

Szilágyi Imréné

Pedagógiai babonák nyomában

Úilágszerte felismerték, hogy az emberre zúduló hatalmas mennyiségű információáradat közvetítésével nem képes lépést tartani az oktatás. A megoldás kulcsát az élethosszig tartó tanulás megalapozásában, alapkészségeinek biztonságos kialakításában, valamint az oktatás személyessé tételében keresik. Úgy tűnik azonban, hogy a hazai iskolák jelentős részében igen lassan és nehezen terjednek e felismerés gyakorlati konzekvenciái. A megoldás keresése helyett inkább hátrítanak: a gyerekek érdektelenségét, igénytelenségét, a szülői ház rossz mintáit, nemtörődömségét stb. okolják a sikertelenségért. Magyarázkodnak, hogy mit miért nem lehet megváltoztatni. Ha jobban megismerjük e rossz beidegződések természetét, könnyebben megszabadulhatunk tőlük.

„Félig sem olyan fontos az, amit tanítunk gyermekeinknek, mint az, hogy’ tanítjuk... a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.”

Eötvös József

Az élethosszig tartó tanulás szükségességéből adódóan meghatározó kérdéssé vált, milyen nyomot hagy az intézményes nevelés a felnövekvő generációkban: milyen felkészültséggel, tudással, neveltséggel, értékrenddel stb. felvértezve lépnek ki a fiatalok az iskola világából az életbe, milyen tudás birtokában kezdik meg önálló, a társadalom számára is kívánatos, hasznos állampolgári létüket. Ez az igény jelentős változtatásokra készíti az intézményes nevelést tartalmában és pedagógiai elveiben, módszereiben egyaránt, és a figyelem középpontjába emeli az oktatás méltányosságának és eredményességének kérdését.

HOGYAN TOVÁBB?

Elméleti és gyakorlati szakemberek kitüntetett szerepet tulajdonítanak a diákok tanulási sikerességében az első hat iskolai év fejlesztő, alapozó munkájának, valamint – az iskolai tevékenységek örömszerző jellegéből adódóan – a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyulások kialakulásának.

Az új kihívások felismerésében és az ezeknek való megfelelés gyakorlati megvalósításának kérdéseiben azonban jelentős eltérések tapasztalhatók nemcsak a közoktatás különböző intézményei/szintjei között, hanem egy-egy tantestületen belül, sőt az intézményfenntartók és -használók körében is.

Az előrelépéshez jelentős szemléletváltásra, az iskolai tudás tartalmának újragondolására, a tanulás folyamatának újfajta értelmezésére és metodikai megújulásra volna szükség. Például elengedhetetlen annak belátása, hogy az iskolának le kell mondania ismeretforrás-szerepének korábbi hegemóniájáról. Ezt az álláspontot sokan elutasítják. Nem értik meg, hogy nem hoz megoldást az elsajátításra szánt ismeretek mennyiségének folyamatos duzzasztása. A tanulásra fordítható időkeretek korlátai miatt ugyanis a tanulók tudásába beemelhető ismeretanyag mennyisége már nem képes lépést tartani a hozzáférhető ismeretek mennyiségének felgyorsult növekedésével. Ugyanakkor a pedagógusok többsége parlagon hagyja azokat az információkat, amelyeket a tanuló iskolán kívüli forrásokból szerez vagy szerezhet.

Ma tehát az iskolában arra kellene megtanítani a diákokat, hogy eligazodjanak az ismeretek – hatalmasra nőtt – áradatában; kezelni tudják az ismeretforrásokat, meg tudják szerezni azokat az információkat, amelyekre aktuálisan szükségük van, tudásukat szokatlan feladathelyzetekben is jól tudják mozgósítani a sikeres megoldáshoz, és legyenek képesek – szükség szerint – a társaikkal való együttműködésre is. A hangsúly tehát az ismeretek bevéséséről és számonkéréséről áthelyeződik a különféle feladathelyzetekben való sikeres helytállásra felkészítő, kompetenciákat fejlesztő tanulási helyzetek és tevékenységek megszervezésére, működtetésére. Tehát nem a befogadó, hanem a cselekvő tanulás áll egy gondosan megválogatott ismeretrendszer feldolgozásának középpontjában.

Az új irányokban való elmozdulás természetesen nem egyszerű folyamat. Sokféle tényező akadályozhatja a változtatást. De az – legyen az intézmény, tantestület vagy pedagógus –, aki képtelen a megújulásra, nehéz helyzetbe kerül.

MI GÁTOLHATJA A VÁLTOZTATÁST?

A sokféle gátló tényezőtől most csupán az egyik legjellemzőbbel, a régihez való görcsös ragaszkodással foglalkozunk néhány tipikus példa felidézésével.

A változások iránti elutasító magatartásunk abból a természetes sajátosságunkból adódik, hogy ragaszkodunk megszokásainkhoz, és nem vagyunk egyformán nyitottak az új dolgok iránt. Mivel a változás kibillentí az embert biztonságot adó egyensúlyi állapotából, természetesnek tekinthetjük azt a reakciót, amellyel az új elfogadása helyett a megszokott megőrzésére vagy visszaállítására törekszünk. Ez a ragaszkodás igen gyakran az új kipróbálása helyett magyarázkodásban jelenik meg: mit, miért nem lehet megcsinálni. A pedagógiai elvek szintjére emelnek sokéves gyakorlati tapasztalatokból leszűrt, ám mára rendszerint meghaladott hiedelmeket/„pedagógiai babonákat”, s ezeket állítják szembe a szükséges változtatással, megkérdőjelezve annak létjogosultságát.

Ha ezt a mechanizmust felismerjük, és terjedését új szempontú értelmezéssel visszaszorítjuk, máris nagyot lépünk előre a változások terén. Nézzünk erre néhány példát az alsó tagozat gyakorlatából!

BABONÁS HIEDELMEINKBŐL

■ *Az a jó tanító, aki gyorsan megtanítja olvasni, írni, számolni a gyerekeket. Vagy: „Az a leggyorsabb és legeredményesebb tanítás, ha a tanító magyaráz.”*

E megállapítások első hallásra ugyan jól csengenek, mert megfogható mércét állítanak. Elfogadásuk azonban mégis súlyos hiba, mert mindkettő a tanulás konzervatív, rég túlhaladott értelmezéséből ered, hogy a tanító a főszereplő, ő áll az iskolai tanulás középpontjában, és az ő érdemének tekinthetők a tanulási eredmények. Ez az álláspont nem vesz tudomást a tanuló jelenlétéről, szerepéről, holott a tanulási folyamatban éppen róla van szó, és azt hozzá kellene igazítani.

Az eredményes tanulásnak ugyanis nem a gyorsaság a kiemelt célja, hanem az, hogy a diák aktív résztvevője legyen az információk megszerzéséért, megértéséért, az alapkészségek kifejlesztéséért folytatott tevékenységeknek. A cselekvő tanulás fejleszti leginkább a kompetenciáit, és az így elért sikerek teszik örömtelivé az iskolai tevékenységeket.

Ezért más elvek mentén kellene végiggondolnunk a tanulás folyamatát. Például ilyen kérdéseket tegyünk fel magunknak, amikor javítani szeretnénk munkánk eredményességét:

- Mikor célszerű megkezdeni az olvasás, az írás, a számtan tanítását?
- Milyen – fejlettségbeli – feltételek szükségesek ehhez?
- Kik azok, akik a tanulócsoporthoz már rendelkeznek a tanulás megkezdéséhez szükséges alapokkal?
- Ki az, aki további alapozó fejlesztést igényel? Mely területeken?
- Ki az, akinek az önállóságára építeni lehet a tanulás folyamatában?
- Ki az, aki a társak vagy a tanító segítségadására szorul? Ennek mi az oka?
- Mi az, amit a gyerekek önállóan is felfedezhetnek, mi az, ami kiegészítő magyarázatra szorul? Kinek van szüksége bővebb magyarázatra?
- Hogyan érhetem el, hogy a gyerekek számára örömteli legyen a tanulás?

■ *A lemaradók gátolják a tanítás menetét, hátrányos helyzetbe hozzák a gyorsabban haladókat. Vagy: „A tanulócsoporthoz minden gyereknek ugyanazt kell megtanulnia.”*

A gyerekek sokfélesége valóban nehéz helyzetbe hozza azt a tanítót, aki életkori elv és nem az egyedi fejlettségi jellemzőik figyelembevételével kezeli a tanítványait. Kizárólag frontálisan szervezi munkáltatásukat, azonos minőségű, mennyiségű és mindenkinek azonos időtartamra tervezett tanulási feladatokkal próbálja fejleszteni őket. Általában a középre tervez, hiszen ők vannak a legtöbben. Nem csoda, ha osztályában a teljesítmények erőteljesen szóródnak, és sem a gyorsabban fejlődők, sem a lassabban haladók nem kapják meg azt, amihez joguk volna: a személyre szabott fejlesztést, a jó oktatásból való részesedést, a sikerekből fakadó örömteli tanulás élményét.

Közismert kutatási eredmények bizonyítják, hogy már iskolába kerüléskor többévtényi eltérés lehet az azonos életkorú gyerekek között, és ez az iskolázás tíz éve alatt meg is duplázódhat, ha nem kapják meg a szükséges fejlesztést, támogatást.

A fenti babona alapja, hogy hiányzik a tanító felkészültségéből az adaptív pedagógia elveinek ismerete és gyakorlati alkalmazása, mely szerint a gyerekek közötti különbséget természetes helyzetként kell felfognia a pedagógusnak. A fejlesztésben személyre szabott tanulásszervezéssel az egyedi szükségletekhez és nem külső előírásokhoz kell igazodnia, következőképpen előnyben kell részesítenie a differenciált tanulásirányítást és a kooperatív tanulási technikák alkalmazását. Az önszabályozás mielőbbi kialakulása érdekében reális és pozitív értékeléssel kell támogatnia az önismeret egészséges fejlődését, a gyerek önértékeinek felfedezését, tudatosodását.

A tehetséges, a lassabban haladó, a különleges figyelmet igénylő diák tehát nem ellenség, kolonc, hátráltató tényező a csoport életében, csupán mást tud, másképpen fejlődik, fejleszthető és fejlesztendő, mint a pedagógus elvárásai szerint viszonyítási alapnak tekintett tanulók csoportja.

A fogalmak, szabályok megtanítása fejleszti legjobban a gondolkodást. (...) A sok önálló feladatmegoldástól fejlődik legjobban az önálló tanulás képessége.

Ezek a megállapítások akár tartalmazhatnának is részgazságokat bizonyos feltételek teljesülése esetén. Kizárólagosságuk („legjobban” fejlesztik) hangsúlyozása miatt azonban első látásra is tévedésnek ítélnélhetjük tartalmukat.

E hibás álláspontok hangoztatása mögött általában a tanulási cél és eszköz tisztázatlansága, egybemosódása, mindennapi gyakorlatban való átgondolatlansága rejlik.

A tanítás technológiáját alapvetően meghatározza, hogy mi a célja például egy nyelvtani fogalom megtanításának. Az, hogy a tanuló hibátlanul fel tudja idézni az általánosítás szintjén megfogalmazott meghatározást/szabályt, vagy az, hogy sok-sok konkrét, szemléletes gyakorlati példa megfigyelése után felismerje a közös tartalmi és formai jegyeket, s eljusson a fogalom megértéséig. Ez utóbbi esetben a fogalomalkotás útja valóban fejlesztő lehet. Az előbbivel ellentétben itt ugyanis nem a szabálytudás, a meghatározás felidézése, hanem a tanulás fejlesztő hatásának kiteljesítése a cél, s ebben az ismerethez való eljutás a fejlesztés eszköze.

Elég nagy baj, hogy a kisiskolások fejét ma igen sok, tapasztalással nem megalapozott és nem megértett, csak bemagolt meghatározással tömik. Ez pedig egyáltalán nem gondolkodtató, mert leginkább olyan mechanikus emlékezeti teljesítményt igényel, amelynek tartalma hamar feledésbe merül.

Köztudott, hogy a gyerekek absztrakt gondolkodásában kb. a 12 éves korban van egy jelentős minőségi változás (ugrópont). Kisiskoláskorban tehát felesleges az elvont szabályok és meghatározások megtanulásának túlhajtása. Inkább a készségfejlesztésre, a rutinok alapozására érdemes több időt fordítani. Gondoljunk csak arra, hogy nem a helyesírási szabályismerettől tud helyesen írni a gyerek. Azt legfeljebb önellenőrzéskor használja, de

nem íráshasználat közben idézi fel. Helyesírásának javulását is leginkább attól várhatjuk, ha nem szabályokat magol, hanem sokat másol és javít összehasonlító önellenőrzéssel, sokat olvas, azaz minél több olyan feladathelyzetbe kerül, amely segíti a szóalakok helyes írásképeinek rögzülését, automatizálódásának folyamatát.

Hasonló a helyzet az önálló munkáltatással is. Ez a forma ugyanis önmagában még nem fejlesztő hatású, csak akkor, ha a sikeres megoldásnak megvannak a feltételei. (Például ha a tanuló el tudja olvasni, és helyesen értelmezi a feladatot. Megérti annak lényegét, felismeri a megoldandó problémát. Rendelkezik azokkal az előismeretekkel, készségekkel, rutinokkal, amelyek a megoldás feltételei.) Megfelelő feltételek mellett a feladatmegoldás során valóban működnek azok a képességek, kompetenciák, rutinok, amelyek az önálló tanulásra való alkalmasságot megalapozzák. Ellenkező esetben az önálló tevékenység csupán célá válik, és nem feltétlenül szolgálja a fejlesztést. Nem hordozza a siker feltételét, nem teszi örömtelivé a tanulást.

A fenti állítások közül az sem igaz természetesen, hogy az önálló tanulási mód a leginkább fejlesztő. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül ugyanis, hogy milyen gazdag és jelentős fejlesztőerő rejlik a kortársaktól való tanulásban vagy a csoporthelyzetben végzett feladatmegoldásokban. De a munkaformák megválasztásának további fontos szempontja lehet annak akceptálása is, hogy a tanuló melyik munkaformában a legeredményesebb. Van olyan gyerek, aki például mezőfüggő, ezért leginkább csoportban lehet sikeres, míg másokat gátol ez a forma, és szívesebben oldják meg önállóan a feladataikat.

Mindent meg kell tanítani, ami a tankönyvekben van. Vagy: A tanítás tempóját az átlaghoz kell igazítani.

A nevelés sokrétű és soktényezős folyamatában szüksége van a tanítónak olyan tájékozódási pontokra, amelyek viszonyítási alapot szolgáltatnak tervezőmunkájához, a tanulási folyamat szervezéséhez, a tanulók iránt támasztott elvárásaihoz, a tanulók tudásának megítéléséhez, saját munkájának értékeléséhez stb. Egyáltalán nem közömbös azonban, hogy mihez viszonyítunk, mit tekintünk ehhez kiindulási alapnak. Sajnos széles körben elterjedt, hibás gyakorlatot generálnak e tekintetben a fenti álláspontok.

Köztudott ugyanis, hogy hiába készültek az intézményekben az iskola diákjainak fejlesztési szükségleteihez igazított helyi tantervek. Sok pedagógus ezt egyáltalán nem veszi figyelembe, hanem a tankönyvekben foglalt tananyagot tartja irányadónak tanítási programjának elkészítésekor és megvalósításakor.

Jól tudjuk, hogy a tankönyvek és munkafüzetek lényegesen több tananyagot és feladatot tartalmaznak, mint ami általában elvégezhető az adott évfolyamon, hogy kiszolgálják a differenciáló tanulásirányítás igényeit is. Ha ezt a tanító nem fedezi fel, könnyen megtévedhet, és az éves munka tervezésekor jóval többet markolhat annál, mint ami szükséges volna a saját iskolája helyi tantervében foglaltak megvalósításához, tanulócsoportja eredményes fejlesztéséhez. Sok izgalomtól, feszültségtől és hajszoaltságtól menekülhetnének meg a

gyerekek és tanítók, ha összevetnék a választott tankönyveket a helyi tanterv tananyagleírásával, fejlesztési követelményeivel, illetve az adott tanulócsoporthoz fejlesztési igényeivel, és okosan szelektálnának a tananyagban.

Az iskola nevelési dokumentumainak elkészítésekor fontos szempont volt, hogy döntés szülessen arról, hogy mi az, aminek megtanulása, elsajátítása mindenkitől, tehát a lassúbb tempóban fejleszthetőktől is elvárható, és mi az, ami csak a legkiválóbbak fejlesztésének feladata egy-egy évfolyamon. Adott esetben természetesen megengedett – a tanító szabad döntése alapján – az ettől való eltérés, és egyes tanulók esetében az átcsoportosítás az alsó tagozat tanévei, tanulási szakaszai között (l. egyéni fejlesztési terv), ha azt a tanuló eredményes fejlesztése megköveteli négy év távlatában.

Ez a lehetőség is felhívja a figyelmet arra a fontos adaptív pedagógiai elvre, és megerősíti érvényességét is, hogy a fejlesztés irányítóját nem a tankönyv tananyagtartalma, feldolgozási tempója, metodikai rendszere, hiszen az csak egy felkínált eszköz, lehetőség a tanulók munkáltatásához. Nem lehet mérvadó a tanulócsoporthoz átlagos teljesítménye sem. Hiszen nem a tankönyvet és nem az osztályt úgy általában, hanem az egyes tanulókat tanítjuk. Személyre szabott tanulási célokkal és feladatokkal támogathatjuk leginkább a fejlesztési igények szerint alakuló tanulói rétegeket, az így szervezett csoportokat, illetve az egyének fejlesztésének sikerét az adott tanulócsoporthoz.

Megváltoztak a gyerekek, nehezen motiválhatók, nem érdekli őket a tanulás. Vagy: A szülők nem támogatják a pedagógusok munkáját.

Gyakori jelenség a gyakorló pedagógusok körében, hogy korábban sikeresnek bizonyult oktatási módszereik, konfliktushelyzetekben alkalmazott bánásmódjuk, a nevelés folyamatát, a szülőkkel való kapcsolattartást jól mederben tartó pedagógiai elveik és gyakorlati eljárásaik csődöt mondanak. Ez a váratlan élmény elbizonytalaníthatja a legjobb pedagógust is. Tanácsstalanságának, tehetetlenségének legbiztosabb mutatója, hogy a gyerekeket és a szülőket okolja sikertelenségeiért. Ha gyorsan változó világunkban életképes akar lenni az iskola, a pedagógusnak is változnia kell! A megoldást tehát nem a bűnbakkereséstől, hanem az előremeneküléstől várhatjuk. Keressük inkább az okokat, hogy jó irányban változtassunk! Próbáljunk kérdéseket feltenni magunknak, és keressünk is választ azokra!

Ilyen kérdések lehetnek például:

- Mi változott meg az iskolát körülvevő társadalmi környezetben? Ez milyen új kihívásokat jelent a gyerekek nevelésében, oktatásában?
- Jól ismerem-e tanítványaim érdeklődését, kedvenc tevékenységeit?
- A diákjaimat érdeklő tanulási helyzeteket teremtek-e? Látják-e értelmét annak, amit tanulniuk kell?
- Érdekesen tanítok-e?
- Ismerem-e tanítványaim tananyaggal kapcsolatos tényleges előzetes tudását?
- Hasznosítom-e a tanulás folyamatában, amit már tudnak?

- Ismerik-e egymás értékes tulajdonságait a gyerekek? Ismernek-e engem és azt, hogy mit gondolok róluk?
- Csak az intellektuális teljesítményeik számítanak?
- Vannak-e előítéleteim, amikor értékelem teljesítményeiket, magatartásukat?
- Igazi közösséggé fejlődnek-e kezem alatt a gyerekek?
- Tudjuk, hogy kit miben kell segítenünk a mi közösségünkben?
- Ismerem-e a szülők nevelési elképzeléseit? Figyelembe veszem-e azt saját nevelési törekvéseim megvalósítása során?
- Keresem-e a szülőkkel való kapcsolatba lépés alkalmait? Megteremttem-e a feltételt ehhez? Igyekszem-e megérteni őket?
- Őszintén törekszem-e velük egyenrangú kapcsolatra a gyerekek nevelésének fő kérdéseiben?

VANNAK-E ÖRÖK ÉRTÉKEINK?

A változás természetesen nem kívánja, hogy szakítsunk mindennel, amit korábban fontosnak és jónak tartottunk. Inkább azt, hogy kritikusan figyeljük önmagunkat, környezetünket, tevékenységünket és annak hatását. Ne régi beidegződéseinkre hallgassunk csupán, de ne hajszoljuk elvtelenül az újdonságokat sem. Inkább okos mérlegeléssel jó megoldást keresünk az aktuálisan adott helyzetekre.

Mert nemcsak változási kényszer van, hanem vannak megőrzendő örök értékeink is, amelyek akár az évezredek próbáját is kiállják, amint azt az ókori bölcs, *Quintilianus* jó tanítóról feljegyzett alábbi gondolatai is igazolják. Érdemes megszívlelnünk jó tanácsait!

„A tanító mindenekelőtt apai lelkiülettel viseltessék növendékei iránt, s gondolja meg, hogy ő azoknak a helyét foglalja el, akik neki gyermekeiket átadták. Neki magának ne legyenek bűnei, de a másokét se tűrje el. Szigorúsága ne legyen elijesztő, s nyájassága ne legyen lazaságra vezető, hogy amabból gyűlölség, emebből nemtörődömség ne keletkezék. Sokat beszéljen tisztességről és erényről, mert mentől gyakoribbak intelmei, annál ritkábban lesz szükséges fenyítenie. Sohase fakadjon haragra, de azért el ne nézze, amit javítani szükséges. Legyen természetes a tanításban; türelmes a munkában; inkább buzgó, mint szertelen. Ha kérdést intéznek hozzá növendékei, örömmel válaszoljon nekik; azoknál, kik nem kérdeznek, önmaga puhatólazzék. Növendékei feleleteinek dicsérésében se fukar, se áradozó ne legyen, mert egyik megutáltatja a munkát, a másik elbizakodottságot szül. Amikor javítania kell azt, ami helyreigazításra szorul, óvakodjék a keserűségtől s még inkább a szidalomtól; sokakat visszatartott már a tanulás szándékától, hogy némelyek oly módon korholnak, mintha gyűlölség vezetné őket.”