

Vargha Balázs: Embernek való iskola

április 26, 2013

Bár Vargha Balázs a cikket több mint negyven évvel ezelőtt írta, ma is nagyon igaz és aktuális minden szava. Szól a „hátrányos helyzetről”, a verbalizmus károosságáról, a túlterhelésről, a tanulás valódi mechanizmusáról, az egész napos iskola realitásáról (1972-ben!) és a (még ma is sok helyen tapasztalható) „dickensi élményekről”. Ugyanakkor kiutat is felkínál a befogadó olvasó számára, többek között azt, „ami pénzbe se kerül: a merev, frontális óravezetés helyett teret adni a gyerekek kíváncsiságának, ötletességének, alkotókészségének.. .” Jó olvasást!

1. A »hátrányos helyzet«

Az általános iskola demokratikus oktatási intézmény: minden gyerek számára egyforma, ingyenes lehetőséget ad a tanulásra.

A jelenleg még általánosan érvényesülő oktatási módszerek mellett azonban az iskolában nem demokratizmus érvényesül, hanem a bibliai törvény: „akinek van, annak adatik, akinek nincs, attól az is elvétetik, amije van.”

Vagyis: Azok a tanulók, akik iskolánkívüli forrásokból (elsősorban a családi környezet ösztönző hatására) intellektuális alapkészségekre tesznek szert, meg tudnak birkózni az iskolai követelményekkel. Akik viszont eleve hátránnyal indulnak, azoknak az elmaradása halmozódik az évek során. (Ferge Zsuzsa ezt kitűnő tanulmányokban mutatta meg, legutóbb a Szociológia című folyóirat 1. évf. 1. számában.) Nem lehet azt mondani, hogy az iskolai eredmények nagy szóródásában csupán a képességek különbsége tükröződik. Figyelni kell a szociolingvisztikának arra a tételére, hogy az anyanyelvüket primitív fokon használó gyerekek számára az oktatás nyelve szinte idegen nyelv, s az első években ez a fő

oka az elmaradásnak.

Az elmaradó tanulók nem értik, miről van szó az órán. Mégis jelen kell lenniük, s óráról órára új bizonyítékokat szerezni arról, hogy a tanulás, a gondolkozás, az egész kultúra, nem embernek való. Nem csoda, ha ezekből a tanulókból állandó utánpótlást kap a tudás és a művészet „öntudatos”, agresszív ellenségeinek csoportja.

Az iskolában kudarcot valló tanulók közé nemcsak a többszörös osztályismétlők tartoznak. A minisztérium múlt évben végzett felmérései alapján számolnunk kell azzal, hogy a tanulók fele az alapismeretekben is bizonytalan, bár évről évre továbbjut.

A gyenge eredményt elérő tanulók között jóval nagyobb arányban vannak a fizikai dolgozók gyerekei, mint amennyi az arányuk az egész tanulólétszámban. Teljesen indokolt, hogy a fizikai dolgozók gyerekeinek iskolai eredményét-eredménytelenségét külön is vizsgálják, okait kutatják.

Viszont nem értek egyet azzal, hogy a tanulásban elmaradók külön segítségét származási alapra helyezték. A gyerekek „F-es származás” alapján való külön választása diszkrimináció-ízű, nevelési szempontból kárt okozhat. A jó eredményt elérő – de még az elmaradó tanuló is – joggal érezheti, hogy ezzel a megjelöléssel valami enyhített gyépe (gyógypedagógiai) kategóriába osztották be.

Az alkalmazott származású elmaradó gyerekeknek nincs joga külön figyelemre? A fizikai dolgozó családból származó jeles tanuló miért venne részt speciális órákon, ahol az olvasási készséget gyakorolják? Megnyugtatóbbnak látszik a segítségadás a *hátrányos művelődési helyzet* alapján, amelynek kritériuma – egzaktabb, érzékenyebb megítélési módszerek híján – egyelőre az iskolai bizonyítvány lehet.

A tanulásban való elmaradás és a fizikai dolgozó családból való származás szinonimaként való kezelése azért sem helyes, mert eltereli a figyelmet az oktatási módszerek általános

felülvizsgálatának, megjavításának feladatáról. Ha az elmaradóknak beiktatott külön foglalkozásokon a hagyományos, csekély hatásfokú módszereket alkalmazzák, ezzel nem adnak többet, mint a meg nem értett tananyag fárasztó továbbcsúszását. (Gondoljunk az átlagos napközis nyomasztó szellemi légkörére.) Ha viszont vannak hatékonyabb módszereink, azokat a rendes iskolai órákra is ki kell terjeszteni.

A továbbiakban megkísérelném bemutatni, hogy az iskolákban ma általában alkalmazott módszerek minden tanulóra hátrányosak. A tanulási eredmények különbsége nagyrészt abból adódik, hogy a szerencsésebb helyzetűek és jobb képességűek megbirkóznak a hátrányokkal. De a legeredményesebbeknek sem biztosítja az iskola az optimális fejlődés feltételeit.

2. A verbalizmus

Nem lehet elég komolyan venni a gyereklélektan – elsősorban Piaget-nak – azt a tételét, hogy a fogalmak kialakulása összetett, lassú folyamat. Márpedig az a tanuló, aki az iskolában használt alapfogalmakat nem érti meg, az ezekre épülő ismereteket sem érti. Meg nem értett szabályok, definíciók szövegszerű megtanulása a *verbalizmus*, amit évszázadok óta minden pedagógus elítél, de ami az elítélésnek fittyethányva zavartalanul tovább él az oktatásban.

Sajátságos módon nem a nyelvészek, hanem a komplex matematikaoktatás elméletírói a definíciók tanításának alapvető nyelvi ellentmondására: a definícióban használt fogalmak magasabbrendűek, mint maga a definiált fogalom. (Pl. a kör *zárt síkbeli görbevonala*, melynek minden pontja egy *adott ponttól*, a *középponttól* egyenlő távolságra van.) A definíció megtanulása tehát, ahelyett, hogy megszilárdítaná a fogalmat, az áttekinthetetlen, misztikusnak ható absztrakciók világába vonja.

Nem azt a tanulságot vonnám le ebből a példából, hogy a

definíciókat száműzni kell az általános iskolák oktatásából. A definiálás az emberi szellem nélkülözhetetlen vívmánya. Elsős gyerekek tudnak mondani megfigyelések alapján definícióféle meghatározásokat, nagyobbak pedig önállóan csinálnak elfogadható definíciót. Ha azonban a fogalom sokrétű megvizsgálása, megismertetése nélkül, az indukció menetét elsietve *memorizáltatnak* definíciókat, ezek hamarosan szétoldódnak a tanulók emlékezetében, egymással keveredő, rosszul alkalmazott szövegfoszlányokká. „Mit tanultál a főnévről?” 6. osztályosok számos ilyen választ adtak erre a kérdésre: „A főneveket két t-vel írjuk. Három többől áll. Alanyi, tárgyi és tárgyatlan. Ha ige előtt áll, egy t-vel írom, ha ige után áll, két t-vel írom. A főnevet nagybetűvel kell írni, mert tulajdonságjelző.” (Takács Etel közleménye. Pedagógiai Szemle, 1968. 9. sz.)

A verbalizmus, vagyis meg nem értett szövegek megtanulása szétrombolja a tanulók intellektuális morálját. Ezt is régóta tudjuk. Ennek ellenére még mindig a szövegszerű, adatszerű tudást tekintik az iskolában tudásnak, nem pedig a gondolkodást, az alkotást, az önálló ismeretszerzés készségét.

Csak egyetlen példát. Az érvényben lévő általános iskolai nevelői kézikönyvben ezt olvashatjuk: „Az anyag megtanulásakor alkalmazott gazdaságos eljárások közül... meg lehet említeni még a következőket: szó szerinti tanulásnál ritmizálás, csoportosítás, kiegészítő asszociációk keresése, értelem keresése ott is ahol nincs (évszámok, nevek tanulásánál).” (Nevelőmunka az általános iskola 5–8. osztályában. Tankönyvkiadó 1967. 48. l.) Erre az útmutatásra hivatkozva a tanárok feljogosítva érezhetik magukat, hogy ritmizálva bemagoltassanak a gyerekekkel értelmetlen adatsorokat.

Szentgyörgyi Albert, s több világtekintély elmondta lesújtó véleményét a szövegszerű, adatszerű tanulás értelmetlenségéről. Szerintük semmiféle olyan adatot (történelmi évszámot, matematikai, kémiai képletet, földrajzi nevet, gazdasági mutatót) nem érdemes külön memorizálni, amit

kézikönyvekben megtalálhatunk. Viszont a tájékozódásnak, a könyvekben való keresésnek, a szakirodalom felhasználásának készségét kellene magas fokra fejleszteni az oktatásban.

Hazai pedagógus-közvéleményünk ezt a nagyon komoly tételt csupán mulatságos paradoxonnak tekinti, s veszélyes kalandnak tartaná a szövegszerű tanulás helyettesítését más, hatékonyabb oktatási módszerekkel. (Nem akarom itt elismételni a szakirodalomban bőségesen található érveket az ismeretes erkölcsi kopásról, a permanens tanulás szükségességéről, csak annyit jelzek, hogy igen erős a konzervatív ellenállás ezzel a gondolatmenettel szemben, nemcsak a gyakorló pedagógusok, hanem a felelős vezetők körében is, ezért mélyreható vitára van szükség.)

A memóriának természetesen nagy szerepe van a megismerésben és a tudásban. Ezt senki sem tagadja. Anyanyelvi alapszókincsünket is úgy szerezzük meg kisgyerekkorban, hogy megismerünk dolgokat és megjegyezzük a hozzájuk tartozó szavakat. Ha azonban a verbális memorizálást kiemeljük a megismerés egész folyamatából, s a szellemi energiát erre koncentráljuk (lásd az érettségire készülést), akkor elsorvad a többi intellektuális tevékenység.

Az autók iránt érdeklődő általános iskolások (és melyik nem az?) „könyv nélkül” tudják minden régi és új autótípus nevét, műszaki jellemzőjét, anélkül, hogy az iskolai „készüléshez” hasonlóan tanulták volna. Bármivel foglalkozunk intenzíven, a foglalkozás során sok adat is megmarad emlékezetünkben. Aztán ami feleslegessé válik, kihullik, más adatok lépnek a helyébe.

De helyes-e az adatok megszámlálhatatlan tömegéből kiemelni bizonyos mennyiséget, s ezeknek a memóriában őrzését megtenni a műveltség alapkövetelményének? Hány magyar és világtörténelmi évszám tudása, hány földrajzi adat megjegyzése kötelező a művelt emberre? Minden ilyen követelés korszerűtlen enciklopédizmusra vezet.

Egyetlen terület van, ahol a pontos, szövegszerű tanulás megengedhető, sőt elengedhetetlen: klasszikus irodalmi szövegek könyv nélküli tanulása az anyanyelv (és idegen nyelvek) oktatásában. Ez a könyv nélküli tanulás válságos helyzetben van az általános iskolában. Óvodások százával tanulják meg a vereseket, dalokat minden megerősítés nélkül. A felsős általános iskolások viszont Petőfi vagy Ady néhány versszakát is csak keserves erőfeszítéssel tudják megjegyezni. Ebbe éppúgy belejátszik a tematikus szövegmagyarázatok adta csömör, mint a más tantárgyak memorizálásával szemben kiépült belső ellenállás.

3. Maximalizmus és tantervi reform

A szövegszerű tanulás rendkívül megterhelő. Ennek kivédésére az oktatásügy szakemberei szükségesnek tartják a tanterv időnkénti revideálását, a maximalizmus elleni harc jegyében.

Az 1960-ban meghirdetett iskolareform kevés sikerrel próbálta megszüntetni a túlterhelést. Az irányelv ugyanis az volt: kevesebb anyagot kell adni, de annak szilárd elsajátítását követelni. A szilárd elsajátítás azonban főleg szövegszerű tanulást jelent. Ha pedig a szövegszerű tudás az alapja a minősítésnek, a magasabb iskolatípusba lépésnek, akkor nem tudják olyan mértékben csökkenteni az egyes tantárgyak anyagát, hogy a megtanulnivalók együttesen ne összegeződjenek túlterhelő ismeretmasszává.

Az iskolareform tanterv központú szemlélete tovább éltette, sőt megerősítette azt a hagyományos felfogást, hogy az oktatásban a legfontosabb a kijelölt anyagrészek elvégzése, a tantervben megszabott óraszámok alatt. „A tanterv – törvény” halljuk emlegetni ma is. Pedig ha a tantervet nem keretnek tekintik, hanem szoros menetrend szerint sorraveendő anyagrészek összegének, akkor elvégzése könnyen formálissá válik.

Kiderül, hogy az osztály többsége nem érti azokat az

alapfogalmakat, amelyekre a feldolgozandó anyagrész épül? Nem lehet időt tölteni az új alapozással, mert sürges a tanterv. Megszerettek a tanulók egy témát? Nem lehet elmélyedni benne, mert sürges a tanterv.

A tanterv elvégzésének ellenőrzése, mint sarkalatos iskolafelügyeleti szempont, hasznos lehetett száz évvel ezelőtt, mikor a patriarchális rendetlenségből kellett kiemelni az iskolákat, fenntartása azonban a tanárok kiskorúságban tartását jelentené.

De nemcsak erről van szó. A tantervek szövegében az alsó osztályokban még szó van bizonyos alapkészségekről. A felsőbb osztályokban viszont már túlnyomóvá, sőt több tantárgyban egyeduralkodóvá válik az anyagtudás követelménye. Abban a régi pedagógiai vitában, hogy a formális készségek a fontosabbak-e vagy a tartalmi ismeret, a tanterv így foglal állást: az írás és olvasás készségének megszerzése után már a tartalmi ismeretek válnak fontossá. A pedagógusképző intézményekben használt neveléseméleti tankönyvek sem teszik le a garast ebben a vitakérdésben. Pedig az ismeretek halmozódása és erkölcsi kopása nyilvánvalóan a készségek fejlesztésének biztosít nagyobb fontosságot.

A tantervekben a revideálás ellenére megmaradt enciklopédizmusnak a következménye, hogy a tankönyvekben és a tanítási órákon minden témakör kompendiumszerűen, fecskerőptében tárgyalnak. Kompendium-feldolgozásban semmilyen téma nem érdekes. Elmélyedő, intenzív módszerekkel megközelítve viszont minden téma érdekes. Csakhogy erre – éppen a tanterv felépítése miatt – ritkán van lehetőség. S ha megvolna is a kellő óraszám, a tanárok nem ismerik azokat a változatos megközelítési módokat, amelyekkel az érdeklődést ébren tudnák tartani.

A tanterv jellegének, az oktatás folyamatában elfoglalt helyének mélyreható tisztázását nem pótolhatja a tervbevett nyolcévenkénti „normakarbantartás”, az ismeretanyag

korszerűsítése.

Nem tettünk előkészítő lépéseket sem a tantárgyak különállásának megszüntetésére. A tanterv, a tanárok szakosítása és az órarend egyaránt azt sugallja, hogy vannak szuverén tudományok, s mindegyiknek megvan a maga külön ismeretanyaga, feldolgozási módszere. A szaktanárok egyéni oktatási stílusa, óravezetési, „számonkérési” módja csak fokozza a tanulók szemléletében a tantárgyak elkülönülését. (Például a történelmet be kell vágni, a fizikában gondolkozni kell – vagy megfordítva.)

A tantárgyak közötti koncentráció régi pedagógiai elv, de kézzelfogható megvalósítása vajmi kevés. A hagyományos tantárgyfelosztás nem vette tudomásul századunk tudományos kutatásának vívmányait: az ismeretágak között kialakult együttműködést. Számos párhuzamos jelenség, törvényszerűség kerül elő az egyes tantárgyak anyagában elszigetelten, anélkül, hogy összefüggésükről szó esne. Milyen maradandó hatású lenne, ha a tanulók egyszerre vizsgálhatnák például a szimmetria és tükrözés megnyilvánulásait matematikában, rajzban, zenében, nyelvben.

4. A kérdve kifejtéstől a programozott oktatásig

A kérdve kifejtő módszer kétségtelenül változatosabb, aktivizálóbb módja a közlésnek, mint a folyamatos közlés, az előadás. Az előadást tartó tanár biztos lehet benne, hogy a figyelmesen rászegezett szemek mögött a témától független gondolatok és fantáziaképek tenyésznek.

De valódi aktivitás-e az, amivel a tanulók hozzájárulnak a kérdve kifejezéshez? Figyeljük, mi történik. A tanár feltesz egy kérdést. Tudja, mi a jó válasz rá, ezt várja a tanulóktól. (Nem beszélek itt arról a tanárról, aki egyetlen szót vár helyes válaszként, még szinonimát sem fogad el, s ha a tanulók nem találják el a „helyes” szót, az első-második hangot is kiejti „segítségül”.) A tanár, a jó tanár, mérlegeli a kapott

válaszokat, reagál a hibás megfogalmazásokra, közbevető kérdésekkel segíti a helyes választ. De még az ilyen művészi fokú alkalmazásnál is úgy alakul a kérdve kifejtő óra menete, hogy a helyes válaszra építve a tanár egy újabb kérdést tesz fel és arra várja a választ, és így tovább. A gyerekek aktivitása tehát mindössze arra korlátozódik, hogy tapasztalataik vagy megítélésük alapján válaszolnak egy-egy kérdésre. Aki jó választ ad, dicséretet kap, aki rosszat, megszégyenül. Az egész gondolatmeneten tehát úgy vezeti végig a tanár a gyerekeket, mint egy labirintuson. Egyedül ő tudja, hogy milyen úton halad, s hova akar eljutni. A tanulók csak az éppen válaszra váró részkérdésen belül gondolkozhatnak, teljes függőségben vannak a tanártól.

A kérdve kifejtő módszer volt a szerkezeti modellje az állatpszichológusok patkánylabirintusának, amelyben a helytelen válaszáért áramütést, a helyes válaszáért pedig ételt kap a „tanuló”. A patkánykísérletek eredményeit aztán a pedagógiában is értékesíthetőnek vélték. Egész tanulási elméletet építettek rá. Ez az inger-válasz tanulási elmélet árnyaltabb a hagyományosnál, de végső következtetésben eljut a *túl*tanulás receptjéig. Vagyis figyelmen kívül hagyja, hogy az embergyereket más tanulási és gondolkozási feltételek illetik meg, mint a labirintus patkányait.

Újabb – úgy látszik – még nagyobb karrier előtt áll a labirintus-pedagógia. Mivel a helyes út – nem helyes út sorozatosan ismétlődő dilemmája megfelel a számítógépek plusz-mínusz, igen-nem alapú működésének, nagy lelkesedéssel indult meg az oktatás programozása, sőt gépesítése.

Milyen a szituáció a tanuló és az oktatógép dialógusában? Itt már eltűnnek azok az emberi motívumok, visszajelzések, összekacsintások, amelyek jó esetben elférnek a kérdve kifejtésben. A gép nem ismer tréfát. Vagy helyes a válasz, amit kapott, vagy helytelen. Nem veheti figyelembe a gép a partner érzelmi állapotát, tisztán patkánymódra botladoztatja végig a tanulót a kérdéssorokon.

Nem mondom, hogy ez egész programozási hullám felesleges, vagy éppen káros. Ahogy a matematikai nyelvészet fordítógép-munkálatai sem eredményeztek használható gépet, de a nyelvi struktúrák vizsgálatát ragyogóan elősegítették, úgy elképzelhető, hogy tanárhelyettesítő oktatógépek nem fogják ugyan birtokba venni az oktatást, de az elkészített programok hozzásegíthetnek a gondolkozási – megértési folyamat mélyebb elemzéséhez. Kiss Árpád meggyőzően mutatta meg a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1968–70 című gyűjtemény előszavában, hogy az a néhány fogalom, amelynek ismeretét megkívánjuk az általános iskolai fizika-tananyag egyik fejezetében, milyen bonyolult összefüggés-hálózat megértését feltételezi. Hasonló elemzések elvezethetnek annak belátásához, mennyire vakon tapogatóztunk eddig, mikor követelményekről beszéltünk.

De ugyanez a kötet, és a programozott oktatás korábbi hazai publikációi bőven kínálnak példákat a tanulók számára készített programok életveszélyes primitivizmusaira. (Az állítmány legtöbbször milyen szófaj? Az alany legtöbbször milyen szófaj? – kérdezi egy feladatlap, holott a leglényegesebb és legnehezebb megértenivaló a nyelvtanban, hogy a szófajok a legkülönbözőbb mondatrészek szerepét kaphatják. A példákat folytathatnám.)

Ha a központi publikációkban is ilyen gikszerek akadnak, elképzeljük, micsoda elfajulások lehetnek a házi gyártmányú (főleg számonkérő) feladatlapokban, amelyek özönvízként árasztották el újabban az iskolákat.

Erős megvitatásra vár ez a kérdéscsomó. Sejtésem szerint szoros kidolgozású programokat csak igen óvatosan szabad feladatlap formájában a tanulóknak adni, nehogy kudarcorozatot okozzanak. Viszont hasznosak lehetnek azok a feladatlapok (például matematikában, ének- és anyanyelvi oktatásban), amelyeknek kérdéseire több jó megoldás, alkotó jellegű egyéni megoldás lehetséges. Bizonyos, hogy a programozott oktatást is lehet – és kell is – humanizálni.

5. Rossz szituáció – jó szituáció

Az előbbiekben már jellemeztem egy rossz szituációt: a kérdve kifejtés labirintus-szituációját. Általánosítva: rossz az a szituáció, amelyben csak a tanár által szoroson megszabott lépéseket tehetik meg a tanulók, s nincs módjuk arra, hogy önállóan gondolkozzanak, alkossanak, képességeiket a lehető legjobban kifejtsék.

Hogy az iskola – a mai iskola – nem adja meg a legkedvezőbb lehetőségeket az ismeretszerzésre, alkotásra, azt jól demonstrálja a különbség a 4-5 éves gyerekek mindenre kiterjedő kíváncsisága, univerzális alkotókedve és a 10-12 évesek szellemi passzivitása között. Persze a családi, óvodai szituáció is lehet rossz. De az egyéni helyzettől és képességtől függetlenül is: a kisgyerekkor a szellemi mohóság időszaka, az iskoláskor pedig az étvágytalanságé.

Ennek legfőbb okát a késői herbartiánus didaktika máig tartó hatásában látom. Eszerint a kisgyereket a szoros irányítástól fokozatosan kell elvezetni az ifjúkori szellemi önállóságig. Szóképpel élve: az első osztályok patriarchális despotizmusától az egyetemi évek demokratikus alkotmányosságáig.

Ez az elv, amelyet nem is Herbart merevített ki ennyire, hanem késő utódai, ellentétben van azzal a ténnyel, hogy a kisgyerek már a beszéd tanulása idején önálló szellemi lény. Már az anyanyelv megtanulása sem egyszerű reprodukálás, hanem alkotó jellegű tevékenység. Igaz, hogy a kisgyerek fáradhatatlan *explorálását* már korlátozzák a felnőttek (már csak a gyerek testi épségének védelmére is), de ezek a konfliktusok elenyészőek azokhoz a drasztikus megszorításokhoz képest, amelyek az általános iskolában várják a tanulókat.

Jónak viszont azt a szituációt mondhatjuk, amelyben magasabb fokon folytatódhat a kisgyerekkori *explorálás* és alkotás.

Rossz az a szituáció, amelyben minden az előre megszabott terv

szerint történik, függetlenül attól, hogy a másik fél, az osztály, csoport, egyén hogy reagál.

Jó a nyitott szituáció, amelyben az előre elgondolt témának egészen új változatai támadhatnak, a tanár és a tanulók összjátéka során.

Rossz az a szituáció, amelyben mereven szabályozzák a viselkedés módját, s a szabályok betartására fegyelmezővel, büntetéssel kell rászorítani a tanulókat.

Jó az a szituáció, amelyben maga a foglalkozás tartalma köti le a tanulókat, olyan fokon, hogy a fegyelmezés megszűnik mint probléma. Eléggé elterjedt az a pedagógus-aggodalom, hogy a tanulók önállóságának felszabadítása anarchiára vezet. Az aktív foglalkozás esetleg mozgalmas, zajos is lehet, ez igaz, de ez nem rendetlenség. Viszont a hátratett kezek és az „egy pissenést se halljak” néma tartománya elfedője is lehet a szétszóródó figyelem szellemi anarchiájának.

(A felnőttek, különösen az idősek iszonyodása a gyermeki vitalitástól olyan lefojtott életstílust kényszerít sok gyerekre, amely nemcsak szellemi, hanem fiziológiai veszélyekkel is fenyeget. Az orvosok már vészjelzéseket adnak.

A tanárok jelentős része a herbarti fokozatosságra is rálicitálva egyértelműen a korlátlan tekintélyuralom híve az iskolában, s még gimnazistáknak sem adja meg a jogot, hogy oktatásról, tanulásról véleményt nyilvánítsanak, vitát kezdjenek. Szerintük az iskola az a hely, ahol a tanárnak minden körülmények közt igaza van.

Egyébként se ringassuk magunkat abba az illúzióban, hogy iskoláinkban a humánus légkör már általános. A néhány évvel ezelőtti nevelőotthoni botrány nem elszigetelt eset volt. Akadnak még helyek, ahol a gyerekeket verik, egymással veretik, az ellenőrzés számára felderíthetetlenül. S verés nélkül, tisztán szellemi eszközökkel is meg lehet taposni egy gyereket, vagy akár egy egész osztályt. Dickens élményekben

sok mai gyerekek része van napról-napra.

Ami a tanítási órát illeti, többnyire rossz a szituáció a frontálisan vezetett órán, ahol a tanár nagy erőfeszítéssel próbál végigkormányozni az óravázlat pontjain harminc-negyven, különböző személyes problémákkal is elfoglalt tanulót. Jó az a szituáció, amelyben mindenki a személyiségének megfelelő tevékenységet végezheti. Ez a tevékenység lehet teljesen egyéni feladat megoldása, folyhat kisebb-nagyobb csoportokban, de beilleszkedhet az egész tanulócsoport közös aktivitásába. A jó szituációhoz az is hozzátartozik, hogy az órán belül is változhat a tevékenység módja, ha például az egyik csoport olyan dolgot figyel meg (fedez fel, alkot), ami a többi csoportban dolgozókat is érdekelheti.

(Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a „pedológia” ellen irányzott 1950-es párthatározat nálunk a herbartiánus didaktikai formalizmust erősítette meg. Ennek a határozatnak reális kritikai értékelése még várat magára. Még a legújabb tantárgytörténeti, oktatástörténeti publikációk is úgy emlékeznek meg róla, mint a szocialista pedagógia egyértelmű győzelméről a burzsoá irányzatok felett.)

6. Az aktivitás pedagógiája

A világszerte, s nálunk is folyó kezdeményezések arra mutatnak, hogy egy másfajta pedagógia kezd kifermálódni, amelynek fő alkotóelemei:

a problémamegoldás,

a kutatás és

az alkotás.

A három tevékenység sokszorosán egybekapcsolódik, mégis megpróbálom külön-külön jellemezni őket.

a) *Problémamegoldás*

Ide sorolom a jelenséggel (bármilyen jelenséggel) való közvetlen foglalkozást: gyűjtést, megfigyelést, összehasonlítást, rendezést, kísérletezést, variálást, összefüggések-ellentmondások keresését, törvényszerűségek megfogalmazását stb.

Mindezeknek a tevékenységeknek során (bármely ismeretágban) problémákra bukkannak. Ha nyitott a szituáció, akkor a problémákat megfogalmazhatják a tanulók a tanár rávezetése nyomán, de felbukkanhat a probléma valamelyik tanuló fejében is.

(„Alapelvünk tehát az, hogy a gyermeket nem tisztán utánzó lénynek tekintjük, hanem olyan organizmusnak, amely asszimilálja, kiválogatja, feldolgozza a dolgokat, saját struktúrájának megfelelően. Így tekintve még az is eredeti lehet, ami felnőttek befolyására keletkezett.” Piaget. Válogatott tanulmányok. Bp. 1970. 63. l. Viszont a mi nevelői kézikönyvünk szerint, ha egy gyerek azt mondja valamire, hogy ő találta ki, világosítsa fel a tanár tapintatosan, hogy egyáltalán nem eredeti gondolat, hanem az öntudatlan plágium esete forog fenn.)

A kérdve kifejtő módszer egymegoldású, rövidtávú kérdéseivel szemben a gondolkodást olyan feladatok fejlesztik, amelyeknek több helyes megoldásuk lehetséges. Az egész oktatást megalapozó két ismeretágban, a nyelvtanban és a számtanban számos olyan probléma van, amelynek megoldását több úton meg lehet közelíteni, illetve amelyre több jó választ lehet adni. A különböző megoldási kísérletek összehasonlítása, megbeszélése olyan következtetésekre is alkalmat ad, amelyek nemcsak a rokon feladatok megoldási módját világítják meg, hanem elvezetnek látszólag egészen másfajta, de mégis idetartozó kérdésekhez. Sőt, kilépve a tantárgy keretei közül, más ismeretágak lényegében azonos problémáiig.

A több megoldású – általában a gondolkoztató – feladatoknál a hibás válasz is egyenlő értékű lehet a jó válasszal. Sőt

esetleg hasznosabbnak bizonyulhat a hibás válasz az „egyszerű” jó válasznál. A hiba elemzése során ugyanis – mint mikor egy lejátszott sakkmérkőzés lépéseit elemzik – nyomon lehet követni a megtett logikai lépéseket, s tetten lehet érni, hogy hol és mi vitte félre a gondolatmenetet. Ez már egészen más, mint a labirintus-szituáció!

A problémamegoldások sorával megalapozott tudás lényegesen különbözik a verbális tudástól. Számtalanszor előfordul a hagyományos módszerű oktatásnál, hogy a tanulók nem a lényeges jegyek alapján, hanem valami esetleges motívum alapján rögzítik, hogy mire mit kell mondani. Ezért ha a feltételek megváltoznak, nem ismernek rá a lényeges elemre, s más szabályt, definíciót alkalmaznak rá.

b) *Kutatás*

Lehet, hogy túl nagyigényűnek hangzik ez a fogalom az általános iskolásokra alkalmazva. A gyerekkönyvtári gyakorlatban azonban ez már egészen természetes. A szabadpolcos könyvtárban, különösen annak a kézikönyvtárában a gyerekek elsajátíthatják a szakirodalom használatának készségét. Lexikonokban, kézikönyvekben, folyóiratokban utána tudnak nézni egyes adatoknak és nagyobb témáknak, bármilyen őket érdeklő tárgykörből. Ez a tevékenység, amelyet nálunk az egyetemi programokba is csak legújabbban vettek be, már 12-14 éves korban elsajátítható. Fontos is, hogy jókor szert tegyenek erre a készségre, mert segítségével később is lépést tarthatnak az ismeretek fejlődésével. A szakirodalom kutatása a permanens művelődés alapja.

Iskoláink ennek a gyakorlására nincsenek felkészülve. A tanterv nem ad ösztönzést az ilyen könyvhasználatra. A tankönyvekben nincs forrásmegjelölés, szakirodalmi utalás, nincs ajánló bibliográfia. És ami a legnagyobb hiány: az iskolákban nincs korszerű szabadpolcos könyvtár, nincs könyvtárosi állás. Az ifjúság olvasásáról legújabbban kiadott minisztériumi Irányelvektől az iskolai könyvtárak hatékony

fejlesztését remélhetjük.

Természetes, hogy az olvasás, a könyvtárhasználat nemcsak ezért fontos, hanem az irodalmi műveltség megalapozására is. De éppen azért kell a szakirodalom használatát hangsúlyozni, mert az olvasást sokan még ma is szépirodalmi, magyartanári témának tartják.

c) *Alkotás*

A problémamegoldás is alkotótevékenység, és bizonyos fokig a kutatás is az. De itt szeretném ezt fenntartani a tanulók művészi tevékenysége számára.

Az óvodáskorú gyerek – ha megfelelő körülmények közt van – univerzális művészeti alkotó: verseket, dalokat rögtönöz, szerepet ad elő, táncol, rajzol, mintáz. Mégpedig figyelemreméltó elemezhető módon.

A gyerekeknek ezt a spontán alkotótevékenységét párhuzamba hozhatjuk a folklórral. De míg a civilizáció rohamosan kipusztítja, vagy mesterségesen fenntartott rezervátumba szorítja a paraszt-folklórt, addig a gyerekfolklór változatlanul virágzik – míg gyerekek születnek.

Ahogy a kíváncsiság alábbhagy iskoláskorban, úgy az alkotókedv is. Mégpedig kimutathatóan az iskola hatására. Egyedül az énekórán adnak alkalmat a tanulóknak – bár ott is inkább csak énektagozatos osztályokban – hogy dallamokat, ritmusformákat, variációkat rögtönözzenek. A rajz és az anyanyelvi oktatás nem serkent játékos alkotásra, a gyerekek munkái (rajzok, fogalmazások) uniformizálva, a szabad alakítás joga nélkül készülnek. Nem ritkaság, hogy elégtelent kap a munkájára, aki nem azt csinálja, amit „megbeszéltek”.

Az itt vázolt oktatási mód nem elméleti konstrukció. Egyes

tantárgyak oktatási gyakorlatában alakultak ki az elvei; elsősorban a komplex matematikaoktatásban és a Kodály nevéhez fűződő énekoktatásban. Hozzávehetem az anyanyelvi oktatásnak még kezdeti fokon álló kezdeményezéseit.

Más kísérletek is folynak, hasonló vagy eltérő elgondolások alapján.

Az oktatás fejlődésének kulcsát abban látom, hogy meg kell teremteni, illetve tovább kell fejleszteni az együttműködést azok közt a tantárgyi kísérletek között, amelyek már bebizonyították életképességüket. Egymástól tanulva fejlesszék tovább eljárásaikat. Az egymástól eltérő kiindulású tantárgyi kísérletek közül pedig ki kell választani a legjobbakat, nyílt vita és a gyakorlat próbája alapján. Mindenekelőtt az alsós oktatás új módszertanát kell kialakítani, az ismeretágak közti szorosabb kapcsolat jegyében, figyelembe véve az óvodai foglalkozások lehetőségeit is. Erre az új módszertanra lehet majd alapozni a tanítóképzők programját és a tanítók továbbképzését. Mikor már lesznek káderei az új didaktikának, akkor kerülhet sor új tanterv, tankönyvek bevezetésére – még mindig csak az alsó tagozatban.

A tervszerű alapozás mellett a pedagógiai szakirodalomban, a főiskolák, egyetemek pedagógiai oktatásában nagyobb hangsúlyt kellene adni az új kezdeményezéseknek. Ezeknek programjai és tankönyvei ma még csak igen halványan adnak képet arról, hogy napjainkban a pedagógia milyen izgalmas, forrongó tudományág.

7. Játék

A problémamegoldás – mint a komplex matematikatanítás elméletírói klasszikusan kifejtettél: intellektuális játék. A szakirodalom kutatása szintén játékos szellemi torna. S végül az alkotás legsajátosabban játékos tevékenység.

Pedagógusokkal folytatott vitáimban gyakran szembekerültem azzal az aggodalommal: a játékos módszerek terjedése veszélyeztetné az iskolai munka komolyságát. Könnyű volt ezzel

szemben érvelnem, hiszen a játéknak mindennél nagyobb a belső fegyelmező ereje. A játék a demokratizmus iskolája. Persze csak akkor, ha a vezető tud játszani. Ha egyáltalán egyetértünk abban a kérdésben: mi a helye a játéknak a tanítási órán.

Nem arról van szó, hogy eljátszogatassák az órákat, szórakozásul. Arról sem, hogy öt percet játsszanak a komoly munka közben, kikapcsolódásul. (Bár erről egyszer-egyszer lehet szó.) Még arról sem, hogy egy-egy intellektuális játéktípust időnként játsszanak az órán, észtornaképpen.

Hanem arról van szó, hogy a dolgok (bármiféle dolog) tulajdonságainak megismerése közben, éppen a behatóbb megismerés érdekében maguk találjanak ki játékokat, játékváltozatokat, maguk formálják ki közösen a játékszabályokat.

Néhány jellegzetes játéklépés sémája:

Itt vannak dolgok (tárgyak, ábrák, szavak, zenei hangok stb.)

Erről mit tudok mondani?

És erről?

És erről a kettőről?

És erről a másik kettőről is mondhatom ugyanazt?

Keressünk még olyanokat, amelyekre ezt mondhatom.

Rakjuk őket sorba.

Erről a sorról mit mondhatok?

Ha megváltoztatom a sorrendet, mondhatom-e róla ugyanazt?

Ilyenféle, rendkívül egyszerűnek látszó kérdések már elvezethetnek fogós kérdésekig, s szabályokkal megformált intellektuális játékig, (A klasszikus szókratészi kérdve-

kifejtés, amelyben a beszélgetésre hívott rabszolga mondta meg, mit lát Szókratész ábráján, igazában közelebb áll ehhez a játékmodellhez, mint a „módszeres” iskolai kérdve kifejtéshez.)

Az oktatás folyamatát tekintve szellemi energiagazdálkodásról van itt szó. Jelenleg óriási energiát pazarolnak el a tanárok arra, hogy a gyerekek fizikai és szellemi aktivitását letörjék s belekényszerítsék őket uniformizált, kötött foglalkozásokba. A kis hatékonyságú munka a legfárasztóbb, tanárnak és tanulónak egyaránt.

Ha viszont bele tudjuk kapcsolni az oktatás folyamatába a tanulók szellemi energiáját, akkor a tanár munkája is könnyebbé, gyönyörködtetővé válik. Még olyan nehéz terepen is, mint az értelmi fogyatékosok oktatása.

A belépődíj ebben az oktatási elízeumba mindössze ennyi: el kell sajátítani a „másfajta” didaktikát.

Akik ma a gyerekekkel foglalkoznak iskolai órán, napköziben, úttörő munkában, nevelő otthonokban – azok közül kevesen tudnak játszani.

De akik már kipróbálták – énekórán, nyelvórán, komplex matematika-oktatásban, gyerekkönyvtárban – figyelemreméltó sikerről számolnak be.

8. Mi a drága – mi az olcsó?

Bizonyos, hogy az egésznapos általános iskola felé haladunk. De az iskolaépületek szegényességét s az órák kaszárnyarendjét ismerve elrémülünk ettől a jövőtől. Hogy a gyerekek ne négyöt, hanem tíz órát töltsenek sivár termekben, kemény padokba préselve, a megfegyelmezettség feszültségében – ez ellen tiltakozni kell.

Ahhoz, hogy az egésznapos iskola jó legyen gyerekeknek és tanárnak, még sokminden kellene. Tornaterem, uszoda,

játszótér, sporttelep, tanulópark, kertgazdaság, műhelyek, laboratóriumok, zeneszoba, színházterem, képzőművészeti műterem, könyv-, hangszalag- és lemeztár, felvevő és lejátszó berendezések. (A lista valószínűleg hiányos.) És mindez hatszáz tanulóra méretezett iskolákban, mert a nagy létszámot, a nagyüzemi bánásmódot megsínylik a gyerekek.

Hogy lehetne ezeknek az álmoknak egyrészét valóraváltani, akár csak a városi iskolákban? Milliárd forintokkal. Sajnos, azok a milliárdok nincsenek.

Van olyan terv – drága terv –, hogy az általános iskola és a gimnázium épüljön bele egy nagyobb intézménybe: művelődési és sportközpontba, amelynek helyiségei, felszerelése megfelelő beosztással a felnőtt közönségnek is rendelkezésére állnak.

Egyelőre csak arról lehet szó ebben az évezredben, hogy Budapesten és nagy városokban egy-két ilyen csodaközpont épülhet. De a többi iskola, a magában álló iskola is, sok mindent megkaphat, ha igényli és felhasználja más intézmények, elsősorban a művelődési intézmények segítségét.

Az iskolák magukra vannak hagyatva, de el is zárkoznak. Abban az utcában, ahol lakom, a TIT természettudományos stúdiójától két háznyi távolságra van egy iskola. A stúdió küldi a meghívókat, de az iskola nem küldi a gyerekeket.

Bármelyik városi iskola rendszeresen bocsáthatna ki csoportokat a környéken lévő csodák felfedezésére. El tudom képzelni, hogy a művelődési házak és a könyvtárak mellett múzeumok, bizonyos kutatóintézetek is berendezkedhetnek gyerekcsoportok fogadására, bemutató foglalkozások tartására.

És ami pénzbe se kerül: a merev, frontális óravezetés helyett teret adni a gyerekek kíváncsiságának, ötletességének, alkotókészségének.

Újragépelte 2009. augusztusában Vargha Noémi, aki

Vargha Balázs kilenc unokája közül a legfiatalabb,
tizenöt éves.