember kifejezetten tanulásra alkalmas lény, akinek fejlődésére és viselkedésére a proaktivitás jellemző, mert keresi a kihívásokat, és a világból mind többet és többet akar tudni, tenni és érteni. A gyermek azért jár iskolába, hogy fejlessze képességeit, szeretne maga boldogulni, nem egyedül, de önállóan. Motivációs szempontból – függetlenül attól, hogy miben és mennyire tehetséges – teljes mértékben fejlődőképesnek tekinthető.

Ez a gyermekkel kapcsolatos megállapítás fontos következményekkel jár az iskola szempontjából. Először is az iskola igyekszik megtartani a gyermek motiváltságát, hogy a fejlődésre való képességét minél jobban kamatoztathassa. Továbbá igyekszik elérni, hogy minél több mindent végezzen el önállóan. Ennek értelmében az iskola kezdettől fogva a tanulási tevékenységre összpontosít, a pedagógus pedig azt tanítja meg, mit is jelent maga a tanulás, és ezt a folyamatot a diákok hogyan irányíthatják és szabályozhatják. A gyermek tehát azt tanulja meg, hogyan tud minél jobban és eredményesebben tanulóként helytállni.

Ebből a helyzetből adódóan az ideális iskola a gyermek fejlődőképességének kibontakoztatását tekinti legfőbb feladatának, egyszerismind tevékenysége nyersanyagának, és bízik abban, hogy a gyermek, belső motiváltsága folytán, igyekszik majd élni ezzel a képességével, vagyis hajlandó lesz tanulni. Az ilyen iskola tehát (minőségileg) magas elvárásokat támaszt minden diákkal szemben. A tantervi megkötések miatt ugyan kénytelen előirányzott célokat teljesíteni, mégis – a lehetőségeket szem előtt tartva – igyekszik a gyermekekben rejlő lehetőségekre fektetni a hangsúlyt. Ennélfogva az iskolát mindenképpen optimistának nevezhetjük. A működését jellemző alapfeltételek a kihívás, a támogatás, a választás és az önuralom:

- A kihívás felszabadítja a tanulás és fejlődés belső szükségletét.
- Amikor érezhetően szükség van külső motivációra, akkor kerül sor a támogatásra, de oly módon, hogy ez előbb-utóbb önszabályozó motivációvá válhasson.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

- A választás a fejlődés és a tanulás proaktív jellegének köszönhetően válik fontossá.
- Az önszabályozást a képességek és az önállóság megtapasztalásának szükséglete teszi nélkülözhetetlenné.

A választás és az önuralom, vagyis az önszabályozásra való kilátás különösen kedvezően hat a tanulásra (I. SCHUNK–ZIMMERMAN, szerk., 1994).

Paradoxonok

Az oktatás a nyugati gyakorlatban, legalábbis a kutatások tanúsága szerint, ellentmondásos viszonyban áll az emberi fejlődéssel és tanulással; és az ezeket a folyamatokat kedvezően befolyásoló feltételek – a védelmet nyújtó és a kockázati tényezők – ugyancsak paradox állapotot sejtetnek. Az eddigiekben már több ilyen tényezőről esett szó az iskola kapcsán. Most rátérünk a paradoxon kifejtésére, amivel egyszersmind bevezetjük azt a témát, hogy milyen elképzelhető módokon lehet beavatkozni a tanár-diák együttműködésbe.

AZ ERŐFESZÍTÉS ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATÁNAK MEGSZÜNTETÉSE

Vegyük először szemügyre a jelenlegi oktatási gyakorlat, az alapvető motivációs szükségletek és a fejlődés, tanulás, valamint a viselkedés proaktív jellegének viszonylatában fellépő paradoxonokat!

A gyermek azzal a (tudatos) szándékkal érkezik az iskolába, hogy fejlessze készségeit, azaz a kompetenciáját, és olykor konkrét elképzelései vannak arról, hogy ez miként történjen. Általánosabban fogalmazva azért akar iskolába járni, hogy serkentsse fejlődését, és lássa, illetve láttassa, hogy valójában mi mindenre képes. Ám amint belekezdnek a formálisan meghatározott tananyag feldolgozásába, fejlődési ütemük tekintetében csakhamar különbségek mutatkoznak a gyerekek között, és velük együtt a tanár is nyugtázni kénytelen, hogy egyesek képtelenek megfelelni az elvárásoknak. Nem is történhet ez másképp, ha egyszer minden diáknak adott idő alatt teljesítenie az egységes tantervet, az egyformán meghatározott követelményeknek megfelelően. Ebből pedig egyenesen következik, hogy (az egységesített tanterv miatt) az eltérő eredmények a diákok szelektálódásához fognak vezetni. Egy részük arra a belátásra jut, hogy nem képesek teljesíteni a tantervet, meglévő képességeik érvényüket veszítik, és nem számíthatnak arra, hogy pozitívan fogják értékelni őket. Készségeik sikeres fejlesztésére irányuló vágyuk nem kap megerősítést. Megszakad az erőfeszítések és az eredményesség közötti kapcsolat. Mindez pedig oda vezet(het), hogy a tanuló különválasztja a kompetenciájának fejlesztésére irányuló törekvését a tantervben előírányzott céloktól, és inkább egyéb célokat próbál megvalósítani. Más szóval újabb elfoglaltságot keres, még ha ezért a tanár szemében „szórakozottnak”, „odafigyelni képtelennek”, „nyughatatlanak” minősül is majd: ami a diák számára érthető választásnak tűnik annak érdekében, hogy továbbra is saját készségeinek birtokában érezhesse magát, az a tanár szempontjából, aki ezután nem számíthat a diák motiváltságára és arra, hogy erőfeszítéseket fog tenni, rendkívül kellemetlen körülmény. Ugyanez érvényes, csak éppen fordított előjellel, azokra a tanulókra, akiknek túl kevés kihívást jelentenek a tantervi követelmények, vagyis a (viszonylag) tehetségesek számára. Náluk is könnyen megszakadhat a kapcsolat az erőfeszítések és az eredmények között, csak éppen azért, mert erőfeszítések nélkül is sikerül elérniük az eredményt.

A készségek birtoklása iránti vágy ez esetben is könnyen irányulhat olyan tevékenységekre, amelyek nem kimondottan a tantervvel kapcsolatosak. A két eset minden bizonnyal azért válik valamelyest összehasonlíthatóvá, mert mindkettőnél fenyeget az alulteljesítés veszélye. A nehézkesen és a könnyedén tanuló diák egyaránt közömbössé válhat a kihívásokkal szemben, így féltő, hogy egyikük sem fogja teljes mértékben kiaknázni fejlődőképességét.

Ugyancsak fontos kérdés, hogy az oktatás, mint rendszer, és mint gyakorlatok összessége miképpen értelmezi a gyermekek kompetenciafejlesztési hajlandóságát. Az eredmények összehasonlítás alapú értékeléséből fakadóan ez az igyekezet versengésre ad alkalmat. Mindez oda vezethet, hogy immár a legjobb eredmény elérésének célja sarkall a tanulásra. Ám nem a diák számára elérhető legjobb eredményé – ami még megfelelne a készségfejlesztés és a kihívások iránti váagnak –, hanem a többiekéhez képest a legjobbjé. A szakirodalom ez alapján különbséget tesz „énorientált” és „elsajátítás célú” tanulás között (NICHOLLS, 1989; MEECE, 1994). Az összehasonlítás alapú értékelési rendszerben az énorientáltság egyrészt a teljesítmény és a presztízs összekapcsolását, másrészt a számító magatartás (a lehető legkevesebb erőfeszítéssel a lehető legtöbb elérése) kialakulását eredményezi – azt, hogy a teljesítmény az egyéni fejlődés előmozdítása helyett a vele járó presztízs kivívására irányul. Az elsajátítás, mint célkitűzés, viszont az előbbi tartja szem előtt, aminek következtében az illető odafigyel az adott feladat vagy kérdés tartalmára, és érdekelni fogja, hogyan sajátítható el egy ismeret, vagy oldható meg egy probléma. Az elsajátítás célját magukévá tevő diákok és pedagógusok munkája bizonyul eredményesebbnek.

AZ AUTONÓMIA MEGNYÍRÁLÁSA

Úgy tűnik, a gyermekek alapvető autonómiaigényét nem egyformán elégíti ki az oktatás. Korábban már volt arról szó, hogy a pedagógus különbözőképpen viszonyul a „jó” és a „gyengébb” tanulókhöz, és hogy együttműködésük mindkét esetben többféleképpen alakulhat. A jó tanulókkal szemben támasztott magasabb elvárások és a sikerességükbe vetett nagyobb fokú bizalom folytán ők viszonylag több szabadságot élveznek, és nagyobb felelősség hárul rájuk. A másik csoportban éppen az ellenkezője történik. A „gyengébbeket” fokozottabban ellenőrzik, ezért korlátozzák őket abbéli szabadságukban, hogy kezdeményezéseket tegyenek és felelősséget vállaljanak; így abban is, hogy kivívják önállóságukat. Jóval inkább függenek a pedagógustól, mint könnyebben tanuló társaik. Az egységes tanterv miatt gyakran maradnak széken, szorulnak segítségre, illetve kétségbeesetten várnak a támogatásra. Az ilyen diákok jobban ki vannak szolgáltatva a tanárok szakmai elképzeléseinek, annak, hogy mennyi idő jut rájuk, mennyi türelmet tanúsítanak velük szemben, és nem utolsósorban inkább ki vannak téve a pedagógus hangulati változásainak. Ezek a megfigyelések alapozták meg WEINSTEIN feltételezését (1989), miszerint a tanteremben egyszerre több ethosz létezik. Tulajdonképpen az is kétséges, hogy az iskolában a tanulók tényleges autonómiát élveznek-e egyáltalán. A könnyebben boldogulók sem igen rugaszkozhatnak el a szigorúan vett tantervtől, a benne meghatározott idő- és térbeli sorrendiségtől, az ebből fakadó szabályoktól, és önállóságuk kibontakozásának az iskolai élet mindennapjait átható versenyszellem sem kedvez.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

A VISZONYOK ÁTALAKULÁSA – A SZEMÉLYES VISZONYOK ÉS A TELJESÍTMÉNY KÖZÖTTI KAPCSOLAT MEGSZÜNTETÉSE

A személyes viszonyok kialakítására való törekvést az oktatásban az az alapvető tény magyarázza, hogy fejlődés és tanulás csakis akkor lehetséges, ha közvetve vagy közvetlenül valaki más is fellép közvetítő gyanánt, és ha az eredmény minőségét részint a közvetítés minősége határozza meg. Érdekes összevetni e folyamatot a gyermek legkorábbi környezetében zajló kapcsolatteremtéssel. Fentebb már hivatkoztunk a kötődések kialakulásáról szóló szakirodalomra, amely leírja, miként létesül szilárd, megbízható kapcsolat a szülő vagy gondozó és a (kis)gyermek között olyan kölcsönös interakció során, amelyben a közvetítő szerepet az egymással szembeni (magas fokú) elvárások és a kölcsönös bizalom tölti be. Az ilyen elvárásokban (miszerint a másik fél helyénvalóan, tehát reszponzívan fog reagálni) benne rejlik az a gyakorlati készség, hogy az egyik fél képes a másiktól kiváltani a kívánt viselkedést (RIKSEN-WALRAVEN, 1989).

A kompetencia fejlődése a másikkal való kapcsolaton múlik: azon, hogy van-e közük egymáshoz, és számíthatnak-e egymásra. Mire a kisgyermek elkezdi az iskolát, már tisztában van azzal, hogy bár rajta áll, mennyire sikerül elsajátítania bizonyos készségeket, ám maga az elsajátítás mindig valamilyen viszonyban történik, és ebben meg is bízhat (számíthat rá). Ezután következik a meglepetés, amikor az első órán belevágnak az előirányzott tananyagba, és az iskola mint viszonyrendszer teljességgel megváltozik a gyermek szemében. Ami a szóhasználatot illeti, ettől fogva már nem gyermeknek, hanem diáknak tekinti őt az iskola, és ezért nemcsak hogy magának kell elvégeznie a feladatokat, hanem ráadásul mindezt önállóan. Immár nem számíthat másokra olyan magától értetődően. A könnyebben boldoguló tanulók számára ez nem okoz különösebb gondot. Ők magukon tudják tartani a tanár figyelmét, és – ahogy az egy kölcsönös interakcióban elvárható – képességeiket meg tudják vele ismertetni. A pedagógus ezért sűrűn és sokféleképpen kommunikál az ilyen gyerekekkel. Az elvárásoknak nem megfelelő tanulók kevésbé képesek mindezen, ami részint a már említett okkal magyarázható, nevezetesen azzal, hogy ők nem jelentenek kihívást a tanár számára. Ők a fonákjáról tapasztalják meg azt a jelenséget, amelyet a személyes viszonyok és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat megszüntetéseként aposztrofáltunk. Szemszögükből a tanulás az egyéni érdek eléréseért folyik, és nem egy személyes viszonyokba ágyazódó és azokból táplálkozó folyamat, amelyet az alapoz meg, hogy számíthatunk valakire, aki bízik a fejlődőképességünkben és a motiváltságunkban. Ilyen körülmények között hirtelen megcsappanhat az osztályba járó diákok kompetenciaérzete, mint ahogy azt az általunk végzett kutatás is alátámasztja (SMITS, 1993). Egyszerűbben fogalmazva: okkal feltételezhetjük, hogy (ellentétben a dolgok természetes rendjével, amikor a teljesítmény eléréseben a kapcsolatok töltik be a közvetítő szerepet) az iskolai kapcsolatépítésben a teljesítmény a közvetítő. A diákok teljesítménye csaknem abszolút kritériummá válik abban a tekintetben, kapnak-e módot és esélyt arra, hogy saját lehetőségeikhez és tehetségükhöz mértén fejlesszék magukat.

A PARADOXON KITELJESEDÉSE

Elemzésünk a pedagógusok – mindenekelőtt az általános iskolai tanítók – törekvéseiben rejlő paradoxont tárja fel. Ha megkérdezzük ezeket a nevelőket, mit tartanak a legfontosabbnak munkájuk során, jószerivel mindegyikük említeni fogja az osztályban uralkodó jó hangulat és a gyermekekkel való bizalmi kapcsolat kialakítását (HOOGVEEN, 1999). „Szinte minden oktató

[..] szerint a pedagógusnak az a legfőbb feladata, hogy odafigyeljen a gyermekekre, mivel az oktatásnak a diákra, nem pedig a tananyagra vagy az oktatási módszerekre kell összpontosítania.” (HOOGVEEN, 1999, 276. o.) Ez az általános iskolákban végzett holland vizsgálat azt sugallja, hogy a pedagógusok messzemenő támogatásukról igyekeznek biztosítani diákjaikat. A megkérdezett pedagógusok reprezentatív mintájában uralkodó vélemény szerint a tanuló teljesítménye másodrendű a jó közérzetéhez képest. Ezek a tanárok saját állításuk szerint ellenállnak a fokozódó teljesítménykényszernek, amely többek között az egyes iskolák nyilvános összehasonlításából fakad.

Az tehát a kérdés, hogy az őszinte szándékok és a magas szintű munkaetika ellenére, az oktatók magatartása miért hagy gyakran kívánnivalót maga után, és miért nem állnak kellőképpen rendelkezésre a várakozáson alul teljesítő tanulók számára? Szinte kivétel nélkül minden pedagógus az osztálytermi modellel összefüggő fizikai és pszichológiai megkötéseket fogja felhozni magyarázatul. Kérdés viszont, hogy a pedagógusok szemében ezek független tényként, állandó körülményekként kezelendők, vagy pedig valamilyen, az oktatásról alkotott és ily módon változó nézet függvényeiként. Egy általános iskolás gyermekek körében végzett vizsgálat (MEERDINK–HAMEETMAN, 2000) több száz iskolás gyermekkel készített interjú feldolgozásán alapuló, mind ez ideig nem publikált eredménye alapján, arra az általános körülményre hívja fel a figyelmet, hogy a gyerekek szerint a tanárok szent meggyőződése, hogy fő feladatuk a diákok irányítása, és az, hogy megmondják, milyen alapon válhatnak sikeres és jó magaviseletű tanulókká. Ez a tendencia még erőteljesebben érvényesül a középfokú oktatásban (RUDDUCK–CHAPLAIN–WALLACE, 1996). Ettől persze még lehet gyermekbarát az iskola, és maradhat kötetlen a pedagógus és a diák közötti interakció – amennyiben a diák engedelmeskedik az oktatónak (illetve az iskolai szabályoknak). Az interjúkban kifejezésre jut a tanulók az iránti vágya, hogy őket a pedagógus (kognitív és társadalmi értelemben) egyenrangú partnereiként hallgassák és értsék meg. A tanároknak kötelességük, hogy a diákok szemszögéből is lássák a dolgokat, és komolyan is vegyék az ő szempontjaikat. A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló interakció megköveteli, hogy figyeljük és hallgassuk meg a másikat, mielőtt reagálnánk rá. A diákok rendkívül hozzáértően fogalmazták meg a helyzetükről alkotott véleményüket, és ha gondjaik merültek fel tanáraikkal kapcsolatban, mindig voltak megoldási javaslataik. Bőséges bizonyítékkal szolgálnak erre nézve az imént említett források. Ezek szerint a gyermekek (még az egészen fiatalok is) igen alapos és széles körű információval rendelkeznek arról az aktuális tanulási helyzetről, amellyel a pedagógus munkáját segíthetik.

Összefoglalásképpen arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy az iskola intézménye és a pedagógusok jelentősen alábecsülik a diákok proaktív természetét, valamint a személyes viszonyok szerepét a fejlődésben és a tanulásban. Nem kizárt, hogy ezek alapján a teljesítménybeli fogyatékosságokat strukturális problémák eredményének tekinthetjük. Mindebből kiviláglik, hogy érdemes volna teljes értékű partnerekként kezelni a diákokat, és szorosabb kapcsolatot kialakítani velük, már csak a tőlük kapható értesülések és támogatás reményében is. Fokozottan érvényes ez a megállapítás a tanár szemében problémás tanulókra. A tanterv, illetve a tanulás egyéb körülményei az ilyen diákoknak nem felelnek meg sem tényleges képességeik, sem igényeik szempontjából. Az iskola ne azt firtassa, hogy ez vagy az helyes-e vagy helytelen, szabályos vagy szabálytalan; az a kérdés, hogy a diákok mit és hogyan látnak, és látásmódjuk miként befolyásolhatja, miképp mozdíthatja előre a tanulás olyan közegének kialakulását, amely mindegyikük számára megfelelő. A következő kérdés pedig az, hogyan vonhatók be a diákok aktívabban az iskola átalakításának megtervezésébe és végrehajtásába, és hogyan érhető el, hogy felelősséget is vállaljanak saját hozzájárulásukért. Ez utóbbi

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

kérdés egyaránt érinti őket és a tanárokat. A következő fejezetben elemzett ráhangolódási stratégiát abból a célból fejlesztették ki, hogy elősegítse az iskolában zajló interakciókat. E stratégia hasznát elsősorban azok a diákok élvezhetik, akik örökös feladatmegkerülő viselkedésükkel tűnnek ki a többiek közül.

A ráhangolódás stratégiája

INDOKLÁS

Az alábbiakban ismertetett stratégia a „tanár-diák interakció” elnevezésű projekt keretében került kidolgozásra, amelyet a holland iskolákban folyó inkluzív oktatásra irányuló küzdelem hívott életre. A projekt foglalkozott a tanórai feladatmegkerülő magatartás állandó problémájával. Miként a fentiekben állítottuk, az örökös feladatmegkerülés kognitív-motivációs szempontból értelmes magatartásnak tekintendő, amennyiben a diák maga „dönt” arról, hogy nem foglalkozik az adott feladattal. A diák a feladatvégzési szituációval kapcsolatos érzelmi alapján hozza meg döntését, amelyből kiderül, hogy nem tartja kivihetőnek a feladatot (VAN WERKHOVEN–VAN DEN BERG–STEVENS, 1987). Ezért inkább megkerüli, és semmittevésbe süpped (ábrándozik) vagy valami egészen más elfoglaltságot keres, amivel esetleg zavarja a többieket.

A beavatkozás módjának kidolgozásakor fontolóra vettük, hogy a pedagógusnak nem pusztán az a kötelessége, hogy a tanítás mikéntjét a diák érzékelhető képességeihez hangolja, hanem arra is törekednie kell, hogy előre lássa, hogyan fog az illető hozzáállni az adott feladathoz, vagyis milyen a motivációs szintje. A beavatkozás azt célozza meg, hogy a tanár képessé váljon a tanítványa szemszögéből látni a szituációt, és ehhez igazítsa saját elképzeléseit (elvárásait, attribúcióit és ítéleteit), azaz valóban órá hangolódjon. Ettől a tanuló feltehetően úgy érzi majd, hogy érzelmileg is támogatják.

A másik célkitűzés, a tanár és a diák közötti interakció kölcsönös jellegének figyelembevételével, abból indul ki, hogy ha a beavatkozás jóvoltából a tanuló aktívabbá és figyelmesebbé válik, azt a pedagógus saját érdemének, munkája gyümölcsének fogja elkönyvelni. Emiatt erősödik szakmai önérzete, és így könnyebben el tudja majd sajátítani ezt a hatékonynak látszó módszert. Más szavakkal: a tanár ezúttal a diák révén növelheti szakmai kompetenciáját.

A tanár és a diák látásmódjának összehangolása a kölcsönös felelősségen alapuló oktatás megnyilvánulásának tekinthető. Az ilyen oktatás azt jelenti, hogy a gyermek és a gondviselő (szülő vagy tanár) egymást próbára téve kölcsönös megerősítést adnak és kapnak, továbbá az abba vetett bizalmat, hogy a másik fél folyamatosan jelen van és rendelkezésre áll. Mindez elengedhetetlenül szükséges a fejlődéshez és a tanuláshoz.

Az ilyen interaktív, kognitív-motivációs munkamódszerből származó lehetőségek túlmutatnak az aktuális feladat elvégzésén vagy az éppen elérni kívánt viselkedésbeli változáson. Végző soron egy pedagógiai cél lebegett a fejlesztők szeme előtt, mégpedig az, hogy a diákból aktív, független és önálló tanuló váljék egy olyan oktatási rendszernek köszönhetően, amely kielégíti alapvető pszichológiai szükségleteit.

A RÁHANGOLÓDÁS STRATÉGIÁJA A GYAKORLATBAN

A 6–12 éves gyermekek korcsoportjában kipróbált módszert olyan órákon alkalmazzák a négy szemközti tanár-diák interakciók során, amelyeken a tanulók önállóan dolgoznak. Az órai figyelem és a feladatokra való koncentráció felkeltése mellett a stratégia új minőséggel kívánja felruházni a tanár-diák interakciót azokban a rövid időszakokban, amikor a tanító/tanár egy-egy tétlen gyerekkel foglalkozik.

Az újfajta interakció jegyében:

- a pedagógus kimutatja, hogy a diák számíthat rá (kapcsolati komponens);
- a pedagógus megerősíti a diákot a kompetencia érzésében (kompetenciakomponens);
- a pedagógus arra buzdítja a diákot, hogy legyen aktív és önálló (autonómiakomponens).

Az interakciók során szokásos tanári tekintély helyett tehát a reciprocitás elve érvényesül, vagyis a diák aktívan részt vesz a beszélgetésben, mindenekelőtt abban, hogy megfogalmazza saját elképzeléseit.

E változás tetten érhető abban, ahogyan a pedagógus beszél a diákhöz:

- A pedagógus kerüli az ítélezést, a kijelentéseket és a választ előre sugalmazó kérdéseket, inkább (gondolatébresztő, provokatív) kérdéseket tesz fel, és pontosan arra válaszol, amit a tanuló mond vagy kérdez (reszponzív visszajelzés).
- A pedagógus nem siet, teret enged a diák reakcióinak, kérdéseinek, ötleteinek és javaslatainak, és törekszik a megfelelő időbeosztásra.

A megváltozott interakció új tartalmakkal bír:

- A feladat kivihetőségére vonatkozó várakozások
- A feladat elvégzéséhez szükséges időre és erőbefektetésre vonatkozó várakozások
- A diák által készített (a saját célkitűzéseihez igazodó) javaslatok és tervek
- Az eredmény értékelésének kritériumai
- Az eredmény elérésére vonatkozó attribúció

Az interakció során érintett témák természetesen abból a helyzetből fakadnak, amellyel az adott pillanatban a pedagógusnak meg kell birkóznia, akinek ugyanakkor a tananyagra is gondolnia kell. Rövid, négy szemközti beszélgetése során a gyermekkel több szempontot is érdemes átgondoltnia ahhoz, hogy érezhetően biztosítani tudja támogatásáról. Ezek között szerepelnek kimondottan a tanulással kapcsolatos megfontolások és olyanok is, amelyek a tanuló motivációs szintjére vonatkoznak (lásd fentebb):

- Tudja-e a diák, mi a feladat, és hogy hol keresse a megoldásához szükséges információt, ismeretanyagot?
- Egyértelmű-e számára, mi a cél?
- Rendelkezik-e a szükséges előzetes tudással?
- Rendelkezik-e a megoldás módjára vonatkozó elégséges ismerettel?

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

- Megfelelnek-e a tanuló előzetes várakozásainak a feladat kivitelezhetőségére és a szükséges erőbefektetésre vonatkozó elképzelései?
- Buzdítsa a diákot arra, hogy maga találja meg, mit és hogyan kíván elérni!
- Ösztönözze a tanulót arra, hogy önállóan keresse meg, milyen kritériumok alapján ítéltethető meg az általa elért eredmény, a választott megoldási mód, illetve a felhasznált idő!

A feladat elvégzését követően rá kell venni a diákot, hogy értékelje a munkáját, és magyarázza meg, eredményét hogyan érte el.

A tanárok saját belátásuk szerint alkalmazhatják a fenti szempontrendszert. Kezdhetik a beszélgetést azzal a kérdéssel, hogy a diák szerint megoldható-e a feladat, vagy ha már nekilátott a munkának, akkor a még szükséges hátralévő időről lehet tőle érdeklődni, majd valamilyen megállapodásra jutni vele e tekintetben. Az is előfordulhat, hogy a pedagógus azonnal észreveszi: tanítványa helytelenül alkalmazza a feladathoz szükséges ismeretanyagot. Ekkor a feladat céljáról és az ismeretanyag felhasználhatóságáról lehet őt kérdezni. Megeshet, hogy a diáknak fogalma sincs, miről szól az adott feladat, és ezért az oktató kénytelen felidézni, mi mindenről volt korábban szó, hogy rávilágítson a megoldandó probléma mibenlétére. Minden eset más és más. *A lényeg viszont mindig ugyanaz: a pedagógus célzott kérdései nyomán tudatosuljon a diákban, hogy mit kell megtanulnia.* Így újra és újra lehetősége nyílik arra, hogy megfelelően értelmezze a feladatvégzési szituációt. A tanulókat és a pedagógust tehát maga a tanulási folyamat érdekli (mégpedig nagyon), nem pedig az eredmény.

A GYAKORLATI MEGVALÓSÍTÁS

A különféle oktatási helyzetekre kifejlesztett négy program egyikét, az „*Individuele hulp in de klas. Bevorderen van taakgericht gedrag door responsiviteit*” [Személyes segítségnyújtás a tanórán: A feladattudatosság felkeltése rezponzív eszközökkel] (CASTELJNS et al., 1992) olyan pedagógusközösségeknek szántuk, amelyek a ráhangolódás stratégiáját kívánják alkalmazni.

A ráhangolódás iskolai gyakorlatban történő meghonosítására egy belga és egy holland oktatási szakértőtől, VANDENBERGHE-től és VAN DEN BERGTől (1988, 1999) származó modellt választottunk ki. A modell nagyfokú elkötelezettséget kíván meg azoktól, akik ezt az újítást ki szeretnék próbálni, de ennél fogva teret enged az egyéni alkalmazásoknak (JAGER, 1993).

Bevezetésének három előfeltétele van:

- A tantestület együttesen döntsön a stratégia alkalmazásáról.
- A tanár-diák interakciónál készüljenek video- (és esetleg hang-) felvételek.
- A tanárok számíthassanak a munkatársak támogatására.

Az osztályteremben felállítják a videokamerát, amely állványról, fix állásból készít felvételeket. A diákok megismerkednek a kamerával (látják benne önmagukat), amely ezáltal az a tanulási közeg részévé válik. Ezután a diákok alig vagy egyáltalán nem törődnek már vele. Ha szükséges, a tanár csipetűs, hordozható mikrofont visel.

A munkatársaktól kapott támogatás az utólagos kiértékelés szempontjából fontos. A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló magatartásformák megerősítése és továbbfejlesztése érdekében a pedagógusnak tudnia kell, hogy mások miként értelmezik az órákról, illetve

a diákokkal folytatott interakciókról készült felvételeket. Külső szakértő bevonása helyett inkább valamelyik közeli munkatárs támogatására van szükség, mivel a közvetlen környezetből érkező visszajelzések hatékonyabbnak bizonyulnak.

A gyakorlat előkészítéseképpen a pedagóguscsoport egyik tagja koordinátorként kijelöli és megszervezi a soron következő tevékenységeket. Szerephez juthat az iskolai tanácsadó (az iskolapszichológus) is, például a résztvevők tájékoztatásában, a koordináció elősegítésében, illetve a munkatársaknak való segítségnyújtásban.

A program gyakorlati megvalósítása munkacsoport-találkozókkal kezdődik, amelyeken a munkamódszereket hol bemutatják, hol gyakorolják, majd rögtön ezután az osztályban is kipróbálják. Már utaltunk rá korábban, hogy az egyik legfőbb működési elv az egymásnak szóló személyes segítségnyújtás. Ennek jegyében a pedagógusok párokban dolgoznak. Előbb megfigyelik egymást (esetleg csak videofelvételen), majd észrevételeket tesznek. Tehát egyszer megfigyelőként, másszor résztvevőként működnek közre.

A munkafolyamat során a pedagóguscsoport egésze gyakori találkozókon vesz részt, ahol előkészítik, bemutatják, gyakorolják, alkalmazzák és kiértékelik a módszereket. Mivel az osztályban folyó munka a lényeg, mindenki személyesen és intenzíven vesz részt az előkészítési folyamatban.

Az osztályban egy több lépésből álló ciklikus rend szerint vezetik be a stratégiát, amely a következő elemekből áll:

- Megbeszéljük az érintett tanuló munkavégzéshez való hozzáállását a pedagógusával. Először arra a kérdésre keressük a választ, hogy fennállnak-e olyan, a tanár-diák interakción kívül eső, sajátos (általános) körülmények az osztályban vagy a diák személyes környezetében, amelyek magyarázatul szolgálhatnak feladatmegkerülő viselkedésére. Ilyen lehet például az órán megfigyelhető általános nyughatatlanság, a diák képességeinek általános felülértékelése vagy a fenyegető otthoni légkör.
- Első videofelvétel.
- A felvétel kielemezése a munkatársakkal a fentebb vázolt szempontrendszer alapján, és a viselkedésbeli alternatívák kiválasztása a későbbiekben ismertetett „Útmutató” segédletével.
- Az eltervezett viselkedési alternatívák foganatosítása kettőtől négy héten keresztül.
- Második videofelvétel.
- A felvétel kielemezése, a viselkedési alternatívák kiértékelése és (szükség esetén) újragondolása.

Az 1. táblázat az ún. „kölcsonös megértési és felelősségi útmutatót” ábrázolja, amely egy tetszőlegesen kiválasztott, a tanár által eltervezett viselkedésbeli alternatívák összességét tartalmazza. Ezeket az osztályában készült videofelvétel elemzése nyomán alakítja ki, és a munkatársával/beszélgetőpartnerével közösen foglalja rendszerbe.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

1. táblázat.

Példa a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló (inter)akciók megtervezésére

ÚTMUTATÓ	
Az oktató teendői a személyes segítségnyújtás érdekében	Figyelmeztetések
<i>Feladatkiosztás</i> 1. Odamegyek a diákhoz, hogy megállapítsam, megértette-e a feladatot. 2. Megkérdem tőle, milyenek tartja a feladatot. 3. Lehetőséget adok neki arra, hogy együtt alakítsuk ki az értékelés kritériumait. 4. Megbeszélésem vele, hogy amint elkészült a feladattal, jelentkezzen, hogy kiértékelhessük.	<i>Kölcsönös megértés és felelősség</i> A diákat arra bátorítom, hogy gondolkodjon el a feladaton, és hozzon döntéseket vele kapcsolatban. Ezenközben: 1. Érdeklődést mutatok az iránt, hogy milyenek tartja a feladatot. 2. Lehetőséget adok neki, hogy reagáljon. 3. Előrevetítem számára a siker lehetőségét.
<i>Önálló munka</i> 5. Megmondom a diáknak, hogy milyenek tartom a munkamódszerét, és bátorítom őt a feladat folytatására.	
<i>Kiértékelés</i> 6. Tájékoztatom a diákot az általa elért eredményről. 7. Megkérem, hogy értékelje a saját munkáját. 8. Megkérdem tőle, milyenek tartja a feladatot. 9. Megkérdem tőle, hogy mivel magyarázza a sikert, illetve a kudarcot. 10. Közlöm vele, hogy én magam miként értékelem a munkáját.	

Az alapvetően igen egyszerű ráhangolódási stratégia az egyes tevékenységek ciklikus sorozatából, avagy a problémafelvetés és a megoldáskeresés váltakozásából áll. A pedagógus jelzi, hogy valamelyik diákja feladatmegkerülő magatartást mutat. Bizonyos ideig felügyelet mellett foglalkozik a diák (nemkívánatos) viselkedésével (vagyis a tanár segítséget kap ahhoz, hogy behelyezkedjen a tanuló nézőpontjába). Eltervezi, majd megteszi a szükséges lépéseket, értékeli az eredményt, és végül beszámol a tapasztalatairól. Az osztályban történő személyes segítségnyújtás programjára, amelyről itt csak futólag tettünk említést, még vizsgatérünk a gyakorlati megvalósítás értékeléséről szóló fejezetben.

A program kialakítása és kísérleti megvalósítása

Hollandiában, Angliában és Németországban (VAN WERKHOVEN–BREKELMANS, 1986; HASTINGS, 1992, 1994; VAN WERKHOVEN, 1995) különböző közegekben – speciális gondozási intézményekben, eltérő tantervű iskolákban és közönséges általános iskolákban – évek óta folyik a ráhangolódási stratégia kísérleti próbája annak érdekében, hogy az oktatók minél könnyebben és eredményesebben tudják alkalmazni. A kísérletekből származó tapasztalatok és eredmények alapján négy programot fejlesztettünk ki: egyet az oktatási tanácsadók részére (STEVENS és

mtsai, 1990), egy másikat a tanítóképző főiskolák oktatói számára (STEVENS és mtsai, 1991), egy harmadikat általános iskolai munkacsoportokra gondolva (CASTELIJNS és mtsai, 1992), végül még egy negyediket kifejezetten az 5-6 évesekkel foglalkozó pedagógusoknak (CASTELIJNS–LACOR–STOFFELS–STREPPPEL, 1993). Mind a négy programot megvizsgáltuk használhatósági, hatékonysági és eredményességi szempontból. Ezekről a következő fejezetben lesz szó az általános iskolai program értékelésének kapcsán. Egyelőre bizonyos módszertani megfontolásokat emelünk ki. Ezután következik a kísérlet eredményeinek ismertetése, amivel bevezetjük az értékelés során kapott eredmények megvitatását.

A ráhangolódási stratégia tulajdonképpen egy szokatlan módszer az osztály életének befolyásolására. Célja, hogy a tanár nézőpontját énközpontúból diákközpontúvá változtatva befolyásolja a gyermek fejlődésére gyakorolt pedagógusi hatást. Tekintve az oktatás hagyományos tanárcentrikusságát, és figyelembe véve, hogy a diákokat mindeddig nem ösztönözték arra, amit a módszer megcéloz – hogy aktív, önmagukra odafigyelő, kezdeményező és önbizalommal teli tanulóvá váljanak –, egy igen nagyra törő elképzelésről beszélünk. A program tervezői és értékelői számára is magas a mérce, hiszen a stratégia által előirányzott aktív vagy terápiás komponens – az oktató rezponzivitásának minősége – csak bizonyos távolságból ragadható meg: akkor, ha megvizsgáltuk, mennyire áll rendelkezésre az illető, milyen kihívásoknak engedelmessé válik, képes-e a jól időzített segítségnyújtásra, hagy-e időt a reakciókra és meg tudja-e állni ítélkezés nélkül. Bizonyos értelemben mindehhez egyfajta nyitottság kell, ami – az egyéni képességek különbözőségétől függetlenül – az érintett diákkal szemben támasztott magas elvárásokban és a fejlődésébe vetett nagyfokú bizalomban fejeződik ki. A program lebonyolításához nélkülözhetetlen személyi és környezeti feltételek egy olyan (a kutató előtt fel nem fedett) pedagógusi beállítottságban rajzolódnak ki, amelyet a leírtak alapján nehéz működésképes viselkedésegységűtéssé formálni. Leginkább a személyiség belső világának és a személyközi viszonyoknak az alakulásáról van szó. Ez annyit jelent, hogy az általunk szándékoltt beavatkozást nemigen lehet önmagában, egyéb – személyiségen belüli vagy személyközi – hatásoktól függetlenül változóként szemlélni.

Továbbá feltételezhető, hogy amit pedagógusi beállítottságnak nevezünk, egy rendkívül időigényes folyamat során alakul ki, amelyhez sok türelemre van szükség, és amelynek a hatékonyságát képtelenség csak úgy azonnal megítélni vagy lemérni. A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatást, illetve általában a pedagógus rezponzív viselkedését nemcsak hogy nehéz megragadni, de időt is kell hagyni ahhoz, hogy egyáltalán kialakulhasson. Mint azt az előző fejezetben kifejtettük, nem annyira egy módszer meghonosítása a lényeg, hanem inkább az, hogy egy újfajta ethosz jelenjen meg magában az iskolában. A stratégia mindössze elősegítheti a változást, miként, tudomásunk szerint, a projektben részt vevő iskolák esetében ez meg is történt.

A kísérleti eredményekből már a ráhangolódási projekt előzetes tanulmányai során kiderült, milyen összetett beavatkozásról van szó. A megfigyelések röviden a következőképpen oszthatóak: az oktatók nagy érdeklődést mutatnak az eljárás iránt (a hatása alá kerülnek) – lelkesen fognak hozzá, rengeteg „hibát” ejtenek, majd hamarosan arra a belátásra jutnak, hogy szükség volna hosszú időn át zajló, beható konzultációkra és a munkatársak támogatására. A pedagógus beállítottságát leginkább az eljárás azon elemei befolyásolják, amelyeket egyszerűsített a legnehezebb elsajátítaniuk: hogyan érik el a tanulóknál, hogy előírások követése helyett inkább ragadják magukhoz a kezdeményezést; ne ítélkezzenek elhamarkodottan, hanem várják meg, amíg a diák maga értékeli és ítéli meg a teljesítményét; állapítsák meg, milyen okoknak tulajdonítható a siker, illetve a kudarca.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

A kísérleti beavatkozások diákokra gyakorolt hatását külön vizsgáltuk, és általában igen jelentősnek találtuk (olykor egészen gyökeres változás állt be a tanuló viselkedésében), ugyanakkor számottevő egyéni eltérések mutatkoztak. Olyan tanulók is akadtak, akiknek semmilyen hasznuk sem származott a kísérletből. Továbbá – miként egyéb eljárások esetében is – az eljárás leginkább éppen a feladatmegkerülő magatartásra legkevésbé hajlamos diákoknak szolgált a javára. Minden lelkesedés ellenére számos pedagógus nehezen tudta következetesen végrehajtani a stratégiát. Egyesek azt gondolták, sikerült nekik, holott valójában nem; mások úgy vélték, jelentősen növekedett a tanulók koncentrációs képessége, miközben erre semmi sem utalt. Jól példázják az ilyen esetek, mennyire elszakadhatnak a vélekedések a valóságtól.

Ennél sokkal lényegesebb azonban, hogy a tanárok szerint alapvetően megváltozott a diákok viselkedése. A beavatkozás után volt, aki úgy érezte, mintha a diákot „kicsérélték” volna. Egy ilyen élmény, még ha nem mindig egyformán erőteljes is, nyilvánvalóan megerősíti az oktatót elhatározásában. A diákból valójában a változás katalizátora lesz.

Végezetül megállapítottuk, hogy a beavatkozás során a pedagógus a saját maga által készített videofelvételek kritikai értékelésének hatására gyakran jelentős ötletszerű változtatásokat hajtott végre a tanulás közegében. Az átalakítás eredményeképpen néha annyira javultak a feltételek, hogy a tanár által érzékelt problémák egy része meg is szűnt.

A kísérleti programok (rövid ideig tartó beavatkozások) alapján az alábbi következtetésekre jutottunk:

- Az eljárás a tanárok által is felismert, fontos szükséglet kielégítésére szolgál.
- Az oktatók „értelmesnek” tekintik a módszert és annak indoklását.
- A stratégia bármilyen osztályban bevethető, és bár különböző mértékben, de mindenképp jelentős javulást idéz elő mindazoknak a diákoknak a koncentrációképességében, akik tanáruk szerint figyelmetlenek, szórakozottak és alulteljesítenek.
- Az oktatók a diákok teljesítményének mennyiségi és minőségi javulásáról és esetenként a munkához való hozzáállásuk meglepő változásairól számolnak be.
- A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás bevezetése a ráhangolódási stratégia alkalmazásával igen intenzív és kitartó támogatást igényel a munkatársak részéről; a ráhangolódás megkívánja a pedagógus „beállítottságának” alapvető átalakulását.
- A változásokat a viselkedés szintjén kell előkészíteni és figyelemmel kísérni, amiben komoly segítséget jelentenek a videofelvételek.
- A diák (megváltozott) viselkedése feltehetően fontos közvetítő szerepet játszik a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatói hozzáállás kialakulásában. Az eljárás alkalmazása előtt, a munkatársával/beszélgetőpartnerével folytatott eszmecsere során a tanárnak tisztáznia kell, hogy az érintett diák(ok) számára alkalmas-e a rendelkezésre álló tanterv, illetve hogy az illető(k) képes(ek)-e nyugodt körülmények között dolgozni – az oktatásban ezek az érvényesülés legfőbb feltételei. A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás ugyanis ezeket a feltételeket nem válthatja ki.
- A ráhangolódási stratégia alkalmazását illetően mind ez idáig nem merültek fel egyértelmű problémák.

A „Személyes segítségnyújtás a tanórán” című program értékelése

Az alábbiakban JAGER (1993) tanulmánya alapján ismertetjük a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás kifejlesztésének értékelését olyan általános iskolai tanároknál, ahol a ráhangolódási stratégiát alkalmazták (CASTELJNS és mtsai, 1993). Leírásunk egybecseng a közelmúltban megjelent hivatalosabb beszámolókkal (STEVENS–VAN WERKHOVEN–CASTELJNS, 2001).

A program egyfajta tantestület-fejlesztő kezdeményezésként fogható fel. A négy közül azért választottuk ezt, mert az iskola megújulásával összefüggésben, esetünkben a veszélyeztetett tanulókkal, illetve a befogadó oktatás fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatok kiszélesítésének szándékával vezeti be a módszert. Mögöttes feltételezésünk szerint a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás komoly szerephez juthat az inkluzív oktatásban.

A programnak megvan a maga logikája, mindazonáltal alulról felfelé építkezik, vagyis az egyes iskolák (viszonylag) szabadon, saját körülményeiknek megfelelően alakíthatják a bevezetés módját (VAN DEN BERG–VANDENBERGHE, 1988, 1999). Egyes feltételeknek azonban teljesülniük kell. Először is a tevékenységek összehangolásának feladata mindenképpen a csoport egyik tagjára hárul. A tevékenységek ciklikus sorozatát egy évben legalább egyszer hajtsa végre a munkacsoport, és meghatározott időközönként készítsen felvételt az eredményről a kiértékelés céljából! A program a munkacsoporton belüli rendszeres eszmecserekből, jó gyakorlatok bemutatásából és a tantervet, illetve az osztály szervezettségét illető javaslat-tételből áll. A megbeszéléseken az oktatók különféle ismereteket szereznek a kognitív-motivációs modellről – többek között a pedagógus elvárásainak jelentőségére, a sikerrel vagy a kudarccal kapcsolatos attribúciókra (oktulatadonításokra), a megfogalmazott elvárásokkal és attribúciókkal összefüggő, önmagukat beteljesítő jóslatokra, valamint az irányító-ellenőrző módszerrel szakító új megközelítés sajátosságaira vonatkozóan.

Az eljárás végrehajtásának ciklusa egy 2–4 hetes időszakkal kezdődik, amely alatt a tanár először videofelvételt készít az érintett tanulóval (vagy tanulókkal) folytatott interakcióiról feladatvégzési szituációkban. Ezután egy munkatársával kiértékeli a felvételt, és feltérképezi, milyen alternatívák kínálóznak a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás terén, majd ezeket meg is valósítja. Néhány hét elteltével újabb videofelvételt készít, és azt is kiértékeli. Csoportos megbeszélések alkalmával rendszeresen beszámol róla, hogyan halad a program megvalósítása az osztályban. A végrehajtási folyamatban elvileg az összes tanár részt vesz. A program céljait egyfelől a pedagógusi készségek és hozzáállás, másfelől a diák feladatkezelési magatartása alapján határozzák meg. A program jelentősége mindenekelőtt iskolai szinten ragadható meg, mégpedig abban, hogy milyen sokat számít a pedagógusok összefogása annak érdekében, hogy a módszer bevezetésével bővüljön viselkedési eszköztárunk, és ezáltal az iskola egészében jobban menjen a munka.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, FOGALMI MODELL, TERVEZÉS ÉS MÓDSZEREK

A kutatás az 1. ábrán látható fogalmi modellt követi.

Kiindulási állapot	=>	Megvalósítás	=>	Elért állapot
A körülmények változói	=>	A folyamat változói	=>	A hatás változói

1. ábra. Fogalmi modell

Az alábbi négy kutatási kérdés fogalmazódott meg:

- Mi tekinthető kiindulási állapotnak a pedagógusok és a koordinátor szempontjából?
- Tervszerűen zajlott-e a program?
- Milyen állapotot sikerült elérni?
- Hogyan viszonyul egymáshoz a kiindulási állapot, a megvalósítás folyamata és az elért állapot, illetve milyen hatásokat váltott ki a program?

A körülmények változói alatt a szervezeti sajátosságokat és a dolgozók tulajdonságait értjük. A változókat azon az alapon állapítjuk meg, hogy mi az összefüggés a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó oktatási gyakorlat és a pedagógus ezzel kapcsolatos vélekedése között (STOKKING, 1992). Függenek a tanár és a koordinátor szakmai tapasztalataitól, az egyénre szabott oktatási módszerekben való jártasságuktól és attól, hogy miben látják az ezzel kapcsolatos problémákat, ismerik-e és be tudják-e szerezni a problémák megoldásához szükséges segédanyagokat, hogyan vélekednek a tanulási nehézségek hátteréről és mit gondolnak a normál osztályban folyó speciális oktatásról. A kiértékelés rendszerét úgy alakítottuk ki, hogy statisztikailag ki tudjuk mutatni a felsorolt változókból fakadó különbségeket. Körvonalaztuk az iskola viszonyát is magához a programhoz: megfogalmazódtak a tanárok önmagukkal, kollégáikkal és a diákokkal, továbbá a programmal kapcsolatos elvárásai, a rá vonatkozó tájékozottsággal való elégedettségük, és végül a rendelkezésre álló idővel kapcsolatos elvárásaik. A körülmények változóit hétfokú Likert-skálán mértük fel (amelyek a válaszadó egyetértésének mértékét mutatják meg egy sor, a témát illető kijelentésre vonatkozóan).

A változók a program megvalósítására és a munkacsoport döntéshozói folyamatára vonatkoznak. Ezek a program lebonyolításának előrehaladását, az egyes lépésekkel kapcsolatos elégedettséget, az esetlegesen fellépő időzavart, a közös felelősség megtapasztalását, a koordináció és a tervezés minőségét és a munkacsoport elkötelezettségének mértékét írják le. A folyamat változói összességükben az iskolán belül végbemenő egyéni szakmai fejlődés folyamatára vonatkoznak. A változókat tizenhárom fokú Likert-skálán mértük fel.

A hatás változói a programban részt vevő pedagógusok és koordinátorok készségeire, hozzáállására vonatkoznak: a programmal kapcsolatos ismereteikre, a megvalósításához szükséges képességeikre, a megvalósítási időszak alatti konzultációk és tevékenységek értékelésére, arra, hogy szerintük a program milyen hatást gyakorol rájuk, munkatársaikra és a diákokra, végül (megint csak) arra, hogy miként vélekednek a tanulási nehézségek hátterében húzódó okokról. Ezeket a változókat négyfokú Likert-skálán mértük fel.

Cronbach-féle megbízhatósági mutatóval mérve a Likert-skálák megbízhatósága „elégleges” vagy „bőven elégleges” (Cronbach-alfa értékük 0,67-től 0,94-ig terjed).

Az értékelés a végállapotra vonatkozik, és igen egyszerű módon zajlik: előzetes és utólagos tesztelésen alapuló kísérlet jellegű felmérés, kontrollcsoport alkalmazása nélkül. Fentebb már volt arról szó, milyen nehéz a beavatkozás módját mint kísérleti változót különválasztani a program megvalósításának esetleges körülményeitől (hiszen az oktatók személyes meggyőződései is befolyásolják az eredményt). Egyelőre ez a kérdés nem vonható be a vizsgálat körébe. Inkább kézzelfogható tényekhez igazodó módszert választottunk, amennyiben a tanárok reprezentatív mintáján azt vizsgáltuk meg, hogy a visszaigazolt hatások milyen mértékben közelítik meg a szándékolt hatásokat.

ISKOLÁK, TANÁROK, ADATGYŰJTÉS ÉS ELEMZÉS

Az értékelés tizenhat általános iskolára, ezen belül tizenhat koordinátorra és 143 tanóra terjedt ki. A vizsgált iskolák Hollandia legkülönbözőbb részein találhatóak, ám kiválasztásuk nem véletlenszerűen történt; mindegyikük eleve érdeklődést mutatott a program iránt. Az iskolák tanári kara és az odajáró tanulók főként fehér középosztálybeliek. A tanárok átlagéletkora 36 év (21–56 évesek), az átlagos osztálylétszám pedig 24 fő.

Két alapelvet követ a kutatás: az egyik a háromszögelés (különböző forrásokból származó bizonyítékok kombinálása), a másik az ismételt mérés. Az előbbit úgy valósítottuk meg, hogy több helyről gyűjtöttünk adatokat (oktatótól, diákoktól, koordinátoroktól és tanácsadóktól), valamint különféle módszereket alkalmaztunk: megfigyelést, kérdőívezést, naplózézetést és interjút. Három alkalommal mértük fel a megvalósítás feltételeit és folyamatát: az elején, a folyamat közben és annak végeztével (lásd: 1. ábra). Az (előzetesen összeállított) kérdőíveket mindhárom alkalommal kitöltöttük. A (szintén előzetesen kiválasztott szempontok szerinti) naplókészítés és a (félíg strukturált) interjúk a folyamat követésére szolgáltak. Az interjúk lehetővé tették a naplóban és a kérdőívekben foglalt adatok megerősítését, illetve kiegészítését. A tanár a naplóban rögzítette a videofelvételek tanulságait, ezenfelül itt jegyezte fel elhatározásait (lásd: 1. táblázat), terveit és a végrehajtás mikéntjét. Megfigyeléseket tettünk a személyes együttműködés során tapasztalható tanár-diák interakciók jellegéről, illetve a diák feladatkezelési magatartásáról. Az interakciók megfigyelése bizonyos akadályokba ütközött. Annak ellenére, hogy ugyanazt a szempontrendszert alkalmaztuk, mint a tanár, és nem okozott gondot, hogy feljegyzéseket készítsünk magukról az interakciókról, ezek jelentése – vagyis a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás mértéke és az interakciók sorának *Gestalt* jellege – már nehezebben volt rögzíthető. A példákat is tartalmazó szempontrendszer a tanárok számára heurisztikus érvénnyel bírt, ám az értékelést végző szakember megállapításaira nem mindig hagyatkozhattunk. Amíg például a magyarázat időtartamára és a kérdésfeltevések gyakoriságára vonatkozóan megbízhatók voltak a feljegyzések, addig a várakozásokkal kapcsolatos érzések kifejeződéseit a dokumentumokban nehezebb volt nyomon követni. A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló tanár-diák interakciók megvalósulása azonban kevésbé az értékelés megbízhatóságán múlik, inkább azon, hogy „átengedjük-e” az oktatónak és a tanulóknak a beszélgetés fonalát.

A diák feladatkezelési magatartásának alakulásáról szóló vizsgálatához és értékeléshez szintén olyan kategorizáló rendszert alkalmaztunk, amely folyamatában (adott időközönként, például tíz másodpercenként végzett megfigyelés alapján) érzékelteti a változást. Ez a következő kategóriákat tartalmazta: feladatvégzési magatartás, feladatmegkerülési magatartás, indítványozás (tanulói kezdeményezés), indítványozás (tanári kezdeményezés) és „várakozás

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

a tanárra". Ez a megfigyelési eszköz a COHEN-féle Kappa megbízhatósági indexszel mérve folyamatosan 0,80 feletti megbízhatóságot mutat.

Az adatfeldolgozásra három lépésben került sor. Először itemanalízist végeztünk, hogy megállapítsuk a Likert-skála megbízhatóságát. Ezután következett az időközi méréseredmények írásos elemzése. Majd a körülmények, a folyamat és a hatások változói közötti összefüggéseket tártuk fel az egyes eszközök és a kutatásban részt vevő csoportok közötti korrelációk vizsgálatával és egyváltozós varianciaanalízisével (amely a csoportátlagok összehasonlítására szolgáló módszer), valamint az iskolák közötti különbségek egyváltozós varianciaanalízisével és T-próbával (a különbségek jelentőségének megállapítását lehetővé tevő eszköz). Végül többszintű elemzést is végeztünk (melynek során összevetettük a különféle szintekről, például az iskolák és a tanárok értékeléséből származó adatokat). Mindvégig tartottuk magunkat az 5%-os szignifikanciaszinthez.

Eredmények

A KIINDULÁSI ÁLLAPOT

A koordinátorok ($n = 16$) és az oktatók ($n = 143$) az esetek 95, illetve 85 százalékában több mint ötéves gyakorlati tapasztalattal rendelkeztek. Mindkét csoport tisztában volt az oktatás személyességének elvével, bár korábban még nemigen alkalmazták ezt a módszert (hatpontos skálán 3,5 volt az átlag).

MEGVALÓSÍTÁSI SZAKASZ

Az iskolai munkacsoportok egy kivételével ($n = 15$) egyöntetűen kinyilvánították részvételi szándékukat. A tanárok számára elég világosak voltak a program célkitűzései (négy pontos skálán 3 volt az átlag). Az iskolák egyharmadában nem videóztak, hanem inkább a leírást választva hangfelvételeket készítettek. A naplók ($n = 11$) tanúsága szerint a koordinátorok viszonylag elégedettek voltak a ciklikus terv szerint zajló megvalósítási folyamattal (öt pontos skálán az átlag 3,6 volt). Az elégedettség mutatói némileg csökkennek a program végrehajtásának során, mégpedig feltehetően azért, mert a vége felé közeledve egyre bonyolultabbá vált a megvalósítás, vagy pedig mert a koordinátorok mind magasabbra tették a mércét. A program megítélése azonban változatlan maradt a koordinátorok és az oktatók szemében egyaránt (hatpontos skálán 4,7, illetve 5,4 az érték). A tanárok ugyanakkor úgy érezték, több időre volna szükségük.

HATÁSOK

A koordinátorok úgy látták, hogy a program igen eredményes volt mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók számára (négy pontos skálán 3-as lett az eredmény). Az oktatók alacsonyabb pontszámot adtak (2,7-et a diákokra; 2,8-at a saját magukra; 2,7-et az oktatók csoportjára gyakorolt hatás becslésekor). A program végére kevésbé tartották problémásnak a személyességen alapuló oktatást.

A pedagógusokra vonatkozó adatokból az alábbiak derülnek ki: azok, akik a programról való tájékozottságukról nagyobb fokú elégedettséget jeleztek, és akik nagyobb várakozásokkal fogtak neki végrehajtásának, eredményesebbnek tartották a tanulókkal folytatott munkát, mint a többiek, egyszersmind többre becsülték a program személyükre és munkacsoportjukra gyakorolt hatását is. Általában véve az idősebbek – a pedagógusok – többféle hatást feltételeznek, a fiatalabbak – a tanulók – esetében pedig a többség úgy ítéli meg, hogy gyorsabban érhető el eredmény. Az iskolák között igen nagy különbségek mutatkoztak a különféle változók tekintetében. Végül a többszintű elemzés nyomán arra lehet következtetni, hogy a program sikeres megvalósításának érdekében a következő változókra érdemes odafigyelni: a program értékelése, a videózás melletti döntés és a programról való megfelelő tájékozottság.

A DIÁKOK FELADATKEZELÉSI MAGATARTÁSA

Először bizonyos szempontok – többek között az első és második felvétel megléte, a legalább 20 perces időtartam és a „gyermekcentrikusság” – szerint kiválasztottuk a videofelvételek egy részét. Ezután huszonnégy diák megfigyelése következett egy-egy másodperc erejéig. A megfigyelés egyes kategóriái mentén az elért fejlődést T-próba segítségével mértük fel. A feladatvégzéssel töltött idő mutatói nem jelentősen bár, de abszolút mértékben növekedtek. Ugyanakkor jelentős mértékű csökkenés figyelhető meg a nem feladatvégzéssel töltött idő abszolút értékében. Mindent összevetve a feladatvégzéssel töltött idő 59-ről 69 százalékra nőtt.

A PEDAGÓGUSOK OKTATÁS KÖZBEN TANÚSÍTOTT MAGATARTÁSA

Megfigyeléseink szerint a pedagógusok tanítói tevékenysége fejlődésen ment keresztül. Jelentős mértékben növekedett az egyéni instrukciókkal töltött idő, látványosan nagyobb gondot fordítottak a magyarázatra, az értékelésre és arra, hogy alkalmat teremtsenek az önértékelésre, továbbá sokkal több kérdést tettek fel a diákoknak.

Az eredmények megvitatása

A passzív tanulóról szóló fejezetben elmagyaráztuk, hogy a kognitív-motivációs értelmezés alapján a gyengén teljesítő tanulók részéről miért tekinthető értelmes magatartásnak a feladatvégzésre fordított figyelem és általában a részvétel hiánya. Véltetően nem érzi magát képesnek a feladat elvégzésére. Az általunk javasolt modell megkívánja, hogy foglalkozzunk a diák motivációs szintjével, amit elképzelésünk szerint nagyban befolyásol a tanár-diák interakció minősége. A ráhangolódási stratégia esetében a megcélzott viselkedés az oktató és a tanuló együttműködése révén válik érzékelhetővé, illetve ilyenkor alakulhat ki. A kölcsönös megértés és felelősség mint kulcsfontosságú elv meghatározásában benne foglaltatik a pedagógus érzékenysége tanítványa szükségletei iránt. Az ő nézőpontjába helyezkedő tanár a rövid megbeszélések alkalmával arra buzdítja a tanulót, hogy problémáit fogalmazza meg, jelölje ki a maga számára szabott feladatokat, és tudatosan ellenőrizze a feladatmegoldási folyamatot, ideértve a hozzá szükséges idő- és erőbefektetést. Arra ösztökéli tehát, hogy legyen minél aktívabb, és ebben kész támogatást is nyújtani neki.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

A fentebb vázolt program csoportos tréningre vonatkozik, amelynek fő célja, hogy a tanár beépítse a ráhangolódás stratégiáját magatartási repertoárjába. Egyúttal hagyományos szemléletmódjának (a lemaradó diákokra vonatkozó alacsony elvárások, illetve a külső tényezőkre utaló attribúciók) megváltoztatása mellett a rezponzivitás mint magatartásforma kialakítására törekszik. A program tulajdonképpen azt célozza meg, ami az előzetes tanulmányok ismertetése során a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás előfeltételének tűnt: a pedagógusoknak hosszú távú támogatásra van szükségük. Ismeretes, hogy főként a közvetlen környezetből érkező segítség minősül a leghasznosabbnak. Ezért döntöttünk úgy, hogy párosokra bizzuk a stratégia elsajátítását. Módszerül a problémamegoldás ciklikus folyamatát választottuk. A megvalósítás egyes lépéseit irányító koordinátor egyben a program végrehajtásához szükséges feltételek meglétéről is kezkesedik az adott iskolában.

A kutatás eredményei megerősítik az előzetes tanulmányokban feltárt tanulságokat, bár valamelyest el is térnek azoktól. A beavatkozás értelmét, felhasználhatóságát és hatékonyságát illető kérdésekre pozitív választ kaptunk. A program révén jelentősen javult az oktatók képessége a tekintetben, hogy érzékenyebben tudjanak viszonyulni a figyelmetlen, szórakozott és alulteljesítő tanulókhöz. A megcélzott készségek a korábbi állapothoz képest egyértelműen látványosabbá váltak a program bevezetésének köszönhetően. A részt vevő pedagógusok könnyebben tudták alkalmazni az egyénre szabott instrukciókat, és az oktatás minősége a diákok feladatmegkerülési magatartásának csökkenése arányában pozitív irányú változáson ment keresztül. Az eredmények alapján úgy látjuk, hogy mindezek a változások a programnak köszönhetőek. Véleményünk szerint meglehetősen egyértelmű az összefüggés a program jellege, a megvalósítás folyamata, illetve a mért eredmények között. Ugyanakkor hiába fogadták olyan nagy lelkesedéssel a pedagógusok a programot, csak szerény eredményeket értek el. Ez persze nem meglepő, tekintve a beavatkozás jellegét (azt, hogy a tanárok „beállítottágának” közvetlen befolyásolására törekszik), a körülmények sokrétűségét (a mindennapos gyakorlatokban nem történik változás) és a megvalósítás módját (a szokásosan rendelkezésre álló idő alatt, külön erőfeszítések nélkül kell végrehajtani).

Az eredmények értékével kapcsolatban az alábbiakról kell még szót ejtenünk. Bennünket nem annyira a program konkrét eredményei foglalkoztatnak. Sokkal lényegesebb, hogy kiderült: a pedagógusok nyílt kérésre akár arra is képesek, hogy kritikusan szemügyre vegyék bevett szemléletmódjukat, és másképp foglalkozzanak a sikertelen tanulókkal. Többnyire hajlandónak mutatkoztak arra, hogy a diák gondjainak egyik forrását lássák önmagukban, és készek voltak arra, hogy törődjenek a problémával. Ennek feltétele, hogy a tanár ne legyen közömbös ez iránt, és hajlandó legyen az eddigiektől eltérő megoldást keresni. Esetünkben a ráhangolódási stratégia alkalmazásával megvalósítandó, kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatásra és a konkrét program iránti érdeklődésre van szükség. Az eddigi-ekből kiderült, hogy a pedagógusokban nem nehéz az ilyen irányú érdeklődést felkelteni. Álláspontunk szerint okunk van az optimizmusra a koncepcióban és a stratégiában rejlő lehetőségek, illetve az oktatókban rejlő változtatási hajlandóság tekintetében.

Végezetül az értékelő tanulmány módszertanáról ejtenénk még pár szót. Mivel a beavatkozás mikéntje mint kísérleti változó nemigen vizsgálható önmagában, valamint a megvalósítás körülményeinek esetlegessége miatt is nem volt szükség kontrollcsoportra. Éppen ezért felmerül a kérdés: vajon megismételhető-e a kutatás? Véleményünk szerint viszonylag egyszerű lenne, a folyamat ugyanis tervszerűen zajlott és alaposan dokumentált (lásd még STEVENS–VAN WERKHOVEN–CASTELIJNS, 2001), és másfajta felállásban is gond nélkül végrehajtható.

Iskolafejlesztés vagy oktatási reform?

A jelen tanulmányban ismertetett, kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatási módszer, amelyet a ráhangolódási stratégia alkalmazásával valósítottunk meg, megköveteli a tanár–diák kapcsolat megváltozását. Aktív, önszabályozó és önálló tanulóknak gondolkozik, akik tevőlegesen részt vesznek a program kialakításában és a tanulási/tanítási folyamat lebonyolításában. A pedagógustól pedig elvárja, hogy közvetítőként lépjen fel a tanulási folyamatban, és érdeklődjön a diákok igényei iránt. Együttműködésük párbeszédre alapul. A két fél törekszik egymás megértésére és arra, hogy minden pillanatban képes legyen felmérni, milyen lépéseket kell tenniük a tanterv szabta lehetőségeken belül. Ez a megközelítés megfelel a tanítás és tanulás konstruktivista felfogásának. E szerint a tanulási folyamat pszichológiájáról alkotott – napjainkban mind elfogadottabbnak számító – szemlélet szerint a tanítás mikéntjét és eredményét lényegében a részt vevő proaktív cselekvők, vagyis a tanár és a diák „konstruálják”.

Ez a megközelítés nemigen teszi lehetővé a tanulási-tanítási folyamattal kapcsolatos előrejelzéseket, így azt sem, hogy aprólékosan megszerkesztett tankönyvet bocsássanak a pedagógusok és tanulók rendelkezésére, és meghatározzák számukra a pontos tanmenetet. Az egyes diákok tanulmányi előmenetelére vonatkozóan sem lehet jóslatokba bocsátkozni vagy előre tervezni. Az oktatás standardizációja éppúgy képtelenség, mint az, hogy a tanulók előírt, egységes elvárások szerinti eredményeket produkáljanak. A pedagógusnak ugyanakkor lehetőségében áll, sőt szakmai kötelessége, hogy megteremtse a tanítványa fejlődőképességének teljes kibontakoztatásához szükséges körülményeket.

A fentiekben vázolt kétféle szemléletmód (a „zárt” és a „nyitott” rendszerű oktatás) közötti ellentét az egyes országok, főként bizonyos nyugati államok oktatáspolitikájában is kifejeződik. Egyfelől világosan megfigyelhető az oktatás sikerességének fokozására, az iskolák úgymond hatékonnyá tételére irányuló törekvés. Az iskolák hatékonysági vizsgálata során kapott eredmények tovább erősítik ezt a célkitűzést, amelynek szellemében az oktatási normák kialakításának legfőbb értelme, hogy meghonosodjanak a jó gyakorlatok, és evégett messzemenőig szabályozzák az oktatást. Másfelől egyre többen állnak ki az inkluzív oktatás mellett, amely abból indul ki, hogy minden diáknak helye van az iskolában, és hogy elvileg az eshetősége is kizárható legyen egyes diákok szegregációjának. Az oktatáspolitikai e két irányzata (amelyek közül az egyik a hatékonyságot, a másik az alkalmazkodás növelését tekinti fő feladatának) nehezen egyeztethető össze. A hatékonyságelvű megközelítés árnyoldala, hogy az oktatás minőségbeli fejlesztését instrumentálisan, illetve technológiai alapon képzei el, valamint az, hogy a felülről érkező kezdeményezéseket részesíti előnyben (utat engedve ezzel az iskolák és az oktatók háritó, önvédelmi reakcióinak). Véleményünk szerint mindkét tendencia oda vezet, hogy könnyen elsikkadnak az oktatás emberi tényezői (amelyek egyfelől az emberi fejlődés folyamatában és magában a tanulásban, másfelől a nevelés és az oktatás tranzakciós jellegében nyilvánulnak meg), s így azzal a veszéllyel jár, hogy elmélyül az adott ország oktatáspolitikai célkitűzései és az oktatás napi gyakorlata közötti szakadék. A befogadás vagy alkalmazkodás elve főként nem a tantervre és annak hatékony teljesítésére irányul, hanem a tanulók egyéni képességeire, a bennük rejlő ismeretlen lehetőségekre és a diákok közötti különbségek kezelésére összpontosít. A fejlődés és a tanulás reményekkel kecsegteti a tanulót, akinek a tanárával együtt az a dolga, hogy igyekezzen ezeket valóra váltani. Amit meg lehet, azt meg is kell tenniük. Mi ezt tekintjük az oktatás legfőbb feladatának. Ráadásul ennek a felfogásnak a jegyében az iskolai alulteljesítés rémképe és valósága is megfelelően kezelhető.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

Bár sok pedagógus áthidalhatatlannak tartja a kétféle irányzat közt tátongó szakadékot (amelyet még inkább elmélyít az oktatás eredményességének egyre fokozódó kormányzati ellenőrzése), korántsem egymást kölcsönösen kizáró megközelítésekről van szó. Mindenesetre véleményünk szerint alapvető döntést kell hozni, amit a hatékonysági kritérium elvetése nélkül a következőképpen fogalmaztunk meg: „Ne azt tedd, amit *muszáj*, hanem azt, amit *lehet*; amit viszont lehet, azt muszáj is megtenned!” Tehát az egységes tanterv ellenőrzött végrehajtása helyett mindenekelőtt a gyermekek képességeinek kibontakoztatását buzdítjuk és támogatjuk, következőképpen a tantervnek figyelembe kell vennie, hogy a gyermekek a legkülönbébb fejlődési utakat járják be. Ám amire képesnek mutatkoznak, arra törekedni is kell, mégpedig hatékonyan!

Fejezetünk címe az „iskolafejlesztés” és az „oktatási reform” közötti választásra szólít fel. Hogyan értékeliük, ha az oktatás figyelme a tantervről a diákra tolódik át: egyszerű fejlődésként vagy pedig az aktuális oktatási gyakorlat (többé-kevésbé gyökeres) átalakulásaként? Érzésünk szerint ez utóbbiról van szó. „Iskolafejlesztés” alatt a minőség javítását értjük anélkül, hogy a fennálló normák lényegi változáson mennének keresztül. A jobb eredmények elérése érdekében elsősorban a működés zavartalanabbá tétele, a folyamatok és eljárások tökéletesítése a cél. Ugyanakkor a tanterv helyett a tanulóra történő összpontosítás a gyerekek, illetve a tanulás és a fejlődés másfajta szemléletét kívánja meg. Ez igen lényeges következményekkel jár a tanterv teljesítésére nézve, amennyiben a különbözőség elvének erőteljesebb érvényesülését feltételezi. Mindebből következően a magunk részéről szívesebben beszélünk az oktatási reform szükségességéről.

A ráhangolódás stratégiája segít abban, hogy a tantervről a diákra kerüljön a hangsúly, ám csak korlátozottan, hiszen ez csupán az osztályon belüli viszonyok átalakítására ad lehetőséget. Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen mértékben terjeszthető ki az egész iskolára a kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás gondolata és annak „hordozója”, a ráhangolódási stratégia, illetve – még általánosabban fogalmazva – a „kölcsönösség” gondolata és a „megfelelő kérdések feltevésének” stratégiája.

A kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás gondolatának kiterjesztése és a ráhangolódás stratégiája

A „kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló oktatás” jelentése és a ráhangolódás stratégiája nemcsak a tanórai feladatvégzés szituációjára alkalmazható, hanem – a fentiek értelmében – távolabbi következményekkel jár. A kölcsönösség általában is vonatkozhat az emberek közötti interakció minőségére, a ráhangolódás stratégiája pedig az egyik olyan eszköz, amelynek segítségével elérhető ez a minőség. Ezért a mi felfogásunkban a kölcsönös megértés és felelősség követelménye az iskolai élet minőségbeli változására utal. Az általunk javasolt kognitív-motivációs modellben gondolkodva a kérdés úgy fogalmazható át, hogy vajon az iskola – mint a pedagógusok és diákok közössége és mint szervezet – kellőképpen kielégíti-e az oktatók és a tanulók alapvető motivációs (kapcsolatteremtési, kompetencia- és autonómia-) igényeit. A hagyományos oktatási módszereket követő iskola erre nemigen ad módot – a tanulók passzívva, a tanárok pedig kimerültté válnak.

Számottevő empirikus bizonyíték támasztja alá a feltételezést, miszerint az iskola motivációs és magatartásbeli problémáinak java része (és ezzel összefüggésben az eredményesség látványos hiányossága) annak tudható be, hogy az oktatásban jelenleg érvényesülő ethos,

azaz a meggyőződések, értékek, normák és szabályok összessége nem felel meg a fejlődés és a tanulás szempontjából nélkülözhetetlen motivációs szükségleteknek. Emiatt a diákok nem képesek elsajátítani az önszabályozás mikéntjét, a pedagógusok a várhatóan felmerülő problémákat külső tényezőkné tulajdonítják, és általában kétségbe vonható a foganatosított intézkedések helyénvalósága, illetve hatékonysága. És ugyanebből a helyzetből fakad a tanulók és oktatók közötti viszony zavartsága és reménytelensége is. Az uralkodó pedagógiai felfogás tehát nem veszi tekintetbe az emberi fejlődés és tanulás alapvető jellegzetességeit. Ez a korántsem légből kapott feltételezés indokolttá teszi a nyugati országok oktatásról alkotott elképzeléseinek megváltoztatását, mind szervezeti értelemben, mind pedig magát a folyamatot nézve, hogy érvényre jussanak az emberi szempontok; vagyis az, hogy a tanulók és a pedagógusok milyen jelentéssel ruházzák fel az iskolát és az oktatás jelenlegi rendjét. Ezeknek a jelentéseknek az összessége nyilvánul meg az iskola ethoszában, tehát az iskolában érzékelhető etikai motivációkban, azaz az iskola szellemiségében.

Egy „új” iskola

Egy „Iskolai ethosz” elnevezésű projekt keretében kísérletet teszünk egy „új” iskola létrehozására. A legkülönbébb intézmények vesznek részt ebben a projektben: általános iskolák csakúgy, mint speciális tantervű iskolák és középiskolák. Az „új” iskola létrejöttéhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok másképp lássák a tanulókat, mint eddig, és viszont. Ez azaz a fontos következménnyel jár, hogy a felelősség *megosztása* helyett ezentúl *együttes* felelősségvállalásról beszélhetünk. Az iskola és az oktatás nem azoknak a pedagógusoknak a dolga, akik megpróbálják rábírnai a diákokat arra, hogy ők is vegyék ki részüket belőle. Ebben a megterhelő helyzetben ugyanis alig kapnak visszajelzést tőlük. Ellenben az „új” iskolában lehetőleg a diákok készítetik arra a pedagógusokat, hogy alakítsák ki a számukra megfelelő tanulási közeget, vagyis érdemi interakcióra kerül sor. Az ő visszajelzéseik folytán pedig erősödik a tanárok szakmai önbecsülése.

Egy ilyen iskolában a tanulóknak alkalmuk nyílik arra, hogy megmutassák, mit tudnak (kompetencia); megértik, hogy másokkal együttműködve, a társaktól, illetve a tanártól kapott készítetés és támogatás révén lehet elsajátítani a tudást (kapcsolatteremtés); és megtapasztalják, hogy egyedül is képesek boldogulni (autonómia). Az itt tanuló diákok már egészen korán felismerhetik, mit jelent az, hogy cselekvőként járulhatnak hozzá a saját fejlődésükhöz, és hogy felelősséggel tartoznak önmaguk iránt. Ennélfogva nemcsak hogy képesek segítségért fordulni másokhoz, hanem másokra is úgy tekintenek, mint „megsegíthető” társakra. Mindennek köszönhetően, ami az iskola által biztosított lehetőségeket illeti, egy sor olyan feltétel teljesül, amely nélkülözhetetlen az önszabályozás és a diákok önmagukról alkotott kedvező, ugyanakkor valóságghú képének kialakulásához.

Egy ilyen iskolában a diákok mint aktív tanulók arra ösztönzik a tanárt, hogy a tantervhez igazodva vegye tekintetbe az ő kognitív-motivációs szintjüket (figyeljen oda rá), segítse elő a tanulási folyamatot, adjon teret a diákok önszabályozásának és önmaguk iránti felelősségvállalásának, és saját magát „kutatóként” (ne pedig a „tudás birtokosaként”) állítsa be. A pedagógus jellemzően a fejlődési és a tanulási folyamatok közvetítőjévé válik. Feladatának tekinti a diákokat abban segíteni, hogy képesek legyenek önmagukra hagyatkozni. Az „új” iskolában folyó munka interaktív és dialogikus természeténél fogva az oktató tisztában lesz a diákokhoz fűződő kapcsolatával, akik őt nélkülözhetetlennek fogják tartani (kompetencia).

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

Ebből kifolyólag fontos szerepet kap majd a pedagógus autonómiája, hiszen az általa közvetített folyamatok mind kiszámíthatatlanok.

Iskolai szinten az ilyen irányú fejlemények elképzelhetetlenek a tanulóktól kapott alapvető támogatás nélkül, amely arra irányul, hogy az iskola pedagógiai, társadalmi és erkölcsi értelemben egyaránt közösség gyanánt működjön. Egy ilyen iskola biztosítja a kötődések kialakításának lehetőségét úgy a gyerekek, mint a tanár számára, márpedig tudvalevő, hogy a kötődés jelenti a legfőbb védelmet az egyén számára a fejlődés során.

Az alábbi stratégiai megfontolások jegyzéke, amelynek összeállításakor részben az oktatás-fejlesztés területén rendelkezésre álló szakirodalomból merítettünk, afféle kalauzként szolgál a tekintetben, miként érzük el, hogy az iskola átalakítása a kívánatos irányban induljon el:

1. Az alulról jövő kezdeményezések kiemelkedő preferenciája (a változtatásoknak, ha csak lehet, a tanároktól és a diákoktól együtt kell származniuk, és az ő irányításuk alatt kell megvalósulniuk).
2. A változtatásoknak, amikor csak lehetséges, a felek tapasztalataiban kell gyökerezniük; a diákokra és a tanárookra úgy tekintünk, mint akik a saját helyzetüket igyekeznek feldehárítani.
3. A kívánatos irányban történő átalakításnak világos és gyakorlatias megfontolásokból kell kiindulnia (az átalakítás szükségessége többnyire egy feltehetőleg különbözőképpen, de mindenki által érzékelt, gyakorlati problémaként fogalmazódik meg).
4. Pontosán meg kell egyezni abban, milyen segítséget kapjanak a diákok és a tanárok (ideértve a számukra biztosítandó eszközöket), hogy megvalósíthassák a célul kitűzött átalakítást, és a kívánt módon értékelhessék az eredményt.
5. Úgy kell kialakítani a konzultációk rendjét, hogy az osztály vagy csoport szintjén szerezhető közvetlen tapasztalatokra magasabb szinten, az iskolai ethosz megváltoztatását érintő kritikus észrevételek megbeszélésekor is lehessen számítani.

A fejlesztés során bizonyos esetekben kulcsfontosságú szerepet kapnak a tanulók. Az iskola megújításával foglalkozó szakirodalom általában azt tartja magától értetődőnek, hogy ez a munka a pedagógusokon múlik. Az „iskolai ethosz” című projektben úgy próbáltuk kiköszörölni ezt a csorbát, hogy a tanárokon kívül a tanulókat is meginterjúváltuk, akiknek elvileg ugyanazokat a kérdéseket tettük fel. Három fő problémakört érintettünk: rákérdeztünk ambícióikra és arra, hogy mennyiben érzik át saját képességeiket, végül hogy mi minden akadályozza őket ambícióik és képességeik kifejtésében.

Az interjúkból körülbelül ugyanaz szűrhető le, mint amit az interjúalapú tanulmányok állítanak. A pedagógusok és a diákok egyaránt részletesen kifejtették álláspontjukat. A tanárok meglehetősen idealisztikusan ábrázolják saját elkötelezettségüket. Az oktatás és az iskola kiemelkedő jelentőségű szereplőinek tekintik magukat, akik felelősségük tudatában mélyszélesen meg vannak győződve arról, hogy legfőbb feladatuk a tanulók irányítása. Ennél is feltűnőbb, mennyire ódzkodnak attól, hogy a felelősség egy részét átengedjék a diákoknak. Ez az önkép ugyanakkor igen törekenynek bizonyul, ugyanis mindjárt megroppan, amint a diákok helytelen viselkedésével vagy valamiféle külső hatással találják magukat szemben, de azért sem túl megbízható, mert nagyrészt személyes értékítélet dönti el, hogy milyenek tartják magukat és hivatásukat. Feltűnően sok időt és energiát szoktak (illetve kényszerülnek) befektetni a munkájukba úgy, hogy közben alig jut idejük belegondolni abba, mit

is csinálnak. Emellett szinte mindegyik kinyilvánította, mennyire szeretne erről gyakrabban beszélgetni a kollegákkal, illetve tanulni egyet s mást a többiektől – ám ilyesmire sajnos alig nyílik alkalmuk. A pedagógusi pályán magányos az ember.

A diákok (valamennyi korcsoportban) tárgyilagosan és igazságosan, ugyanakkor rendkívül kritikusan nyilatkoztak. Leginkább arra panaszkodtak, hogy az oktatás során megtagadják tőlük az önállóságot. Erre elfogadható és dokumentumokkal bőségesen alátámasztható magyarázattal szolgáltak. Még a kisiskolások (6-7 évesek) is hangoztatták, milyen nehezen tudják követni a tanítót a mindenkihez egyformán szóló fejtegetései közben, és hogy sosem sikerül a megfelelő pillanatban segítséghez folyamodniuk. Részletekbe menően tudták tájékoztatni az interjúkészítő munkatársat az egységesnek tekintett csoport oktatásának kockázatairól és az esetleges rendbontás okairól, és emellett még jól megindokolható javaslatokat is tettek a tanulási és magatartási zavarok kiküszöbölését illetően. Feltűnő, hogy a diákok mennyire nem állhatják a zavarba ejtő helyzeteket, vagyis azt, amikor nem értenek valamit. Az is feltűnő volt, hogy a pedagógusok milyen kevéssé hagyatkoznak a tanulók ismereteire. Mindent összevetve, a fiatalabb és az idősebb tanulók egyaránt igen világosan látják a helyzetüket, és nagyon is készek rá, hogy másokkal együttműködve változtassanak rajta a tisztánlátás érdekében és azért, hogy „képben legyenek” – csakhogy a pedagógusok nem tekintik őket partnernek. Ahogy egyre gyűlnek a diákokkal készült interjúk, pontosan olyan helyzet rajzolódik ki a szemünk előtt, amelyet előzetesen elképzeltünk: a diákok rendkívül értékes információforrást jelentenek a pedagógus számára, és szívesen is állnának a rendelkezésére, ám erre alig vagy egyáltalán nem kapnak lehetőséget.

A projekt során megpróbáljuk feloldani a (nem szándékosan keltett) zavart, amelyről bizonyos helyzetek kapcsán a pedagógusok és a tanulók is beszámoltak. Ehhez többek között arra van szükség, hogy megtaláljuk a módját, miként hozhatók összhangba a tanárok és a diákok egymásról alkotott képei. Két módszer alkalmazása mellett döntöttünk. Az egyik az, hogy beszélgetéseket (esetünkben interjúkat) folytatunk, a másik pedig konkrét megállapodások végrehajtása az osztályban, illetve az iskolában, amelyek abból a célból kötettek, hogy a tanulók számára biztosítva legyen a kezdeményezés és önmaguk ellenőrzésének a lehetősége, továbbá hogy mind az osztályban, mind pedig az iskolában uralkodó körülményekkel kapcsolatban átérezzék saját felelősségüket. A közvetítés feladatát lehetőség szerint valamilyen pedagóguskollégára bízunk, akiben a diákok és az oktatók is megbíznak, de máshonnan érkező pedagógusok és akár az interjúkészítők is magukra vállalhatják ezt a szerepet. Már az első eredmények alapján kimutatható, milyen fontos, hogy egyénre szabottan foglalkozunk a tanárokkal is. Általában ugyanis az összes szakmabelit egy kalap alá szokás venni, noha korántsem alkotnak homogén csoportot. Az is nyilvánvaló, hogy nem lehet őket elvekelni és érvekkel meggyőzni. Látniuk kell, hogy konkrétan milyen változtatásokat lehet végrehajtani. És ki más mutathatná ezt meg nekik, mint maguk a tanulók! A projektről készítendő beszámolóink hamarosan hozzáférhetővé válik a nemzetközi szakirodalom fórumain.

Összegző megjegyzések

A tanításról és a tanulásról (illetve ezek fejlesztéséről) jelentős ismeretanyag áll rendelkezésre, és a szakirodalomban élénk viták folynak arról, hogy milyen legyen a tanulás közege. Ebben az eszmecserében mindenekelőtt a megfelelő oktatási módszerek, a megfelelő segédeszközök, a megfelelő osztály- és iskolaszervezet kialakítására, illetve beszerzésére, az ellenőrző mechanizmusok monitoringjára és irányítására, valamint az eredmények és folya-

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

matok kiértékelésére kerül a hangsúly. A figyelem elsősorban a pedagógusok és az iskolák eszközellátottságára irányul. Jóval kevesebb érdeklődést mutatnak a szerzők maguk a cselekvők, vagyis a tanárok és a tanulók iránt, nemigen foglalkoztatja őket, mennyi bennük a motiváltság ahhoz, hogy elköteleződjenek. Pedig valójában leginkább a cselekvők közvetítésén múlik a siker, illetve annak hiánya. Tanulmányunk pontosan ezeket a kérdéseket tárgyalja: a tanár és a diák alapvető motivációit, ezek megnyilvánulásait és azt, hogy miként befolyásolhatók abban az irányban, hogy az oktató és a tanuló kölcsönösen megértsék egymást. A pedagógus és a diák közötti interakció azonban nem szerep-, illetve pozíciófüggő, ugyanis a felek emberi mivoltukban, a személyes tapasztalatok szintjén vesznek részt benne. Így a tanárban elsőként az a kérdés fogalmazódik meg, hogy ennek vagy annak a tanulónak mit jelenthet az adott oktatási helyzet? Vajon ösztönzően vagy éppen demoralizálóan hat-e rá az általa felfogott jelentés a tekintetben, hogy miként befolyásolja alapvető motivációs szükségleteit (kapcsolatteremtési, kompetencia- és autonómiaigényét)? Továbbá, úgy gondolja-e a diák, hogy támogatásban részesül vagy ellenkezőleg: cserbenhagyva érzi-e magát? Ugyanezt a kérdést a pedagógus magának is felteheti, hiszen a motivációs szükségletekben nincsen közöttük különbség.

A „kölcsönös megértés” jelentőségére az iskolai tevékenységek során, valamint vágyaik és szükségleteik tekintetében a tanár és tanuló közötti hasonlóságra igazán akkor derül fény, amikor mindennapi gondjaikról faggatjuk őket. A diákok két dolgot utálnak a legjobban: ha nem értenek valamit az órán és a „cirkuszt” (amikor felborul a rend és a béke) az osztályban és az iskolában. Mind a két eset olyasmi, amitől a pedagógusok szintén rettegenek, és amiért gyakran a tanulókat hibáztatják. A tanulók is ugyanezért bírálják tanáraikat: hogy nem kapnak megértést akkor, amikor nem értenek valamit, és hogy a pedagógusok nem nagyon próbálják megfékezni a „cirkuszt”. Mintha mindkét fél úgy gondolná, hogy nem veszik őket elég komolyan – ez a paradoxon egyértelműen igazolja, milyen jó volna alaposabban megismerni a másik valóságát. Az oktatásban különösen fontos egymás megismerése és az, hogy mindenki kölcsönösen a másik rendelkezésére álljon. Köztudott, hogy ha a felnőttek és a gyermekek nem tudnak mit „kezdeni” egymással, leáll a fejlődési és tanulási folyamat, aminek a következményeit bőven taglalta már a szakirodalom.

Az oktatásban nem tekinthetjük egyértelműnek, hogy a felek a személyes tapasztalat szintjén is jól ismerik egymást. Ezt a pedagógusok reakcióin keresztül a jelen kutatás is feltárta. Hiába lelkesednek a pedagógusok a „kölcsönös megértésen és felelősségen alapuló” (a tanulók valóságos igényeire szabott) oktatásért, tetemes erőfeszítésükbe kerül, hogy a személyes tapasztalatok szintjén forduljanak tanítványaikhoz, és meg is tartsák velük ezt a kapcsolatot. Úgy tűnik, az iskolában mindeddig nem ilyen jellegű kommunikáció folyt közöttük. Úgy is mondhatnánk, hogy nem szoktak „normálisan” beszélgetni egymással. Pedig nagyon is hiányzik ez mindkét félnek, akik képesek volnának segítséget nyújtani egymásnak.

Ha a pedagógust érdekli, mi mozgatja a diákot, milyenek az érzései, és ezt (esetünkben a ráhangolódás stratégiájának alkalmazásával) ki is mutatja, általában számíthat a diák felől érkező pozitív, megerősítő visszajelzésekre. Ennek köszönhetően pedig úgy érezheti, támogatják a kezdeményezéseiben. Érdeemes észrevennie, hogy az általa tapasztalt fejlemények a diák közvetítésével jöttek létre. Mert ő az, aki „ráébred” saját aktív szerepvállalásának lehetőségére az oktatási folyamatban, és aki a pedagógust „ráébreszti” arra, hogy ő a diák partnere, és nem pusztán egy utasításokat adó, ítélkező és fegyvelmező személy. Ezáltal, az értelmes emberi interakció révén – amelyben a résztvevők egymást teljes értékű partnernek tekintik, és úgy is viselkednek – válhat gyümölcsözővé a tanterv, vagyis így hozhatnak

eredményt a tananyag és az azt kísérő magyarázatok. Ha tehát a pedagógus mellett a maga képességei szerint a diák is aktívan kiveszi a részét az oktatási folyamatból, akkor felelősséget tud vállalni magára. Ez válik a ráhangolódási stratégia alkalmazásának legfőbb eredményévé: miután olyan helyzetbe kerül, ahol sikeres cselekvőként ismerhet magára, végre a tanuló is felelősnek érezheti magát saját fejlődéséért és tanulmányi előmeneteléért. Az oktatásnak, véleményünk szerint, ebben az irányban kell továbblépnie, amennyiben azt tekintjük célnak, hogy sikeres közvetítésének köszönhetően önálló és önmagukért felelős állampolgárok vegyenek majd minket körül a jövőben.

HIVATKOZÁSOK

AINSCOW, MEL (1991): *Effective schools for all*. London, Fulton

BAKKER, JOEP T. A. (1984): *De leerkracht en de slechte leerling* [Az oktató és a gyengén teljesítő diák]. Nijmegen, Netherlands, Katholieke Universiteit (Disszertáció)

BAKKER, JOEP T. A. – PRANGER, HANS – TERSMETTE, T. 1991. De oordeelsvorming van leerkrachten over leerproblematische leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs [Hogyan látja a tanár a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat a közönséges és a speciális oktatásban]. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (Houten, Netherlands), vol. 30, p. 465–75.

BORKOWSKI, JOHN G. – MUTHUKRISHNA, NITHI (1992): Moving metacognition into the classroom: 'Working models' and effective strategy teaching [A metakogníció bevezetése az osztályterembe: „Munkamodellek” és hatékony stratégiák tanítása]. In: PRESSLEY, MICHAEL – HARRIS, KAREN R. – GUTHRIE, JOHN T., eds.: *Promoting academic literacy: cognitive research and instructional innovation*. Orlando, FL, Academic Press

BROPHY, JERE E. – EVERTSON, CAROLYN M. (1981): *Student characteristics and teaching* [A tanulók sajátosságai és az oktatás]. New York, NY, Longman

BROWN, ANN L. (1980): Metacognitive development and reading [A metakognitív fejlődés és az olvasás]. In: SPIRO, RAND J. – BRUCE, BERTRAM C. – BREWER, WILLIAM F., eds.: *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ, Erlbaum

CASTELIJNS, JOS et al. (1992): *Individuele hulp in de klas* [Személyes segítségnyújtás a tanórán]. Utrecht/Hoevelaken, Netherlands, Universiteit Utrecht/CPS

CASTELIJNS, JOS et al. (1993): *De responsieve benadering* [A rezponzív megközelítés]. Utrecht, Netherlands, Utrecht University

CECI, STEPHEN J., ed. (1986/1987): *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* [A tanulási rendellenességek kognitív, társadalmi és neuropszichológiai vonatkozásainak kézikönyve], vols. 1 & 2. Hillsdale, NJ, Erlbaum

CONNELL, JAMES P. – RYAN, RICHARD M. (1984): A developmental theory of motivation in the classroom [A tanórai motiváltság fejlődéselmélete]. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 49, p. 389–410.

CŚIKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó

DECHARMS, RICHARD (1968) *Personal causation: the internal affective determinants of behavior* [Személyes okok: a viselkedés belső érzelmi meghatározói]. New York, NY, Academic Press

DECHARMS, RICHARD (1976) *Enhancing motivation: change in the classroom*. New York, Irvington

DECI, EDWARD L. – RYAN, RICHARD M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* [Belső motiváltság és önmeghatározás az emberi viselkedésben]. New York, NY, Plenum

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

DECI, EDWARD L. – CHANDLER, CHRISTINE L. (1986): The importance of motivation for the future of the LD field [A motiváció jelentősége a tanulási rendellenességek jövője szempontjából]. *Journal of learning disabilities* (London), no. 19, p. 587–94.

DECI, EDWARD L. et al. (1992): Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps [Az autonómia és a kompetencia motivációs hatása a tanulási rendellenességgel és érzelmi fogyatékkal élő diákok esetében]. *Journal of learning disabilities* (London), vol. 25, p. 457–71.

GOOD, THOMAS L. – BROPHY, JERE E. (1994): *Looking in classrooms* [Betekintés az osztálytermekbe]. New York, NY, Harper Collins

HARTER, SUSAN (1987): The determinants and mediational role of global self-worth in children [Az általános önértékelés meghatározói és közvetítő szerepe a gyermekeknél]. In: Eisenberg, N., ed.: *Contemporary issues in developmental psychology*. New York, Wiley

HASTINGS, NIGEL J. (1992): Questions of motivation [A motiváció kérdésköre]. *Support for learning* (Oxford, UK), vol. 7, p. 135–37.

HASTINGS, NIGEL J. (1994): Enhancing motivation in the classroom: strategies for intervention [A motiváltság fokozása a tanórán: beavatkozási stratégiák]. *Educational and child psychology* (Leicester, UK), no. 11, p. 48–55.

HOOGVEEN, K. (1999): *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn* [A saját gyerekeidnek tekintheted mindannyiukat]. Utrecht, Netherlands, Jan van Arkel

JAGER, AUKTJE (1993): *Zorgverbreding in pedagogisch perspectief* [A jelentések kibővítése pedagógiai szempontból]. Utrecht, Netherlands, Utrecht University (Dissertation)

JUSSIM, LEE (1986): Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review [Önmagukat beteljesítő jóslatok: teoretikus összefoglaló áttekintés]. *Psychological review* (Washington, DC), vol. 93, p. 429–45.

MEECE, JUDITH L. (1989): The role of motivation in self-regulated learning [A motiváció szerepe az önszabályozó tanulásban]. In: SCHUNK, DALE H. – ZIMMERMAN, BARRY J. eds.: *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ, Erlbaum

MEERDINK, JORIEN – HAMEETMAN, MARGOT (2000): *'Een meester is een leermeester'* [Holland mondás]. Voorhout, Netherlands, Bureau WESP

MORTIMER, PETER et al. (1988): *School matters* [Iskolaügyek]. London, Open Books

NICHOLLS, JOHN G. (1989): *The competitive ethos and democratic education* [A versenyszellem és a demokratikus oktatás]. Cambridge, MA, Harvard University Press

RIKSEN-WALRAVEN, J. MARIANNE A. (1989): Meten in perspectief [Perspektivikus mérés]. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (Houten, Netherlands), vol. 28, p. 16–33.

ROSENTHAL, ROBERT – JACOBSON, LENORE (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development* [Pygmalion az osztályban: a pedagógus elvárásai és a diák intellektuális fejlődése]. New York, Holt

ROTTER, JULIAN B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement [Általános várakozások a megerősítés külső helyett belső ellenőrzésével kapcsolatban]. *Psychological monographs* (Washington, DC), vol. 80, p. 1–28.

RUDDUCK, JEAN – CHAPLAIN, ROLAND – WALLACE, GORDON (1996): *School improvement* [Az iskola megújulása]. London, Fulton.

RYAN, RICHARD M. – GROLNICK, WENDY S. (1987): Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions [Kezdeményezők és bábuk a tanórán: beszámoló egy saját kutatásról és a gyermekek különböző szemléletmódjának távlati értékelése]. *Journal of personality and social psychology* (Washington, DC), vol. 50, p. 550–58.

SCHUNK, DALE H. (1990): Goal-setting and self-efficacy during self-regulated learning [Célkitűzés és önmegvalósíthatóság az önszabályozó tanulásban]. *Educational psychologist* (Hillsdale, NJ), vol. 25, p. 71–86.

SCHUNK, DALE H. (1994): Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings [Az önmegvalósíthatóság önszabályozása és az attribúciók az egyetemen.] In: SCHUNK, DALE H. – ZIMMERMAN, BARRY J., eds.: *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ, Erlbaum

SCHUNK, DALE H. – ZIMMERMAN, BARRY J., eds. (1994): *Self-regulation of learning and performance* [A tanulás és teljesítés önszabályozása]. Hillsdale, NJ, Erlbaum

SMITS, SIMONA C. (1993): *Pedagogische antecedenten van taakgericht gedrag en schoolvorderingen* [A feladatvégzési viselkedés pedagógiai előzményei és az iskolai teljesítmény]. Utrecht, Netherlands, Utrecht University (Disszertáció)

STEVENS, LUC (1994): Naar een meer geïntegreerde benadering van leerstoornissen [A tanulási rendellenességek egységesebb megközelítése felé]. In: VAN BON, W. H. J. – VAN LIESHOUT, E. C. D. M. – BAKKER, JOEP T. A., eds.: *Gewoon, Ongewoon, Buitengewoon*. Rotterdam, Netherlands, Lemniscaat

STEVENS, LUC – VAN WERKHOVEN, WIM – CASTELIJNS, JOS (2001): Interactive instruction to prevent attention problems in class [Interaktív oktatás a figyelmetlenség problémájának megelőzése érdekében]. *Learning environment research* (Dordrecht, Netherlands), vol. 3, p. 265–86.

STEVENS, LUC et al. (1990): *Handleiding bij de cursus Orthopedagogisch Project Afstemming voor schoolbegeleiders* [A ráhangolódás stratégiája az iskolai tanácsadók szempontjából]. Utrecht/Hoevelaken, Netherlands, Utrecht University/CPS

STEVENS, LUC et al. (1991): *Afstemming tussen leraar en leerling in taaksituaties. Een cursus zorgverbreding voor PABO studenten* [A ráhangolódás stratégiája a leendő oktatók szempontjából]. Utrecht/Hoevelaken, Netherlands, Utrecht University/CPS

STOKKING, KAREL M. (1992): *Wijkende condities: Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs, onderzoek en beleid 1984–1990* [A beszámolóok osztályozása és kibővítése az elemi oktatásban, kutatások és politikák, 1984–1990]. Utrecht, Netherlands, Institute for Educational Research, Utrecht University

SWANSON, H. LEE (1999): *Interventions for students with learning disabilities* [A tanulási rendellenességgel küzdő diákok megsegítésének módjai]. New York, NY, The Guilford Press

TORGESSEN, JOSEPH K. (1977): The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: a theoretical assessment [A nem specifikus tényezők szerepe a tanulási rendellenességgel küzdő gyermekek feladatteljesítésében: elméleti értekezés]. *Journal of learning disabilities* (London), vol. 10, p. 27–35.

VAN DEN BERG, RUDOLF – VANDENBERGHE, ROLAND (1988): *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt* [Válaszút az iskolafejlesztés]. Tilburg, Zwijssen

VAN DEN BERG, RUDOLF – VANDENBERGHE, ROLAND (1999): *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties* [Az oktatásbeli újítások sikeres irányítása]. Alphen aan den Rijn, Netherlands, Samson

VAN WERKHOVEN, WIM (1995): Pilot project: Abstimmung der Lehrer-Instruction auf die Bedürfnisse des Schülers – durchgeführt in Berkshire und West und Ost Berlin [Az oktatás ráhangolódása a tanulók igényeire – egy Berkshire-ben, Nyugat- és Kelet-Berlinben folytatott kísérleti program]. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Würzburg, Germany), vol. 46, p. 122–28.

VAN WERKHOVEN, WIM – BREKELMANS, H. (1986): *Een voorstudie naar het registreren en beoordelen van leerkracht-leerling interacties in de klas met behulp van video* [A tanóra alatti tanár-diák interakció videofelvétel segítségével történő dokumentálásának és kiértékelésének kísérleti tanulmányozása]. Den Haag, Pedologisch Instituut

VAN WERKHOVEN, WIM – VAN DEN BERG, C. – STEVENS, LUC (1987): Afstemmingsproblemen tussen leerkracht en leerling [A tanár és a diák közötti összehangolódás problémái]. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (Houten, Netherlands), vol. 26, p. 21–32; 62–73.

WEINER, BERNARD (1979): A theory of motivation for some classroom experiences [Egyes tanórai események a motivációelmélet tükrében]. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 71, p. 3–25.

WEINSTEIN, RHONA S. (1989): Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies [Tanórai események megítélése és a tanulói motiváltság: A gyermekek elképzelései]

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

az önmagukat beteljesítő jóslatokról]. In: AMES, CAROLE – AMES, RUSSEL, eds.: *Motivation in education*, vol. 3. San Diego, CA, Academic Press

ZIMMERMAN, BARRY J. (1986): Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? [Önszabályozó tanulóvá válás: Milyen rejtett folyamatok révén megy végbe az átalakulás?] *Contemporary educational psychology* (San Diego, CA), vol. 11, p. 307–14.

ZIMMERMAN, BARRY J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education [Az önszabályozás dimenziói a felsőfokú oktatásban: fogalmi keretek]. In: SCHUNK, DALE H – ZIMMERMAN, BARRY J., eds.: *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ, Erlbaum

Kolozsváry Judit

Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában¹

E szöveggyűjtemény minden tanulmánya azt hangsúlyozza, hogy a gyerekek valóban különbözőek, és ez a sokszínűség nagyon pozitív hatású a fejlődésükben is, amennyiben megtanuljuk ehhez igazítani pedagógiai eszközeinket is. Ugyanakkor hasznos, ha a pedagógus ismeri a gyermekek fejlődésének általános biológiai, pszichés és szociokulturális törvényszerűségeit. E hatásokat rendszerezi és elemzi a szerző a huszonegyedik századi iskola, tanuló és pedagógus szempontjából.

* * *

A huszonegyedik század iskolájában dolgozó tanítók, tanárok egyre gyakrabban tapasztalják, hogy megszokott és bevált pedagógiai eszköztárukkal egyre nehezebb eredményt elérni. A változó világban új elvárások fogalmazódnak meg az iskola, a pedagógus és azon belül a tanítók feladataival kapcsolatban. Mások lettek a gyerekek, a családok, változik az iskola és a környező társadalom, azon belül pedig a tanítók és a diákjaik szülei közötti kapcsolat. A tanulmány áttekinti azokat a legfontosabb ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek segíthetik a tanítókat feladataik eredményes teljesítésében. Megismerhetjük a pedagógusokat fenyegető egyik legnagyobb veszély, a kiégés okait, tüneteit és elkerülésének néhány lehetséges módját is.

Bevezetés

A harmadik évezred első századában az iskola egyik legfontosabb feladata a személyre szóló minőségi oktatás biztosítása minden egyes gyermek számára. Ezzel kapcsolatban kiemelt feladat hárul a tanítókra a képesség- és készségfejlesztés, a differenciált személyiségformálás, a korszerű tanulás szervezési technikák alkalmazása és az esélyegyenlőség biztosítása területén. Ehhez kapcsolódik az integrált/inkluzív oktatás megvalósítása: a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek együttnevelése többségi társaikkal. E feladatok nem teljes mértékben újak, de – a tanulás folyamatának és céljának modern (személyre szóló) értelmezése miatt – nemcsak új megvalósítandókat jelölnek ki a tanító számára, de személyiségét is más megvilágításba helyezik.

¹ Első ízben megjelent: SZABÓ MÁRIA (szerk.): Tények és érvek. *A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszáról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 165–185.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

A pedagógusi személyiség több aspektusból írható le. Ismert a tevékenységfunkció, valamint a tulajdonság- és vonásméletek felőli megközelítés, melyeket – ismertségük okán – itt ezen utalás terjedelméig és mélységéig érintünk, természetesen messzemenően elismerve jelentőségüket és hasznosságukat. Ebben a tanulmányban a számtalan társadalmi, nevelési és oktatási hatás figyelembevételével a 21. századi tanítót a feladatai eredményes teljesítéséhez szükséges *kompetenciái* mentén írjuk le.

Áttekintjük azokat a pedagógus számára fontos ismereteket és készségeket, amelyeket pályája sikere érdekében különösen ajánlott fejlesztenie, kimunkálnia. Az ismeretek a gyermekek egyéni és társas fejlődésére, a csoportos és differenciáló tanulásszervezés legfőbb törvényszerűségeire, illetve a tanítóval szemben támasztott követelmények készségszintű megoldására vonatkoznak. A tanulmány zárásaként a tanító mentálhigiéniájáról azért esik szó, mert abban az erőterben, amelyet a gyermekek és a pedagógus együttesen hoznak létre, kölcsönös hatásrendszerben működnek; egészséges vagy kóros dinamikájukkal egyaránt befolyásolják egymás és önmaguk fejlődését.

A 21. SZÁZADI TANÍTÓ

Az új elvárásoknak megfelelni képes tanítót a gyermekekre, a pályára, és a pedagógus saját személyiségére vonatkozó *ismeretek, képességek és attitűdök* segítségével, a 381/2004. számú kormányrendeletben² megjelent képzési követelményekben megfogalmazott elvárások segítségével jellemezzük.

Ismeretek. A gyermekek általános, egyedi, valamint sajátos fejlődése tény. A tanítónak ismernie kell a fejlődés törvényszerűségeit, a „szabályoshoz” képest az egyéni eltérés „normális” voltát, valamint a személyiség sajátos fejlődésének lehetőségét.

Birtokában kell lennie a korosztályra vonatkozó nevelés és oktatás elméletének. Ismernie kell a 6–12 éves korosztály differenciált személyiségformálásának folyamatát, tevékenységeit, azok tervezését, módszereit, a sajátos nevelési igényű, valamint hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségi lehetőségeinek specifikumait és a családdal együttnevelés módjait. Tisztában kell lennie a tanulásirányítás eljárásaival, munkaformáival; a differenciált és integrált nevelés/oktatás eszköztárával.

Alapvető ismeretei körébe tartoznak a tantárgy-pedagógiák, amelyekkel a gyermekeknél a korszerű tudás, valamint a készségek, képességek elsajátítását és kialakulását, illetve fejlődését segíti.

Alkalmasság. A tanítónak képesnek, illetve alkalmasnak kell lennie a nevelői és oktatói munka tervezésére, szervezésére, a tanulási folyamatok irányítására, a tanulási készségek, képességek fejlesztésére.

Képesnek és alkalmasnak kell lennie továbbá a 6–12 éves gyermekek személyiségének sokoldalú és differenciált fejlesztésére; valamint saját személyiségének fejlesztésére, mentális egészségének karbantartására; az önképzésre.

² 381/2004. (XII. 28.) kormányrendelet a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól.

Attitűdök, magatartás. Rendelkeznie kell önismerettel, együttműködési készséggel, felelősségérzettel mind a gyermekeket, mind önmagát illetően, továbbá fejlett kommunikációs képességekkel, érzékenységgel a tanulók társas és társadalmi helyzete iránt.

Sikerorientált, önmagával szemben kritikus, másokkal toleráns, kollegiális magatartást, valamint tiszteletet és a mássággal kapcsolatban elfogadó attitűdöket kell tanúsítania.

A tanítónak különös figyelemmel kell lennie az egyes gyermekek individuális fejlődési folyamataira, valamint azokra a csoporthatásokra, amelyek támogatják a tanulási képességek és a szocializációs fejlődés sikerességét. Ezzel egyidejűleg törekednie kell az esélyegyenlőség biztosítására a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű, a tehetséges és az „általánosan” fejlődő gyerekek vonatkozásában egyaránt.

Biológiai és kognitív fejlődés 6–12 éves korban

Nemcsak a pedagógus, hanem – természetesen – a szülő elvárásai is sokrétűek az iskolába lépő gyermekkel szemben. Minden felnőtt, akinek köze van hozzá, igényt tart arra, hogy a nap bizonyos időszakait egymagában töltsse el, így feladatainak eleget tegyen. Elvárja, hogy felügyelet nélkül is képes legyen oly módon játszani, tevékenykedni, hogy közben betartja a felnőtt által közvetített azon normákat, szabályokat, amelyeket óvodában felnőttek ellenőrzése mellett gyakorolt. Önállóságot és felelősségérzetet kívánunk meg tőle testi önelátásában, gondolkodásában, tisztálkodásában. A felnőtt természetesnek tartja, hogy a 6–8 éves gyerek képes mosakodni, törölközni, toaletthigiénét elsajátítani, fészülködni, továbbá el tudja dönteni, hogy fázik-e vagy melege van stb. Elvárásaink között szerepel az is, hogy a gyermek képes legyen megítélni, tud-e vigyázni magára és társaira, vagy biztonságához kérnie kell a felnőtt segítségét. Jelentős kíváncsi, hogy érezzen felelősséget saját „munkaszűrő” tevékenységéért, amit a civilizált országokban általában az iskolai tanulás jelent.

Mindezen elvárásokat úgy foglalhatnánk össze, hogy a gyermeknek rendelkeznie kell *szociális intelligenciával*, amely magában foglal olyan ismereteket és képességeket, amelyek egyaránt szükségesek az iskolai tanuláshoz, a társas normák betartásához, illetve a mások iránti együttérzéshez.

A 6–8 ÉVES GYERMEK

Biológiai fejlődés. A gyermekek testi fejlődésében 6–8 éves korban következik be jelentős változás. A szociális intelligenciában és a tanulási képességekben jelentkező minőségi átalakulás lassú folyamat, és egyénenként változó módon zajlik. Alapja a biológiai-agyi változás.

Testi fejlődés. A gyermekek testmagassága és izomereje növekvőben van. E folyamatban az egyéni különbségek szembetűnők. A fiúk izomereje megkétszereződik, a lányoké is növekszik, de korántsem ilyen mértékben. A tejfogak kihullása, a „fogváltás” jelentős állomás a testi fejlődés folyamatában.

A tanító a gyerekek napirendjét biológiai és testi fejlődési folyamatuk ismeretében szervezheti. Ügyelnie kell a megfelelő mennyiségű és minőségű mozgásra, a táplálkozásukra – elég hosszú idő szükséges ahhoz, hogy a fogait váltó gyermekek egyenek és jóllakjanak. Különös

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

gondot kell fordítani játéktevékenységükre, illetve arra, hogy levegőn tartózkodjanak, mozogjanak a szabadban.

Bár a 6-7 éves gyermek (aki iskolás) – mint láttuk – *más*, mint az 5-6 éves (aki óvodás), de semmiképpen nem elhanyagolható különbségek mutatkoznak mind a 8–12 évesekhez, mind pedig egymáshoz viszonyítva. Az átmenet időszakában a csontozat, a gerincoszlop különbözőképpen terhelhető.

Az agy fejlődése. A gyermekek lassan alakuló testi növekedése és erősödése önmagában nem eredményezné a képességek változását. Óvodáskor végéig fokozatosan differenciálódnak az agyi funkciók. Így jön létre a laterális, a kezességi dominancia. A gyerekek többségénél mindez kialakul, a kezességi dominancia megszilárdul 5-6 éves kor körül. Ám vannak olyanok – és nem kevesen –, akiknél ez a fejlődés lassabb, átnyúlik 6-7 éves korra, így a tanító találkozik e folyamat bizonytalanságaiból eredő tanulási nehézségekkel.

A lateralizáció lehetővé teszi a kifinomultabb, összetettebb, differenciált cselekvést, valamint a magasabb szintű gondolkodást. Így a gyermekek többsége 6-8 éves kor körül képes az olyan összetettebb, egyben differenciáltabb tevékenységekre, mint például az írás, a labdadobás és -rúgás.

Más nézetek szerint az agy mielinizációja (az idegsejtek hosszú nyúlványait, az axonokat körülvevő „szigetelőréteg” kialakulása, amely az idegek gyorsabb és célzottabb ingerületvezetését teszi lehetővé) 5–8 éves kor között felgyorsul, ezt az agy elektromos aktivitása is igazolja. Ez a folyamat az agy egyes területei közötti összeköttetések kialakulását segíti, és tevékenységeinek minőségi változását teszi lehetővé. Mindezen átalakulások a homloklebeny, az agyi központok magasabb szintű összehangolásáért felelős agyterület működését finomítják. A homloklebeny szabályozza a cselekvést, vagyis azokat a változásokat, amelyek az óvodás- és iskoláskor átmeneti szakaszára jellemzőek.

Amikor magatartászavarral küzdő gyerekek kerülnek iskolába, a tünetek mögött mindig meghúzódhat a mielinizáció, a laterálisizáció vagy a homloklebeny funkcionális hibája is. E területek lassú fejlődése nehézségeket okozhat a finomabb, összetettebb mozgáskivitelezésben és gondolkodásban; a homloklebeny sérülése, nem kielégítő fejlődése a viselkedés furcsaságát okozza: a gyermek képtelenné válik célok megvalósítására; tevékenységei szabályozhatatlannak, mozaikszerűen töredeztettek, összefüggéstelenek. Nem tud különbséget tenni fontos és jelentéktelen ingerek között, ezért gyakran teljesen egyforma dinamikával válaszol azokra. Az a pedagógiai tapasztalás, miszerint az agyi előfeltételek hiánya, gyengesége akadályozza a gyereket a sikeres tanulásban – teljesen helyénvaló.

Az iskolai tanulási képességek mindegyike a mozgásfejlődésre épül. A mozgás – az úgynevezett természetes vagy nagymozgások – minősége, a kivitelezés pontossága, a koordináltság megalapozzák a téri tájékozódást, az irányok, a testséma érzékelését, a finommotorikát, a beszédfejlődést. Ezek a képességek szükségesek az írás-olvasás és a matematika alapjainak elsajátításához.

Indokolt és szükséges a gyermekek alapos megismerése, a biológiai és az agyi fejlődés sajátosságainak feltárása viselkedésének megfigyelésével és a jelenségek értelmezésével. Időt kell adni – amely az egyes gyermekek esetében nagyon különböző hosszúságú lehet – arra, hogy kialakuljon benne a *szándék* az iskolai elvárások teljesítésére. A pedagógus pedig adjon időt önmagának a gyermek megismerésére, nevelői és oktatói módszereinek, elvárásainak kidolgozására.

Külön is hangsúlyozzuk, hogy a differenciálás *minden* gyermekre vonatkozik. E bánásmód nemcsak az iskolai tananyag feldolgozásában, hanem a gyerekek magatartási, viselkedési nehézségei esetében is alkalmazandó.

A kognitív folyamatok.³ A csecsemők és kisgyermekek kognitív folyamataiban az észlelés és a gondolkodás eleve szétválik. Hat-nyolc éves korra a *gondolkodás* minőségi változáson megy keresztül.

1. A gyermekek képessé válnak arra, hogy tapasztalati úton érzékelve a tárgyakat, azokkal manipulálva összehasonlítást végezzenek; különbségeket állapítsanak meg; felismerjék, hogy az egyes tárgyaknak vannak állandó és változó tulajdonságai. Az a képesség azonban csak nagyon lassan alakul, hogy a gyerekek egyidejűleg több szempontból tudják megítélni a tárgyakat. Például az önálló közlekedés az első osztályos gyerekek számára igen komoly feladat, mert nem tudják megbízhatóan megítélni az egyidejűleg ható ingereket.
2. Jellemzővé válik a *decentrálás*; a gyermekek nézőpontot váltanak, eddigi szemléletmódjukról mintegy „átugranak” egy másikra. Olyan ez, mintha egy fát nézve hirtelen átmennének annak másik oldalára. Így mást látnak, bár mégis ugyanazt a fát szemlélik. A „több szempontú” gondolkodás azon a ponton következik be, ahol ugyancsak „összelátják” a gyerekek a képet; a fáról különböző nézőpontokból nyert különböző információkat.
3. Egyidejűleg csökken a gyerekek egocentrikus gondolkodása; így lesznek képesek mások számára érthető módon beszélni olyan tárgyról, ami nincs jelen. Ugyanakkor kezdik érteni a szabályokat, azok logikáját és szükségességét, és igyekeznek ezeket betartani.
4. Kezdenek ráébredni arra, hogy mások milyenek látják őket. Ebben a fejlődési fázisban óriási jelentősége van annak, miképp indul el a gyermekek iskolai pályafutása, milyen képük van önmagukról. A kedvezőtlen hátrányosan befolyásolja, a pozitív segíti iskolai teljesítményüket.
5. Az *emlékezés* is jelentősen változik az iskoláskor elején. Nagyjából 6–8 éves kor között az emlékezet inkább bizonyos asszociációk segítségével rögzít, például mozgássorhoz kapcsol – ezért (is) van szükség arra, hogy legalább az első két iskolai évben rengeteg mozgásos-cselekvéses-észleléses tevékenységbe ágyazódjon a gyerek ismeretszerzése.
6. Az emlékezeti *stratégiák* alakulásának kezdete iskoláskor elejére tehető, azonban 6–8 éves korban kimerül abban, hogy „kézzelfogható” halmazokat hoznak létre. Ezek többnyire helyzethez köthető asszociációk, például: reggeli, kakaó, kalács. Az iskolai ismeretek/szókás elsajátítását segítheti, ha a mindennapi tapasztalathoz sikerül kötni a halmazokat. Például fűzet, könyv, tolltartó; „a” betű, „a” hang.

A 9–12 ÉVES GYERMEK

Biológiai fejlődés. A 9–12 éves gyermekek fejlődésében bekövetkező átalakulásoknak is a biológiai-agyi változás az alapja.

³ A *kogníció*: megismerés, azokat a pszichés, mentális folyamatokat jelenti, amelyek az emberi agyban a tudás elsajátítását, annak tárolását és alkalmazását teszik lehetővé (észlelés, emlékezés, gondolkodás, problémamegoldás, nyelvhasználat).

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

Testi fejlődés. Növekedés és telítődés kezdődik; kifejlődnek a másodlagos nemi jelleg mutatói. A rendkívül jelentős egyéni eltérések mellett a nemek közötti különbség is erőteljes: a lányok testi fejlődése általában gyorsabb, mint a fiúké. A testi fejlődés, a növekedés *fáradtságérzettel* jár; a 10–12 éves korban kezdődő „lustaság” a testi fejlődés/növekedés és a hormonális működések változásának következménye. Freud szerint megkezdődik a fejlődés *genitális* szakasza, vagyis a 6–8(9) évesek „ösztönnyugvási” korszakát egy nagyon viharos, az ösztönfejlődés szempontjából igen mozgalmas *korai serdülőkor* követi. A tanító tennivalói a biológiai fejlődés/érés folyamatából következnek. Egyrészt figyelembe kell vennie a többnyire megnövekedő tápanyagigényt; a mennyiség mellett nagyon fontos a megfelelő *minőségűek* bevétele (nem véletlen az iskolai büfék kínálatának változtatására irányuló törekvés). Az időről időre fellépő fáradtságérzet részben tényleges pihenéssel, másrészt aktív mozgással csökkenthető.

Az agy fejlődése. A legtöbb gyermeknél 10–12 éves kor között zajlik egy rendkívül jelentős agyi fejlődési folyamat (a fejlődés egyéni jellege miatt ez némelyik gyermeknél korábban, másoknál később zajlik). Kezdetekor *visszaesés* tapasztalható a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet területén. Az átmeneti visszaesést az agy magasabb minőségű működése követi. Az agy fejlődésében mutatkozó változás összefügg a tanulással. 9–12 éves kor között felbomlanak azok az agyi kapcsolatok, amelyek megelőzőleg jól működtek, biztosítva a gyermek tanulási folyamatait.

Az emberi agy magzati kortól kezdve tanul; amint a magzat bizonyos ingereket érzékel, az agya válaszokat dolgoz ki ezekre. Az újszülötteknél nem csupán reflexes válaszok figyelhetők meg, hanem érzékletes tanulás is, lásd a magzati tanulásra vonatkozó szellemes kísérletet: az újszülött megnyugszik arra a zenére, versre, mesére, amit magzati életében gyakran hallott (ATKINSON, 1999). Ez a tanulási képesség folytatódik a születést követő időszakban, és tart egész életünkben. Az agy akkor tanul (és működik megfelelően), ha a születést követően az egyes agyi területek között kapcsolatok alakulnak ki. Minél több épül ki, annál értelmesebb és tanulékonyabb a gyermek. (Ezek a kapcsolatok alvás közben regenerálódnak, ezért olyan fontos a nyugodt és elegendő alvás gyermekkorban.) Nos, éppen ezek a korábban bevált, jól használható kapcsolódások „törődnek” 9/10–12 éves kor között/körül; az agy mintegy „kiüríti” magát, előkészítve a terepet a fejlettebb gondolkodást lehetővé tevő agyi kapcsolatok alakulásának.

Ekkor kívánjuk meg a gyerektől, hogy sok pedagógushoz alkalmazkodjon, sokféle tankönyvből tanuljon, ekkor várjuk el az önállóságot és a társas alkalmazkodás fejlettebb formáját. Az 5–6. évfolyamos gyerekeknél gyakran tapasztalt tanulási teljesítményromlás oka döntően az agyi (és testi/hormonális) fejlődés törvényszerűségeiben keresendő. Az agyi kapcsolatok ilyen változása az agyi kapacitás csökkenésével jár; következésképpen mind a gondolkodási, mind a figyelmi, mind az emlékezési funkciók gyengébbek ebben az időszakban.

Miért nem tűnik ez fel a pedagógusnak? A gyerekek többnyire érzékelik a változást saját agyi tevékenységeikben, ettől megijednek, és megpróbálnak „úgy tenni”, mintha minden ugyanúgy zajlana, mint korábban. A „szorgalmasak” többet tanulnak, de a tananyag összefüggéseit kevésbé értik. A környezet pedig az 5–6. évfolyam megnövekedett követelményeivel és/vagy az első négy évfolyam hiányosságaival magyarázza a jelenséget. Ezeken a pontokon válik érthetővé és ésszerűvé az a törekvés, hogy ismeretek halmaza helyett/mellett készség- és képességfejlesztés (is) történjen ebben a korosztályban, amit a tanítói, tanári végzettséggel rendelkező pedagógusra bíz/hárít a törvényalkotó. Érthetően, hiszen az alapvető készség- és képességfejlesztésben a pedagógusnak jártassága és tapasztalata van.

Az eddig taglalt agyi fejlődési folyamatokkal egyidejűleg átmenetileg csökken az agy oxigénfelvétele, valamint a gyermek alvásigénye. Mindezen testi/hormonális/agyi változásokat figyelembe véve a tanító legfontosabb feladata a tanulásszervezés/irányítás differenciált technikájának kidolgozása; a 6–12 éves korú gyermekeknél a képesség/készségfejlesztés elsődlegessége az ismeretek túlsúlyával szemben.

Tanulási folyamatok

A tanulás mibenlétét talán úgy lehet komplexen meghatározni, hogy az ember készséget/képességet, ismereteket, érzelmeket stb. sajátít el, fejleszt, működtet egész életén keresztül: a magzati léttől kezdve a halálig. E sokféle tanulási folyamat megelőzi és átszövi az iskolai tanulást.

AZ ISKOLAI TANULÁS

A világról nyerhető információhoz jutás útja az írott szöveg (még ha a jelek például piktogramok is), a matematika pedig a gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének eszköze, út a világ megismeréséhez. Ezért az iskolai tanulás fő területei az írás-olvasás és a matematika alapjainak elsajátítása. A jártasságoknak, készségeknek, ismereteknek mindkét területen esz-közjellel kell válniuk a személyiség fejlődése érdekében. A többi műveltségterület ezekkel összefüggésben jelentős, nyilvánvalóan nehezen lehetne úgy gondolkodni, hogy a világ megismerése, a környezet óvása, az egészség megőrzése stb. kizárólag például a matematika nyelvén megközelíthető. Az első-második évfolyamon *írni-olvasni tanulnak* a gyerekek, a harmadik-negyedik évfolyamtól kezdve *írás-olvasás útján tanulnak*. Mivel ez a téma közismert a tanítók számára, terjedelmi okokból most nem foglalkozunk vele részletesen.

TÁRSAS KAPCSOLATOK, SZOCIÁLIS TANULÁS 6–12 ÉVES KORBAN

E témában több kérdés vetődik fel.

- Milyen tényezők befolyásolják a társas kapcsolatok alakulását?
- Hogyan tanulják meg a gyerekek a társas kapcsolatok szabályozását, kezdeményezését, fenntartását vagy felbontását; van-e ennek valamilyen speciális útja?
- Fontos-e a tanító számára, hogy a gyerekek között milyen minőségű, tartalmú kapcsolatok vannak?

A társas kapcsolatok alapvető fontosságúak az ember személyiségfejlődésében, hiszen az egyén csak társas közegben fejtheti ki hatását, hatékonyságát, s ennek útján fejlődik tovább.

A kora gyermekkortól kezdődő kapcsolatokat a felnőtt életben kialakítottak előképeként szokták értelmezni, értékelni. A társas hatékonyság – kölcsönössége, mintaadó/-vevő jellege, érzelmi telítettsége miatt – jelentős támogatást, biztonságérzetet nyújthat minden gyerekeknek. A közös tevékenység szolgálja a társas kapcsolatok alakulása alapjait, amelyben együtt átélt élmények rejtőznek. A gyerekek óvodáskorukban nagyon sokat játszanak, iskolásko-

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

rukban kevesebbet, de még mindig sokat. Ez utóbbi időszakban a játék alapját többnyire szabályok képezik; az iskolás gyerekek kedvelt játékaik túlnyomó többségben szabályjátékok. A szabályok megértése, betartása mindenütt a kultúra alapját képezi. 6–8 éves korban különösen a fiúk kedvelik a szabálytartás gyakorlását játékos formában. A szabályok meghatározzák a szerepet, s azt, hogy mit tehet valaki ennek keretében, illetve mit nem. A résztvevőknek időben kell megegyezniük a szabályokban; menet közben módosítani nem lehet, a szabályok be nem tartása csalás, s mint ilyen nem érvényes. Aki vét a szabályok ellen, az diszkvalifikálja magát.

Milyen képességek fejlődnek eközben?

- Emlékezet – észben kell tartani a szabályt.
- Önfegyelem – a szabályoknak megfelelően másokat is meg kell hallgatni, engedni kell cselekedni stb.
- Kudarctűrés – nem lehet mindig győzni, a vereséget a gyerekek el kell viselnie, különben nem játszanak vele a többiek; meg kell tanulni a siker kezelését is, méghozzá oly módon, hogy eközben tekintettel legyen a többiekre is.
- Kihívás, kitartás, akaraterő – a szabályok szerint kell cselekedni, várakozni, csak az vehet részt a játékban, aki végigjátssza a történetet (ha nem, többet nem játszanak vele).
- Szociális érzékenység – tekintettel kell lenni mások tempójára, tevékenységére, érzékenységére.
- Méltányosság – a gyengébb képességű gyerek teljesítményét is el kell ismerni.
- Megértés – a szabályokat és a játék lényegét meg kell érteni.
- Nézőpontváltás – decentralnia kell ahhoz, hogy megértse a többi gyerek gondolatait, szándékait, vágyait, cselekvéseit, s az ezek közötti kapcsolatot.
- Alkalmazkodás – mások érdekeihez, érzéseihez stb.

Nem okoz különösebb nehézséget a megállapítás: a 6–8 éves iskolások szabályjátékaik nagymértékben segítik a gyerekek képességfejlődését, tanulási folyamatait. Ebben a korosztályban a szabályokat – a játékra és az életre vonatkozóakat egyaránt – mereven kezelik a gyerekek: az eltérés azoktól csalásnak, érvénytelen viselkedésnek minősül, büntetést, és a felnőtt bevonását vonja maga után. 9 és 12 éves kor között – amikorra kezdik rugalmasabban kezelni a szabályokat – lehet változtatni ezeken, de csak megegyezéssel alapon.

Hogyan történik az iskolás gyermek *erkölcsi fejlődése*? Miért van ennek jelentősége? Az erkölcsi fejlődés szoros összefüggést mutat mind az érzelmi, mind a kognitív fejlődéssel. A személyiség épségét, egészségességét, az egyénnek a közösséghez, a társadalomhoz fűződő viszonyát szabályozza és jelzi. KOHLBERG szerint az erkölcsi fejlődés nem életkorhoz, hanem az egyéni fejlődés sajátosságaihoz köthető (KOHLBERG, 1986). A szerző az erkölcsi fejlődés hat szakaszát különíti el, de ezek mindegyike még a legtöbb felnőttre sem jellemző. Iskolás gyerekeknél az *egocentrikus nézőponttól* kezdve a *társas nézőpont* alkalmazásáig terjed többnyire az erkölcsi skála.

Léteznek-e erkölcsi fejlődésből következő iskolai tanulási jellemzők? Igen, elsősorban a szabálytudat révén. A gyerek azért cselekszik helyesen, mert ily módon akarja elkerülni a büntetést. Engedelmeséget tanúsít azon szabályok iránt, melyeket büntetéssel biztosít a felnőtt.

Például vigyáz a vázára, mert ha eltöri, a felnőtt megbünteti. „Iskolába járni kell, mert megbüntethetnek minket.” „Tanítási órán jól kell viselkedni, nehogy büntetést kapjak.” „Olvasni balról jobbra kell, különben megszidnak.” „A betűket szabályosan kell írni, mert piros vagy fekete pontot kaphatok rá”.

Látjuk, hogy még a nem túl magas szintű erkölcsi fejlettség is a gyerek segítségére van a tanulásban. A Kohlbergi erkölcsi fejlődés második szakaszára az jellemző, hogy a szabályok akkor követendők, ha ez az egyén érdekében áll. Ez a „vulgáris igazságosság” szakasza: azon elvárás ideje, hogy a tanító „legyen igazságos”, azaz mérjen mindenkit ugyanazon mércével. Ez kedvez a csoportos tanulási munkáknak, a „cserealapon” történő feladatvégzésnek; amikor is mindenkinek kell teljesítenie valamit az eredményesség érdekében.

A harmadik szakasz: úgy kell élni, ahogyan mások elvárják attól a szereptől, amelyben a gyerek van. Például teljesítenie kell a gyermeki szerep kívánalmait, egyszersmind a „tanuló” szerepének is eleget kell tennie. Fontos dolog „jónak” lenni: törődni másokkal. A tanulásszervezésben nagyon jól használható páros, kiscsoportos munka céljaira ez a fejlettségi szint. Ugyancsak nagyon jó lehetőségeket kínál a szakasz az egymás iránti tolerancia fejlődésében.

A tanítónak tudnia kell, hogy 6–12 éves kor között alakul ki a személyiség függőségi jellemzője. Hosszú fejlődés vezet odáig, hogy eldőljön: egy ember „belső vezérlésű” vagy „külső vezérlésű” lesz. A nevelés mikéntje döntő jelentőségű ebben a folyamatban. Kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a „tedd” és a „ne tedd” arányai döntenek ebben a fontos kérdésben. A gyereket bizonytalanná, másoktól, mások ítéletétől függővé teszi az a nevelés, amelyik a „ne tedd” utasítására helyezi a hangsúlyt. A gyerek elveszíti kíváncsiságát, érdeklődését, kezdeményezőkézségét – vagy ki sem alakul benne. Mentális és fizikai tevékenysége leszűkül egy keskeny, biztonságosnak tűnő sávra: azt teszi, amit a felnőtt enged. Ez összefügg az úgynevezett „kudarckerülő” személyiséggé alakulással; a szülő, tanító erős korlátozása hátráltatja, deficitessé teszi a személyiségfejlődést. A „tedd” típusú nevelői magatartás bátorít, megerősít és motivál. Arra ösztönzi a gyereket, hogy nyitott, kíváncsi, érdeklődő legyen, vállaljon kockázatot a világ és önmaga megismeréséért vagy mások és önmaga érdekében. Sikerorientálttá teszi a gyereket; arra ösztönzi, hogy „belevágjon”, utánajárjon, aktív legyen – még tévedések árán is. A tanító a tanítási órán és a tanórán kívüli tevékenységekben is korlátozhatja vagy támogathatja a gyerekeket. Az utasításokra és tilalmakra épülő megvalósulás irányításfüggő (dependens), szorongó, kudarckerülő személyiségűvé teheti/teszi a gyerekeket. A motivációra, bátorításra (akár a tévedésre is) épülő tanítói irányítás pedig független (independens), érett, nyitott személyiséget eredményez(het).

Másképp közelítve meg a 6–12 éves gyerekek személyiségfejlődését ERICKSON és FREUD szakaszelméleteit javasolt jól ismerni, illetve felhasználni a nevelésben. E. ERICKSON a *pszichoszociális* fejlődés oldaláról vizsgálta a személyiséget, a 6–12 éves kort a „teljesítmény – avagy kisebbsrendűség” alakulásának szakaszaként jellemezve. Ebben az életkori fázisban a gyerekek vagy megtanulják kompetensen, hatékonyan gyakorolni a felnőttek és kortársaik által becsült készségeket, vagy kisebbsrendűnek érzik magukat (COLE–COLE, 2004). Az olvasás- és matematikatanulás folyamatáról, ezek jelentőségéről mint a felnőttek és kortársaik által becsült készségekről korábban már esett szó. Freud az „ösztönnyugvás” korának tekinti a 6–11 éves kort, amikor az ösztönfeszültségek szünetelése teszi lehetővé a kognitív fejlődést, az iskolai tanulást.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

FÉLELEM ÉS SZORONGÁS AZ ISKOLÁBAN

A gyermek érzelmi életét jelentősen befolyásol(hat)ja az iskolai élet. Leggyakrabban a szorongás zavarával, a „szociális fóbia” egyik fajtájával találkozunk. Ezt az állapotot az jellemzi, hogy a gyerek az iskolai felelés szerephelyzetében szinte megdermed; képtelen felidézni a megtanultakat, vagy sírni kezd félelmében, esetleg dührohamot kap, és menekülni próbál. A szociális fóbia tartósan fennálló félelmet jelent olyan jellegű társas helyzetektől, amelyekben rá irányul a figyelem. A tanítónak fel kell ismernie ezt az állapotot, és a feleltetésnek, számonkérésnek, értékelésnek olyan formáit ajánlatos választania, amelyekben a szereplési helyzet tompább. Páros munka, csoportos munka alapján is megítélhető az egyes gyermek tevékenységének színvonala.

Az *iskolafóbia* az iskola szélsőséges elutasítását jelenti. Nem mindig függ össze magával az iskolai helyzettel. (Létezik „óvodafóbia” is.) Egyes tapasztalatok azt mutatják, hogy iskolafóbia a bizonytalan, kiszámíthatatlan anya és gyermek közötti kapcsolat talaján fejlődik ki, főként a gyermek azon tapasztalatából, hogy ő „kitehető” a családból; ottfelelhető, elveszíthető. Ebben a bizonytalan helyzetben minden olyan történéstől, amikor az anya otthagyja, átadja másoknak, s bizonytalan, hogy ki és mikor jön érte, létrejöhet a tünet. Természetesen kialakulhat az iskolai események következményeként is; s minthogy ez nem zárható ki, a tanító feladata preventív módon irányítani, szervezni és kivitelezni az iskolai életet. Minél kiszámíthatóbbak az iskola szabályai, követelményei, minél stabilabbak, állandóbbak a szokások, a tanulási folyamatok, annál erőteljesebb a gyerekek biztonságérzete. Ezek hiánya még a korábban kiegyensúlyozottaknál is szorongást válthat ki. Az iskola elutasítása, a menekülés az épületből, az esetlegesen ezzel járó csavargás mind veszélyeztetik a gyermek testi-lelki egészségét, s természetesen a tanulási folyamatok sikerességét is. Becsülhetően az iskolás gyerekek 5-6%-át érinti az iskolafóbia, nem elhanyagolható tehát a jelenség ismerete. A tanítónak fokozott nyugalmat, állandóságot kell biztosítania (általánosságban véve is) az ilyen gyermekek számára, mert a fóbia meghatározza teljes iskolai karrierjüket, hosszú távon pedig tanulási, felkészülési, egzisztenciális defektusokhoz vezet.

AGRESSZIVITÁS

E helyen nem kerül sor az okok részletes bemutatására, de beszélnünk kell róla, sőt kézbentartásához, a szociális tanuláshoz néhány technikát is ismertetünk. Mikor léphet fel agresszív viselkedés? Ha a gyerek:

- éhes;
- álmos, fáradt;
- nem mozog eleget;
- diszkomfortérzése van;
- senki nem simogatja, nem érinti meg.

A felsoroltak a szükségletek körébe tartoznak. Ezek a hiányok nagy feszültséget okoznak a személyiségben, minek következtében a figyelem s az energiák ezek kielégítetlenségére/kielégítésére összpontosulnak, akadályozva egyéb – például a tanulási – teljesítményeket.

A szükségletek kielégíthetlensége agressziós megnyilvánulásokhoz vezet. Ilyen esetekben a szükségérzetek csillapítására, megszüntetésére kell törekedni.

Az agresszió másféle keletkezési mechanizmusa az, ha a gyerek megtapasztalja és megtanulja, hogy az agresszív viselkedés hasznos lehet. Ha a megtámadott gyerekek minden esetben engednek az agressziót kifejtőnek, az agresszor számára ez a viselkedés *siker*nek bizonyul. A „beváltás”, a sikeresnek ítélt cselekvés ismétlésére készíti a gyerekeket. Eközben nem tanulják meg a konfliktuskezelés szocializált módjait.

Helyzeti agressziót bárki átélni egy adott esetben/helyzetben: a pillanatnyi események válhatnak ki indulatokat; és úgy tűnik az egyén számára, hogy nincs más megoldás. Ennek hátterében rossz szociális minták állnak.

Azokban az esetekben, amikor a szülő agresszivitása tartja sakkban a gyereket, mintakövető agresszív magatartás észlelhető: a gyerek utánozza a szülőt és konfliktuskezelő agresszióját. A beszélgetés a szülővel nem maradhat el ezekben az esetekben, de a pedagógusnak értenie kell a beszélgetésvezetés technikájához, enélkül alacsony hatékonyságú marad (KOLOSZVÁRY, 2002). A brutalizáló szülőt olykor nagyon nehéz „becserkészni”, ellenáll mindenféle beszélgetésnek, s főként mindenféle változtatásnak.

Tanulás és társas helyzet – tanulásszervezés

Az iskoláskortól kezdődően észlelhető az „átpártolás” folyamatának kezdete, amely a serdülőkorban teljesedik ki.

Az óvodás gyermek számára a legfőbb kötődési tárgy, a biztonság forrása a szülő. 6 és 10 éves kor között a szülő addigi referenciaszerepe átruházódik a tanítóra (amit ő mond, az megkérdőjelezhetetlen a gyermek számára), majd fokozatosan növekszik a kortársak szerepe és jelentősége. Az iskolás gyerekek csoportbeli pozíciója sok tényezőtől függ, ezek közül kiemelkedően fontos a tanító által közvetített elismertség, megbecsültség, szeretet és elfogadás – vagy ezek ellenkezője.

Már az első évfolyamban megoszlanak a szerepek, az osztályhoz (csoporthoz) tartozó gyermekek választásai szerint. Vannak népszerűek, akik szeretetre méltóak, s vannak elszigeteltek és elutasítottak. A népszerűség ténye nem jár együtt törvényszerűen a barátság alakulásával – sőt, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nagyon szoros, intim kapcsolat két gyermek között inkább kirekeszti, s a „páros elszigeteltség” helyzetébe hozza őket. Mindenképpen óriási értéke van mindkettőnek (a népszerűségnek és/vagy barátságnak is), mert biztonságérzetet és önbizalmat ad az érintetteknek, s éppen ezen okból segíti a gyerekek sikeres tanulási folyamatait. Meg kell jegyeznünk, hogy a „bohóc” gyerek népszerűsége meglehetősen kétarcú, mert ugyan nevetnek rajta a többiek, de a tanítói kommunikációból, metakommunikációból rosszallást dekódolva megkezdődik az elutasítás folyamata. Elutasított természetesen több okból is lehet egy gyermek. Kiválthatja az agresszivitás, a furcsa, szokatlan külső (stigmák, testi fogyatékoság, „csúnyaság”, kövérség, elmaradás a testi fejlődésben), a hátrányos helyzet stb.

Az iskolai eredményesség szempontjából rendkívüli ereje lehet a gyermek csoportban betöltött szerepének. Lépten-nyomon tapasztalhatjuk, hogy a kellemes külső (akárcsak az újszülöttek esetében) elfogadottabbá teheti a gyerekeket egymás számára, míg az előnytelen megjelenés hátrányt jelent. A dolog nem igazságos, de működik. (Csak 12-13 éves kor után

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

kezdenek jelentősebbé válni a megítélésben a belső tulajdonságok, értékek – például a megbízhatóság, kitartás, segítőkészség stb.).

Ismételten hangsúlyozni kell a pedagógus szerepét és felelősségét a gyermekek csoportbeli státuszának formálásában. A tanító osztályában készíthet szociometriai felmérést azzal a céllal, hogy világossá váljanak számára az elfoglalt szerepek, helyek, támogatást tudjon adni az egyes rossz helyzetben lévő gyerekek és az osztály/csoport egészének.

VERSENGÉS VAGY EGYÜTTMŰKÖDÉS?

A gyerekek teljesítménye, a tevékenységek színvonala és a hibák száma érdekesen változik a csoportban. Ennek egyik tényezője a *társas serkentés*. Különböző kísérletek igazolták, hogy ugyanazt a feladatot az egyén gyorsabban végzi társas helyzetben, csoportban, bár ez nem minden feladatnál igazolódott be (lásd ZAJONC 1969-es megállapításait). Egyszerűbbek esetében (például szavak listájánál) gyorsabb volt a tanulás tempója csoportban, mint egyedüli helyzetben. De a bonyolult szavakból álló lista tanulását a társas helyzet nehezíti (ATKINSON, 1999).

Monoton iskolai gyakorló jellegű feladatot könnyebb csoportban végezni, de amikor meg kell érteni egy nehezett és bonyolultat, akkor a társas helyzet gátló tényezőként jelentkezik.

Az iskolai kooperatív technikák a társas serkentés lehetőségeit használják ki; a csoporttagok olyan részfeladatokat kapnak, amelyek nagyrészt eredményesebben és/vagy gyorsabban teljesíthetők csoporthelyzetben, társak jelenlétében. Ezen részfeladatok integrálása, összehasonlítása stb. is lehet olyan feladat, ami jobban oldható meg csoportban. A tanítónak el kell döntenie, hogy melyek azok az anyagrészek, amelyek hatékonyabban érthetők meg, dolgozhatók fel egyéni munkában, akár differenciált feladatokkal, és melyek kívánnak részben vagy egészben frontális feldolgozást.

SCHMITT és munkatársai (1986-ban) egy kísérletük „melléktermékeként” ismerték fel, hogy még a bekötött szemmel jelen lévő társ is motiváló tényezőt képez az egyedül végzett munkával szemben. A kísérlet arra vonatkozott, hogy az értékelés befolyásolja-e a feladatmegoldás időtartamát és minőségét. Végeredményként bebizonyosodott, hogy az értékelés mellett a társas helyzet is hatással van az egyén teljesítményére.

A megállapítás iskolai vonatkozása: ha a gyermek tudja, hogy értékelik a feladatvégzését, az hatással van munkája minőségére. A hatás iránya azonban nem egyértelmű. A tapasztalat azt mutatja, hogy a sikerorientált gyerekek esetében az a tudás, hogy munkájukat értékelés követi, emeli a teljesítményt, míg a kudarckerülő gyerekek esetében inkább csökkenti azt.

A társas helyzetet a továbbiakban a *figyelem, a résztvevők száma és az énbemutatás szempontjából* elemezzük. Tanítási órán a résztvevők száma csökkentheti a teljesítés színvonalát, mert a gyerekek figyelme megosztódik többféle – többek között a társak által keltett – inger között.

Az énbemutatás igen fontos része a társas kapcsolatoknak, többek között a mások előtti teljesítménynek. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek megpróbálnak „jó képet” felmutatni magukról; kivívni a társas elismertséget – sokszor bármilyen áron. A jópofáskodó, az agresszor, a szabotáló gyerekek sokszor azért viselkedik feltűnő módon, hogy – legalábbis egy szűkebb csoporton belül – elismertségre, tekintélyre tegyen szert. E szempontból talán legnehezebb helyzetben a jó tanuló gyerekek van, mert 9-10 éves kortól a többiek hajlamosak öt mintegy „letolni” ma-

gukról, kiszorítani a csoport szélére. Az „átpártolás” kiteljesedésekor ez hátrányt jelenthet a gyerekek számára.

Ha a társas viszonyt a tanító oldaláról is elemezzük (minthogy ő is része az iskolai osztálynak mint csoportnak, ha más szerepekben is), azt látjuk, hogy a kevésbé bevonható/irányítható, a nehezen vagy sehogy sem együttműködő gyerekek sokszor azért jelentenek nehézséget számára, mert a kényszerű figyelemmegosztás, a társas gátlás rontja a helyzetét. A pedagógusok gyakran mondják el azt, hogy vagy a nehezen haladó gyerekek foglalkoznak, vagy a többiekkel, de az egyidejűség igen ritkán sikerül. A társas gátlás főként a nagyon kényes nevelési helyzetek megoldásánál lép fel, mert ezek a helyzetek bonyolultságuknál fogva nem rutinfeladatok, hanem alapos átgondolást igényelnek. A tanítói énbemutatás ugyancsak többszintű, ha „nehéz” gyerekek (is) vannak az osztályban, mivel a pedagógus önmagáról gyakran egészen eltérő információkat közöl, melyeket a 6–8 éves gyerekek nehezen értelmeznek. (8–12 éves korban már könnyebb az értelmezés, mert a gyerekek erkölcsi és gondolkodási fejlődése lehetővé teszi a decentrált, az eltérő viselkedés különböző motivációinak megértését.)

Nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a társas együttlét csökkentheti az egyéni felelősséget: mintha az úgy oszlana meg a csoport tagjai között, hogy kevesebb jut belőle mindenkinek. Ugyanígy csökkenti a feladattal kapcsolatos felelősséget, aktivitást a rossz szervezés, például az, ha értelmező szótárt kell használni egy feladat megoldásához, de csak egy van belőle. Mivel pedig nem lehet továbbhaladni a feladatmegoldásban a keresett értelmezés nélkül, az aktív tag kivételével „üresjáratban” vannak a többiek. Mire az egyetlen aktív tag megtalálja az igazi feladathoz vezető definíciót, a többi gyerek aktivitás szintje, munkamorálja jelentősen csökken.

A TÁRSAS ÖSSZEHASONLÍTÁS ÉS AZ ISKOLAI TEVÉKENYSÉG

Minden iskolás gyerek *összehasonlítja* magát a társaival. E téren meglehetősen jól használja az önmagáról és az életről nyert tapasztalatait: már az óvodások is felméri, hogy rajzuk a többiekéhez képest „jó” vagy sem. Az elsős – ha nem is képes „tökéletes” betűket írni – fel tudja mérni, hogy írása szép-e, helyes-e a többiekével összevetve. Akár akarjuk, akár nem, szembe találjuk magunkat a *homogén csoport/osztály* kérdésével. A gyengébben teljesítő gyerekek pozitív visszajelzést kapnak a hasonló képességű, homogénnek minősülő osztályban. Ugyanez az osztály visszahúzza a kiemelkedően teljesítőt, mert ő saját magához képest csak kicsivel jobb teljesítmény esetén is kiválóbb a többieknél. A fejlődés szempontjából a homogén csoport lassúvá tesz – mindenki így teljesít. A tapasztalatok szerint az osztály többsége és az egy-két kiemelkedően teljesítő gyerek fejlődése főként akkor kerül veszélybe, ha *túl nagy közöttük a különbség*. A jobb képességű gyerek nem jelent „húzórőt” azoknak, akik nem tudják „átfogni” a túl nagy távolságot; ugyanakkor a jó képességű gyerek számára sincs „húzórő”. Számára énképsérülést is okozhat az, hogy szociális kapcsolatai elvesznek egy nála sokkal gyengébben funkcionáló közegben.

Valamelyest csökkentheti a bajt a tehetséges gyermekek számára alapított iskola (például zenei szakközépiskola). A versengés itt nem szűnik meg, sőt: kiéleződik, s jó esetben „húzórőként” működik. Rosszabb esetben mindez súlyos szorongáshoz, teljesítményromláshoz is vezethet.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

A tanítóban szükségszerűen felmerül: ha a versengés ennyiféle kockázattal jár, vajon megoldja-e a fejlődés/lemaradás, siker/sikertelenség, szociális fejlődés/ellenségesség dilemmáját a tanulási folyamat kooperatív technikára épülő szervezése.

A kooperációnak sok buktatója lehet, de egy előnye egészen biztosan van: a kölcsönösség elvére épít. („Akkor tudjátok megoldani ezt a feladatot – mely egy összetett téma – ha kölcsönös együttműködésben vagytok.”) Így az együttműködést magát is jutalmazza a feladat sikeressége.

Itt részleteiben nem taglaljuk, csak említjük az e szempontból bevált munkaformákat: mozaik I., mozaik II., puzzletechnika, csoportjutalom egyéni teljesítményért, csoporttal támogatott differenciált oktatási folyamat.

Érdemes végiggondolni a kooperatív csoportmunka feltételeit.

- Pozitív interdependencia – a csoporttagok függenek egymástól; akkor tudnak egymással együttműködni, ha segítik egymást.
- 6–8 éves korban viszonylag kevesebb az esély arra, hogy a csoportmunkában részt vevő minden gyerek képes legyen erre. Sem az oksági, sem a problémamegoldó gondolkodás nem éri el a szükséges szintet. 9-10 éves kortól eredményesen alakíthatók a képességek.
- Egyéni beszámoltatás – annak biztosítására, hogy minden csoporttag dolgozzon. 9-10 éves kortól a gyermekek jelentős többsége képes egyénileg és társakkal jól dolgozni.
- Heterogén csoportösszetétel.
- 9-10 éves kortól kiválóan használható eljárás: szorongást, előítéletet old, segíti a tagok szociális és kognitív fejlődését.
- Megosztott vezetés, megosztott felelősség – mindenkire sor kerül, mindenki átéli a felelősséget.
- A feladatnak és egymás támogatásának egyenlő súlya van – a feladatban megjelölt célhoz eljutás folyamata éppoly fontos, mint a cél/eredmény maga.
- A szociális képességek és készségek direkt verbális irányítás nélkül elsajátíthatók – a tanító szervezői tevékenysége, magatartása, mintaadása támogatja ezt a folyamatot.
- A tanító szervez, figyelemmel kísér, ellenőriz és értékkel – akkor avatkozik be, ha a csoportos tevékenységet tovább szükséges buzdítani, vagy a feladatmegoldást kell hatékonyabbá tenni. Hangsúlyozza a csoport tagjainak egymásra utaltságát, a közös tevékenység jelentőségét.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a kooperatív tanulási technika éppen a csoporthatások révén fejleszti az egyes gyermekek kognitív és szociális képességeit, s nem mellékesen az osztály közösségi szocializációját is. Ezzel egyidejűleg fejleszti a tanító képességeit is, vezetői stílusát, önkontrollját, toleranciáját; bővíti továbbá módszertani ismereteit és készségeit.

A tanító mentálhigiénye

A pályaszocializáció igen jelentős a tanítóvá válás folyamatában. Pályaelemzések mutatják, hogy kevésbé fenyegeti kiégés veszélye azokat a pedagógusokat, akiket pályájuk elején egy idősebb, tapasztaltabb kolléga támogat.

A pályaszocializáció kezdetén kapott minta, a mintaszemély által nyújtott támogatás és védelem lehetővé teszi a kezdő számára, hogy – miközben számos mesterségbeli fogást elsajátít a tapasztaltabb kollégától – létrehozza pályaidentifikációját, és kialakítsa aktív, kreatív, önálló tanítói tevékenységét.

A pályaidentifikáció optimális esetben jelenti a mesterség és a hivatás elemeinek sikeres vegyítését, ugyanakkor a különböző szerepek szétválasztását is. Ha a pályaszocializáció folyamata nem sikerül jól, vagy a pálya maga vesz nem várt fordulatot, esetleg a tanító magánéletében következik be súlyos változás, tartós bizonytalansággal járó állapot, akkor elindulhat a kiégés (burnout) folyamata.

A téma szorosan összefügg a szakmai attitűdökkel, a magatartási követelményekkel és készségekkel. A leggyakoribb „szakmai „ártalom” a kiégés a pedagógusi pályán. A jelenség összefügg(het) a pályaszocializáció folyamatával.

A frissen diplomázott pedagógus pályája elején az *idealizmus szakaszában* van: úgy érzi, mindent tud, ami a sikeres munkához kell, de ha véletlenül mégsem, akkor is mindent meg tud tanulni. Pályájának szépségeit felnagyítva érzékeli, elegendő erőt érez önmagában a problémák megoldására. Aktivációs feszültsége magas, nagyon motivált, bízik önmagában és környezetében. A gyerekeket és a szülőket idealizálja: bennük kizárólag együttműködésre kész partnereket lát. Ha sejti is, hogy nehézségek is jöhetnek, biztos benne, hogy képes lesz megoldani azokat. Ebben a szakaszban feltétlen bizalommal fordul kollégáihoz, ontja rájuk a képzésben tanultakat. Nem tudja elképzelni, hogy bárki is ellenséges lehet vele szemben – hiszen ő tele van jóakarattal, tenni akarással.

Ezt a szakaszt rendszerint követi a *realizmus* fázisa. A tanító kezdi összerendezni tapasztalatait, amelyek nem csak pozitív előjelűek. Megtapasztalta a tanítás-tanulás folyamatának buktatóit: a gyerekek oldaláról a képességek-készségek, szocializáltság óriási különbségeit, a szülők részéről esetenként megnyilvánuló szembenállást, gyanakvást, a tanító hozzáértésének megkérdőjelezését. Átélté kudarcait: nem olyan egyszerű a gyerekek tanulási folyamatainak „navigálása”, nem egyértelmű a kapcsolattartás a szülőkkel. Kollégái nem csak jóindulatúak: megtapasztalja az irigységet, a féltékenységet is.

Szembe találja magát az egzisztenciális nehézségekkel: nehezen tud megélni, túl sokat dolgozik, fáradt, baráti kapcsolatait kevésbé ápolja. Még szereti a munkáját, még hisz annak értékeiben, tisztességgel és felelősséggel kezeli a gyerekeket, a szülőket, a kollégákat. Munkájában a nevelést, a fejlesztést, a gyerekek érzelmi, szocializációs fejlődését nagyon fontosnak tartja, az oktatást lelkiismeretesen végzi.

A pályaszocializáció harmadik szakasza a *stagnálás* és az *illúzióvesztés*. Ebben a fázisban a pedagógus fokozatosan kiábrándul hivatásából. Elveszíti azt a hitet, hogy nevelni lehet a gyerekeket. Korábbi törekvéseit nevetséges idealizmusnak látja, majd feladja. Az oktatási tevékenységet kiemelten kezdi kezelni, abban látja munkájának szilárd pontjait. Kezdi feleslegesnek érezni a szakmai megbeszéléseket; ezeket kötelező teherként kezeli, nem lát ben-

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

nük fejlődési lehetőséget. Meginog önbizalma, nem hiszi, hogy alapvetően fontos, jelentős eredményeket képes elérni.

A következő szakasz a *frusztráció* fázisa. Ilyenkor minden iskolai, osztálybeli esemény erős frusztrációs feszültséget eredményez a pedagógusban, így inkább eltávolodik ezektől, úgy érzi, semmi köze a gyerekekhez. Az osztály távoli, ellenséges masszává, „gyerekanyaggá”, a velük végzett munka kimerítő robottá válik. Egész tevékenységével szemben ellenséges érzéseket él át, sikertelennek érzi magát.

A kiégéshez vezető utolsó fázis az *apátia* szakasza. Ekkor már a pedagógus a lehető legkevesebbet akar érintkezni a gyerekekkel, a kollégákkal, az iskola légkörét önmagára nézve fenyegetőnek érzékeli.

Természetesen nem minden tanító járja be a pályaszocializációtól a kiégésig vezető utat. Ha az első három–tíz évet sikerül az idealizmus és a realizmus fázisában megélnie, akkor jó esélyei vannak a további fejlődésre. Az első tíz év rendkívül kritikus, mert nagyon nagy a kudarckapcsolódás mind szakmai, mind emberi vonatkozásban. A munkahelyi problémákat tetézhetik magánéleti problémák is; ezek elindítói és következményei is lehetnek a pályaszocializáció kudarcainak.

A tünetek ismerete fontos mind a vezető, mind az egyén számára, hiszen megjelenésük felhívhatja a figyelmet a bajra. A kiégés szimptomái több területen jelentkezhetnek.

1. Fizikai és emocionális kimerülés:

- állandósult fáradtságérzet, kedvetlenség, motiválatlanság a munka iránt, betegségek jelentkezése;
- az emocionális fáradtság abban jelentkezik, hogy a tanító nem tanúsít többé pozitív érzést, szimpátiát a gyerekek iránt (ellenségesen kezeli őket, tart tőlük, kényszeresen igyekszik fenntartani pozícióját);
- erősödik az az érzés, hogy mindennel és mindenkivel neki kell törődnie, de nem akarja vállalni ezt;
- ezzel egyidejűleg „túlbiztosítással” él: túl sok információt és biztosítékot szeretne, arra hivatkozik, hogy neki „ez mondták...”;
- elmulasztja a határidőket, rázuhannak az elintézetlen feladatok;
- felkészületlenül megy be az osztályba, ott kapkod, hibázik, úgy érzi, a gyerekek szándékosan „le akarják őt leplezni”;
- depressziós, negatív érzések uralják.

2. Szociális jellegű megnyilvánulások:

- kezdetben ingerült, majd fokozatosan durva, goromba hangnemet használ, a gyerekeket szidalmazza, kiabál velük, fenyegeti őket;
- családi problémák jelentkezhetnek – sok konfliktusa végül szeparálódáshoz vezet.

Milyen tényezők okozhatják a kiégési szindrómát? A legfőbb okok az alábbiak.

1. Az osztályban lévő *sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű* gyerekek nagyfokú mentális és pszichés feszültséget, elégtelenségérzést okozhatnak, ha a tanító nincs felké-

szülve az egyes gyermekek problémáira (sérültség, fogyatékoság, képességgyengeség, hátrányos helyzet). A szembesülés folyamata ijesztő lehet, mert a tanító tehetetlennek érzi magát. Rendkívüli módon megviselheti, hogy nem boldogul a gyerekekkel, idegesíti őt, nincs ideje a többiekkel foglalkozni stb.

2. *Nehézségek az együttműködésben a szülőkkal:* egyetértés és erre irányuló szándék hiányával találkozhat a tanító. A szülő uralni kívánja az iskolai életet, megbeszélés és kölcsönösség helyett vádaskodás és ellenségeskedés következik be.
3. *Kollégák közötti feszültséget* féltékenység, irigység, túl erős rivalizálás stb. okozhat.
4. *A vezetővel kialakult konfliktus* több okból táplálkozhat, végső soron a beosztott elbizonytalanodását, szorongását és/vagy agresszivitását eredményezi.
5. A pedagógust nagyon megviselik az ismétlődő tantervi *változások*, az átszervezések, az osztály- és iskola-összevonások stb., egyszóval mindaz, ami a megszokott biztonságból kilöki őt.

Mit lehet tenni? Elsősorban a megelőzésre, a prevencióra ajánlatos koncentrálni. Még ha a tanító képes, illetve alkalmas is a differenciált nevelésre és fejlesztésre, gondokat jelenthet számára a találkozás a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű gyermekekkel. Ezért erre a feladatra alaposan, az aktuális helyzetnek megfelelően fel kell készülni.

- Meg kell ismerni azt a fogyatékoságot, amellyel a gyermek él: tudni kell a kórképpel járó általános jelenségekről, fejlődési sajátosságokról. Ezen ismeretek szakkönyvekből, célzott továbbképzések anyagaiból, személyes tapasztalatokból (hospitálás más intézményben) meríthetők.
- A gyermek individuális személyiségalkulását a vele kialakított együttműködésben lehet feltérképezni.
- Gyakorlati, módszertani eljárásokat lehet gyűjteni teammunka során, ahol együttműködés jön létre részben más, már jártasságot szerzett tanítókkal, részben a gyermek fejlődését segítő egyéb szakemberekkel. Az esetmegbeszélő csoport rendszeres működtetése rendkívüli haszonnal jár, hiszen a csoportthatás teljesítménynövelő ereje itt is jelentkezik.
- Szupervíziós csoportüléseken lehetőség nyílik arra, hogy a tanítóra nehezedő pszichés teher feldolgozást nyerjen. Ez az a helyzet, ahol a tanító szembesülhet saját megfogalmazott, kimondott érzéseivel, indulataival, amelyek szükségszerűen nem mindig és nem csak pozitívak a pályát illetően, de megfelelő csoporthelyzetben kezelhetők.
- A mindennapok szervezése során figyelni kell arra, hogy lehetőség szerint egyenlő teher jusson az egyes napokra, és minden napnak legyen meg a maga öröme is. Ajánlatos esténként „örömleltárt” készíteni: végiggondolni, milyen kellemes, jó események, benyomások történtek/érintették meg a tanítót; s ha valaki több napon keresztül nem talál ilyet, gyanút kell fognia, hogy valamit nem jól tesz.
- Minden napra kell szervezni szellősebb, kevésbé zsúfolt időszakot. A tanító sajátítsa el a „semmittevés”, a pihenés technikáját, amikor is élvezettel és örömmel élvezi azt, hogy legalább néhány percig „kienged”, nem kell időre odaérnie sehová, kilép a napi rohanásból. Ez lehet laza kávézáshoz stb. kötvé: a lényege az, hogy ebben az időszakban *nem muszáj tenni azt, amit teszünk*; azt is megtehetjük, hogy nem teszünk semmit.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

- Ajánlatos a napon belüli szerepváltások között szünetet tartani. Reggel a pedagógus a magánéleti szerepekből (szülő, házastárs) vált át a tanítói szerepbe: hasznos, ha a szükségesnél legalább 10–15 perccel korábban érkezik meg az iskolába, s mielőtt „tanítóvá válna”, megajándékozza magát az új szerepre beállítódáshoz szükséges idővel. Így rendezetten, feladatra hangoltan mehet a gyerekek közé.
- Ugyanezt visszafelé is el kell játszani: amikor délután hazaér, adjon magának tíz percet az újabb átváltáshoz; öltözzön át, mosakodjon meg, tegye magát rendbe, csak ezután jöjjön ki a fürdőszobából, s öltse magára otthoni szerepét.
- Esténként gondolja végig a napját: rendben levőnek érzi-e az elévített feladatokat, megtett-e mindent, ami aznapra volt kitűzve. Ha nem, készítsen másnapra szóló listát a tennivalókról, írja le őket, majd tegye félre, hogy az éjszakai alvást ne zavarja a kényszerű emlékezetben tartás feszültsége.
- Mindenkit másféle tevékenység pihentet, de a legtöbb embernek jól tesz a mozgás, a séta a természetben, a kerti tevékenység stb. Mindenkinek módot kell találnia arra, hogy az őt leghatékonyabban regeneráló tevékenységet végezze.
- A tanítónak érdemes felmérnie sikerre és elismerésre irányuló szükségleteit. Egyes emberek kifejezetten kell a folyamatos elismerés, másoknak kevésbé. Próbálja ezeknek az igényeknek megfelelően alakítani napi tevékenységeit és a társas érintkezéseket. E területen fontos szerepe van a vezetőnek is.
- Fontos, hogy konfliktuskezelési technikákat sajátítson el a tanító, s ezeket készségszinten gyakorolja is.
- Időnként tanácsos végiggondolni szerepeinket (szülő, gyerek, testvér, barát, szakember stb.), az azokhoz kötődő prioritásainkat, s ennek megfelelően vezetni az életünket. Az időről időre ismétlődő áttekintésnek azért is van nagy jelentősége, mert a szerepek kiüresedése is kiegészítéshez vezethet, és a prioritások is változhatnak a különböző életszakaszokban.

Összegzés

A közoktatás hatékonysága és eredményessége növelésének legfontosabb tartaléka a humán erőforrás. Az 1–6. évfolyamon tanítóknak – a gyerekek személyiségfejlődésének e tanulmányban is bemutatott jellegzetességei miatt – különleges szerepük van. A rájuk háruló feladatok sokasága megköveteli a pedagógusok alapos felkészülését, folyamatos képzését, önképzését, megújulását, általános és specifikus humán készségeik fejlesztését.

Jelen tanulmányban ismertettük azokat a kompetenciákat, amelyekkel a huszonegyedik század tanítójának rendelkeznie kell. Bemutattuk azokat a gyerekek egyéni és szociális fejlődéséről, tanulási folyamatairól szóló alapvető ismereteket, amelyek meghatározzák a tanulás-tanítás eredményes módszereit, a tanulásszervezés korszerű lehetőségeit. Végül szóltunk a tanító mentálhigiénéjéről, az ennek karbantartásával kapcsolatos technikákról. Bízunk benne, hogy e néhány gondolattal is hozzá tudunk járulni a huszonegyedik század iskolájában a sikeres tanítói tevékenységhez.

IRODALOM

- ATKINSON, R. L. és mtsai (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- COLE, M. – COLE, SH. (2004): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ERICKSON, E. H. (1968): Life cycle. In: *International encyclopedia of the social sciences*. Vol. 9. IV. Y. Crowel, Collier.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA – SERFŐZŐ MÓNIKA (2006): *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- KOHLBERG, L. (1986): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: SOLYMOSI KATALIN – BERNÁTH LÁSZLÓ (szerk.): *Fejlődés-lélektani olvasókönyv*. Tertia Könyvkiadó, Budapest.
- KOLOZSVÁRY JUDIT (2002): *Más gyerek, más szülő, más pedagógus*. OKKER, Budapest.
- N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SCHMITT, B. H. és mtsai (1986): More presence and social facilitation: On more time. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva

A gyermekkor narratívái¹

A modern pedagógiai felfogás szakít azzal a hagyományos egységes gyermekkor-értelmezéssel, amely a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz köti. Azt állítja, hogy nem lehet általános fejlődésről beszélni, mert nincs egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld mely pontján, milyen társadalmi környezetben nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a sajátját. Ezt a szemléletet elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet.

* * *

A 19. század végétől a gyermekekre irányuló figyelem az előző századokhoz képest tudatosabb nevelési stratégiákat hozott létre. Fontossá vált, hogy megismerjék, leírják, rendszerezék a gyermek testi és lelki fejlődésével kapcsolatos megállapításokat, hiszen ezek képezték az alapját annak, ahogyan a gyermek otthoni és iskolai nevelését immár mindenre kiterjedően megtervezték. Ehhez hívták segítségül a formálódó, önállósodó pszichológia tudományát, majd a 20. századtól a szociológiát is. A gyermekkel foglalkozó tudományokban a kulcsszó a fejlődés volt. Különösen a pszichológia és a szociológia alkalmazott olyan szemléletmódot, amelyben a gyermek mint fejlesztendő, a felnőttkor kompetenciáihoz eljuttatandó éretlen egyén szerepelt (SZABOLCS, 2003). A tudatos nevelés, az intézményes nevelés épp azokra a pszichológiai és szociológiai elméletekre támaszkodott, amelyek a gyermeki állapot leírásában és értelmezésében a fejlődés fogalmát hívták segítségül. Ezek az elméletek a gyermeki lét lényegét a felnövekvés állapotában ragadják meg, és tudományos alapokon igyekeznek meghatározni azokat a lépcsőfokokat, amelyeken végighaladva a gyermek eljut a kívánatos felnőtt normákhoz, és beilleszkedik a társadalomba. PIAGET kognitív fejlődési szakaszai² és az ehhez az elgondoláshoz sok szálon kapcsolódó különböző szocializációs elméletek jól példázzák a szemléletmód lényegét (JENKS, 1996; JAMES–JENKS–PROUT, 1998; GOLNHOFFER–SZABOLCS, 1999; ERIKSON, 2002).

A gyermekkor az emberi életnek az a szakasza, amelyben a gyermekek sok esetben tudományosan megtervezett és ellenőrzött intézményes és nem intézményes keretek között felnőtt segítséggel elsajátítják azokat a kompetenciákat, amelyek a felnőtt létehez szükségesek. A 20. századra kialakult az az infrastruktúra, amely a gyermeki fejlődést leíró és kutató tudományokra támaszkodva ezt a folyamatot szakszerűen kézben tartja, gondoljunk a rendszerbe szerveződött, a gyermeki életkorokhoz és a speciális igényekhez kötődő iskolatípusokra és -fokokra, a gyermekkel hivatászerűen foglalkozók képzésére specializálódó intézményekre, a gyermekeknek szánt játékok, olvasmányok előállítására. Professzionizálódott tehát a gyermeklét, szakemberek hódították meg az iskolán, a családon, a hozzáértő, a „tudomá-

¹ Első ízben megjelent: KELEMEN ELEMÉR – FALUS IVÁN (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Kiadó Budapest, 2006. 135–145.

² A relativizmus és univerzalizmus kérdésével, ami az utóbbi időben a kulturális és evolúciós pszichológiában fontos kérdésként felmerült, ezúttal nem foglalkozunk. Vö. PLÉH–CSÁNYI–BERECZKEI, 2001.

nyos szülő” igényén keresztül a gyermekek világát. A közgondolkodást, a hétköznapi életet is átítatta a gyermekről való gondolkodásnak, a gyermeki lét megszervezésének ez a formája. Ez a megközelítés erősen normatív, hiszen a gyermekkel foglalkozó tudományok megállapításaihoz méri az ideálisnak tartott, elérni kívánt fejlődési szinteket, azokat az aktuális fejlődési jellemzőket, amelyekig a gyermeket el óhajtják juttatni. Ez az alapvetően optimista megközelítés a fejlődő, fejlesztendő gyermekről beleillik a felvilágosodás sugallta világképbe, a nyugati civilizáció gondolkodásmódjába, amely a racionális tudományokra támaszkodva egy szebb jövőt sugall, és ennek létrehozásában a nevelésnek is fontos szerepet szán. E felfogás az egymást követő történeti korokat és bennük a gyermek helyzetét előrehaladásnak, fejlődésnek fogja fel.

A gyermekkel kapcsolatos ismereteknek ez a megállapodottnak, kialakultnak tűnt, a modernitás jegyében fogant rendszere napjainkra megkérdőjeleződött, és a tudományokban, illetve a mindennapi életben egyaránt szembesülnünk kell azzal, hogy a gyermekkorra vonatkozó értékszempontjaink, ismeretrendszerünk átalakulóban van. Az utóbbi évtizedekben az emberek életét alapvetően érintő gyors és jelentős gazdasági, társadalmi, kulturális változások széles körű bizonytalanságot, szorongást keltettek, ez pedig felerősítette a gyermekkorral kapcsolatos kulturális zavart is. Ebben a társadalmi klímában a gyermekkor értelmezése, leírása ambivalens, ellentmondásokkal teli, de fontos társadalmi, tudományos, kulturális problémának tekinthető. A hatvanas-hetvenes évtizedtől a gyermekkor halálától (BUCKINGHAM, 2002) az elektronikus nemzedék pozitív és negatív jellemzésén át a nihilista, irracionalista ifjúság megjelenítéséig széles a skála a gyermeklét leírásaiban, illetve a gyermekkor értelmezéseiben. A következőkben e narratívákból jelzésértékűen felidézünk néhányat, és említést teszünk olyanokról is, amelyek korábbi történeti időszakok termékei, de a közgondolkodásban ma is jelen vannak (GOLNHOFFER–SZABOLCS, 2005). Azért nevezzük narratíváknak a gyermekkorral kapcsolatos vélekedéseket, tudományos megközelítéseket, mert a gyermekhez kötődő történeti, szociológiai, pszichológiai, biológiai, pedagógiai tényeket, ismereteket, elméleteket különböző tárgyalásmódban, olvasatban értelmezik az ezekkel foglalkozó kutatók, gondolkodók, mintegy történetekbe, elbeszélésekbe ágyazva azokat.

A gyermekkor történeti korszakokon átívelő olvasatai

Az emberiség történetét végigkísérő, a történelem folyamán különböző alakzatban testet öltő gyermekértelmezések között az *ártatlan gyermek* képe az egyik legelterjedtebb. A bibliai fogantatású gondolatok (*Máté*, 18, 3–5; *Máté*, 19, 14–15) az ártatlan gyermekről hol hangsúlyosabban, hol halványabban szinte minden korban megtalálhatók ideológiák, tudományos doktrínák, vallásos hitrendszerek részeként. A modern pedagógiában az ártatlan gyermek narratívája ROUSSEAU-nál öltött először testet. A *Társadalmi szerződés* és az *Emil* című munkáiban egyaránt kifejezésre juttatta azt az elképzelését, hogy az ember szabadnak, jónak született. A természetes jóssággal rendelkező gyermeket a társadalom a szocializáció során megrontja. Rousseau felvetette a gyermekek sajátos szükségleteinek, vágyainak létjogosultságát. Ő volt az első a történelemben, akinek hatására az emberek hinni kezdtek abban, hogy a gyermekkor megérdemli a felnőttek figyelmét, tanulni lehet a gyermekek természetes sajátosságáiból (JAMES–JENKS–PROUT, 1998).

Az ártatlan gyermek paradigmája felfedezhető például a 19. században BLAKE költészetében, DICKENS regényeiben. Angliában az ipari forradalom nemkívánatos következményeit észlelő romantikus költők a természet és a természetesség jósságát, szépségét jelenítették meg

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

a gyermekben: a természet analógiájára egy szinte lebegő, elvont szépségű, az időtlen, örök jóságot szimbolizáló gyermek jelenik meg költeményeikben (SZENCZI–SZOBOTKA–KATONA, 1972). A költészet valóságon felülemelkedő gyermekábrázolása a gyermekkorba menekülés igényét is hordozta, és jól rímelt arra a gondolatra, hogy a gyermekség a jóság és az ártatlanság szinonimája. A gyermeki jóságot sugalló ábrázolás a felnőttek lelkiismeret-furdalását is kifejezi: másképp kellene bánni a gyermekkel, de a valóság ezt nem engedi. A szinte túl jónak ábrázolt gyermekek az elveszett paradicsomot jelenítik meg, szemben a felnőttkor romlott, hazug, rossz világával. Ha a romantikus irodalom gyermekhősei felnőnének, elvesztenék jóságukat, megszünnének szimbólumként funkcionálni. Ezért van az, hogy sokszor nem veszik fel a gyermekhősök a harcot a felnőttel, a rosszat szimbolizáló világgal, és már gyermekként meghalnak a költeményekben, regényekben (SZABOLCS, 1995). JENKS az ártatlan gyermek paradigmáját *apollói* gyermekként említi: ez a bűnbeesés előtti gyermek a napfény, a világosság, a szépség megtestesítője. E gyermekfelfogás szerinte annak a felnőtt konstrukciónak a terméke, amelyben egy társadalom, közösség felfedezi a gyermek különlegességét, partikularitását. Korunk abortuszellenes megnyilvánulásait, a meg nem születettek jogi védelmét is az apollói gyermek képzetére lehet visszavezetni (JENKS, 1996).

Az ártatlan gyermek, a jónak születő gyermek megjelenik a 20. századi reformpedagógiákban, a „gyermektanulmányban”, a gyermekcentrikusnak mondott pedagógiai elméletekben és gyakorlatban is. A szabad, megengedő, liberális nevelés a jónak született gyermekben meglévő késztetések, természetes tulajdonságok kibontakoztatását tartja feladatának, és a gyermeki ártatlanságot természetes állapotnak tekintve a gyermeki szabadság, autonómia kiemelését tartja fontosnak.

Az *ördögi gyermek*, a romlottság szimbóluma a keresztény kultúrkörben a bűnbeeséshez kapcsolódik, de különböző történeti időszakokban ez a gyermekfelfogás is része lehet ideológiai vagy tudományos nézeteknek. A kora középkortól AUGUSTINUS nyomán az az elképzelés vált uralkodóvá, hogy a gyermek az eredeti bűnnel együtt születik a világra. A bűnre való hajlam végigkíséri életünket, és már a kisgyermeket is rosszra csábítja (SZABOLCS, 1995). Az ördögi gyermekfelfogás a gyermekkort a sötét démonikus erők kikötőjeként értelmezi. A világba belépő, célok nélküli gyerekek veszélyeztetik a felnőtt társadalom stabilitását és önmagukat is, ha a felnőttek nem tudják őket a megfelelő ösvényen tartani. A felnőtt társadalomnak ellenőrizni, fegyelmezni kell a gyerekeket, hogy azok elkerüljék a bűnöket. E felfogás úgy képzei el bármely történeti korban a gyerek szocializálódását, hogy a nevelésben a szigorúságnak, a büntetésnek, esetenként a testi fenytetésnek kell szerephez jutnia (JAMES–JENKS–PROUT, 1998). A gyermek szocializációja tulajdonképpen csata a gonosz erővel, küzdelem a gyermekért. Sok történeti korban találkozunk éppen ezért a gyermekkel szembeni intézményesített erőszakkal (JENKS, 1996). Ez a gyermekfelfogás visszhangra talált a 20. században különféle pedagógiai vitákban, a művészetekben, a modern kriminológiában. WILLIAM GOLDING *A legyek ura* című regénye jól példázza azt, hogy mit jelent a 20. század emberének olvasatában az ördögi gyermek (GOLNHOFER–SZABOLCS, 1999). A romlottságot mutató gyermeket JENKS *dionüszosi* gyermekként írja le: élvezeteket keres, vágyai azonnali kielégítésére törekszik, gyenge, ha rossz társaságba keveredik, a benne rejlő ördögi könnyen felszínre tör (JENKS, 1996). Erre rímel az ösztönlényből eredeztetett gyermek portréja a pszichoanalitikus szemléletben, amit sokan a „primitív” népek gyermekfelfogásának tartott ördögi gyermek modern, tudományos megjelenítésének vélnek.

Az *immanens gyermek*, a lehetőségek gyermeke az ember lényegét, az ész elsőbbségét fejezi ki: a gyermek telve van vitalitással, belső lehetőségekkel, tehát rendelkezik mindennel

ahhoz, hogy megismerje, felfedezze, átalakítsa a világot. Ezt a felvilágosodáshoz jól köthető gyermekfelfogást már ROUSSEAU előtt fél évszázaddal felvázolta JOHN LOCKE. Ő a gyermeket nem a jóság „paradicsomaként” szemlélte, de azt sem állította, hogy a gyermek belsőleg rossz, romlott. ROUSSEAU gyermeke idealizált lény, Locke neveltje inkább valóságos, a lehetőségeket felmutató gyermek. LOCKE számára a gyermek bensőleg „semmi” (nothing), de ez nem a semmibevevést jelenti, hanem arra az ismeretelméleti megközelítésre utal, mely szerint nincsenek velünk született dolgok, az értelem tabula rasa, amelyet az egyén tapasztalata „teleír”, és ennek lehetőségei a gyermek esetében szinte korlátlanok (GOLNHOFFER–SZABOLCS, 1999). E felfogásnak létezik egy olyan olvasata is, amely a gyermek tapasztalatszerzését, a környezet által biztosított hatásokat a szocializációban, a nevelésben szinte kizárólagosnak tekinti, és ezáltal a gyermek mint környezete terméke jelenik meg: azzá lesz, amivé a körülmények formálják. E determinista felfogás a gyermekben immanensen rejlő lehetőségeket úgy értelmezi, mint olyan képességeket, amelyek mechanikusan, szinte gépiesen reagálnak a környezeti ingerekre. Ez a nézet a behaviorista lélektan emberfelfogásához áll közel.

Az itt jelzésszerűen, a teljesség igénye nélkül bemutatott gyermekértelmezések jól rávilágítanak arra, hogy milyen sokszínű lehet a gyermekről szóló diskurzus.

A gyermekkor új szociológiai paradigmája

A gyermekkor szociológiai vizsgálatához angol kutatók dolgoztak ki a 20. század végén egy olyan elméleti keretet, amelyben túlléptek a gyermekről vallott, megállapodottnak vélt eddigi nézeteken. Tömören összefoglalva: ez az új szociológiai megközelítés kevésnek tartja a gyermekkor olyan értelmezését, amely a szocializáció, a fejlődés hagyományos fogalmaira támaszkodik. Az új szociológiai paradigma kidolgozói úgy vélik, hogy a gyermekről vallott eddigi tudományos és hétköznapi nézetek képviselői elsősorban abban látják a gyermeklét lényegét, hogy a felnőtt állapothoz hasonlítják. Ezzel szemben az új szemléletmód igyekszik kiragadni a gyermeket a felnőtt állapothoz való viszonyításból, és a konkrét társadalmi gyakorlat keretében kínál vizsgálódási szempontokat a gyermekléttel kapcsolatban. JENKS (1996) a következőképpen foglalta össze e gyermekfelfogás a pedagógia szempontjából is továbbgondolandó legfontosabb ismérveit:

- A gyermekkor társadalmi képződmény, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. A gyermekkor nem a biológiai éretlenséget jelenti, nem természetes és általános állapota az emberi csoportoknak, hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője.
- A gyermekkor a társadalomvizsgálat egyik szempontja. Soha nem választható el teljesen olyan más dimenzióktól, mint osztály, etnikum, nem. Az összehasonlító vizsgálatok, a kultúrák közötti elemzések a gyermekkorok változatairól és nem a gyermekkor univerzális jelenségéről tudósítanak.
- A gyermekek társadalmi kapcsolatait, kultúráját érdemes saját értékükön vizsgálni, a felnőttek szemléletmódjától, érdeklődésétől függetlenül.
- A gyermekekre úgy kell tekintenünk, mint akik aktív résztvevői, meghatározói saját társas életüknek, közösségüknek, és nem passzív alanyai a társadalmi folyamatoknak.
- A gyermekkor tanulmányozásának különösen hasznos módszere az etnográfia. Lehetővé teszi, hogy a gyermekek közvetlenebb módon vegyenek részt szociológiai adatok lét-

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

rehozásában, mint ahogy az általában a pozitivista alapon álló kutatásokban lehetséges (SZABOLCS, 2001).

- A gyermekkor jelenségeinek kutatásában a társadalomtudományok hermeneutikai szemlélete jelenik meg igen erősen. Az új paradigma tulajdonképpen a gyermekkor/gyermekkorok fogalmi újraalkotásának folyamata.

Ebben a narratívában tehát a gyermekben nem elsősorban a leendő felnőttet látják. A gyermek itt olyan emberi lény, aki az emberi lét korai szakaszában él, de ennek az állapotnak nem egyedüli ismérve a fejlődés, a felnőtt kompetenciák minél hatékonyabb elsajátítása. A gyermek képes a döntésekre, és alakítja saját világát. Nemcsak az történik vele, amit a felnőttek kitalálnak, fontosnak gondolnak, hanem a gyermek aktív részvételével maga is konstruálja társas kapcsolatait és azokat a társadalmi folyamatokat, amelyben él. Ha az emberiség idő- és térbeli horizontján végigtekintünk, akkor nem egy mindenhol és mindenkor érvényes, univerzális gyermekkorral találkozunk, hanem különböző gyermekkorokkal, amelyek egy adott kultúrában, társadalomban, közösségben léteznek.

Ez a gyermekkorfelfogás számos kutatás keretétül szolgál. Láttuk, hogy módszertani inspirációkat is nyújtanak e paradigma kidolgozói azzal, hogy az etnográfiai ihletésű, kvalitatív, hermeneutikai alapú gyermekfelfogásokat, leírásokat, értelmezéseket helyezik előtérbe. Nézzük, milyen megvilágításban mutatja ez a narratíva a gyermekkorral kapcsolatos történéseket.

Fontos elem ebben a gondolkodásmódban, hogy a fejlődés, a változás történetileg és szociológiailag használt fogalma a megszokottnál árnyaltabban jelenik meg (JENSEN–McKEE, 2003). Ez a narratíva óvakodik attól, hogy a család, a gyermekkor „fejlődéséről” beszéljen, mert célszerűbb a család tagjait érő pozitív-negatív változásokat regisztrálni. Egy válasz lehet kedvező az apára, anyára nézve, de rossz iránya módosíthatja a gyerekek helyzetét. Az anyák kereszové válása „fejlődésként” regisztrálható abban az értelemben, hogy a család anyagi helyzete javulhat, de érzelmi ereje csökkenhet. A házasságot mindinkább felváltó felnőtt együttélési formák a nők és férfiak nagyobb egyéni mozgásterét, szabadságát tükrözik, de a gyerekek szempontjából ez nem feltétlenül „haladás”, „előrelépés”.

Említettük, hogy a nyugati civilizációban elfogadottá vált haladáselmélet felfogásába jól illeszkedett az egyre gyermekcentrikusabbá váló család és felnőtt társadalom ideálja (vö. ARIES, 1987). Érdekes olvasatát adja ennek a szemléletnek JOHN R. GILLIS (2003), amikor e gyermekközpontúságot, a gyerekekkel eltöltött növekvő mennyiségű időt, a családi ünnepeket egészen más aspektusból magyarázza. Szerinte a nyugati kultúra szekularizált világa az egyházi ünnepek, a szentek ünnepei helyett a gyermek köre épített rituális ünnepeket (karácsony, születésnap). A gyermekkel töltött ünnepi pillanatok szerinte a viktoriánus kor termékei.³ Ugyancsak a 19. századtól eredeztethető, hogy a család már nem háztartást, hanem érzelmi kapcsolaton alapuló szülő-gyermek együttélést jelent. A szekularizált nyugati ember a halhatatlanságát a gyermekben találta meg, sőt a gyermekornak egy olyan kultuszát teremtette meg, amelyben a fiatalság alapvető értékévé vált, az öregedés, az idő múlása pedig félelemmel tölti el az embereket. GILLIS szerint korunk ugyan gyermekközpontú, de ez a felnőttek érdekeit szolgálja, akik a gyermekorra nosztalgiával tekintenek vissza. Az új szociológiai

³ A gyermekfelfogás alakulásában valóban kitüntetett figyelmet érdemel a 19. századi Anglia: a gyermekmunka alakulásának megítélése és a gyermek mint téma az irodalmi műfajokban. Vö. SZABOLCS, 1995; JENKS, 1996; ZORNADO, 2001.

paradigma szellemében e gyermekközpontúság pusztán egy felnőtt konstrukció, és nem feltétlenül a gyermekek érdekeinek tudatos figyelembevételét jelenti.

Az új megközelítésre épülő szociológiai kutatások gyakran a fent leírt történethez kapcsolódóan foglalkoznak a gyermek, a gyermekkor konceptualizálásával és a gyermeklét sajátosságainak leírásával, így kitüntetett figyelem irányul a családra és az iskolára. Számos kutatásban vizsgálták, hogy milyen szerepe van a családnak és az iskolának a sajátos gyermekkor létrehozásában, a sajátos gyermekkor értelmezések kialakulásában, hogy ezek az értelmezések miként produkálnak sajátos családokat és iskolákat, valamint sajátos kapcsolatokat e fontos szocializációs terepek között (EDWARDS, 2002).

Az új paradigmának megfelelően a kutatások fő szempontjai a következők: a gyermekek hogyan pozicionálják, illetve miként látják magukat otthonaikban és iskoláikban. Konkrétan: a gyermekek, a tanulók felnőttektől függő, szabályozott vagy autonóm és individualizált egyéneknek, vagy kölcsönkapcsolatokban élőknek határozzák-e meg önmagukat. Ezekben a vizsgálatokban a hatalom és az ellenőrzés témáit a gyermekkor konceptualizálásának kulcselemeként kezelik (JAMES–JENKS–PROUT, 1998). A gyerekekre mint társadalmi aktorokra úgy irányul a kutatók figyelve, hogy a családokban, az iskolákban működő, létező szabályozás, a „szereplők” autonómiája és kapcsolataik minősége adja a legtöbb makro- és mikroelemzés konceptuális keretét (EDWARDS, 2002). Ezekben a kutatásokban az individualizáció szempontjából nagy figyelmet fordítanak a gyermekek jogainak érvényesülésére, önállóságuk, önregulációjuk megjelenésére és annak szintjére.

Számos kutatásban az iskolát olyan társas gyakorlatként vizsgálják, amely teremti a gyermeklétet, és egyben forrása a gyermekkorról való tudásnak is. Ugyanakkor nem feledkeznek meg arról sem, hogy a gyermekkor sajátos verzióinak jelentősége van a különféle iskolázási gyakorlatok kialakulásában. A kutatások egy részében arra keresik a választ, hogy a gyermekkor jelenleg általánosan mondható normatív fejlődéseméleti értelmezései miként érvényesülnek az iskolázást befolyásoló dokumentumokban (tantervekben, programokban) és az iskolák mindennapi működésében. Az utóbbiak kapcsán megjelentek olyan vizsgálatok, amelyek azt próbálják leírni, hogy a különböző szakmai modelleken nyugvó gyakorlatok miként „forgatják” be a gyerekeket a különböző iskolai pályafutást, különböző gyermekkort, tanulólétet jelentő programokba. Ehhez gyakran a következő szempontokat használják fel: a gyerekek osztályokba, csoportokba sorolása; az iskolán belüli viszonyok és azok szabályozása; a tanítási tartalmak, módszerek, a tevékenységek strukturálása, az idő- és térelrendezés milyen gyermeklétet produkál; illetve mindezek alakulásában, alakításában mennyiben vesznek részt a gyerekek, hogyan érvényesül személyes kontrolljuk, önállóságuk, aktivitásuk. Tehát itt is megjelenik, hogy különböző strukturalizált nevelési helyzetekben miként érvényesül a függőség és az önállóság, a szabályozás és az ellenőrzés, valamint a kölcsönös függőség kérdése.

Több vizsgálatban arra koncentrálnak, hogy a különböző iskolai helyzetekben résztvevők társas tapasztalataikon keresztül miként konstruálják a gyermekkort, illetve a gyerekek hogyan alkalmazkodnak a különféle gyermekkor-értelmezésekhez és iskolafelfogásokhoz, tehát az iskolai élet különféle „szereplői” miként konstruálják a tanulót (AUSTIN–DWYER–FREEBODY, 2003). Ezekben a kutatásokban központi szerepet kap az aktorok (tanulók, tanárok, esetenként szülők) közötti interakciók vizsgálata különféle etnometodológiai módszerek felhasználásával.

Az új szemléletmódnak fontos szerepe volt abban, hogy nevelési kontextusban, iskolai körülmények között kutatták, miként lesz a gyermekből tanuló, hogyan alakul a tanulói szerep és a tanulói énkép észlelése, értelmezése a gyermek iskolai élete alatt, s mindez milyen mó-

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

don hat a tanuló iskolai teljesítményeire. A tanulóvá válást nem normatív oldalról, hanem társadalmi, illetve társas oldaláról közelítették meg (GOLNHOFER–SZABOLCS, 1999; SOMLAI, 1997). Egyértelművé tették, hogy a gyermekeket, a gyermekkort nem lehet a szociális kontextustól függetlenül vizsgálni, mivel a gyermek nem egyszerűen környezetének öntudatlan terméke. Ma már azt állíthatjuk, hogy általánossá vált a szocializáció kölcsönösségi modellje a gyermekkort és a gyermekek szocializációját vizsgáló kutatásokban.

A fenti elméleti alapon sajátos kutatási problémák merültek fel, amelyek közül következzen az alábbiakban néhány jellegzetes példa. Hogyan értelmezik maguk a gyermekek a gyermekkort? Milyen gyermekmodellekben gondolkodnak? A gyermekek szerint a felnőttek (szülők, tanárok stb.) milyen módon vélekednek a gyerekekről és a gyermekkorról? Mennyiben aktív alakítói a gyermekek saját életüknek otthon, az iskolában, életük egyéb színterein? Ki szabályozza, alakítja a gyermekek fizikai, társas és lelki terét? Ki, milyen módon strukturalizálja a teret, az időt és a különböző tevékenységeket az iskolában? Mennyire tudatosul ez a gyermekekben? Ezen kérdések megválaszolására számos kutatás törekedett (JAMES–JENKS–PROUT, 1998; CHRISTENSEN–JAMES, 2000; GOLNHOFER, 2003), melyeknek sikerült az új szociológiai szemléletmódból kiindulva értékes eredményekkel gazdagítaniuk a gyermekkorok változatos világával kapcsolatos tudásunkat.

A gyermek a fogyasztói kultúra világában

HOGYAN LÁTJA ÉS KONSTRUÁLJA A GYERMEKET A FOGYASZTÓI KULTÚRA?

A gyermekeknek szóló reklámok, klipek, televíziós és mozifilmek a valóságos élettől ellentétes, szinte *utópikus* közeget kínálnak a gyermekeknek; olyan álomvilágot, amelyben csak ők léteznek, amelyből kizárhatók a felnőttek. A felnőttek világa ugyanis rossz, *disztópikus*, abból menekülni kell, hiszen azt a világot a kemény munka, az unalom, az uralkodni vágyás, a cinizmus jellemzi. Ezzel szemben a gyermeki világ – sugallják a fogyasztói kultúra képviselői – a jót, az ártatlanságot képviseli; ez a játék, spontaneitás, a kalandok, az egzotikus történetek világa, amit élesen el kell különíteni a felnőttekétől, amibe nem kell beengedni őket. Mindez jól látszik például sok, olyan gyermekeknek szóló televíziós programban, amelyekből hiányoznak a felnőtt értékek, a felnőtteket nevetséges szerepben ábrázolják. Sőt, egyes reklámok, rajzfilmek képi és nyelvi világa eleve kizárja, hogy a felnőttek megértsék azt, miről is van szó (VANOBBERGEN, 2003). A felnőtt világból tehát menekülni kell egy álomvilágba, ahol a valóságnak nincs tere. Ebben az álomvilágban, ebben a gyermeki világban a felnőttek (tanárok, szülők) problémaforrásként jelennek meg, és csak ritkán válnak a megoldás kulcsaivá (BASKA, 2004). A felnőttek, nevelők segítő szerepe szinte teljesen hiányzik, csak megzavarják a fogyasztás motorja által hajtott álomvilágot. Ebben az fogalmazódik meg, mi módon lehet a gyermeket a piac, a fogyasztás szférájához kötni azzal, hogy valami különlegeset kínálunk számára. A gyermekeknek ez az ábrázolásmód azt sugallja, hogy a fogyasztás világa magasabb rendű az iskola szimbolizálta felnőtt világnál. A fogyasztói kultúra azt közvetíti, hogy nem az iskola, a felnőtt világa jelenti azt a helyet, életet, amelyben a gyermek a nyugati civilizáció normáinak megfelelően szocializálódhat. A gyermeket arra kívánja rávenni, hogy adja át magát a gondtalanságot, élményeket, játékot, fantáziát, harmóniát sugárzó álomvilágnak.

A fogyasztói kultúra világa komoly kritika tárgya a gyermekkor értelmezésével foglalkozók körében is. A fogyasztás világának termékeit a gyermekre rátelepedő, kielégülést biztosító, ideológiailag szentesített pótléknak tartja az irodalommal, gyermekirodalommal foglalkozó

tanulmánykötetében ZORNADO, aki *Az oroszlánkirály* című Walt Disney-film kapcsán fogalmazza meg ezzel kapcsolatos nézeteit (ZORNADO, 2001). Attól sem riad vissza, hogy a gyermeki fogyasztásra szánt animációs filmet rejtett fasiszta propagandának minősítse, hiszen olvasatában a történet ideológiai hegemoniáról, gazdasági hatalomról, a vezérelvről, a fajok biológiailag elrendelt dominanciájáról szól! Szerinte a felnőttek hozzák létre azt a kultúrát, amelyben a gyermeknek szükségletté válik a fogyasztás: egy gyermekfilm megtekintése után az érzelmi függést tovább fokozzák a kereskedelmi forgalomban kapható, gyermekeknek szánt tárgyakkal, például Disney-s pólók, bögrék, rágógumik, egyéb csecsebecsék segítségével hosszabbítják meg a gyerekek fogyasztói élményeit. Mindezzel azt is sugallják, hogy a felnőttek teremtette fogyasztási cikkek testesítik meg a gyermek számára a boldogságot, az említett „álomvilágot”. A gyermek így szinte észrevétlenül „engedelmeskedik” a fogyasztás diktálta szabályoknak, foglyává lesz a felnőttek által kifejezetten a számára létrehozott kultúrának, testi-lelki függősége attól nyilvánvalóvá válik. Látható tehát, hogy itt is a gyermekkor sajátos konstrukciójáról van szó.

HOGYAN LÁTJA A GYERMEKET AZ ISKOLA VILÁGA?

Ugyanez a fogyasztói kultúra, és benne a gyermek szerepe, gyökeresen más olvasatot kap, ha az iskola világa felől értelmezzük annak tényeit. A pedagógia oldaláról a fogyasztói kultúra üldözendő, jó esetben csak szelektálandó. Az oktatás világa úgy határozza meg magát, mint ami ellentétes a fogyasztás, a piac manipulált világával, és ezért fel kell vennie a harcot annak mindent behálózó természetével. A pedagógia a boldog gyermekkor ellentétéként láttatja a kommercializálódást, a fogyasztás kultúráját. Kompenzálni akarja a gyermekek számára létrehozott fogyasztói kultúra „ördögi” befolyását felettük, mivel az veszélyezteti a generációk fejlődési rendjét, hiszen olyat közvetít és tanít, ami számukra egyelőre nem kívánatos. Az iskola világa meg van győződve róla, hogy a kívánatos normákat, viselkedésmódokat képviseli, szemben a fogyasztás által megfertőzött gyermeki világgal, amely eltévelyedett értékeket tükröz (VANOBBERGEN, 2003). A gyermekkor ebben az olvasatban „elveszett paradicsom”, a „szent”, ellentétben a „profán”, az evilági élvezeteket nyújtó és reklámozó fogyasztói világgal szemben. Nyilvánvaló az áthallás a jóságot megtestesítő gyermekekre és az ördögi, a fogyasztói világ manipulációja hatására a vágyainak élő dionüszoszi gyermekekre.

Az iskola világa magára hagyatott, elidegenedett terület. Érti küldetéstudatát, de eszköztelenségét is, és egyelőre csak keresi a módját annak, hogyan óvja meg a gyermeket a fogyasztóvá válástól. Vanobbergen idézett tanulmánya arra figyelmeztet, hogy az oktatás világa akkor tud érdemben válaszolni a piac teremtette értékekre, akkor tud ezekkel szemben saját értékeket felmutatni, akkor tud saját gyermekfelfogást konstruálni, ha a változó világban újraértelmezi a felnőtt-gyermek kapcsolatot, ha a gyermeket nem a felnőtt normák beteljesítőjeként szemléli, hanem a maga értékén kezeli, a maga szubjektivitásában veszi figyelembe.

Érdemes felfigyelni itt a gyermekkor-értelmezéseknek, narratíváknak egy sajátos elemére. A történészek által leírt középkori gyermekfelfogás – amely végletesen leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a felnőttek és a gyermekek világa még nem válik oly mértékben ketté, mint a 19. századtól –, visszatéréséről írnak sokan a 20. század gyermeki világáról beszélve, sőt az „új középkor” kifejezést is hallhattuk ezzel kapcsolatban. A gyermek- és felnőttvilág újbóli közeledésének számos jelét írták le szociológusok, pedagógusok például a televízió családban betöltött szerepe kapcsán: a gyerekek is néznek erotikus tartalmú filmeket, a felnőttekhez hasonló módon töltik el a szabadidejüket stb. (WINN, 1990). *A fogyasztói kultúra – iskolai*

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

világ – gyermekkor fent bemutatott összefüggései viszont éppen a felnőtt és a gyermek világának radikális kettéhasadásáról tudósítanak: a piac kifejezetten érdekelt abban, hogy fenntartsa a felnőttektől elzárt gyermeki „álmovilágot”, amely természetesen a felnőttek kultúrájára rímel.

Pedagógiai megfontolások

Az előzőekben vázlatosan bemutatott gyermekértelmezések hozzájárulhatnak egy differenciáltabb gyermekfelfogás kialakulásához a pedagógiában. Árnyalhatják gondolkodásunkat a gyermekről, segíthetnek abban, hogy a gyermek világát ne csak a felnőtt elvárások oldaláról szemléljük, hanem kulturális, társadalmi jellegzetességek mentén is értsük és értékeljük a sokféle gyermekkorolvasatot.

A gyermekkorutatások hozzájárulhatnak a gyermeklét/ek leírásához szükséges koncepcionális keretek kialakításához, ezzel segítséget adhatnak a gyermekek mai helyzetét feltáró vizsgálatok elvégzéséhez nemzetközi, országos és intézményi szinten is. A különböző mikroelemzések lehetővé teszik, hogy az iskola belső világáról differenciáltabb képet kapjunk. A kutatási eredmények – vagyis az, hogy milyen a gyermekkor egy adott társadalomban, adott időben és helyszínen – a pedagógia számára fontos diagnosztikus értékű információk lehetnek. A gyermekkor-értelmezések, a gyermeklétleírások orientáló szerepet is betölthetnek az eredményes gyakorlat bemutatásával vagy a társadalmi jövő alakításával foglalkozó diskurzusokban.

A gyermekről szóló fent idézett, sokszor egymással ellentétes értelmezések, „narratívák” mindegyike megfigyelhető napjaink gondolkodásában (SZABOLCS, 2004). Az egymás mellett létező értelmezések nyitottak: felnőttként, gyermekként, pedagógusként mindannyian tovább írjuk őket. Más-más szemszögből ugyan, de meghatározzák a gyermekkel szembeni felelősségünket. A történeteket megelégedéssel lezáró befejezésre hiába várunk; reflexióink ugyan tovább gazdagítják a gyermekkor-értelmezéseket, de újabbak és újabbak is fognak születni, hogy narratívába foglalják mindenkori viszonyunkat a gyermekkorhoz, ezáltal inspirációt adnak aktuális nevelési teendőinkhez, és tudatosítják azokat. És ez nem kevés.

IRODALOM

ARIES, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat.

AUSTIN, H. – DWYER, B. – FREEBODY, P. (2003): *Schooling the Child. The making of student in classroom*. London–New York, RoutledgeFalmer.

BASKA GABRIELLA (2004): Beszámoló „A neveléstudomány története és filozófiája – A pedagógiai kutatások értékelése és kritériumrendszerének alakulása” című konferenciáról. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 143–147.

BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest, Helikon.

CHRISTENSEN, P. – JAMES, A. (eds.) (2000): *Research with Children*. London, Falmer Press.

ERIKSON, E. H. (2002): *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?* London–New York, RoutledgeFalmer.

GILLIS, J. R. (2003): Childhood and family time: a changing historical relationship. In JENSEN, A. – MCKEE, L. (2003): *Children and the Changing Family*. London–New York, RoutledgeFalmer, 149–164.

- GOLNHOFFER ERZSÉBET (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. sz. 102–106.
- GOLNHOFFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (1999): A gyermekkor kutatás új megközelítésben. *Műhely Kulturális Folyóirat*, 5–6. sz. 175–179.
- GOLNHOFFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- JAMES, A. – JENKS, C. – PROUT, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Oxford, Polity Press.
- JENKS, C. (1996): *Childhood*. London–New York, Routledge.
- JENSEN, A. – MCKEE, L. (2003): *Children and the Changing Family*. London–New York, RoutledgeFalmer.
- PLÉH CSABA – CSÁNYI VILMOS – BEREZKEI TAMÁS (2001): *Lélek és evolúció*. Budapest, Osiris Kiadó.
- SOMLAI PÉTER (1997): *Szocializáció*. Budapest, Corvina.
- SZABOLCS ÉVA (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásáról*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest, ELTE BTK.
- SZABOLCS ÉVA (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- SZABOLCS ÉVA (2003): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen, 468–472.
- SZABOLCS ÉVA (2004): „Narratívák” a gyermekorról. *Iskolakultúra*, 3. sz. 27–32.
- SZENCZI MIKLÓS – SZOBOTKA TIBOR – KATONA ANNA (1972): *Az angol irodalom története*. Budapest, Gondolat.
- VANOBBERGEN, B. (2003): The struggle for the child: on romanticism and exclusion in today's childhood. In *Philosophy and history the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research*. Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences, 139–144.
- WINN, M. (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat.
- ZORNADO, J. (2001): *Inventing the child. Culture, ideology, and the story of childhood*. London–New York, Garland Publishing.

Rektor Orsolya

Adaptivitás a vizuális nevelésben¹

Ebben a tanulmányban arra látunk jó példákat, hogy a vizuális nevelésben mennyire fontos az adaptív munkaszervezés, s hogy ennek alapja a tanulók megismerése, mert csak arra építve kezdődhet el a tudatos fejlesztési folyamat. Ahogy a szerző fogalmaz: „ötlettárat nyit” a diákok megismeréséhez, s valóban, játékok, feladatok és gyerekmunkák bemutatásával igazolja az adaptivitás nélkülözhetetlen szerepét a vizuális nevelésben is.

* * *

Bevezetés

*„Van aki fél a sötétől.
Én nem.
Odateszem az ágy mellé
az ecsetet és a festékesdobozt.
Hajnalig kifestem vele
az egész éjszakát.*

Ágai Ágnes

Mitől adaptív a pedagógiai munka?

Ha a gyermekekhez alkalmazkodik. Ha megismerjük tanulóink tudását, aktivitását, fejlettségét az egyéni munkavégzés terén és az együttműködés tekintetében, felmérjük társas helyzetüket, érzelmi életük esetleges terheit vagy éppen kiegyensúlyozottságát, s mindezek ismeretében szervezzük az óráinkat.

„Olyan szubjektum központú pedagógiai munka, melyben az egyes tanulók optimális fejlesztése az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálást és az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő egységességet egyaránt jelenti.”

M. Nádasi Mária

Természetesen a gyermekek megismerésére irányuló tevékenységünk során is változatos módszereket és szervezési módokat kell alkalmaznunk, hisz csak így lehet igazán „columbusi” a felfedezés.

A rajz tanítása is igényli, hogy ismerjük a ránk bízott gyermekeket. Ezeken az órákon is érdemes diagnosztizálni, segítséget nyújtani, ellenőrizni és értékelni is. Mint az oktatás bármely más területén, itt is léteznek konceptuális váltások, ezekre oda kell figyelnünk. Szükség van

¹ Első ízben megjelent: *Pedagógusok pedagógusoknak*. Trefort Kiadó, Budapest, 2005. 15–31. (Az eredeti kötetben szereplő illusztrációkat kiadványunk nem tartalmazza.)

együttműködésre és egyéni elmélyülésre is. Segítenünk kell növendégeinket jó tanácsokkal, és ki kell nyitni a szemüket arra, hogy bizony egymástól is sokat tanulhatnak. Akár közösen, akár egyedül kutakodva, felfedezve, kísérletezve megoldhatnak problémákat – vizuális problémát is.

Mindenképpen tudatosítani kell, elsősorban magunkban, hogy a vizuális nevelés nem csupán a hagyományos rajzórát jelenti. Itt ízlést kell formálnunk, kreativitást és személyiséget kell fejlesztenünk, szemléletet kell alakítanunk, együtt és egyedül is gondolkodni tudó embereket kell nevelnünk amellet, hogy a kézügyességüket finomítjuk és a művészeti ismereteiket gyarapítjuk. És ez még nem minden! A vizuális kultúrát közvetítő tantárgyak szerves részét képezik egész oktató-nevelő munkánknak, a többi tanítási órának és sok tanórán kívüli tevékenységnek is. Fel-felbukkan a feladatmegoldásokban, megjelenik a füzetvezetésben, a környezet, a tanterem berendezésében és öltözködésünkben is, befolyásolhatja sok más tényező mellett a hangulatunkat. Motiválhatnak a munkában vagy alkotásra bírhatnak a vidám színek, a szép eszközök, gondolkodásra és önkifejezésre csábíthat egy érdekes papírlap vagy egy doboz, egy csodaszép dallam és sokszor egy vers, egy matematikapélda vagy egy izgalmas szerkezetű kémiai képlet is.

Nekünk meg kell tanítanunk a gyermeket nézni és ugyanakkor látni is a világot, a természeti és társadalmi környezetet, társaikat és önmagukat, lehetőleg belső szemmel is.

*„Vannak szép dolgok, amelyek jobban
tündökölnék, ha tökéletlenek maradnak,
mintha túlságosan tökéletesek.”*

La Rochefoucauld

Tanítványainknak meg kell tanítani a vizuális problémamegoldáshoz szükséges ismereteket, úgy, hogy közben feltárjuk adottságaikat, fejlesztjük képességeiket, készségeiket, „tágra nyitjuk a szemüket”, „beindítjuk” a gondolataikat, „megmozdítjuk” a kezüket. Mindezek közben kerülnünk kell az öncélú vagy esetleg célhoz nem vezető, értelmetlen feladatok adását, melyek nem felelnek meg életkori sajátosságaiknak, vagy egyáltalán nem érdeklik őket és se a munka közbeni örömmérséssel, se a végén várható sikerélménnyel nem ajándékozzák meg őket. Az nem lehet, hogy ne szeressék a rajzórát! Ezt csak akkor érhetjük el, ha önmagukhoz mérjük őket, ha megbecsüljük a munkáikat, ha szükség esetén segítünk nekik, és ha odafigyelünk rájuk. Vannak dolgok, amit mindenkinek tudni kell majd, s lesznek olyan feladatok, amelyek csak néhány tanítványunkra várnak. Vannak ismeretek, amelyeket már sokan tudnak és vannak nagy titkok, melyekről még senki sem hallott. Óráinkon az alkotásra, a technikai felfedeztetésre és az önkifejezésre osszuk a főszerepeket, a gyerekek legyenek a rendezők, meg ha olykor titokban mi írunk is a színdarabot!

Az adaptivitás feltételei

*„Menjünk onnan,
ahol untatnak!”*

Mérei Ferenc

A TANULÓK DIAGNOSZTIZÁLÁSA, MEGISMERÉSE

Ha szemfülesek vagyunk, már az első órákon sok tudást gyűjthetünk be a gyerekekről. Kiderülhet, milyen eszközökkel, anyagokkal találkoztak már, milyen szinten állnak ábrázolás terén, mennyire fejlett a finommozgásuk, kinek milyen a kez ügyessége. Biztos lesznek, akik elkápráztatnak bennünket egyedí, szokatlan ötleteikkel, különleges figuráikkal. Aztán persze hamar meglátjuk, kiket csábítottak rossz útra a rajzfilmek sablonos figurái, kik a kitartók és a kapkodók, kik a másolók, kik a bizonytalanok, kik a lendületes mozdulatokkal alkotók. Lesznek, akik rettegnek a ceruzától vagy utálnak rajzolni. Akadnak majd igényesek és precízek és természetesen kis indiánjelöltek is, akik az óra végén nyakig festékben mosolyognak ránk. S mindenképpen meg fogjuk látni, hogy vannak felszabadultan dolgozók, akik magabiztosan vágnak neki a legkomolyabb feladatnak is, akár kapásból filctollal, és vannak bizonytalanul, esetleg szorongva munkához látók. Ezeket a fontos dolgokat, jól figyelve néhány hét alatt megtudjuk, és hamarosan készen állhatunk tele tervekkel és ötletekkel.

De hogyan diagnosztizáljunk? A legfontosabb, hogy tartsuk nyitva a szemünket és a fülünket, beszéljünk, játszunk a gyerekekkel! Nem biztos, hogy az a legügyetlenebb, aki víz nélkül próbált festeni, és egy óra alatt lekoptatta az ecset szőrét – ő lehet, hogy még életében nem látott vízfestéket. Nem törvényszerű, hogy tehetségtelen, aki miniatűr figurákat rajzol egy A/3-as lapra – elképzelhető, hogy még csak írólapon próbálkozott eddig. Sok ok lehet, és nem is biztos, hogy mindegyikre feltétlenül fényt kell derítenünk. Nem ez a lényeg!

Az elkövetkező fejezetekben ötlettárakat nyitok, ahol olyan feladatokat, játékokat, lehetőségeket mutatok be, melyek a gyakorlatban is használhatók, megvalósíthatók és kedvet csinálnak a gyermekközpontú, adaptív munkához.

ÖTLETTÁR 1. DIAGNOSZTIZÁLÁS, ISMERKEDÉS

*„Az örömteli tevékenység azt hozza elő az emberből,
ami benne a leghasználhatóbb, legértékesebb,
amire a társadalomnak a legnagyobb szüksége van.”*

Vekerdy Tamás

Ismerkedési, kapcsolatteremtési játékok

A játékok szabályai szabadon változtathatók. Előfordulhat, hogy újabb változatokat találunk ki tervezőmunkánk során. De ez benne az igazán mókás! Jó szórakozást!

Névlánc

Körben ülnek a résztvevők. A játékvezető (tanár) bemutatkozik, majd a jobb oldali szomszédja megismétli az előző nevet, majd a sajátját mondja. A mellette ülő így már hármat mond, a következő négyet és így tovább.

Variálható a játék az alábbi módon: Viki végét vakar... Marcsi mesét motyog... Réka retket reszel stb. A vicces szófordulatok könnyebben megjegyezhetővé teszik a neveket, és ha a gyerekek már ismerik egymást, az utóbbi változaton akkor is jól mulathatnak.

A játékok segíteni fognak nekünk abban, hogy megismerjük tanítványainkat aktivizálhatóságuk tekintetében is.

Névdobálás

Körben ülünk. A csoportvezető kezében egy érdekes tárgy. (Lehet a rajzolásához is köze.) A csoportvezető mondja a saját nevét és azét, akinek a tárgyat dobja. Ha valaki eltéveszti, visszarepül hozzá a tárgy, és addig kell próbálkoznia, amíg nem sikerül eltalálnia a társa nevét. Már ezekben az egyszerű ismerkedési játékokban is érdemes figyelni a résztvevők reakcióit, ötleteit. Apró jelei mutatkozhatnak a kreativitásnak, érzékenységnek, az egymásra figyelni tudásnak.

Bemutatkozás szerepcserével

Körben ülünk, és mindenki kiválaszt magának egy párt (szemkontaktussal, sorsolással...). Ezután a párok egyszerre elvonulnak, félrehúzódnak és kapnak három-három percet, hogy bemutatkozzanak egymásnak (vagy meséljenek arról, hogy mivel, vagy mit szeretnek rajzolni stb.). Utána visszaülünk a körbe, és a párok egymást mutatják be vagy szerepcserével mutatkoznak be. Jól kigondolt instrukcióval sok érdekességet megtudhatunk tanulóink érdeklődési köréről, szokásairól, érzéseiről, ami megkönnyítheti későbbi tervező és értékelő munkánkat.

Sziámi

A csoporttagok párokat formálnak, s a párok egymás felé eső vállukat, karjukat összeszorítva mozognak. Amikor már összeszokottan mozognak, próbáljanak meg minden szó és különösebb jelzés nélkül megállni, leguggolni, lehajolni. A játék utáni megbeszélés jó alkalmat nyújt arra, hogy megtudjuk, hogy állnak a gyerekek a térbeli viszonyokkal, hogy tudják szavakba önteni érzéseiket, élményeiket a közös mozgásról. (Például: „Nekem az volt a legnehezebb, hogy megértessem a Gabival, hogy most hátrafelé akarok menni”. Vagy: „Nekem az volt a legjobb érzés, hogy szavak nélkül egész hamar megértettem, Gabi le szeretne guggolni”. Stb.) Ez a gyakorlat segít kialakítani az egymásra figyelés képességét is.

Felismerem?

Két egyenlő részre osztjuk a csoportot. Az egyik fele szétszóródik a teremben, majd bekötött szemmel leül. Mindegyik mellé odaül a másik csapatból egy játékos, aki nem szólhat meg.

A „vak” játékos megvizsgálja a társa arcát, haját, kezét, és megpróbálja kitalálni, hogy ki lehet az.

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

Egy rajzórán különösen hasznos változat: A vizsgálódás után a „látó” játékosok felsorakoznak és a „vakoknak” ki kell választani a sorból azt, akit néhány perccel azelőtt vizsgálat alá vetettek. (Ez folyhat nyitott és csukott szemmel egyaránt.)

Nehezített változat: A résztvevők két sort alkotnak egymással szemben. Az egyik sorban állók „vakok”, rögzítik az előttük állók sorrendjét kéz vagy arc tapogatása alapján. Majd a sor összekeveredik, a „vakok” próbálják visszaállítani az eredeti sorrendet.

Tapasztalatokat szerezhethetünk arról, hogy milyen formaérzékkel rendelkeznek egyes tanulóink, milyen jó a megfigyelőképességük, figyelnek-e az apró részletekre. Ki szeret „vak” lenni és ki az, aki kifejezetten szorong attól, ha bekötik a szemét. Fény derülhet arra is, hogy mennyire bíznak egymásban a gyerekek, tartanak-e egymás érintésétől, vagy a legkisebb félelem nélkül nyújtják át tapogatásra a kezüket, és – ami a legnehezebb – az arcukat.

Mit teszek a rajzdobozba?

A *Névlánc* játék elve alapján a játékvezető elkezdli: „A rajzdobozomba teszem a színes ceruzáimat.” A következő megtoldja egy szintén fontos eszközzel vagy anyaggal. „A rajzdobozomba teszem a színes ceruzáimat és az ecsetemet” (pl. filctoll, rajzlap, kréta, vízfesték, gyurma stb.). Egyre több tárgy kerül a dobozba, és a soron következőknek egyre nehezebb a feladata. Sok mindent megtudhatunk ebből a játékból arról, hogy milyen eszközökkel találkoztak már tanulóink. Természetesen a játék végén be is mutathatjuk a sokak által nem ismert eszközöket, vagy gyűjtőmunkát adhatunk ki azok felkutatására, ismertetésére.

Szoborjáték

Végezhetjük egy szobrásszal, aki varázsszóval alkot (kimondja, hogy mivé kell változni, mit kell csinálni), vagy párokban, amikor a társból a játékvezető meghatározása alapján szobrot kell készíteni. Végezhető csoportosan, párosan is, gyerek és felnőtt vezetővel egyaránt. A játék segítségével akár a tanulóink kreativitására is ráláthatunk és természetesen fejleszthetjük is azt. „A jobb kezeteiket emeljétek fel, a bal lábatokat hajlítsátok be, miközben a jobb szemetekkel kacsintgattok!” Vagy: „Változzatok mókussá, akinek a jobb mellső lábában van egy dió, a ballal pedig magasra nyúl egy másikért”, és ehhez hasonló szobrászutasítások segítik a gyerekek térbeli viszonyokra vonatkozó ismereteinek megismerését.

Firka–forma

Mi lett a firkából? Akár előre is készíthetünk firkákat, amelyekből konkrét dolgokat kell alkotni.

Változatok: A gyerekek egymásnak is firkálhatnak, vagy bal kézzel firkálok, jobbal kiegészítem stb. Kreativitás, lazaság, fantázia, bátorság, hangulat, amiről képet kaphatunk.

Igy használják

Az osztály létszámától függően azonos létszámú csoportokban játszunk. Minden csapat kap egy-egy tárgyat és megadott idő alatt minél több más tárgyat kell vele eljátszani. A saját

funkciójában természetesen nem használható, viszont érzékletesnek kell lenni a bemutatónak. (Pl. egy tányérral eljátszhatunk autókormányt, kalapot, tükröt, lavórt stb., csak tányéért nem!) Ügyeljünk arra, hogy mindegyik csapattag lehetőséget kapjon a szereplésre! Biztosíthatunk felkészülési időt is, ahol a gyerekek a munkamegosztást is megbeszélhetik. Természetesen szűkíthetjük a bemutatandó lehetőségek csoportját: pl. csak élőlényeket, rajzórai kellékeket, élelmiszereket stb. Alkalmas a feladat arra, hogy megfigyeljük, kinek milyen a fantáziája, mennyire képes elszakadni a konkrét, kézzelfogható valóságtól. Mennyire bátrak, kezdeményezők egyesek, és milyen ismereteik vannak tárgyi környezetünkről.

Meseillusztráció készítése

Javaslom a lemezről vagy magnóról lejátszott mesét, hogy már a kezdeti nehézségeknél támaszt nyújthassunk a rászorulóknak. Persze jobb, ha a végighallgatott meséről kezdünk rajzolni. Itt engedjük a szabad eszközváltást, mert abból is tudunk levonni következtetéseket.

Versillusztráció készítése (ld. előző)

Rajzolás activity

A jól ismert játék változatát a táblára rajzolással végeztessük, 4-5 fős csoportokkal. Közös megállapodás szerint határozzuk meg az időt és a rablási lehetőségeket. A tanító készítsen szókérdőket, vagy elsősök esetében súgja a rajzolandó tárgyat, állatot stb. a gyermek fülebe. Jól megfigyelhetőek lesznek az esetleges bizonytalankodások, félelmek vagy éppen a jó lényeglátás. Csak rajtunk múlik, hogy mit tudunk leszűrni a játék során. Semmiképpen se adjunk túl nehéz feladatot, ami a bátortalanokat kudarcélményhez juttathatja. Én olykor kegyes csalással kiválasztom, hogy kinek melyik cetlit nyomom a kezébe.

Változat: Egy emberábrázolásos témakör elején játszhatjuk csupa mozdulatos feladattal is (pl. guggol, kötélre mászik, iszik, énekel, veszekszik stb.), így képet kaphatunk arról, hogy honnan kell indítanunk a fejlesztést, kinél mire kell figyelnünk az új témakör feladatainak, vizuális problémáinak megtervezésekor és az értékelés során.

Családrajz

A gyerekek erről sokszor szívesen is mesélnek, így jobban megismerhetjük őket és családjukat is. Láthatjuk az emberábrázolás szintjét és az eszközhasználat fokát is.

Színezések vonalhálón ceruzával

Amire fény derülhet: finommozgások, színhasználati bátorság, szokások, pontosság igénye vagy képessége, ötletgazdagság stb. Lehet szabadon és lehet feladathoz is kötni, lehet kész vonalhálókat használni és készíthetnek a gyerekek is. (Pl. hideg-meleg vagy komplementer kontraszt alkalmazása: vidámság-szomorúság, gyors-lassú kifejezése, érzékeltetése, egyenletes vonalhálón figurateremtés.)

1. FEJEZET: MILYENEK A GYEREKEK? KÜLÖNBÖZŐEK!

Vidámság és szomorúság festése

Érdekes, hogy vannak gyerekek, akiknél a vidámság is szomorúbb, mint másoknál a szomorúság. Érdeemes ez előtt a feladat előtt játékos relaxációt végezteni érzések és színek kapcsolatának felhasználásával. Aki szeretne, az számoljon is be élményeiről. Eszközhasználat biztonsága, felület kitöltése, színérzék, egyedi stílus lehetnek megfigyelésünk tárgyai.

Tenyér-önarckép készítése

Mindenki rajzolja körbe a tenyerét és töltsen meg mindenféle jóval, amit szeret! (Előjöhethetnek kedvenc állatok, ételek, szülők, barátok, színek, tantárgyakat jelképező motívumok, virágok, nevek stb.) Nekünk csak ismerkednünk kell velük, beszélni róluk a gyerekeket és gyönyörködnünk bennük.

2. fejezet

Adaptív tanulási környezet

M. Nádasi Mária

Adaptivitás az oktatásban¹

Ebben az elméleti és fogalmi kereteket tisztázó tanulmányban pontos fogódzót kapunk olyan fogalmak használatához, mint az adaptivitás, differenciálás, egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett oktatás. Sok rendszeralkotóval szemben az írás szerzője nem az ellentéteket és a kizárólagosságokat hangsúlyozza, hanem árnyalt elemzéssel vezet el az egységesség és differenciálás, nevelés és oktatás együttesének értelmezéséhez egy adaptív pedagógiai környezetben. Képet alkothatunk továbbá a differenciálást támogató elképzelések történeti vonatkozásairól és hazai megvalósulásukról, a nyílt és zárt oktatási rendszer sajátosságairól.

* * *

Differenciálás az egységesség és a pluralizmus körülményei között

A differenciálás lényege: tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztés és/vagy a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önzérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelési gyakorlatban. Ebben az értelmezésben tehát differenciálásról beszélni – az eddigi megközelítésektől eltérően – csak a pedagógiai (nevelési-oktatási) folyamat szintjén értelmes.

Akár egységesség, akár pluralizmus uralja a közoktatást, akár az integráció, akár a szegregáció megjelenését véljük felfedezni, a tanulók számára, s ezáltal az egész társadalom számára csak akkor számíthatunk a kívánt eredményekre, ha maga a pedagógiai gyakorlat differenciált.

Az egyedi differenciálás nem ismeretlen a nevelés történetéből: a mester-tanítvány kapcsolat szép példái jelzik ezt.

Az iskolai differenciálás igénye Európában a 19. század végének, a 20. század elejének terméke – ha akkoriban nem is ezt a kifejezést használták.

Ebben az időszakban

- a liberalizmus eszméinek térhódításával nagyobb jelentőséget kezdenek tulajdonítani az egyes embernek, az emberek közötti egyenlőségnek, az emberek szabadságának, kibontakozásának;
- a természettudományos módszerekkel kutatásokat folytató pszichológia felhívja a figyelmet az életkori és az egyéni sajátosságokra;
- a társadalmi-gazdasági fejlődés körülményei között felértékelődik az emberi alkotó tevékenység;
- a családok életstílusában, intim légkörében egyre nagyobb szerepet kap az a felfogás, amelyik a gyermeket sajátos szükségletű, fejlődő, változó, egyszeri és megismételhetetlen egyednek tekinti.

¹ Első ízben megjelent: M. NÁDASI MÁRIA: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs, 2001. 23–40.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Ennek a változásnak a térhódítását is jelzi az a sokágú nemzetközi pedagógiai mozgalom, amelyet reformpedagógiának nevezünk. A mozgalom irányzatainak közös sajátossága a gyerek központba helyezése, egyéni sajátosságainak tiszteletben tartása.

Ezt az egyes irányzatok különböző módokon kísérelték meg elérni, egy azonban közös volt bennük: ön maga alakításában a tanulóknak nagy szerepet szántak.

A gazdag neveléstörténeti példatárból csupán két, meglehetősen ismert koncepció:

MARIA MONTESSORI az egyéni kibontakozásban a körülményeknek, az egyéni, szabad tanuláshoz szükséges eszközöknek szánt döntő szerepet – megteremtette a Montessori-eszközöket.

PETER PETERSEN az önfejlesztés feltételei közül a spontán szociális kortárs kapcsolatokat és az indirekt módon irányító pedagógust emelte ki – tanulás szervezési rendszerében az oktatásban központi szerepet szánt a gyermekek egyéni tanulás tervének, amelyet a spontánul kialakuló páros és csoport tanulás keretei között, szükség esetén a pedagógus tanácsának figyelembevételével valósítanak meg.

(részletesebben lásd: M. NÁDASI MÁRIA, 1997)

A tanulók egyéni sajátosságainak teret adó pedagógiai gyakorlat – nemzetközi hatásokra – a hazai pedagógiában sem volt ismeretlen.

Amit Nagy László az egyénies oktatásról írt (Nagy L., 1982), amit a tanulók egyéni sajátosságainak a figyelembevétele érdekében Nemesné Müller Márta Családi Iskolájában és Domokos Lászlóné Új iskolájában a testület tett, a differenciálás legnemesebb hagyományai közé sorolhatók.

(DOMOKOS L.-NÉ-BLASKOVICH E., 1934; NEMESNÉ MÜLLER M., 1937; BUZÁS L., 1969)

A reformpedagógiához kapcsolódó irányzatok a tanulók önfejlesztésére építő differenciálást a nyílt oktatás körülményei között valósították meg.

A nyílt oktatás jellemzői: az oktatás céljának, tartalmának, menetének, a szervezési és a módszerbeli megoldásoknak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek (követelményeknek), valamint ezek értékelési módjainak a meghatározásában – érdekeltségből, saját nevelésében, oktatásban való illetékességéből adódóan – a tanulóknak is döntő szava van. A pedagógusok–tanulók–szülők együttműködése a gyerek, az ifjú kibontakozásának segítése, fejlesztése érdekében természetes.

Azonban a 20. századi Európa pedagógiája – bár tanult a reformpedagógiától – inkább a *zárt oktatás koncepciója* szerint működött, működik még ma is. Ennek lényege, hogy az oktatás távlati és aktuális céljait, tartalmát, menetét, megszervezésének módját, a módszerbeli megoldásokat, az alkalmazott eszközöket, az elvárt eredményeket (követelményeket), ezek értékelési módjait – szakmai illetékességéből adódóan – a pedagógus határozza meg.

Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy a pedagógus teljes mértékben átveszi a tanulók fejlődéséért a felelősséget, abban a hitben élve, azt a meggyőződést sugallva, hogy ő (egyedül ő) tudja, mi a jó, mire van szükségük a tanulóknak.

Ezért a *zárt oktatás körülményei között a differenciálás azt jelenti*, hogy a pedagógus megismeri az egyes tanulók szükségleteit, lehetőségeit, s ezek alapján tervezi és irányítja az egyes tanulók fejlődését.

Az oktatásban megvalósuló differenciálás lehetőségét a 20. század első felében – akár a nyílt oktatás, akár a zárt oktatás körülményeire gondolunk – kizárólagosan úgy keresték, mint az iskolába járó, osztályba tartozó tanulók egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlesztést vagy az önvezérelt fejlődés segítségét.

A 60-as évek óta ismeretesek olyan szakmai törekvések, amelyek a differenciálást a teljesen egyénített, individualizált oktatás keretében, az egyénre koncentrálni kívánják elérni. Iskola, osztály, a többi gyerek csak akkor kerül a képbe, ha erre az egyénnek az eredményes elsajátítás érdekében szüksége van.

A 70-es években a hazai közoktatásban a differenciálás igénye fogalmazódott meg a pedagógiai munkával kapcsolatban, szembesülve az egységességre törekvés ellenére a leszakadó tanulók jelentős rétegével. Az oktatási esélyegyenlőség egyértelmű feltételének a differenciált pedagógiai munka tűnt. Csak lassan, óvatosan került, kerülhetett megfogalmazásra, hogy az iskola a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket nem tudja kompenzálni, viszont sok mindent tehet ellene. A differenciálás igénylése tehát nem került le a napirendről, ugyanakkor a kompenzáció szükségessége kiegészült a tehetséggondozás szorgalmazásával. S az elmélet keretében már megfogalmazódott a differenciálás olyan értelmezése, igénylése is, amelynek eredménye valamennyi tanuló optimális fejlődése/fejlesztése. (M. NÁDASI M., 1986)

Ezek az elvárások a zárt oktatás koncepciójában zajló tömegoktatáshoz szokott gyakorlat számára megrázóak voltak – hiszen a működő pedagógusoknak személyes tapasztalataik nem voltak e téren, a pedagógusképzésben is csak ebben az időszakban lett téma a differenciálás, s ráadásul az iskolai munka körülményei sem változtak.

Ami a jelenlegi hazai pedagógiai közgondolkodást illeti, e téren még mindig sokféle elgondolás található. Lassú a változás.

1999-es empirikus – alsó tagozatos szakvezetők körében végzett kutatás szerint (M. NÁDASI M., 1999) a differenciálásnak a hazai gyakorlatban olyan értelmezései élnek, amelyek szerint az a gyenge tanuló felzárkóztatására és/vagy a tehetséges tanulók fejlesztésére irányul; szörványos a valamennyi tanuló fejlesztésére kiterjedő értelmezés. Él olyan vélemény is, hogy a differenciálás spontán folyamat.

Az eredmények „érdekessége”, hogy hasonló helyzetet tükröz, mint az 1980-as évek elején végzett országos reprezentatív vizsgálatunk (FALUS I. és mások, 1989). Egy, ámde elgondolkodtató különbséget lehetett regisztrálni. Az 1999-es vizsgálatban új elemként a tanulmányi versenyekre való felkészítést kapcsolják a kollégák a differenciálás funkcióihoz, a felzárkóztatáshoz és a tehetséges tanulók fejlesztéséhez hasonló gyakorisággal. A differenciálás ezek szerint sokak szemében még ma sem több, mint a tanulmányi versenyekre való felkészítés érdekében végzett alkalmi többletmunka.

Holott az elmúlt időszak következménye, hogy a mai hazai oktatási gyakorlatban a tanulók sajátosságainak figyelembevétele a szóhasználat szintjén természetesnek tűnik. Még a közoktatási törvény is előírta, hogy az iskolák által készített intézményi pedagógiai programoknak kötelező része a tantestület differenciálással kapcsolatos álláspontjának rögzítése.

Igaz, hogy mindez azt sem zárja ki, hogy a differenciálás csak alkalmankénti legyen, egyes tanulókhöz vagy tanuló rétegekhez kapcsolódjék, vagy feladatként csak a szakemberek egy speciális csoportjára (fejlesztő pedagógusok, iskolapszichológus) szűküljön le, vagy a differenciálás funkcióját teljesen félreértsek.

A hazai közoktatásban az előzmények ismeretében természetes, hogy a pedagógusok a differenciálásra a zárt oktatás keretei között vállalkoznak elsősorban. Ez időigényes, kockázatos, és ráadásul nem teszi közvetlenül érintetté a tanulót saját fejlődésében. A nyílt oktatással kapcsolatos fenntartás azonban a hazai pedagógiai közvéleményben szinte tapintható. Ez valószínűleg azért van így, mert a nyílt oktatást nagyon sokan azonosítják a zűrzavarral, a folyamatok átláthatatlanságával, kézben tarthatatlanságával. De az is lehet, hogy a nyílt oktatás vagy a nyílt oktatás elemeinek beemelése a gyakorlatba

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

valójában azért ütközik saját magunk állította korlátokba, mert például még mindig magasabbra értékeli, ha a tanulók elfogadják az általunk megfogalmazott kereteket, követelményeinket, ha kopírozzák a gondolatainkat, nézeteinket, mint ha ők is részt vesznek mindezekben a folyamatokban, és esetleg véleménycserére, „egyezkedésre”, véleménymódosításra kényszerülünk. Holott a tanulókkal való együttműködés lehetővé teszi, hogy a gyerekek önmaguk differenciált fejlesztésében is valódi munkatársaink legyenek.

Adaptivitás az oktatásban

A differenciálás jelentőségének hangsúlyozása azonban – be kell látnunk –, nem jelentheti az egységesség mellőzését. Hiszen az egységesség *ad alkalmat arra, hogy a gyerekek fejlesztésében/fejlődésében megerősödjének azok az elemek, amelyek a hatékony, konstruktív együttgondolkodáshoz, társas együttéléshez, a tudás társadalmilag értékes felhasználásához szükségesek. A kérdés a pedagógiai folyamatban tehát nem úgy vetődik fel, hogy vagy egységesség vagy differenciálás, hanem egységesség és differenciálás.*

Ez a szemlélet teszi lehetővé a gyakorlatban azt, hogy a pedagógusok és a diákok egymásra figyelve, egymás valós igényeit ismerve és tekintetbe véve, együttműködve tudjanak részt venni. A tanulók számára ez a megoldás a fejlődés, a nevelődés kedvező feltételeit biztosítja, az önfejlesztés, az önnevelés megtanulásának kiváló terepét kínálja; a pedagógus számára a szakmai önmegvalósítás egy lehetséges útját jelentheti. Mindez azonban csak akkor fontos, ha pedagógiai céljaink között a konstruktív életvezetésre, az autonóm erkölcsiségre, az élet-hosszig tartó tanulásra nevelés kiemelt szerepet kap.

A differenciálással együtt, azzal összekapcsolódva, azt váltva megjelenő egységesség az oktatás folyamatában természetesen nem tömegoktatás, nem az egyformaság illúziójára épít, hanem az egyéni sajátosságok ismeretében valósul meg.

A tömegoktatás illúzióját kifejező alapgondolatot, a hazai oktatásügyet hosszú távra meghatározóan a XVIII. század 70-es éveiben fogalmazta meg Ignaz Felbiger apát: „Ugyanazon osztály tagjainak ugyanazt kell látniok, gondolniok, hallaniok, tenniök”. (Idézi MÉSZÁROS, 1984. 78.) Ma már a differenciális pszichológia ismeretében elnézően mosolygunk ezen az igényen, ámde a gyakorlat még gyakran viseli magán ennek az egyformasággal kapcsolatos hitnek a jellemzőit.

Lényegében ez a naiv hitünk jelenik meg olyankor, amikor csodálkozunk, sőt esetleg felháborodunk, mert nem mindenki tart ugyanott az olvasásban, mert nem mindenki hallotta a kérdésünket, utasításunkat stb. Ez a hit még olyan, a nevelés gyakorlatát Európában a korábbi századokban meghatározó, ma már nem tudatosult értelmezéshez tapad, amely a gyerekeket, az osztály működését a mechanikus gépek működésének mintájára képzelel el.

A differenciálásról szólva tehát nem hagyhatjuk figyelmen kívül az oktatás folyamatában az új típusú, a tanulók egyéni sajátosságainak ismeretében megvalósuló egységességet.

A továbbiakban az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálást (differenciált fejlesztést és/vagy öndifferenciálás megfelelő körülményeinek a biztosítását) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatást együtt adaptív oktatásnak fogjuk nevezni, és kapcsolatba hozzuk a zárt és nyílt oktatás által ehhez biztosított lehetőségekkel, feltételekkel.

Az adaptív tervezési logika, az adaptív oktatás, adaptív tanulás, az adaptív oktatási stratégia gondolatköre a hazai szakirodalomban utalás szintjén megjelent már. (Pedagógiai Lexikon, 1997; FALUS I. 1998/a; HUNYADY GY.-NÉ–M. NÁDASI M. 2000; NAHALKA I., 1998/a)

Az adaptív oktatással foglalkozva a továbbiakban, különös hangsúlyt helyezünk a gyakorlati megvalósíthatóságra és annak jellemzőire attól függően, hogy a tanítási-tanulási folyamatra a zárt vagy a nyílt oktatás körülményei között kerül-e sor.

Az adaptív oktatás köthető az oktatás céljaihoz, tartalmához, menetéhez.

AZ ADAPTIVITÁS AZ OKTATÁS CÉLJAIRA VONATKOZÓAN

A *pedagógiai célok* azok a gyermekek, ifjak alakításával, alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére való törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője.

Jelenleg nálunk az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és a közoktatási rendszerekre meghatározó mértékben ható pedagógiai elméletek szerint a céloknak a pedagógiai munkában kiemelt jelentőségük van.

Nem lehet azonban elhallgatni azt, hogy századunkban megjelentek azok az antipedagógiai elméleti irányzatok is, amelyek radikálisan célellenesek, a külső (oktatáspolitikai, elméleti, pedagógusok, szülők által meghatározott) céloknak megfelelő pedagógiai hatásrendszert a gyerekek elleni valóságos bűnnek tartják.

(ZRINSZKY L., 1997)

A célok a pedagógiai munkában *viszonyítási pontokként működnek* a folyamat különböző szintjeinek tervezésekor, illetve a folyamat során, valamint a folyamat lezárulásakor.

A célok a pedagógiai munkát szabályozó központi és a pedagógusok által készített tervezési dokumentumok fontos elemei.

Az e dokumentumokban rögzített célok nem képesek lefedni a pedagógiai folyamatban jelen levő célok teljes körét, ugyanis *a konkrét oktatási helyzetben minden érintettnek vannak céljai.*

Így a pedagógusok rendelkeznek – integrált, egyéni pedagógiai elméleteik részeként – saját, általában nem rögzített célokkal is.

E célok közös jellemzője, hogy – tudatos vagy látens módon – meghatározzák a pedagógiai folyamatot; hogy az egyéni hétköznapi tudás mellett megtalálhatók bennük az elméleti tudás, a hivatalos előírások, valamint a konkrét körülmények (tantestületi, munkaközösségi álláspont, rendelkezésre álló idő, eszközök) elemei is.

Így a pedagógusok céljai adott esetben lehetnek:

- hivatalosan is előírtak;
- elméletileg is kívánatosnak tartottak;
- a hivatalos és az elméletileg meghatározott célok között nem szereplők, de azokkal szellemiségükben összhangban levők;
- a hivatalos és/vagy az elméletileg meghatározott céloktól eltérőek, akár még azokkal ellentétben levők is.

A továbbiakban e célokkal kapcsolatban csak azokat a kutatási eredményeket emeljük ki, foglaljuk össze, amelyek nagy biztonsággal általánosíthatók (HOFER M., 1986), illetve amelyeket saját vizsgálataink, szakmai tapasztalataink is alátámasztanak.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

A nemzetközi és a hazai kutatások egybehangzó véleménye szerint a pedagógusok többé-kevésbé ismerik a hivatalos célokat, azonban ezeket olyan általánosoknak tartják, hogy a gyakorlatban nem közvetlenül ezek megvalósítása érdekében dolgoznak. *A pedagógusok tevékenységét alapvetően egyéni céljaik határozzák meg.*

A szakirodalom alapján bizonyítottnak tekinthető, hogy *e célok kialakulásában mind érzelmi-szükségleti, mint intellektuális, mind társadalmi összetevőknek szerepük van, s hogy maguk az összetevők is, a célok is változnak az önálló iskolai gyakorlatban eltöltött idővel.*

A pálya kezdetén a leggyakoribb célalakító *érzelmi-szükségleti tényezők*: az elismerés iránti szükséglet, a kedveltség iránti szükséglet, a valahová tartozás szükséglete, a kompetencia-szükséglet. Így például érzelmi-szükségleti tényezők fejeződnek ki az ilyenféleképpen megfogalmazott célokban: „Azt akarom, hogy érezzék, a segítők vagyok, nem az ellenfelük”, „Az a legfontosabb, hogy szeressenek, a többi majd kialakul”, „Nem engedhetem meg magamnak, hogy ne tudjak válaszolni a kérdéseikre” stb. Érdeemes felfigyelni arra is, hogy a gyerekek szükségleteinek célalakító szerepe e kutatási eredményekben egyáltalán nem jelenik meg.

A vizsgálatok szerint az első 3 év után – bizonyára a napi tapasztalatok alapján – az elismerés iránti szükséglet egyéni célmeghatározó szerepe csökken, viszont felerősödik a munka újdonsága, változatossága iránti szükséglet.

Az *értelmi tényezőkön* belül döntő szerepe annak a feltételezésnek van, hogy mekkora kár következik be akkor (a pedagógus, a tanuló, a társadalom viszonylatában), ha egy kötelezően előírt, egy elméletileg ajánlott, egy pedagógus által fontosnak tartott cél, célelem kimarad a képviselt egyéni célok köréből. A gyakorlati tapasztalatok hatására a már sikeresen megvalósított célok, célelemek felerősödnek, s a pedagógusok képessé válnak a kívánságok és a reális célok egymástól való elválasztására, újabb célok megfogalmazására is. Jól érzékelhető például a célok jelentőségének mérlegelése és az ezzel kapcsolatos állásfoglalás a következő megfogalmazásokban: „Inkább ne írjon olyan szépen, de merjen a tetteiért felelősséget vállalni”; „Nem akarok intellektuális óriásokat, ugyanakkor erkölcsi törpéket nevelni” stb. A pályán eltöltött idő célalakító hatását jól tükrözik között az így kezdődő célmegfogalmazások: „Mikor még kezdő voltam, azt hittem, az a legfontosabb..., mindent megtettem azért...” stb.

A *társadalmi körülmények* célformáló szerepe abból adódik, hogy a nevelés sohasem folyik társadalmi vákuumban. Részben minden pedagógus meghatározott társadalmi körülmények között zajló saját élettörténete produktuma, másrészt szakmai munkája a saját és a mindenkor társadalmi elvárások metszéspontjában folyik. Ezért tehát a különböző társadalmi körülmények között működő pedagógusok céljaiban különböz(het)nek is egymástól, hasonlítanak/hasonlíthatnak is egymáshoz, és várható, hogy a társadalmi folyamatok változásai a pedagógusok szubjektív céljaiban is lecsapódnak.

Nem véletlen, hogy különböző államokban a pedagógusok más jellegű célokat részesítenek előnyben. Így például a 70-es évek közepéről származó vizsgálat szerint az alapiskoláztatásban az angliai pedagógusok legfontosabb egyéni céljai: a gyerekek legyenek boldogok, kiegyensúlyozottak, tudjanak jól olvasni, tudjanak felelősségteljesen cselekedni. Ezzel szemben ugyanakkor a svájci pedagógusok egyéni céljai között első helyen az önállóság állt, s a boldogság a 16., a kiegyensúlyozottság, a 30., az olvasni a tudás 13., a felelősségteljes cselekvésre való képesség a 8. helyre került. (ASTHON, B., 1975) Magyarországon ugyanebben az időben a megkérdezett pedagógusok több mint 25%-a szerint leggyakrabban említett elérendő célok: munkaszeretet, becsületesség, közösségi érzés, őszinteség.

(BAKONYI P., 1980)

A pedagógusok célelképzelései egy-egy kultúrán belül változnak, de meglehetősen lassan.

A hazánkban a pedagógusok céljaival kapcsolatosan 1956-ban, 1966-ban és 1976-ban végzett kutatás eredményeit összegezve ezért kerülhetett megállapításra, hogy míg például a hazafiság, valamint a szocialista-kommunista beállítottság 1956-ban és 1966-ban a pedagógusok több mint 25%-ánál volt vezető cél, 1976-ra mindkettő említettsége 15% alá esett; emelkedett viszont a gondolkodóképesség említettsége, amely 1956-ban 10% alatt, 1966-ban több mint 15%, 1976-ban több mint 25%-os volt.

(BAKONYI P., 1980)

A kutatási eredmények szerint a legtöbb pedagógus a maga számára – kettős értelemben is – *duális célstruktúrát alakít ki*. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a célok egy része a tanulók személyiségajátosságaihoz (legyen önálló, igazmondó, empatikus stb.), egy részük teljesítményükhöz kapcsolódik. Érdekes megállapítás, hogy a személyiségre vonatkozó célstruktúra sokszor kidolgozottabb, ugyanakkor az elérés módjáról való elképzelések lényegesen bizonytalanabbak. Ezért ezen a területen különösen gyakori megoldás a *céleltolás*. Ennek lényege, hogy az egyénileg is fontosnak tartott cél elérését megoldhatatlannak tartva, a feltételeket elégtelennek ítélve, kapcsolódó mellék- vagy részcélok eléréseért tesz a pedagógus erőfeszítéseket, a cél elérését időben is, térben is iskolán kívülre tolvá. Elég gyakori – a céleltolás lényegét jól tükröző – álláspont például az önállóságra neveléssel kapcsolatban, hogy az iskolában tanuljon meg a gyerek úgy viselkedni, ahogy a pedagógus szerint ott kell, aztán majd, amikor lehetősége nyílik az önállóságra (az „Életben”), tudjon önállóan viselkedni (bár az iskolában inkább végrehajtó, legjobban esetben „együtt menetelő” volt).

De e célstruktúra kettős abban a tekintetben is, hogy milyen befolyást gyakorol a pedagógus döntéseire, tevékenységére. Sejthető, anélkül, hogy részletes kutatási eredmények rendelkezésre állnának, hogy a célok verbalizálható rétege (szóbeli vagy írásbeli kikérdezés során megfogalmazódnak, elfogadásra, elutasításra kerülnek stb.) mellett, azzal együtt van a céloknak egy olyan rétege is, amely nehezen verbalizálható, de amely a praxisban szintén meghatározóként van jelen. E célokra a pedagógiai tevékenység megfigyeléséből mintegy „visszafelé” lehet következtetni. Valószínű, hogy ez utóbbi kétféle célréteg egymással egyéneknél eltérő mértékű fedésben van.

A célok között gyakran lehet konfliktus is. Ez előfordulhat a végcélok és a közbülső célok között, ha a célok nem alkotnak koherens rendszert. Így például végső cél lehet a tanulók fejlett kritikai készsége, a tanítási órákon viszont az a (közbülső) cél, hogy a tanulók kérdéseikkel, véleményükkel ne hátráltassák a tananyag elvégzését; vagy a gyerekek segítőkészség nevelése a végcél, de az egymás között spontán kialakuló segítségi formák zavarónak, ezért „illegálisnak” minősülnek, büntetendők.

A kutatások figyelemre méltó felismerése, hogy a pedagógusok a különböző tanulókhöz különböző célok elérésének igényét kapcsolhatják, tehát egy adott pedagógiai szituációban, folyamatban párhuzamosan különböző céltípusokért, célokért fejtenek ki hatást. („X-től minden körülmények között elvárom, hogy figyeljen, gondolkodjon, kérdéseket tegyen fel; Y legalább azt értse meg, amit itt az órán feldolgozunk; Z, ha nem is mindig érti, miről van szó, legalább ne zavarja az órát stb.”)

Talán nem túlzás azt állítani, hogy ez utóbbi körülmény fontos feltétele a pedagógusok differenciálási lehetőségeinek a zárt oktatás koncepciója szerint.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Ami a *tanulók konkrét céljait* illeti, ezzel kapcsolatos vizsgálódások nem állnak rendelkezésre, azt azért tapasztalatból tudjuk, hogy ezek korántsem mindig esnek egybe a pedagógus céljaival.

A tanulók céljait tekintve leírható – még ha csak a *zárt oktatást* nézzük is – egy fontos változási folyamat az életkor előrehaladásával.

Közismert, hogy az iskolakezdő tanulók általában örömmel, kíváncsisággal kezdik tanulmányaikat, bár eltelik néhány hónap, míg gyerekekből iskolásokká válnak. Az ő esetükben nem ritka a pedagógus céljaival való egyezés – közös cél az alapvető kultúrtechnikák elsajátítása, a kellemes közérzet, a meleg légkör.

Felső tagozatban a tanulók inkább az iskola társas lehetőségeivel kapcsolatban fogalmaznak meg vagy élnek át célokat. Ez nem feltétlenül úgy értendő, hogy az iskola „leszoktatta” a gyerekeket a tanulás iránti érdeklődésről, hanem úgy, hogy kötelező tananyagával, a tanulóktól a végrehajtó szerepet elváró légkörével nem tud versenyezni a megélenkült, viharos társas érdeklődéssel. A tanulók napi céljai az oktatást illetően gyakran leszűkülnek arra, hogy az értékelés során mi ne történjen velük. Mintha az oktatás szétválna tanításra és értékelésre, és őket ebből főleg az értékelés foglalkoztatná.

Középiskolában a tanulók egy része visszatér a tudáscentrikus célokhoz, már a felsőoktatásban való részvételre készülve. Az ifjak másik része inkább csak elviseli, túlélni akarja az iskolát, céljaik kivezetnek az iskolából.

A *nyílt oktatás* körülményei között a tanulás és a társas élet fontossága, öröme, komolysága a tanulók céljait inkább kötik a teljes tevékenységrendszerhez, hiszen minden életkorban megtalálhatják, megkaphatják a nekik leginkább megfelelő feladatokat, s számukra kedvező szociális közegben dolgozhatnak.

Emellett a nyílt oktatás, vagy a nyílt oktatás elemeinek beemelése az oktatásba ad lehetőséget inkább arra, hogy a tanulókkal önmagukkal kapcsolatos távolabbi (miben lenne jó változnom?, melyik tantárgyban, milyen célokat tűzsek magam elé?) és távoli (milyen pályát válasszak?) fejlesztési céljaikról beszéljünk, a stratégiák kimunkálásában, az önmagukkal, körülményeikkel való küzdelmet inspiráljuk, ha kell, direkt vagy indirekt (tevékenységbe való bevonással, irányítással, kölcsönös tanulótársi segítséggel stb.) módon segítsük.

Látni kell, hogy csak azoknak a pedagógusoknak van esélyük a tanulók érdekelte tételére, bevonásukra saját fejlesztési folyamatukba, akiknek céljai között helyet kap a tanulók önfejlesztésre, önnevelésre való serkentése is.

Céljai természetesen a szülőknek is vannak. Ezek a célok inkább a neveléshez kapcsolódnak, meglehetősen általánosak, és látványosan együtt változnak a tanulók életkorával. Minden életkorban közös jellemző, hogy minimálisan a családi hatások, célok felerősítését kívánják az iskolától, de nem ritka az sem, hogy a családi nevelési célok elérését várják el az iskolától.

A pluralizmus körülményei között a család és az iskola céljainak összecsengése fontos szempont lehet a szülők számára az iskola, illetve alsó tagozaton a tanító, később egyes szaktanárok választásában.

A *célok egyeztetése, integrációja*, az elvárások kölcsönös tisztázása és elfogadása az *adaptív oktatásban a pedagógus, a tanulók és a szülők együttműködésének eredményeként valósul meg* – körülhatárolva a mindenki számára kötelezőt, ajánlottat és az egyénileg lehetségest, javasoltat.

A pedagógus és a szülők céljainak egyeztetésére a hagyományos vagy újszerű találkozási, együttműködési fórumok egyaránt rendelkezésre állnak.

Jó, ha az egyeztetés folyamatába, de eredményébe mindenképpen beavatjuk a gyereket is. A saját magára vonatkozó elképzeléseinket megismerni jogos igénye, s ezért valamit tenni is csak úgy tud, ha érti, érzi, esetleg csak a bizalom okán elfogadja a „felnöttek” céljait.

A pedagógus és a tanulók egyeztetésének lehetőségei korlátlanok, a szituáció és a résztvevők kreativitásának függvényében alakíthatók.

A célok egyeztetése természetesen minden érintett számára lehet a célok módosításának, változtatásának forrása.

AZ ADAPTIVITÁS AZ OKTATÁS TARTALMÁHOZ KAPCSOLÓDVA

Az oktatás tartalmában való adaptív megoldások lehetősége mögött az a tény áll, hogy az oktatási tartalomnak csak egy része az, amelyik elsajátításának szükségessége nem lehet kétséges, mert jelentős tartozéka az egységes nemzeti kultúrának, mert feltétele a területen való további tájékozódásnak stb. A tartalom jelentős része a jártasságok, készségek megtanulásában, képességek fejlesztésében azonban eszköz funkciót tölt be, tehát cserélhető.

Ezért lehetséges például, hogy az olvasás megtanulására a párhuzamosan, eltérő szövegeket tartalmazó olvasókönyvek éppúgy alkalmasak, mint az utcanévtáblák, a mesekönyvek, a vasútállomások nagybetűvel kiírt helységnevei. Az persze természetes, hogy ezek a tartalmak csak az összeolvasás megtanulása szempontjából egyenértékűek, egyéb (nevelő) hatásukat tekintve nem.

A zárt oktatás gyakori problémája, hogy a közös tartalom mindenki számára egyformán kötelező, s ez a tanulók széles körében válthat ki érdektelenséget.

Hiába mondjuk, hogy ha valaki iskolába jár, kötelessége, hogy érdeklődjék, hiszen az előírt tananyag szükséges számára. Kötelességből nem lehet érdeklődni.

Komoly erőfeszítést jelent ezért a pedagógus részéről a különböző, differenciált motivációs eljárások bevetése, amelyekkel ilyenkor legalább átmenetileg figyelemre lehet bírni a gyerekek egy részét. (RÉTHY E.-NÉ, 1979) Akik mindennek ellenállnak, azok lemaradnak, tanuláshoz való viszonyuk romlik; a pedagógusok a velük való munkát kudarcok egymásutánjának élik meg, vagy a felelősséget áthárítják a tanulókra („én tanítottam, figyelt volna...” stb.).

A nyílt oktatás nagy előnye éppen az, hogy az egységesség a tartalom tekintetében is értelmet nyer, ha lehetőség nyílik kérdések megfogalmazására, egyéni kiegészítésre, a páros, csoportos búvárkodásra; ha a mindenki számára közös tartalom kiindulásként vagy szintetizálásként kezelhető.

ADAPTIVITÁS AZ OKTATÁS MENETÉBEN

Ez annak tudomásulvételét jelenti, hogy a tanulás, az ismeretek elsajátítása, a műveletek begyakorlása különbözőképpen lehet kedvező különböző tanulók számára.

A zárt, tömegoktatás keretei között megszokott megoldások természetesen nem kedvezők mindenki számára, és ebből adódnak a nagy eredménybeli különbségek is, s a „fegyelmezési problémák” is.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Nem biztos, hogy egy adott osztályban az általunk kidolgozott és irányított közös induktív vagy a deduktív elsajátítási folyamat kedvező minden tanuló számára; nem biztos, hogy az általunk meghatározott gyakorlási idő elegendő mindenki számára stb.

Ez persze nem vezethet a „csináljanak, amit akarnak” felfogáshoz. Inkább arról van szó, hogy az oktatás menetének alakításában érdemes a magunk és a tanulók elképzeléseit szembevetni, egyeztetni.

A nyílt oktatás elemeinek oktatásmenetéhez kapcsolódó, célszerű, átgondolt alkalmazásában valóban példaszerű megoldásokat mutat fel napi munkájában a Kincskereső Iskola. Csupán egyetlen idézet a munka légkörének és koncepciójának érzékeltetésére:

„Elsősorban a közepesen teljesítő gyerekek fejlesztését tartom fontosnak, hiszen rendkívül sok kreatív és jó képességű gyerek van közöttük, akik az általam vezetett nevelési-oktatási formában tágabb teret kapnak. Az elképzeléseimet szívesen cserélem fel az általuk javasolt gondolatmenetre. Eleinte még akkor is, ha kevésbé célszerű a választásuk, hiszen a többféle elképzelést összevető vitában a próbálkozás hasznáról, a problémák divergens megközelítésének érdemességéről kívánom meggyőzni őket. Közben sajátjukká válik ez a fajta munkavégzés. Az aktivitásuk alapja az, hogy kipróbálhatják az elképzeléseiket, vállalhatják a sikereiket éppúgy, mint a kudarcaikat. Nem veszem el ezeket tőlük az állandó vezérléssel. Az, hogy gyakorolhatnak megtalált lépéseket, kifejleszhetnek vagy éppen továbbfejleszhetnek eljárásokat, olyan fajta tréninget jelent számukra, amely problémavállalási és problémamegoldó készségeiket erősíti.”

(WINKLER M., 1994, 142.)

Összefoglalás

A közoktatás két szélső, egyensúlyt teremtő pólusa az egységesség és a pluralizmus. Mind-egyik esetében megkülönböztethetjük a „természetes” és a tudatos megjelenési módokat, a részleges és a kiterjesztett megvalósulást. Együttélésük, belső arányaik az iskolarendszer, az iskolában a tanulók osztályokba sorolása és a pedagógiai gyakorlat szintjén a mindenkori közoktatási rendszer egyik legfőbb jellemzője. Mind az egységesség, mind a pluralizmus rendszerén belül megjelenik a szegregáció és az integráció, sajátos hangsúlyokkal.

A közoktatás-politika, a pedagógiaelmélet, s ennek következtében a hazai pedagógiai gyakorlat egyik permanens törekvése az utóbbi harminc évben a differenciálás, azaz a zárt oktatás körülményei között a tanulók egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlesztés, illetve újabban emellett a nyílt oktatás koncepciójában vagy a nyílt oktatás elemeit érvényre juttató gyakorlatban a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosítása is.

A differenciálás alapfeltétele a hatékony egyéni tanuláshoz, akár a közös követelmények eléréséhez, akár az optimális önkibontakozáshoz a szempontjából közelítünk.

Az iskola funkciója azonban nem csupán a tudáselsajátítás segítése, biztosítása, hanem az is, hogy az elsajátított ismeret társadalmilag konstruktív alkalmazását előkészítse. Ennek feltétele az értékes társas élet, a közös élmények, a tapasztalat- és véleménycseré, akár az ismeretszerzés folyamatához kapcsolódva, akár azon kívül. Mindez pedig indokoltá teszi az egységesség egyéni sajátosságok ismeretében történő, illúzióktól mentes megvalósítását.

A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.

Winkler Márta

Életformánk¹

A tanulási környezet kifejezés nagyon komplex fogalom, nem csupán a tanulási helyszín térbeli elrendezését értjük alatta, bár vitathatatlanul annak is fontos szerepe van benne. A tanulmányban bemutatott példa is rávilágít arra, hogy nem csupán a rugalmasan alakított osztálytermi környezet, a funkcionális terek kialakítása a meghatározó, hanem az együttélés szabályai, a tanulás jelei, a tanulás folyamatát rendszerező titkos kódok együttese adja azt a belső világot, amit tanulási környezetnek nevezhetünk.

* * *

I. Életformánk

MILYEN LEGYEN AZ ISKOLA?

Egy alkalommal a rádió riporterei a második osztály utolsó hónapjaiban kérdést tettek fel a gyerekeknek, milyennek képzelik el a jövő iskoláját.

– Hát ilyenek, mint a miénk – mutattak körbe a gyerekek.

A válasz a riporterekből elégedetlenséget váltott ki, szerény fantáziával rendelkező gyerekcsoportra gondoltak.

– *Modernebb, világosabb, érdekesebb iskolát nem tudnátok elképzelni?* – méltatlankodott a riporternő.

– Dehogynem! Csakhogy mi nem az épületről, hanem az osztályunkról beszélünk!

Arról, hogy itt vannak körben a munkáink. Ott, elől a tábla alatt Dani és Andris festett cirkuszt a hullámpapírra. A polcokon az elsős munkáink: az agyagból formált állatkertünk, *A kis gömböc* című mese szereplői, a farsangi játékunkhoz készített vásárfiak és rongybabák, a kucoricacsutka állatkák (a csuhéból megformált Dalos Eszti, Tuba Ferkó). A második osztályos munkáink is itt sorakoznak: a táncoló anyagfigurák, rajzok. Ott fön, a polcok fölött a falon, a régi tanítványok agyagkupái olyan szépek! Itt hátul, a földre rakott párnákon ülve sokszor, sokfélét dolgozunk: olvasunk, megjelenítjük olvasmányainkat és saját írásainkat is. A polcon sok könyvünk van, a sajátunkat is elhozzuk egy-egy alkalommal. A matematikai játékok a szekrényben és a szekrény tetején sorakoznak.

Ha dramatizálunk az anyanyelvi órákon, vagy anyák napjára készülünk, a szekrényekben kalapot, kosárkát, textildarabokat találunk, amiből gyorsan felöltözhet egy-egy szereplő.

Jó ez nekünk nagyon!

¹ Első ízben megjelent: WINKLER MÁRTA: *Iskolapélda. Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft., Budapest, 2003. 29–61.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

- És az iskola környéke?
- Az lehetne más. Szép zöld füves, fával beültetett területen állhatna.

A riporterek elégedetlenek voltak. Én nagyon elégedett.

A gyakran visszajáró középiskolás, majd főiskolás korúak pedig azt mondják: „Olyan meghitt itt. Jó visszajönni.”

BELAKJUK A TERET

Az iskolában a tér hiánya a tanító munkáját nagyon nehezíti. Borzasztó rágondolni is, hogy amíg a Váli utcai iskolában tanítottam, zavartalan udvarhasználatról számolhattam be.

Az első években szigorú utasítások szabályozták a gyerekcsoportok *udvarra* érkezését. Néhány év múlva a testvériskola középiskolává cserélődése miatt a szabályok változtak ugyan, de nem a leginkább mozgásigényes korosztály javára.

A kicsik többet tartózkodhattak az udvaron, de a nagydiákok – középiskolások – hol a játékterületeket foglalták el, hol a labdájukat vették el (és persze a nagyokat is zavarták a kicsik).

A tornaterem egyáltalán nem, vagy csak nagyon korlátozottan állt rendelkezésre. A folyosó közös játékra, pihenésre még akkor sem alkalmas, ha nincs agyonszabályozva rajta a gyerekek mozgása.

Aki a nevelőmunkájában a mozgásnak nagy jelentőséget tulajdonított, annak meg kellett teremtenie hozzá a teret.

A rögzített *padokra* haragudtam meg legelőször, és csak a lehetőségre vártam, hogy megszabadulhassak tőlük.

A felső tagozat egyik osztályából elkönyörögtem a kiselejtezett *asztalokat*, és segítséggel rendbehoztam. A MÉH-ben hulladék acélcsövet vásároltam, és az asztalok lábait átkötvé lábtartót képeztünk a kisebb korosztály számára. A lábtartók hegesztését a szakközép-iskolai tanárkollégák végezték, az asztalok tetejét a szülőkkal csiszoltuk le, majd lelakkoztuk. 1971-ben történt mindez.

A térrel való gazdálkodásom első ütemében az asztalok *csoportos* elhelyezését próbáltam ki – az osztály létszámának megfelelően öt vagy hat asztalcsoporttal. A rögzített padosorok idején is dolgoztunk csoportokban, de a más-más feladatot végző párosok, négyesek, hatosok zavarták egymást a különféle mozgásaikkal, megbeszéléseikkel.

Az asztalcsoportok több szempontból is segítették a feladatok elvégzését, és nagyon sok új lehetőséget adtak. Ezeket az új mozgásformákat, munkaszervezési adottságokat a gyerekekkel együtt kerestük meg és próbáltuk ki.

Kikísérleteztük, hogyan lehet a legcélszerűbben kialakítani a bevált elrendezési formákat. A legkevesebb mozdulattal az új helyzetbe emelni, fordítani vagy éppen összetolni az asztalokat: építési, térrendezési, „mérnöki” munkának számít, amit a gyerekek mindig szívesen és gyorsan el is végeznek. Egy-egy gyerekre csak néhány mozdulat jut. Az egyik feladatból a másikba való átkapcsolásnál lazító, pihentető mozgásként is szolgálhat ez a térképezés. A hasznát mindenképpen érzem a térérzékelés, térlátás, a relatív helymeghatározás fejlődésében.

désében, ami a matematikában, a dramatizáló játékokban, a környezetismereti és ábrázoló munkáinkban sokféleképp megmutatkozik.

A legnagyobb jelentőségét mégiscsak a nevelő munkában látom ennek a szokatlan, hagyományostól eltérő elrendezésnek. Mindenekelőtt a gyerekek közti kapcsolatok kialakulásában érzem, tapasztalom fontos szerepét.

- A közvetlen kommunikáció lehetőségét adja a gyerekeknek az, hogy arccal egymás felé fordulva tevékenykednek.
- A metakommunikációs kapcsolat is természetes módon alakul ki náluk; megtanulják leolvasni, érteni egymás rezdüléseit. Apró mimikai jelek, gesztusok is fontos üzenetek közvetítői lehetnek: a finomabb jelzések megértéséhez, alkalmazásához viszik közelebb a gyerekeket, együtt küszködnek, izzadnak meg egy-egy problémával, és a megoldásnak is együtt örülnek.
- Ez a közelség a konfliktusok megoldásához is több segítséget nyújt. Minél fogékonyabbak a metakommunikációs jelzésekre, annál pontosabban mérik fel a saját és társaik indulatait. A sokféle helyzetben mint egy tükörben látják pozitív és negatív megnyilvánulásait – megtanulják azokat felismerni és helyesen értékelni saját maguk és társaik esetében is. Egyszermind azt is, hogy ha vállalják értékeiket és hibáikat, könnyebben jutnak el a reális önismerethez – természetesen következetes nevelői irányítás mellett. Egy négy évig ilyen körülmények között élő osztályban ez már komoly és értékes eredményekkel igazolható.
- A tanító munkájához is nélkülözhetetlen az a sokféle információ, amit az egymással kommunikáló gyerekektől elleshet. A felnőttek kisebb az esélye ezeket „beszerezni”.
- Az ilyen módon őszintén együtt élő 5-6 gyerek komoly támaszt, védelmet jelent egymás számára a tanulásban éppúgy, mint minden más élethelyzetben.

A tér átrendezése kézzelfoghatóan bizonyítja a gyerekek számára:

- a feladat szerinti térkialakítás lehetőségét;
- a munka megszervezésének fontosságát;
- a munka jellegéhez, a munkát végzők számához igazodó térkialakítás célszerűségét.

Meggyőződésem az is, hogy a figyelem felkeltése és megtartása érdekében hatásosabb a megunt testhelyzet újjal való felváltása a dörgő szónál, az állandó figyelmeztetésnél.

Az alábbiakban a teremelrendezésekkel együtt a felhasználás módját is bemutatom:

1. Alapelrendezés a táblával szemben, amit minden változtatás után visszaállítunk (1. ábra).
2. Mindennemű ábrázoló és technikai jellegű munkához használatos forma: az asztalok összetolása után azokat papírral vagy faalátétekkel borítjuk be, a munka jellegének megfelelően. Így a festékes- és vizesedények, szerszámok, különféle anyagok elhelyezése és az együttműködés is könnyebb, gazdaságosabb (2. ábra).
3. A „mesemondó sarok” átrendezése gyors és egyszerű. A leghátsó két asztalcsoporthoz lakói kapják az első utasítást, hogy asztalaikat két oldalra, egyenes vonalba állítsák. A felszaba-

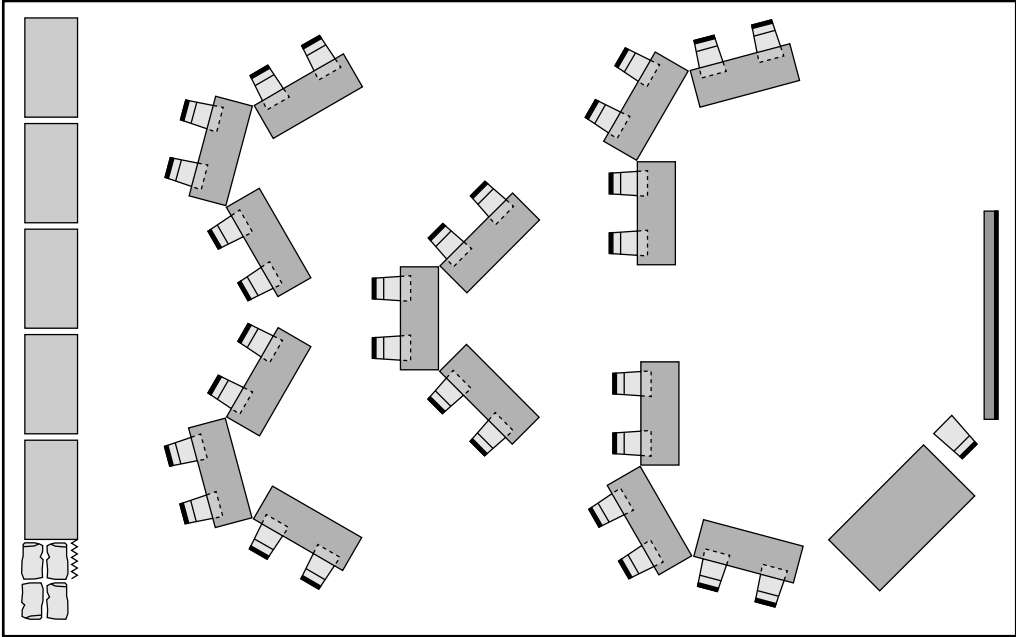
2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

duló üres térre párnákat helyezünk el köralakban (3. ábra). Az első osztályban van igazán „mesés” szerepe ennek az elrendezésnek. Később itt zajlik:

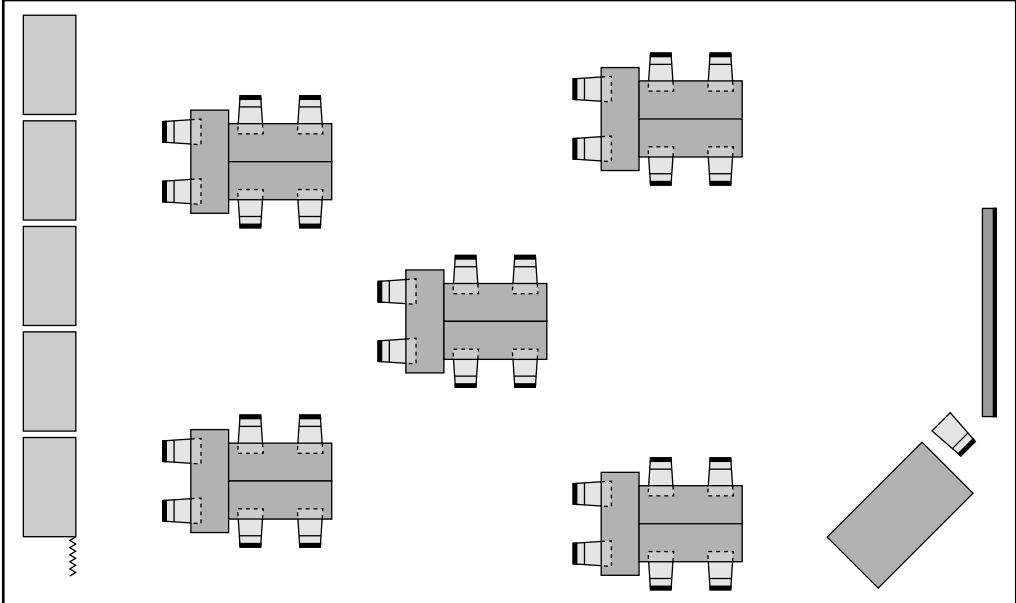
- az olvasásórák egy része,
- a matematikai megfigyelések, csoportmunkák előzetes megbeszélése,
- a többféle eszközzel végzett munkák megbeszélése, elindítása,
- a fogalmazások felolvasása, értékelése,
- az énekórák,
- az osztályfőnöki órák egy része,
- a magnóval, lemezjátszóval végzett tevékenységek,
- a kisebb teret igénylő dramatizálások,
- és minden „titkos” megbeszélés.

A párnák helyére egyszer-számra székeket hozunk, a gyerekek kívánsága szerint. A párnák nélkül a gyerekek mindenkorai játéktere ez a teremnek mintegy 1/3-át kitevő sáv.

1. A bábozáshoz szintén a párnákat használjuk. Az így kialakított nézőtérral szembe egy vagy két asztalt teszünk, arra a paravánt vagy a papírdobozból saját maguk készített díszleteket (4. ábra).
2. Az előkészített dramatikus játékok helyét úgy alakítjuk ki, hogy az asztalokat négy oldalra rendezzük, a székekből pedig belül egy kört képezünk. Olyan matematikai feladok megoldásánál is alkalmazzuk ezt a térformát, ahol együttes vagy csoportos megfigyelésre vagy „játékra” van szükség. Alkalmos ez testnevelési és joggyakorlatok végzésére is. A székek ilyenkor az asztalok tetejére kerülnek (5. ábra).
3. Kedvelt térformánk a tábla elé rendeződés, szintén a feladatnak megfelelő csoportosításban. Ezt olyan matematikai, nyelvi vetélkedők alkalmával használjuk, amikor a csoportok a táblára jegyzik fel a válaszaikat; rajz, folyamatábra, tárgyak elhelyezése stb. szerepel a munkájuk menetében (6. ábra).
4. Az asztalok hagyományos egymás mögötti elhelyezését a testnevelési órákon használjuk, amikor azok tornaeszközként szerepelnek néhány székkal együtt. A megmaradó székek egy külső kört alkotnak a fal mellett, a ruhák elhelyezésére. Az ilyen órák utolsó tíz percében a léggömbbel játszott zsinórlabda kedvéért rakjuk el újra az asztalokat (7. ábra).
5. A szülőkkel együtt töltött ünnepi alkalmakra – a farsangi népjátékok, az anyák napi előadások idejére – a következő hagyomány alakult ki: az asztalok a fal mentén U alakban ülőhelyül szolgálnak. Eléjük a székeket helyezzük, és a lehető legnagyobb teret hagyjuk meg középen. A testvéreket a szülők elé párnára ültetjük le. Az osztály a színteret V alakban határoló két tornapadon helyezkedik el (8. ábra).
6. Megemlítem végül a térelválasztást helyettesítő alakzatot, amit a differenciált munkák idején alkalmazok. Az önállóan dolgozó csoportoknak a mesesarokban a munka jellegének megfelelő körülményeket teremtünk. Ez vízszintes és függőleges szintbeli elrendezést ad úgy, hogy a csoportok egy része az asztalokon, másik része párnákon ülve a földön dolgozik vagy éppen az írásvetítőt, magnót és egyéb eszközöket használva munkálkodik.

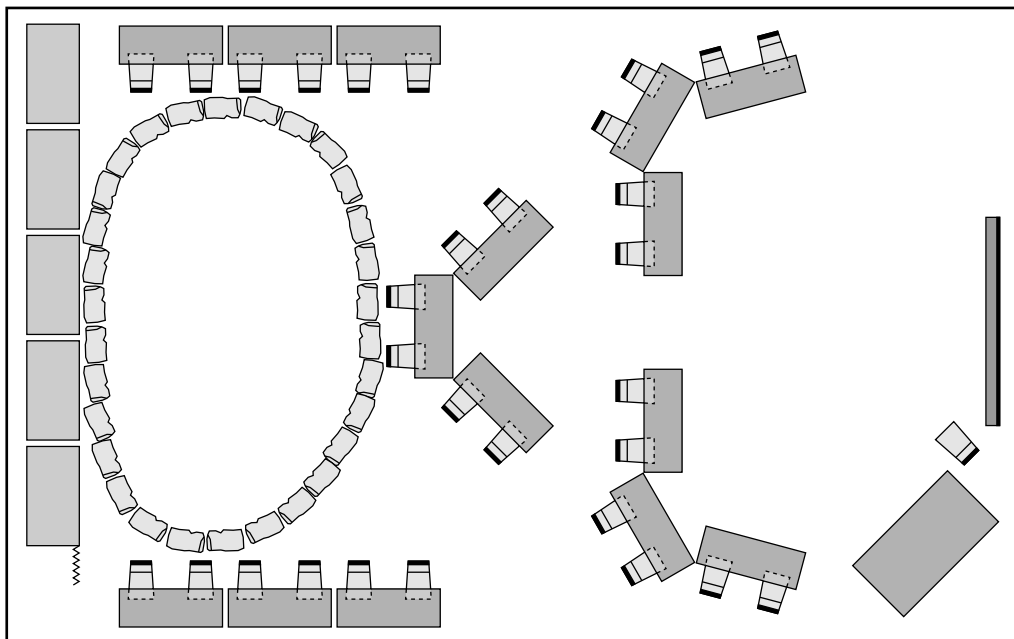


1. ábra. Alapállás

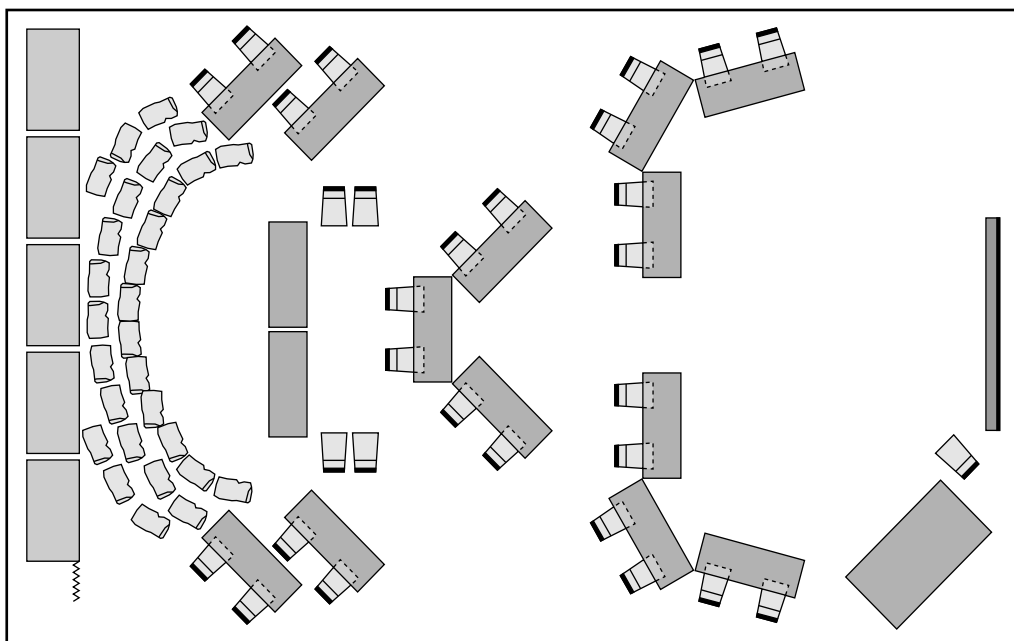


2. ábra. Rajz- és technikaóra

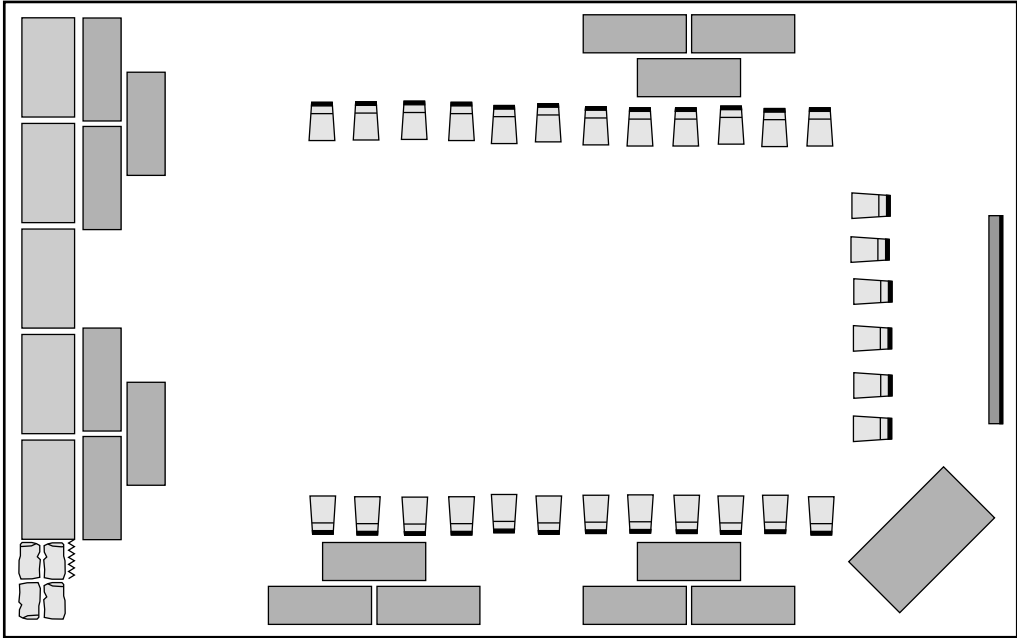
2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET



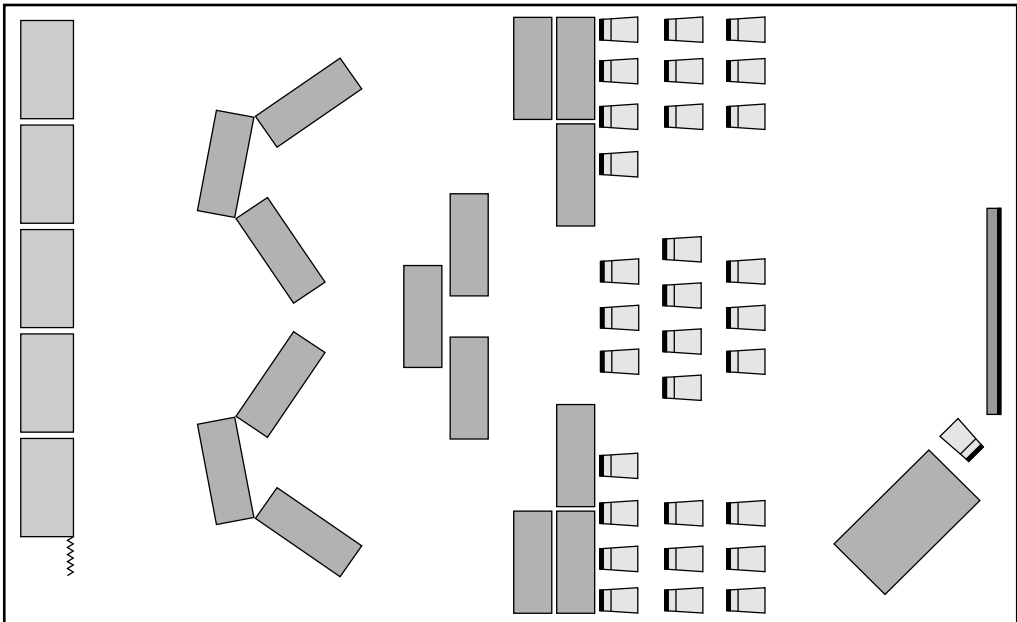
3. ábra. Mesesarok



4. ábra. Bábozás

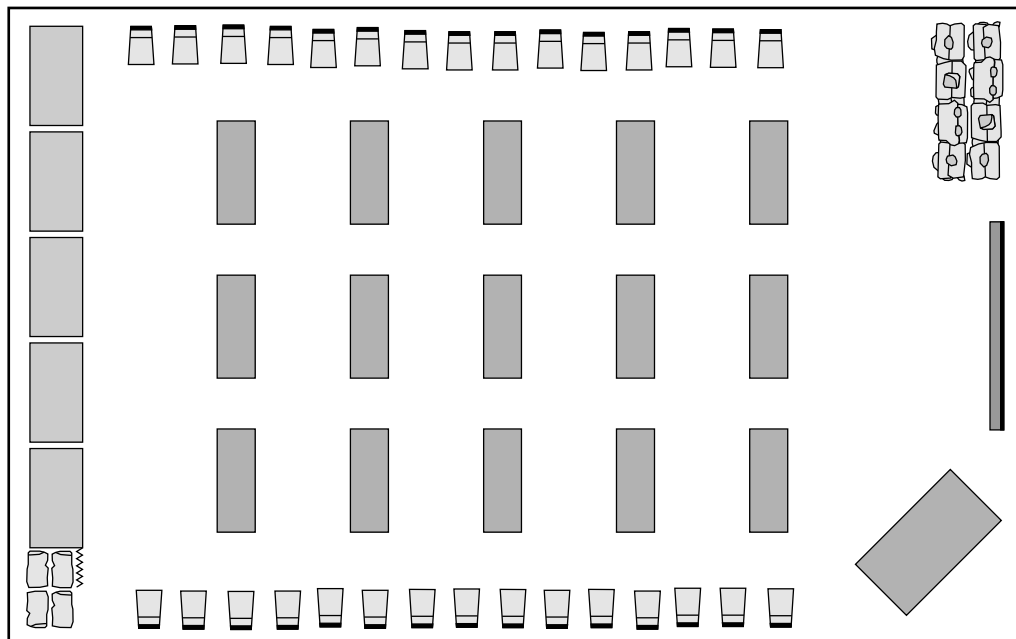


5. ábra. Szintér

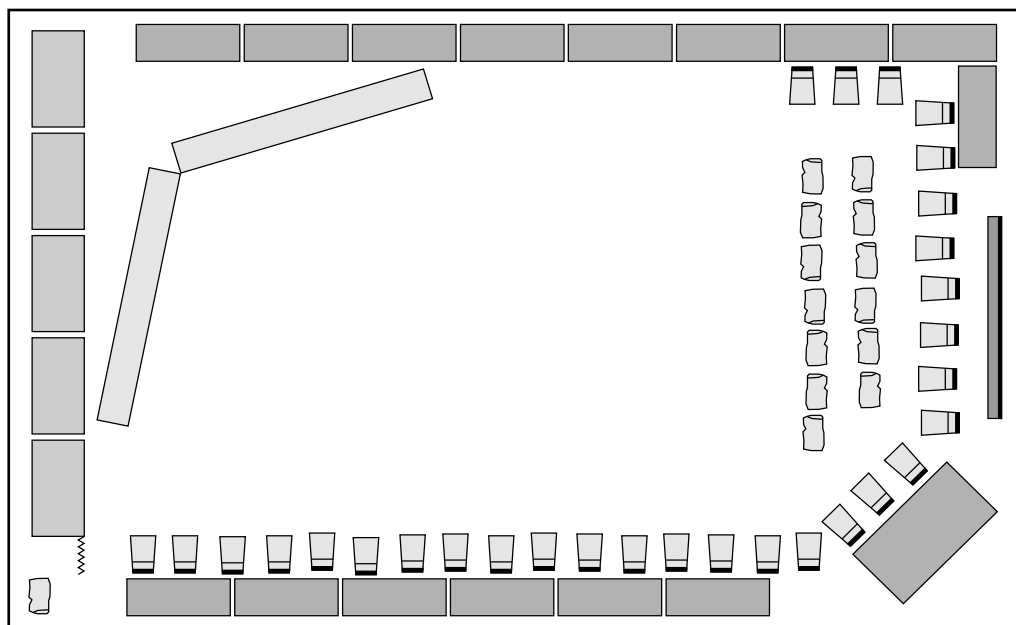


6. ábra. Csoportmunkák, vetélkedők

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET



7. ábra. Testnevelésóra



8. ábra. Ünnepek

JELEINK

Ahhoz, hogy érzelmeket, gondolatokat tudjunk közvetíteni egymásnak, az adó és a vevő személye egyaránt fontos. A minél árnyaltabb érzelmek, kifejezőbb gondolatok továbbításában pedig az adó és a befogadó minél nagyobb fokú érzékenysége a döntő. Ez az érzékenység nem születik velünk, de kifejleszthető. Kisgyerekekkel is eljuthatunk egy gazdag jelsor magasrendű használatáig. Fejlődéstani kutatások igazolják, hogy már a néhány hetes csecsemő is képes az anya által közvetített jeleket felfogni. A család az egyre érthetőbb, kifejezőbb gesztusokat számon tartja, és a gyerek értelmességének fokmérőjeként emlegeti az apró jeladásokat. Aztán a beszéd megtanulásával ez a sokféle csatorna elsovsad, sajnos az a része is, ami alapjául szolgálhatna az egyre finomuló, érzékenyedő adó-vevő technikának, kommunikációs készségnek. Amikor az első osztályban arra kérem a gyerekeket, hogy gyűjtsenek a szüleiktől életük első éveiben használt mozdulatokat, amelyekkel a beszédet helyettesítették, kevés példát hoznak otthonról. Annál több jön össze a beszédtanulásra jellemző botladozásokból, amiket felnőtt korig is megőriz a család.

Én a jeleket nagyon fontosnak tartom a munkámban, ezért az első naptól kezdve tudatosan használom őket. A hatéves gyerek rendkívül fogékony. Mindjárt az induláskor megsejtetem, megéreztetem vele, hogy ami itt történik majd, annak a leglényegesebb része az, ami köztünk zajlik:

- a nevelő és a gyerek (gyerekek),
- gyerek és gyerek között.

Az elkövetkező életünk függ attól, amit kérdezni és válaszolni (üzenni) tudunk egymásnak.

Egy közeli, nagyon személyes kapcsolat ez, amely érzékeny azokra a finom jelzésekre, üzenetekre, amit szavak nélkül is át tudunk adni.

A beszéd egyszerűbb, könnyebb közlési módnak tűnik, mert az a megszokottabb. „Szóból ért az ember” – tartja a közmondás is. De az érzékeinket finomító, a belső világunkat gazdagító jelrendszer – gesztusok rendszere – is nagyon fontos, mert komoly szerepet kap benne a szem, az arc mimikája, kezünk mozdulatai stb.

Én kezdeményezek, enyém az adó szerepe, ugyanakkor érzékeny regisztrátora is vagyok minden apró jelnek, ami a gyerekektől érkezik. S ha ők egy-egy sikeres jeladási próbálkozásukra választ kapnak, az kölcsönösen jól működő információcseréhez vezet a nevelő és a gyerek között. Jól motiválta a gyerekeket az a kérés, hogy tekintsük ezeket a mi *titkos* jeleinknek. Biztattam őket, hogy majd meglátják, ha figyelünk egymásra, sok gyors üzenetet fogunk tudni továbbítani egymásnak.

Kövessük most a jelrendszer használatát egy harminc fős osztályban, az indulástól a négyéves szakasz végéig!

Az első jeladás az egész testünkkel történik. Leengedett karral, egyenesen, de laza tartással állok a gyerekek elé.

Ha így látsz magad előtt, ez azt jelenti, hogy várok rád. Ha már te is ugyanígy állsz, akkor elmondom, mi következik.

Fontos, hogy a gyerekek is belássák a jelek használatának értelmét, s hogy minél előbb részt vegyenek a jelek alkotásában. Az első jel bevezetésénél megkérdezem, hogy tudnak-e más testtartást mutatni, ami jobban kifejezi, hogy várunk valakire, valamire? Apró ötleteiket meg-

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

vizsgáljuk, megbeszéljük, és meg is egyezünk, hogy a laza, nyugodt testtartásban állás egymással szemben, érthető, jó üzenetközvetítő. Így szentesülnek közös, egyezményes jeleink.

Ez a jelünk általában a munkák kezdetét jelzi reggel és a szünetek után. Híd a különféle tevékenységek között, amely a következő tennivalóra hangol át bennünket.

A mozgás vagy a játék zaját sohasem kívánom hanggal mérsékelni vagy leállítani. Némán állok meg a gyerekekkel szemben, mire ők elcsendesednek, figyelni kezd az osztály. Eleinte ugyan tovább tart az elrendeződés, egy-egy hát kiegyenesítésére, laza kartartásra kell figyelmeztetni a gyerekeket. Természetesen ezt is némán teszem, az én vállam, karom tartására hívva fel a figyelmüket.

A jeladáson túl a helyes testtartás is váljon szokássá!

Ülés közben is fontos a testtartás. Az egyenes hát, amit a széken való jó elhelyezkedés, a láb-és kartartás is segít. A kar lazán az asztalon nyugszik, a láb pedig a lábtartón, illetve a földön.

A hibát úgy jelzem, hogy oldalt fordulva az egyenes hát tartását mutatom, a két karom lazán előre nyújtom. Kevés gondot fordítunk az ülő gyerek helyes testtartására, pedig a gyerekek nyugtalanságának egy részét kezelhetnénk a helyes ülésre neveléssel, az egészségügyi vonatkozásokat nem is említve.

Természetesen gyakran kimozdulnak ebből a szabályos ülésből, de a jellel naponta többször visszahívjuk az egyenes tartást. A még fejlődő gerincoszlop miatt ez elengedhetetlenül fontos dolog.

Általában halkán beszélek. Soha nem kiabálok. Szeretném a gyerekeket is a lágyabb, árnyaltabb, gazdagabb beszédre szoktatni. A felnőtt környezet ritkán ad erre példát. A pedagógusok nagy része is hangos, a legtöbb gyerek harsány, túl nagy hangerővel beszél. Minden figyelmeztetésnél többet ér, ha a tanítótól másképp hallja, ha tőle veszi át a jót, ha érzékeny-nyé válik a mindenki számára kellemesebb hangerőre.

Természetesen adódhat olyan helyzet, amikor megemelem a hangom, ez, éppen mert nagyon ritkán fordul elő, komoly figyelmeztetésnek számít. A megemelt hangot aztán azonnal halkra váltom, hiszen a szokatlan jel már figyelmet teremtett. Minél komolyabb volt a kiváltó ok, annál halkabban mondom el a kérésemet, figyelmeztetésemet, feddésemet.

A suttogással tompított hang már nagy bajt jelent, és általában a sokszori kérés eredménytelenségét, jogos megbántottságot jelzi.

A hangváltozások okát minden alkalommal indokolom. Például: „Ne haragudjatok a hangosabb szóért, de a többszöri kérés már türelmetlenné tett”; vagy: „Szívesebben mondtam volna halkán, kár, hogy nem tehettem.”

A halkabb, lágyabb hanghordozáshoz szokott gyerekfülek egy idő után tiltakoznak az erős hang ellen. Kezdenek érzékenyebbé válni: „Kérlek, mondd halkabban!” „Fele hangerővel is jól hallanánk” – próbálják egymást befolyásolni.

A jeleknek „gyerekszerűeknek”, egyszerűeknek kell lenniük. A jelkeresésben ez mindig szempont. „Figyelj rám!” – „Figyelj már!” – egy nap hányszor hangzik el, sajnos nagyon sok esetben személytelenül, általános felhívásként, sokszor a tanító türelmetlensége, fáradtsága levezetésére is. Ez így nemcsak hogy káros, de a cél szempontjából alig vagy egyáltalán nem hatásos.

A figyelem felhívására több jelet dolgoztunk ki, hiszen többféleképp helyezkedünk el, más-képp csoportosulunk a különféle munkákhoz. A *bal karom felemelése* az egyik ilyen jel. Az elcsendesülést, a közös munkába való visszatalálást, az elvonó inger megszüntetését kívánom vele elérni.

Sok rossz nevelői beidegződésről kell szólnom. Ilyen az egy-egy tanórán is sokszor felcsattanó tapsolás, vonalzóval a padon kopogtatás stb. Fárasztó, idegesítő jelek ezek, csak a nyugtalanságot fokozzák. Ehelyett én a nyugtalan gyerek asztalára, kezére vagy a *fejére teszem a kezem*, így hívom fel a figyelmét a munkájára. Némán teszem ezt, a tanítást egy pillanatra sem állítom meg. Számtalan esetben lehet megnyugtatni így a gyerekeket, közben pedig gyakran sikerül a nyugtalanság igazi okára is rátalálni.

Ha apró tárgy – játék, baba stb. – vonja el valamelyikük figyelmét, némán elkérem, megnézem, majd leteszem elé. Ha ez nem elég, kérem, hogy együtt tegyük el egy egyezményes helyre.

Ha az osztály különböző részeiben dolgoztatom a csoportokat, és különösen, ha önálló munkát végeznek, halk szavú *rézcsengő* ad jelt, hogy

- lejárt a kitűzött idő;
- megbeszélhivaló miatt le kell állniuk;
- a feladatok megoldásához néhányan javaslatokat kívánnak tenni;
- a kiírt szempontok valamelyikéről megfeledezett a csoport stb.

A csengő árnyalatokra is képes: általában lágyan kér. Határozottabb, ha ismételni kell a kérést. Szomorúan cseng, ha egy-egy gyerek nevét szótagszám szerint kénytelen elaprózni, ha valakit tehát „név szerint” kell szólítani. Fokozatnak számít ez. Az első hangjeles felhíváskor az üzenet csak kettőnk között – a figyelmeztetett gyerek és én köszöttem – zajlik. Csak ha így nem eredményes, lép elő a titokból a nyilvánosság elé.

Számomra a legkedvesebbek a *szemmel* továbbított, a szemből olvasható üzenetek. Azt tapasztaltam, hogy az önkéntelen figyelemtől a szándékos figyelemig tartó fejlődésben sok szerepük van. Eleinte valamely egyéb jelünkhöz kapcsolódva adok jelt a szememmel is:

- a táblán elkezdett feladatról a gyerekekre nézve szemmel hívom ki a folytatásra valamelyiküket,
- máskor pedig – az éppen folyó munka közben – a szomszédja megsegítésére kérem fel néhányukat;
- esetleg szemmel a segítséghez szükséges eszközre mutatok;
- egy vagy több csoport figyelmét a bal kar felemelésével hívom fel, majd a közös beszámolóhoz szükséges összeszedettséget kérem szemmel;
- a dicséret komoly fokát jelenti a szemből kiolvasható melegség, szeretet;
- de a feddés különböző fokai is közvetíthetők általa.

A vécére indulást is szemmel beszéljük meg a gyerekekkel. Az első hetekben a helyiségek, a mosdókagylók megismerésére együtt indulunk. Megtanuljuk a sok nagyobb gyerekkel egy időben is helyesen használni a vécét, a víz lehúzásától a kézmosásig.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Az első naptól kezdve bármikor, amikor menniük kell, egyszerűen felállhatnak és kimehetnek. Összenézünk egy pillanatra, s ha nincs valami különös közlésre ok – rosszullet, papírhány stb. – megállás nélkül kimennek.

Évtizedek óta egyetlen gyerek sem élt vissza ebbéli szabadságával. A szemmel küldött jelek felfogásához nélkülözhetetlen az akaratlagos, a szándékos figyelem. Épp ezért a nevelőnek bölcs mérsékletet kell tanúsítania, hogy túlzóvá, fárasztóvá ne váljanak a fontos jelek.

A biztos érzelmi háttér itt döntő. Csak őszinte, pontos jeleket szabad szemmel továbbítani a gyerekekhez, és a használatában nagyon következetesnek kell lennünk!

Számomra az igazolja egy jel érvényességét, tarthatóságát, ha átveszik a gyerekek, ha beiktatják az életükbe; ha a jeleket már egymás közt is spontán használják, többféleképpen társítják, ha az alkalomnak megfelelően kapcsolják egymáshoz. Jó értelemben vett cinkosság ez, amely folyamatos üzenetcserevé áll össze, és egyre gazdagabb példatárral bír.

A különböző munkákhoz, élethelyzetekhez is idomulni tud ez a jel, amit közös játékaikban épp úgy felfedezhetünk, mint a dramatizálásra írt jeleneteikben vagy azok megrendezése közben.

Itt már a jelek tudatos használatáról beszélhetünk, amikor a begyakorolt elemek kapcsolódnak az ideiglenes, poénhelyzeteket is kihasználó mozdulatsorokkal.

Megkísérlek valamiféle csoportosítást, hogy aztán néhány konkrét példával illusztrálhassam a jeleinket.

Vannak:

1. a munka szervezésére vonatkozó,
2. a munka folyamatát irányító,
3. a pihenésre, játékra szólító, és
4. a viselkedést befolyásoló jelek.

1. A munka szervezésére vonatkozó jelek

A munka szervezésére vonatkozó jeleket három „alcsoporthoz” osztottam be: a csoportmunka szervezését elősegítő, a munkaeszközökre vonatkozó, és a terem átrendezését elősegítő jelekre.

A csoportmunka szervezése. A csoportokat római számokkal is és a csoportfelelős nevének kezdőbetűjével is jelöljük. A számozást gyakrabban használjuk. A betűjelzést akkor, ha a csoportokban – a feladattól függően – néhány cserét alkalmazunk. Ilyenkor a táblán vagy az írásvetítőn megjelenő feladatok sorszáma vagy éppen a munkalapok oldalszáma kerül a csoport és tagjai névjele mellé.

Például: „A” csop. (V.)

IV. I. 1., 2., 3. feladat

Mlap 38. (2.) a., b.

„M” csop. (IV.)

RM KD

HG **KE**

MK SM

IV. I 3., 4.

II. 7., 8.

A bekerikázott nevek a jelölt feladatcsoport idejére kerültek a másik csoporthoz.

Az egyenes állás néma jele után a táblán lévő jelölés igazítja el a gyerekeket.

A munkára kiszabott időt a percek jelével közlöm.

Például: **Mlap = 7'**

Az ábra elkész. 4'

Az önálló munka végén a gondolatmenet ismertetésének egymásutánját a kérés sorrendjében, névjellel határozzuk meg.

Például: **BÁ KŐE**

FA KE

KK KiA

PJ KA

stb.

Ez is egy megállapodásunk eredménye, ezt a sorrendet a leghevesebb vitában is be kell tartani. Legfeljebb újabb besorolással lehet ismét szót kapni.

Azoknak a gyerekeknek a nevét, akik az éppen folyó vitát túl gyorsan oldanak meg, zölddel karikázom be, és bekeretezem azoknak a névjelleit is, akiknek a gondolatmenetét meg kell hallgatniuk, majd értékelniük kell, mielőtt elmondanák a saját véleményüket. Így türelmesebbé, figyelmesebbé válnak a társaikkal szemben.

BÁ **KK**

FA	KA
PP	KŐE

KiA KE

A csoportba szervezés hosszabb időszakra szól, ezért gyorsan jelölhető, a változásra kell csak különösebb figyelmet fordítani.

A munkaeszközökre vonatkozó jelek. Ezekre is némán, a tábla sarkára írt betűjellel utalok. Eleinte teljes mondattal kérek, abból rövidülnek a jelek.

Például: **Készíts elő vonalzót, füzetet, munkalapot!**

Jele: v, f, mlap.

A közös munkaeszközeinket – írásvetítő, magnó, szerszámosláda, lemezjátszó – a „műszaki csoport” tagjai kezelik.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

A könyvtárunkat két könyvtáros tartja rendben.

A matematika munkaeszközeit, a festékeket, egyéb anyagokat, alátétlapokat a felelősök gondozzák, kellő számú segítővel. Velük reggelenként kell feladataikat megbeszélni, hogy amikor rájuk kerül a sor, a jelek mentén időben kerülhessenek az eszközök a helyükre.

A felelősi munkákat maguk választják a gyerekek, de ennek is olyan megállapodás az eredménye, amit folyamatosan tartanunk illik. Egy kifüggesztett névsor mutatja mindegyikük tennivalóját, és erre nem csak én mutatok rá egy-egy mulasztás esetén, hanem ugyanilyen néma jellel hívják fel egymás figyelmét is, ha valamelyik eszköz hiányát észlelik – és bizony jól megmorogják a feledékeny társukat.

Tréfával is sokszor megoldhatók az apró szertelenségek: „Dörömbölnék a színes rudak.”, „Vajon felébredt-e már a szivacs, a kréta?”, „Üzent a tornaterem kulcsa.”, „Lehet, hogy rendtelenség miatt maradnak el szép feladatok?” stb.

Munkám előkészítése közben felírom a tábla legmagasabb részére ezeket a megjegyzéseimet, és legtöbbször, mire megfordulok, már el is intéződött a dolog. És nem okvetlen a „gazdája” intézte el, hanem valaki, akinek megtetszett a tréfás megoldás.

A felelős ilyenkor legyőzöttnek érzi magát, és ez sem káros! A tréfa természetesen nem menthet fel senkit a dolga elvégzése alól. Hiszen értékelésünk alapja, hogy mennyire segítjük mindnyájunk munkáját elő.

A munka többszöri elmulasztására a grafikonunk érzékenyen reagál. A jutalom értékeit csökkentik az elmaradások, s ez egy kiscsoport javainak elherdálását jelentheti.

A terem átrendezése. Mivel munkánk során gyakran változtatjuk környezetünket, ezért érdemes ezt a jelekre építve megoldani. Mindig nyugalmi helyzetben jelzem, milyen átrendezésre van szükségünk. Kézjelekkel a különböző térformák kialakítására utalok. Ezeket is, mint minden más jelet, együtt alkotjuk meg úgy, hogy a célnak megfelelő átrendezést végrehajtjuk, és a legcélszerűbb, a legegyszerűbb mozgást produkáló csoport megoldásához keressük meg aztán az egyezményes kézjelet.

Például:

- Két kézfejemmel kisebb kört rajzolok szaggatott vonallal, majd a terem utolsó harmadára mutatok. E jelre a gyerekek hátul körberakják a párnákat, hogy ülőhelyet készítsenek maguknak. A hátsó két asztalcsoport tagjainak pedig egyenes tenyérrel jelzem, hogy az asztalaikat kevés mozdulattal egy vonalba kell helyezniük.
- A „bábtér” ettől a formától két kézjellel – tennivalóval – különbözik. A párnák egyenes vonalban, két-három sorban helyezendők el, a hátsó asztalcsoport egy-egy asztala pedig egymás mellé hosszában.

Mivel – mint írtam – ezt az átrendezést pihentető mozgásnak is használom, a gyerekek állapotának megfelelően már a kézjel előtt jelzem, hogy például nagyon zajosan, gyorsan végezzék az átrendezést! Dinamikus kézjelek és a hangerő jelzi a rajtot. Vagy az ellenkezője: teljes csendben, nyugalomban tegyék a dolgukat. Szemem behunyva figyelem a rendezkedés sikerét.

A többi térforma is meghatározott jelre alakul, a nehezebbek kialakításában mindig részt veszek én is.

2. A munka folyamatát irányító jelek


A jelek szerkezetetté állnak össze és végigvezetik a tanórák folyamatait. A munkát a témakörök ismertetésével indítom.


Például matematikaórán:

1. Mi a szabály? (törttekkel sorozat)
2. „Fejszámolók – számoló fejek” (frissítő fejszámolás)
3. Képdíagram (összefüggések keresésére)
4. Mi a legcélszerűbb megoldás? (Az előző napi házi feladat ellenőrzése a munkalapok feladatainak előkészítésére.)
5. Munkalapok 50/3., 51/2., 3.
6. Tréfás vetélkedő
7. Házi feladat

A táblára felírom a vázlatot, ami idővel aztán szintén jelekkel, rövidítésekkel történik, így gyorsan feljegyezhető.

A rövidítések lehetnek rajzosak is, amelyeket a gyerekek találnak ki a gyakorta ismétlődő feladatokra. Ez így egyben kihívás is érdeklődésük felkeltésére.

A fejszámolás jele: 

A képdíagram jele: 

Amikor a gyerekek úgy követhetik az óra menetét, hogy őket is érdekli, sarkallja, ami ott történik, akkor ők is aktívan kapcsolódnak a munkába. Aktív részesei, felelősei mindannak, ami ott folyik: „Igyekezzünk, hogy sor kerülhessen a tréfás vetélkedőre!”, „Ne húzd az időt, Kati, szeretnénk a többi feladatot is megoldani!”. Van, amikor engem sürgetnek: „Márta néni, most a táblán jegyezze a csoportok eredményeit, hogy gyorsabban menjen, így minden feladatra lesz időnk.”

Ha valami különösen izgatja őket a „menetrendből”, és az az óra logikai rendjét nem bontja meg, kérésükre változtatok a feladatok sorrendjén. De örömmel adok helyt a változtatásnak akkor is, ha ők egy másféle rendszert javasolnak elfogadható indokkal.

Szívesen provokálom is a gyerekeket, s ez a figyelem összpontosítására sarkallja őket:

- „Fogadjunk, hogy a többféle megoldásból a legszellemesebb elkerüli a 4. d figyelmét!”
- „Meddig is kell várnom még arra az elvont fogalmat jelentő összetett szóra, ami Révész Balázs nevében bújjik meg?”
- „Fogadjunk, hogy legfeljebb húsz gyereknek lesz meg a termésgyűjteménye a holnapi rajzórára!”

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Ezek a mondatok sem mindig szóban hangzanak el tőlem, a tábla egy azonos sarkában jelennek meg időnként.

De érdekessé, érdemessé teszik az „együttbirkózást”, mert aztán együtt nagyon lehet örülni annak, hogy a 4. képes megtalálni a legszellemesebb megoldást; hogy az elvont fogalom (például „észérv”) – ha hosszú idő után is, de felnőtt segítsége nélkül –, megkerült Révész Balázs nevében. Az utolsó mondat eredménye nagy valószínűséggel az lesz, hogy másnap „legalább” 28 gyereknek ott lesz a termésgyűjteménye, és „legfeljebb” egy-kettőt kell a többieknek kisejteniük, hogy az előző napi feltételezés ne legyen igaz (pedig „furfangos fogalmazása” miatt nem is olyan könnyű megérteniük – még a matematikaórán megtapasztalt „legfeljebb” fogalmát is mozgósítaniuk kell hozzá).

Bár *dramatizálni* már igen korán elkezdünk, állandó, folyamatosan együtt dolgozó csoportok általában csak a harmadik osztályra alakulnak ki. Az egyik osztályomban a gyerekek csoportonként neveket választottak, és aprócska zászlókat is festettek maguknak. A táblán ezekkel jelölték, hogy az általam megadott munka egyes részleteivel időben elkészültek-e már. A zászló helyzete volt a mérvadó a helyes munkamenet jelzésében. Ha a tábla szélén, jól látható helyen volt fenn, a csoport időben és megfelelően végezte a dolgát. Ha lekerült onnan a zászló, az figyelmeztetőül szolgált a csoportfelelősök részére: jó lesz mielőbb megbeszélni egymással vagy a tanítóval a helyes munkamenet akadályait, nehogy értékes percek vesszenek el, és lemaradjanak a többi csoporttól.

3. A pihenésre, játékra hívó jelek

Tanulás közben nagyon hasznosnak tartom az egy-két perces pihenőket. Az első osztályban különösen fontos a többszöri pihenő, de a 3., 4. osztályos gyerek munkáját is kedvezően befolyásolja. Tudatosítom is bennük, hogy most a következő munkához gyűjtünk erőt, felfrissülünk. Ez a tudatosítás hozza aztán azt például, hogy a pihenő befejező mozzanata mindig a *helyes ülésbe igazodás*, amely nagyon rövid idő alatt válik szokásukká.

A pihenő minden alkalommal ablaknyitással kezdődik. Az összetett tenyerem szétnyitása után szemmel jelölöm ki az ablaknyitó gyereket. A következő mozdulatom már a pihenés fajtáját mutatja. Pihenő gyakorlataink a következők:

- *Légzőgyakorlat*: különböző időtartamig benn tartva a levegőt, a rekeszizom mozgásának ellenőrzésével feszesre töltjük a „léggömböt”; kilégzőkor tréfás mondókát, vesszorokat mondunk váltott hangerővel, a levegővel való jó gazdálkodást figyelve, illetve a jó be- és kilégzés ellenőrzésére.
- *Kar-, váll-, fej-, láb-, törzsgyakorlatokat* végzek a gyerekekkel együtt, utána légzőgyakorlat következik.
- *Jógagyakorlataink* is vannak, amelyek lassúak, abszolút csendben végezzük őket, éppen a szellemi munkabírásunk fokozására. Minden héten egy testnevelési órát a tantermünkben jógyakorlatokkal töltünk. A gyakorlatok 40 percen keresztül egyetlen szó nélkül folynak. A gyakorlatokat más-más gyerek választja ki, és mutatja be a többieknek.
- Egy napon belül elosztva alkalmazom a mozgásos és játékos pihenőket. A „*rakétafelengedés*” különböző hangokkal kísért fázisai is jelek nyomán indulnak. Vele és a többi „kiabálósunkkal” együtt a feszültségek messzire repülnek.

- Kedves pihentető foglalatosságunk a vershallgatás, versmondás. Rengeteg verset így tanulunk meg, együtt pihelve: néha néma szájmozgással, néha nagy hangerővel; néha soronként továbbadva, néha szemmel üzenve a folytatást.
- Ha egy konfliktus miatt rossz a hangulatunk, megbeszéljük, majd egy „dalos pihenővel” úzzuk el: feloldódik a rossz hangulat, megnyugodva folytathatjuk a munkánkat.

4. A viselkedést befolyásoló jelek

A közösen alkotott jeleket szentesíti a megállapodásunk. A hasznát pedig a gyakorlat igazolja.

A gyerekek naponta sok tapasztalatot gyűjtenek arról, hogy a jelek:

- sok és sokféle üzenetet közvetítenek;
- sok szóval elmondható utasítást rövidítenek meg, tehát az idő jobb kihasználását segítik;
- a munkafolyamatok közben is sok fontos üzenetet adnak át anélkül, hogy megszakítanak annak menetét.

E tapasztalatok nyomán nem csak a meglévő jeleket alkalmazzák folyamatosan, hanem a saját jeleiket is besorolják a már meglévőkhöz. A harmadik és negyedik osztályban sorozatosak a nagyon leleményes, alkalmakra szóló jelek, amelyeket találékonyan kapcsolnak ismert jeleinkhez. Ha egy társuk például történelmi tárgyú olvasmányról számol be, közben pedig mondanivalóját teletűzdeli stílust rontó töltelékszavakkal, már meg is jelenik a táblán a tiltás:

és akkor

A figyelmeztetett gyerek a jelzés nyomán figyel a hibájára, és mindjárt javítja is azt.

Anyanyelvi feladat közben a csoport egyik tagja a táblára írja a következő üzenetet:

A–Zs → MÉK (Magyar Értelmező Kéziszótár)

Vagyis: az Ablak–Zsiráf helyett az értelmező kéziszótárban érdemes keresni az illető szó jelentését.

Vagy: valaki a kezét felemelve figyelmet kér, és a helyesírási szótárt kezébe véve figyelmezteti a könyvtárost, hogy az óra végén gyűjtse össze és tegye helyére a könyveket. Hasonlóképp figyelmeztetik alkalomadtán a virágok, az akvárium vagy a munkaeszközök gondozóit.

A csoportok életében sokat jelent, hogy a jelek használatában mennyire egységesek. A gyors, pontos üzenetközvetítés előnyt jelent a munka szervezésében. Minél előbb jut el mindenkihez a ráeső részről szóló információ, minél jobban működik menet közben is az információs lánc, annál eredményesebb az önálló munka, de a csoport munkája is.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Sokszor megfigyeltem, hogy egy kéz- vagy fejmozdulattal egy egész cselekvéssort tudtak egymásból előhívni a jól összeszokott csoporttagok. Egy-egy dramatizált jelenet pillanatok alatt épült fel úgy, hogy az indító gyerek ötletét azonnal ötvözni tudták a többiek elgondolásával, és rövid időn belül kikerekedett egy értelmes gondolat, illetve mozgássor.

Az is a jelbeszédnek köszönhető, ahogy a toll, a ceruza meghibásodása esetén egymásnak jeleznek, és általában a legkisebb zavar, időkiesés nélkül oldják meg egymás közt a problémákat.

A jelek elsajátításának, kialakításának folyamatában érzékennyé válnak más jelek olvasására éppúgy, mint a megfejtett jel alapján a probléma megoldására.

Például: András észrevette egyik csoporttársán a fájdalom jeleit. Megfogta társa fejét, melegen találta. Egy cédulára felírta: „Soma nagyon rosszul érzi magát” – és kihozta nekem azt. Majd a lázmérőért ment és megmérte a társa lázát. Valóban beteg volt a fiú.

Az ily módon érzékennyé vált gyerekek beszédében, írásaiban megtalálhatók a jelek érzelmi háttérének minősítései. Az utcán, iskolaudvaron, folyosón, otthon, színházi előadásokon szerzett benyomásait értékelték az alábbi megjegyzéseikben:

- „olyan melegen nézett arra a kislányra”,
- „a kemény hangját bántónak éreztem”,
- „vad volt a szeme haragjában”.

Nyelvtanórán a frissen tanult új szófajták megismerésére, minél sokoldalúbb gyakorlására nagyon szívesen alkotnak olyan apró jeleneteket, amelyek a megértést segítik elő. Ilyenkor 3-4 gyerek, ujjukat összekulcsolva, magasra emeli a karját, jelezvén, hogy kész a megértést, gyakorlást segítő apróbb jelenet.

Például: a melléknévnél a belső tulajdonságokat ügyesen reprezentálták egy családi jelenetben:

- a gyöngéd, türelmes anya,
- az udvarias, igazságos apa,
- az eszes és igen lusta fiú, és
- a szófogadó, de sokszor szemtelen kislány történetével.

Szeretik a csak mozgásos megjelenítést, éppúgy, mint a párbeszédés jeleneteket. A nézők pedig a szemléltető példát csak akkor ítélik jónak, ha abból bőséges haszonra tehetnek szert.

Ugyanezt a negyedik osztályos idegennyelv-órán is alkalmazzák. A tanév elején, alig húsz szó birtokában, hosszú sorát mutatták be a szavak jelentésének megfelelő jelenetváltozatoknak. Szerencsére a tanárnő elfogadta a jelsort, a némán és beszéddel lejátszott cselekménysorozat, ezzel megnyerte a gyerekek érdeklődését, aktív részvételét az új nyelv tanulásában.

Léda a hétfő reggeli *hétvégi beszámoló*nk előtt kézzel hívott, hogy megsúghassa: „Ne kérjük most Judittól, hogy mesélje el, mit csinált a hétvégén! Elpusztult a nyuszija, ez most nagyon fáj neki.”

A sok mozgással, természetes zajjal teli életünkben a *csendnek* is nagy a szerepe, csakúgy, mint a „heurékás” felkiáltásoknak, parázs vitáknak a munka hevében. Megtanulják, hogy ezt is, azt is a maga idejében használják. Képesek a türelmes, hosszú csendre

- a néma jelenetek idején,
- a feleléseknél,
- a fogalmazások felolvasásakor,
- versmondáskor.

Meg is követelik a csendet, amikor arra szükség van. Nem kezdenek el olvasni, verset mondani, csak a megfelelő csendben. És meg is teremtik pillanatok alatt, maguk ösztönözve rá a társaikat.

Nem mindig könnyű a csend megtartása, mert az aktivitás többnyire zajjal jár. A nem passzív befogadásra, hanem alkotó feldolgozásra ösztönzött gyerek – korának sajátosságait is figyelembe véve – szívesen nyüzsög. Nehezen talál rá a megfelelő viselkedésre a sok neki szóló „szellemi kihívás” közben. Itt kell a tanító jó gyerek- és helyzetismerete, jó szervező-készsége.

Az üzenetek közvetítésére szóló táblán a gyerekek is jeleznek fontos dolgokat az én számomra.

Például: a „névadások” felírás azt jelenti, hogy ki kell jelölnünk a soron következő csoportot, és el kell próbálni a műsorszámait, amelyeket különleges alkalmakra készítettünk elő. Vagy „tb”. (tollbamondás): „Nem szabad elfelejtenem, hogy mára ígértem a legutóbbi esemény néhány mondatos összefoglalását tollbamondásban.” Tehát ki kell választanom a házi feladatok közül azokat, amelyek a beszámolóra és a helyesírás gyakorlására egyaránt a legalkalmasabbak.

És még sok ilyen jelzésről írhatnék. Az egymásra fordított folyamatos figyelmünk csak így lehet teljes.

A *füzetek értékelésében* is kialakul minden gyerekcsoportommal egy-egy jelrendszer, ami azért más és más minden újabb csoportnál, mert a velük folytatott párbeszédet követi. Nem lehet sablonos, általános a megjegyzés, mert a munkák sajátos mozzanatait rögzíti. Az előzményekhez viszonyítva kell a fejlődésre utalnia és kitérnie a következő célra. Ezért csak konkrét lehet, és – az élőbeszédünk stílusában – nagyon személyes. Csak így illik az életünkbe.

Például: „Az M, N betűid már arányosak, a vonalig írásra figyelj!”, „De jó, már csak három ékezet hiányzott!”, „Eszter, kérlek, segíts megtalálni az okát annak, hogy néhány szó utolsó betűje még mindig lemarad.”, „Mindkettőnknek nagy szüksége volt már erre a pontos, szép munkára. Így tovább, Balázs!”

Az iskolában – ugyanúgy, mint otthon, a hivatalban és egyéb munkahelyeken – vannak nyugtalanabb, feszültséggel telítődött napok. Ennek jelét legelőször az érzékenyebb gyerekekről olvasom le. Általában körülöttük alakul ki civakodás, ami aztán veszekedésé fajulhat. Az éppen folyó munkának, az adott helyzetnek megfelelően keresem a megoldást.

Például: humorosan értékelve a helyzetet, néhány elterelő megjegyzést teszek: „Úgy látom, Gergő a csoportjában most sok löerős motorral indítja be ezt a feladatot. Ehhez gyűjti éppen az energiáját.”

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Megpróbálkozom egyéb mozgásos, játékos pihenővel is. Ha így nem sikerül, és a többiek nyugalma is veszélyben van, megkérem a nyugtalankodót, sétáljon néhány perctet, vagy ha jobban érzi, fusson egyet a folyosón vagy az udvaron. Legtöbbször felfrissülve tér vissza, és figyelni is tud a továbbiakban. A terem elhagyását nagyon nem szeretik a gyerekek, és a távozás kilátásba helyezésekor többnyire önfegyelmezővel válaszolnak. Nem kívánnak kimaradni a munkából, inkább a nehezebb megoldást választják: „Hadd próbáljam meg még egyszer, ha nem megy, akkor kérek egy futást.”

Szívesen uzsonnázunk együtt mindennap, rítus ez nálunk. A családias, szép hangulat sok alkalmat ad jó szokások természetes közegben való kialakítására. Megállapodással viszont bármelyik gyerek ehet más időpontban is, akár úgy, hogy minden gyerek evését áttesszük a szokottnál korábbra, későbbre, akár csak egyét-egyét. A közös uzsonnáról viszont – éppen az említett jó hangulat miatt – nagyon ritkán mondanak le.

A jelek használata tehát fontossá válik a gyerekek életében. Az *értékeink* közé sorolják. Ez a következőkből igazolódott a számomra:

1. Egy kecskeméti tanítócsoport látogatásakor kérték, hogy csak a néma jeleinkkel indítsam az órát, és vigyük el ezt közösen addig, amíg lehet. Tizenkét percben folyamatosan peregre szerveztük meg a munkánkat az egyezményes jeleinkkel:
 - a jelentéstől (némán zajlott le ez egyszer ez is: a dátumot és az aznapi hőmérsékletet a táblára írták);
 - a házi feladat ellenőrzésén (a sorszámmal jelzett feladatokra „néma krétával” válaszolt a táblán a csoportok egy-egy tagja);
 - a bemelegítő vegyes feladatokon, szabályjátékokon át (celofánra rosttollal írt eredménynyel);
 - a csoportok vetélkedőjéig (kettes számrendszerben ujjukon mutatott megoldásokkal).

Nagyon büszkék voltak, hogy a cinkosságunk sikert aratott. Más alkalmakkor is kértek ilyen erőpróbát.

2. Az időszakos értékelések idején az egymásról mondott véleményben hangsúlyos szempont mindig a néma jelek teljesítésének, jó használatának foka, mint a közös munka előrevívője.
3. Elmarasztalásnak számít, ha a megállapodásainkat figyelmen kívül hagyótól megvonjuk az üzenettovábbítást. Rövid idő alatt vissza kívánnak kerülni a „láncba”, mindent megtesznek érte.
4. A leghatározottabb, legtitkosabb jelzéseiket a meglévő jelek mintájára használják:
 - ha bizalmas közölnivalójuk van, ami nem hangozhat el mások, idegenek előtt, ezt a jelet rejtik el nekem a tábla függőnye mögé:

„Baráti körben”



- ha erre nincs alkalom, némán feláll az osztály, és szemmel közvetíti, hogy fontos mondanivalója van.
5. A negyedik osztály végén, amikor megkérdezem, hogy mit javasolnak a következő gyerekcsoport számára a mi életünkből megtartani, elsők között a néma jeleinket javasolják.
 6. Felsőskorokban – többször, több csoportnál kipróbáltam – tovább élnek a jelek, előhívható közelségben. Egy részük fellelhető közös tevékenységünk idején a felnőttek szorgalmazása nélkül is.

MŰKÖDNEK A TITKOS JELEINK

A jelek használata a harmadik évre nagyon komoly fokig juthat el. Spontán, a legnagyobb természetességgel, a helyzeteknek megfelelően, alkotóan használják.

Az 1982. évi májusi anyák napi ünnepségekre nagy számban jöttek el a nagyszülők, szülők, régi tanítványok, kollégák. A versekből, népdalokból, zongora-, hegedű-, gitár-, és furulyaszámokból összeállt műsorunk a felénél tartott. Simán, szépen, nagyon fegyelmezetten folyt az előadás. A gyerekek félkörben ültek a padokon és párnákon a zongora közelében. Én a szülők között, középen helyezkedtem el a gyerekekkel szemben, hogy szemmel üzeni tudjunk egymásnak a kezdésor, a befejezésor és amikor még arra szükség van.

Andrisra került a sor, aki bátran fogott a versébe. A harmadik versszaknál megakadt, és az azonnali segítség ellenére leállt, nem vállalta tovább a maga választotta és többször jól elmondott versét.

Hisztériás jelenet következett. Andris arccal a földre dobta magát és zokogni kezdett. A 29 gyerek azonnal a helyzet megoldásához fogott. Előre csúsztak, eltakarták a fiút. A következő versmondó késés nélkül folytatta a műsort. Egy gyerek pohárért ment, de utasítást kapott egy zsebkendő megnedvesítésére is. Pillanatok alatt borogatás került András homlokára. Víz nem ivott. Egy jó darabig ott feküdt rejtekében, majd önként előjött onnan a gyerekek sorába. Mindez egyetlen pissenés nélkül zajlott le.

Én a helyemen ülve néztem végig a jelenetet. Nekem csak a beteg anyát helyettesítő bősza apa – hasonlóképp néma – lecsendesítése maradt.

A SZÜLŐKKEL EGYÜTT

A gyerekekkel való kapcsolatteremtéssel egy időben a szülőkhöz is igyekszem közel kerülni. Mindig az első találkozásunkon körvonalazom az elkövetkező négy év lehetőségeit a nevelés és a tanulás terén, és kérem hozzá a segítségüket.

Kezdő tanító koromban még nem láttam be teljesen a szülőkkal való együttműködés fontosságát. Mindent magam akartam megoldani. Úgy gondoltam, ha nagy gonddal, következetesen szervezem meg nap mint nap a gyerekek életét, s ha rendszeres elemzés nyomán kezelem a problémákat, akkor a négyéves nevelési folyamatban optimális eredményt érhetek el.

Hamar rájöttem, hogy megsokszorozódik a nevelői hatás, ha a szülők és a nevelő között nyílt, őszinte a légkör; ha a gyerekek valós érdekeit képviselik mindketten. Ha a nevelési elképze-

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

léseiket közelíteni tudják egymáshoz, és ez a szemlélet a gyakorlatban is megvalósul, akkor egymást támogatva segítik a gyerekek harmonikus fejlődését.

Ez a felismerés ösztönzött arra, hogy a *szülői értekezletek* ritka alkalmaira nagyon felkészüljek.

Az első találkozásunkon kezdeményezem, hogy a szülők, ahol csak tudnak, kapcsolódjanak be az életünkbe, hogy egyrészt a nevelői attitűdöt, másrészt a gyerekközösséget jól megismerjék.

A gyerekek ismerete sok hasznot hajthat mindnyájunk számára. A gyerekközösség életét figyelve pontosabb képet kaphatnak a korosztályukra jellemző mozgásokról, fejlődési sajátosságokról. A szülők ezáltal új eszközökhöz jutnak gyermekük reális értékeléséhez, ami egyúttal a gyerekek önértékelésének helyes irányú fejlődését is előmozdíthatja. Az órákon folyó munkát hetenként azonos időpontban láthatják a szülők. Az első időben különösen ösztönzöm őket hospitálásra, hogy közvetlenül ismerjék meg a munkavégzés módszereit, légkörét. Az óralátogatások végén nem csak a saját gyerekeikről mondják el észrevételeiket, hanem a többiekéről is. Örülni tudnak a fejlődésüknek, látják a problémákat és segítenek a megoldásban. A gyerekek tapasztalják, hogy a szülők figyelme, érdeklődése mindnyájukra ráirányul. Ez fokozza felelősségtudatukat, örömeiket, erősíti a kapcsolataikat a társaikkal és azok szüleivel.

A problémák nyílt kezelése egymás jobb megismeréséhez visz el. Ezért a szülői értekezleteken minden gyerek problémáját együtt beszéljük meg, mert együtt vagyunk felelősek értük, és egymást segíteni csak így tudjuk. A szülők túlnyomó része azonosulni tud ezzel a szemlélettel és ezzel a gyakorlattal, a többieket pedig egy idő után képesek befolyásolni is.

A szülői értekezleteken kívül évente több olyan alkalmat teremtek, ahol a szülők láthatják a gyerekcsoport munkájának, együttélésének eredményét. Ilyenkor arról is gondoskodom, hogy közös élmények erősíthessék a kapcsolatunkat. Ilyen együttlétek a *farsang* és az *anyák napi összejöveleink*. Az együtt átélt szép élmények eddig mindig összekapcsolták a felnőtteket és a gyerekeket, és ezek a találkozások fontossá váltak mindnyájunk számára.

Olyan eseménnyé vált a farsang és az anyák napja, amiről nem marad el egyetlen család sem. A közös élmények sorába egy-egy *kirándulás* is beletartozik, futballmeccsel, túrával, játékokkal. Olykor *múzeumba* is elkísérnek minket a szülők, vagy magukkal visznek a hétvégi családi túrára egy-két osztálybeli gyereket.

A családok kapcsolata számos egyéb akcióban is megnyilvánul. Az „egyikék” rendszeres találkozását hol az egyik, hol a másik család szervezte meg.

Csaknem minden osztályomban elsőben indult és négy évig tartott a játékos találkozások sora a *zsúrokon*, egy-egy alkalommal 6–12 gyerekkel. És a legfontosabb, hogy egyetlen gyerek sem maradt ki a meghívottak láncából! Ezekon a szombat délutáni találkozásokon több helyen nem csak szerveztek, hanem együtt is játszottak a szülők a gyerekekkel.

Az iskolán kívüli együttlét a pesti gyerekek számára nemcsak hogy nem természetes, hanem sok esetben nehezen kivitelezhető dolog. A gyerekeknek igen nagy szükségük van a kötetlen, saját elképzeléseiket megvalósító játékokra, amelyeket változatos környezetben maguk szerveznek meg. De fontos az is, hogy egymást otthoni, családi környezetükben lássák, azt megmutathassák, beleélhessék magukat más emberek szokásrendjébe. Az iskolán kívüli kapcsolattartás, egymáshoz járás mélyíti vagy éppen megfelelő módon lazítja barátságait, bővíti ismeret- és élményanyagukat az emberekről, növeli kíváncsiságukat, egyúttal nyitott-

ságukat egymás és az emberek iránt. Sok új helyzetben kell feltalálniuk magukat, önállóan dönteni, sikereikkel, kudarcaikkal számolni.

Több szülőközösségemre gondolok hálásan, hogy megértve kérésemet, négy évig folyamatosan szervezte, ápolta a gyerekek iskolán kívüli találkozásait.

Én csak egy-egy ilyen zsúron – általában az első, indító összejövetelen – veszek részt, további sikeréhez viszont több fontos mozzanattal hozzájárulok. Minden találkozásukról tudok, és valamilyen formában közzétesszük a történetüket.

Szokássá vált, hogy a zsúr résztvevői azon frissiben beszámolnak az osztálynak az eseményekről. Szíves közlés ez, előjön belőle minden jól és rosszul sikerült epizód. A jó azért, hogy közös öröm legyen, a rossz, hogy együtt változtassunk rajta. Így derült ki például, hogy túl drága ajándékokat vittek a születés- vagy névnapra köszöntőkhöz. Ettől megijedtem, mert nem kívántam, hogy a szerényebb körülmények közt élők vagy a többgyermekes családok emiatt lemaradjanak a találkozókról.

Gyakorlati foglalkozásaink sokfélesége az első osztálytól kezdve gazdag ötlettára lett az *egyedi ajándékok készítésének*. Eleinte nem csak ötletekkel, de anyaggal is segítettem a gyerekeket, hogy a tanult fogásokkal tetszetős használati tárgyat, játékot – babát, társasjátékot – készítsenek. Mindezt nagy titkolózással még vonzóvá is tettem, így fokról fokra szokássá erősödött a saját ötletből, saját munkával készített ajándék, amit aztán a zsúrt követő beszámolókon be is mutatott a boldog tulajdonos. Őszintén tudtak örülni egymás munkájának. Új érték született nagy örömeimre, ami csak fokozódott, amikor azt tapasztaltam, hogy a felső tagozaton is hasonlóképp folytatódott ez a szokás Juli, Ági, Krisztina, Péter, Orsolya, Éva, Ottó, Gábor stb. névnapok idején.

A *beszámoló* el nem hanyagolható részeivé váltak életünknek. A hétfői napon az első 20–25 percet arra használjuk, hogy a pihenőnapok történeteit elmondjuk egymásnak. Ezt a lelkes közlési vágyat mindenképpen szeretem hasznosítani, mert spontaneitásával, az érzelmi töltések, indulatok friss áradásával oly módon hozza be a környező világot, ahogyan arra a mesterségesen összeállított szemléltető szöveganyag sohasem képes.

Hogy semmi értékes közlés ki ne maradjon, s hogy az értékek valamiképpen rögződjenek is, formákba rendezem azokat. Ha a „tudósítás” címet adtuk a beszámolóknak, akkor a történetek röviden, szigorú rendben kerültek elő.

Például: Szombaton a szobánkat tettük rendbe az öcsémmel. Vasárnap a Hűvösvölgyben futballoztunk két barátunkkal és az apuval.

Vagy: Csehszlovákiában sieltünk, meredek hegyoldalon csúsztam le baj nélkül.

Ha az „elbeszélés” formát választottuk, akkor színesebben, gazdagabb részleteivel együtt ismertük meg az eseményeket.

A „sávgrafikon” a matematikaóra részeként megmérte, hányan voltak a szabadban – rövidebb vagy hosszabb túrán –, hangversenyen, színházban, hányan segítettek otthon, hányan olvastak stb.

Az egy-egy foglalkozásra, szórakozásra fordított időt is ábrázoltuk grafikonon. Érdekes és hasznos megfigyeléseket, összehasonlításokat tehettünk így.

A velem történt érdekes eseményekről többször *tollbamondásban* számoltam be.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Kedvelt formává vált a tollbamondással történő tudósítás is. A gyerekek a hétfői első órán három-négy mondatban foglalták össze a hét végén történeteket. A felolvasás után formai, stiláris és néha helyesírási értékek alapján választottuk ki a legsikerültebb, a tollbamondásra legérdemesebb beszámolót, amit a szerző lediktálhatott a többieknek.

A nyelvtani példáink, elemzésre szánt szövegeink, az írásvetítőn önálló munkákra szolgáló mondataink majd mindegyikében felhasználtam ezt a sok ágból folyammá duzzadó, közösen összehordott ismeretanyagot. Annak, hogy fontos a számunkra ez az információcsere, sokszor adták jelét a gyerekek.

„Már pénteken este, amikor lefekszem, arra gondolok, hogy is fogom elmesélni az osztálynak, hogy mi történt közben velem. Borzasztó, ha ez elmarad valami miatt” – mondta szemrehányóan F. Léda egy alkalommal.

Lényegében ebben az információhálózatban, hogy összekapcsolódunk a családokkal, és hogy a jelzéseink oda-vissza érvényesek.

Hunya Márta

Virtuális tanulási környezetek¹

A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy bár minden virtuális tanulási környezet kínál kommunikációs helyzeteket és együttműködést, kollaborációt segítő lehetőségeket, a rendszerek mechanikus alkalmazása, alkalmaztatása mégsem teremti meg a hatékony tanulás feltételeit, s valójában nem használja ki a virtuális környezet adta szakmai lehetőségeket. Közös tulajdonsága viszont a tanulmányban bemutatott keretrendszereknek, hogy nem egy pontosan kijelölt tananyag megtanulására szolgálnak, hanem arra, hogy a diákok maguk építsék fel tudásukat, miközben együttműködnek, kutatnak.

* * *

A virtuális tanulási környezetek a magyar közoktatás számára jórészt ismeretlenek, míg sok más országban már a napi valóság részei, sajátos eszköztárak, amelyeknek a gyakorlati működése a felhasználók hajlandóságán és kreativitásán múlik.

A „virtuális” szó sokak számára könnyen értelmezhető már, vannak, akik lelkesednek mindennért, ami virtuális. Virtuális közösségekben vesznek részt, virtuális boltokba járnak vásárolni, virtuális barátaik vannak. Mások számára a virtuális egyben valami negatív is, valami, ami elvon a valóságtól, képzelt világba helyez, és a létezőtől elidegenít. Bizonyára többen vannak, akiknek ez a szó semmit nem jelent, legfeljebb valami számítógéppel kapcsolatos, idegen dolgot.

Minél misztikusabb vagy szakszerűbb egy idegen eszköz(együttes) bemutatása, annál nagyobb idegenkedést vált ki, és mint tudjuk, az informatika tele van olyan szakszavakkal, amelyeket csak a bennfentesek értenek, de sokszor még közöttük is vita van az egyes (rendszerint angol kifejezések rövidítéséből származó) fogalmak tartalma körül. Én itt arra szeretnék kísérletet tenni, hogy a virtuális tanulási környezetek sajátosságait és hasznát megismertessem az érdeklődő olvasókkal, és közben eloszlassam a ködöt a témához kapcsolódó szakszavak, rövidítések körül. Igyekeztem abból a meggyőződésből fakad, hogy az informatikai eszközök hamarosan olyan mértékben nyernek teret a közoktatásban, hogy egyben meg is változtatják a tanulásról való tudásunkat. Az informatikai eszközök, ezen belül a tanulási keretrendszerek alkalmazása a közoktatásra váró közeli változások közül a legjelentősebb. Fordalmasító előretörésük lelassítható, terjedésük sebességét megtörheti az aktív és a passzív ellenállás, de térnyerésük, jövőbeni szerepük óriási megnövekedése nem kétséges.

A virtuális tanulási környezetek (Virtual Learning Environments – VLE) lehetőséget biztosítanak a diákok és tanárok, az egész iskola számára, hogy megszervezzék a tanulási folyamatot. Nincs egyetértés a tekintetben, hogy ennek az eszközegeteknek pontosan milyen lehetőségeket kell biztosítani, és éppen ezért nagyon sok változatban léteznek. A tanulást segítő keretrendszerek elnevezései közül ez a legújabb, és gyakran alkalmazzák a korábban más el-

¹ Első ízben megjelent: HUNYA MÁRTA: Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 2005/10. Iskolafejlesztési és Integrációs Központ, Országos Közoktatási Intézet

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

nevezésekkel illetett keretrendszerekre² is. A VLE általában alkalmas arra, hogy a tanárok az iskola más tanáraival, a tanárok a diákokkal, a diákok a diákokkal, az iskola a szülőkkal tartson kapcsolatot a személyes találkozások közötti időszakban is. Gyakran a személyes találkozások (például a tanítási óra) során is alkalmazzák. A lényeg éppen abban rejlik, hogy mire használják – és ez a terület még nagy fejlődés előtt áll. A tanulási keretrendszerekkel rendelkező országokban, az ezek valamelyikével már jó ideje rendelkező iskolák többségében is csak a próbálgatás, a felfedezés szakaszában tartanak.

A virtuális tanulási környezetek mindegyike kínál kommunikációs és kollaborációs eszközöket, azaz különböző szinten és mértékben, de lehetővé teszi, hogy a közösségen belül kisebb (tanulói) közösségeket szervezzenek, és azok társas tevékenységeket folytassanak (többnyire egy-egy feladathoz kapcsolódva) akkor is, ha éppen nincsenek egy időben egy helyen. Könnyen felismerhető, hogy ez az eszköz kiválóan alkalmas arra, hogy hazai vagy nemzetközi diák- vagy tanári csoportok együttműködését szolgálja. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a diákok a számítógép, a VLE segítségével akkor is szívesen foglalkoznak egy-egy feladattal, ha osztálytársaikkal kell dolgozniuk. Szabadidejükben, otthon több időt fordítanak a munkára, mint hagyományos körülmények között, a füzet és a tankönyv társaságában.

E környezetek többsége alkalmas arra, hogy csoportokat és pedagógusokat egymáshoz rendeljen, és ezek a csoportok a tanulási folyamat során közösen munkálkodjanak, munkájukat, teljesítményüket a tanár nyomon követheti, e „virtuális térben” is segítheti, és (akár az iskola is) nyilvántarthatja. Általában az online ellenőrzés és osztályozás eszközei is kapcsolódnak e munkához. Ez a funkció azok számára bizonyosan ismerős, akik részt vettek már távoktatásban. Számunkra inkább az izgalmas, hogy mit tud kezdeni a közoktatás ezekkel a lehetőségekkel. Nem érdemes cáfolni azokat a kételkedőket, akik a tanítási-tanulási folyamat személyességét féltik az informatikai eszközöktől. Minden eszköz annyit ér, amennyivel képes hozzájárulni e folyamat személyre, egyénre szabásához, elevenné tételéhez, a tanulói magatartás motiválásához, a diákok egymás közötti és a tanárral folytatott interakcióinak kiszélesítéséhez, a tanulási folyamat során keletkező tartalmak, végső soron a kompetenciák és a tudás gyarapításához. Manapság az egyik legfontosabb pedagógiai kérdés az, hogyan lehet a tanulási folyamatot olyannyira személyre szabni, hogy a közoktatás eredendő tömegessége ellenére mindenki személyes figyelemben részesüljön, készséget, képességeit figyelemben vegyék tanulási útjának megtervezésekor, és ebbe a tervezésbe őt magát is bevonják.

Olyan „tanulási szerződés” lebeg a közoktatás álmódóinak szeme előtt, mint ROUSSEAU „Társadalmi szerződés”-e, amely a polgárok és az uralkodó, vagyis az állam közötti megállapodást jelentette volna. A közoktatás esetében ez a megállapodás még tovább menne: az iskolának eleget kell tennie a társadalom, a helyi közösség és a szülők elvárásainak, ugyanakkor olyan fejlődési lehetőséget kell kínálnia minden egyes polgára számára, amely kiteljesíti. Egyre több szó esik a diák, a tanuló személyes felelősségének fokozásáról, a tanulási folyamat megtervezésébe való bevonásról. Nem csupán fantazmagória, hanem gyakorlat jó néhány magyar iskolában is, hogy a célokat egy-egy tantárgy esetében, annak egyes szakaszai megkezdésekor együtt tűzi ki a tanár és a diák, és ezek a célok nem egyeznek meg minden tanuló esetében. Miért nem? Mert más-más készségekkel, képességekkel, előzetes tudással érkeznek az adott pontra, és mert más céljaik vannak. A célok kitűzése, a haladás nyomon követése, az eredmények értékelése a diák és a tanár közös felelőssége, ami mindkettőjüknek szokatlan lehet.

² Keretrendszernek nevezünk minden olyan eszközeget, amely a tanuláshoz online vagy helyi hálózatos formában, védett, zárt, a tanulás célját szolgáló keretet teremt.

Nem hallgathatom el, hogy ez a fajta tanulásszervezés sokkal több munkát és személyes figyelmet igényel, mint a tankönyv menetének megfelelő mechanikus haladás, a felettetés és a dolgozatok hagyományos, a teljes közösségre érvényes rendje.

A tanulási folyamat személyesebbé tételét, az egyes tanulók fejlődésének nyomon követését, a tanulási folyamat idejének és terének kitágítását, illetve a kommunikációs lehetőségek kihasználását támogatják a közoktatásban Magyarországon ma még jórészt ismeretlen digitális keretrendszerek. A számítógépet már sok helyen alkalmazzák az informatika oktatásán kívül más tantárgyakban is, különösen a természettudományok és a nyelvek esetében. A Sulinet Digitális Tudásbázis, valamint az oktatási kormányzat egyéb erőfeszítései felgyorsították ezt a folyamatot. A számítógép kiszabadult az informatikai laboratóriumokból, a középiskolák elsősorú többsége rendelkezik digitális zsúrkocsival, s egyre több teremben helyeznek el stabil gépeket is. Szaporodik a széles sávú kapcsolatok száma, és egyre több tanár végez valamilyen tanfolyamot, amely nem csak a technikai alapokat adja meg, hanem segíti őt abban, hogy értelmesen, hasznosan alkalmazza ezeket az eszközöket a felkészülés, a tanórai munka és a diákok iskolán kívüli munkáltatása során is.

Külföldön az iskolák általában maguk választanak és vásárolnak tanulást segítő keretrendszert, amelyet aztán az iskolán belül működtetnek. Ez a keretrendszer legtöbbször összekapcsolódik valamilyen (általában nem állami) tartalomszolgáltatással. Gyakran egy-egy tartalomszolgáltató biztosítja a tananyagokkal együtt azokat az eszközöket is, amelyek az anyagok felhasználásával (is) folyó tanítás-tanulás folyamatát támogatják.

A virtuális tanulási környezetek hatékonyságát növeli, ha kapcsolódnak az iskola adminisztrációs rendszeréhez, vagyis ha minden tanulót olyan módon tartanak nyilván, hogy adatait és eredményeit a belépéstől a kilépésig megőrzik, iskolai sorsát és fejlődését nyomon követik. A rendszernek ez az eleme is lehet önálló, működhet a többi hiányában is, de sokkal több adatbeviteli munkát igényel, mint a többi, modulként is értelmezhető funkcióval összekapcsolva. Például ha minden tanár tárolja a digitális osztálynaplójában a diákok eredményeit, akkor azok az iskolai statisztika számára is hozzáférhetők. Ha a jegyeket a naplóból kell az adminisztrátornak betáplálnia a rendszerbe, akkor ez több és kevésbé megoszoló munkát jelent. Izgalmas és igen fejlett az a keretrendszer, amely a képességfejlesztés és a nemzeti alaptanterv, valamint a helyi tanterv egyes kívánalmait, területeit képes összekötni az adott csoport haladásával és a tanuló személyes fejlődésével is.

A tananyagkínálat és a tananyagok létrehozásának lehetősége nem feltétlenül része ezeknek a rendszereknek. Érdemes legőszerűnek, modulrendszerűnek elképzelni egy teljes keretrendszert, amelybe a felsorolt funkciók mindegyike szabadon beépíthető, illetve amelyből kihagyható. Sok esetben különböző fejlesztésű modulok is képesek jól együttműködni, ha a fejlesztés során az alapvető technikai feltételeket figyelembe vették, mert ez a kompatibilitás³ feltétele.

Az egyes keretrendszerek elnevezése attól függ, hogy a felsorolt lehetőségek közül melyeket kínálnak, illetve melyek a leghangsúlyosabbak. Tisztán szinte egyik sem létezik, hiszen a rendszer iránti érdeklődést növelendő igyekeznek a szolgáltatások számát és minőségét emelni. A virtuális tanulási környezet tehát összefoglaló elnevezés, gyakorlatilag az alábbi bűvszavak bármelyikére szokás használni:

³ Ebben az esetben: összehangolható működés.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

- MLE: Managed Learning Environment – Irányított tanulási környezet;
- LMS: Learning Management System – Tanulásszervezési keretrendszer;⁴
- MLS: Managed Learning System – Tanulásszervezési keretrendszer;
- LCMS: Learning Content Management System – Tananyagkezelő keretrendszer;⁵
- CMS: Course Management System – Kurzusszervezési keretrendszer.⁶

Az együttműködést segítő (kollaboratív) tanulási környezetek

A kollaboratív (magyarul a szó negatív kicsengése miatt általában kooperatívnek nevezett) tanulási környezetek az online tanulási környezetek egy sajátos változatát jelentik. Általában sokkal kevesebb funkcióval rendelkeznek, mint a jobban ismert, távoktatásban gyökerező keretrendszerek⁷, alapvető céljuk az, hogy a közös munkát segítsék és áthidalják a munka térbeli és időbeli távolságából adódó akadályokat. Az egyes kollaboratív tanulási környezetek közötti különbség általában az, hogy milyen speciális tudás/tanuláskonceptión alapulnak és a szokásos kommunikációs eszközökön kívül milyen segítséget adnak a közös munkához. Általában „üresek”, azaz nem tartalmaznak tananyagot, mert az a diákok közös tudás-építő munkájának eredménye, nem feldolgozásra, elsajátításra váró, „fogyasztható” tudás. A kollaboratív tanulási környezetek elméleti háttere általában a tudásépítés pedagógiai paradigmája.⁸

Érdeemes megjegyezni, hogy a kooperatív tanulás a kollaboratív tanulás egy részhalmaza, valójában nem azonos vele. A kollaboratív tanulás az együttműködéssel történő tanulási technikák gyűjtőfogalma, míg a kollaboratív tanulás nagyon konkrét alapelvekre épül, sőt egyfajta kanonizálása is megtörtént.⁹

A kollaboratív tanulási környezetek őse egy amerikai projekt terméke, a projekt és a keretrendszer elnevezése is CSILE¹⁰ (Computer Supported International Learning Environments). A CSILE a kollaboratív tanulási környezet azon a filozófiáján alapul, hogy a tudás társas te-

⁴ Az irányított tanulási környezetek (Managed Learning Environments – MLE) és a tőlük nem vagy nagyon nehezen megkülönböztethető tanulásirányítási/szervezési keretrendszerek (Learning Management Systems – LMS) általában egy egyszerű web-böngészővel jeleníthetők meg, például Internet Explorerrel vagy Netscapepel. Az iskola adminisztrációját, a tanulói adatbázis létrehozását és kezelését, a diákok haladásának követését, feladatok ki- és beadását, valamint értékelését szolgáló online keretrendszereket nevezik így. Ugyanakkor általában olyan funkciókkal is rendelkeznek, amelyek lehetővé teszik online kurzusok szervezését és a tananyagok online megjelenítését. A VLE, az MLE és az LMS gyakran szinonimaként használt fogalmak, és általában online tanulási környezetet jelölnek.

⁵ Az LCMS (Learning Content Management System) rendszerekről csak az bizonyos, hogy alkalmasak a tananyagok előállítására és többnyire megjelenítésére is. Ugyanakkor gyakran neveznek LCMS-nek olyan keretrendszereket is, amelyek alapfunkciójuk mellett VLE-féle funkciókkal is rendelkeznek.

⁶ Az ACMS általában szűkebb értelmű, mint társai, az online távoktatást szolgáló keretrendszer, de ahogyan már bizonyára gondolják, kiegészíthető bármely funkcióval.

⁷ A kollaboratív eszközök természetesen beépíthetők bármelyik rendszerbe.

⁸ Konstruktivista pedagógia.

⁹ Az összehasonlítás angolul olvasható a Kaliforniai Egyetem honlapján: <http://www.oic.id.ucsb.edu/Resources/Collab-L/Differences.html>

¹⁰ A CSILE projekt egyik honlapja: <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle5c.html>

vékenység közben, szociokulturális környezetben épül, ahol a diákok egy-egy tudós inasai¹¹, kutatóasszisztensei, akik így elsajátítják a kutatás módszereit.¹² Általában a tanár a felnőtt szakember, a kutató megtestesítője, a problémát a diákok fogalmazzák meg¹³, e köré szerveződik a kutatómunka, a tanulási folyamat. Ez a közös értékrendszer mára már számos önálló irányzatnak adott táptalajt, vannak olyan teljes iskolák és önálló, úttörő pedagógusok itthon és külföldön is, akik valamely ág mellett kötelezték el magukat. Általánosságban mégis elmondható, hogy a magyar iskolák, a magyar pedagógusok a pedagógiai elméletek iránt kevésbé érzékenyek, munkájukat nem valamely paradigma határozza meg, hanem a gyakorlati tapasztalat.

Nálunk még elfogadott neve sincs a különböző konstruktivista ágaknak, legfeljebb a kooperatív és a probléma alapú tanulás kezd ismertté válni, de nehéz lenne olyan pedagógust találni, aki hallott volna például a „cognitive apprenticeship”¹⁴ – „tudományos kisinas” vagy az „inquiry based learning” – „kutatáson alapuló tanulás” paradigmáiról. A teljes elköteleződés egy-egy tanulási felfogás mellett persze máshol is ritka, és nem is hiszem, hogy erre van szükségünk. Az azonban igaz, hogy a magyar módszertani kultúra elavult, nem tart lépést a világban végbemenő változásokkal, és nem használja ki a 21. század motiválásra és tanulásra teremtett lehetőségeit. Sok-sok diák számára az iskola az a hely, ahol a legkevesebb élmény és információ éri, legyenek akár motiváltak és okosak, akár motiválatlanok és buták. Az is egyre elfogadottabb tény, hogy a felnövekvő nemzedék ismereteinek egyre csekélyebb hányada köszönhető az iskolának, az iskola ma már nem a tudás egyedüli forrása, a tanár nem az egyetlen vezető az információk erdejében.

1. táblázat

A konstruktivista pedagógia összevetése a hagyományos vagy instruktív pedagógiával

	HAGYOMÁNYOS VAGY INSTRUKTÍV	KONSTRUKTIVISTA
Tanár	Bíró, beszélő, szakértő	Edző, vezető, szakértő, tanuló
Tanuló	Passzív hallgató, reprodukáló	Aktív cselekvő, konstruktív
Tartalom	Tantárgyakra bontott, elvont, átfogó	Integrált, több tudományterületet átfogó, autentikus
Értékelés	Válogató, minősítő	Diagnosztizáló, fejlesztő (pl. portfólió alapú)
Tanulási környezet	Nagy lépések; kevés az interakció, kevés információforrás van, sok az utasítás	Apró lépések, sok interakció
Didaktika	Didaktikai háromszög: tanár, diák, tananyag	Didaktikai sokszög: tanár, diáktárs, feladat, média, tudományterület

¹¹ Cognitive apprenticeship

¹² Inquiry based learning

¹³ Probléma alapú tanulás

¹⁴ 123 000 találatot eredményez a Google keresőbe való beírás

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

Azt remélem, hogy a számítógép és a digitális tananyagok iskolai térnyerése együtt jár majd valamilyen pedagógiai felfrissüléssel. A számítógéppel segített kollaboratív tanulás (CSCL – Computer Supported Collaborative Learning) vagy magyarosabban a szetelés (számítógépes együtt tanulás) a tanulás olyan módja és eszközrendszere, amelyre vélhetőleg nagy jövő vár, mert jól illeszkedik a konstruktivista pedagógiai paradigmához és a társadalmi elvárásokhoz, a szociális kompetenciák fejlesztésének igényéhez is.

Az instruktív és a konstruktivista pedagógia különbségei hasonlóak azokhoz, amelyek a tanulásról alkotott felfogás változásait tükrözik. (2. táblázat) (HODGINS, 2000)

Az alábbi lista¹⁵ a konstruktivista (tudásépítő) pedagógiai gyakorlatra jellemző elemeket tartalmazza. Elég nagy eltérést mutat ez a tanulási forma a mai magyar pedagógiai gyakorlat-hoz képest:

- a problémát több nézőpontból megvizsgálják;
- a célokat a diákok fogalmazzák meg;
- a tanár mintegy edzője a diáknak;
- többféle tanulási típust, gondolkodási sajátosságot is figyelembe vesz;
- a folyamatot a tanulók irányítják, magát a vizsgálandó problémát is ők határozzák meg;
- a tanulási folyamat során autentikus tevékenységeket végeznek, a tudományos kutatás összetettségét tapasztalják meg, akár egy igazi kutató;
- egyfajta adatbázist építenek, és nem a tudás reprodukálására törekednek;
- folytonos az együttműködés és a reflektálás egymás munkájára;
- a tanulási folyamat azon alapul, hogy a diákok milyen megelőző ismeretekkel rendelkeznek a problémával kapcsolatban, kérdéseiket használja a tanár arra, hogy a tervezést segítse;
- a problémamegoldó képesség fejlődik azáltal, hogy segítik egymást a tudományos kutatás(hoz hasonló tanulási folyamat) során;
- a hibákat a többiek veszik észre az adatbázisban, kommentálják, és így lehetőség van a módosításra, javításra;
- egyfajta elmélyülő tanulás¹⁶ történik a kutatómunka során, fejlődnek a tanulók információkezeléssel, információelrendezéssel, különböző források használatával kapcsolatos készségei;
- az inaskodó¹⁷ tanulás során, az ismétlődő, egyre összetettebb kutatási folyamatokban a készségek, kompetenciák egész sora fejlődik;
- egymás jegyzeteinek olvasása és kommentálása során megtapasztalják a problémák és elméletek bonyolult összefüggéseit;
- eltérő nézőpontokból vizsgálják meg az adott kérdést a tudásbázis építése során;

¹⁵ A „Constructivist checklist” alapján a CHILE projekt ismertetőjéből: <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle5c.html>

¹⁶ Exploration

¹⁷ Apprenticeship

- a kutatási folyamatok ismétlődésével növekszik a tudás egy-egy témáról, és a diákok elhatározzák, hogy mi az, amit még tudni szeretnének, hipotézist állítanak fel, és ezt egy állítás formájában megfogalmazzák (például: „tudnom kell, meg kell értenem, hogy...”), így valójában ők építik azt az állványzatot¹⁸, amelynek segítségével tudásuk épülete magasra növekedhet;
- nincs hagyományos értékelés, számonkérés;
- elsődleges forrásokhoz is hozzájutnak, például megkérdezhetik a kutatókat, szakértőket.¹⁹

2. táblázat

A tanulásról alkotott felfogás változásai

MA	HOLNAP
Technológiai képzés	Teljesítményfejlesztés
Tömegesség	Egyénre szabott tanulás
Bölcs a színpadon (katedrán)	Társ, aki vezet
Tanárcentrikus	Diákcentrikus
Beosztott idejű tanulás	Tanulás igény szerint
A tanulás a képzéssel egyenlő	A tanulás szereplés
Tanítás a tanárt hallgatva	Tanulás tevékenykedve
Tantárgy, téma alapú tanulás	Projekt alapú tanulás
A technika működésének tanulása	A technika működésének tanulása
Tudni valamit	Tudni, hogy miért
Az alapok: írás, olvasás, matematika	Az alap: magasabb rendű gondolkodás
Készségek, információelsajátítás	Érdeklődés, felfedezés és tudás
Reagáló	Előidéző

Természetesen nem gondolom, hogy az egész magyar közoktatásnak fel kellene vállalnia ezt a forradalmi tanulásfelfogást. Azt azonban igen, hogy a megújulás elkerülhetetlen, és elsősorban a tanárok kezében van a pedagógiai paradigmaváltás kulcsa. A tanári módszertani kultúra és a mögötte rejlő gondolkodás megváltoztatására van szükség. Nagyon sokan érzik ennek szükségességét, és sokan meg is újították – ösztönösen vagy tudatosan – saját módszertani repertoárjukat. Tömeges paradigmaváltást azonban csak úgy lehet elérni, ha valamilyen nyomás nehezedik az iskolára, vagyis méri a változást. A másik lehetőség az, ha szinte észrevétlenül, más változások velejárójaként ez a módszertani megújulás is végbemegy.²⁰

¹⁸ Scaffolding

¹⁹ Inquiry

²⁰ A pedagógusképzésbe is be kell épülnie a modern módszereknek, eljárásoknak. Enélkül 200 évre előre biztosítjuk a tanártovábbképzések állandó témáját. Örök probléma a tanári alapképzés rugalmatlansága, az, hogy az intézmények jelentős része nem reagál kellő sebességgel a módszertani és technikai változásokra, nem építi be ezeket a módszertani képésbe.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

A kényszert kizárólag a kimeneti szabályozás jelentheti, vagyis az, ha a vizsgák és mérések egyre inkább arra irányulnak, hogy hogyan fejlődnek a tanulók kompetenciái, egy idő után ezt mindenki megérti, megpróbál sikeres lenni, és ennek megfelelően változtat saját pedagógiai gyakorlatán. Ahhoz, hogy ez ne az ösztönös tapogatózás szintjén történjék, sokkal több módszertani továbbképzésre van szükség. Az oktatási kormányzat azzal segíthet, ha a minőségbiztosítási és az informatikai továbbképzések után ösztönözni fogja a módszertani képzéseket is, és ezeknek kialakul egy olyan rendszere, amelyben a kurzusok nem egyes alternatív rendszereket mutatnak be, hanem ötvözik a reformpedagógiai eredmények legegyszerűbben használható elemeit, az irányzatoktól függetlenül létrejött korszerű módszereket; és azonnal használható eszközöket adnak a pedagógusok kezébe.

A gyengéd beavatkozás egyik lehetséges módja az, ha a módszertani paradigmaváltás az informatikai eszközök tanórai alkalmazásának melléktermékeként történik meg. Hihetetlen mennyiségű pénzt és energiát fordítottak arra, hogy a magyar közoktatás kapjon egy digitális keretrendszert, és ez a keretrendszer feltöltődjék a mai tanterveket, tanítási gyakorlatot lefedő tananyagokkal a 7–12. évfolyam számára. A keretrendszer tesztverziója hozzáférhető, megtalálhatjuk benne a javítás alatt álló tananyagok jelentős részét (az első, a tankönyvkiadók számára kiírt pályázat anyagait), és folyamatosan gyarapodik a rendelkezésre álló tananyagok száma az újabb lefutó pályázatok eredményeként létrejött foglalkozásokkal.²¹

A rendszer tervezői abban reménykednek, hogy az új lehetőség, valamint a hozzá kapcsolódó továbbképzések hozzájárulnak ahhoz, hogy a korszerűbb pedagógiai modellek hazánkban is ismertebbekké váljanak. A hagyományos, frontális pedagógia ugyanis nehezen követhető ezekkel az eszközökkel. A tananyagokhoz kapcsolódó pedagógiai segítség is ezt a váltást hivatott segíteni, amikor felhívja a figyelmet a tanulásszervezési lehetőségekre. Ugyanakkor a tömeges tananyaggyártás körülményei természetesen nem kedveznek a kifinomult pedagógiai segítségnyújtásnak, tehát a későbbi, kisebb műhelyekben fejlesztett anyagok ebben a tekintetben bizonyára színvonalasabbak lesznek. Az Országos Közoktatási Intézetben folyik is ezzel kapcsolatos kutató-fejlesztő tevékenység.

Néhány elérhető keretrendszer bemutatása

Sulinet Digitális Tudásbázis (www.sulinet.hu/sdt) – tananyagkezelő keretrendszer –, leginkább LCMS, és nem kollaboratív tanulási környezet. Elsődleges célja az elektronikus tananyagok kezelése, de a tanárok és a diákok számára több kollaboratív eszközt is nyújt majd, például csevegést (chat), azonnali üzenetküldést, fórumot és a munkacsoport támogatását. Ezt a keretrendszert kifejezetten a közoktatás számára tervezték és készítették. A rendszer fejlesztése a tananyagfejlesztéssel párhuzamosan, 2002 és 2004 között történt állami, minisztériumi kezdeményezésre, a Sulinet Expressz program keretében. A keretrendszer töménytelen mennyiségű kész, de átalakítható, módosítható tananyagot, valamint megszámlálhatatlan tananyagkészítésre alkalmas elemet (kép-, video- és hangfájlokat, animációkat, szimulációt, szövegeket) tartalmaz.

A tananyagokat az SDT foglalkozások és fejezetek formájában is tárolja, a tudást tehát a hagyományos pedagógiai gyakorlatnak megfelelően készen is nyújtja, ugyanakkor a készülő szerkesztőrendszer és a várható kollaboratív eszközök segítségével minden diák és minden

²¹ Az SDT-ben az egy tanóra vagy annak egy részére szánt tananyagokat foglalkozásoknak nevezik.

tanár számára hozzáférhető lehetőséget biztosít a kollaboratív/kooperatív tanulásra, a tudásépítésre is. Ennek alapjául az a technikai megoldás szolgál, hogy hihetetlen aprómunkával és a világon is egyedülálló módon minden elemet elláttak metaadatokkal, tehát minden egyes kép, film, hanganyag, értelmes szövegegység, animáció egyenként is kereshető és újra-felhasználható. Sajnálatos, de az előbbiekkal magyarázható tény, hogy a szerkesztőrendszer csak azokból az elemekből képes építkezni, amelyeket előzetesen tároltak az SDT-ben, külső elemszerkesztés közben nem vihető be.

Nagyon sok múlik azon, hogy mennyire sikerül felhasználóbarát megoldást találnia a fejlesztőknek. A rendszer komplexitása előny és hátrány is lehet. A Sulinova és a Sulinet között megindult együttműködés arra irányul, hogy a keretrendszer megfeleljen a kompetenciafejlesztés modern követelményeinek, és könnyen kezelhessék az informatikában kevésbé járatos tanárok is. Mivel a tervek szerint a rendszer megismertetését szolgáló továbbképzések a tágra értelmezett kooperatív pedagógia, a számítógéppel segített kooperatív tanulás filozófiáját követik majd, én azt gondolom, hogy a technikával küzdve észrevétlenül, szinte természetesen épül be ez a kooperatív szemlélet azoknak a tanároknak a gondolkodásába, akik használják az SDT-t.

Nagyon nagy kihívás, hogy e továbbképzések teljes módszertani kultúrájának illeszkednie kell ahhoz a pedagógiai filozófiához, amelyet el akar terjeszteni, és olyan gyakorlatot kell folytatnia, amelyet a tanártól elvár. Ennek személyi feltételeit egyáltalán nem könnyű megteremteni. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a számítógépek tanórai alkalmazását szorgalmazó képzések akkor sikeresek, ha egy gyakorló pedagógus, de nem informatikus tartja őket. Az is tény, hogy az iskolákba kihelyezett, a tantestület egészét vagy jelentős részét érintő képzések sokkal hatékonyabbak az iskolai gyakorlat fejlődése szempontjából. Ha egy-egy iskolából egy-két pedagógus vesz részt valamilyen továbbképzésen, annak határfoka még az ő gyakorlatukra vonatkozóan is alacsony, és egyáltalán nem hat fejlesztő módon az iskolára. Az informatikai eszközök tanórai alkalmazására nemzeti tanár-továbbképzési programokat indítottak sok országban, ezek általában 2–3 év alatt majdnem a teljes tanártársadalmat lefedték. Legtöbbet a dánoktól, svédektől, finnektől és norvégoktól tanulhatnánk.²²

Régóta húzódozó döntést igényel az a kérdés, hogy az SDT keretrendszert teljessé tévő további modulok végül is hazai, belső fejlesztéssel álljanak-e elő, vagy vásárlás útján szerezzék be akár itthonról, akár külföldről.²³ Addig is vannak azonban ingyenes és fizetős lehetőségek, amíg ez az eszközegettes kiteljesedik, és csak az iskola tájékozottságán, döntésén múlik, hogy alkalmazza-e valamelyiket. (A kommunikációs és a szerkesztőeszközökön kívüli elemekről van itt szó, például a tanulási folyamat szervezését és adminisztrálását lehetővé tévő modulokról.)

A Class Server a legelterjedtebb, de nagyon új tanulásmenedzsment-rendszer Magyarországon. Budapest III. kerületének minden iskolája megkapja a kerület döntése értelmében. A Tiszta szoftver program keretében a Microsoft 1200 iskola számára ajánlotta fel ingyen, pályázati úton. Az iskolák talán ki sem csomagolták még, vagy ha igen, akkor az ismerkedés elején tartanak, felhasználói tapasztalatokról nem beszélhetünk. Mit tud, mire jó a Class Server? (3. táblázat)

²² Hamarosan elkészül az európai IKT-tanár-továbbképzési modelleket bemutató cikk is.

²³ A cikk írása idején kapott információ szerint folyamatban van a tender megfogalmazása.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

3. táblázat A Class Server jellemzői

JELLEMZŐK	GYAKORLATI HASZON
<i>Adatvezérelt döntéshozás</i>	<p>A megjelenő tartalmakat és az értékelést is hozzá lehet kapcsolni a Nemzeti alaptanterv és az iskola helyi tantervének követelményeihez</p> <p>A tanárok figyelemmel kísérhetik a tanulói teljesítmények alakulását, és kijelölhetik a megfelelő fejlődési utat (tanulási útvonalat)</p> <p>Összehasonlítja a teljesítményeket és az elvárásokat, és ezzel segíti az éves tanulási terv megvalósulását</p> <p>Az interneten a tanulók és a szülők otthonról is hozzáférnek az eredményekhez</p>
<i>Rugalmas használat</i>	<p>Bárhonnan, bármikor elérhető az interneten keresztül</p> <p>A tanárok használhatják internetkapcsolat nélkül is a számukra biztosított kiegészítő szoftverrel (Teacher Client)</p> <p>Az internetes rész a felhasználói igények szerint alakítható</p>
<i>Illeszkedik az informatikai standardokhoz</i>	<p>Könnyen összekapcsolható más rendszerelemekkel, a szerverhez kapcsolt felhasználók adatait együtt képes kezelni</p>
<i>Támogatja a tantervi alapú, standardizált tanulást és tanítást</i>	<p>A legjobb példákat és a helyi önkormányzat által elfogadott tantervet digitálisan hozzáférhetővé teszi a tanárok számára, ezzel időt és pénzt lehet megtakarítani. Állandó hozzáférést biztosít a diákok eredményeihez, teljesítményéhez, munkájához, ezzel segíti a személyre szabott tanítást, az egyéni és a csoportnak szóló visszajelzést.</p>

Persze könnyű azoknak az országoknak (például Anglia, USA), amelyek a tantervi követelmények olyannyira standardizált változatával rendelkeznek, hogy egyszerűen be lehet táplálni, mit kell a tanulóknak például anyanyelvből tudniuk, milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük mondjuk a 10. évfolyamon. Ehhez már „csak” ki kell dolgozni a megfelelő fejlesztő feladatok és pedagógiai tanácsok megfelelő gazdagságú, az egyes tanulótipusokhoz (tanulási stílusokhoz) illeszkedő, gazdag tárárt. Ugyanez érvényes a helyi tantervre is: összekapcsolható a rendszerrel, ha van ilyen részletességű program, és ha van ember, aki a kapcsolódási pontokat betáplálja.

Kíváncsian várom, hogyan fogják alkalmazni ezt a rendszert a magyar közoktatásban, és hogy ez lesz-e az a tanulásmenedzsment-modul, amellyel az SDT kiegészül. Ha igen, akkor óriási munka lesz annak a pedagógiai hálónak (adatbázisnak, forrásanyagtárnak és feladatárnak) a tartalommal való megtöltése, amelynek a fenti táblázat csak a lehetőségét kínálja fel. Az álom – sok országban lehetőségként felkínált valóság – arról szól, hogy a tanár leül a gépe mellé, és elgondolkodik azon, hogy Józsika eddigi teljesítménye, egyes produktumai, szereplése alapján milyen fejlesztést igényel, és ennek alapján választ számára tevékenységeket, feladatokat, tanulási útvonalat. Egészen konkrétan például, ha Józsika jól fogalmaz ugyan, de a képi információkat nem tudja teljes értékű szöveges információvá alakítani, akkor olyan feladatokat választ számára (legyenek azok digitálisak vagy nyomtatottak), amelyekkel ez a kompetencia jól fejleszhető. Az egyes stádiumokban születő eredmények tárolásával, elemzésével megállapíthatja, hogy megfelelő-e a fejlődés, hol és hogyan kell beavatkozni.

A Class Serveren kívül sok más (fizetős, magyarra nem fordított) keretrendszer is képes a tanulási utak egyéni és csoportos kijelölésére, a feladatok kiosztására, beszedésére, értékelésére és kommentálására, a határidők nyilvántartására, a szülők tájékoztatására. Mindez úgy történik, hogy a személyiségi jogok nem sérülnek: mindenki csak annyit lát a tárolt információkból, amennyihez joga van. Ha egy szülő belép a rendszerbe, akkor láthatja, hogy milyen feladatok és határidők érvényesek a gyermeke számára, illetve milyen eredményeket ért el az adott időszakban. A tanulók ezenkívül különféle kommunikációs lehetőséget és a közös, online munkát támogató eszközöket kapnak. Nagy különbség a hagyományos és a kommunikatív oktatás (kooperatív tanulás) között, hogy amíg korábban egyedül és segédeszközök használata nélkül kellett visszamondani a tananyagot, most az lenne a kívánatos, hogy változatos, közös és egyéni tevékenységek során szülessék meg a tudás, és az értékelés ne elsősorban a reprodukálásra, hanem magára a produkálásra és az alkalmazásra vonatkozzék.

Érdekes megfigyelésben volt részem a Class Server bemutatóján (II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskola, Budapest), ahol a tanárok összesúgtak a bemutató alatt, hogy „persze így tudnak egymásnak segíteni, és nem becsületes úton születik az eredmény”. Nagyon kell még fejlőd-nünk ahhoz, hogy egy közösen előállított projektmunkát épp oly becsületesnek és értékelhetőnek tartsunk az egyéni teljesítmény szempontjából is, mint egy mai dolgozatot, s az együttműködés maga is érték legyen.

A Class Server ma már a Learning Gateway komplex tanulási keretrendszer egyik modulja, a teljes rendszerről az Iskolakultúra tavaly decemberi számában jelent meg egy cikk.²⁴

Sajnos nem elérhető, de gazdag eszközeget kínáló keretrendszer például az amerikai Granada Learning cég LearnWise platformja, amely a londoni BETT Show-n, az oktatásinformatika egyik legjelentősebb eseményén nyűgözött le minden magyar látogatót 2004-ben. Legszívesebben azonnal becsomagoltattuk és hazahoztuk volna, annyira hasznosnak és okosnak tűnt. Az árán, a felhatalmazás hiányán, valamint a közbeszerzési megfontolásokon túl az is fékezte e vágy megvalósítását, hogy a rendszer igazi értelme az a pedagógiai háttér-bázis, amelyre támaszkodik, sőt amely beleépült. A nemzeti tantervhez, a kompetenciákhoz kapcsolódó egyéni fejlesztési lehetőségek ebben a rendszerben már csak a felhasználóra várnak. Amerikai felhasználóra.

Angliában sok-sok iskolában használják a Digitalbrain portált, amely a Celebrate²⁵ projekt keretében kissé itthon is ismertté vált. Ebben az esetben is arról van szó, hogy az iskola a megvásárolt keretrendszerhez tartalomszolgáltatást is vehet ugyanattól a cégtől, itt azonban a kompetenciák és a tanterv még nincsenek olyan mértékben beépítve, mint a LearnWise esetében. A diákok és a tanárok azonban mind rendelkeznek önálló weboldallal, és a keretrendszer az egyéni, illetve a közös online tanulás menedzselésének számos, barátságos eszközt kínál.

Az SDT mindenki, a Learning Gateway sokak számára elérhető tehát. Az SDT egyelőre korlátozott tevékenységeket (eszközöket) kínál, a Learning Gatewayt pedig nem mindenki használhatja. Azok, akik nyitottak, szívesen kísérleteznek új rendszerekkel, eszközökkel, találnak az iskola vagy akár saját osztályuk, csoportjuk számára is ingyenes keretrendszereket, ame-

²⁴ PETHŐ BALÁZS – VIDOR RÓBERT – PETHŐ BALÁZS: A Microsoft Learning Gateway bevezetése Magyarországon <http://www.iskolakultura.hu/documents/2004/12/szemle2004-12.pdf>

²⁵ HUNYA MÁRTA (2004): Celebrate. Egy sikeres nemzetközi tananyag-fejlesztési projekt tapasztalatai. ÚPSZ, 12. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-12-ta-hunya-celebrate.html>

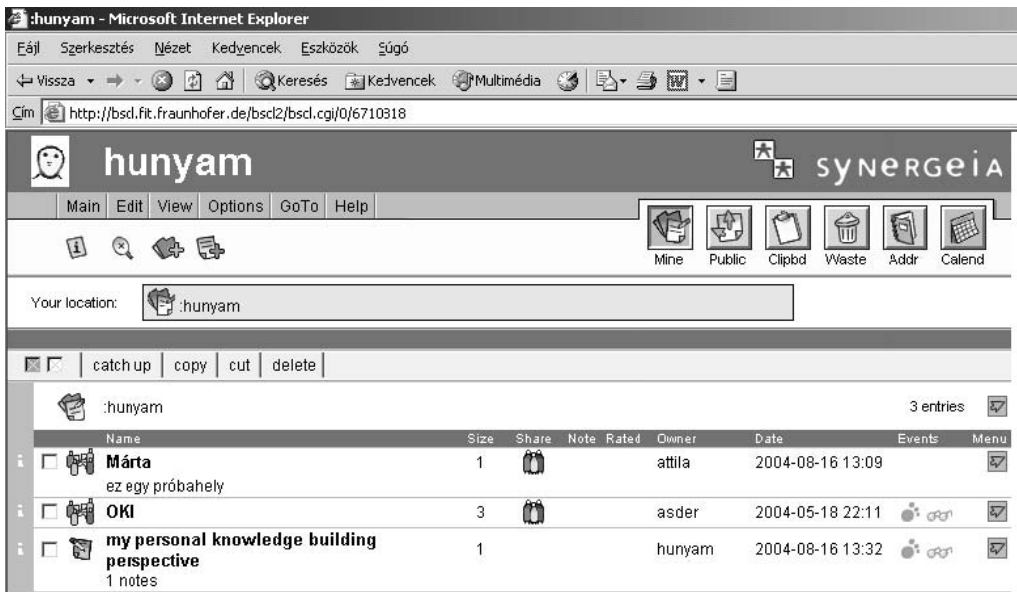
2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

lyek támogatják a kevert típusú, együttlétekre és online tanulásra is építő tanulási formákat. Ezek közül is bemutatok néhányat, hátha kedvük támad a kipróbálásra.

A BSCW – Basic Support for Collaborative Work (bscw.gmd.de) – német fejlesztésű szoftver. Oktatási célra ingyen használható, magyar nyelvű változata is van, és kitűnő lehetőséget nyújt arra, hogy a közös munka eredményeit mappákba rendezzük, a dokumentumokhoz megjegyzéseket fűzzünk, háttéranyagokat tároljunk a rendszerben, és a csoporttagok (a tanár is) nyomon követhessék a munkát. A BSCW használható a központi szerveren, de letölthető és telepíthető a helyi hálózatba is.²⁶

A BSCW-t letöltés nélküli használata a BSCW szerverről²⁷ előzetes regisztrációt kíván, de öt percen belül hozzá lehet férni a felülethez.

A Synergeia (<http://bscl.fit.fraunhofer.de>) a BSCW továbbfejlesztett változata, mely már elmenthető, zártkörű csevegési lehetőséget kínál, és lehetőséget teremt a vizuális kommunikációra is a gondolati térképek használatával. Kifejezetten iskolai, oktatási célokra fejlesztette az ITCOLE²⁸ elnevezésű európai kutatási program, célja a konstruktivista (tudásépítő) koncepció szolgálata. Egy szinkron MapTool²⁹ és egy aszinkron BSCL³⁰ (Basic Support for Cooperative Learning) eszköz kombinációjából áll. Ez is használható az ITCOLE projekt Synergeia honlapjáról³¹ letöltés nélkül. Tanárként regisztrálni³² kell, majd a tanárnak kell regisztrálnia a diákokat.



1. ábra

²⁶ BSCW használat letöltés nélkül, regisztrálás után: <http://bscw.fit.fraunhofer.de/GettingStarted.html>

²⁷ Regisztráció a BSCW használatára: <http://bscw.fit.fraunhofer.de/pub/bscw.cgi?op=rmail>

²⁸ Az ITCOLE projekt honlapja: <http://www.euro-cscl.org/site/itcole>

²⁹ Az eszköz leírása: http://bscl.fit.fraunhofer.de/en/about_maptool.html

³⁰ Az eszköz leírása: http://bscl.fit.fraunhofer.de/en/about_bscl.html

³¹ A Synergeia honlapja (ITCOLE project): <http://bscl.fit.fraunhofer.de/en/about.html>

³² Regisztráció a Synergeia használatára: <http://bscl.fit.fraunhofer.de/en/register.html>

A keretrendszer installálásához tapasztalatra vagy informatikai segítségre van szükség, de a megadott címen angolul részletes segítség található. Érdemes elbábelődni vele annak, aki jobban bízik a helyi szerverben. A Synergeia hozzáadott értékei miatt még jobban segíti ez a rendszer az iskolai kollaboratív munkát, mint a BSCW. (1. ábra)

A FLE3³³

A FLE3 (<http://fle3.uiah.fi>) EU/finn fejlesztésű kollaboratív szoftver különösen alkalmas általános iskolások számára, de a középiskolások is kedvelik. Fejlett kollaborációs eszközei révén kitűnően használhatják a kistérségi iskolák, illetve bármely együttműködő iskola, amennyiben hozzáfér az internethez. Belső, iskolai használatához nem kell a világháló, több iskola közös munkájához a szoftvert az együttműködő iskolák valamelyikének szerverére kell telepíteni. A FLE3 programot a Sulinet munkatársai magyar nyelvre is lefordították, de először angolul jelenik meg. A felhasználói információk kitöltésekor adható meg, hogy milyen nyelven akarjuk használni a felületet.

A FLE3 keretén belül zajló munka ún. kurzusokban történik, amelyekben maximálisan 40 felhasználó dolgozhat együtt. A felhasználókat (diákok) a tanár hívja meg a rendszerbe, amely így zártkörű. A platformnak három fő része van: a Kuckó, a Tudásfa és az Ötletház. Minden felhasználónak van saját kuckója, amely lehetőséget ad arra, hogy elmentse a munkáit, a fontosabb információkat, képeket, linkeket. A Kuckó magánterület, de a többiek is megtekinthetik.

A munka fő helyszíne a Tudásfa, ahol tudásépítés folyik. A tanár témákat, feladatokat kínál fel a diákoknak, akik strukturált fórumrendszerben dolgoznak. A fórum lehetőséget ad arra, hogy egy-egy problémát szerepjáték formájában vizsgáljanak meg a diákok. Minden hozzászólást be kell sorolnia a hozzászólónak magának, ezzel azt is tanulják a diákok, hogy mi a különbség például a kérdés, a tény és a vélemény között.

Az Ötletház a szabad asszociációk, az ötletelés (brainstorming) és a kreativitás helyszíne. Ezen a területen képek feltöltésével, vizuális formában is le lehet bonyolítani egy-egy ötletbörzét, alkalmat kínál a közös gondolkodásra, a felfedezésre.

A FLE3 szoftvert Magyarországon először az ITCOLE Vízelek projektben³⁴ próbálták ki a Sulinet³⁵ Programiroda és a European Schoolnet³⁶ támogatásával 10 hazai innovatív iskolában³⁷ FÖZŐ ATTILA és TICHY ÁGNES vezetésével. A szoftver magyar nyelvű változata letölthető és megtekinthető a Közgazdasági Politechnikum szerverén is, de ehhez valakinek meg kell hívnia, aki már regisztrált felhasználó. A szoftvert először le kell tölteni, majd egy rendszergazda segítségével telepíteni kell az iskola szerverére. A telepítéshez és a használatához segítséget nyújtó Felhasználói kézikönyv³⁸ magyarul is elérhető.

³³ Future Learning Environment, ejtsd: 'fli'

³⁴ A projekt összefoglalója: <http://www.sulinet.hu/tart/cikk/gc/0/19662/1>

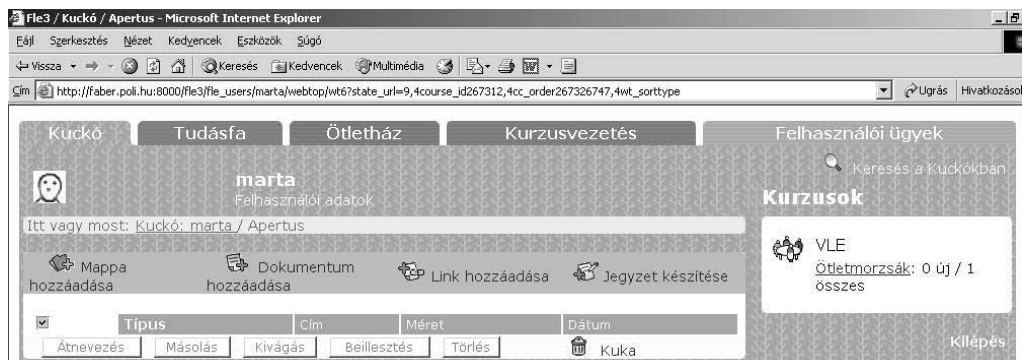
³⁵ Sulinet portál – <http://www.sulinet.hu>

³⁶ EUN – <http://www.eun.org>

³⁷ Az innovatív iskolák honlapja a Sulinet portálon: <http://www.sulinet.hu/tart/kat/g>

³⁸ A FLE3 magyar nyelvű felhasználói kézikönyve: https://faber.poli.hu/fle_manual/

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET



2. ábra

A DREW szoftver

Szinte minden internetes kollaboratív eszköz európai projektek keretében jön létre úgy, hogy valamilyen korábbi eszközt fejlesztenek tovább nemzetközi kutatás és kipróbálás során. Ezek az eszközök a legkorszerűbb pedagógiai modelleket veszik alapul, mindig részt vesz egy pedagógiai kutatócsoport is a projektekben, és a kipróbálásra is sor kerül több országban, többféle infrastruktúrában.



3. ábra

A SCALE³⁹ elnevezésű EU-projekt 2004 februárjában zárult. Ennek keretében jött létre a DREW elnevezésű szoftver ingyenes, továbbfejleszhető mai verziója. Ez is a tudásépítési pedagógiai paradigma alapjain áll, tananyagot nem (vagy alig) tartalmaz. Olyan eszközrendszer, amely a vitán alapuló tanulási folyamatot segíti. Központi szerveren is elérhető, de sokkal biztonságosabb működést tesz lehetővé, ha az iskolák valamelyike saját szerverére telepíti a szoftvert, mert a program befejezése után nincs stabil anyagi fedezet az internetes hozzáférés fenntartására. (CD-ROM-on is igényelhető a szoftver és a kutatási program teljes anyaga a magyar partnertől.)⁴⁰

A szoftver eszközei („drewletjei”) a szabad és a strukturált csevegés, a kollaboratív esszéírás (közös szinkron szövegszerkesztés), a vitadiagram alkalmazása, a rajzolás és a szavazás. Két elem érdemel különös figyelmet ezek közül, a strukturált csevegés (ALEX) és a vitadiagram (JigaDrew).

A szabad csevegés minden kollaboratív platformon megtalálható. A DREW szoftver ennek tartalmát visszajátszható formában menti el (mint minden tevékenységet), és így lehetőséget nyújt a későbbi elemzésre. Ennél érdekesebb a strukturált vitaeszköz, az ALEX, amely a vita szókincsének és logikájának elsajátítását, a vita menetének szigorúbb megtartását segíti. Ennek használatakor mindig meg kell jelölni, hogy melyik korábbi közlésre reagál a „beszélő”, és hozzászólásának sablonját egy felkínált eszközkészletből, mondatpanelek közül kell kiválasztania. E mondatok többsége kiegészítést igényel. A háttérben a szoftver automatikusan, szinkron módon rajzolja a diákok által folytatott vita logikai diagramját.

A diagram (a JigaDrew segítségével) „manuálisan” is elkészíthető. Arra is alkalmas, hogy egy érvelő szöveg szerkezetét ábrázolják vele egyedül, párban, kiscsoportban, de arra is, hogy eleve ennek használatával folytassák le a vitát, amely autentikus szövegek feldolgozásán és a saját tudás felhasználásán alapul. A szövegeket a tanár is megadhatja, főként internetes linkek formájában, de a diákok maguk is képesek szervezni és irányítani a vitához szükséges kutatómunkát. Mint minden konstruktív tanulási folyamatban, itt is a folyamat eredményezi a tudást, és nem egy meglévő, kész tudásanyag elsajátítása, megtanulása a cél.

A projekt munkatársai létrehozták a PWS-nek (Pedagogical Website⁴¹) nevezett támogató eszközt is, amelynek segítségével a tanárok könnyen megszervezhetik a foglalkozás menetét. (A tanári oldal felhasználóneve és jelszava is teacher.)

A projektben 14 magyar iskola vett részt, 10 innovatív iskola egy alprojekt keretében három hónapon át szakköri foglalkozások keretében használta a vitaszoftvert. További információk a projekt magyar pedagógiai szakértőjétől⁴² kérhetők.

A Think.com

A Think.com⁴³ nálunk egyelőre sanyarú sorsot megélt kollaboratív platform. Az Oracle cég szoftvere, 2-3 év óta próbálják a magyar iskolarendszer számára ingyen hozzáférhetővé tenni, de mindig elakadnak a bürokrácia és az érdektelenség útvesztőiben, holott semmilyen

³⁹ A projekt honlapja – <http://www.euroscale.net/>

⁴⁰ Számalk Oktatási Rt. – NYISZTOR JÓZSEF

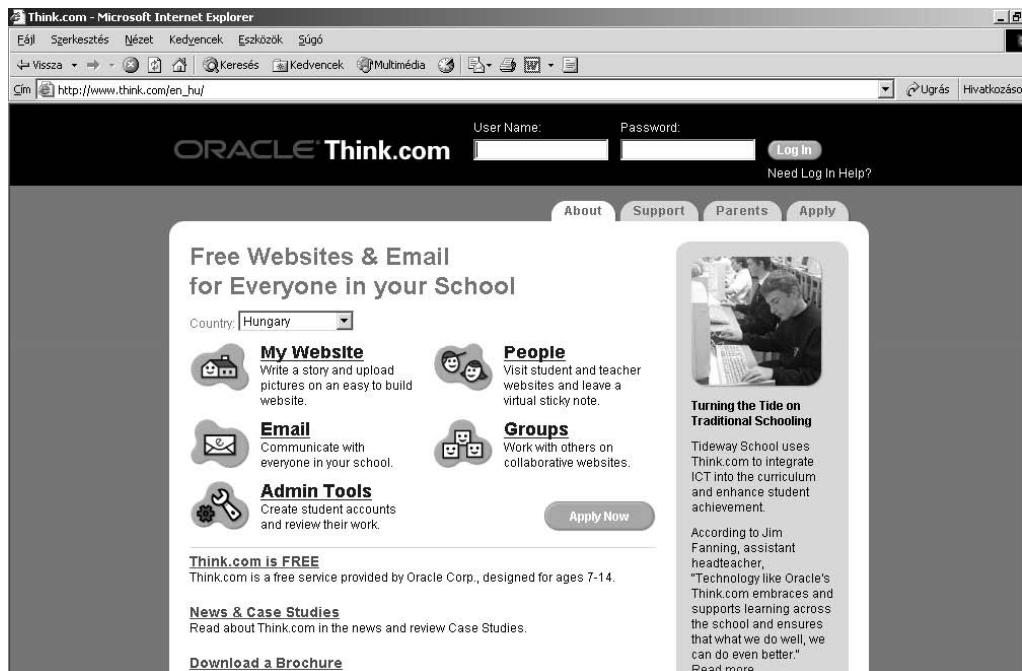
⁴¹ Kipróbálás: <http://test.scale.emse.fr/pws/>

⁴² HUNYA MÁRTA – e-mail: hunyam@oki.hu

⁴³ Angol honlapja: http://www.think.com/en_hu/

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

feltételhez nem kötik a használatát. Igaz ugyan, hogy azt szeretnék, ha az OM kiállna mellette, némi publicitást adna a lehetőségnek. Egyelőre csak angolul hozzáférhető a felhasználói felület, de le is fordítanák, ha néhány iskola előbb használná, és visszajelzéseivel segítené ezt a munkát. Most talán már elindult ez a kipróbálás, és további tervek születtek arra is, hogyan lehetne egy kutatásba bevonni.



4. ábra

Ez a kollaboratív platform belső levelezési rendszert biztosít, diákcsoportok alakíthatók egy-egy téma, foglalkozás köré, fórumok, viták, szavazások bonyolíthatók le e csoportokban, akár a diákok kezdeményezésére is; minden tanárnak és diáknak három perc alatt lehet honlapja; a tanár kapcsolatot tarthat a szülőkkel. A tevékenységeknek csak a fantázia szab határt. A cég magyar központjának munkatársa SÜLYOK MYRTILL⁴⁴, ő segít az érdeklődőknek.

Ennek a keretrendszernek a segítségével zajlik a WebPlay⁴⁵ elnevezésű, több éves projekt. Az Angliában zajló Think.com projekteket folyamatosan díjazzák, megismerhetők a Mirandanet 'Project of the Month'⁴⁶ honlapján. Az alábbi információk is erről a honlapról valók.

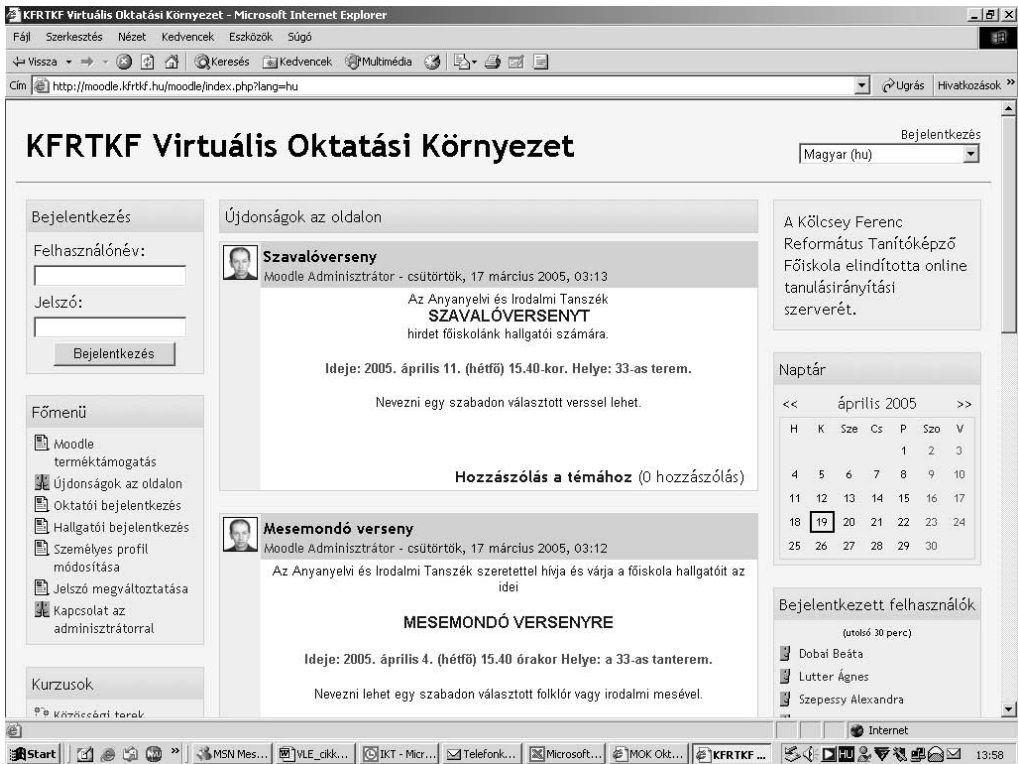
⁴⁴ SÜLYOK MYRTILL e-mail címe: myrtill.sulyok@oracle.com

⁴⁵ Casting the Web. A projekt angol ismertetője. http://www.think.com/en_us/about/news/cases/WebPlay/WebplayCase.shtml

⁴⁶ A Think.com legjobb angol projektjeinek honlapja: http://www.mirandanet.ac.uk/news/project_month.htm

EGY PROBLÉMÁS GYEREKEKKEL FOGLALKOZÓ ANGOL PEDAGÓGUS⁴⁷ TAPASZTALATAI

11. évfolyamos, problémás gyerekekkel dolgozott, akik alternatív tanterv alapján tanulnak. Nagyobb lehetőség volt a differenciálásra, az egyéni foglalkozásra és a gyakorlati tapasztalatszerzésre, mint az általános tantervű osztályokban. A gyenge motiváció általános probléma, ennek kezelésére gondolta jó eszköznek a tanárnő a Think.com kollaboratív tanulási környezetet. Tapasztalatai szerint az eszköz ideális lehetőséget teremtett a differenciálásra, motivációra gyakorolt hatása pedig szembetűnő. A diákok sokféle készsége fejlődött. Javult a kommunikációs készségük, megtanultak jobban írni, fogalmazni, munkájuk esztétikai megjelenése is nagyon sokat javult. Az eszköz alkalmas volt arra, hogy a diákok új identitást teremtsenek maguknak, azaz egy szélesebb közönséggel előítélet-mentes képet közölhettek magukról. Büszkék voltak arra az esztétikus megjelenésű munkára, amelyet létrehoztak és publikáltak. Fontos volt az is, hogy munkájuk eredménye nem hetek-hónapok múlva volt érzékelhető, hanem azonnal. Még olyan diák is akadt, aki a projekt hatására módosított pályaválasztási tervein.



5. ábra

⁴⁷ FIONA GARRETT, Boston Spa School.

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

A közelmúltban módomb volt megtekinteni, hogyan használják a Think.com-ot két angliai általános iskolában. Az egyik órán éppen választási plakátokat készítettek az osztályban zajló választásokra (az országban éppen aktuális volt ez egyébként is), és a keretrendszer segítségével hozták nyilvánosságra a plakátokat, s rajtuk az egyes pártok programját.⁴⁸ A keretrendszerben szavazni is lehet, azóta már bizonyára ők is megválasztották a maguk kormányát. A másik iskolában fogalmazásóra zajlott, ami nem csak digitális, hanem hagyományos módszertani szempontból is érdekes volt. Egy vegyes életkorú csoport (8–10) digitálisan kapott egy fogalmazást, amelyet a tanár írt, s amely „nem sikerült túl jól”. Ezt kellett kommentálniuk, majd egy-egy rövid részt kiválaszthattak, lemásolták (tudták, hogyan kell), beillesztették egy word dokumentumba, átírták és nyilvánosságra hozták a keretrendszerben. Egyszer sem kértek informatikai segítséget, de tölem meg merték kérdezni, hogyan kell egy nehéz szót leírni (punctuation – központozás). Nagyon tetszettek a gyerekek kommentárjai, amelyek azt tükrözték, milyen kritikákat szoktak kapni a tanároktól. Például „Jó ez, jó ez, de ha egy kicsit több vesszőt és pontot használtál volna, még jobb lett volna.” „Nekem tetszik ez a történet, de a vége egy kicsit rövid.”

A Moodle is ingyen használható, magyarra fordított tanulásmenedzsment rendszer. Néhány iskolában most kísérleteznek vele, például Szegeden a Ságvári Endre Gimnáziumban vagy a Kossuth Lajos Szakközépiskolában, Kiskunfélegyházán. A szoftver honlapja: <http://moodle.org>. Számos felsőoktatási intézményben már sikerrel használják, például az ELTE TTK Multi-médiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központjának Távoktatási és Multimédia Laboratóriuma⁴⁹ és a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola is alkalmazza, az utóbbi PAPP GYULA tevékeny közreműködésével felvállalta a rendszert használók támogatását is.

Ezt írják honlapjukon⁵⁰:

„Útjára indítottuk a Moodle magyarországi terjesztését és támogatását szolgáló oldalunkat. Bár a Moodle magyarországi közössége még kicsi, de már most látszik, hogy a közeljövőben jelentős szaporodásnak indulhat létszámunk. Elsősorban a felsőoktatásban érezzük nagy hiányát az eLearning megoldások terjedésének. Ez – bár hosszú távon komoly megtakarításokat eredményezhet – igen beruházásigényes területe az oktatásnak. Ugyanakkor a felsőoktatás erősen forráshiányos. A Moodle a keretrendszereket illetően hézagpótló lehet, sőt pedagógiai előnyei miatt egyértelműen kívánatos megoldásnak mutatkozik. Ezen tulajdonságai jogosítják fel arra, hogy a közoktatásban is alkalmazzák. Erre már ma is találunk példát, s bár a közoktatás hasonlóan rossz helyzetben van az informatikai infrastruktúrát tekintve, mint a felsőoktatás – ha nem rosszabban – várhatóan felfedezi magának az eLearnig nyújtotta „áldásos” előnyöket. A Moodle egy világszerte dinamikus terjedő, s igen gyorsan fejlődő LMS alkalmazás. Több országban oly széles felhasználói közösség, és »mozgalom« alakult ki körülötte, hogy önálló konferenciákat tart el (Moodle Moot). Kellemes, könnyen kezelhető, jól átlátható alkalmazás. Miután mi magunk is megismerkedtünk a Moodle nyújtotta lehetőségekkel, s bátran mondhatom – megtetszett nekünk, arra gondoltunk, megérdemli, hogy szélesebb körben is megismertessük. Célunk az, hogy rávilágítva azokra az előnyökre, amelyek a Moodle-t megkülönböztetik más keretrendszerektől, segítsük azokat a bátor, vállalkozó szellemű oktatókat, tanárokat, akik segítségül hívják az eLearning eszközszerét. Tesszük ezt úgy, hogy nem tévesztjük szem elől alapvető célunkat, hogy jobban, hatékonyabban taníthassunk, s ezért módszertani megújulást hozzunk a magyar oktatásba.”

⁴⁸ Népszerű volt az a párt, amely az iskolába járást munkának ismerte el, és fizetéssel jutalmazta volna.

⁴⁹ Az ELTE Moodle honlapja: <http://edutech.elte.hu/moktato>

⁵⁰ A Tanítóképző Moodle honlapja: <http://moodle.kfrtkf.hu/moodle/index.php?lang=hu>

A Movelex⁵¹ rendszerről szintén az Iskolakultúra tavaly decemberi számában közölt ismertetést a keretrendszer magyar tervezője, VARGA KORNÉL. Ez egy lexikon alapú feladattár, ugyanakkor a munkáltatás és a tanulói előrehaladás nyomon követésére is alkalmas. Számos helyen, felsőoktatásban és szakiskolákban is használják. A rendszerről bővebb információkat a termék honlapján találhatnak (<http://www.movelex.hu>).

Különbéle iskolai keretrendszerek – kollaboratív tanulási környezetek

Az Európai Iskolahálózat keretei között 2002–2003-ban felmérés készült arról, hogy milyen virtuális tanulási környezeteket használnak az európai országok a közoktatásban. Általában élénkülő érdeklődés és szaporodó önálló fejlesztés tapasztalható annak ellenére, hogy nagyon sok olyan eszköz van, amelyeket ingyen lehet használni, sőt olyan eszköz is bőven akad, amely a nemzeti vagy iskolai kívánalmak szerint szabadon alakítható, testre szabható (open source, azaz nyitott forráskódú).

A felmérés kérdőíveken alapult, 28 országból 502 tanár küldte vissza a kitöltött online ívet. A válaszok szerint az alkalmazott eszközök felét a felhasználók számára speciálisan fejlesztették (például SDT, Magyarország), a keretrendszerek egyharmada egy kereskedelmi szoftver vagy annak átalakított változata (Blackboard, FirstClass, WebCT, BSCW, ScolaStance, Fronter stb.), és csak az iskolák kb. 15%-a használ nyitott forráskódú, ingyenes hozzáférésű virtuális tanulási környezetet (például FLE3).

Egyes országokban azért élénkült meg az érdeklődés e szoftverek iránt, mert felismerték a bennük rejlő tanulásszervezési lehetőségeket, míg mások úgy érzik, hogy a korszerű pedagógiai eszközök között kiemelkedő szerep vár a kortársi együtt tanulást segítő online megoldásokra. A tapasztalatok azt mutatják, hogy e lehetőségek egyelőre messze meghaladják az igényeket. Néhány ország (például Magyarország) oktatásirányítása kifejezetten ösztönzi, sőt megköveteli (Franciaország, Hollandia) a virtuális tanulási környezetek használatát, míg másutt (különösen ott, ahol ezek korlátlanul az iskolák rendelkezésére állnak (például Angliában) kisebb jelentőséget tulajdonítanak nekik.

Hollandiában a 2004/05-ös tanévben monitorozták először, hogy mennyire és mire használják az iskolák a virtuális tanulási környezeteket. A felmérés viszonylag új lehetőségként említi az eszközt, és azt tartalmazza, hogy még kevesen használják. Azt tapasztalták, hogy a tanárképzésben egyelőre nagyobb szerepe van, mint a közoktatásban – ott a tanárok negyede alkalmazza. A középfokú oktatásban a tanárok 14%-a használ digitális keretrendszert, a szakoktatásban dolgozó tanárok 8%-a, az általános iskolai oktatásban 4%-uk használ rendszeresen valamilyen virtuális tanulási környezetet. Még sokkal inkább használják a tananyag és a feladatok közvetítésére, illetve a tanár és a diák közötti kommunikációra, mint kollaboratív feladatmegoldásra.

Nagyon változó, hogy mire használják az iskolák ezeket az eszközöket. Ha leszűkítjük a kérdést a kollaboratív platformokra és az egyéb keretrendszerek által biztosított kollaboratív eszközökre, akkor megállapítható, hogy nem a bennük rejlő tartalom, hanem a velük végez-

⁵¹ VARGA KORNÉL: Tanári szerepek az informatizált iskolában. http://www.iskolakultura.hu/documents/2004/9/tan2004_9.pdf

2. FEJEZET: ADAPTÍV TANULÁSI KÖRNYEZET

hető munka az értékük. Csak akkor lehetnek hasznosak és fejlesztők, ha a tanár(csoport) és/vagy a diákcsoport jól meghatározza a tevékenység célját és módját, és projekt módjára tervezi meg a tevékenységeket.

Összefoglalás

A kollaboratív tanulási környezetek vagy platformok olyan online eszközegek, amelyek lehetővé teszik, hogy a diákok párban vagy kiscsoportban dolgozzanak egy-egy témán. Nem kell egy időben egy helyen lenniük ahhoz, hogy kommunikálhassanak, mert az eszközök lehetővé teszik a szinkron és az aszinkron kommunikációt is. Legjellemzőbb eszközeik: csevegés, levelezőlista, fórum, faliújság, szavazás, véleménynyilvánítás, közös mappa, dokumentumfeltöltés és -tárolás, verziókövetés, ötletelés, strukturálás stb.

Ezek az eszközegek ma már a közoktatás céljainak megfelelő változatban is megtalálhatók (SDT, Class Server, Synergeia, Think.com, Drew, FLE3 stb.), de nem alkalmasak a hagyományos, tanár- és tananyagcentrikus pedagógia szolgálatára. Közös sajátosságuk, hogy nem egy jól körülhatárolt tananyag megtanulására valók, hanem arra, hogy egy-egy témával kapcsolatban közös kutatás és kommunikáció révén a diákok maguk építsék fel tudásukat. A tanár ebben a folyamatban csak segítőtárs és nem irányító.

A készségek, kompetenciák fejlesztésében nagyon nagy szerepe van ezeknek az eszközöknek, mert autentikus élethelyzeteket teremtenek és felkészítenek a várható munkahelyi körülményekre és feladatokra is. Az informatikai eszközök alkalmazása ebben az esetben valóban eszköz és nem cél.

A kollaboratív platformok használatához némi informatikai előkészítés szükséges, az esetek többségében érdemes igénybe venni a rendszergazda segítségét is. A befektetett energia azonban megtérül a diákok nagyobb aktivitásában, felelősségteljesebb munkájában. A tanárnak némi jártasságot kell ugyan szereznie az eszközök használatában, mielőtt bevezeti őket a mindennapi munkába, de nem kell professzionális szintre jutnia. A tudásépítő felfogással összhangban áll, ha a diákokkal együtt fedezzük fel a kiválasztott platform által kínált lehetőségeket.

IRODALOM

HODGINS, W. (2000): *Into the future: a vision paper. For the American Society for Training and Development (ASTD), and the National Governors' Association (NGA).* Commission on Technology and Adult Learning. Elérhető: http://www.internettime.com/itimegroup/astd_web/index.htm

3. fejezet

Az oktatás tartalmának változása

Knausz Imre

Műveltség és autonómia¹

A szerző azt a – pedagógusok körében gyakran felmerülő – kérdést járja körül, hogy mi a kapcsolat az iskolában közvetített tananyagtartalom és az emberek mindennapi életében szükséges műveltség között. Arra figyelmeztet írásában, hogy a diákok milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, számításokkal vagy feladatokkal, amelyek számukra érdektelenek, szereplőinek motívumait nem értik. Az iskola nagy energiákkal megtanítja az alapvető narratívákat, képleteket, társadalmi vagy természettudományos folyamatokat, de ezek valódi jelentése rejtve marad a gyerekek előtt, akik úgy bolyonganak az ismeretek halmazában, mint az autista a valóságos világban.

* * *

E dolgozatban szeretném elméletileg körbetapogatni azt a kérdést, hogy mi a kapcsolat az úgynevezett humán műveltség és az emberi autonómia között. Kérdésfelvetésem pedagógiai, tehát nagyon is gyakorlatias: az iskolai oktatás szerepére és felelősségére vonatkozik.²

Első lépésben a humán műveltség fogalmát próbálom meg körvonalazni. Ezzel egyben érvelni is szeretnék e fogalom értelmessége, mai használhatósága mellett. Második lépésben megkísérlem a humán műveltség értékét az autonómia horizontjáról meghatározni. A harmadik lépés már a pedagógia felé vezet: arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi az oka a humán műveltség napjainkban tapasztalható eróziójának, illetve még inkább azoknak a zavaroknak, amelyek e műveltség iskolai közvetítésében mutatkoznak. Végül egy olyan pedagógiai pozíció felvázolására teszek kísérletet, amely talán képes lehet meghaladni az ismeretközpontú tradicionalizmus és a tudástartalmakat relativizáló képességpedagógia rossz alternatíváját.

Nem lehet véletlen, hogy a Soá – és általában a náciizmus – okait kutató írásokban szinte mindig egyszerre történik utalás a barbárságra (egy olyan fogalomra, amelyet Lukács már a háború kitörése előtt is [1935/1982] következetesen használt a fasizmussal kapcsolatban) és az emberi autonómia hiányára. A két kulcsfogalom kapcsolata azonban korántsem nevezhető tisztázottnak. Jellemző példa lehet ADORNO nevezetes kései rádióelőadása, a *Nevelés Auschwitz után* (1966/2001). („ADORNONAK ez a szövege a német neveléstudományban hatalmas jelentőségre tett szert” – írja MATTHIAS HEYL [2001], Magyarországon azonban ismereteim szerint LORÁND FERENCNEK egy 1996-os előadása [1997] hívta fel rá először a figyelmet, és csak 2001-ben jelent meg a magyar fordítás.) „Az Auschwitz-princípium ellen – írja ADORNO – az egyetlen valódi erő az autonómia lenne, ha élhetek a kanti kifejezéssel; a reflexió, az önrendelkezés, a részvétel megtagadásának képessége” (33., a fordítást korigáltam – K. I.). Ugyanakkor nyomatékosan leszögezi, hogy „minden nevelésnek a barbárság ellen kell irányulnia”. (29.) A filozófus azt is világossá teszi, mit ért barbárságon, hiszen a kérdést egyebek mellett

¹ Első ízben megjelent: KNAUSZ IMRE: Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 2002/9.

² Köszönetet mondok azoknak a barátaimnak, akik elolvasták e dolgozat első változatát, és észrevételeikkel segítették munkámat. Különösen hálás vagyok ARÁTÓ LÁSZLÓNAK, BACSKAY BEÁNAK és NAHALKA ISTVÁNNAK.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

a falusi és városi kultúra közötti különbségre is kielezi, és szinte naiv gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz „a vidéknek a barbárságból való kiemelésére”. (33–34.) Máshol a „műveletlen ember” nyelvi gesztusaiban megmutatkozó agresszióról ír. (34.) Világos tehát, hogy ADORNÓNál a fasizmus pszichés feltételeiről szólván egyszerre van szó az autonómia és a műveltség hiányáról. A szöveg ugyanakkor felhívja a figyelmet arra a mozzanatra is, hogy az elnyomó társadalmak mindig törekszenek a sajátosságok, az egyéni identitások felszámolására, és ezzel „együtt az emberek azokat a tulajdonságaikat is elvesztik, melyek segítségével ellenszegülhetnének annak, ami egyszer majd ismét gonosztettre csábítja őket”. (31.) ADORNO itt ugyan nem utal közvetlenül a műveltségre mint az ellenállás fundamentumára, de egy ilyen értelmezés aligha mondana ellent eredeti szándékainak. Ez a felismerés egyáltalán nem új. Az irodalom, pontosabban a 20. századi negatív utópiák – mint arra ARATÓ LÁSZLÓ Huxleyra, Orwellre, valamint Bradbury *451 Fahrenheitjére* utalva rámutat – visszatérő témája, hogy a totális rendszerek „a személyi autonómia felszámolásának érdekében kiirtják a kollektív emlékezetet, a történeti tudatot és a hagyományos irodalmi műveltséget”. (ARATÓ, 1998)

Az ellentétes összefüggésre – a műveltség autonóm emberi tartást biztosító erejére – lehet példa Faludy György (1989) recski tapasztalata. A gyakran felidézett történet szerint a fogolytábor holtfáradt és kiéhezett lakói este kis körökben Platónról, a világtörténelemtől vagy T. S. Eliotról beszélgettek, vagy hallgatták egymás „előadásait”, és aki végső kimerültségében feladta a szellemnek ezt a luxusát, az az életért folytatott harcot adta fel, és már nem bírta sokáig. „Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia”. (405.)

*

„Azért valamelyes műveltséget mégis felszedtem a gimnáziumban” – mondta Orsi a Kékes-tetőről Mátrafüredre vezető meredek erdei ösvényen. És amikor a kételkedés jeleit vélte fölfedezni a szarkazmusra hajlamos apa arcán, még hozzátette: „Ha nem járnék iskolába, most azt hinném, hogy Homérosz egy autómárka, és Balassi Bálint nemrég halt meg.” Ebben azért van valami. Sőt, ha a műveltség csak annyi, hogy „tudom hová tenni” a kulturális kulcsneveket és kulcsfogalmakat, akkor az iskola derekas munkát végez: végül is valami majd mindenkinek dereng Széchenyivel vagy a reneszánszsal kapcsolatban. A kérdés csak az, hogy ez a derengés önmagában érték-e, illetve hogy jelent-e a műveltség valami ezen túlmutatót, ami jelentőségét megalapozná. Íme néhány javaslat.

Műveltségen az adatokon túlmenően mindenekelőtt az azok relatív jelentőségéről való tudást is szokás érteni. Nem elég azt tudni, hogy kik a székelek, azt is illik tudni, hogy ez a tudás – nekünk – valamiképpen fontosabb, mint VIII. Henrik feleségeinek névsora. A műveltség fogalma tehát az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba helyezését, egyszóval értelmezését is magába foglalja. Ez a perspektíva egyúttal morális dimenziót is kölcsönöz a műveltségfogalomnak, hiszen a viszonyításnak ez a képessége kognitív értelemben megalapozza a különbségtételt a baj és a katasztrófa, a boldogság és a múlt öröm, a közérdek és a magánérdek stb. között.

Egy további figyelemre méltó jelenség, hogy a műveltségnek mindig volt egy erős nyelvi vonatkozása. Érdekes, hogy sok civilizációban fontos bizonyos szakrális holt nyelvek ismerete, legalábbis a műveltség egy magasabb szintjén. Nálunk ez sokáig a latin és a görög volt, de ilyen volt már az asszír-babilóni világban a sumer, a zsidóknál a héber, a hinduknál a szanszkrit, a buddhistáknál leginkább a páli. Miért van ez? Azt hiszem, nemcsak a hagyomány autentikusabb megismerése céljából, hanem az elme pallérozása végett is. A nyelvi közvetít valami mélyebb tapasztalatot, a hagyomány egy bensőbb összefüggését, amely például va-

lóságos és mitikus etimológiákban, jellegzetes ellentétpárokból, a szókapcsolatok mögött meghúzódó filozófiában nyilvánul meg. Vegyük a buddhista példát! A hagyomány jelentős része minden fontosabb nyelvre le van fordítva, a komolyabb vallási tanulmányokhoz mégis elengedhetetlenek tartják mindenekelőtt a páli, de lehetőleg még a szanszkrit, tibeti és kínai nyelvi tanulmányokat is.

Hasonló volt a helyzet a kora újkori Európában, ahol a humanista iskolázás a latin és görög nyelvi tanulmányokat állította előtérbe, a protestáns képzés pedig mindehhez hozzátette a hébert. A klasszikus tanulmányok célja – mondta századokkal később a neohumanista JOHANN MATTHIAS GESNER – „librorum veterum intelligentia”, a régi könyvek megértése (FINÁCZY, 1927/1986, 217.), és itt aligha pusztán fordítási gyakorlatokra gondolt, sokkal inkább arra, amit BABITS nevezetes fiatalkori írásában (1909/1978, 88–89.) így foglalt össze: „Ha a latin valamit másként fejez ki, mint a magyar, az azért van, mert a régi római másként gondolta, mint a mai magyar.” A holt nyelvek ismerete persze ma már nem lehet része az általános műveltség kánonjának, de ezt a tudást részben pótolhatja (pótolhatná) ma egy tágabb modern nyelvi műveltség, amely lehetővé teszi, hogy – ismét Babitsot idézve – a saját anyanyelvünket is jobban értsük. Kétségtelen ugyanis, hogy a humán műveltség igen nagy részben anyanyelvi műveltség, és ha igaz, hogy a nyelvtudás nem egyszerűen technika, hanem a „nyelv szellemének” ismerete, akkor ez fokozott mértékben áll az anyanyelvi tudásra.

Érdemes lenne elemezni a szabálykövető fegyelmet mint a humán műveltség egy további fontos összetevőjét. Bizonyos szabályok nemcsak praktikus célokat szolgálnak, hanem valamiképpen a hagyomány struktúráját adják, ezért követésük vagy a tőlük való eltérés nem merőben pragmatikus kérdés. Ide sorolom az úgynevezett illemszabályokat, a helyesírást és nyelvhelyességet vagy például a tánclépések paradigmáit. A művelt ember vesszőt tesz a „hogy” elé, nem nyúl kézzel a tárgyba, és előre enged a nőket. Az a gyanúm, hogy ide tartoznak bizonyos eljárási szabályok is, például a demokratikus döntéshozatal rituáléi, amelyek praktikus és racionálisan igazolható hasznosságukon túl szintén kifejezik a ragaszkodást egy demokratikus hagyományhoz.

A műveltség egyik legfontosabb megnyilvánulási formája bizonyára a jó ízlés. Ez persze nagyon kényes kérdés, mert állandó feszültség van az úgynevezett „közízlés” és az egyéni kreativitás között, illetve éppen ebből fakadóan néha nagyon nehéz különbséget tenni a kifinomult ízlés és az alkalmazkodó sznobizmus között. Nyugtalanító őszinteséggel exponálja ezt a problémát SZERB ANTAL *A világirodalom története* előszavában (IX.): „...az ember belső megérése irodalmi ízlés szempontjából úgyis abból áll – fejtegeti –, hogy lassanként rájön, hogy csakugyan nagy írók azok, akiket a hagyomány annak tart.” Annyi bizonyosra vehető, hogy az ízlés alakulása szoros összefüggésben áll az olvasottsággal, amely szintén a humán műveltség döntő komponense. Világos persze, hogy az „olvasottság” itt tág értelemben szerepel, amennyiben nemcsak a szépirodalomra vonatkozik, hanem általában a „fontos művek” ismeretére. „Hogyan lehet megkülönböztetni egy jó képet egy rossztól?” – merül fel a kérdés Vonnegut egyik regényében. „Annyi az egész, drágám – válaszol Syd Solomon, a festő –, hogy meg kell nézni tízmillió festményt, aztán már soha nem téved az ember.” Ehhez mi is csak azt tehetjük hozzá, amit Rabo Karabekian, a „Kékszakáll” főhőse: „Így igaz! Így igaz!”

Nem szabad elfelejteni, hogy a műveltség mindig közös műveltség. Egy közösség műveltsége. Attól érvényes a műveltség, hogy másokkal osztozunk rajta. Itt valójában az identitás problémájához jutunk. A művelt ember tartozik valahová azáltal, hogy egy közösség kultúráját a sajátjaként birtokolja. Ez azt jelenti, hogy a műveltségnek nemcsak tudásbeli és morális, hanem érzelmi összetevői is vannak. A közösség ugyanis mindig élményközösség, és a művelt-

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

ség hordozza a közös élményeket. Ebben az összefüggésben érdemes újraolvasni MÉREI FERENC alapvető tanulmányát az utalásról. (MÉREI, 1975/1989) MÉREI szerint az utalás „az élményközösség anyanyelve”, a közös élményekre utaló jeleket gazdag „asszociációs felhő”, konnotációk kissé elmosódó rendszere veszi körül, és ami a legfontosabb, az utalással újra megerősített közös élmény a közösségi értékképzés táptalaja. MÉREI ugyan ezt az egész „szemiózist” a közvetlenül átélt közös élményekre korlátozza, vegyük azonban észre, hogy a hagyománnyal való találkozás maga is élmény, az egész kulturális közösség közös élménye, és az utalás gyakran ezekre az élményekre vonatkozik. A művelt ember érti az utalást.

Nem véletlen a hagyomány fogalmának visszatérő emlegetése ezekben a fejtegetésekben. Nem tévedhetünk nagyot, ha a humán műveltséget a hagyománnyal szoros összefüggésben határozzuk meg: mint annak elsajátítását, vagy még inkább mint a korábbi nemzedékek által örökül hagyott művekkel való találkozást. A mű fogalmát ebben a kontextusban érdemes a szokásosnál egy kicsit tágabban értelmezni. A kulturális pszichológia francia úttörője, IGNACE MEYERSON nyomán (lásd BRUNER, 1996) nemcsak a műalkotásokat vagy általában a könyveket sorolom ide, hanem például a szokásokat, az intézményeket, sőt a történelem tematizált egységeit is. Egy történelmi „mű” éppúgy lehet egy ország vagy az emberiség története, mint egy személyiség pályaképe vagy egy közösség életformája a történelmi tér és idő egy meghatározott metszetében (ennek példája lehet a híres Montaillou) – aszerint, ahogy az a tudományos beszédben, a tömegkommunikációban vagy az iskolai tananyagokban tematizálódik.

De mit nevezünk hagyománynak? Nem túlságosan parttalan-e ez a fogalom ahhoz, hogy egy olyan sajátos tudásformát, mint a humán műveltség, ezzel határozzunk meg? Mindezekelőtt meg kell jegyezni, hogy nem követem a szóhasználatban NYÍRI KRISTÓFOT (1994), aki hagyományról csak a szóban hagyományozódó tradíció esetében beszél, és ettől élesen megkülönbözteti az írásbeliséget, az írott kultúrát. Ez a különbségtétel természetesen alapvető, és később vissza is térek rá, a kifejezés kényelme érdekében azonban a következőkben a kollektív emlékezet mindkét formáját hagyománynak fogom nevezni. A pontosság kedvéért itt fel kell idézni, hogy a kollektív emlékezet fogalmát MAURICE HALBWACHS vezette be, ő azonban ezt élesen megkülönböztette mind a hagyománytól, mind a történelemtől. (lásd ASSMANN, 1992/1999) Ebben a vonatkozásban inkább a HALBWACHSOT újraértelmező JAN ASSMANNT követem, aki nem von ilyen merev határokat, és a kollektív emlékezetet sokkal átfogóbb kategóriaként kezeli.

Másrészt a hagyomány valóban túlságosan átfogó és elmosódó fogalom. Végül is a cosinus-tételt vagy a tranzisztort szintén apáinktól kaptuk örökül – ahogy megint Babits fogalmaz a nyelvvel kapcsolatban –, mégsem soroljuk ezeket a „műveket”, legalábbis nem minden aspektusukban, a humán műveltséghez. A különbségtételhez érdemes a kései BRUNER (1986/2001, 1996) kulturális pszichológiáját segítségül hívni. BRUNER a gondolkodás két formájáról beszél. Az egyik forma, amelyet paradigmaticus módnak nevez, elvont fogalmakkal dolgozik, oksági összefüggéseket keres, a logika (és a matematika) eszköztárát használja, és az ebben a módban megfogalmazott állításoktól azt várjuk, hogy igazak legyenek. A másik forma, a gondolkodás narratív módja éppolyan nélkülözhetetlen, mint az előző, bár tartalmát nem elvont összefüggések, hanem konkrét történetek alkotják, amelyeknek szereplői emberek, azaz olyan lények, akik mindenekelőtt intencionális állapotokkal jellemezhetők. A narratíváknak mások a jóságkritériumai is: egy történet általában nem igaz vagy hamis – ez ugyanis elkerülhetetlenül értelmezésfüggő –, hanem valószerű vagy valószerűtlen. Talán nem elhamarkodott dolog a kulturális örökségen belül is egy paradigmaticus és egy narra-

tív hagyományról beszélni. Az előbbi, amely voltaképpen a tudományok világa, persze csak idézőjelesen nevezhető „hagyománynak”, mivel akkumulatív jellegű, azaz az újabb alkotások általánosítják és magukba integrálják a korábbi teljesítmények igaznak vagy használhatónak bizonyult komponenseit, míg a szakutacának bizonyult korábbi „igazságok” a tudománytörténet karanténjába kerülnek. Ez azonban már a narratív hagyomány felségterülete, amely megőrzi számunkra mindazokat a történeteket, amelyek emberi szándékok és konfliktusok, sikerek és kudarcok megjelenítőiként segítenek bennünket világunk értelmezésében. Ennek a narratív hagyománynak a dialogikus elsajátítása – azaz a „művekkel” való találkozások sora – alapozza meg azt, amit ebben az írásban humán műveltségnek nevezek. Nemcsak abban a közvetlen értelemben, hogy a történelmi vagy irodalmi művek jelentős részben történeteket beszélnek el, hanem mindenekelőtt abban a jóval tágabb értelemben, hogy például képzőművészeti, sőt zenei alkotásokról is jórészt csak narratív módon tudunk beszélni és gondolkodni, amennyiben egyáltalán a nyelvi reflexiót fontosnak tartjuk a jelentésadás érdekében. Ugyanígy a „művek” – és események, személyek, összefüggések stb. – jelentőségének érzékeléséhez, amit a humán műveltség kulcselemeként említettünk korábban, elengedhetetlen azok behelyezése egy tágabb narratív kontextusba. (Nagyon meggyőzően érvel ezzel kapcsolatban HAYDEN WHITE [1987/1997]). De hasonlóképpen a narratív kultúra részét képezik a korábban említett illemszabályok is, hiszen mi más legitimálhatná, mondjuk, a nőikkel szembeni előzékenységet, mint egy olyan elbeszélés, hogy „az apád is” vagy „XY is így viselkedik”?

Itt az ideje, hogy az első kérdéskör – „mit nevezünk humán műveltségnek?” – ideiglenes lezárásaként szóljunk valamit e fogalom tantárgyi háttéréről is. BRUNER (1996) szellemes javaslata a három P: past, present, possible, azaz a múlt, a jelen és a lehetséges. Tantárgyi értelemben a történelem, a jelenismeret és az irodalom hármasságáról van szó. Hogy a jelenismeret hogy kerül ide, arról még lesz szó e dolgozat utolsó részében, az irodalmat pedig a magam részéről minden további nélkül kiegészíthetőnek tartom a többi művészeti tárggyal, amelyek a maguk módján szintén a „lehetséges világok” (BRUNER, 1986) narratíváit hordozzák.

*

„Egyszerűen nem tudjuk, soha nem is fogjuk tudni, hogy az élet tanít-e meg a narratívákra, vagy a narratívák az életre: alighanem mindkettő igaz.” BRUNERnek ezek a szavai (1996, 94.) mintegy tömör vázlatát adják a humán műveltség jelentőségéről szóló alábbi gondolatoknak. „Történetek szövik át az időt, amelyben élünk” – mondja nagyon szépen TENGELYI LÁSZLÓ (1998, 13.), és hozzátehetjük: ezek a történetek részben személyesek, élettörténetünk eseményeit rögzítik, részben családi eredetűek, részben a tömegkultúra „horizontálisan” terjedő narratívái, jelentős részben azonban a történelem, az irodalom, a művészetek, a filozófia, egyszóval a humán kultúra „apáink által örökölt hagyott” történetei. Ezek a látszólag különemű elbeszélések távolról sem függetlenek egymástól, és éppen erről van itt szó. Mindazt, ami velünk történik, amit életünk során tapasztalunk, történetekké szervezve őrizzük meg epizodikus memóriánkban, s a történeteséma, amely formát és ezáltal egységet ad az emlékeknek sokféleségének, egyben értelmezi is az életeseményeket. Rövidre zárva ezt a bonyolult kérdést, azt mondhatjuk, hogy életünk új eseményeit korábban megismert és elménkben sokszor tudatosítás nélkül rögzült narratívák segítségével értelmezzük, miközben a fordított folyamat is nyilvánvalóan létezik: újonnan megismert narratívák hirtelen új fényben láttathatják életünk korábbi eseménysorait. „A múltat konstruáljuk, mindannyiunk múltja folyamatosan változik, amint az »itt és most« beleolvad a múltba. S ahogyan a múlt egyre tágul, meg is tudjuk változtatni. Nem áll módunkban megváltoztatni az egyes eseményt, de meg tudjuk

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

változtatni egész kontextusát vagy azt a hátteret, amelyre mint »múltra« vonatkoztatjuk, s benne értelmezzük az egyes eseményt. Ilyenformán megváltoztathatjuk az elmúlt egyes esemény jelentését vagy hatását azáltal, hogy új múltat szerkesztünk.” (JOHNSON és SHERMAN tanulmányából idézi PATAKI, 2001. 268.) PATAKI FERENC idézett átfogó tanulmányában azonban a fenti gondolatot úgy viszi tovább, hogy az önéletrajzi emlékek folytonos újraserkesztésének folyamatában a torzító, öngazoló tendenciákat emeli ki, illetve csak azokat tekinti elemzésre érdemesnek. Holott könnyen belátható, hogy éppilyen érdekes – és ha ritkább is, de valóban létező – jelenség az egyre mélyebb önismeret kialakítása azáltal, hogy életünk eseményeit újszerű magyarázó kontextusokba helyezzük. Nos, mind a PATAKI által elemzett leegyszerűsítő öngazolásban, mind a dolgok mélyére hatoló önmegértési folyamatokban fontos szerepet játszhatnak a fiktív és „faktív” narratívák mindenekelőtt azáltal, hogy segítik „cselekményesíteni” – koherenciával és így jelentéssel felruházni – élettörténetünket.

Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történetsémák milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Mindez pedig elsősorban azzal függ össze, honnan származnak ezek a sémák. Itt különösen a média rendkívül erőteljes és szuggesztív hatását kell kiemelni: napjainkban elsősorban a tévé, kisebb mértékben a rádió és a sajtó kínálja azokat a közös életértelmezési sémákat, forgatókönyveket, amelyek a populáris kultúrát és különösen a fiatalok szubkultúráit meghatározzák. Nem lehet ennek az írásnak a feladata, hogy a médiakultúra általános elemzését adja, ezért csak néhány, mondanivalónk szempontjából döntő jelentőségű kérdésre szeretnék kitérni. Mindenekelőtt feltűnő az ellentmondás egyfelől a tévéműsorok pluralitása, alternativitása, sőt multikulturalitása, másfelől intenzív uniformizáló hatásuk között. Egyrészt ugyanis valószínű, hogy a fiatalok nem a műsorok teljes kínálatából válogatnak, és főleg nem tudatosan teszik ezt, hanem viszonylag rendszeresen térnek vissza ugyanazon csatornák ugyanazon műsoraihoz. Másrészt a „tévénarratívák” zömét bizonyos univerzális jegyek jellemzik, és ez a választási lehetőségek jelentőségét eleve relativizálja. Ilyen univerzália például a műsoridő értékéből fakadó tömörítő leegyszerűsítés, amelyet BOURDIEU elemzett (1996/2001), a meghökkentő, sőt sokkoló elemek preferálása vagy a fogyasztás, az örömelv középpontba állítása.

A legfontosabb azonban valószínűleg az, hogy a média üzenetei jellegzetesen olyan szövegek, amelyek egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel, és így nagy hatékonysággal szoktatnak le az értelmező reflexióról. Itt azonban szükséges egy pontosító megjegyzés. Nem azt állítom, hogy léteznének olyan szövegek, amelyek csak egyféleképpen értelmezhetőek. Ellenkezőleg: úgy gondolom, hogy minden szöveg változtatja a jelentését aszerint, hogy milyen előfeltevések „szemüvegén” át olvassuk, milyen tágabb kontextusba helyezzük, milyen olvasói horizonttal rendelkezünk. Azt azonban állítom, hogy egyes szövegek mintegy provokálják ezt a reflexiót, míg mások az olvasó értelmező éberségét szükségtelennek tüntetik fel és elaltatják. Lehet azon vitatkozni a ‚Barátok közt’ című magyar teleregény kapcsán, hogy a mások magánéletébe való rendszeres beavatkozás értelmezhető-e másként, mint baráti segítségnyújtásként, vagy kérdésessé tehetjük, hogy a ‚Dallas’-ban Bobby csendes asszisztálása Jockey piszkos ügyleteihez más-e, mint a családi összetartozás, a testvéri szeretet szép megnyilvánulása. Ezek a kérdések azonban mintegy megerősokolását jelentik ezeknek a műveknek, amelyek a pozitív figurák nézőpontját nagyon szuggesztív módon teszik az egyetlen lehetséges nézőponttá. Más módon, de szintén előre értelmezett szövegeket kínálnak a tévé hírműsorai például a szöveg és a kép együttes multimédiás ha-

tásai révén. A képi illusztrációk itt mintegy metakommunikatív módon értelmezési sémák nyújtásával segítik a szöveges információk sima és reflektálatlan befogadását.

És itt már az emberi autonómia alapkérdéseinek közelébe jutottunk. A kérdés ugyanis a 21. század küszöbén az, hogy milyen esélyei vannak az egyének azokkal a média által soha nem látott mértékben felerősített üzenetekkel szemben, amelyek hol a fogyasztás fokozására, hol bizonyos politikai szándékok követésére akarják őket rávenni. A korábbiak értelmében a veszély abban áll, hogy a körülöttünk zajló események és azokkal összefüggésben saját élettörténetünk eseményei olyan értelmező narratívák hálójába szövődnek bele, amelyek tőlünk idegenek, szándékaik rejtettek, és amelyekkel szembeni kritikai képességünket könnyen elveszíthetjük. Azt állítom, hogy ezzel a fenyegetéssel szemben az emberi autonómia egyetlen esélye az, ha alternatív narratívák – értelmezési sémák – gazdag repertoárjával rendelkezünk, illetve kialakult bennünk az az igény, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívát megvizsgálva értelmezzük. A kétféle követelmény egymástól elválaszthatatlan. Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat.

Természetesen ismét a „hagyományról”, a „művekről”, azaz a humán műveltségről van szó. HERBERT MARCUSE *Az egydimenziós emberben* (1964/1990) meglehetősen pontosan fogalmazta meg, hogy a múlt elfelejtése kiszolgáltatottá teszi az embert a modern kapitalizmus represszív tendenciáival szemben. MARCUSE társadalomkritikájának egyik célpontja a „nyelvi viselkedés”, közelebről a „funkcionális nyelv”, amely „a dolgot (és a személyt) azonosítja funkciójával”, és így felszámolja a feszültséget a „van” és a „kell”, a lényeg és a jelenség, a potencialitás és az aktualitás között. „E dimenzió elfojtása az operacionális racionalitás társadalmi univerzumában a történelem elfojtását jelenti, ez pedig nem akadémikus, hanem politikai ügy. A társadalom önnön múltjának elfojtása ez – és a jövőjéé is, amennyiben ez a jövő a jelen minőségi megváltoztatására, tagadására hív föl” (119.). JAN ASSMANN (1992/1999) ezzel kapcsolatban „kontraprezentikus” vagy „a jelennek kontrasztot vető” emlékezéséről beszél, és ha kevésbé radikális politikai értelemben is, mint MARCUSE, de szintén azt a szerepet hangsúlyozza, amelyet a kulturális emlékezet a mindennapok nyomásával szembeni ellenállás megalapozásában játszhat.

Más kérdés, hogy a kritikai viszony követelménye a tradícióval szemben is megfogalmazódik. Egyetlen narratívát sem legitimálhat pusztán az a tény, hogy régi, vagy hogy tekintélytől származik. RIESMAN, mikor felvázolja a tradíció által irányított, a belülről irányított és a kívülről irányított karakterek sajátosságait (1961/1996), egyben felhívja a figyelmet arra is, hogy a három közül egyik sem jelent garanciát az autonómiára. Az első esetben a tradíció választ helyettünk, a második esetben az apu és az anyu, a harmadik esetben pedig a környezet elvárásai. A tradíció ismeretére nem azért van szükség, mert az minden esetben irányt mutat – ez természetesen egyáltalán nincs így –, hanem mert szuverén módon felhasználva ellenőrizni képes a manipulatív narratívákat.

Mit jelent ebben az összefüggésben a hagyomány kritikai elsajátítása? Ez már közvetlenül átvezet harmadik kérdésünkhöz: milyen iskolai okok játszhatnak szerepet a humán műveltség mai eróziójában?

*

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Már korábban is használtam a művekkel való találkozás, illetve a dialogikus elsajátítás szókapcsolatokat. A következőkben három pedagógiai elv megfogalmazásával próbálom meg pontosítani a találkozás metaforáját.

A perspektíva elve

A tények, kijelentések, események jelentése soha nem független attól, hogy milyen perspektívában, azaz milyen értelmezési keretben vizsgáljuk őket. (BRUNER, 1996) A hagyomány kritikai elsajátításának előfeltétele, hogy reflexió tárgyává tegyük ugyanazon történetek alternatív értelmezéseit. Itt részben arról van szó, hogy a történelmi és irodalmi művek számottevő hányada eleve epikus vagy drámai formában adott (itt újra emlékeztetek arra, hogy történelmi „műveken” nem a történelmi könyveket értem, hanem a történelem tematizált egységeit), így a különböző szereplők horizontjában eleve adóttak a különböző perspektívák. ÁRPÁD-HÁZI SZENT ERZSÉBET élettörténete elbeszélhető a szent, a férj, MARBURGI KONRÁD, a gyerekek, az apa, a megsegített betegek vagy akár JÉZUS KRISZTUS szemszögéből. Másrészt azonban és általánosabban arról a hermeneutikai közhelyről van szó, hogy ugyanaz a történet mást jelentett a kortársak számára, sőt a kortársak különböző csoportjai számára (ezek a jelentések persze mindig csak közelítőleg rekonstruálhatóak), és mást jelent a mai befogadó számára, aki már azt is tudja, ami azóta történt, tudja, hogy milyen következményekkel járt a vizsgált eseménysor, vagy – más oldalról közelítve – hogy milyen célok érdekében használták fel a szóban forgó történet elbeszéléseit. (JAUB, 1984/1999) Harmadrészt pedagógiai szempontból különösen érdekes a történetek azon jelentésrétege, amellyel a fiatalok ruházzák fel őket részben személyes élettörténetük, részben az ifjúsági kultúra horizontjáról. Ez azonban már a következő pedagógiai elvhez vezet el bennünket.

A személyesség elve

Korábban idéztem BRUNER gondolatát arról, hogy a narratívákból értjük meg az életet, és az életből értjük meg a narratívákat. Ezúttal a gondolat második fele az érdekes: egyetlen történetet sem tudunk történetyszerűen megérteni, azaz koherens történetként értelmezni, ha nem tudjuk már meglévő történetésémáinkhoz asszimilálni. Az iskolában tanult narratívák befogadása feltételezi a tanuló aktív tevékenységét, amellyel működésbe hozza narratív repertoárját: részben a saját élettörténetéhez kapcsolódó elbeszéléseket, részben a már korábban asszimilált, azaz személyessé tett történeteket. SZENT ERZSÉBET korábban emlegetett története például aligha érthető meg a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló belső történetek nélkül. És aszerint, hogy a befogadó sémarepertoárjában ezek közül melyik dominál, válik a szent története a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló narratívává. Ezt a gondolatmenetet követve az elbeszélések archetípusaihoz juthatunk el, amelyek konkrét összekötő lánczemet jelenthetnek a személyes, a populáris és a „klasszikus” történetek között. A hagyomány elsajátítása tehát nemcsak a műről szól, hanem a befogadóról is, iskolai körülmények között a tanulóval, akinek személyes gondolatai a műről nem valamiféle a tartalomhoz képest külsődleges képességfejlesztés kellékei, hanem a megértés nélkülözhetetlen feltételei.

A „közös figyelmi jelenetek” elve

A narratívák kötőanyaga az intencionalitás. A történet struktúráját a szereplők, a helyzetek, az események, az eszközök stb. építik fel, mindez azonban kevés ahhoz, hogy a történetet mint történetet értsük meg. Ehhez ugyanis még arra is szükség van, hogy értsük a szereplők szándékait, vágyait, érzelmeit, terveit, azaz „intencionális állapotait”. MICHAEL TOMASELLO összefoglaló könyvében (1999/2002) azt a képességet állítja vizsgálódásai középpontjába – és ünnepli mint megkülönböztető emberi sajátosságot –, hogy meg tudjuk érteni egymás intencionális állapotait, azaz úgy tudunk tekinteni embertársunkra, mint hozzánk hasonló lényre. E képesség nélkül valóban nem beszélhetnénk kulturális tanulásról, például az eszközök használatának továbbörökítéséről vagy a nyelv elsajátításáról. (Egy kalapács használatát nem egyszerűen egy kalapáló ember mozdulatainak lekopírozásával sajátítjuk el, hanem úgy, hogy „megértjük”, mit akar elérni a kalapáló ember, felfogjuk az összefüggést szándéka és viselkedése között.) A másik ember intencionális állapotai megértésének folyamatában TOMASELLO – egyébként BRUNERT (1983) követve – központi szerepet tulajdonít az úgynevezett közös figyelmi jeleneteknek, vagyis azoknak a helyzeteknek, amikor a gyerek és a felnőtt – ezekben az írásokban döntően gyerekekről és e képesség genezisééről van szó – ugyanarra a tárgyra figyelnek, és a gyermek a felnőtt gesztusaiból mintegy ráérez annak szándékaira. Talán nem túlságosan erőltetett dolog mindezt a narratívák megértésére is alkalmazni. Itt ugyan ténylegesen nem vagyunk részei a szereplőkkel közös szituációnak, a képzelőerőre támaszkodva azonban megtehetjük, hogy ugyanarra figyeljünk, amire ők, és gesztusaikból, tetteikből és tetteik eredményeiből szándékaikra következtessünk. Sőt ez nem csak lehetőség, hanem egyenesen követelmény: a történet enélkül egyszerűen „nem áll össze” történet-té. Mindez egyfelől a képzelőerő (fantázia), másfelől az azonosulás és az empátia jelentőségét emeli ki mindenféle történetmegértés előfeltételeként, így a narratív hagyomány iskolai elsajátításának előfeltételeként is.

Mennyiben voltak és vannak jelen ezek az elvek a narratív műveltség iskolai elsajátításának folyamatában? A következőkben egy leegyszerűsített modell keretében vizsgálom a kérdést, és megkülönböztetem a műveltségközvetítés hagyományos népiskolai típusát, klasszikus középiskolai típusát és mai középiskolai típusát. (Nem nehéz észrevenni, hogy ez a modell – első két elemében – FERGE ZSUZSA klasszikus elemzését [1976] követi.) Hangsúlyozom, hogy ez egy leegyszerűsített, elméleti és főleg hipotetikus modell; szándékosan nem bolygatok most olyan – egyébként nagyon fontos és vizsgálendő – kérdéseket, mint hogy hol húzódik a kronológiai határ a „klasszikus” és a „mai” középiskola között, vagy hogy a mai általános iskolában milyen módon és arányokban keveredik a műveltségközvetítés népiskolai és középiskolai típusa.

Ami a népiskolai műveltséget illeti, ebben mindig is az úgynevezett hétköznapi, tehát gyakorlatias tudás játszott központi szerepet. Ez az olvasás, írás, számolás készségein túlmenően mindenekelőtt olyasmit jelentett, hogy – egy némileg cinikus tanári mondást idézve – tudják: ha esik az eső, be kell állni az eresz alá. A hétköznapi tudásnak ez a primátusa azonban nem tette kérdésessé a legfontosabb – nemzeti és vallási – narratívák átörökítésének jelentőségét. A kötelező népiskolai oktatás rendszere Európában mindenütt a 19. században, a modern nemzetállami fejlődés részeként alakult ki, és ennek megfelelően alapfeladatai közé tartozott a közös irodalmi nyelv elterjesztése és az ún. nemzeti hagyományok egységesítő átörökítése mindenekelőtt a történelmi, irodalmi és zenei kánonok révén. (vö. például HOBBSAWM, 1975/1978) Ezen a ponton válik azonban fontossá a NYÍRI KRISTÓF által hangsúlyozott (1994) különbségtétel szóbeliség és írásbeliség között. Bár a modern népiskola minden ízében az

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

írásbeliség elterjedéséhez kötődik, a keretei között zajló hagyományátörökítés mégis jellegzetesen az „elsődleges szóbeliség” jegyeit viseli magán. Az elemiben tanult történeteket jó részt a tanító elbeszélése alapján ismerik meg a gyerekek, akiknek többsége a későbbiekben sem válik rendszeres olvasóvá. A tanító elbeszélését memóriájában őrzi: sem módja, sem igénye nincs arra, hogy írásos szövegekkel összevesse, pontosítsa őket. A szóbeli hagyományozás tekintélyelvű logikája érvényesül, vakon meg kell bízunk a forrásban, különben semmi értelme sincs annak, hogy megtanultuk ezeket a narratívákat. Valóság és mítosz egymástól elválaszthatatlan, a szöveghez való kritikai viszony nem lehetséges. Világos, hogy ebben a helyzetben nem beszélhetünk a fenti értelemben vett találkozásról, illetve dialógusról mű és befogadó között.

Mi a helyzet ezzel szemben az úgynevezett klasszikus középiskolában? A tantervek itt a human műveltségnek jóval szélesebb és rendszerezettebb kánonát ölelik föl, másrészt sokkal erőteljesebben az írott szövegek állnak a középpontban. Mindennek ellenére aligha beszélhetünk arról, hogy a tanórákat bármikor is a szövegelemzés perspektívális, személyes és azonosuláson alapuló módszerei dominálták volna. Erre nem is lett volna idő éppen a tananyag igen számottevő mennyisége következtében. Ne hamarkodjunk azonban el az ítéletet! Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy sok régi középiskola – persze, hogy nem mindegyik! – el tudta érni, hogy a művekkel való találkozás élmény legyen, és hogy valóban mély human műveltséggel ruházza föl a tanulókat. Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy egyetlen középiskola sem egyedül érte ezt el. Fogalmazzunk így: a műveltség – ha kialakult – az Iskola és Társai Korlátolt Felelősségű Társaság terméke volt, és ebben a kft.-ben az iskola mellett mindenke előtt a család és a kortárscsoport voltak a tagok. Ennek az összefonódásnak bizonyos elemei régóta jól ismertek. BOURDIEU, BERNSTEIN és mások óta tudjuk, hogy a középosztálybeli család olyan kompetenciákkal – nyelvi készségekkel, ismeretekkel, motivációval, azaz kulturális tőkével – ruházza fel gyermekeit, amelyekre az iskola rendszeresen támaszkodik, és amelyek megletele nélkül képtelen ellátni saját kultúrákövetítő feladatát. Más, nem kevésbé fontos összefüggések azonban kevésbé kutatottak. Nem világos például, csak sejthető, hogy a családi körben lezajló beszélgetés – az úgynevezett művelt társalgás – milyen mértékben teszi lehetővé az iskolában tanult narratívák felhasználását, új összefüggésbe helyezését, újragondolását és újraértelmezését. Egyszerűen azt állítom, hogy a klasszikus középiskola közönsége az iskolán kívül is olyan közegben élt, amelyben relevánsak voltak a tananyag részét képező történetek, és azok beépülhettek a mindennapi kommunikációba. Ebben az összefüggésben különösen fontos a kortárscsoport szerepe. Szemléletesen azt mondhatjuk, hogy a műveltség közvetítésének hagyományos gimnáziumi modellje addig működőképes, amíg a tanulók az órán kívül szenvedélyes vitákat képesek folytatni arról, hogy ARANY JÁNOS nagy költő volt-e – ahogy azt VAS ISTVÁN és HEGEDŰS GÉZA tették a húszas években a Berzsényi Gimnáziumban. (VAS, 1964) Ezek a viták – vagy általánosabban: társalgások – ugyanis nem egyszerűen következményei egy jól működő iskolai oktatásnak, hanem sokkal inkább feltételei: itt történik meg a tudás egyfajta másodlagos feldolgozása, azaz átalakulása műveltséggé.

A már korábban is idézett TOMASELLO (1999/2002) segítségével valamivel többet is mondhatunk a társalgásnak a perspektívanulásban betöltött szerepéről. Az amerikai pszichológus három jellegzetes kommunikációs helyzetet különböztet meg az anyanyelv elsajátításának folyamatában. Van úgy, hogy a társalgás résztvevői nem értenek egyet valamiben, máskor a gyermek és a felnőtt nem értik meg egymást, és magyarázatot kérnek egymástól, végül előfordul, hogy a felnőtt a gyermek korábban kifejtett véleményéről mond véleményt. A három helyzet különböző módon, de egyaránt ahhoz járul hozzá, hogy a beszélgetés résztvevői jobban megértsék egymás perspektíváit. Ez a modell alighanem alkalmazható azokra a társalgások-

ra is, amelyek a narratívák tanulását kísérik, és amelyek során a fiatalok megtanulják a szempontváltás és értelmezés művészetét. Hasonlóképpen fontos számunkra TOMASELLO egy további megjegyzése, amely szerint az ellentétes vélemények különösen „a társak és a testvér[ek] társalgásaiban fontosak, mert ezekben az esetekben a gyermek nem enged a másik véleményében kifejeződő tekintélynek (mint ezt a felnőttekkel szemben tenné), hanem racionális módot keres arra, hogy a diszkrepanciát valahogy feloldja...” (TOMASELLO, 1999/2002. 182.).

Akárhogya is, a családi és kortársi „művelt társalgás” egyre kevésbé kíséri a középiskolai műveltségelsajátítás folyamatát. A család és a kortárs csoport a szemünk láttára vonja ki tőkét az iskolával közösen alkotott kft.-ből. Az okok részletes elemzésébe itt nem érdemes belemerülni. A középiskolai oktatás eltömegesedéséről, a tanulók társadalmi háttérének átalakulásáról már viszonylag sok szó esett a pedagógiai irodalomban. Röviden szólni kell azonban arról, hogy a média robbanásszerű kulturális hatalomátvétele – Magyarországon az utóbbi tíz, de még inkább az utóbbi öt évben – nemcsak az iskolai műveltség- és értékközvetítés számára jelent konkurenciát, hanem egyre inkább a családi szocializáció számára is: a kulturális tőke átörökítése akadozik, a fiatalok kultúrája és az iskola által közvetített kultúra közötti szakadék immár az ún. jobb – azaz erősen szelektív – iskolákban is rohamosan tágul. Amit a középiskola adott, az soha nem volt sokkal több, mint a műveltség csontváza: adatok és szövegek, amelyek csak az iskolán kívüli társalgások perspektíva- és jelentésadó közegében épültek be szervesen a személyiségbe. Jelenleg viszont egyre inkább az a helyzet, hogy csak a csontváz marad meg, és nem nagyon világos, hogy mit is lehet kezdeni ezekkel a csontokkal.

TOMASELLO (1999/2002) hívja fel a figyelmet arra, hogy az autizmus nem más, mint képtelenség mások intencionális állapotainak felismerésére. Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történetességük, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.

*

Sokak szerint ebben a helyzetben az egyetlen lehetséges megoldás a középiskola – és az alsó középfok – „népiskolásítása”, azaz az „ünnepnap” tudással szemben a „hétköznapi” tudás súlyának megnövelése. Közkeletű példával élve: a *Szigeti veszedelem* elemzése helyett inkább azt kellene megtanítani, hogyan kell kitölteni egy adóbevallást. Nos, ami az adóbevallást illeti, arról talán tényleg nem ártana tanítani valamit az iskolában – továbbá az elsősegélynyújtásról, az egészség megőrzéséről, a szexről, a polgári peres eljárásról stb. –, egy ilyen irányú tantervi reform azonban még semmilyen választ nem ad a narratív műveltség sorsára vonatkozó kérdésre. Ez utóbbival kapcsolatban ugyanis a következő hamis alternatíva áll előttünk: vagy fenntartjuk a jelenlegi helyzetet, a kulturális kánonok rendszerezett átadásának látszatát, ami – mint láttuk – a kulturális autizmus melegágya, vagy elfogadjuk a „másodlagos szóbeliség” (NYÍRI, 1994) kihívását, és a műveltség továbbadását néhány alapnarratíva elmesélésére – vagy videón való bemutatására – korlátozzuk a népiskolásítás programjának megfelelően. Ez az utóbbi „megoldás” természetesen azt jelenti, hogy lemondunk a kritikai olvasás – sőt valószínűleg egyáltalán az olvasás – igényéről és követelményéről. Ami továbbmenve a racionális kritika és ezzel együtt a manipulációval szembeszállni képes autonóm személyiség végét is jelentené. Ha ezzel szemben az olvasó – NYÍRI KRISTÓFFal egyetértve – „a klasszikus könyvműveltség megőrzésének” álláspontjára helyezkedik (1994, 42.), akkor

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

érdemes megfontolnia az ún. mélységelvű tanítás alábbiakban kifejtendő alapelveit. E koncepció úgyszólván minden eleme közhelyszámba megy a fejlett országok közoktatásról szóló irodalmában, és viszonylag nagy részük évtizedek óta beépült az iskolai gyakorlatba is. Hogy itt mégis fontosnak tartjuk áttekintésüket, azt nemcsak a kulturális pszichológia által nyújtott újabb keletű értelmezési keret indokolja, hanem mindenekelőtt az a körülmény, hogy Magyarországon az elfogadtatásukra tett minden kísérlet újra és újra értetlenségbe, politikai és szakmai ellenállásba ütközik. (A lehetséges okokkal kapcsolatban lásd KNAUSZ, 1998.)

Ha igaz az, hogy a narratív hagyomány műveltségévé alakulásában döntő szerepe van az azokat felhasználó – azoknak perspektívát és jelentést adó – beszélgetéseknek, és ha igaz az, hogy ezek a beszélgetések napjainkban megszűnnek árnyékként kísérik az oktatást, akkor nincs mit tenni, magát az órát kell e társalgások terepévé változtatni. A társalgás szó persze itt egészen általános értelemben szerepel: vitát éppúgy érthetünk rajta, mint tisztázó beszélgetést, problémamegoldást vagy játékot. A lényeg, hogy e társalgások folyamatában a tananyagban szereplő történetek újabb és újabb arcukat tárják föl, képessé téve a fiatalokat a perspektívaváltásra, az elbeszélő nézőpontjának kritikai megközelítésére és az aktív értelmezésre. Ez természetesen módszertani fordulatot tesz szükségessé.

Három tanítási stratégiáról kell itt megemlékezni, anélkül azonban, hogy alapos kifejtésük ezúttal lehetséges lenne. (Részletesebben – a történelemtanítással kapcsolatban – lásd KNAUSZ [szerk.], 2001) Az első a csoportmunka kiterjedt alkalmazása. Ennek jelentőségét az adja, hogy a kooperatív tanulás során a tanulók a tanár közvetlen irányító részvétele nélkül foglalkoznak a tananyaggal: problémát oldanak meg, vitatkoznak, érvelnek, értelmeznek vagy alkotnak – aszerint, hogy milyen feladatot kaptak a tanártól. A második alapvető tanítási stratégia a tanítási dráma címszava alatt foglalható össze. Itt az azonosulás és az empátia áll a középpontban, ami – mint láttuk – nélkülözhetetlen a történetek intencionális játékokként való megértéséhez. Végül világszerte egyre növekvő szerepet játszanak az oktatásban a projektszerű megoldások. Ezek lényege, hogy a tanulók önállóan vagy csoportosan hosszabb ideig dolgoznak valamilyen témán vagy problémán oly módon, hogy a célokat, feladatokat, eszközöket, a partnereket és a forrásokat, az elvégzett munka értékelését stb. „projektszerűen” maguk szervezik meg.

Az az igazság, hogy nem a tanóra alkalmi színesítéséről van szó. Egyszerűen lényegesen több időt kellene szánni az egyes témák – a „művek” – feldolgozására, mint az jelenleg szokásos. A mélységelv lényegét gyakran félreértik, és valljuk be, nem is könnyű elmagyarázni. Egy téma mélyebb feldolgozása nem a megtanulandó adatok szaporítását jelenti, tehát nem azt, hogy Vak Béla uralkodási évszámain túl még a felesége nevét is tudni kell. Valóban rémisztő lenne – és nagyon „szélességelvű” – egy olyan középiskolai követelményrendszer, amelyben ezek az adatok szerepelnének. Másfelől viszont, ha VAK BÉLA élettörténete állna a középpontban, ennek a történetnek a feltárása, elemzése és értelmezése már korántsem lenne érdektelen, és aligha lenne elképzelhető a feleség szerepének vizsgálata nélkül. És éppen ezt nevezzük mélységelvű tananyagnak: nem a történetekből kiemelt és rendszerezett adatok bevésését, hanem maguknak a történeteknek a sokoldalú és aktív tanulmányozását. Vegyük észre, hogy az elsajátított ismeretek mennyisége itt sem kisebb, de éppen a tanulói önállóságból következően nem mindig tudjuk előre, hogy pontosan milyen ismeretelemekkel fognak gazdagodni tanulóink (és nem is biztos, hogy mindenki ugyanazokkal).

Mindez a mai viszonyok között azért tűnik elképzelhetetlennek, mert a tananyag – a csontváz – mennyisége elkerülhetetlen végzetként áll az „időrabló” tanulói tevékenységek útjába. Foggal-körömmel ragaszkodunk az iskolai műveltség kánonának minden egyes darabjához.

hoz: mindent akarunk markolni, és semmit sem fogunk. Pontosabban üres szavakat fogunk – aranyforint, bányabér, kapuadó, királytalálkozó –, miközben az eleven történetek ujjaink között folynak el. Arató Lászlóval értek egyet, aki a magyartanítás kapcsán hívja fel a figyelmünket az irodalmi kánon „spontán zsugorodására”. Eszerint az irodalmi kánonból nem a tanári munka eredménytelensége következtében, még kevésbé a tantervi reformok okán hullanak ki korábban nélkülözhetetlennek tartott művek, hanem sokkal általánosabb társadalmi okokról, nagyobb szabású kulturális átalakulásról kell beszélni. Ez fájdalmas folyamat, amelybe azonban szerintem sem kell minden további nélkül belenyugodni. „A kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással s főképp az olvasási motiváció erősítésével, illetve a műértő befogadás képességének fejlesztésével sokkal eredményesebben lehet küzdeni, mint az irreálisan magasra tett léc, a »nem engedünk a negyvennyolcból« politikájával.” (ARATÓ, 2000)

Ráadásul a hagyományos kánonok változatlan formában való továbbörökítése nemcsak illúzió, hanem fölösleges is. Az oktatásnak számot kell vetni azzal a 21. századi körülménnyel, hogy az információs forradalom korában az adatok könnyen és gyorsan „lehívhatók” a legkülönbözőbb adatbázisokból. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a memóriában tárolt adatszerű tudásra – egész korábbi fejtegetésünk ellentmond egy ilyen feltételezésnek –, azt azonban igenis jelenti, hogy ma már nem körvonalazható pontosan, hogy milyen adatok ismerete várható el mindenkitől. Kell-e tudni Károly Róbert reformjait? Első válaszom az, hogy nem: erre valók a kézikönyvek, az internet stb. Második válaszom az, hogy igen: aki tudja és érti Károly Róbert reformjait, az rendelkezik egy nagyon értékes és fontos tudással. Az ellentmondás úgy oldható föl, hogy a hagyomány nagyon kis szektora nevezhető csak abszolút nélkülözhetetlennek, viszont abszolút nélkülözhetetlen, hogy a hagyomány minél nagyobb szektorát sajátítsuk el. Ebből viszont az is következik, hogy a kánonok ARATÓ által igényelt tudatos redukciója semmiképpen nem jelenthet valamiféle központi tananyagcsökkentést (és ezt természetesen ARATÓ sem gondolta így). Nagyon könnyű volna ugyanis azt mondani, hogy jó, akkor nem kell elolvasni a *Szigeti veszedelmet*, rendben van. Csakhogy az a bökkenő, hogy bizonyára el kell olvasni, de nem mindenkinek. És aki nem olvassa el, annak feltehetőleg valami mást kell elolvasni. Itt bizony felelős helyi döntéseket kell hozni, elsősorban azért, mert a konkrét tanulókat csak a konkrét tanárok ismerhetik.

A hagyomány narratívái – mint láttuk – a tanulók által csak számukra releváns kulturális horizontokról értelmezhetők. Ha viszont így van, akkor ezek a horizontok maguk is feltárandók, tudatosítandók: helyet követelnek maguknak a tanórán. Más szavakkal: elkerülhetetlen, hogy a történelemórákon, a magyarórákon, a különböző művészeti tantárgyak óráin olyan tartalmak és tevékenységek jelenjenek meg, amelyeknek látszólag semmi közük ezekhez a diszciplínákhoz. Ilyen mindenképp az önismeret, az emberismeret, a pszichológia, az etika. Ez a hagyomány értelmezésének személyes horizontja. A történetet, amellyel az órán találkozom, velem is megtörtént vagy megtörténhetett volna vagy még megtörténhet. Amikor átgondolom, azt is átgondolom, engem mennyiben érint: a művel való találkozás során magammal is találkozom. (A személyes érintettséget elméletileg is hangsúlyozó történelem-, irodalom-, illetve művészetpedagógiai koncepciókkal kapcsolatban lásd LORÁND, 1997; ARATÓ, 1996, 1998ab, 2000; TRENCSENYI, 2000.)

Másrészt számolnunk kell a populáris kultúra horizontjával. Nem szükséges itt elismételni azokat az érveket, amelyeket az irodalom- és művészetpedagógia képviselői már nagyon színvonalasan megfogalmaztak a tömegkultúra és a magaskultúra közötti hidverés szükségessége mellett (lásd például ARATÓ, 2000; TRENCSENYI, 2000), ezért csak néhány megjegyzésre

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

szorítkozom. Először is a gyerekek csak azokkal a sémákkal tudják értelmezni a tananyagot, amelyekkel rendelkeznek. Ha ezeket a sémákat a szappanoperák formálják, akkor a szappanoperák megértése szükségszerűen együtt kell, hogy járjon a klasszikus művek megértésével. Ebből azonban még valami következik: a szappanoperák és a klasszikus művek között csak akkor képzelhető el átjárás, ha valami értéket az előbbieket is fel tudnak mutatni. Vagy még inkább: ha valami értéket bennük is fel tudunk fedezni. Ez mindenképpen bizonyos nyitottságot követel a tanártól. Másrészt ARATÓ egy helyen (KERBER, 2000) rámutat arra, hogy maga az értelmezés aktusa teremt sajátos didaktikai kapcsolatot a tömegkultúra termékei és a klasszikus művek között. Ha tudniillik megtanítjuk a gyerekeket értelmező módon gondolkodni például a szórakoztató tévéműsorokról (amelyek ezt a reflexiót egyébként nem igénylik), akkor az így megszerzett tudást tanítványaink kamatoztathatják a klasszikus művekkel kapcsolatban is (ahol viszont az értelmező reflexió nélkülözhetetlen). Végül röviden szeretnék utalni arra, hogy ez az összefüggés nemcsak a művészetek, hanem a történelem esetében is fennáll. Egyetlen példa a történelmi tények „cselekményesítése”, cselekménnyel való felruházása. (WHITE, 1978/1997) Miért ne lehetne pedagógiailag kiaknázni a Zách Felicián történetében rejlő akciófilmet, krimet vagy éppen bírósági filmet, a Nádasy Tamás és Kanizsai Orsolya kapcsolatában rejlő love storyt, vagy éppen a Semmelweis Ignác történetéből kibontható vírusfilmet (pontosabban baktériumfilmet)? Ez nem azt jelenti, hogy az olcsó szórakoztatás szintjére rántjuk le a történelmet, hanem hogy egyszerre tudatosítjuk a tényeket és a történetesémát, azt, hogy hol illeszkednek a tények könnyedén a sémához, és hol akadozik a cselekményesítés, illetve hogy milyen tényekről kell „megfeledezni”, ha – például – igazi hollywoodi történetet akarunk kreálni.

És végül, de nem utolsósorban: a jelen. A ma embere azoknak a problémáknak a szemüvegével olvassa a múltat, amelyek a mai világot foglalkoztatják. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy tanítványaink már rendelkeznek ezzel a szemüveggel, ha tehát azt akarjuk, hogy értsék a múltat, a jelenre is meg kell tanítanunk őket. Ez indokolja megítélésünk szerint a jelenismeret szerepeltetését a bruneri három P-ben is, ránk pedig azt a feladatot rója, hogy a narratív hagyomány értelmezését – természetesen témánként változó mértékben, de következetesen – jelenismereti stúdiumokkal kapcsoljuk össze. A történelem és a társadalomismeret összekapcsolásának viszonylag számottevő hagyománya van Magyarországon is (vö. például JAKAB, 2001), de nem idegen ez a megközelítés a problémacentrikus irodalomtanítási programtól sem (lásd például ARATÓ pedagógiai elemzését BODOR ÁDÁM novellájáról, illetve általában a műértelmezés politikai-történelmi szintjéről mondottakat, ARATÓ, 1998b).

A tanítás itt körvonalazott mélységelvű szemlélete egyfelől a hagyományos „szélességelvű” pedagógiákkal állítható szembe. Ez a kettősség nagyon közel áll ahhoz, amit BERNSTEIN (1971/1974) gyűjteményes és integrált kódnak nevez. „Minden gyűjteményes kódban a tudás hierarchikusan szervezett. Így a tárgy végső misztériuma csak igen későn, az iskolai pályafutás vége felé tárul fel. A tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé... Mivel ez a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel – s akkor is csak azon kevés kiválasztott számára, akiknél felismerhetők a sikeres szocializáció jelei –, csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élik át igazán azt az eszmét, hogy a tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság” (137.). A mélységelvű tananyag alapelve ezzel szemben az, hogy minden téma önmagában hordja értelmét és relevanciáját. Ez szükségessé és egyben lehetővé is teszi, hogy a téma feldolgozása kapcsán mindaz előkerüljön, ami az adott téma valódi megértéséhez szükséges. A tananyag végső üzenetét itt nem az egész, hanem a résztéma hordozza. Nem a tudomány rendszerének, sokkal inkább

módszerének, szemléletmódjának közvetítése a cél. A mélységelv tág teret nyit az önálló tanulói ismeretszerzés, a kutatás, a projektmunka számára is, hiszen az elsajátítandó ismeretek köre nincs olyan konkrétan körülhatárolva (nem képezi le pontosan a kánont).

A tananyag jelenleg uralkodó „mérőöld széles, hüvelyknyi mély” elrendezésének logikáját komikus brutalitással fejezi ki az a mondat, amellyel egy tantervkészítési szemináriumon a magyar szakos hallgatók indokolták meg egyik döntésüket: „Kassákat úgysem értik (a középiskolások), erre elég egy óra.” A mélységelvű logika ennek az ellenkezője: nincs értelme egy témával „említésszinten” foglalkozni. Ha az anyag nehezen érthető, illetve értelmezhető, akkor vagy alaposan foglalkozni kell vele (hogyan a megértés létrejöttén), vagy teljesen le kell mondani a feldolgozásáról.

A műveltségi kánonok feszegetése ugyanakkor nem jelenthet érzéketlenséget a tananyag tartalmával szemben. Éppen ez különbözteti meg ezt a pozíciót – amelyet ebben az összefüggésben kulturalistának nevezhetünk – azoktól a pedagógiáktól, amelyek a képességfejlesztést úgy állítják a középpontba, hogy arról mintegy leválasztják a kulturális tartalmakat. Míg az utóbbiak hajlamosak arra, hogy relativizálják a műveltségi anyag kiválasztásának problémáját, addig a kulturalista logika éppen ezt állítja a középpontba. Valóban, ha az alternatív narratívákban látjuk azt a kulturális eszköztárat, amely a személyiség autonóm választásait lehetővé teszi, nagyon is fontos, hogy ezek valóban alternatívát kínáljanak a közhelyes evidenciákkal szemben.

IRODALOM

ADORNO, TH. W. (1966/2001): Nevelés Auschwitz után. In: KOVÁCS MÓNIKA (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómia nevelés*. Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 29–42.

ARATÓ LÁSZLÓ (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 2. 20–28.

ARATÓ LÁSZLÓ (1998a): Az irodalomóra rétegei – Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: SIPOS LAJOS (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 169–186.

ARATÓ LÁSZLÓ (1998b): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: SIPOS LAJOS (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 288–303.

ARATÓ LÁSZLÓ (2000): Dialógus a szakadéokban. *Beszélő*, 7–8. <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0708/10arato.htm>, 2002. 06. 16.

ASSMANN, J. (1992/1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

BABITS MIHÁLY (1909/1978): Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: *Esszék, tanulmányok. I. kötet*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 87–99.

BERNSTEIN, B. (1971/1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In: FERGE ZSUZSA – HÁBER JUDIT (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 123–152.

BOURDIEU, P. (1996/2001): *Előadások a televízióról*. Osiris, Budapest.

BRUNER, J. S. (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford University Press.

BRUNER, J. S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge.

BRUNER, J. S. (1986/2001): A gondolkodás két formája. In: László János – Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 27–57.

BRUNER, J. S. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge.

FALUDY GYÖRGY (1989): *Pokolbéli víg napjaim*. Magyar Világ Kiadó Kft., Budapest.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

- FERGE ZSUZSA (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FINÁCZY ERNŐ (1927/1986): *Az újkori nevelés története*. Könyvtérképesítő Vállalat, Budapest. (Az 1927-es kiadás hasonmása.)
- HEYL, M. (2001): Nevelés Auschwitzról, Auschwitz után. In: KOVÁCS MÓNIKA (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómia nevelés*. Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 43–62.
- HOBBSAWM, E. J. (1975/1978): *A tőke kora*. Kossuth, Budapest.
- JAKAB GYÖRGY (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: KNAUSZ IMRE (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 164–177.
- JAUB, H. R. (1984/1999): Horizontszerkezet és dialogicitás. In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest. 271–319.
- KERBER ZOLTÁN (2000, szerk.): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. <http://www.oki.hu/PrinterFriendly.asp?Kod=2000-07-np-Kerber-Olvasova.html>, 2002. 06. 16.
- KNAUSZ IMRE (1998): Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról. In: *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 173–185.
- KNAUSZ IMRE (2001, szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- LORÁND FERENC (1997): A holocausttéma pedagógiai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 6., 12–23.
- LUKÁCS GYÖRGY (1935/1982): Ernst von Salomon. In: *Esztétikai írások 1930–1945*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 386–390.
- MARCUSE, H. (1964/1990): *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- MÉREI FERENC (1975/1989): Az utalás. Az élményközösség szemiotikai többlete. In: *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 264–288.
- NYÍRI KRISTÓF (1994): Hagyomány és szóbeliség. In: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Budapest. 13–47. <http://nyitotttegyetem.phil-inst.hu/kmfil/kutatas/nyiri/hgyszoz.html>, 2002. 06. 16.
- PATAKI FERENC (2001): Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában. In: *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest. 225–308.
- RIESMAN, D. (1961/1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.
- SZERB ANTAL (1941/1973): *A világirodalom története*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- TENGELYI LÁSZLÓ (1998): Élettörténet és önazonosság. In: *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz, Budapest. 13–48.
- TOMASELLO, M. (1999/2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.
- TRENCÉNYI LÁSZLÓ (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER, Budapest.
- VAS ISTVÁN (1964): *Nehéz szerelem*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- VONNEGUT, K. (1987/1998): *Kékszakáll*. Ford.: Kappanyos András. Maecenas, Budapest.
- WHITE, H. (1978/1997): A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás. In: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 68–102.
- WHITE, H. (1987/1997): A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében. In: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 103–142.

Vágó Irén – Vass Vilmos: Az oktatás tartalma¹

Minden pedagógus, szülő és diák sokat hallott a hazai közoktatás legutóbbi években lezajlott változásairól. Ritkán rendszerezzük azonban az erről szóló tudásunkat – a szerzők ezt megteszik –, holott a közoktatás tartalmi fejlesztése, és szabályozási környezetének átalakulása sok tekintetben kedvez az adaptív tanulásszervezésnek. Ez az összegzés a nemzetközi kontextus bemutatása mellett szempontokat kínál a Nemzeti alaptanterv, az akkreditált kerettantervek, az oktatási programcsomagok, az érettségi és alpműveltségi vizsga és a kompetenciamérések pontosabb megértéséhez.

* * *

5.1 A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása

5.1.1 NEMZETKÖZI TENDENCIÁK

A vizsgált időszakban a legtöbb fejlett országban tovább folytatódtak azok az oktatáspolitikai és pedagógiai trendek, amelyek a közoktatás tartalmi fejlesztését és szabályozását a kilencvenes évek eleje óta jellemzik. A folyamatok ugyanakkor összetettebbé és differenciáltabbá váltak: tovább gyorsult a tágabb tanulási környezet és az iskola világának átalakulása, bővültek a tudásszerzés helyszínei, és alapjaiban megváltozott az oktatási változások értelmezése (FULLAN, 2001; CSAPÓ, 2004). A fenti változásokhoz való alkalmazkodás és a tudás folyamatos megújításának igénye fontos tényezővé váltak a tantervi-tartalmi szabályozásban is.

A közoktatás tartalmi fejlesztésére és szabályozására jellemző nemzetközi trendek közül érdemes kiemelni néhány olyat, amelyek Magyarország számára különösen relevánsak. Ezek közé tartozik a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi alaptantervek, helyi tantervi fejlesztések) módosulása. Jellemzővé vált a bemeneti szabályozás *flexibilisebbé* válása, oktatáspolitikai szabályozó szerepének csökkenése és a kimeneti szabályozás előtérbe kerülése. A teljesítendő követelmények és a tanulói teljesítmények mérése-értékelése nyomán keletkező visszajelzések egyre nagyobb szerepet játszanak az oktatás tartalmának meghatározásában.

Ezzel párhuzamosan a különböző (tananyag-, tevékenység- és teljesítmény-központú) alaptantervi típusok (SZEKENYI, 1993) mindegyike tovább fejlődött, ami tükröződik a curriculumelmélet változásaiban is (TYLER, 1949; BÁTHORY, 2000). A *tananyag-központú* megközelítések a tananyag elrendezését egyre inkább strukturálisan kezelik, aminek következtében nagyobb teret nyernek a tantárgyközi területek, kompetenciák. Az integrált tantervi megoldások alkalmazása lehetővé teszi, hogy a mindenki számára szükséges műveltségi alapok bővítése ne feltétlenül vezessen mennyiségi növekedéshez, és ez egyúttal tartalmi és módszertani modernizációt is

¹ Forrás: HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 197–220. o. (részlet) www.oki.hu. Az eredeti kiadványban az 5. fejezet, az eredeti címetek megtartottuk. (A szerk.)

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

jelenthet (JACOBS, 1989; DRAKE, 1993; VASS, 2000). A *tevékenység-központú* megközelítések korábban didaktikus jelleggel bírtak, elsősorban a pedagógusok tevékenységére koncentráltak, és a tanári eljárásokat és módszereket mintegy kézikönyvszerűen bontották le a tartalmi szabályozás különböző szintjein. Érzékelhető tendencia, hogy a *tevékenység-központú* megközelítésben nagyobb hangsúllyal jelennek meg a fejlesztendő képességek és a tanórai, valamint tanórán kívüli tanulói tevékenységek. A *teljesítmény-központú* megközelítés esetében egységesedési folyamatok, standardizálási törekvések is megfigyelhetők (SZEBENYI, 1997; VASS, 2000).

A pedagógiai folyamat tervezésére egyre inkább jellemző a tanulók tanulási szükségleteinek, érdeklődésének a diagnosztizálása, a tantervi tartalom személyre szabása, valamint a helyi társadalmi igények növekvő figyelembevételével. Ezzel együtt komoly vita tárgyát képezi a mindenki számára hozzáférhető közös műveltségi alap meghatározhatósága, ennek a tartalmi szabályozás különböző szintjein történő megjelenítése (KNAUSZ, 2002; BRUNER, 2004). A tartalmi fejlesztésről és szabályozásról folyó vitákban erősödnek a pedagógiai és pszichológiai szempontok, miközben a filozófiai és szaktudományi aspektusok némiképpen veszítenek erejükből: a tantervi tartalom rugalmasabbá válik, és a hangsúly ennek eszköz jellegére tevődik át.

A tartalmi fejlesztéssel és szabályozással kapcsolatos pedagógiai célkitűzések között növekvő figyelmet kap a *tanulási képességek* fejlesztése. A pedagógiai folyamatra és a tanulói tevékenységekre koncentrált fejlesztés és szabályozás a tanítási-tanulási módszerekre helyezi a hangsúlyt, és ösztönzi a helyi innovációt. A tantervi tervezés során kiemelt szerephez jutnak a motiváló tanulásszervezési és tanítási eljárások (kooperatív tanulás, projektpedagógia, vita, felfedeztetés, drámapedagógia stb.). E megközelítés a tantervi tartalom, a tanulói és tanári tevékenységek, a teljesítendő követelmények, a fejlesztendő képességek tudatosabb egymásra építését is jelenti (COSTA-LIEBMANN, 1997; EASTON, 2002). Mindez egyfelől a tanulástervezéssel összefüggő tanári kompetenciák erősödését igényli, másfelől azt jelzi, hogy a tartalmi-tantervi fejlesztés szakmai, professzionális feladattá vált. A fenti folyamatokkal párhuzamosan előtérbe került a nemzetközi összehasonlítás, a tartalmi fejlesztés és szabályozás tapasztalatainak nemzetközi szintű összegzése, a tantervelméleti paradigmák, a folyamatok és trendek közös elemzése (LE MATÉIS, 2003; LETSCHERT, 2004).

A tartalmi fejlesztés és szabályozás középpontjába szinte minden fejlett országban a *kompetencia* fogalma került. E fogalom az egyén cselekvési képességére helyezi a hangsúlyt: arra, hogy a tanuló olyan tudással, készségekkel és attitűdökkel rendelkezzen, amelyek a gyakorlati életben jól használhatóak. Számos ország, éppúgy mint a nemzetközi szervezetek, megpróbálják meghatározni azokat a kulcskompetenciákat (*key competencies*), amelyek fejlesztését az iskolák legfontosabb feladatává teszik (Key Competencies, 2002; RYCHEN-SALGANIK, 2001). Több országban (például Anglia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Skócia, Új-Zéland) a korábbi alaptantervek élet- és alapképességeinek (*life skills, basic skills*) továbbgondolását, erőteljesebb megjelenítését figyelhetjük meg. A kompetencia alapú tartalmi fejlesztés és szabályozás kiterjedését erősítették az OECD PISA-vizsgálatai, valamint az Európai Unió által meghatározott új stratégiai oktatásfejlesztési célok.² Az Európai Unió politikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan keretrendszer megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban történő boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. Ennek megfelelően a közösség 2005-ben

² Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseire kapcsolódó részletes munkaprogram. Európai Tanács, Brüsszel, 2002. február 20. (<http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/docs/munkaprogram.pdf>)

megalkotta a közös európai kulcskompetenciák keretrendszerét, amely – politikai szintű elfogadása esetén – ajánlásként orientálhatja a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket (lásd a *keretes írást*³). Ebben kiemelt figyelmet kap a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőkézség, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek kezelése.

Az európai referenciakeret kulcskompetenciái

1. *Az anyanyelven folytatott kommunikáció*

2. *Az idegen nyelven folytatott kommunikáció*

3. *Matematikai kompetencia és az alapvető kompetenciák a tudomány és a technológia terén*

4. *Digitális kompetencia*

5. *A tanulás megtanulása*

6. *Interperszonális, interkulturális és szociális, valamint polgári kompetenciák*

7. *Vállalkozói kompetencia*

8. *Kulturális kifejezőkézség*

Forrás: Proposal..., 2005

A tartalmi fejlesztés és szabályozás nemzetközi trendjei érintik a közoktatás fejlesztésének *stratégiai tervezését is*. Ez utóbbit tekintve egyfelől az kap hangsúlyt, hogy az alapvető tartalmi-tantervi célkitűzéseknek alapos szakmai és társadalmi egyeztetésre kell épülniük, másfelől az, hogy a célok megfogalmazása mellett kiemelt figyelmet kell adni az ezek megvalósítását célzó tudatos *implementációs tervnek*. Ehhez kapcsolódik az *elszámoltathatóság* céljának erősödése a tartalmi-tantervi folyamatokban. Az elszámoltathatóság – ami a tanulói teljesítmények standard mérését is magában foglalja – egyszerre szolgálja e területen a rendszer társadalmisítását és a valóságos folyamatok megbízható vizsgálatát (LEITHWOOD–EDGE–JANTZI, 1999).

Figyelmet érdemel a tartalmi fejlesztés és szabályozás pedagógiai eszközkészletének a bővülése is. A központi alaptanterv és a helyi tantervek megvalósítását segítő az utóbbi években egyre több ország mozgósított jelentős erőket oktatási programok, programcsomagok fejlesztésére. Ezek olyan eszközök, amelyek a tantervi segítség mellett módszertani és értékelési elemeket egyaránt tartalmaznak. A jelenleg is zajló nemzetközi programfejlesztési munkálatok⁴ elsődlegesen kompetencia alapúak, többek között a szövegértési-szövegalkotási, a tanulási, a szociális és az életpálya-építési területekre koncentrálnak (VASS, 2005).

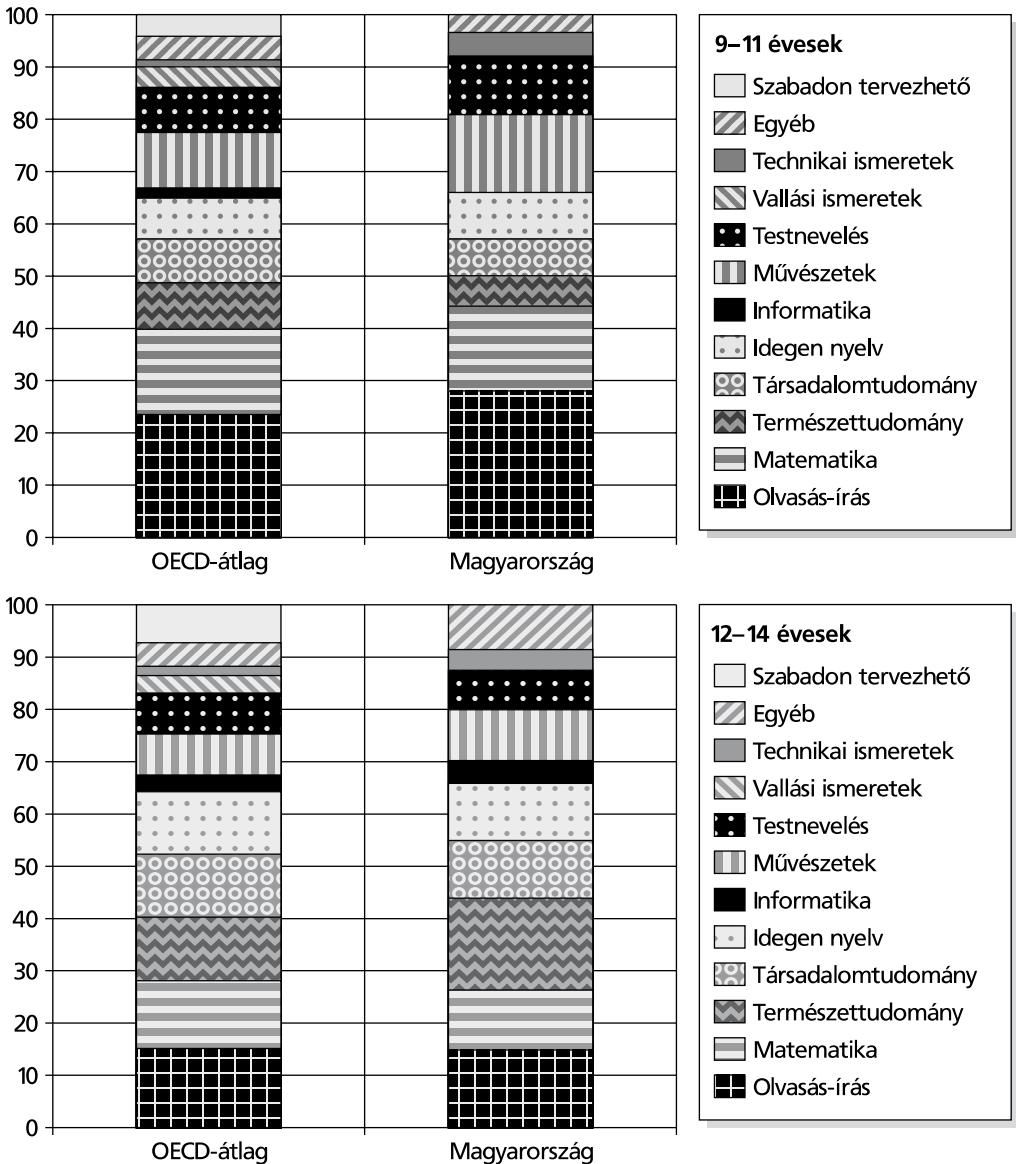
A stratégiai célkitűzések és az alaptantervekben megjelölt fejlesztési célok elérése érdekében a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és elemzések modellezik, tudatosan lebontják azt a folyamatot, amely a hivatalos, *deklarált* tantervektől az iskolai gyakorlatig, azaz a pedagógusok által ténylegesen *megvalósított* és a tanulók által ténylegesen *elsajátított* tantervig vezet (BOGNÁR–HORVÁTH H., 1997; GLATTHORN, 1994; LETSCHERT, 2004). Ennek elemei a komparatív kutatások, az oktatási programok, programcsomagok fejlesztése, a kismintás kipróbá-

³ Kiadványunkban a szürke csíkok közötti részek.

⁴ A teljesség igénye nélkül: Anglia, Ausztrália, Hollandia, Skócia, Új-Zéland, USA.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

lás, a bevéásvizsgálatok, a visszacsatolások, a szükséges korrekciók végrehajtása. Mindez természetesen magába foglalhatja a tantervi idő újragondolását és a műveltségi területek közötti arányok megváltoztatását is (lásd 5.1. ábra és Függelék 5.1. és 5.2. táblázat). Fontos azonban hangsúlyozni: e folyamatok általában nem a központi tantervek módosítása, hanem a tanulás-tanítás gyakorlatának segítése, a személyre szabott tanulás tudatos tervezése és a tanulási környezet jobbítása irányába hatnak.

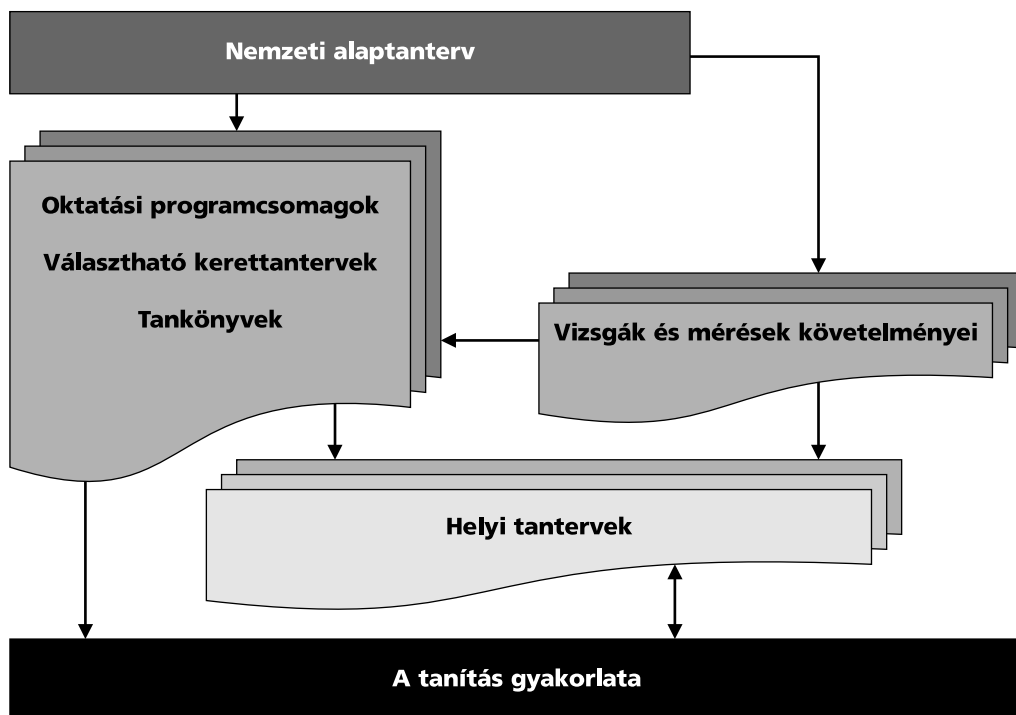


5.1. ábra. Óratervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%). Forrás: Education at a Glance, 2006
Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

5.1.2 A MAGYARORSZÁGI TARTALMI SZABÁLYOZÁS ÁTALAKULÁSA

Az 1990-es évek közepére a magyarországi tartalmi szabályozási rendszer a folyamatos iskolai innováció, önfejlesztés és az oktatáspolitikai decentralizációs törekvései következtében fokozatosan *kétpólusúvá* vált. A helyi igények erőteljesebb tantervi megjelenítését közvélemény-kutatási adatok szerint a társadalom nagy része is támogatja. Egy 2005-ben végzett vizsgálat szerint a megkérdezett felnőtt lakosság 37%-a értett egyet azzal, hogy az iskoláknak „részben központi, részben helyi tantervek szerint” kell a tanítást megszervezniük, és 24%-a támogatta azt, hogy a tanítás „helyi sajátosságoknak megfelelő tantervek szerint” folyjék (Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005).

Napjainkban egyszerre van jelen a folyamatosság és a változás. Az 1999-es törvénymódosítás nyomán (a kerettantervi szabályozás belépésével) a rendszer *háromszintűvé* alakult (lásd 5.2. ábra). Az *első szinten* a Nemzeti alaptanterv helyezkedik el. E dokumentum 2003-ban történt átdolgozását követően erősödött annak stratégiai jellege, az a szemléleti-elvi-filozófiai alap, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyam) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A közoktatás egységességét alapelveivel, kiemelt fejlesztési feladataival jeleníti meg. Noha a Nemzeti alaptanterv közvetlenül nem szabályozza a tanulás iskolai megszervezését, meghatározó dokumentum, hiszen alapként szolgál a részletes tantervek kidolgozóit, a tankönyvszerzők, az oktatáspolitikával foglalkozók, a fenntartók, az intézményvezetők, valamint a szélesebb közvélemény számára.



5.2. ábra. A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között. Forrás: VASS, 2003 alapján a szerzők
Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

A tartalmi szabályozás rendszerének *második szintje* tantervi és módszertani támogatást egyaránt nyújt. Egyfelől választható kerettantervi ajánlások NAT-kompatibilis rendszeréről van szó. A kerettantervek közvetítik a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatait a programfejlesztők, a tankönyvszerzők, a taneszközkészítők, a követelményrendszerek kidolgozói, az értékelési eszközök fejlesztői és az iskolák tantestületei számára, segítve az intézményeket pedagógiai programjaik megalkotásában és felülvizsgálatában. A kerettantervek számára alapvető kritérium, hogy az alkotmányosság és törvényesség szabályai mellett koherensen és fejlesztő módon illeszkedjenek a Nemzeti alaptanterv alapcéljaihoz, kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladataihoz, hatékonyan építsék be a kulcskompetenciákat.⁵ Biztosítaniuk kell a tantervi tartalom, a fejlesztési feladatok, a teljesítendő követelmények és tanulói tevékenységek egymásra építettségét, konzisztenciáját. A kerettantervek jóváhagyás (akkreditáció) után kerülnek a jelzett szereplőkhöz. A tartalmi szabályozás második szintjén található másik elem, az oktatási programcsomag módszertani készletet is nyújt, hiszen a tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő választható dokumentumokat, szakmai eszközöket is tartalmaz (Nemzeti..., 2004; Az Oktatási Minisztérium..., 2004; GÖNCZÖL-VASS, 2004). A középső szint fontos funkciója az alternativitás biztosítása, ez teszi a kínálatot ténylegesen sokszínűvé és választhatóvá.

Mivel teljesen szabadon választható kerettantervek 2004-ig nem voltak, programcsomagok pedig korábban csak néhány alternatív pedagógiai program, illetve pályázat keretében születtek, a középső szabályozási szinten jelenleg még többnyire csak egy komponens működik, a tankönyv, amely így jelentős tartalmi szabályozó szerepet is betölt (lásd a *Tankönyvek* című alfejezetet).

A tartalmi szabályozás *harmadik szintjét* az iskolák helyi tantervei képezik. A helyi tantervek iránti alapvető követelmény, hogy megfeleljenek a NAT előírásainak, valamint a közoktatási törvény módosításaiban megjelölt kiegészítéseknek (egészségfejlesztés, környezeti nevelés, fogyasztóvédelem, minőségfejlesztés stb.). Az iskola átvehet akkreditált kerettantervet; helyi tantervét összeállíthatja a kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok alapján, vagy saját tantervet készíthet. Mindegyik esetben kellő mozgástérrel rendelkeznek, és a hangsúly mindegyik esetben az iskolai gyakorlat segítésére, támogatására helyeződik (Nemzeti..., 2004; Az Oktatási Minisztérium..., 2004).

A középiskolák helyi tanterveiben ugyanakkor elkerülhetetlen az érettségi és valamennyi iskolatípus esetében az országos kompetenciamérés követelményrendszerének figyelembevétele. Mind az érettségi, mind az országos kompetenciamérés erős tartalmi szabályozóként működik, hiszen az érettségi követelmények éppúgy, mint a kompetenciamérés tesztjei és az ezek mögött lévő tartalmi referenciakeret visszahatnak a helyi tantervekre és a tanítási gyakorlatra. E visszajelző rendszerek esetében is érzékelhető az elmozdulás a kompetencia alapú fejlesztés irányába.

A fentiek értelmében a tartalmi szabályozás rendszere *vegyes*, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis *bemeneti* szabályozó eszközre (Nemzeti alaptanterv), másfelől a *kimeneti* értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközére épít. A kimeneti követelmények egy része már az általános iskola felső tagozatán is megjelenik. A vegyes szabályozási rendszer mindkét eleme egymásra van utalva, hiszen ha nincs közöttük összhang, megbomolhat az egyensúly az ismeretek megszerzése és a képességek fejlesztése

⁵ Az oktatási miniszter 17/2004. (V. 20.) OM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

között. A kívánatos összhang megteremtésében és a képességfejlesztés erősítésében is szerepet játszik a tartalmi szabályozásban érvényesített *tevékenység-központúság*. Ez egyfelől a tanulásszervezés leírását, másfelől a fejlesztés érdekében elvégzendő tanulói tevékenységek megfogalmazását jelenti. A tantervi tartalom részletes lebontása törvényi értelemben és a szabályozási rendszer jellegéből (kétpólusú, háromszintű, vegyes, tevékenység-központú) adódóan alapvetően a kerettantervek és az oktatási programcsomagok feladata, a követelményeknek való megfelelést pedig döntően a kimeneti oldalon történő teljesítménymérés biztosítja.

5.1.2.1 A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja

Az 1995-ben kormányrendeletben kiadott⁶ és 1998-tól felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatát részben a közoktatási törvény erre vonatkozó előírása, részben szakmai okok tették szükségessé. Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) bekezdése alapján elrendelte a fölülvizsgálatot. Ennek értelmében értékelte a NAT bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, kezdeményezte a módosítást. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a dokumentum pozitív vonásainak felerősítése, az ellentmondások feloldása (BALLÉR, 2003; VASS, 2003). A 2003-ban megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor megerősödött fejlesztő funkciója (lásd a *keretes írást*). Az új Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról kormányrendelet rendelkezett,⁷ amely meghatározta a tartalmi szabályozás rendszerét is. Az új NAT bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét.⁸

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának alapelvei

- 1. A NAT-1995 pozitív vonásainak felerősítése, az ellentmondások feloldása.*
- 2. Az alaptantervi, stratégiai jelleg megőrzése.*
- 3. A fejlesztő funkció megerősítése.*
- 4. A kiemelt fejlesztési feladatok, valamint a műveltségterületek revideálása révén az összefüggések, folyamatok tanítása-tanulásának előtérbe helyezése.*
- 5. Bevezetése felmenő rendszerben, az általános iskolák első évfolyamán vegye kezdetét.*
- 6. A részletes követelmények részbeni elhagyása és átstrukturálása.*
- 7. Nagyobb hangsúlyt kapjanak az „általános fejlesztési követelmények” és a „keresztantervek”.*
- 8. A közoktatás teljes vertikumának az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig történő átfogása.*
- 9. Az egyes műveltségi területek belső logikájának erősítése.*

Forrás: Közoktatási miniszteri tanácsadó testület 2002. 07. 02-i ülése; NAT Bizottság 2003. 01. 12-i, 02. 15-i ülése

⁶ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

⁷ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

⁸ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

A felülvizsgálat kiindulópontját egy civil szervezet tervezete⁹ képezte, melyet független kutatók 2001 elején kezdeményeztek. Ez a tervezet megőrizte az 1995-ben elfogadott NAT szellemi örökségét és a tíz műveltségi területre épülő alapszerkezetét, attól mégis eltért néhány szakmai kérdésben. A fontosabb különbségek a következők voltak: (a) a tervezetből kimaradtak a „részletes követelmények”, (b) a korábinál nagyobb hangsúlyt kaptak az „általános fejlesztési követelmények” és a „keresztantervek”, (c) a javasolt szabályozás átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig, (d) megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának kifejtése (Nemzeti alaptanterv – 2002, 2002).

A revideált NAT tartalmi jellemzői fokozatosan, viták és egyeztetések nyomán alakultak ki. A vitaanyagokat 250 szervezet kapta meg, számos szervezet többször is tárgyalta és véleményezte az anyagokat. Szakmai és civil szervezetektől, pedagógiai intézetektől, felsőoktatási és közoktatási intézményektől, valamint pedagógusoktól közel száz vélemény érkezett. Húsz helyszínen mintegy 4500 fő részvételével zajlottak le eszmecserek, viták, kerekasztal-beszélgések az elképzelésekről, a felülvizsgálat fenti célkitűzéseiről, alapelveiről.

A 2003-ben elfogadott NAT három fő szerkezeti egységből áll. A bevezető rész fogalmazza meg azokat az általános fejlesztési értékeket és elveket, amelyekre a demokratikus társadalomban élő embernek szüksége van. Ezt követik a kiemelt fejlesztési feladatok (keresztantervek): ezek azokat az interdiszciplináris területeket és kompetenciákat tartalmazzák, amelyek fejlesztését minden műveltségterületen érvényesíteni kell. A harmadik rész a műveltségterületek fejlesztési feladatait tartalmazza: itt fogalmazódnak meg iskolázási szakaszok szerint az elsajátítandó tartalmak és kulcskompetenciák. A dokumentum műfajából (core curriculum) és a tartalmi szabályozásban betöltött szerepéből adódóan a – közben 18 éves korra emelt – kötelező iskoláztatás¹⁰ egészére kiterjedően a 4., 6., 8., 12. évfolyamok végére határozza meg a kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladatokat.

A NAT bevezetéséről szóló kormányrendelet a tantervi idő felosztásáról ajánlásokat tartalmaz. Ezek százalékos arányban kifejezett intervallumok: például a matematika esetében az 1–4. évfolyamon ez a rendelkezésre álló időkeret 17–23%-a. Az időkeretek úgy lettek meghatározva, hogy az iskolák a tantervi idő 10%-át használhassák fel szabadon, ami azonban a 11–12. évfolyamon – összefüggésben az érettségire való felkészüléssel – magasabb. A felülvizsgálat megerősítette az általános fejlesztési és közös követelményeket, ugyanakkor a részletes követelményrendszert alapvetően átalakította. A korábban említett nemzetközi trendeknek és a hazai szakértők javaslatainak megfelelően a képesség- és tevékenység-központúságra helyeződött a hangsúly, aminek eredményeképpen a magyar Nemzeti alaptanterv kompetencia alapúvá vált. Ez összhangban van azzal a felfogással, amely az OECD programjait és az Európai Unió korábban említett referenciakeretét (Key Competencies, 2002; MIHÁLY, 2002; 2003b; Proposal..., 2005) jellemzi.

A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. A képességfejlesztés útjai-módjai különbözőek lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak.¹¹ A kompetencia alapú tantervben az „ismeretek változatos kombinációi”

⁹ Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság NAT-vitaanyaga. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. december. Melléklet.

¹⁰ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 6. § (3) bekezdés.

¹¹ Nemzeti alaptanterv 2003 – Bevezetés.

többek között fejlesztési feladatok révén valósulnak meg. Ezek „meghatározzák a tanulók képességfejlesztésének különböző területeit, amelyek kijelölik, hogy mely kulcskompetenciák fejlesztése kívánatos az iskoláztatás képzési szakaszaiban”.¹² Ez azt jelenti, hogy a képzési határok (4., 6., 8., 12.) nem egyszerűen követelményeket tartalmazó kimeneti pontok, hanem a fejlesztés szakaszai, amelyek rugalmasan kezelendők. Ugyanakkor ezzel a megközelítéssel szemben számos ellenérv is megfogalmazódott, elsősorban a műveltségképpel, annak tantervi megjelenítésével, a nemzeti minimummal és az alaptanterv szabályozó szerepével összefüggésben (HOFFMANN, 2005).

A Nemzeti alaptantervről szóló kormányrendelet¹³, valamint a közoktatási törvény idevonatkozó paragrafusai rendelkeztek a NAT bevezetéséről és alkalmazásáról. Ennek nyomán sor került az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek felülvizsgálatára. Ez a többéves folyamat – amelyet a szakmai közbeszéd a NAT implementációjának, „megvalósulási folyamatának” vagy éppen a közoktatási rendszer egészébe történő „begyökereztetésének” nevez (NAT START, 2004) – több, időben egymást követő szakaszból áll:

1. A felülvizsgált NAT 2004. szeptember 1-jével, felmenő rendszerben, első évfolyamon történő bevezetése.
2. A kerettantervi minták kiadása, a miniszteri rendelet megjelentetése,¹⁴ az oktatási programok fejlesztésének kezdete.
3. A Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó oktatási programcsomagok fejlesztése, valamint tesztelése 2005–06-ban.
4. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek felülvizsgálatának ütemezése.
5. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek fenntartóhoz való benyújtása.

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának fenti ütemezése, a bevezetés és az implementáció módja azt is jelzi, hogy az iskolák szempontjából élesen elkülönül egy *előkészítő-fejlesztő* szakasz, amelyben a kerettantervi minták, oktatási programok, programcsomagok és a helyi tantervek, tantárgyi programok összeillesztése, azaz az átvétel, a tesztelés összeállításának, készítésének feladatai jelentkeznek.¹⁵ Cél a szakmai döntések helyi meghozatalának támogatása, ösztönzése. Ezt követően kezdődik egy *kipróbáló-értékelő* szakasz, amelyben az intézmények a helyi tantervüket diagnosztizálják, hatékonyságát és bevalását vizsgálják. Ez szoros kapcsolatban áll az intézmény minőségfejlesztésével. Ennek megfelelően az implementáció második szakaszában a hangsúly az intézményi szintű fejlesztésre, a pedagógiai-módszertani kultúra erősítésére, támogatására tevődik. A Nemzeti alaptanterv implementációjából adódó feladatok rendkívül összetettek, számos szereplő hatékony együttműködését igénylik. Jelenleg a Nemzeti alaptanterv implementációja részben a Nemzeti Fejlesztési Terv keretén belül valósul meg, a többi műveltségterület tekintetében szünetel, a folyamat főként pénzügyi okokból megakadt.

¹² Nemzeti alaptanterv 2003. 160. o

¹³ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹⁴ 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

¹⁵ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

5.1.2.2 Akkreditált kerettantervek – kerettantervi akkreditáció

Azzal, hogy az 1999-es törvénymódosításban megjelenő középső tantervi szinten¹⁶ 2000-ben iskolatípusonként mindössze egy¹⁷ kerettanterv készült, ellentmondásos helyzet jött létre. Az iskoláknak egy adott képzési formában egyszerre két, tartalmában, szellemiségében, időbeosztásában részben egymást átfedő, bár többnyire inkább egymástól eltérő, sőt bizonyos területeken ellentétes, de – a törvény betűje szerint – egyaránt kötelező központi tantervet kellett követnie.

A közoktatási törvény 2003-as módosítása a központi szabályozási szint mindkét pillérének jelentős tartalmi változtatásával és szerepének átdefinálásával oldotta fel ezt a szabályozási patthelyzetet. A 2003-ban elfogadott új NAT – igazi magtantervként – nem tartalmaz részletes követelményeket és a műveltségi kánon elemeit sem. A Nemzeti alaptanterv korábbi formájával szemben, mint már hangsúlyoztuk, nem a közvetlen iskolai gyakorlatot szabályozza, hanem – többek között – a kerettantervek készítőit orientálja. A garantált minőségű, akkreditált kerettantervek – amelyekből iskolatípusonként több készül – legalább egy képzési ciklusra kínálnak valamennyi műveltségterületet átfogó, koherens tantervi alternatívákat. Új feladata a kerettanterveknek a NAT-implementáció segítése, az iskolák helyi tanterv-készítő munkájának támogatása, illetve a pedagógiai programfejlesztők, a tankönyvkiadók és szerzők tartalmi orientálása.

Az új NAT-hoz igazodó tantervi kínálat gyors megteremtésére az oktatási miniszter 2003 végén pályázatot hirdetett a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott fejlesztési feladatok megvalósítását elősegítő, a közoktatás tartalmi modernizációját támogató kerettantervek akkreditációjára. A már formálódó, de csak hónapokkal később megjelenő új kerettantervi rendelet¹⁸ egyik legfontosabb szakmai megkötését átvéve, a pályázatra csak teljes pedagógiai ciklusokra (az általános iskolák 1–4. és 5–8., a szakiskolák 9–10., a középiskolák 9–12 (13). évfolyamára, továbbá a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok teljes képzési szakaszára) valamennyi műveltségterületet felölelően lehetett kerettantervet benyújtani. Az utóbbi kikötéssel egyértelműen a kereszttantervi kapcsolódást lehetővé tevő horizontális tantárgyi kapcsolatok erősítését, az előbbivel a képességfejlesztés, a fogalmi és ismeretrendszerek vertikális (lehetőleg legalább 4 éves) egymásra épülését kívánta szorgalmazni az Országos Köznevelési Tanács (OKNT), amely szervezet a tartalmi szabályozás területén megerősített, illetve kiterjesztett egyetértési jogával élve orientálta ebbe az irányba a törvényhozót.

A szigorú feltételek miatt a tantervi szakértők többsége úgy vélte, hogy nem érkezik be a pályázatra kellő számú, magas szakmai színvonalú, teljes ciklust felölelő tanterv, de végül is határidőre benyújtottak 21 tantervet. A pályázat vonzerejét elsősorban nem az jelentette, hogy a tantervek elbírálására gyorsított és ingyenes eljárásban került sor, hanem az a pályázati kiírásban szereplő ígélet, hogy a tervezés alatt álló „programfejlesztési pályázatoknak lényegi eleme lesz az, hogy a fejlesztendő oktatási programoknak, programcsomagoknak, pedagógiai rendszereknek a miniszter által ajánlott vagy általa jóváhagyott kerettantervekre kell épülniük”¹⁹.

¹⁶ Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségterületekre épülő kerettantervek biztosítják. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 8. § (8) bekezdés.

¹⁷ Kivéve a szakiskolai A és B típusú kerettantervet.

¹⁸ 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

¹⁹ Pályázati felhívás kerettantervek akkreditációjára (forrás: sulíNova Kht. archívum).

Az akkreditációban közreműködők számára a legnehezebben értelmezhető kérdés a kerettantervek kihirdetése, illetve jóváhagyása közötti disztinkció értelmezésének problémája volt (POLINSZKY, 2005). A jogszabály szerint, ha az oktatási miniszter az akkreditációra benyújtott kerettanterveket a benyújtó hozzájárulásával rendeletben *kihirdeti*, ez szabadon felhasználhatóvá válik minden iskola, tanár számára. Ha azonban (az akkreditációs bizottság javaslatára) a miniszter úgy dönt, hogy az adott kerettantervet nem kívánja a legszélesebb körben elterjeszteni, vagy a benyújtó nem járul hozzá a kihirdetéshez, a miniszter csupán *jóváhagyja* azt, és ebben az esetben ez csak szűkebb körben, a szerzők hozzájárulásával alkalmazható.²⁰ Ez a helyzet sajátos érdekeltségi helyzetet teremtett. A kihirdetett tantervek készítői ugyanis a jogszabályok nyilvánosságánál fogva elveszítették annak lehetőségét, hogy érvényesítsék szerzői jogukat. Ez a helyzet részben abból adódik, hogy a miniszter feladata a kerettantervi kínálat megteremtése, és ezt a jogszabályi kihirdetés révén ingyen, illetve az akkreditációs díj visszafizetésével, átvállalásával oldhatja meg (lásd a *keretes írást*). A kihirdetés másik velejárója a bárki által történő alkalmazhatóság, ami a tantervkészítő szakmai műhelyek számára egyrészt igen kedvező, mert ezáltal programjuk, tantervi innovációjuk terjed, másrészt azonban problémát jelent, hogy intézményi akkreditáció híján senki sem vizsgálhatja, vajon a tantervet átvevő iskolákban megvannak-e a bevezetéshez szükséges speciális feltételek. Amennyiben a kerettanterv jogszabályban történő kihirdetésére nem kerül sor, annak alkalmazására a kerettanterv benyújtója adhat engedélyt az általa meghatározott kikötések teljesítése mellett, ami fontos láncszem lehet a kerettanterv minőségbiztosításában.

Kerettantervi akkreditáció

A jóváhagyás feltétele annak vizsgálata, illetve megállapítása, hogy a kerettanterv megfelel-e a közoktatásról szóló törvény 8/A. §-ában, a Nemzeti alaptantervben és ebben a rendeletben foglaltaknak. Ennek megfelelően a kerettanterv ajánlást tartalmaz a nevelés és oktatás céljára, a tantárgyak rendszerére, az egyes tantárgyak témaköreire, a témakörök tartalmára, a tantárgyak évfolyamonkénti követelményeire, a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló időkeretre, az iskolai egészségfejlesztéssel, fogyasztóvédelemmel, környezetvédelemmel összefüggő feladatok végrehajtására.

A teljes iskolaszakasza kiterjedő kerettanterveket jóváhagyásra az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponthoz (a továbbiakban: OKÉV) lehet benyújtani. Az OKÉV a kerettantervet a mellékletekkel együtt a beérkezéstől számított öt napon belül megküldi az Országos Köznevelési Tanács (a továbbiakban: OKNT) részére. A kerettantervek jóváhagyásának előkészítésében az OKNT kerettantervi bizottsága (a továbbiakban: kerettantervi bizottság) működik közre.

A kerettantervi bizottság hét tagból áll. Három tagot az OKNT saját választása szerint kér fel, egy-egy tagot delegál az oktatási, valamint a foglalkoztatáspolitikai és a munkaügyi miniszter, a Magyar Tudományos Akadémia és a Közoktatás-politikai Tanács. A tagokat az oktatási miniszter három évre bízza meg.

Az OKNT kidolgozza a kerettantervek elbírálásának szempontrendszerét.

A kerettantervi bizottság munkájához legalább három szakértői véleményt szerez be. Szakértőként az működhet közre, aki tantervi szakértőként szerepel az Országos szakértői névjegyzéken, illetőleg a Szakképzési szakértői névjegyzéken, és részt vett a kerettantervi bizottság által szervezett, a jóváhagyással kapcsolatos felkészítésen.

A szakértői véleményeket a jóváhagyási eljárás megindítójának (a továbbiakban: benyújtó) a rendelkezésére kell bocsátani. A bizottság állásfoglalását harminc napon belül terjeszti az OKNT elé. Az OKNT hetvenöt napon belül dönt a kerettanterv jóváhagyásáról, s javasolhatja a kerettanterv

²⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 131. § (6) bekezdés.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

ajánlott kerettantervként történő kihirdetését. Az OKNT javaslatát az OKÉV terjeszti a miniszter elé, aki dönt a kihirdetéséről.

A benyújtónak eljárási díjat kell fizetnie. Az eljárási díj évfolyamonként a mindenkori minimálbér összege, szakiskola esetén annak kétszerese. Ha a miniszter a jóváhagyott kerettantervet – a benyújtó hozzájárulásával – e rendelet mellékleteként ajánlott kerettantervként kihirdeti, az eljárási díjat a benyújtónak vissza kell téríteni.

Forrás: 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről és Kt. 8/A. §

Az intézményi és a programakkreditáció megkülönböztetésének a hiánya további ellentmondásokat is eredményezett. A kerettantervek akkreditáltatásának a feltételeit sajátos módon a közoktatási törvénynek az alternatív iskolákra vonatkozó paragrafusára rögzítette.²¹ E szerint kerettantervet az alternatív pedagógiát képviselő hálózat vagy szervezet, illetve – ha ilyen nincs – az ezt alkalmazó iskola fenntartója nyújthatja be engedélyezésre. Ez a szabályozás megfelelő az alternatív iskolai szférában, de nem adekvát a többi iskola esetében. Például a Waldorf Alapítvány mint fenntartó kidolgozhat ugyan kerettantervet, de egy helyi vagy megyei önkormányzat aligha. A pályázatra benyújtott kerettantervek döntő többségét valójában tankönyvkiadók vagy szakmai műhelyek készítették. Ugyanakkor, a fenti jogi kényszer miatt – feltehetően szíveségből – olyan iskolák fenntartói nyújtották be azokat akkreditációra, amelyek az általuk kiadott tankönyveket vagy létrehozott programot használják. A kerettantervek készítőiről nem a benyújtók neve, hanem a tanterv elnevezése (Apáczai, Képességfejlesztő és értékőrző kerettanterv, Mozaik, Nyíregyházi stb.) árukkodik.

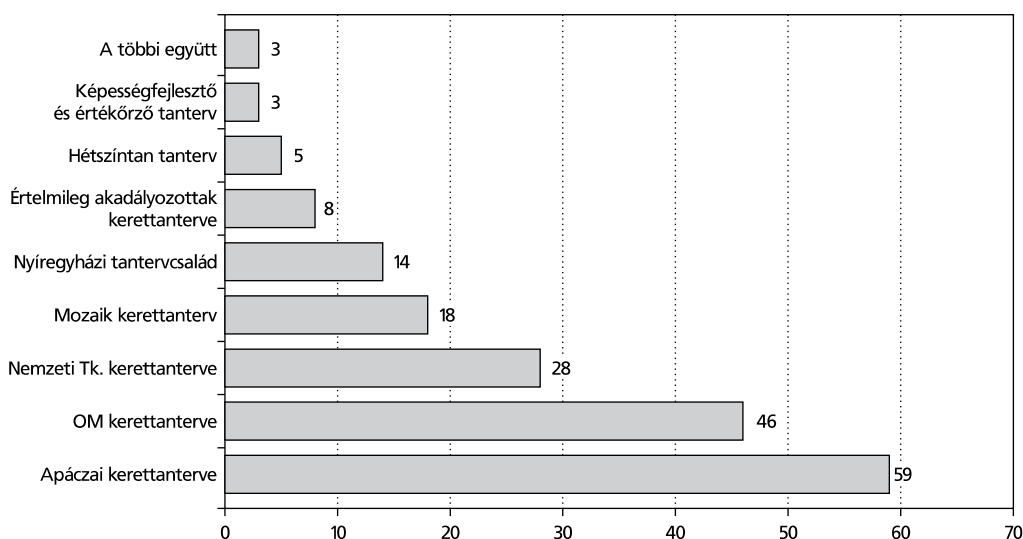
A pályázati feltételeknek nem megfelelő – többségében egyetlen tantárgyra, műveltségterületre korlátozódó – tantervek kizárása után 17 kerettantervet bíráltak el. Három akkreditációs kérelem elutasítása mellett, két alternatív tanterv jóváhagyásáról és 12 tanterv kihirdetéséről született döntés (lásd *Függelék 5.3. táblázat*). Eközben az OM is benyújtotta a 2000-es általános iskolai kerettanterv minisztérium által átdolgoztatott, a NAT 2003-hoz igazított változatát, amelynek elbírálása ugyanazon procedúra szerint zajlott, mint bármely másik tanterv. Az akkreditálás után az oktatási minisztériumi kerettantervet a miniszter kiadta. (A tervek szerint hasonló módon kerül majd miniszteri kiadásra – sikeres akkreditáció esetén – két, sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számára készülő tanterv, illetve a korrekcióra visszaadott szakiskolai kerettanterv.)

A pályázati szakasz lezárásaként megjelent a kerettantervek jóváhagyásáról szóló OM rendelet, amely a kerettantervek elbírálásának rendje mellett (lásd a *keretes írást*) – mellékletként – tartalmazta az oktatási miniszter által kihirdetésre alkalmasnak ítélt kerettantervek teljes szövegét is, amelyek némelyike több száz oldalt tett ki. Az OKNT újonnan megalakult Kerettantervi Bizottsága – továbbfejlesztve a 2001–2002 közötti Tantervi Akkreditációs Bizottság értékelési kritériumait (lásd *Jelentés...*, 2003) – kidolgozta a részletes kerettantervi bírálati szempontrendszert és megkezdte munkáját. A bizottság 2005-ben egy újabb tantervet (Belvárosi Tanoda) javasolt jóváhagyásra, két kerettantervet részleges korrekcióra visszaadott, egyet pedig elutasított (Polinszky, 2005; Trencsényi, 2005), 2006-ban támogatta az enyhe és középfokban sérült értelmi fogyatékosok kerettanterveinek, valamint 1 két tanítási nyelvű program kerettantervének a jóváhagyását.²²

²¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 131. §.

²² Forrás: OKNT-jegyzőkönyvek, 2006 [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=404>}

Az általános iskolák NAT-implementációs munkáját összességében 8 kihirdetett és 1 jóváhagyott kerettanterv támogatta (lásd *Függelék 5.4. táblázat*). Arról, hogy az iskolák hogyan vették alkalmazásba az új kerettanterveket, egy országos reprezentatív, intézményi szintű kérdőíves vizsgálatból rendelkezünk információkkal. Az iskolák több mint 60%-a egy-nél több, közel negyede egy kerettanterv alapján készítette el az új NAT-hoz igazított helyi tantervét, az iskolák 5%-a teljesen önállóan alkotta meg intézményi tartalmi szabályozási dokumentumát, 6%-a egyszerűen egy másik iskoláét vette át, míg 5% egyéb módon oldotta meg ezt a feladatot. A használatba vett tantervek elterjedtsége (lásd *5.3. ábra* és *Függelék 5.5. táblázat*) egyúttal elég jó képet ad az általános iskolák 1–4. évfolyamainak tankönyv-használatáról is.



5.3. ábra. A kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák 1–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%).

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

5.1.2.3 Az oktatási programok, programcsomagok

A tartalmi szabályozás középső szintjén megjelenő új elem az oktatási program. Az oktatási program, programcsomag egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló teljes eszközrendszer, amely a különféle taneszközök mellett magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Legfőbb *funkciója* a tanítási-tanulási folyamatok segítése úgy, hogy a célokhoz vezető utakat, eljárásokat mutatja be.

Az oktatási program, programcsomag elemei (1) pedagógiai koncepció (irányzatok, elméletek, felfogások, elvi alapok, célcsoport, elvárások); (2) programterv (célok, tananyag, követelmény, tantárgy/ak, órakeret); (3) modulleírások (célok, időkeret, felhasználási terület, szakmai és pedagógiai háttér, változatok, ajánlott feldolgozási mód, értékelés, források); (4) eszközi elem (tankönyv, munkalapok, hagyományos és elektronikus eszközök, szemléltetőeszközök); (5) értékelési elem (a tanulók értékelése, az oktatási program, programcsomag

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

beválásának értékelése; (6) támogató, szolgáltatási elem (internetes fórum, információk, jó gyakorlatok adatbázisa) (GÖNCZÖL–VASS, 2004).

A felülvizsgált Nemzeti alaptanterv kormányrendeletben történő kihirdetése után az Oktatási Minisztérium egy Programfejlesztői Bizottságot hozott létre.²³ 2004-ben a sulinova Kht. égisze alatt szervezett és intézményesített formában elkezdődött az oktatási programok, programcsomagok fejlesztése. Az előkészítő szakaszban adott műveltség-, illetve kompetenciaterületen belül megtörtént a szakmai elvárások áttekintése. Elemezték a megoldásra váró problémákat, az ezzel összefüggő fejlesztési feladatokat. Megtörtént a jó gyakorlatok feltérképezése, a fejlesztési területek diagnosztizálása. Az előkészítő szakasz végén megvalósult a feladatok ütemezése, algoritmizálása, a kompetenciaterületekhez kapcsolódó fejlesztések részletes lebontása.

A Nemzeti alaptanterv implementációjával párhuzamosan, azt erősítve elindultak a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. és 3.1-es fejlesztései (erről lásd még a közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet), amelyek segítik a Nemzeti alaptanterv képességfejlesztő célkitűzéseinek megvalósítását az alábbi kompetenciaterületeken: szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, IKT, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési. Elindult a *Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok megalapítása a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében* című fejlesztés, amelybe iskolák vagy szakmai szolgáltató intézmények mint konzorciumvezetők kapcsolódhattak be pályázaton keresztül. A 2005/06-os tanévben 12 konzorcium keretében 120 közoktatási intézményben 8236 tanuló közreműködésével kezdődött meg az új típusú oktatási programcsomagok kipróbálása az iskolák 1., 2., 5., 7., 9. évfolyamain különböző kompetenciaterületeken (lásd *Függelék 5.6. táblázat*).

A fenti kompetenciaterületeken három-három programtípus fejlesztésére és tesztelésére, illetve korrekciójára kerül sor a 2004–2008 közötti időszakban. Az első típus az adott kompetenciaterülethez tartalmilag legközelebb álló műveltségterülethez kapcsolódó, azt teljes egészében fedő vagy az adott kompetenciaterülethez tartalmilag kapcsolódó több műveltségterületet részben fedő programcsomag. A második típus keresztntantervi programcsomag, amely az adott kompetenciát más műveltségterületek tananyagába ágyazott módon, fejlesztő modulok rendszereként kínálja. A harmadik típus a tanórán kívüli keretek között felhasználható modulokat kínáló programcsomag (PÁLA, 2004). A programcsomagok – adott kompetenciaterületen – felépítésükből adódóan a tananyag-elrendezés, a tanulószervezés, a fejlesztő értékelés tanári és tanulói útjait algoritmizálják, elsősorban a modulleírások segítségével (lásd a *keretes írást*). A tesztelési folyamattal párhuzamosan a részt vevő intézmények képzéseken sajátítják el a programok, programcsomagok hatékony tantervi és pedagógiai felhasználási lehetőségeit. A Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok a kompetenciaterületek oktatási programjainak, programcsomagjainak bizonyos elemeit tesztelik, a további részek folyamatosan kerülnek az intézményekhez.

²³ Programfejlesztői Szakértői Bizottság tagjai: ARATÓ LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, KNAUSZ IMRE, NAHALKA ISTVÁN, MIHÁLY OTTÓ, PÁLA KÁROLY, TRENCSENYI LÁSZLÓ, VASS VILMOS (ELNÖK), ZSOLNAI JÓZSEF.

A matematika- és szövegértés-programcsomagok kompetenciafejlesztést támogató modulleírásai

A matematikai kompetencia fejlesztése esetében a hatványozás modulleírás célkitűzései az alábbiak: „A pozitív egész kitevős hatvány bevezetése, a fogalom alapozása. Hatványtáblázat vizsgálata, konkrét példákön a hatványozás azonosságainak a megfigyelése, elsősorban az egyenlő alapú hatványok szorzásának és osztásának azonosságaira fektetve a hangsúlyt.” Az időkeret mellett megjelennek a tágabb és szűkebb modulkapcsolódási pontok. („Tágabb környezetben: biológia, fizika, kémia, informatika, technika, szűkebb környezetben: szorzásról és osztásról tanult ismeretek, műveleti tulajdonságok, tízes és más számrendszerek, azonosságok, algebrai kifejezések, számhalmazok, számelmélet.”) A szerzők feltüntetik az ajánlott megelőző tevékenységeket, valamint a képességfejlesztés fókuszait. Ez utóbbiak: „Számolás kompetencia: új művelet bevezetése, szorzás, osztás műveleti tulajdonságainak elmélyítése. Mérés, becslés: hatványtáblázatok használata előkészíti a nagyságrendekkel való gondolkodást. Kombináció rendszerezés kompetencia: egy-egy hatvány többféle alakban való felírása, különböző alakban felírt egyenlő számok megkeresése. Indukció dedukció: hatványtáblázatban szabályosságok felfedezése, sejtések megfogalmazása, naiv indukciós érvelések a hatványozás definíciója alapján. Szövegértés kompetencia: A frissen tanult elnevezések adekvát használata. Szöveggel felírt összefüggések megfogalmazása az algebra nyelvén és fordítva.” Végül sor kerül a támogató környezet és az értékelési elem felsorolására.

A szövegértési-szövegalkotási kompetencia első évfolyamos A típusú programcsomag Beszéd moduljában a képességfejlesztés alábbi fókuszait olvashatjuk: „a) A nyelvi kommunikáció fejlesztése, b) Olvasás-szövegértés (magyar nyelv és irodalom): beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása, ismeretek az anyanyelvről, c) Ember és társadalom: kommunikáció, d) Információs és kommunikációs technológia: megismerési képességek; megfigyelési és kifejezőképesség komplex fejlesztése.” A szociális, életviteli és környezeti kompetencia 9. évfolyamos B típusú programcsomag tanulói munkafüzetében a szerzők a fejlesztést kérdések köré fókuszálják: saját család, családalapítás, iskolai élmények, munkavállalás, öltözködés, lakberendezés, családi étkezés, az élet egésze.

Forrás: Kompetencia alapú programcsomagok. DVD-sorozat. sulinoVa Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2005

5.1.2.4 Az iskolák új pedagógiai programjai és helyi tantervei

Az iskolák pedagógiai programjai és helyi tantervei az utóbbi években is számos módosításon mentek keresztül. Ennek okai zömmel a törvényi környezet (törvények, rendeletek) változásai voltak, ám nem elhanyagolható tényező a pedagógiai kultúra és a tanárképzés reformja sem. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása²⁴ több új elemmel egészítette ki az iskolák pedagógiai programjaira és helyi tanterveire vonatkozó előírásokat. Így például növelték a testnevelésre szánt időkeretet, a pedagógiai programba önálló egészségnevelési, környezeti nevelési rész beiktatását írták elő, és módosították a tanulók értékelésére vonatkozó szabályokat.²⁵ E változásokat kiegészítették azok, amelyek a 2005. évi költségvetésről szóló törvény²⁶ keretében módosították a közoktatási törvényt. Ennek értelmében az iskola pedagógiai programjában meg kell jeleníteni az otthoni felkészülés részét alkotó írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátait (erről lásd az intézményi szintű tervezésről szóló alfejezetet).

²⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

²⁵ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 48. § (2) bekezdés.

²⁶ 2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

A pedagógiai programra és helyi tantervekre vonatkozó új rendelkezések a felülvizsgált Nemzeti alaptanterv helyi szintű implementációját is szolgálják. A NAT bevezetéséről rendelkező kormányrendelet²⁷ értelmében az iskoláknak az új Nemzeti alaptanterv alapján kellett elkészíteniük helyi tantervüket, vagy az ilyen módon mások által készített helyi tantervek közül kellett választaniuk, azt építve be pedagógiai programjukba. Az iskolák az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészíthették helyi tantervüket, illetve a kerettantervet is beépíthették pedagógiai programjukba, továbbá arra is felhatalmazást kaptak, hogy a helyi tantervük elkészítésénél felhasználják az oktatási miniszter által a közoktatási törvényben kapott felhatalmazás alapján²⁸ kiadott oktatási programokat. A középiskoláknak helyi tantervük elkészítésénél figyelembe kellett venniük az érettségi vizsga vizsgakövetelményeit is. A kormányrendelet az új tartalmaknak a helyi tantervekbe történő beépítéséről is rendelkezett, így előírta, hogy azok tartalmazzanak az egészségfejlesztéssel, a fogyasztóvédelemmel, a környezetvédelemmel, a közlekedésre neveléssel, a társadalmi bűnmegelőzéssel, az áldozattá válással, az erőszakmentes konfliktuskezelő technikákkal összefüggő ismereteket, továbbá az infokommunikációs technológiák gyakorlati alkalmazására való felkészülési módokat.²⁹ Külön figyelmet érdemel az az előírás, amely szerint növelni kell a korszerű természettudományos ismeretek oktatásának a súlyát. Ugyancsak említésre méltó a rendelkezés az a része, amely arról rendelkezett, hogy a „helyi tanterv a tanuló érdeklődésének, felkészültségének, továbbtanulási szándékának figyelembevételével egy adott tantárgyat több, eltérő követelmény szerint dolgozthat fel”, és „biztosíthatja az adott tantárgyból az emelt szintű oktatás megszervezését.” A fenti módosítások végrehajtása felmenőrendszerben, iskolaszakaszonként és -típusonként más-más ütemben történt meg (lásd a *keretes írást*).

A NAT-implementáció ütemezése az iskolákban

- 1. Az iskolák 2004. június 30-ig felülvizsgálják pedagógiai programjukat, és megküldik a fenntartó részére. A felülvizsgálatnak – a (2)–(4) bekezdésben meghatározott kivétellel – ki kell terjednie az iskola nevelési programjára és helyi tantervére.*
- 2. Az általános iskolák – az ötödik–nyolcadik évfolyamok tekintetében – a helyi tantervük felülvizsgálatát és a fenntartó részére történő megküldését 2005. június 30-ig is elvégezhetik.*
- 3. A középiskoláknak és a szakiskoláknak a pedagógiai programjuk felülvizsgálatát az (1) bekezdésben meghatározott időpontig a közoktatásról szóló törvény 48. § (1) bekezdés b) pont hatodik–hetedik gondolatjében, továbbá (3)–(4) bekezdésében szabályozott körben, helyi tantervük teljes felülvizsgálatát pedig 2011. június 30-ig kell elvégezniük, és a fenntartó részére megküldeniük. A helyi tanterv teljes felülvizsgálatát a hat évfolyamos gimnáziumoknak 2009. június 30-ig, a nyolc évfolyamos gimnáziumoknak 2007. június 30-ig kell elvégezniük.*
- 4. A hat és nyolc évfolyammal működő gimnáziumok 2005. június 30-ig elkészíthetik a helyi tantervük felülvizsgálatát oly módon, hogy biztosítják az egyes iskolai évfolyamok tananyagának és követelményeinek egymásra épülését, és az így elkészült helyi tantervet 2006. szeptember 1-jétől alkalmazhatják.*
- 5. A fenntartó a közoktatásról szóló törvény 129. §-ának (6) bekezdésében foglaltak alapján az (1)–(4) bekezdésben meghatározottaktól eltérő időpontot állapíthat meg.*
- 6. A pedagógiai programok felülvizsgálata a Nemzeti alaptanterv alapján történik.*

²⁷ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

²⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95. §-a (1) bekezdésének j) pontja alapján.

²⁹ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

7. A helyi tanterv bevezetése az általános iskola első évfolyamán kezdődik 2004. szeptember 1-jén, ezt követően felmenő rendszerben a többi iskolai évfolyamon.

Forrás: 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 11. §.

Egy 2005 tavaszán végzett iskolai adatgyűjtés (*Az iskolai eredményesség vizsgálata*, 2005) szerint az 1–4. évfolyam esetében az iskolákban az alsó tagozatos helyi tantervek 36%-át dolgozták át. Az intézmények közel kétharmada az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek segítségével készítette el az új helyi tantervét, és mintegy egynegyedük az egyik kerettantervet adaptálta. Az iskolák mintegy 5%-a készítette el önállóan helyi tantervét, 6%-uk vette át egy másik iskolának az új NAT-hoz igazított dokumentumát (DENCső, 2005).

5.1.2.5 Az érettségi vizsga

A rendszerváltás óta deklaráltan³⁰ vegyes, folyamat- és kimeneti szabályozó eszközöket egyaránt alkalmazó magyar tartalmi szabályozási rendszer működésének a Nemzeti alaptanterv kiadásához és implementációjához hasonlítható jelentőségű mérőföldköve az új érettségi modell, a részletes vizsgakövetelmények kidolgozása és a standard, kétszintű érettségi 2005-ös bevezetése.

Érdemes megjegyezni, hogy az Európai Unióba belépett volt szocialista országokban a magyarországit alig megelőzve (Szlovéniában, a balti államokban), illetve azzal egy időben (Lengyelországban, Szlovákiában) szintén nagy horderejű vizsgareform zajlott, Csehországban pedig 2007-től kerül bevezetésre a külső vizsgáztatás kiterjesztését megvalósító új érettségi (HORVÁTH–LUKÁCS, 2005). A reformok okai is lényegében azonosak, amelyek a rendszerváltó országokban a hasonló társadalmi, irányítási, oktatási változások függvényében majdnem azonos időben jelentkeztek, ezek közül a legfontosabbak: a középfokú oktatás gyors expanziójával szinte összecsúszva a felsőoktatás tömegesedése, a decentralizált oktatásban a rendszerintegrációt erősítő eszközök és a standard értékelésre alapozott elszámoltathatóság iránti igények növekedése.

Magyarországon a súlytalanná vált régi érettségit egy erős, és úgy tűnik, jelentős szakmai legitimitást élvező új kimeneti szabályozó váltja fel, amelynek legfontosabb jellemzői több ponton eltérnek a korábbiaktól (lásd a *keretes írást*). Az érettségi súlyát mindenekelőtt a tanulói továbbhaladásban játszott meghatározó szerepe (a felsőoktatási felvételi vizsga kiváltsága) adja meg, de tovább erősíti azt két teljesen új funkció is: lehetőséget nyújt államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint ECDL-vizsgabizonyítvány szerzésére. A legitimitást a ciklusokon átívelően egységes kormányzati szándék alapozta meg, és a széles körű szakmai egyeztetés, a többszöri kipróbálás és korrekció, nem utolsósorban a követelmények nyilvánosságra hozása³¹ mélyítette el.

³⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 9., 45., 72. §.

³¹ A vizsgatárgyak részletes követelményeit lásd Magyar Közlöny 2003. május 27., 57. szám. II. kötet, továbbá <http://www.om.hu/> vagy <http://www.oki.hu/>

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Az új érettségi vizsga fő jellemzői

1. Egységesség

A) Képzési programok szerint: bármilyen képzési programban (nappali vagy esti képzésben, gimnáziumban vagy szakközépiskolában) vett részt valaki, bármilyen, a középiskolai végzettségét igazoló végbizonyítvánnyal rendelkezik, azonos követelmények és feladatsorok szerint tesz vizsgát közép- vagy emelt szinten.

B) Kötelező tantárgyak szerint: mindenki köteles vizsgázni anyanyelvből, idegen nyelvből, történelemből és matematikából.

2. Kétszintűség

- A vizsgák a tanuló választása szerint emelt vagy középszinten tehetők le.*
- A középszinten tett vizsga is jogosít a felsőoktatási továbbtanulásra, kizárólag a tudományegyetemek idegen nyelvi szakjaihoz szükséges az emelt szintű érettségi.**
- A középszint külsőleg kontrollált belső vizsga, az emelt szint külső vizsga.*
- A középszint gyakorlatiasabb, az emelt szint elméletigényesebb, valamint több háttértudást és magasabb műveleti szintet igényel.*

3. Standardizáltság

- A vizsgahelyzet szabványosítása.*
- A feladatok szabványosítása (azonos követelményekre épülő, azonos központi feladatsorok).*
- Az értékelés szabványosítása (központi javítási-értékelési útmutatók).*
- Az értékelés differenciáltságának fokozása, pontszámok, százalékos adatok megadásával.*
- A szóbeli vizsgák értékelésének szabványosítása a vizsgáztatók képzésével, a bizottsági munkával és a központilag kidolgozott értékelési útmutatókkal.*

4. Flexibilitás

A) A középiskolák esetében: lehetőség nyílik a helyi tantervben szereplő tartalmak beépítésére a középszintű vizsgába, továbbá speciális tantárgyaknak vizsgatárgyként történő akkreditálására.

B) A tanulók esetében: lehetőség van rendes, előrehozott, pótló, javító, ismétlő, kiegészítő, szintemelő vizsgák letételére évente 3 vizsgaidőszakban; lehetséges tantárgyanként megválasztani a vizsga szintjét; és a rendkívül nagy számú vizsgatárgyból szabadon választani egyet.

5. Tartalmi fejlesztés a képességek, kompetenciák követelménybe foglalásával és mérésével

- A NAT és a kerettantervek által deklarált fejlesztési trendek felerősítésével, az új műveltségterületi, tantárgyi és kerettantervi tartalmak beemelésével.*
- A műveltségkánonokban bekövetkezett változások átvételével.*
- A külföldi példák nyomán azonosított, vizsgatematikából hiányzó területek pótlásával.*
- A „tankönyvszagú világ” helyett a mindennapi életből vett problémák megoldásának preferálásával.*

Forrás: Horváth–Lukács, 2005

** 269/2000. Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásának szabályairól (hatályos: 2005. 01. 01.) értelmében a felsőoktatási intézmények évente jelzik a vizsga szintjeivel kapcsolatos elvárásukat, mely elvárások a felvételi eljárásban 2 év múlva érvényesíthetőek.*

Az erős oktatáspolitikai támogatás ellenére az új vizsgamodell első verziójának (*Az érettségi vizsga reformjának koncepciója*) 1995-ben történt nyilvánosságra kerülésétől az ennek megfelelő új érettségi bevezetéséig nem kevés idő telt el. S bár a vizsgarendszerek fejlesztésében – egy szinte teljes vizsgareform esetében – a 10 év nem tekinthető extrém hosszú időnek, mégis nyilvánvaló, hogy maga a szakmai munka (az érdekegyeztetés, a társadalmi konszenzus kialakítása talán már kevésbé) lerövidíthető lett volna a tartalmi és vizsgaszabályozás jobb összehangolásával.

Tekintettel arra, hogy az 1995-ben kiadott NAT csak az iskolázás első 10 évére szabályozta az oktatás tartalmát,³² az érettségi vizsgát szabályozó dokumentumoknak egyaránt tartalmaznia kellett a 11–12. évfolyam kvázi tantervi követelményeit, továbbá a 9–12. évfolyam tantervi tartalmához, követelményeihez igazodó vizsgakövetelményeket.³³ Az 1999. évi törvénymódosítás³⁴ kimondta a középfokon iskolatípusokra és a teljes közismereti képzési szakaszra (9–12. évfolyam) készülő kerettantervek, valamint az érettségi vizsgakövetelmények összehangolásának szükségességét. Az új szabályozás nyomán a gimnáziumi és a szakközépiskolai kerettanterv átvette a 11–12. évfolyam tananyagának, követelményeinek szabályozását, aminek következtében az addig elkészült vizsgakövetelmények tantervi funkciója megszűnt, a vizsgatárgyak részletes követelményeinek kisebb-nagyobb része pedig a kerettantervvel való összehangolatlanúság miatt használhatatlanná vált. Nem jelentéktelen, de végül is kezelhető problémát jelentett a két különböző tantervű középiskola-típus követelményeivel kompatibilis egységes vizsgakövetelmények kialakítása.

A NAT 2003 nem tartalmaz részletes követelményeket, így a folyamat- és kimeneti szabályozás tartalmi összehangolásában ezen a szinten nincs konfliktus. A tantervi szabályozás második szintjére toldott az összehangolás kényszere, ezért a kerettantervi akkreditációs eljárásban kell kiemelten vizsgálni, hogy a 9–12. évfolyamra készített kerettantervek tekintetbe veszik-e az érettségi vizsga vizsgakövetelményeit.

Az oktatás tartalmára való visszahatás szempontjából rendkívüli értéke az új érettséginek, hogy explicit, jól operacionalizált követelményeket, fejlesztő feladatrendszereket és értékelési kritériumokat dolgozott ki, egy-egy területen sikerrel valósította meg a tananyagcsökkentést, s egyben a kevesebb tananyag intenzívebb és mélyebb feldolgozását. A kompetenciák, képességek közül kiemelt figyelmet fordított a szövegértésre, -értelmezésre, a modellalkotásra, a problémamegoldásra, a képi információk verbalizálására, illetve fordítva, szövegekből, adatokból ábrák készítésére.

A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével. Az oktatás tartalmára való gyors és direkt hatásnak tekinthető, hogy ebben és más tantárgyakban is készült már néhány olyan tankönyv és segédkönyv, amely föl van vértézve mindazokkal a tartalmakkal, feladattípusokkal, kellékekkel (képekkel, ábrákkal, térképekkel, forrásokkal), amit az érettségi megkövetel.

A vizsgatárgyak száma az új rendszerben – részben az új tantárgyak megjelenése, részben az idegen nyelven letehető vizsgák körének bővülése miatt – megnőtt, középszinten 103, emelt

³² 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

³³ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

³⁴ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 8/A., 45. § (2) bekezdés.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

szinten 73 volt, míg a hagyományos rendszerben összesen csupán 67. A vizgát a nemzetiségi vagy más két tanítási nyelvű iskolák diákjai idegen nyelven is letehették. Emelt szinten matematikából és történelemből 3-3, fizikából 1; középszinten matematikából és történelemből 8-8, földrajzból 6, biológiából és informatikából 5-5, fizikából 3 idegen nyelven írásbeliztek a tanulók. (Az érettségi eredményekről lásd a közoktatás eredményességéről szóló 8. fejezetet, az érettségi és felvételi eredményekről a tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezetet.)

A vizsgarendszer nagyságrendjét, az irányítási, szervezési feladatok bonyolultságát jelzik az alábbi adatok: 2005 nyarán 480 096 tantárgyi vizgát értékelték, közülük 10 146 még hagyományos³⁵, azaz régi típusú vizsga volt, 404 525 középszintű, 65 425 emelt szintű. Érettségi bizonyítványt kapott 84 635 személy (közülük 10 617 a felnőttoktatásban), egy-két tantárgyból sikeresen letett – például szintemelő – érettségit igazoló tanúsítványt pedig 12 124 fő (HORVÁTH-LUKÁCS, 2006b).

Közel 100 000 darab írásbeli tételcsomag összeállítására és a helyszínekre szállítására került sor, az 1125 írásbeli vizsga-helyszínen összesen több mint 30 millió oldalnyi feladatsort oldottak meg a tanulók, majd értékelték a tanárok. Az emelt szintű szóbeli vizsga központi tételtársainak összeállításán 108 tételkészítő bizottság dolgozott. Az országban 3555 érettségi vizsgabizottság működött, 182 vizsgahelyszínen folyt emelt szintű szóbeli vizsga. A háromfős emelt szintű vizsgabizottságokban csak olyan személyek működhettek közre, akik elvégezték az Országos Közoktatási Intézet 30 órás akkreditált továbbképzését. A rendszer bonyolultsága ellenére igen kevés volt a „reklamáció”, 132-en nyújtottak be jogorvoslati kérelmet, 24 esetben történt meg az első fokú döntés megváltoztatása, 6 esetben megsemmisítették a vizsgaeredményt, és vizsgaisméltésre utasították a tanulót (PÓSFAL, 2005).

A komplex rendszer működtetéséért felelős OKÉV a feladatát válsághelyzetben is sikerrel tudta megoldani, prognosztizálható azonban a logisztikai feladatok és költségek további emelkedése, például az emelt szintű érettségik számának nagyságrendekkel történő megnövekedése esetén. Egyelőre kevésbé kiépített azonban a vizsga- és feladatfejlesztés intézményi háttere. A közismereti tárgyak egy részének tartalmi „karbantartására” az Országos Közoktatási Intézet kapott megbízást az Oktatási Minisztériumtól, a szakmai tárgyakéra a Nemzeti Szakképzési Intézet, a fennmaradó nagyszámú vizsgatárgy gondozásának, a követelmények korrigálásának még nincs felelőse. A kétszintű érettségiről elkészültek a hivatalos gyorsjelentések (Előzetes..., 2005), de a standard érettségi adatbázisa olyan lehetőséget jelent az oktatási rendszer eredményességének vizsgálatában, amelynek töredékét biztosítják csak az országos kompetenciamérések. Ezért fontos, hogy a 2005-ös érettségiről minél nagyobb számban készüljenek kutatások, elemzések.³⁶

5.1.2.6 Az alapműveltség vizsga

A rendszerváltást követően kialakuló új tartalmi szabályozó rendszer Magyarországon hagyomány nélküli elemét – akkor még alapvizsga néven – az 1993-as közoktatási törvény³⁷ vezette

³⁵ Hagományos érettségit tehettek azok, akik középiskolai tanulmányaikat 2000 előtt kezdték meg, például a két tanítási nyelvű középiskolák tanulói.

³⁶ Az adatok, vizsgaeredmények szakmai elemzése 12 vizsgatárgy esetében az Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központban zajlik egy HEFOP-projekt keretében. Az első eredményekről lásd HORVÁTH-LUKÁCS, 2006b.

³⁷ 1993. évi LXXIX. törvény közoktatásról, 72. §.

be. Az alpműveltségi vizsga elnevezést és a 10. évfolyam végére elképzelt – az általános műveltség megszerzéséről számot adó – vizsga kissé már részletesebb leírását az 1996-os törvény tartalmazta. Az 1995-ben kiadott NAT 10 évfolyamos tantervi szabályozásával kompatibilis, de képzést lezáró, valóban kimeneti szabályzóként csak a szakiskolákban működtethető vizsga kezdettől fogva a szakmai viták keresztüzében állt. A viták a vizsgakövetelmények kiadását³⁸ követően sem jutottak nyugvópontra, egészen addig, míg – a következő kormányzati ciklusban – az 1999-es törvénymódosítás³⁹ következtében az alpműveltségi vizsga követelményeit már nem kellett figyelembe venni a helyi tantervek készítésénél. A vizsga letétele a továbbiakban már nem volt feltétele a szakképző évfolyamokra való belépésnek, ráadásul bevezetése is olyan messzeségbe (2008-ra) került, hogy – a szereplők közvetlen érdekeltsége a szakmai konszenzus kialakítására végképp megszűnt. Az alpműveltségi vizsga fejlesztésének munkálatai (lásd Jelentés..., 2000) még egy-két évig folytatódtak, majd megszűntek.

A bevezetés idejének közeledtével cselekvési kényszerbe került oktatási kormányzat 2004-ben megrendelte egy új alpműveltségi vizsga koncepciójának kidolgozását – az elkészült munkát az OKNT elé terjesztette, és támogatta nyilvánosságra kerülését (FARKAS, 2004) –, hivatalosan viszont nem azonosult a koncepcióval és nem is határolódott el tőle.

Az alpműveltségi vizsga súlytalanná válása a közoktatási törvény 9. paragrafusának a 2004-es költségvetési törvényben történt módosításával utolsó stádiumába érkezett. „A szakiskolában, a gimnáziumban és a szakközépiskolában alpműveltségi vizsga *szervezhető*. Az e bekezdésben meghatározott vizsgákon központilag meghatározott vizsgatárgyakból, az iskola *helyi* tantervében meghatározott *követelmények* alapján kell vizsgát tenni.” Az alpműveltségi vizsga 2006 nyarán kikerült a tartalmi szabályozás rendszeréből.

Fontos megemlíteni, hogy egy egységes, a középiskolák által is elfogadott alpműveltségi vizsga hiányában a szakiskolai tanulók számára továbbra is zárva maradnak az érettségire felkészítő képzési programokba való átlépés csatornái.

5.1.2.7 A kompetenciamérések referenciakerete

A 2001-ben bevezetett országos kompetenciamérés (részletesebben lásd a közoktatás minőségéről szóló 8. fejezetet) bizonyos évfolyamokon minden iskola minden egyes tanulóját érinti. E mérés egy időben tölt be értékelő-visszajelző és diagnosztikus funkciót. Az itt alkalmazott tesztekre erős hatást gyakorolt az a tartalmi szemlélet, amely a PISA-vizsgálatokat jellemzi. Ennek megfelelően a tesztek elsősorban nem az elsajátított ismeretek mennyiségét mérik, hanem a tanulók képességét arra, hogy a mindennapi életre jellemző problémákat oldjanak meg. Kompetenciamérés két területen történik: az egyik a szövegértés, a másik a matematika.

Az ilyen jellegű mérések tartalmi koncepcióját fogalmazza meg az ún. referenciakeret, amelyre éppen a PISA-vizsgálatok adtak mintát (Measuring Student Knowledge..., 1999; PISA 2003 assessment framework..., 2003). Ez a dokumentum írja le azokat a konkrét kompetenciákat, amelyek meglétét a méréssel vizsgálni kívánják. Tartalmi szabályozó funkciója így hasonló ahhoz, mint amit az érettségi vizsga esetében annak részletes tartalmi követelményei töltenek be. A kompetenciamérésekhez először 2006-ban készült olyan részletesen kidolgozott referenciakeret, amelyet tágabb szakmai körben megvitattak (Tartalmi keret..., 2006; Tartal-

³⁸ 1993. évi LXXIX. törvény közoktatásról, 72. §.

³⁹ 24/1997. (VI. 15.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

mi keret, 2006). Ezt megelőzően a mérés mögött meghúzódó tartalmi koncepció elsősorban a méréseket végző szakértők publikációiból, illetve a mérések alapján készült elemzésekből válhatott ismertté (pl. VÁRI és mtsai., 2005).

A referenciakeretnek megfelelően a szövegértés területén a kompetenciamérés célja annak felmérése, hogy a tanulók képesek-e a legkülönbözőbb szövegek olvasásában kialakult szövegértési képességeiket és tudásukat az életben alkalmazni, képesek-e ezt további tanulásra, elmélyülésre és tájékozódásra felhasználni, azaz birtokában vannak-e azoknak a képességeknek, amelyek a továbbhaladásukhoz is nélkülözhetetlenek (Tartalmi keret..., 2006). A dokumentum definiálja a szövegértés fogalmát, ami egyúttal mérési és értékelési keretet jelent. Ennek megfelelően a szövegértés „az írott nyelvi szövegek megértésének és használatának képessége és a rájuk való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben”. A referenciakeret többféle szövegtípust (elbeszélő, magyarázó, dokumentum), szövegértési műveletet (a szöveg információinak azonosítása, visszakeresése, a szövegben lévő logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerése, a szöveg állításainak, jelentésének értelmezése) és feladattípust (következtetések, érvek-ellenérvek, általánosítások, kapcsolatok, ok-okozati viszonyok stb.) határoz meg.

A matematika területén a kompetenciamérés célja az ún. „matematikai eszköztudás” mérése. Ez „magában foglalja az egyénnek azt a képességét, amely által érti és elemzi a matematika szerepét a valós világban, a matematikai eszköztár készségszintű használatát, az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet, a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten” (Tartalmi keret, 2006). A matematikai kompetenciák mérése során négy tartalmi területet különböztetnek meg: mennyiségek és műveletek, hozzárendelések és összefüggések, alakzatok síkban és térben, események statisztikai jellemzői és valószínűsége. A tartalmi területekhez tantervi kapcsolódási pontok is megjelennek. Így a mennyiségek és műveletek esetében a számolás és mérés témaköre; a hozzárendelések és összefüggéseknél az algebra, függvények, sorozatok, halmazok, logika; az alakzatok síkban és térben tartalmi területnél a geometria témaköre; az események statisztikai jellemzői és valószínűsége esetében a kombinatorika, a valószínűség, a leíró statisztika és a gráfok (részletesebben lásd a közoktatás minőségéről szóló 8. fejezetet).

5.1. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)

ORSZÁGOK	OLVASÁS-ÍRÁS	MATEMATIKA	TERMÉSZET- TUDOMÁNY	TÁRSADALOM- TUDOMÁNY	IDEGEN NYELV	INFORMATIKA	MŰVÉSZETEK	TESTNEVELÉS	VALLÁSISMERET	TECHNIKAI ISMERETEK	EGYÉB	KÖTÖTT ÖSSZESEN	SZABADON TERVEZHETŐ	ÖSSZES KÖTELEZŐ	NEM KÖTELEZŐ
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n
Ausztrália ¹	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n
Ausztria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
Belgium (fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n
Csehország	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
Dánia	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n
Finnország	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
Franciaország	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n
Görögország	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Hollandia	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Izland	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n
Írország	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Japán	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m
Korea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Lengyelország	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20
Luxemburg	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Magyarország	28	16	6	7	9	0	15	11	0	4	4	100	0	100	15
Mexikó	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Németország	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n
Norvégia	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n
Portugália	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3
Spanyolország	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Törökország	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20
OECD-átlag ¹	24	16	9	8	8	2	11	9	4	1	5	96	4	100	3

Forrás: Education at a Glance, 2006

¹ Ausztrália és Belgium (fr.) adatait az OECD-átlag nem tartalmazza.

Megjegyzés: A táblázatban nem szerepel az összes OECD-tagország.

Magyarázat: n = alacsony érték vagy 0; x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámú kategóriában szerepel; m = hiányzó adat; a = a kategória nem alkalmazható.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

5.2. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)

ORSZÁGOK	OLVASÁS-ÍRÁS	MATEMATIKA	TERMÉSZET- TUDOMÁNY	TÁRSADALOM- TUDOMÁNY	IDEGEN NYELV	INFORMATIKA	MŰVÉSZETEK	TESTNEVELÉS	VALLÁSISMERET	TECHNIKAI ISMERETEK	EGYÉB	KÖTÖTT ÖSSZESEN	SZABADON TERVEZHETŐ	ÖSSZES KÖTELEZŐ	NEM KÖTELEZŐ
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
Ausztrália	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
Ausztria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
Belgium (fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Csehország	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
Dánia	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
Finnország	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
Franciaország	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Görögország	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
Hollandia	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
Izland	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Írország ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
Japán	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
Korea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
Lengyelország	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8
Luxemburg ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
Magyarország	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
Mexikó	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
Németország	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
Norvégia	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Olaszország ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Portugália	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2
Spanyolország	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Törökország	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12
OECD-átlag	16	13	12	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	4

Forrás: *Education at a Glance, 2006*

¹ Csak a 12–13 éveseket tartalmazza.

² A 13–14 évesek esetében a művészetek a nem kötelező kategóriában jelenik meg.

³ A német, ha az tanítási nyelv, az olvasás-írás kategóriában jelenik meg.

Magyarázat: n = alacsony érték vagy 0; x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámú kategóriában szerepel; m = hiányzó adat.

5.3. táblázat

A NAT 2003-hoz kiírt kerettantervi pályázaton akkreditált tantervek, 2004

KERETTANTERV MEGNEVEZÉSE	ISKOLA TÍPUSA	BENYÚJTÓ	BIZOTTSÁGI JAVASLAT
MINISZTERI DÖNTÉS: KIHIRDETÉS			
Apáczai Kerettanterv-család	általános iskola	NYME Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola, Győr	kihirdetés
Hétszintan tanterv sajátos nevelési igényű gyerekeknek	általános iskola	Hétszínvirág Általános Iskola, Marcali	kihirdetés
Humanisztikus kooperatív tanulás kerettanterv az 1–4. évfolyamra	általános iskola	Humanisztikus Kooperatív Tanulás – 2000 Közhasznú Alapítvány Általános Iskola, Művészeti Iskola, Jászfényszaru	kihirdetés
A Nemzeti Tankönyvkiadó Műhelyének kerettanterve	általános iskola	Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium, Zeneiskola, Kecskemét	kihirdetés
Nyíregyházi Tantervcsalád	általános iskola	Árpád Fejedeleme Általános és Művészeti Iskola Komplex Szakszolgálati Intézet, Nyír- egyháza	kihirdetés
MOZAIK kerettanterv – NAT 2003	általános iskola	Arany János Általános Iskola, Szeged	kihirdetés
MOZAIK kerettanterv – NAT 2003	gimnázium	Garay János Gimnázium, Szekszárd; Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szak- középiskola, Szeged	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	gimnázium	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	szakiskola	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	általános iskola	Veszprém Egyetem TK ÉKP Központ Kísérleti Iskola, Zalabér	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	6 évfolyamos gimnázium	Maklár Lajos Általános, Mű- vészeti Iskola és Gimnázium, Hajdúnánás	kihirdetés

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

KERETTANTERV MEGNEVEZÉSE	ISKOLA TÍPUSA	BENYÚJTÓ	BIZOTTSÁGI JAVASLAT
Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat Helyi Tanterve	általános iskola és készségfejlesztő speciális szakiskola	Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat, Budapest	kihirdetés
Miniszteri döntés: JÓVÁHAGYÁS			
Értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív program kerettanterve	általános iskola	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	jóváhagyás
Értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív program kerettanterve	gimnázium	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	jóváhagyás

Forrás: sulíNova Kht. archívum és a Kerettantervi rendelet melléklete

5.4. táblázat

A kihirdetett, jóváhagyott és kiadott kerettantervek megoszlása pedagógiai szakaszok és iskola-típusok szerint, 2005

PEDAGÓGIAI SZAKASZOK/ ISKOLATÍPUSOK	KIHIRDETETT KERETTANTERVEK	JÓVÁHAGYOTT KERETTANTERVEK
1–4. évfolyam	1	
1–8. évfolyam	7	1
Ebből: SNI-gyerekek iskoláinak	2	
4 évfolyamos gimnázium	2	1
6 évfolyamos gimnázium	1	
Szakiskola	1	
Összesen	12	2

Forrás: suliNova Kht. archívum és a Kerettantervi rendelet melléklete

5.5. táblázat

A kihirdetett és jóváhagyott kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák 1–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)

KERETTANTERVEK	%
Apáczai kerettanterv	59
OM kerettanterv	46
Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve	28
Mozaik kerettanterv	18
Nyíregyházi tantervcsalád	14
Értelmileg akadályozott tanulók kerettanterve (Bárczi)	8
Hétszintan tanterv SNI-gyerekeknek	5
Képességfejlesztő és értékörző tanterv	3
A többi együtt	3

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005. A feltett kérdés: „Kérem, mondja meg annak a kerettantervnek (kerettanterveknek) a nevét, amit felhasználtak!”

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

5.6. táblázat

A különböző kompetenciaterületeket tesztelő intézmények száma, 2005

KOMPETENCIATERÜLET ÉLETKORI SZAKASZONKÉNT	TESZTELŐ INTÉZMÉNYEK (DB)
Óvodai programcsomag	18
Szövegértés 1–4. évfolyam	44
Szövegértés 5–8. évfolyam	37
Szövegértés középiskola	38
Matematika 1–4. évfolyam	43
Matematika 5–8. évfolyam	37
Matematika középiskola	38
Életpálya-építési 1–4. évfolyam	31
Életpálya-építési 5–8. évfolyam	42
Életpálya-építési középiskola	37
Szociális, életviteli és környezeti 1–4. évfolyam	10
Szociális, életviteli és környezeti 5–8. évfolyam	23
Szociális, életviteli és környezeti középiskola	23
Angol idegen nyelvi 5–8. évfolyam	20
Angol idegen nyelvi középiskola	22
Német idegen nyelvi 5–8. évfolyam	24
Német idegen nyelvi középiskola	22
Francia idegen nyelvi középiskola	4

Forrás: *suliNova Kht.*

FELHASZNÁLT IRODALOM

BALLÉR ENDRE (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 12. sz.

BÁTHORY ZOLTÁN (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Okker Kiadó, Budapest.

BOGNÁR MÁRIA – HORVÁTH H. ATTILA (1997): *Helyi tanterv – hogyan?* Korona Nova Kiadó, Budapest.

COSTA, ARTHUR L. – LIEBMANN, ROSEMARIE M. (eds.) (1997): *Envisioning Process as Content.* Corwin Press, California,

CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

DENCŐ BLANKA (2005): *Eredményesség az iskolában. Gyorsjelentés az ISKER-kutatásról.* Kézirat. TÁRKI – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

DRAKE, M. SUSAN (1993): *Planning Integrated Curriculum.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

EASTON, LOIS BROWN (2002): *The Other Side of Curriculum*. Heinemann, Portsmouth, NH.

Education at a Glance (2006): OECD, Paris.

Előzetes szakmai jelentés a 2004/2005. tanév május–június időszakában tett érettségi vizsgák eredményeiről (2005): Szerk.: HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ.

FULLAN, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York.

GLATTHORN, A. ALLAN (1994): *Developing a Quality Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

GÖNCZÖL ENIKŐ – VASS VILMOS (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.

Gyorsjelentés az érettségiről (2005): Szerk.: HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ.

HOFFMANN RÓZSA (2005): Tartalmi „szabályozás” szabályok nélkül. In: *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról. Az Országos Köznevelési Tanács Jelentése. 2003–2004.* OM–OKNT, Budapest.

JACOBS, H. HAYES (1989): *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.

Jelentés a magyar közoktatásról 2000 (2000): Szerk.: HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. (2002): European Commission. Directorate for Education and Culture. Eurydice, Brussels.

KNAUSZ IMRE (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. sz.

LE MÉTAIS, JOANNA (2003): *International Trends in Primary Education*. INCA Thematic Study nr. 9. NFER/QCA, London.

LEITHWOOD, KENNETH – EDGE, KAREN – JANTZI, DORIS (1999): *Educational Accountability: The State of Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh.

LETSCHERT, JOS (2004) (ed.): *The Integrated Person. How curriculum development relates to new competencies*. CIDREE/SLO, Enschede.

Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment (1999): OECD, Paris.

MIHÁLY ILDIKÓ (2002): Az OECD szakértői a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

Nemzeti alaptanterv 2003 (2004): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között: lásd Adatbázisok.

PÁLA KÁROLY (2004): *Az oktatási programokról. Szakmai háttéranyag.* sulinova, Budapest.

PISA 2003 assessment framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2003): OECD, Paris.

POLINSZKY MÁRTA (2005): *Kerettantervek születése egy „kívülálló” szemével*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

PÓSFAL PÉTER (2005): *A kétszintű érettségi eredményei és tapasztalatai*. Kézirat. OKÉV, Budapest.

Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2005): Commission of the European Communities, Brussels, 10.11.2005 COM (2005) 548 final.

RYCHEN, D. S. – SALGANIK, L. H. (ed.) (2001): *Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

SZEBENYI PÉTER (1993): *Tantervfajták külföldön*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (Tantervemélet forrásai, 15.)

SZEBENYI PÉTER (1997): *Tagoltság és egyesítés – tananyag-szabályozás és iskolaszervezet*. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz.

Tartalmi keret (2006): *Országos kompetenciamérés 2006*. Kézirat. sulINova Értékelési Központ.

Tartalmi keret a 2006-os Országos kompetenciaméréshez – Szövegértés (2006): Kézirat. sulINova Értékelési Központ, Budapest.

TRENCÉNYI LÁSZLÓ (2005): *A tartalmi szabályozás újabb játszmái – út a kerettantervekhez*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

TYLER, RALPH W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University Press, Chicago.

VÁRI PÉTER et al. (2005): *Kompetenciamérés 2004*. Kézirat. sulINova Értékelési Központ, Budapest.

VASS VILMOS (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkonet Kiadó, Budapest.

VASS VILMOS (2003): *A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata*. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

VASS VILMOS (2005): *Nemzetközi folyamatok a programfejlesztésben*. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

Szendrei Julianna

Hogyan „katalizálható” a tanuló fejlődése?¹

Ez a fejezet, s a teljes könyv is, látszólag matematikát tanító pedagógusoknak készült, de ennél többről is szól. Kiváló mintáját olvashatjuk ugyanis annak, hogy milyen felelősen és szakmailag felkészülten kell dönteni egy pedagógusnak a tantárgyi tartalom kiválasztásakor, s mennyire sok szempontot kell mérlegelnie. A szókrateszi kérdés-felelet formában megírt tizennyolc dialógus mindegyike hasznos szempontokat tartalmaz a matematikatanításhoz s általában a pedagógiai tevékenységhez, az itt ajánlott fejezet azonban a tanulói fejlődés támogatásra koncentrált a matematika tartalmi problémaköréhez kötve.

* * *

Hogyan „katalizálható” a tanulás fejlődése?

Emlékszem Comenius Orbis Pictus című könyvéből az Oskola képre. Elég sok diák van a teremben. Dolgoznak, csintalankodnak, felelnek. Nem nagy a változás azóta sem.

Ha a könyv eredeti megjelenése óta eltelt 350 évre gondolunk, akkor valóban meglepő, hogy a mi osztálytermeink annyira hasonlítanak a metszeten láthatóra. Talán csak a dobogó tűnt el a termekből. De ez nem egyértelmű eredmény, mert így vagy lejjebb kerül a tábla, s ezáltal hátulról kevésbé látható, vagy pedig az ideális magasságban levő táblán a kisiskolás diák nem éri el a felső sorokat.

Aztán eltűnt még a vessző is, amivel a „tsintalan diákok megfenyítettnek”.

A változás egészében véve azért országonként más és más. Még Magyarországon is van nagyon sok olyan terem, amely jóval barátságosabb napi környezetet teremt a diákoknak, mint amit a comeniusi képen látunk. Van viszont, sajnos, sok sivár terem is, amelyekben nem valószínű, hogy akár a diák, akár a tanár otthon érezheti magát. Ez nem biztos, hogy csak anyagiak kérdése.

Megváltozott-e a tanítás, a tanulás folyamata?

A változás lényege nem minden réGINEK az elutasítása, hanem az újragondolás útján való elvetése vagy megerősítése. Attól, hogy már háromszáz évvel ezelőtt vetődött fel egy pedagógiai megoldás, attól az még követhető lehet. Arról nem is beszélve, hogy számos leírt elv a tanárképzés erősödése és a társadalom gazdagodása segítségével váltható csak valóra. (Például az egyszerűbbek közül kettő: szaktanárok alkalmazása a felsőbb évfolyamokon; az

¹ Első ízben megjelent: SZENDREI JULIANNA: *Gondolod, hogy egyre megy? Dialógusok a matematikatanításról tanároknak, szülőknek és érdeklődőknek.* Typotex, 2005. Kilencedik beszélgetés. 219–252.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

osztálylétszámok ötvenről huszonötre való csökkenése.) Sok, a szakirodalomban olvasható értékes gondolat pedig még mindig megvalósításra vár. Tehát ne is a különbözőségekre fektessük a hangsúlyt, hanem arra, hogy pedagógiánknak manapság milyen törekvései vannak! *Mi az, ami a matematikatanításban megvalósításra vár?*

Az a gondolat, amely a múlt század vezető egyéniségeinek is hitvallása volt. Az arra való törekvés, hogy minden tanuló a neki való szellemi táplálékot kaphassa, azt, ami az ő matematikai fejlődését legjobban előmozdítja. Hogy onnan juttassuk tovább, ahol éppen van, legyen az akármilyen alacsony vagy akármilyen magas szintje a matematikai gondolkodásnak, fogalmaknak, feladatmegoldó képességnek.

Ez nem csak szép álmom?

Lehet álomnak tekinteni, viszont megnézhetjük azt is, hogy mi maradna ehelyett. A formális készségek betanítása? Vagy az „egyentáplálék” mindenkinek? Amiről VARGA TAMÁS valahol azt írta, hogy „csömört vált ki azokból is, akik még nem tartanak ott, azokból is, akik már túl vannak azon, amit tőlük az uniformizálás jegyében kívánni kényszerülnek.

A matematika lépcsőzetes felépítésű. Hiába akarjuk, hiába írjuk elő, hogy ki milyen lépcsőn tartozik lenni – mondjuk: életkoránál fogva –, attól, hogy ezt akarjuk, attól, hogy ezt írjuk elő, még nem lesz ott. Akkor pedig a következőre sem tud fellépni. Ha pedig már számos lépcsővel följebb van, akkor csak tétovázik, munkamorálja romlik: kedvét veszti.”

Nehéz vállalás, de a „nagy matematikatanárok” titka éppen a tanítványnak megfelelő „táplálék” összegyűjtésében, válogatásában és „feltalálásában” rejlett.

Sok tanár sikerrel birkózik meg ezzel. Aki pedig csak törekszik erre, apró kudarcait legalább nem az eleve sikertelen út, nem a „gyerekek reménytelen ostobasága”, hanem a pillanatnyi tökéletlenség számlájára írhatja.

Hogyan hozható egységbe ez a gondolatkör az előírt helyi tantervek, érettségi vizsgák szorításával?

Talán ha szétválasztjuk a távlatot és a pillanatot, akkor könnyebben boldogulunk a kérdéskörrel. A tanterv és a vizsgakövetelmények a távlati célokat írják elő. A tanár munkájában is fontos a távlati cél, valamint a törekvés annak elérésére.

Az egyes órák, foglalkozások tervezése és megtartása azonban a pillanat értékessé tételét kívánja meg. Ahogy a szülő sem szénhidrátot, fehérjét, zsírokat és vitaminokat kever össze gyermekének, ugyanúgy törekszik a tanár is a napi ízletes táplálék előállítására. A főzés fáradságának jutalma pedig a táplálás kötelességének teljesítése mellett a jóízű falatozás látványa. A napi tanítás tervezése fáradságos munka, de megéri, ha tanítványaink örömmel dolgoznak nap mint nap.

A mindennapok hierarchiájában érdemes a tanuló egyéni fejlesztését az első helyre tenni, a matematikai ismeretek elsajátításában való látványos előrehaladást pedig a másodikra.

Az egyes tanulók napi fejlődésének meglátása nem könnyű, de nagy örömet ad.

Mégis matematikaórát tartunk!

A tanító, a tanár tevékenységét két koordináta határozza meg alapvetően. Az egyik az a tudásanyag, ismeret-, készség-, képesség- és nézetrendszer, amelyet valamiképpen át szeretne

örökíteni a tanulókra, ki szeretne formálni bennük. A másik a tanuló, az a csoport, aminek a fejlesztését, testi-lelki növelését vállalta.

Ha a pedagógus számára az utóbbi az alapvető, a meghatározó, akkor már a tantervnek kidolgozásától, kiválasztásától kezdve az adott korú gyerekekre tud gondolni. A tényleges tendők és a módszerek kiválasztásánál pedig a saját osztályát, sőt külön-külön minden egyes tanítványát is maga előtt látja.

Hadd fogalmazzak még élesebben! Hivatásának gyakorlása közben nem elsősorban tantárgyat, például matematikát tanít, hanem a rábízott tanulókat fejleszti, neveli – egyebek között a tantárgyak, például a matematika eszközeivel is.

Nagyon nehéznek találom, hogy a feladatok egyénre szabottak legyenek, és az osztály egészét tanítva valósítsam ezt meg.

Ez például olyan terület, amiről sok régi tanítótól, tanártól tanulhattunk volna. Az osztatlan iskolák nem különálló „életkori” osztályokra tagozódtak. Ott alapvető tanítási igény volt az életkori, haladási, fejlettségi különbözőségek kezelni tudása. De az új, kortárs mesterek is kifejlesztettek tanítási módszereket: a szituációk jellege szerint választható csoportmunkát, a kooperatív tanulást, a projekt módszert, amelyek mind lehetőséget adnak az egyének figyelembevételére és fejlesztésére is.

Nem lenne érdekesebb még tovább bontani az osztályokat teljesítmény vagy másféle szempont szerint?

Sokan úgy gondolunk erre a fajta „fejlesztő” pedagógiai munkára, hogy különválasztjuk a gyengéket, legalábbis gondolatban (ilyenkor „felzárkóztatásról” beszélünk), illetve külön az adott tárgyban jókat (ilyenkor pedig tehetség gondozásról). Végül pedig külön gondolunk a „többi” gyerekekre, a „középmezőnyre”, az „átlagra”, azokra a gyerekekre, akiknek az órák nagyobbik része szól, akikkel frontálisan foglalkozhatunk. Akiktől hiszünk, hogy tudnak együtt haladni, sőt – talán úgy véljük – jól is érzik magukat ebben az egyenlőségekben.

Szintén VARGA TAMÁS irányítja rá a figyelmünket, hogy ez a „külön gondolkodás” veszélyessé válhat, ha nem veszünk tudomást arról, hogy a középmezőny sem egységes. Veszélyes lehet, ha nem tudják, hogy az „átlag” a gyerekeknek milyen szűk rétegét jelenti, ha nem vesszük tudomásul, hogy „a kivételesek vannak többen”. Hogy az életkoruknál fogva egy osztályba járó növendékeknek kevesebb mint negyede az, aki mentális fejlettségét tekintve „mentális kora” eltér egy, két, három vagy még több évvel felfelé vagy lefelé.

Ráadásul nem is minden területen egyformán térnek el: több éves különbséget mutathatnak a gyerekek a különböző tantárgyak területén való tájékozottságban, illetve a képességek különféle területein való fejlettségükben.

Az iskolai fejlesztés a matematikaórákon, a matematikai tevékenységek kapcsán – mint már korábban beszéltünk is róla – „nemcsak a matematikáról szól”.

A mások gondolatainak megértése, a saját vélemény megfogalmazása, másokkal való megértetése, elfogadtatása, a munkamegosztásban való részvétel vagy az abból való kimaradás mind olyan területek, amelyek fejlesztése az iskola igen fontos feladata, és amelyeknek a matematikai problémamegoldás, feladatmegoldás, gyakorlás, közös projekt munka csupán a fejlődés lehetőségét megadó „működési közeget” biztosítja.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Egy heterogén csoportban a személyes tulajdonságok, ezek között az empátia, a tolerancia, az egymással való együttműködés kialakulása vagy a nem együttműködés elviselése megfelelő mértékben fejlődhetnek, és minden képességünk, az egyéb tantárgyak során tanultakat is ideértve, csak akkor érvényesülhet, ha ezeken a területeken is megfelelően fejlettek vagyunk.

Más országokban létezik különválasztás. No meg nálunk is voltak tagozatos osztályok!

Sok országban folyik kutatás a különféle iskola- és osztályszervezési módokról. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a vártakkal ellentétben nem lehet jobb tantárgyi teljesítményeket elérni a homogén csoportokban. A végső eredmény elemzésekor ugyanis az iskola egészét vizsgálják, és nem csak azt figyelik, hogy a jobbik csoport milyen eredményt ér el.

Az IQ alapján szervezett csoportokban pedig nem is jött létre a várt homogenitás, mert azonos IQ mellett is nagyon különböző szinten lehetnek a gyerekek az egyes elméleti tárgyakban. Ami pedig az alacsony IQ alapján szervezett csoportokat illeti, az ide tartozás életre szóló traumát, megbélyegzettséget jelenthet.

A tagozatos osztályok esetében vitán felüliek a felvételi statisztikák és tapasztalatok. Másik oldalról viszont látni kell, hogy az osztályokba való bekerülést inkább a szülők aspirációi határozták meg, mintsem a tanulók adottságai, éppen ezért nagyfokú társadalmi szelekciót eredményeztek. Bizonyított tény ugyanis, hogy a szülők és pedagógusok iskolával kapcsolatos attitűdjeinek kialakulásában jelentős szerep jut saját iskolai élményeiknek, és ezek a viszonyulások sokszor sokkal erősebbnek hatnak, mint bármilyen, később szerzett oktatással kapcsolatos élményük, ismeretük.²

Másrészt az iskolákban a tagozatos osztályokba való válogatás az oktatás objektív és szubjektív feltételeit illetően a nem tagozatos osztályokba járók rovására történt.³

Mégis, ha a tanár a heterogén csoportban differenciálni szeretne, akkor azt milyen alapon teheti meg?

Érdemes megszereznie tanítványairól azt az információt, hogy a matematika egyes területein milyen szinten tartanak. Ez önmagában azonban nem elegendő. Tudnia kell válaszolni a következő kérdésekre is: Ki mennyire aktivizálható? Hol tart az önálló, egyéni munkavégzés terén? Mennyire tud jól kommunikálni szóban és egyéb területeken? Milyen egyéni értékei vannak? Milyen a társak között elfoglalt szerepe, mennyire képes másokkal elfogadtatni magát, mennyire képes együtt dolgozni társaival?

Mire jó ez a tudás?

Egyrészt a fejlesztés „alapanyagának”, a tananyagnak és a tananyag szintjeinek megválasztásához: Kinek tervezhetünk nehezebb, egyéni problémamegoldást, ki az, aki pedig csoportban dolgozva tud az adott időszakban vagy hosszabb távon jobban előrehaladni?

Másrészt a megfelelő foglalkozásformáknak, szervezeti formáknak a problémák, feladatok feldolgozásához való illesztéséhez is szükségünk van az információra. Ha nem tud az osztály

² PAJARES, M. F.: Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992/3. 307–332. o.

³ M. NÁDASI MÁRIA: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest, 1986, Tankönyvkiadó. 16., 18. o.

még csoportokban dolgozni, akkor, mondjuk, páros munkát tervezünk egy probléma megoldására, amellyel egyúttal a párok közötti kommunikáció fejlesztését is megindíthatjuk.

Harmadrészt azért is szükséges, hogy a különféle tanulási feltételek megteremtését az egyénekhez tudjuk szabni. Kit milyen feladattal bízunk meg a csoportmunkában vagy a frontális munka során? Fejlesszük az előadóképességét, vagy vitákban vegyen részt, hogy abban is fejlődjék, hogy másokat meg tud érteni, és magát is meg tudja értetni?

Jelentheti ez azt, hogy ha valaki irtózik a csoportmunkától, akkor annak nem kell csoportban dolgoznia?

Jelentheti. Ez a tanár számára rövidebb-hosszabb idő alatt kiderül. Ekkor az egyéni feladatadás módszerével fejleszti ezt az egyetlen tanulót addig, amíg a többiek csoportban dolgoznak. Hosszú távon talán arra is érdemes figyelni, hogy a pályaválasztáskor ő olyan területet válasszon, ahol a másokkal való kooperálás, mások reakcióinak megértése és az azokhoz való alkalmazkodás nem lesz annyira szükséges a sikeres munkavégzéséhez, egyéni előrehaladásához.

Minden szervezeti adottság mellett a legfontosabb az a szándék, hogy a gyerekeket megfelelően akarjuk fejleszteni. A jóakarát, a lelkesedést jogosít fel arra, hogy a különleges gyerekek kedvéért el lehet és el kell hagyni a megszokott pedagógiai ösvényeket.

Ez a tanári bátorság sokszor többet segít, mint bármely tanulási programban vagy különleges tanfolyamon tanultak hasznosítása. Személyes segítőköt vagy az iskolán kívüli lehetőségeket is érdemes fölkeresni egy-egy tanítványunk számára.

Konkréten mit tehetünk a matematikaórán?

A matematikatanítás során alkalmazott (alkalmazható) differenciálásról többféle nézőpont szerint gondolkodhatunk.

Elemezhetjük azt, hogy az egyes didaktikai feladatokban hol a helye és mi a módja a különbségek figyelembevételének.

Vizsgálhatjuk az egyes matematikai fogalomköröket vagy a matematikai fejlesztési területeit, hogy azokon belül miképpen alkalmazkodhatunk egyszerre a sok különféle igényhez, érdeklődéshez, szükséglethez és lehetőséghez.

Áttekinthetjük a gyerekek legfontosabb matematikai tevékenységeit, hogy melyik területen mi mindenben lehet szükség a differenciálásra, és ezekre miféle lehetőségeink vannak.

Az elemzésnek viszont minden esetben a gyerekek matematikai tevékenység szintjének figyelembevétele képezi a gerincét.

Mennyiben szolgálja mindez egyúttal a tehetséggondozást is?

Számomra kicsit furcsa, de már tudomásul vettem, hogy a tehetséggondozás szót sok tanár – és a szakirodalom is! – sajátos értelemben használja: vagyis az egyes területeken kiemelkedően szereplő tanulókkal való foglalkozásként.

Mégis, tegyük most meg, hogy a tehetséggondozás szót az eredeti jelentésében használjuk, és értsük ezen azt, hogy minden egyes tanuló tehetségének a bontogatásán munkálkodunk!

A személyek közötti eltérés csak azt befolyásolja, hogy tanári szaktudásunk melyik területét kell mozgósítanunk.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Amikor valakit egy apró lépcsőfokkal akarunk előbbre juttatni, akkor tudásunknak azt a részét használjuk, amellyel a fogalomalkotás menetét mélyen és annak buktatóival együtt jól át tudjuk tekinteni.

Amikor a kiemelkedő problémamegoldó habzsolja a nehezebbnél nehezebb problémákat, akkor pedig azt a képességünket, amellyel követni tudjuk gondolkodásmódját, esetleg gondolkodásának bakugrásait is. De még akkor is érdekeljenek a tanítvány kérdései, ha esetleg éppen nem is tudunk azonnal (vagy egyáltalán) válaszolni!

Tudásunk alapján képesek vagyunk tanítványaink számára megtervezni a megfelelő fejlesztést. Még akkor is, ha esetleg azt gondoljuk, hogy tanítványunk kiemelkedő matematikai tehetség. Néha arra ösztönözzük, hogy újabb problémát „gyűrjön le” – ilyenkor az ennek megfelelő probléma kiválasztása a feladatunk. Máskor pedig abban kell segítenünk, hogy tudjon lassítani és az „elnagyolt” lépéseket átgondolni, megfogalmazni – ilyenkor az „akadémikus” módját kell megterveznünk, amelyik kiváltja tanítványunkból a pontosabb megfogalmazás, a tartalmi áttekintés, a bizonyítás igényét.

Meg lehet oldani mindezt csak órai keretek között?

Mindig szükség lehet arra is, hogy órán kívüli foglalkozásokat tartsunk. Vagy csak a szünet néhány percében adjunk egy gondolkodtató feladatot, rápillantsunk egy otthoni feladat írásos megoldására.

Nem is szükséges az egyik fajta foglalkozást korrepetálásnak, a másikat „tehetséggondozó szakkörnek” nevezni, hiszen lényegében ugyanolyan aktivitás, erőfeszítés történik. A tanár is és a diák is egymásra hangolva „adja magából a legjobbat” a fejlődés érdekében. Nyilván mindkét fél számára egyformán érdekesnek és fejlesztőnek kell lennie az együttlétnek ahhoz, hogy megérje a ráfordított időt és fáradságot.

Milyen tanári képességek szükségesek mindezek megvalósításához?

Talán a legfontosabb az, hogy tiszteletben tudja tartani tanítványai érzéseit, véleményét, gondolatait.

Ez mindig nehéz és mindig kívánatos. Különösen nehéz így viselkedni akkor, ha a tanulói vélemények eltérnek attól, amit a tanár fontosnak, érdekesnek stb. tart.

Azt értékelhetjük ilyenkor a gyerek gondolkodásában – még ha esetleg „nincs is igaza” –, hogy önálló vélemény kialakítására törekszik. Érdemes bátorítani az eredetiséget, a kreativitást, a szokványostól eltérő gondolatokat, ötleteket, türelmesen végighallgatni az érveket és esetleges ellenvetéseket.

Azért nem olyan könnyű ezt megtenni, mert ettől a pillanattól kezdve „borul minden forgatókönyv”, s improvizálnunk kell. Viszont ezt szellemi kihívásként lehet átélni.

Nem érdemes olyan légkört teremteni, amelyikben a gyerek felnőni önkényként éli meg a kiigazítást, a pedagógus pedig ellene szóló „merényletnek” tekinti a gyerek „nyakatekert megoldását”, tiltakozását és „ellentmondását”.

Érdemes ezekben a helyzetekben a megfelelő nyelvi megoldásokat megtalálni. A tanulók és tanárok egyaránt megtanulhatják azt, hogy miképpen lehet nem bántón nyilvánítani ellenvéleményt, kifejezni érzelmeiket, kulturáltan vitatkozni, nem ellenségnek tekinteni azt, akivel nem azonos a véleményünk.

Nem könnyű ennek az alakítása!

A megfelelő munkakör kialakulása hosszú és következetes munka eredménye. De hát a tanár a saját munkahelyét is alakítja ezzel. Sok időbe kerül, de van olyan fontos, mint bármelyik matematikai „finomság” ismerete.

Igen nehéz olyan értékrendet kialakítani az osztályban, ahol a minél nagyobb tudás érték – és nem stréberség. Ugyanakkor a nem tudás sem szegény, hanem a fejlődés természetes velejárója. Ennek pontos értése, illetve az értésnek megfelelő viselkedés kialakítása hosszú szoktatási időt és állandó odafigyelést kíván a tanár és az osztály részéről egyaránt. Még örvendesebb, ha az egész iskola tanári kara egységes ennek a szemléletmódnak az alakításában.

Esetenként semelyik szélső póluson levő társukat sem tudják az osztálytársak könnyen tolerálni. Az érintetteknek is meg kell érteniük, érezniük, hogy mi okozza a többiek ellenérzését. Az önértékelés érzelmi oldalait is szükséges fejlesztenünk. Ugyanakkor mindegyik félben a megfelelő fejlesztő magatartást és viszonyulást érdemes kialakítanunk.

Hogyan taníthatók meg a gyerekek egymás értékeinek meglátására, a különbözőségek elfogadására?

Érdemes mindenkinek olyan szerepet adni az osztályban, amiben megmutathatja értékeit (beszámoló, előadás tartása, mások segítése, ábrák készítése, viták, programok szervezése stb.). Ez segíti a beilleszkedést a társak közé, hogy megtanulhassák megismerni és megérteni mások érzéseit és elvárásait, és megtanulhassák, hogy saját viselkedésük hogyan hat mások érzéseire és viselkedésére.

Ez a fejlesztés töretlen kiegészítése lehet a kisgyerek, majd ifjú spontán tanulási programjának a körülöttük levő emberek érzelmeinek és gondolkodásmódjának megismerése, a „más elmék” megértése terén.⁴

A tanár humorára mindig, de ilyen esetekben még hatványozottabban van szükség.

Senkinek sem könnyű megtalálni a helyét. Egyes gyerekek sok irányú érdeklődésük, kritikuságuk következtében sokszor már a serdülőkor előtt intenzíven keresik helyüket a világban.

Ebben egyaránt szükségük van gyakorlati útmutatásra, „életfilozófiára”, értékrendre, célok kitzűzésére. Sok konfliktushelyzetet lehet humorral elűtni, ezért a legtöbb gyerek hálás.

A szülön kívül a tanárnak is nagy lehetősége és felelőssége van ennek kialakításában. Mivel a szülők különböző helyzetekben találkoznak a gyerekekkel, más oldalukról ismerik jobban őket. Ugyanígy, a tanárok is más oldalukról ismerik meg a gyerekeket. Fontos tehát, hogy kölcsönösen odafigyeljenek egymás véleményére.

Hogyan lehet az egyéni munkavégzést a matematika eszközeivel is fejleszteni?

Olyan, esetleg hosszan tartó kutatási feladatot érdemes tervezni, amely a tanulókat elindítja egy-egy probléma megoldása felé, további keresésre ösztönöz, és amelynek megértéséhez erőfeszítésre lesz szüksége.

⁴ GOPNIK, ALISON – MELTZOFF, ANDREW N. – KUHIL, PATRICIA K.: *Bölcsék a bölcsőben*. Budapest, 2001, Typotex Kiadó.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Egy ilyen „kutatás” már egyéni munkát, ötleteket is kíván! Hogyan képes egyedül kutatni a tanuló?

Érdemes mindenkit megtanítani önállóan dolgozni, kézikönyveket, lexikonokat, szakkönyveket, a könyvtárat, az internetet használni. Ez utóbbi segítségével a tanulók például matematikai érdekességekre találhatnak rá.

Az önálló munka végzésének képessége sem fejlődik automatikusan csak azzal, hogy „feladjuk a házi feladatot”, vagy kitűzzük az órán az egyéni feladatot.

Az önálló munkavégzés módjait, buktatóit is érdemes már kis kortól kezdve megbeszélni a gyerekekkel. A matematika tanulása során szinte ugyanannyi (vagy még több) időt fordítunk annak megtárgyalására, hogy valamit hogyan csinálunk, miért úgy csináljuk, ahogy, mint amennyit a tényleges megvalósítás igénybe vesz.

A nehéz az egészben az, hogy hogyan találjunk olyan helyzeteket, problémákat, amelyek a megfelelő matematikai, szociális és egyéb műveltség területén egyaránt fejlesztik tanítványainkat!

A múlt század hetvenes éveitől kezdve a matematikatanítás kutatásának egy jelentős ága foglalkozik az ilyen helyzetek vizsgálatával, jellemzésükkel, konstruálásuk módjával.

Hogyan lehet röviden megfogalmazni ennek a kutatásnak a lényegét?

Kezdjük egy kicsit messzebről!

Tudjuk, hogy a matematika művelése során konkrét példákat vizsgálunk és oldunk meg, amely megoldások kapcsán újabb kérdéseket tehetünk fel. A tanár ezáltal nem magát a tudást kommunikálja a tanuló felé, hanem a feladata a tudásnak egy-egy jó példába, szituációba való foglalása. Ez utóbbit kell a tanulók számára „tárolnia”, akik majd a megoldás során tesznek szert a tudásra.

A példákat, szituációkat úgy választjuk, hogy a tanuló elfogadhassa őket. Ezeknek arra kell készítenünk a tanulókat, hogy cselekedjenek, beszéljenek, gondolkodjanak és kibontakozzanak saját belső motivációjuk alapján.

Attól a pillanattól kezdve, hogy a tanuló „elfogadta” a feladatot, egészen a válaszadás pillanatáig a tanár tartózkodik a folyamatba való beavatkozástól vagy annak a tudásnak sugalmazásától, amelyet a tanulótól elvár.

Ideális esetben a tanuló jól tudja, hogy ezt a feladatot az új tudásanyag elsajátításának elősegítése céljából választották ki a számára. Ne csak a „jó tanulók” számára legyen ez nyilvánvaló!

Ahhoz, hogy részt akarjon venni a folyamatban, ahhoz azzal is tisztában kell lennie, hogy ez a tudás teljes egészében a szituáció belső logikáján alapszik, és ő maga is fel tudja építeni. Ekkor nem jelenik meg például a „hát ezt még nem is tanultuk” gondolat.

Sőt a probléma, a szituáció megoldásában való előrehaladást nemcsak meg képes tenni, de meg is kell tennie, mivel csak akkor fogja valóban elsajátítani ezt a tudást, ha alkalmazni tudja olyan szituációkban is, amelyekkel mindenféle oktatási kontextuson és minden szándékos befolyásoláson kívül találkozik.

Az ilyen nem oktatási tartalmú helyzeteket nevezik adidaktikai helyzetnek, „adidaktikai szituációnak”⁵ ahol a helyzet egyáltalán nem „kínálja fel” azt, hogy milyen eszközök használata is szükséges a megoldáshoz.

Ez valami olyasmit jelent, amit mi problémának nevezünk?

Igen, ha belevesszük még akár a stratégiai játékokat is a problémahelyzetek közé.

Mi a tanár feladata ilyen helyzetben?

A tanárnak mindig segítenie kell a tanulót, hogy minél gyorsabban megfossa a szituációt minden didaktikai csapintáságától, megrendezettségtől, műviségtől, hogy elindulhasson a személyes és objektív tudás megszerzésének irányába.

A megoldás során a tanár vagy átadja, vagy visszatartja az információkat, kérdéseket, megoldási módszereket, heurisztikus eljárásokat stb. Ily módon a tanár a tanulóval ismertetett problémák útján részesévé válik egy, a tanuló interaktív tevékenységrendszerével folytatott társasjátéknak.

Ezt a „társasjátékot”, vagyis az adidaktikai szituációt, a tanári viszonyulásokat, tanár-diák, diák-diák interakciót tartalmazó tágabb értelemben vett szituációt nevezik „didaktikai szituációnak”.

A kutatási terület „a didaktikai szituációk elmélete” nevet kapta. Először GUY BROUSSEAU francia tanító, matematikus, matematikadidaktikus, majd a köré szerveződött kutatócsoport kezdte ezt a területet vizsgálni. Ma már világszerte sok kutató foglalkozik ezzel az elmélettel.

Hogyan „játsszák” ezt a játékot? Mi a tanár, mi a tanuló dolga?

A tanár minden oktatási helyzetben megkísérli megmagyarázni a tanulóknak, hogy mi lesz a teendőjük, ezt milyen keretek között tehetik, mit használhatnak fel, mit nem.

Azt is felvázolja, hogyan fog ő a szituációban viselkedni: „pókerarcot mutatok, bármilyen lehetetlen dolgot is mondtok”; „csak akkor fogok a folyamatba beleavatkozni, ha igazán zsákcába kerültök”; „én sem tudom a megoldást, hiába is faggatnátok”; „tudjátok, milyen nehézkes gondolkodású vagyok, ezért csak a részletes okfejtést értem meg”; stb.

Ez szinte egy szerződés, ami a tanárnak, illetve a diákoknak az adott tanulási szituációban való viselkedésére, „lépéseire” vonatkozik. A régóta együtt dolgozó tanár és diákok számára ennek nagy része már olyan, hogy nem szükséges az egyes szituációk előtt minden alkalommal megismételni. Ha azonban új diák jön az osztályba, akkor neki segítenie kell a körülmények tisztázásában. A kutatási gyakorlatban ez a „didaktikai szerződés” nevet kapta.

A didaktikai szerződés ennek a „játéknak” a szabályait és a didaktikai szituáció stratégiáit tartalmazza.

A didaktikai szerződés nem egy általános pedagógiai szerződés, hanem szorosan összefügg az adott specifikus tudással.

Egy-egy feladatmegoldás kapcsán például ilyen szerződés lehet a következő:

⁵ Ha nem lenne a helyzetbe beleködölve valamilyen fejleszteni kívánt területen való fejlődést segítő didaktikai elképzelés, akkor egyszerűen nemdidaktikai szituációnak neveznék.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

„Adott egy feladat, amelyet az osztály közös munkával old meg. Megegyezünk abban, hogy senki sem kiabálja be a megoldást, nem mondja el a szomszédjának sem, nehogy elvegyük egymástól a kitalálás örömét. Aki tudja a megoldást, jelezze a kezével, és az megsúghatja a megoldást a tanárnak.”

Ez a szerződés tehát ismét a tanulási feltételeket teremti meg.

Azt is, no meg a „kiszámíthatóságra” való törekvést is. A tanuló is, a tanár is tudja, hogy milyen „szerepet” milyen kööttségek mellett fog „játszani”, és megpróbálja azt következetesen betartani, illetve betartatni.

Érdemes minél többet foglalkozni az ilyen szerződések „nyilvánosságra hozásával”, azaz szóbeli megfogalmazásával: a megegyezéssel. Nem csak rejtett szabályok érvényesülnek, amit van, aki egy-egy szituáció kapcsán kiolvas, míg mások pedig nem. A matematika tanulását nagymértékben segítheti, ha minél tisztább a tanulók számára az, hogy mit várunk tőlük.

Szinte már várom, hogy egy jó szituációt „bevetthesek”!

Köszönöm a beszélgetést!

Jegyzetek

AZ AGY ODÜSSZEUSZ HAJÓJÁBAN

(ALISON GOPNIK – ANDREW N. MELTZOFF – PATRICIA K. KUHL: *Bölcsék a bölcsőben*. 205–220. o.)

Az új agy kutatásból kibontakozó kép összhangban van pszichológiai tapasztalatainkkal. Biztos, hogy amikor az ember megszületik, agyában már van egy kész struktúra, amely alapját képezi öröklött tudásának; de éppúgy igaz, hogy az első években az agy gyökeres változásokon megy át, és ezek a változások mindenekelőtt a külvilágból érkező hatásoktól függnék. Más szóval, az agy tanul. Tanulása távolról sem passzív: magától törekszik a megfelelő belső kapcsolatok kifejlesztésére neuronjai között, a kevésbé használt kapcsolatokat pedig leépíti. Folyamatosan átprogramozza önmagát.

A tanulással szerzett reprezentációk befolyásolják azt a módot, ahogy az agy a további tapasztalatokat kezeli. A tapasztalat tehát egyrészt változást kelt, másrészt függ a már beállt változásoktól. A fejlődésnek ez a ciklikus jellege igen fontos: amikor valamilyen fajta információ feldolgozásában az agy rááll egy pályára, ezzel nagymértékben eldől, hogy később milyen más pályák lesznek számára elérhetőek.

A fiatal agy a maga rengeteg szinapsziséval érthetővé teszi, hogy a csecsemők és a kisgyerekek hatékonyabban tanulnak a felnőtteknél, valamint hogy a tanulásra spontán igényük van. A pszichológiai és a neurológiai tények együtteséből nehéz elkerülni a következtetést: a gyerekek bizony okosabbak nálunk, legalábbis ha azt nevezzük okosnak, aki új dolgokat könnyen tanul. Ebből a szempontból felnőttként még az a szerencsénk, hogy valaha gyerekek voltunk, és megőriztünk egyet-mást a gyerekkor finoman behangolt, specializált, olajozottan működő szellemi gépezetéből.

Egyébként ha nem is vagyunk olyan bölcsék, mint amilyenek a bölcsőben voltunk, az új tudományos eredmények szerint több eszünk van, mint hinnénk. Valószínű, hogy azért nem

tudunk többet tanulni, mert meglévő tudásunk akadályoz ebben: agyunk belső kapcsolatrendszere gyerekkorunkban olyan információs pályákat stabilizált, amelyek a legjobban beváltak, viselkedésünket a legtöbb helyzetben hatékonyan és gazdaságosan irányítják, tehát nem érdemes rajtuk változtatni. Ugyanakkor a természet elég okos volt ahhoz, hogy ezt a konzervatív stratégiát se vigye túlzásba. Agyi huzalozásunk valamennyire azért változni tud, amikor új problémát kell megoldanunk, új környezethez kell alkalmazkodnunk, vagy szokatlan benyomások érnek. [...]

A gyereknevelés célja végső soron az, hogy létrejöjjön egy önálló egyéniség, aki egyszer majd a saját lábára állva döntéseket hoz, sikereseket és sikerteleneket egyaránt, és ami ezzel elkerülhetetlenül együtt jár, akinek egyszer majd nem lesz ránk szüksége többé. Mintha örülten szerelmesek volnánk valakibe, akiről tudjuk, hogy húsz év múlva garantáltan elhagy minket egy másik szeretőért, és ráadásul nekünk egyenesen az a feladatunk, hogy őt erre a váltásra képessé tegyük! A legtöbb, amit remélhetünk, hogy nem feledkezik el rólunk egészen, hogy sikerül fenntartanunk egy kellemes és kölcsönösen megértő szimpátiát; ha ő esetleg beleragad gyerekkori, heves és bensőséges szeretetébe irántunk, akkor szinte biztos, hogy sok más szempontból elfuserálja az életét. A legtöbb nehéz döntés, amit gyerekünkkel kapcsolatban hoznunk kell, arról szól, hogy mennyit adjunk át valamennyire azért mégiscsak létező hatalmunkból – „Engedjem átmenni az úttesten? – „El kell még kísérni az iskoláig?” – „Belenézhetek a fiókjába?” –, nem pedig arról, hogy felelősségünket mennyi hatalommal alapozzuk meg. [...]

A legfontosabb, hogy a gyerekre elég időt és figyelmet szánjunk. Hagyjuk érvényesülni saját természetes képességünket arra, hogy segítsük őt a tanulásban. Ehhez nem kell tudatosan és szándékosan tanítani: amit a könyvben leírtunk a felnőtt segítő viselkedéséről, az majdnem mind spontán és tervezetlen volt, lényegében nem több egyszerű gondozási műveleteknél. A fejlődéslelektan egyik alaptétele, hogy mind a felnőtt, mind a gyerek ösztönvilágába be van építve az a köztük lévő kölcsönhatás, amely biztosítja a gyerek szellemi fejlődését. Csak hagynunk kell, hogy ez az ösztönünk érvényesüljön, miközben követjük a testi gondozás jól bevált hagyományait. A valóban szakértő nevelési tanácsadók, mint például BERRY BRAZELTON, BENJAMIN SPOCK vagy PENELOPE LEACH, lényegében ugyanezt a kombinációt ajánlják. A tudomány szerint nem kell semmi mást tennünk, mint amit magunktól úgyis tennénk, mikor együtt vagyunk gyerekeinkkel: beszélgetni, játszani, muris képeket vágni, odafigyelni rájuk. Csak minderre ne sajnáljuk az időt!

A tudomány azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy sem a tanulás, sem a tanítás módja nem egyszer s mindenkorra rögzített és reflexszerű, ami kialakult valamikor a pleisztocénben, és most már örökre változatlan marad. Ellenkezőleg, az ember megismerő rendszere éppolyan bámulatosan hajlékony, mint amilyen bámulatosan gazdag természeti alapra épül. A legtöbb állattal ellentétben mi arra vagyunk felkészítve, hogy gyerekkorunkban sokféle környezet bármelyikébe képesek legyünk beletanulni. Kétségtelenül létezik az úgynevezett „zsírhatás”, vagyis az embernek vannak anakronisztikus reakciói, amelyek az őskorban jó szolgálatot tettek, ma viszont károsak – például sok embernek ma is ízlik az állati zsiradék, úgymint vaj, tejszín és társai. Ám ezzel együtt bennünk van az állandó útkeresés és megértés reakciója is, ami folyton kitörni ösztönöz a rögzült reakciókészletből. Rájöhetünk, hogy mai életmódunk mellett állati zsiradékból káros az a mennyiség, mint régen, és kitalálhatjuk, hogy mondjuk a vajat remekül helyettesíti a megfelelő ízesítésű margarín. Valószínű, hogy a Homo sapiensben az újat alkotás ösztöne erősebb a „zsírhatás”-hoz hasonló konzervatív maradványoknál.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Ezt érdemes a gyereknevelésben is figyelembe venni. A gyereket mindig arra a konkrét környezetre kell felkészítenünk, amelyben élni fog; szerencsére a környezet történelmi léptékben nem változik túl gyorsan, tehát rendszerint hasonló ahhoz, mint amelyben mi szülők élünk. De mindenesetre különbözik például a kétszáz vagy kétezer évvel ezelőttről, úgyhogy nem bölcs dolog ragaszkodni az akkori idők ételéhez, még ha egyes ideológiák szerint azok „örök” értékeket képviselnek is. A történelemben számos példa van rá, hogy a gyerekekkel való bánásmód radikálisan megváltozott, mikor radikálisan új viszonyok alakultak ki.

[..] A gyerekekről kialakult új felfogásunk néhány erkölcsi következménnyel is jár. A gyereknevelés problémái a társadalomnak mindig fontosak voltak, mert a holnapi társadalom felnőtt tagjai a mai gyerekekből lesznek, nem mindegy tehát, hogy milyen felnőtté sikerül őket nevelni. Ez a szempont természetesen helyénvaló, de ma úgy látjuk, egyoldalú. Ha a gyerekek olyan gondolkodó és érző lények, mint mi, akkor megilleti őket minden olyan jog, mint minket. Mi indokolná, hogy egy felnőtt embertársamat nem tekintem annak? Az nem indok, hogy ő a saját szempontjait a gyakorlatban kevésbé tudja érvényesíteni, vagy akár nem is tud róluk: ez sok felnőttre is igaz, mégis egy civilizált mai emberben mélyen él a meggyőződés, hogy ők nálunk semmivel sem alacsonyabb rendűek. Sőt, mivel a gyerek kétségtelenül függ a mi gondoskodásunktól, még inkább tudatában kell lennünk, milyen értékes ő a saját jogán; nemcsak mert egyszer majd felnőtt lesz belőle, hanem mert érző és gondolkodó egyén már ma is. [..]

DIDAKTIKAI SZITUÁCIÓ, DIDAKTIKAI SZERZŐDÉS

(GUY BROUSSEAU: *Theory of didactical situations in mathematics. [A didaktikai szituációk elmélete]* 29–32. o.)

1. [..] A tanulásról kialakult legáltalánosabb felfogás szerint a tudás valójában megfeleltetés jó kérdések és jó válaszok között.

A tanár ismerteti egy feladatot, amit a tanulónak meg kell oldania. Ha a tanuló felel, bizonyítja, hogy tud; ha nem, akkor a tudáshiány nyilvánvalóvá válik, és ez információt, tanítást tesz szükségessé. „A priori” bármely módszer elfogadható, amely lehetővé teszi a jó társítások memorizálását.

A szókratészi majeutika⁶ azokra a társításokra korlátozódik, amelyeket a tanuló saját maga alkot meg. A leszűkítés célja annak garantálása, hogy a tanuló megértette a feladatot, hiszen ő maga alkotta meg. Fel kell azonban tételeznünk, hogy a tanuló már birtokolta ezt a tudást – vagy úgy, hogy mindig is a birtokában volt, vagy úgy, hogy ő maga alkotta azt meg saját különálló tevékenységével. Minden olyan viselkedésmód, amelyben a tanár maga nem adja meg a konkrét választ, elfogadható arra szolgáló eszközként, hogy ezt a tudást a tanulóhoz eljuttassa.

A szókratészi keret fejleszthető, ha feltételezzük, hogy a tanuló képes a tudását a saját tapasztalataiból, a környezetével (milió) való interaktív tevékenységből meríteni, még akkor is, ha ez a környezet nem a tanulás célkitűzése alapján szerveződik. A tanuló a mindennapi életből tanul (empirikus-szenzualista hipotézis), vagy azáltal, hogy olyan hipotéziseket állít fel,

⁶ Majeutika (ógörög maieutikosz: bábáskodás) a „szókratészi bábáskodás”: a helyes gondolatok megszületésénél bábáskodni.

amelyekre saját tapasztalatai vezetnek rá („a priori” hipotézis), vagy pedig olyan, összetettebb, asszimilációra és alkalmazkodásra épülő interaktív tevékenységből, amelyet PIAGET ír le.

A tanuló egy közeghez alkalmazkodva tanul, amely közeg ellentmondásokat, nehézségeket és kiegyensúlyozatlanságot teremt, hasonló módon, mint maga az emberi társadalom. Ez a tudás, amely a tanuló alkalmazkodásával jön létre, új válaszok megadásában tükröződik, amelyek a tanulás érzékelhető jelei, bizonyítékai.

2. Ez a PIAGET által bemutatott pszichogenetikai folyamat ellentéte a skolasztikus dogmatizmusnak. Egyesek semmit sem, mások pedig mindent a didaktikus szándéknak köszönhetnek. PIAGET elmélete azáltal, hogy a „természetes” tanulásnak tulajdonítja azt, amit a dogmatizmus a tanítás művészetének tart, felmenti a tanárt mindenféle didaktikai felelősség alól; ez tulajdonképpen paradox visszatérést jelent az empirizmus elméletéhez. De egy didaktikus szándék nélküli közeg (milió) nyilván elégtelen ahhoz, hogy a tanulónak mindazt a kulturális tudást, szellemi háttérrel megadja, amit a tanulóhoz eljuttatni szeretnénk.

Éppen ezért a tanítás modern felfogása azt igényli a tanártól, hogy ezt a tanulóktól elvárt adaptációs folyamatot a diákjai számára felkínált problémák gondos kiválogatásával megindítsa. A feladatokat úgy választjuk, hogy a tanuló elfogadhassa őket. Ezeknek a feladatoknak kell arra készíteni a tanulókat, hogy cselekedjenek, beszéljenek, gondolkodjanak és kibontakozzanak saját belső motivációjuk alapján. A feladatnak a tanuló által történt elfogadásának pillanata és a válaszáadás pillanata között a tanár tartózkodik a folyamatba való beavatkozástól vagy annak a tudásnak sugalmazásától, amelyet a tanulótól elvár. A tanuló nagyon jól tudja, hogy ezt a feladatot az új tudásanyag elsajátításának elősegítése céljából választották ki számára, de azzal is tisztában kell lennie, hogy ez a tudás teljes egészében a szituáció belső logikáján alapszik, és minden didaktikai érvelés nélkül is, ő maga is fel tudja építeni. Ezt nemcsak meg képes tenni, de meg is kell tennie, mivel csak akkor fogja valóban elsajátítani ezt a tudást, ha alkalmazni tudja olyan szituációkban is, amelyekkel mindenféle oktatási kontextuson és minden szándékos befolyásoláson kívül találkozik. Ezt a helyzetet nevezzük „adidaktikai szituációnak”. A tudás minden elemét az ilyen „adidaktikai szituációk” jelentéssel teli tartalma jellemzi; ezt pedig „alapvető szituációnak” nevezhetjük. A probléma az, hogy a tanuló nem tudja ezeket az „adidaktikai szituációkat” közvetlenül megoldani; a tanár gondol ki olyat, amivel a tanuló meg tud küzdeni. Az ilyen didaktikai célú adidaktikai szituációk meghatározzák a létező tudást, amit adott pillanatban tanítunk, és azt a sajátos jelentést, amit ez a tudás fog kapni bizonyos korlátozások és torzulások miatt, amelyek az alapszituációt befolyásolták.

A tanár által választott helyzet és feladat egy tágabb értelemben vett szituáció alapvető tényezője, amelyben a tanár a tanulóra próbál átruházni egy adidaktikai szituációt, amely a tanulót a lehetséges legönállóbb és legeredményesebb interaktív tevékenységhez juttatja. E célból a tanár vagy átadja, vagy visszatartja az információkat, kérdéseket, tanítási módszereket, heurisztikus eljárásokat stb. Ily módon a tanár részese lesz egy, a tanuló interaktív tevékenységrendszerével folytatott társasjátéknak, azon problémák útján, amelyeket a tanár a tanulóval ismertet. Ezt a játékot vagy tágabb értelemben vett szituációt nevezhetjük „didaktikai szituációnak”.

A tanuló ebben a helyzetben nem különbözteti meg azonnal a lényegében didaktikus és lényegében adidaktikus eredetű szituációt. A szóban forgó végső adidaktikai referenciaszituáció, amellyel a tudást jellemezhetjük, elméleti szinten tanulmányozható, de a didaktikus

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

situációban úgy a tanárnak, mint a tanulónak ez egyfajta ideálképet jelent, amit mindketten próbálnak elérni. A tanárnak mindig segítenie kell a tanulót, hogy minél gyorsabban megfossza a situációt minden didaktikai csalafintaságtól, megrendezettségtől, műviségtől, hogy elérhessen a személyes és objektív tudáshoz.

A didaktikai szerződés „a játék” szabályait és a didaktikai situáció stratégiáját tartalmazza. Ez az a jogcím, amely a tanárt feljogosítja a situáció bemutatására. De a situáció előrehaladtával módosul a szerződés, amely ezután új situációk kialakulásához vezet. Ugyanígy, a tudást az adidaktikai situáció szabályai és a szóban forgó stratégiák fejezik ki. Ezeknek a stratégiáknak a fejlődése olyan tudás létrejöttét idézik elő, amely majd új didaktikai situációkat épít fel. A didaktikai szerződés nem egy általános pedagógiai szerződés, hanem szoros összefüggést mutat az adott specifikus tudással.

A modern didaktikában a tanítás egy megfelelő adidaktikai situáció átruházása a tanulóra, a tanulás pedig a tanuló alkalmazkodása ehhez a helyzethez. A későbbiekben látni fogjuk, hogy ezeket a situációkat úgy foghatjuk fel, mint szabályos játékokat, és hogy ez a fogalom hozzájárul a tanítási situációk megértéséhez és elsajátításához.

A didaktikai szerződés

Ily módon minden oktatási helyzetben a tanár megkísérli megértetni a tanulóval, hogy mi lesz a teendője. Elméletileg az információtól és a tanár tanácsaitól az elvárt válaszig tartó folyamatnak arra kell serkentenie a tanulókat, hogy mozgósítsák az adott kérdéssel kapcsolatos tudásukat, akár éppen most megszerzendő, akár már eddig is birtokolt tudásról legyen szó. Tudjuk, hogy a matematika művelésének egyedüli módja az, hogy megvizsgáljunk és megoldjunk konkrét példákat, és, ebből kifolyólag, újabb kérdéseket tegyünk fel. A tanárnak ezért nem magát a tudást kell kommunikálnia a tanuló felé, hanem a tanulóra át kell ruháznia egy-egy jó példát. Ha ez az átruházás megvalósul, a tanuló belemegy a játékba, és ha nyer ebben a játékban, akkor a tanulás megtörténik.

De mi történik akkor, ha a tanuló visszautasítja vagy elkerüli a problémát, vagy nem oldja meg azt? A tanárnak ebben az esetben a társadalmilag elvárt kötelessége, hogy segítsen neki, és egyes esetekben igazolja választását, ha a feladott példa túlságosan bonyolultnak bizonyul.

Ily módon kialakul egy olyan kapcsolat, amely meghatározza – bizonyos fokig explicit módon, de többnyire csak rejtett, implicit formában –, hogy a két résztvevő fél, tanár és tanítvány, milyen felelősséget, kötelezettségvállalást fogad el a másik féllel kapcsolatban. Ez a kölcsönös felelősségen alapuló rendszer tulajdonképpen szerződéshez hasonlít.

Ami bennünket jelenleg érdekel, az a „didaktikai szerződés”, vagyis a szerződésnek az a része, amely a tartalomra, a matematikai tudásra vonatkozik.

Ez az oka annak, hogy e helyen nem tudjuk részletezni ezeket a kölcsönös kötelezettségeket; ráadásul éppen a szerződés „felmondása”, megtörése az, ami itt lényeges.

Vizsgáljunk meg néhány közvetlen következményt:

- A tanártól elvárják, hogy megfelelő körülményeket teremtsen a tudás elsajátításához, és hogy felismerje az elsajátítás megtörténtét, mikor ez valóban bekövetkezik.

- A tanulótól elvárják, hogy képes legyen megfelelni ezeknek a követelményeknek.
- Az oktatási kapcsolatnak minden körülmények között fenn kell maradnia.
- Mindezek alapján a tanár feltételezi, hogy a korábbi, már megtörtént tanulás és az új feltételek biztosítják a tanuló számára az új tudás elsajátításának lehetőségét.

Ha ez a tanulás mégsem valósul meg, a tanulót kérdőre vonják azért, mert nem teljesítette, amit elvártak tőle; de ugyanez vár a tanárra is, mert ő sem teljesítette azt, amit (rejtett, implicit formában) elvártak tőle.

Szögezzük le, hogy a kötelezettségeknek ez a szövevénye valójában nem felel meg a szerződés fogalmának. Először is, mivel azt állítja magáról, hogy a tanítási folyamat eredményéről szól, nem lehet teljesen explicit. Nem rendelkezünk ismert, általánosan elfogadott módszerekkel az új tudás kialakításának biztosítására, illetve arra, hogy a tanuló, minden ellenállás dacára, elsajátítja a kitűzött tudást. Ha a szerződés csak a tanár vagy a tanuló viselkedésének törvényein alapszik, akkor ennek a szerződésnek aggályos betartása sikertelenségre ítéli az oktatási kapcsolatot.

A tanárnak azonban vállalnia kell a felelősséget az eredményességért, és biztosítania kell, hogy a tanulónak hatékony eszközök álljanak rendelkezésére a tudás elsajátításához. Ez a „biztosítania kell” félrevezető lehet, de elengedhetetlen, ha a tanár a tanuló felelősségére hivatkozhat. Ugyanígy, a tanulónak felelősséget kell vállalnia egyes problémák megoldásában, amire őt nem tanították meg, bár nem látja át *a priori* azt a választékot, amely rendelkezésére áll, sem az azzal járó következményeket, és így tulajdonképpen példáját szolgáltatja a jogi értelemben vett büntethetlenségnek, felelősségre vonhatatlanságnak.

Látni fogjuk, hogy egy ilyenfajta, teljesen explicit szerződés eleve kudarcra van ítélve. Speciálisan olyan cikkelyek, klauzúrák, amelyek a szerződésszegésre vagy a kockázat mértékére utalnak, semmiképpen sem fogalmazhatók meg előre. Éppen a tudás lesz az, ami feloldja az ilyen törések által okozott válsághelyzeteket, márpedig ezt nem lehet előre meghatározni. Abban a pillanatban azonban, amikor ilyen válsághelyzet bekövetkezik, minden úgy történik, mintha egy közvetett (implicit) szerződés kötné össze a tanárt és a tanulót; meglepő a tanulónak, aki nem tudja, hogyan oldja meg az adott problémát, és lázad az ellen, amit a tanár nem adhat meg neki, a cselekvésre való képességet; meglepő a tanárnak is, aki okkal vélte úgy, hogy jól tette a dolgát. Lázadás, tárgyalás és új szerződés kimunkálása következik, ami a tudás új, már megszerzett és még megszerzendő „állapotától” függ.

A didaktikaelméleti fogalom tehát nem maga a szerződés (jó vagy rossz, igaz vagy hamis szerződés), hanem a szerződéskialakításának hipotetikus folyamata. Ez a folyamat tükrözi a megfigyeléseket és tapasztalatokat, és ennek kell modellálnia és értelmeznie ezeket a tapasztalatokat.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

A MUNKAKÖZÖSSÉGEKRŐL

(ANDRÉ REVUZ: *Modern matematika – élő matematika*. 9. o.)

A legfontosabb és leggyümölcsözőbb az a tény, hogy a kísérletben résztvevő tanárok munkaközösségekben dolgoznak. Iskolai munkaközösségek közös munkával készítik elő az osztályokban folyó munkát és a felhasználható anyagot, vitatják meg az alkalmazott módszereket, értékelik az eredményeket. Bizonyos számú iskolai munkaközösség mindig egy-egy egyetemi vagy főiskolai munkaközösséghez tartozik. Ez lehetővé teszi módszereik összehangolását, eredményeik egybevetését. Végül: negyedévenként országos értekezletek biztosítják az információcserét és a hosszabb időre szóló tervek egyeztetését. Ez a szervezeti forma nagyon rugalmas, mindenkinek teljes cselekvési szabadságot enged, de mégis elegendő tájékoztatást és támogatást ad.

A kollektíva munkaerőt és biztonságot ad a résztvevőknek: mindegyikük tapasztalata a többi is gazdagítja. A csoportokban folyó eszmecsere során tudományos és pedagógiai oldalról is mindnyájan átgondolhatják, elmélyíthetik a tanított témákat. Így ez a módszer optimális feltételeket teremt a tanároknak az új ismeretek megszerzésére.

A tanárok csoportos munkája: ez kétségtelenül az egyik legfontosabb feltétele a tanítás teljes tudományos és pedagógiai megújításának. Parancsszóra nem lehet ezt rákényszeríteni a tanárokra. Az csak akadályozná a baráti együttműködés szellemének kialakulását. Kedvező feltételeket kell teremteni, és bátorítani kell a tanárokat az ilyenfajta együttműködésre.

EGYSÉG ÉS PLURALITÁS A NEMZETI ISKOLAÜGYBEN

(PATAKI FERENC: *Nevelés-ügyek*. 15–19. o.)

A bürokratikus centralizálás, az iskolaügyi etatizmus elleni jogosult – hangsúlyozom: jogos – tiltakozásunk egyenesen kötelességünké teszi, hogy feltegyük a kérdést: létezik-e a nemzeti társadalom egységes, sajátos iskolaügye, vagy az csupán különálló, autonóm iskolák rendezetlen halmaza. S ha igen, mit kell rajta értenünk? Úgy vélem, a kérdés valóságos, ezért előbb-utóbb határozott választ kell rá adni. A válasz ugyanis mélységesen érinti mind az oktatás és nevelés tartalmait, mind az iskolaszervezetet, mind pedig az iskolaügy oly hevesen vitatott irányítását. Néhány kiindulópont bizonyosnak látszik. Mindenekelőtt: valamely nemzeti iskolaügy csakis változatok – iskolafenntartók, iskolatípusok, szemléletmódok, nevelési ideológiák és metodikák – pluralitásaként képzelhető el, ahol az állami gondoskodás és törődés primátusa mellett minden – önmagát eredményeivel igazoló – változat egyforma polgárjogot élvez. A nemzetközi beilleszkedés, a sokat emlegetett európai menetelés nem jelent és nem jelenthet sem gépies uniformizálódást, sem színtelen-szagtalan beolvadást holmi általános európai iskolaügybe. Tessék csak beleszagolni egy német, francia, finn vagy flamand iskola mindennapi levegőjébe! [...]

Bizonyosan fenntartással kell szemlélni azt az elképzelést, amely az alapiskolázás határain túl is mindenki fejébe ugyanazt az ismeretanyagot kívánja tömni, azt híven, hogy minél egyöntetűbb az iskolázás, annál homogénebb a nemzeti közműveltség. Holott minden generációból szükség van latintanárra és zongoristára, gazdálkodóra és szerelőre, fizikusra és lelkeszre. Ezeket az egyéni változatokat ma már nem tervezheti meg semminemű egyén feletti, az egyén döntésén kívülálló instancia, viszont olykor meghatározóan befolyásolják a léthelyzetek egyenlőtlenségei.

Ezért a nemzeti iskolaügy meghatározóan fontos vonása, hogy milyen eszközöket és erőket vet latba ezek kiegyenlítésére és ellensúlyozására, vagyis annak biztosítására, hogy társadalmunk minden gyereke kiművelhesse személyes lehetőségeit, hajlamait. Úgy vélem, hogy az iskolaügynek kellően tágasnak és rugalmasnak kell lennie ahhoz – főképpen az iskolázás középső szakaszában –, hogy minden egyéni változatot és ambíciót, mindenfajta különös tehetséget magába tudjon fogadni, és legyen képes kultiválni.

Hogy kissé régiesen szóljak: alighanem létezik az emberi és az állampolgári erényeknek egy olyan kódexe, amely egyetlen iskolában sem nélkülözhető, s amelynek mindennapi gyakorlati valósága eltérhetetlen az iskola belső légkörétől, az önkormányzás demokratikus formáitól s a helyi társadalomban való gyakorlatias részvételétől. Egy effajta kódex körvonalazása bizonyára időszerű, s közös tennivalónk.

Nyitott kérdés, hogy vajon a remélt egységes Európa s benne a munkaerő szabad mozgása azt jelenti-e, hogy az iskolának kevésbé kell ügyelnie arra, hogy a saját nemzeti társadalmában végzett munkára, az abban divó jellegzetes munkamegosztási módokra és szokásokra készítse fel. Kétségtelen, hogy a munkamódok mindinkább internacionalizálódnak, a nemzetközi érintkezés bővül. Ám tűnődni való bőséggel akad! Főként akkor, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy hazánk az elkövetkező évtizedekben bizonyára az európai gazdaság perifériája, hátsó udvara marad, miközben – épp az érintkezések, a kommunikációs forradalom révén – mind erőteljesebb lesz a nemzetközi életviteli, fogyasztási minták és divatok hatása a fiatalokra. Az oly sokat emlegetett társadalmi modernizáció és polgárosodás a nemzeti társadalmak keretei között zajlik, ezért nem mellőzhető a modernizáció nemzeti karakterének, nemzeti dimenziójának módszeres vizsgálata – kiváltképpen az iskola- és nevelésügyben.

Iskola és tudomány

A tudomány nem az iskolának készül, de az iskola nem létezhet a tudományokhoz fűződő meghitt kapcsolatok nélkül. Egyebek között azért sem, mert a tudomány jövőjét, a tudományos közösség tagjainak új nemzedékét az iskola neveli. Ezért olyan fontos, hogy a tudomány emberei és intézményei – egyebek között az MTA is – óvón és támogatón vegyék körül az iskolát, sohasem feledkezvén meg arról, hogy tudományuk, s nem a nevelésügy szakértői.

Nem mindig vesszük észre, hogy manapság éppenséggel a tudományok felől érik a legnagyobb kihívások az iskolát és a pedagógust. A tudományos ismeretek exponenciálisan nőnek; szinte naponta új és új tudományágak hasadnak ki, új és új integratív diszciplínák születnek. Mindez már-már elviselhetetlen teherként nehezedik az iskolára. Hiszen a tudomány jegyében kell élnie, tanítania, de hogy mit, milyen keretben és miképpen, arra az intézményes tudomány nem ad, nem adhat kész választ. Már csak azért sem, mert a sokat emlegetett tanuló hol 8, hol meg 18 éves, mindegyiküknek másfajta a tehetsége, és másfajta a tanulási és önnevelési motivációja, latba vetni kívánt erőfeszítése. A tudomány eredményeit többszörösen is transzformálni kell az iskolára, a gyerekek világára. Ki végezze ezt el? A központi és a helyi tantervek? Hiszen ezek csak kereteket kínálnak.

Alighanem nagy szellemi erőket kellene felszerkenteni a tudomány művelőiből s a java pedagógusokból, hogy e súlyos és sokrétű tennivalókkal megbirkózhassunk. Sajnálatos, hogy a hazai metodikai és curriculum-szakemberek, tantervszerkesztők és tankönyvírók hajdani nagy nemzedéke letűnt, s nincs méltó utánpótlása. Egy durván centralizált, uniformizált, egykönnyű oktatásügy nem is serkenthetette az ilyen irányú becsvágyakat. Pedig most érke-

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

zett el az effajta szakemberek aranykora. Ők azok, akik a tudomány és az oktatás között megépíthetik a hidakat, otthon lévén mindkét világban. Ennek a magas kvalifikált szakembercsoportnak az újjáteremtése alighanem a legidőszerűbb feladatok egyike.

De óvakodjunk az illúzióktól: az iskola már régen megszűnt a tudás, a tudomány egyedüli birtokosa lenni. Mi több, a modern társadalmakban merőben új módon alakul az intencionális, szándékolt nevelés és a funkcionális nevelődés, a társadalmi tapasztalások teljes anyagán folyó szocializálódás belső aránya és dinamikája, éspedig az utóbbi javára. Az iskola ma még nem tudja teljes mélységében felbecsülni az információs társadalom eljövételének, az információrobbanásnak, a képi kultúra térhódításának s a verbalitás háttérbe húzódásának minden következményét. Pedig a gyerekek óraszám ülnek a tévé előtt; válogatás nélkül cserélgetik a csatornákat, s nézik hol a videoklipeket, hol meg a nagyszerű ismeretterjesztő és tudományos sorozatokat. Hetenként tucatnyi is akad belőlük! Órák sorát lehet tartani felhasználásukkal. Egy-egy nyári utazás során telítődnek a közeli vagy távoli Európa képeivel. Rondán írnak, de pompásan kezelik és használják a szövegszerkesztőket. [...] Ma a fiatalok társadalmi tapasztalása egyszerűen nem fér bele az iskola világának kereteibe. S ez veszedelmes, mivel a növekvő távolság elidegeníti az iskolát a gyerekektől, s emellett hipokrizist szül.

De mit tegyen az iskola? Könnyűnek látszik a válasz: az iskola legyen mindennek integrálója és értelmezője. Igen ám, de miképpen? Az iskolának mindig tudnia kell, mi van a gyerekek fejében, élményeiben és tapasztalásában; kellően szellősnek és levegősnek kell lennie ahhoz, hogy mindezek beleszövődhessenek a tanítás és a nevelés mindennapjaiba; ezek feltétele pedig a művelt és művelődő, a felkészült és kíváncsi, a gyerek fejével is gondolkodni tudó, a gyerek élményeinek és élményfeldolgozási módjainak emlékét megőrző pedagógus.

Az iskola, hagyományosan, zárt ismeretekre törekedett – főként a minősítő vizsgákon. Persze az egyszerű mindig is érvényes marad! Meg sok minden más is! Ma azonban egyre fontosabb lesz a még nem tudott – de már tudható – felvillantása és tanítása, az emberi tudás örök nyitottságának szakadatlan érzékeltetése. Ugyan kinek a kíváncsiságát és alkotó érdeklődését serkenti az, ha az iskola azt a benyomást kelti, hogy immáron minden tudásunk végleges és lezárt? Úgy vélem, a tudomány haladása nem annyira már megszületett válaszai-ban, hanem az éppen feltett, érvényes kérdéseiben mutatkozik meg. A megismerés haladása mindig új fényt vet a még ismeretlenre. S ezt az ismeretlent úgy vesszük birtokba, hogy már rá tudunk kérdezni. Meglehet, a középiskola vége felé – de korábban is – legalább annyit kellene beszélni arról, amit még nem tudunk, amiről többfajta vélekedés létezik, mint arról, amit immár biztos tudásként elkönnyelhetünk. Mindezek a megfontolások új fényt vetnek ősi pedagógiai vitákra is, mint amilyen a materiális és formális képzés dilemmája...

A GYEREKEK GONDOLKODÁSÁNAK FIGYELÉSE

(DIENES ZOLTÁN PÁL: *Játék az életem*. 283. o.)

Hatévesek, akiknek az absztrakciós képessége a PIAGET által leírt „preoperációs” szinten volt.

A következő játékot játszottam velük.

Sorba kiraktunk papírtányérokot, mindegy, hogy hányat. Aztán megkértem egy gyereket, hogy mindegyikbe tegyen bele egy babszemet. Aztán egy másikat kértem, hogy rakjon mindegyikbe még egy babszemet. Eztán egy harmadikat is, hogy rakjon beléjük egyet-egyét,

és ezt csináltuk addig, amíg már nem tudták, hogy hány bab van a tányérokbán, csak azt tudták, hogy mindegyikben azonos mennyiségű babszem van. Aztán megkértem egy gyereket, hogy az első tányéért takarja be egy üres tányérral, és tegyen egy-egy babot mindegyik lefedetlen tányérba. Aztán megkértem egy gyereket, hogy fedje le a második tányéért, és tegyen egy-egy babot mindegyik fedetlenül maradt tányérba. Így tettünk egészen addig, amíg a végén mindegyik tányér be volt fedve és egyetlen tányér sem látszott.

– Hol van több babszem? Ezen vagy azon az oldalon? – kérdeztem.

– Ott a végén – kiáltották kórusban.

Azután rámutattam két egymás melletti tányérra, és azt kérdeztem, hogy melyikben van több babszem.

– Hát abban! – mutatott több gyerek arra, amelyet később takartunk be.

– És hányal van itt több, mint a másikban? – kérdeztem.

A gyerekek elkezdtek gondolkodni, és végül egy kisfiú jelentkezett.

– Eggyel többnek kell lennie, mert mielőtt betakartuk őket, egyformák voltak, de aztán ezt itt betakartuk, és egy babot tettünk a másikba. De aztán azt is betakartuk!

Egyes gyerekek ezt az okoskodást követték, mások viszont nem. A következő napon megismételtem a kísérletet, de csak azokkal a gyerekekkel, akik egészen biztosak voltak abban, hogy miért van két egymás melletti tányér közül az egyikben eggyel több babszem, mint a másikban. Aztán felvettem két tányéért, de úgy, hogy a kettő közöttit az asztalon hagytam.

– És most hányal van több az egyikben, mint a másikban? – kérdeztem.

– Erre a nehéz kérdésre senki sem tudott válaszolni.

Az egyik fiú azonban a következőt javasolta:

– Ūrítsük ki a tányérokat, aztán tegyük az egyik tányérból származó babokat a másik tányér babjai mellé, és akkor látni fogjuk, hogy hányal több a bab ebben a tányérban, mint abban.

Így is tettünk, és a gyerekek észrevették, hogy a különbség két bab. Ezt megisméltük másik két ilyen tányérral. A különbség megint kettő volt. Aztán felemeltem a sor végén két olyan tányéért, amelyek között volt egy tányér.

– Na, és mi van ezzel a kettővel? – kérdeztem.

– Itt legalább három babbal többnek kell lennie, vagy akár négygel! – mondta az egyik gyerek.

– Miért? – kérdeztem.

– Hát azért, mert már annyi bab van arrafelé, hogy többnek kell lenni! – mondta ugyanaz a gyerek.

Megint kiöntöttük a babszemeket a tányérból, hogy megnézzük, mi a valóság, és a gyerekek őszintén csodálkoztak, hogy a különbség most is kettő. Egyik gyerek sem látta, hogy mivel a következő tányérban eggyel van több, és az ezt követően megint csak eggyel van több, így a következő utániban kettővel többnek kell lennie. A probléma nyilván nem az volt, hogy nem tudták, hogy egy meg egy az kettő, amit mindenki tudott. Nem tudták azonban azt, hogy eggyel több meg eggyel több az kettővel több.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

Aztán feltettük a következő kérdést:

– Mondjuk, hogy kirakunk egy sor tányért az iskolaudvaron át egészen addig az ajtóig, vajon ott is két bab lesz-e a különbség, ha két tányért emelünk fel, egyet otthagyuva köztük?

A gyerekek nem voltak biztosak a dologban:

– Ezt csak úgy lehet megállapítani – mondták –, ha megcsináljuk.

Egy hét múlva ismét kimentem az iskolába, ahol több gyerek rohant felém, mondván:

– Jöjjön, tanár úr, nézze meg a tányérsort! Kiraktunk egy sort egészen addig az ajtóig, amit mutatott, és a különbség még mindig csak két bab!

Nem gondoltam volna, hogy a gyerekek ennyit fáradoznak, de ez elég bizonyíték volt arra, hogy gondolkodásuk valóban a preoperációs fázisban van.

– Mondjuk, hogy a sort egészen addig a templomig folytatnánk ott a dombon, akkor is csak két bab lenne a különbség? – kérdeztem.

– Az túl sokáig tartana, hogy megállapítsuk – válaszolták a gyerekek.

Fiatal gyerekekkel ilyen részletekbe kell menni ahhoz, hogy megtudjuk, hogy mit tudnak és mit nem. A tudást nem úgy kell elképzelni, mint azt a képességet, hogy az oktatók által tált kérdésekre pontos választ tudjanak adni, hanem mint a környezetből adódó problémák megragadásának képességét. Az ilyen képesség természetesen együtt fejlődik a gyerekekkel a megfelelő körülmények között végzett cselekvések hatására.

AZ OSZTÁLY EGYÜTT DOLGOZIK, EGY GYEREK PEDIG KÜLÖN

(SZENDREI JULIANNA: *Néhány gondolat a differenciálás a matematika tanulásban-tanításban témához.* 204–205. o.)

T. Gyula „bukottként” került a 6. osztályba, élénk gondolkodású, eleven fiú volt. Az első órákon kiderült, hogy hamar abbahagyja a feladatokkal való foglalkozást, beszél, dobál, unatkozik.

Egy tanítás utáni korrepetáláson kiderült, hogy rengeteg olyan fogalmat, eljárást nem ismer, amit a többiek már harmadik osztályban tanultak. Éreztem, hogy őt nem tudnám munkára ösztönözni a hatodikos feladatokkal. Ekkor elhatároztam, hogy Gyulát önálló feladatmegoldással fogom fejleszteni. Kezdetnek levettem egy 3. osztályos munkalap előlapját és új borítót ragasztottam rá. Úgy gondoltam, hogy sikerrel fogja megoldani ezeket a feladatokat, de zavarná a tudat, hogy harmadikosoknak való feladatokat old meg. Ebből a kötetből kijelölve a feladatokat ő is dolgozott az órán, és a korrepetálásokkal együtt jól haladtunk előre a hiányok pótlásában. Azonban ügyeltem arra, hogy vegyen részt olyan közös csoport- vagy osztálytevékenységekben, amelyekben „hiányai” nem játszanak lényeges szerepet. Sokszor előfordult, hogy később olyan feladatokat, amihez semmi előismeretre nem volt szükség, ő oldott meg először. Néha pedig egészen „beemelődött” a tudásába egy ötödikben, az előző hatodik osztályában meg nem értett anyag. [...]

Természetesen Gyula a dolgozatokat is abból a témakörből írta, aminek megtanulásához már elegendő előismerettel rendelkezett. Mint minden tanárnak, aki egy jeggyel osztályoz, választanom kellett, hogy az én egyetlen jegyem mit fejez ki. Jó szívvel adtam neki 5-öst akkor, ha az éppen akkor tanult témakör feladatait megoldotta, mert ebbe sok energiát fe-

tetett. Talán ezt a jegyet érdemjegynek nevezném. Végző osztályzatot mindenki szintmérés után kapott, érdemjegyei és szintjegyei mérlegelésével. Gyula nem érte el év végén a 6. osztályos minimumot, de nem kellett osztályt ismételnie, hiszen érdemjegyei alapján egyáltalán nem állt bukásra. Ezt a tanári konferencia is elfogadta.

TULAJDONSÁGLISTA TANÁROKNAK

(GEFFERT ÉVA–HERSKOVITS MÁRIA: *Csak keresni kell...* 27–28. o.)

A tulajdonságlista a tehetséges iskolás gyerekekre gyakran jellemző viselkedésjegyeket tartalmazza, és egyben segít a tehetség felismerésében. Nézze meg a listát egy-egy gyerek esetében, állapítsa meg, hogy melyik és hány tulajdonság jellemző az adott gyerekre. Minél több állításnál úgy érzi, hogy az ráillik tanítványára, annál valószínűbb, hogy az tehetséges gyerek. Diákjai megítélésénél figyeljen arra, hogy jó magaviselet, rendezett külső, becsvágy, engedelmesség, szociális alkalmazkodás ne játsszon szerepet az Ön véleményalkotásában. Tanácsoljuk továbbá, hogy benyomásait beszélje meg a gyerek szüleivel, hogy az ő benyomásaikkal, megfigyeléseikkel összevetve minél megbízhatóbb legyen a gyerekről kialakított kép.

A tanítványom...

- általában érdeklődik az iskolai dolgok iránt;
- sokféle területről vannak ismeretei;
- gyorsan megjegyzi a tényeket, információkat, és könnyen fel is tudja azokat idézni;
- tanulási és munkatempója gyors és az intellektuális jellegű tevékenységek örömmel töltik el;
- önállóan dolgozik, jobban szereti az egyéni munkát, van önbizalma, valamint sok szabadságot igényel tevékenységeihez, mozgásához;
- lényegesen előbbre van kortársainál általános tudás, készségek és általános fejlettség szempontjából;
- vezető típus, hajlamos arra, hogy mindenhol átvegye a vezető szerepet;
- sok hobija, sokféle érdeklődési köre van, sokoldalú;
- jól tud absztrakt szinten gondolkodni, problémákat felismerni, analitikusan leírni dolgokat és megoldási módokat kitalálni;
- kreatívan gondolkodik, eredeti ötletei vannak, szereti a szokatlan megoldásmódokat és mindig új elképzelésekkel áll elő;
- érzékeny, fogékony a művészetekre, a szépre;
- energikus, élénk, lelkes, szereti, ha saját ötleteit, megoldásait kipróbálhatja;
- esetenként tud brillírozni;
- egy vagy több művészi területen, mint pl. zene, rajzolás, szerepjáték, jó készségekkel rendelkezik;
- szókinccse gazdag, könnyen és választékosan fejezi ki magát;

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

- saját kedvtelésből sokat olvas, előnyben részesíti a felnőtteknek írott könyveket, azok nehézsége ellenére is;
- szereti és sokat használja a lexikonokat, enciklopédiákat, szótárakat;
- egy őt megragadó feladat annyira lebilincseli, hogy környezetéről is megfeledkezik, ilyenkor figyelemkoncentrációja kiváló;
- brillírozik a matematikai feladatok megoldásánál;
- gyorsan felfogja a problémákban rejlő elveket, hamar jut el általánosításokhoz;
- rendszeresen tud gondolkodni és dolgozni, kedveli a struktúrákat és a rendet, mint például a számrendszereket;
- gondolkodásában rugalmas, könnyen vált egyik tárgyról a másikra;
- érdeklik a technikai tárgyak és szokatlanul ügyes a konstrukciós játékokban;
- a sportban ügyes, jó a motoros koordinációja;
- bizonyos dolgok teljesen magukkal ragadják, megpróbálja azokat teljesen megérteni, logikus megoldásokat és „józan” válaszokat keres;
- kritikus másokkal és magával, tökéletességre törekszik;
- foglalkoztatják az élet „nagy” kérdései (Isten, halál, erkölcs, politika);
- feltűnően jó humorérzéke van.

A TEHETSÉG AZONOSÍTÁSA

(OROSZ GYULA–MAJOROS MÁRIA: *Tehetséggondozás matematikából*. 49. o.)

A matematikából tehetséges diák viszonylag könnyen felismerhető.

Felsorolunk néhány jellemzőt:

- A többségnél gyorsabban és biztosabban reagál, könnyebben átlátja az összefüggéseket.
- Jól fejlett a matematikai intuíciója: érzéke van a „hitetlenségekhez” (nyilvánvalónak tűnő állítások megkérdőjelezéséhez) és a gyors analitikához (tesztelés, hibakeresés, ellenpéldák megtalálása, következmények, általánosítások, sejtések megfogalmazása).
- Érzékeny a határhelyzetekre, specialításokra.
- Kreatív, eredeti ötletei, váratlan gondolatai vannak stb.
- [...] A tehetséges diáknak nem feltétlenül van szüksége az aktuális tananyag matematikai eszközeire, képes a saját útját járni (és nekünk tanároknak ezt az utat a lehető legtovább biztosítanunk kell)...

NEUMANN JÁNOS

(ROPOLYI LÁSZLÓ: *Neumann János válogatott írásai* c. könyv bevezetője. 17–19. o.)

NEUMANN rendkívüli képességei már kisgyermek korában kitértek. Hatévesen ógörög nyelven tréfálkozott az apjával, és képes volt akár nyolcjegyű számokat is fejben osztani. Gyakran ámulatba ejtette a család vendégeit azzal a képességével, hogy pár perc alatt képes volt a telefonkönyv bármely oldalát memorizálni és tetszés szerinti rendben felidézni. Figyelemre méltó, hogy rendkívüli fejszámolási és emlékezőtehetsége élete végéig megmaradt.

A rendkívüli gyermek 1913 és 1921 között a Fasori Evangélikus Gimnázium tanulója volt. Matematikai tehetsége hamar kitűnt. RÁTZ LÁSZLÓ, az iskola híres matematikatanára eleinte különórákon foglalkozott vele, majd bevezette az egyetemi matematikai körökbe is, ahol KÜRSCHÁK JÓZSEF irányításával FEKETE MIHÁLY és SZEGŐ GÁBOR foglalkoztak a fiatal tehetséggel. NEUMANN már érettségije előtt ismertté vált a magyarországi matematikusok körében, és mint kész matematikusra tekintettek „hazánk legnagyobb Jancsijára” – ahogyan FEJÉR LIPÓT nevezte volt akkoriban.

Ideje nagy részét Berlinben töltötte, ahonnan azonban két év elteltével – talán a németországi politikai bizonytalanság következményeitől való megszabadulás reményében is – átiratkozott a zürichi ETH-ra. Zürichben – akárcsak korábban Berlinben – persze nem annyira a kémikusok, hanem sokkal inkább a matematikusok társaságát kereste. Itt találkozott HERMANN WEYL-lel és PÓLYA GYÖRGGYEL is. Felkészültségére jellemző, hogy egy alkalommal WEYL távollétében megtartotta helyette egyetemi előadásait. 1926-ban vegyészmérnöki diplomát kapott Zürichben, de ugyanezen év márciusában már doktori címet is szerzett a budapesti egyetemen „Az általános halmazelmélet axiomatikus felépítése” című matematikai dolgozatával.

[..]

Az eltelt évek alatt kialakult NEUMANN imázsa: a nagy matematikus barátságos, kedves és mosolygós ember, szereti a tréfákat, a szórakozást se veti meg, imádják a szép autókat, bár figyelmetlen vezető és gyakran összetöri őket, nem valami jó előadó, de gondolkodása hihetlenül gyors, emlékezete félelmetesen pontos, sokak szerint az egyetlen élő zseni.

A harmincas évek második felétől tiszta matematikai munkái mellett egyre többet dolgozott alkalmazott matematikában is. Operátorelméleti, mértékelméleti, hálóelméleti, kvantumlogikai tanulmányok mellett foglalkozni kezdett nemlineáris parciális differenciálegyenletekkel, a turbulens jelenségek és a lökéshullámok nehezen megközelíthető problémái megértésének reményében. Az ezekben a feladatokban szükségképpen megjelenő nagy mennyiségű számolás egyik fontos forrása volt NEUMANN számológépek iránt hamarosan kialakuló érdeklődésének.

A TEHETSÉGGONDOZÁSRÓL

(STAAR GYULA beszélgetése REIMAN ISTVÁN ny. egyetemi docenssel)

REIMAN ISTVÁN nemcsak felkészítette a csapatot, hanem ott volt az olimpiákon is. Közelről láthatta LOVÁSZT versenyezni Moszkvában, Berlinben és Szófiában. Milyen versenyző volt?

Amikor Lovász Lacit és Pelikán Jóskát először küldtük matematikai olimpiára (Wrocławba), még csak elsős gimnazisták voltak. A minisztérium illetékese megdöbben, és visszaüzent,

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

nem történt-e tévedés, jól meggondoltuk-e a döntésünket. Azután megnyugodott, amikor Lovász ezüstéremmel tért haza. A következő három olimpiát maximális pontszámmal nyerte, minden alkalommal külön dicséretet kapott. Kitűnt dolgozatainak tiszta, elegáns, érthető megfogalmazásával. Megoldásai „nyomdakészek” voltak. Ma is nagy tehetsége van ahhoz, hogy amit tud, azt úgy adja elő, hogy mások is megértsék. Az olimpiákon ötletek sorát mutatta be. Berlinben egy lineáris egyenletrendszer olyan szellemesen oldott meg, hogy ez hasonlíthatatlanul szebb és rövidebb volt a mintamegoldásnál. Azóta is sok helyen publikálták.

Ön tanítványainak, diák versenyzőinek további útját is nyomon követi. Miként látja: a jó versenyzőből jó matematikus is lesz?

Valóban sok tanítványom sorsát ismerem. Mondhatom, hogy a jó versenyzők 90 százalékából jó matematikus lesz, ha ezt a pályát választják. Ugyanakkor lehet kitűnő matematikus azokból is, akik egyébként pocsék versenyzők voltak. Tehát a versenyen való jó szereplés jelezheti a matematikai tehetséget, a kevésbé sikeres versenyzésből viszont nem vonhatunk le következtetést.

Ön szerint korunk kedvez a matematikának?

A matematikának igen, a matematikai tehetségek felkarolásának kevésbé. Miközben a matematika felhasználása terjed, s egyre több területen hívják segítségül, a tanári gárda nem lett jobb. A tanárképzésnek nagy hiányosságai vannak, nem sokat törődnek azzal, hogy felkészítsék a leendő pedagógusokat a matematikai nevelésre, a legjobbakkal való törődésre. Több képzett pedagógus kellene ahhoz, hogy ne csak egy-két helyen reménykedhessünk Lovász Lászlók felbukkasásában. A matematikai diákolimpiákon kiemelkedően szereplő diákok középiskoláink 8-10 százalékából kerülnek ki. Hol van a többi 90 százalék, ahol még nem neveltek matematikusokat? Pedig nyilvánvaló, hogy ott is tanulnak matematikai tehetségek, csak nincsenek olyan környezetben, mint egykor Lovász Lászlóék. Amikor esélyegyenlőségről beszélünk, én elsősorban nem az anyagi szempontokra gondolok, hanem arra, hogy bármelyik gyerek találkozzon olyan tanárral, aki felkelti az érdeklődését, és felismeri a tehetségét.

Egy probléma felvetése

(valójában a végtelen mértani összeg gondolatának előkészítése)

Az eredeti probléma:

Három gyereknek adunk 1 liter tejet, hogy osztozzanak meg rajta, de csak félliteres, negyedliteres, nyolcadliteres stb. edényük van a kiméréshez.^{7*}

„Világos, hogy a félliteres edény nem jó, mert akkor az egyik gyereknek nem jut tej. Először mindegyik kap egy negyedlitert, és marad egy negyed. Ekkor a nyolcadliteres megint nem jó, mert az egyik megint nem kapna tejet, tehát a 16-os edényt használják. És így megy ez tovább, vagyis mindegyik gyerek a következő mennyiséget kapja:

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{16} + \frac{1}{64} + \frac{1}{256} + \frac{1}{1024} \dots$$

⁷ DIENES ZOLTÁN feladata.

Szendrei Júlia: Hogyan „katalizálható” a tanuló fejlődése?

Más szóval, minden második edényt nem használják, és a sorozat így alakul:

Nem igen nem igen nem igen nem igen nem igen nem igen...

Hol ennek a vége? A gyakorlatban persze akkor van vége, amikor már csak olyan kevés tej van, hogy nem érdemes vele foglalkozni. Elméletben a sorozat vég nélkül folytatódik.”

1. változat:

Kilenc barátnő ajándékba kapott 1 liter kölnivizet. Szeretnék elosztani egymás között, de csak 1 dl-es, 1 cl-es és 1 ml-es mérőedényeik vannak.

Nektek is hoztam egy 1 liter „kölnit” (mondjuk víz), ezeket a feladatban szereplő mérőedényeket és 9 kis üveget.

Érdeemes csoportmunkában végezni. Egy tanuló lássa el a jegyzői feladatot! Mindegy, hogy hány fős a csoport, az a fontos, hogy mindegyik csoport kapjon 9 üveget, 1 liter folyadékot és még 3 mérőedényt. Az 1 ml-es edény lehet egy fóliából hajtogatott 1 cm élű kocka is.

A megoldás kapcsán megtörténhet, hogy már „elpancsolják” a víz egy részét. Mégis előfordulhat, hogy valamelyik csoportnál marad még egy kis víz az edényben. Az is lehet, hogy egy csoport úgy oldja meg a feladatot, hogy nem is öntöget, csak papíron végzi el a kimérést. Lehet, hogy a jegyző észreveszi, hogy még nem osztottak el minden folyadékot. Lehet, hogy senki sem veszi észre, akkor a megbeszélés végén készíthetünk egy „leltárt” a kiosztott folyadékról, amelyből láthatjuk, hogy 9 dl 9cl 9 ml csupán.

2. változat:

Kilenc tündér ajándékba kapott 1 liternyit az élet vizéből. A kiméréshez viszont csak egy tized, egy század, egy ezred, egy tizedred stb. literes mérőeszközöket használhattak fel. Írjátok le, hogy mennyi jut az élet vizéből egy-egy tündérnek!

Ezt a feladatot is csoportmunkában érdemes adni. Például az 1. változat megoldása után. Vagy ha már oldottak meg ilyen jellegű feladatot, akkor kezdhetjük azonnal ezzel. A csoportmunka lehetővé teszi, hogy mindenki megértse a problémát, dolgozzon rajta, vitatkozhasson a megoldásról, saját gondolkodásáról meggyőzze a másikat, megértse a megoldást.

A megbeszélés kapcsán az egyik csoport azt írhatja, hogy:

$$1 \text{ tized} + 1 \text{ század} + 1 \text{ ezred} + 1 \text{ tizedred} + \dots$$

Vagy:

$$\frac{1}{10} + \frac{1}{100} + \frac{1}{1000} + \frac{1}{10000} \dots$$

Azt is mondhatják, hogy minden tündér 1 kilenced litert kap az élet vizéből.

Sőt a csoportok elvitatkozhatnak azon, hogy ez most két különböző eredmény vagy sem, amely vitát a tanár a saját elgondolása szerint még kiegészíthet annak közlésével, hogy az 1 kilencednek ez is egy lehetséges felírási módja.

3. FEJEZET: AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK MEGVÁLTOZÁSA

3. változat:

Az előzők után annak, aki még bírja, vagy az előzők helyett vehetjük az eredeti feladatot:

Három gyereknek adunk 1 liter tejet, hogy osztozzanak meg rajta, de csak félliteres, negyedliteres, nyolcadliteres stb. edényük van a kiméréshez. Ki mennyit kap?

Az előző feladatváltozatokhoz hasonlóan dolgozhatnak a tanulók eszközökkel vagy anélkül. Az előző változathoz képest nehezítés az, hogy nem használható fel mindegyik mérőedény. Ezáltal viszont a tudatosságnak magasabb szintjére lehet a feladat megoldásának átgondolása után jutni.

A tanár eldönti, hogy mennyire akar „mélyére nézetni” a problémának. Meg van azonban a lehetőség arra, hogy a különböző érdeklődésű tanulók különböző szintű megoldásait adják a problémának.

FELADATOK ÉS KÉRDÉSEK

1. Gyűjtse össze egy tanulási körülménynek azokat a jellemzőit, ami az Ön számára ahhoz fontos, hogy tanulni tudjon!
2. Milyen korrepetálási lehetőségeket ismer?
3. Milyen tehetséggondozó lehetőségeket ismer? Ismer-e olyat, amelyik olyanoknak is való, akik nem versenyfeladatok megoldására készülnek?
4. Próbáljon iskolai emlékei közül olyat keresni, amelyikre a „didaktikai helyzet kifejezés alkalmazható”!

FELHASZNÁLT, ILLETVE TANULMÁNYOZÁSRA JAVASOLT IRODALOM

BROUSSEAU, GUY: *Theory of didactical situations in mathematics: didactique des mathématiques*. 1970–1990. Dordrecht, 1997, Kluwer Academic Publishers.

C. NEMÉNYI ESZTER–RADNAINÉ DR. SZENDREI JULIANNA: *Matematikai füveskönyv a differenciálásról*. Budapest, 2001. OKKER.

C. NEMÉNYI ESZTER: *A természetes szám fogalmának alakítása. Tantárgy-pedagógiai füzetek. Matematika*. Budapest, 2003, ELTE TÓFK.

COMENIUS, J. A.: *Orbis Pictus, in Hungaricum et Germanicum translatus* [A' világ le-festve. Magyarra fordítottatott és helytel-helytel meg-jobbított Sz. J. által S Patakon 1796-dik eszt.] Pozson, 1793. Reprint: Sárospatak, 1986, Magyar Comenius Társaság. = (Eredetileg 1658-ban jelent meg.)

CSER ANDOR (szerk.): *A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése*. Budapest, 1972, Tankönyvkiadó.

DIENES ZOLTÁN PÁL: *Játék az életem. Egy matematikus mágus visszaemlékezései*. Budapest, 2001, SHL Hungary.

GEFFERT ÉVA–HERKOVITS MÁRIA: *Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Vác, 1997, Észak-Pest Megyei Matematikai Tehetségfejlesztő Központ.

COPNIK, ALISON–MELTZOFF, ANDREW, N.–KUHIL, PATRICIA, K.: *Bölcsék a bölcsőben*. Budapest, 2001, Typotex Kiadó.

HUNYADY GYÖRGYNÉ–M. NÁDASI MÁRIA: *Osztályozás? Szöveges értékelés*. Budapest, 1986. Tankönyvkiadó.

OROSZ GYULA–MAJOROS MÁRIA: *Tehetséggondozás matematikából*. Debrecen, év nélkül, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.

PAJARES, M. F.: Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992/3. 307–332. o.

PATAKI FERENC: *Nevelés-ügyek*. Arcképek sorozat. Budapest, 2003, Aula Kiadó.

REVUZ, ANDRÉ: *Modern matematika – élő matematika*. Budapest, 1973, Gondolat.

STAAR GYULA: *A megélt matematika*. Budapest, 1990, Gondolat.

STAAR GYULA–REIMAN ISTVÁN: *A tehetség erővonalai. Arcképvázlatok Lovász László Wolf-díjas matematikusról*. <http://www.sulinet.hu/eletestudomany/archiv/2000/0015/lovasz6lovasz.html>

SZENDREI JULIANNA: *Néhány gondolat a differenciálás a matematika tanulásban-tanításban témához*. In GEREBEN FERENCÉ–KERSZTY ZSUZSA (szerk.): *Különböznek. Differenciálás kisiskolás korban*. Budapest, 1996, BTF.

VARGA TAMÁS: A kivételesek vannak többen. *Köznevelés*, 1971/9.

VÖRÖS GYÖRGY: *Szemelvénygyűjtemény a matematika tanításához. Tanárképző Főiskolák számára*. Budapest, 1992, Tankönyvkiadó.

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37.
Telefon: (06-1) 477-3100
Fax: (06-1) 477-3136
E-mail: info@educatio.hu

Nyomtatta a Pátria Nyomda Zrt.
Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató