



FALKO PESCHEL

Gyakran ismételt kérdések a nyitott tanítás és a demokratikus iskola kapcsán¹

LÁTÓSZÖG

Sok évvel ezelőtt történt, hogy először olvastam Falko Peschelről David Gribble egy írásában.² Elkezdtem olvasni Peschelt, és három alkalommal meg is látogattam az alsó tagozatos kis iskolát (kb. 25 gyerek összesen), amelyet ő alapított és igazgat, nem messze a németországi Hannovertól. Az egész iskola valójában egyetlen vegyes életkorú osztály. Egyre inkább láttam, hogy az iskola a maga különleges pedagógiai filozófiájával egy valódi alternatívát jelent a ma túlzottan elterjedt bürokratikus iskolával szemben. Ezért igyekeztem és igyekszem az iskola elveiről szóló legjobb írásokat magyarul is hozzáférhetővé tenni. Bízom benne, hogy egy szép napon a pescheli elveket követő osztályok, sőt talán iskolák is lesznek Magyarországon, ahol a gyerekek saját tanulási igényüknek megfelelően tudnak fejlődni, és nem kénytelenek a tanulás helyett pusztán a túlélésre koncentrálni.³

Peschel az alábbi szöveget még akkor írta, amikor a 'Harmonia' elnevezésű általános iskolában dolgozott. Csak jóval később, 2012-ben alapította meg saját iskoláját, amelyről fent beszéltem. Persze a két iskola – a két létezés mód – kontinuitást mutat, de fontos tudni, hogy az alább bemutatott szöveg a korábbi iskolában szerzett tapasztalatokra utal.

Fóti Péter

BEVEZETŐ

A nyitott oktatással (open learning) kapcsolatban rengeteg kérdés hangzik el. Ez azért érdekes, mert azt gondolhatnánk, hogy sokkal

inkább éppen a tradicionális tanítás legkisebb részletekig finomított szabályait, előírásait, receptjeit kellene kérdésekkel tisztázni. Megkérdőjelezni, hogy mennyire hatékonyak, és mit is okoznak valójában, hiszen ezeket mindannyian megéltük iskolai éveink alatt.

¹ Fóti Péter fordítása. Az eredeti német szövegforrás: Falko Peschel (2002): *Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II.* Schneider Verlag, Baltmannsweiler. 246–261. – A fordítás a Schneider Verlag Hohengrehren szíves engedélyével jelenik meg.

² David Gribble (é. n.): Open Learning: an introduction to the work of Falko Peschel. Letöltés: <https://www.davidgribble.co.uk/index.php/open-learning-an-introduction-to-the-work-of-falko-peschel> (2023. 12. 20.).

³ Peschel a maga módszerét tudományos alapon is dokumentálta, és erről egy 1000 oldalas könyvet írt. A könyv jelentőségéről a Hans Brügelmann által írt előszóból képet kaphatunk: Hans Brügelmann (2019. 05. 03.): Falko Peschel kutatásának jelentősége. Letöltés: <https://www.demokratikusnevelés.hu/blog/brugelmann-eloszo/> (2023. 10. 23.).

Amikor tanárként megosztom a nyitott oktatás során szerzett tapasztalataimat, a hallgatók ingadoznak az alapvető egyetértés (hiszen egyet tudnak érteni a „normál” oktatást illető kritikánkkal – mert az fedi a saját iskolai tapasztalataikat) és a kételkedés között (mert kételkednek, hogy az elveinket mennyire tudjuk a gyakorlatban megvalósítani). Ez a helyzet kihívás számukra, hiszen olyan dolgokon kell elgondolkodniuk, amelyeket eddig még soha nem kérdőjeleztek meg az iskolával és a tanulással kapcsolatban. Néhány kérdést meg tudok válaszolni. Természetesen mindenki maga dönti el, hogy mennyiben hajlandó a vázolt iskolai alternatívát elképzelni, és benne a saját helyét megtalálni. Ezért állítottam össze a leggyakoribb kérdésekre adható válaszaim sorát.

EGYÉNI, ÖNSZABÁLYOZÓ ÉS ÉRDEKLŐDÉS VEZETTE TANULÁS

1. Ha a gyerekek az iskolában „**azt csinálhatnak, amit akarnak**”, akkor nem mindig ugyanazt csinálják, vagy olyasmit, amit már régen tudnak?

Nem. Ez egyébként egy meglepő jelenség, amit eddig minden osztályomban tapasztaltam, ahol a radikális „nyitott oktatás” elvei szerint „tanítottam”. Itt az ember nem tud feladatokhoz vagy munkaeszközökhöz folyamodni, hanem ehelyett a gyerekek önálló tevékenységére alapoz. Azokban az osztályokban, ahol az oktatás érdeklődés vezette, önirányító tanulásra épít, nincs olyan követelmény, ami miatt a gyerekek igyekeznének elzárkózni a további tanulástól. Ezzel

szemben abban az oktatásban, amely azon alapszik, hogy valaki előre megadott feladatokat végezzen el, nincs semmi ok arra, hogy valaki gyorsan és hatékonyan dolgoz-

zon. Ha valaki mégis így tenne, csak azt éri el vele, hogy még több megoldandó feladatot kap... Ilyen körülmények között még a motivált és intelligens gyerekek is annyit

tesznek, hogy mechanikusan elvégzik a feladatokat. Számukra a tanulás minősége egyszerűen mennyiséggé változik. Igazi kihívásra általában nem kerül sor, se a tananyag, se a gyerekek szempontjából. Egy olyan oktatásban, amelyben az embernek nem kell magát eladnia, ott, ahol a szüneteket és a pihenőket ugyanúgy maga határozhatja meg, mint az intenzív munka- és tanulási fázisokat, nincs ideje arra, hogy ne hatékonyan dolgozzon. Mindez nem jelenti azt, hogy a gyerekek bizonyos dolgokat ne ismételnének, vagy ne kezdenének valamit újra meg tanulni. De ez önirányítottan történik, és megfigyeléseim szerint valójában egyénileg mindig indokoltan. Például amikor a gyerekek bizonyos dolgokat gyakorolni szeretnének, hogy azt biztosan tudják, vagy mert azt vették a fejükbe, hogy egy dolgot egy adott módon is meg akarnak tudni oldani.

Mindez azonban nem hasonlítható ahhoz, amikor kívülről irányítottan, reprodukív módon kell újra és újra megcsinálniuk bizonyos dolgokat.

2. Tanterv és tanítás nélkül honnan kapnak a gyerekek ötleteket arra, hogy mit csináljanak?

A legegyszerűbb válasz erre a kérdésre: saját maguktól és az osztályban történő sokszínű

egy olyan oktatásban,
amelyben az embernek nem
kell magát eladnia

tanulási eseményekből. Minden tantárgyban létezik egy beépített tanulási út. Így azt mondhatnánk, hogy az írásban, az olvasásban és a számolási készségben a gyerekek önállóan képesek fejlődni, miközben egymással kommunikálnak. Meglehető módon ilyenkor absztrakt kérdéshelyzetek is előbukkanhatnak, például a matematika speciális területeinek formájában. A számok, amelyeket a gyerekek felfedeznek, egyre nagyobbak lesznek. Az olyan fogalmak, mint *többszörös* vagy *minusz* ugyanúgy foglalkoztatják a gyerekeket, mint a *négyzetgyökvonás* vagy a *törttekkel* számolás. Más tárgyak, például a matematikán és anyanyelven kívüli harmadik fő tárgy, amit mi környezetismeretnek nevezünk, eleve azzal a világgal foglalkoznak, amiben a gyerekek élnek. Ebben a tárgyban mindent, amit könyvből olvastak, TV-ben vagy újságokban láttak, tovább tudnak vizsgálni. Ezekből a forrásokból elegendő kérdést kapnak, ami mind beindíthatja az önálló tevékenységet. Egy 20-30 fős érdeklődő és kérdező gyerekcsoport fantasztikus mennyiségű kölcsönös tanulási kihívást generál.

3. Vannak-e olyan témák, amelyekkel a gyerekek csak a tanár ösztönzésére foglalkoznak?

Az egészen biztos, hogy a tanárnak a nyitott oktatás körülményei között kulcsszerepe van. Ez a tanítás egyáltalán nem „laissez-faire”, vagyis magára hagyó tanítás, amelyből a tanár magát teljes egészében kivonná. A tanár egy különleges szerepben részt vesz a tanításban-tanulásban, és mint mindenki más, ösztönzi a többieket. Természetesen vannak

olyan tartalmak, amelyeket a tanterv miatt tanítani kell, és amelyeket a gyerekek maguktól nehezen fedeznének fel. Különösen akkor, ha ez egy bizonyos algoritmus vagy eljárás, mint például az írásbeli (helyiértékrendszerrel használó) számolási műveletek.

Egyébként feltűnő, hogy nagyon kevés az a tartalom, amihez a tanári készítetés elengedhetetlen. A tantervnek szinte minden része lefedhető a megszokott osztálybeli tevékenységekkel, és az

azok által előírtakat egyénileg is teljes mértékben el lehet sajátítani. Az ily módon nem felfedezhető módszereket pedig könnyen megtaníthatja a tanár, amikor a napi háromszori beszélgetőkörben kérdésekre felel, vagy egyes gyerekeknek ötleteket ad, így az azokban foglaltak az osztályteremben idővel megjelennek, és minden gyerek megtanulja őket!

4. Ezek után egyáltalán nem létezik a szokásos tanítás bevezetővel, gyakorlatokkal stb.?

Nem, ez nem létezik többé. De ez nem jelenti azt, hogy a nyitott oktatás körülményei között ne létezne frontális tanítás. A gyerekek előadásai, a tanár gyerekek kérdéseire adott magyarázatai ugyanúgy szólhatnak egyes gyerekeknek, azok egy csoportjának, vagy az egész osztálynak. De kötelező bevezetés valamilyen témába – amely mögött az a hiú ábránd áll, hogy ennek hatására a „hallgatók” valamit megtértek – nincs. Mindezeket helyettesíti az egyéni segítség, vagy a kérdésekre adott ötletek. Meglehető, hogy hagyományos bevezetőre milyen kevéssé van szükség! A szokásos frontális

ez nem jelenti azt, hogy a nyitott oktatás körülményei között ne létezne frontális tanítás

tanítás eltörlésre kerül, és helyet ad a gyerekek autonóm tanulásának, ahol mindenki, beleértve a tanárt is, támogatja a másikat.

5. Mi történik azokkal a gyerekekkel, akik egy tantárggyal egyáltalán nem foglalkoznak?

„Ha én egyszer az iskolában választhattam volna, hogy mit szeretnék csinálni, soha nem foglalkoztam volna matekkal.” Valószínűleg ez a válasz hangzik el a leggyakrabban a kérdésre, amely azt firtatja, hogy mivel nem szeret valaki foglalkozni – különösen akkor, ha egyetemistákról van szó. Iskolai éveibe fejeztével sok egyetemistának vagy tanárnak szinte elképzelhetetlennek tűnik,

hogy a továbbiakban bár- mikor is – önként – foglalkozzon matematikával vagy fizikával. Szerintem ez alapvetően nem csak a tan-

tárggyal összefüggő probléma. Valószínűnek tartom, hogy ez a negatív beállítottság arra vezethető vissza, hogy ezekben a tárgyakban meg nem értett dolgokat kellett reprodukálni, matematikai képletekre redukálni, ahelyett, hogy a tanulók érdekes struktúrákat, összefüggéseket és törvényeket igyekeztek volna megvizsgálni, vagy természeti jelenségekhez közelebb jutni. Én és kollégáim nem jutottunk arra a megállapításra, hogy bizonyos tárgyakat a gyerekek különösen szeretnének elkerülni. Egyes gyerekek vagy gyerekcsoportok a tanulás kezdetén csak egyetlen dologgal foglalkoznak hosszabban, később egy másikkal. Majd ezek az idők egyre inkább kiegyenlítődnek és egyenletesebbé válnak. Így a későbbi évek során a legtöbb tárgy majdnem minden nap előfordul. Ez biztosan arra vezethető vissza, hogy a gyerekek egyre nagyobb tempóval dolgoztak, és így egyre

több idejük volt különböző dolgokkal foglalkozni. Még azok a gyerekek is, akik szinte csak írtak heteken át, egyszer csak észreveték, hogy más gyerekek milyen nagy számokkal számolnak, és ők is szerettek volna hasonlóképp tenni. Ekkor néhány napon keresztül ugyanolyan nagy kitartással és érdeklődéssel foglalkoztak a matematikával, mint korábban az írással. Ha egy tanár tiltotta volna az írást, és erőltette volna a matematikát, az valószínűleg mind a két tantárgy iránti érdeklődést megtörte volna. Lehetséges, hogy a gyerekek teljesen elvesztették volna kedvüket az önálló tanulás iránt. Ezt a jelenséget a hagyományos oktatásban tapasztalhatjuk is: minél tovább járnak a gyerekek iskolába, annál kevesebb

kedvük van hozzá. Nálunk ez nem így történt. Semmi nem szól az ellen, hogy a tanár ötleteket, tanácsokat adjon, de a *kényszer* az önirányított tanu-

lásban nemcsak logikátlan, hanem egyenesen romboló hatású. Voltak nálunk gyerekek, akik egy bizonyos tárgyat, mint a matematika, vagy egy területet, mint a helyesírás, tényleg nem nagyon szerettek, de azért figyeltek arra, hogy ezekben se maradjanak le teljesen. Az érdeklődés vezette tanulás keretein belül követhették érdeklődésüket, és ezért maradt elég idejük és kedvük, hogy olyan témakörökről is tanuljanak, amelyeket kevésbé szerettek.

6. Nem arról van szó, hogy a nyitott tanulás a jó tanulóknak kedvez, és emiatt a gyenge tanulók lemaradnak?

Ha csak az iskola elvégzése a szempont, és nem foglalkozunk azzal, hogy milyen minőségű tudást szereznek, illetve, hogy milyen

meg nem értett dolgokat
kellett reprodukálni

érzelmi, társas és módszertani kompetenciákat sajátítanak el a gyerekek, akkor valószínűleg ki lehet jelenteni, hogy kétharmaduknak tulajdonképp mindegy, hogy milyen tanítási elv szerint tanul. De valóban ekkor az „erős” és alkalmazkodó gyerekekről beszélünk. Ők azok, akik alkalmazkodni tudnak a hagyományos tanításhoz; intelligenciájukkal és a hétköznapiokban szerzett tudásukkal maguk is haladni képesek. Ők azok a gyerekek, akiket a szokásos jutalmazásokkal motiválni lehet, és az iskolában ennek megfelelően részt vesznek a játékokban, és elvégzik a nekik kiadott munkát. Az ilyen tanításból azonban éppen a gyengébb képességű gyerekek esnek ki, vagy azok, akik nem tudnak alkalmazkodni. Mind a két csoportnak az apró lépésekre felosztott tananyag okoz problémákat, holt azokat segítségképpen találták ki. Vannak, akik nem értik az utasításokat, magyarázatokat, mielőtt saját képet nem alkottak egy dologról – ez viszont a rendszeres frontális tanítás mellett lehetetlen. Mások mélyen tiltakoznak az ellen, hogy olyan dolgokat gyakoroljanak, amit már régen tudnak, és tisztában vannak vele, hogy egyszerűen csak el akarják foglalni őket. Számukra ezekben a feladatokban semmiféle tanulási kihívás nincs.

A nyitott tanulás körülményei között más a helyzet: a jó képességű gyerekek a saját színvonalukon tudnak dolgozni anélkül, hogy őket külön le kellene foglalni, vagy hogy másokra várniuk kéne. Az „alkalmazkodó” gyerekek kilépnek a felvett szerepből, mivel ők tisztában vannak saját igényeikkel, motiváltak, és ezek alapján választhatják meg tevékenységeiket. A gyenge képességű

gyerekeknek lesz esélyük arra, hogy a saját tempójukban, a saját útjukon, saját motiváció által vezérelve tanuljanak. Az alkalmazkodni nem tudó/nem akaró gyerekek pedig nem lesznek zavaró tényezők, mert mindenféle kötelezettség nélküli célokat tűzhetnek ki, és ezzel megkapják a lehetőséget arra, hogy a tanulást újra felfedezzék maguknak.

Mi az osztályainkban azt tapasztaltuk, hogy azok a gyerekek, akik hosszú ideig nem tipikusan tanulóval foglalkoztak, mindig más fontos, általában fizikai jellegű problémát oldottak meg. Minden ilyen késlekedés indokolt volt, és nem is történnhetett másképp, mert a mesterségesen kialakított tananyagvezérelt oktatásban nagy valószínűséggel semmit nem értettek volna, és nagyon gyorsan felzárkóztatásra szoruló gyerekké váltak volna. Így azonban még

kevesebb idejük lett volna arra, hogy lemaradásaikat behozzák, hogy magukat megismerjék és elfogadják, mert erre sem a szokványos tanításban, sem a felzárkóztató órákon nem kaptak lehetőséget. Amel-

lett, hogy ezek a gyerekek gyorsan negatív énképet alakítottak volna ki, elvették volna tőlük az utolsó lehetőséget, hogy problémáikat feldolgozzák. Nekik nem a terápia segít, hanem a pedagógia: idő és tér arra, hogy önmagukat szabályozhassák.

K. egy év után, amit az iskolánkhöz tartozó óvodában töltött, nagy fejlődési hátránnyal jött az iskolába. Nem tudott hosszabb időt több emberrel egy helyiségben eltölteni, nem volt még szobatiszta. A nyitott tanulás körülményei között mindez eltűnt. Nevelőszülei csodálkoztak, hogy hirtelen milyen szívesen jött iskolába. Összel

az alkalmazkodni nem
tudó/nem akaró gyerekek
pedig nem lesznek
zavaró tényezők

elkezdett írni, és a nyári szünet után hirtelen tudott számolni – anélkül, hogy tanították volna, anélkül, hogy gyakorolt volna. Ettől kezdve egyre inkább „iskolásan” dolgozott.

D.-nek eredetileg a kisegítőbe kellett volna kerülnie, de előtte, a várakozási időben egy pár hétre hozzánk került. Ez alatt a pár hét alatt – az első tanév befejezésének idejében – megtanult jól olvasni, írni és számolni, és második osztályban maradhatt velünk.

H. és K. akik év közben érkeztek hozzánk, még egyértelműen játékosak voltak, és az iskolával nem tudtak mit kezdeni. A harmadik osztályban maguktól megtalálták gyenge pontjaikat, megtanulandó dolgokat tűztek célnak maguk elé (szorzás/osztás), és a negyedik osztályban teljesen önállóan előadásokat tartottak. Pedig kezdetben időnként azon gondolkodtam, hogy nem kellene-e nekik valamilyen gyakorlófeladatokat adni, hogy legalább csináljanak valamit.

Felmerül a kétely, hogy ezek a gyerekek még jobbak lehettek volna, ha jól struktúrált tanításban részesülnek. De korábban pontosan ezt kapták! K. és D. az óvodában, H. és K. az előző osztályukban. Ebből az oktatási formából nem hoztak magukkal sok eredményt, hacsak nem a tanulással szembeni ellenállást. Minden órán ügyetlennek és alkalmatlannak érezhették magukat, mert a tananyagot nem tudták úgy elsajátítani, ahogy azt a tanárok megkívánták. A tanulás ezért nekik olyan dolgok gyakorlása volt, amit nem értettek, vagy nem akartak megérteni.

7. Nem lenne szükség az egyéni tanulás mellett közös időszakokra / közösségi élményekre?

Kétségtelenül igaz, hogy az együtt töltött időszakok és a közös cselekvés nagy értéket képviselnek egy olyan iskolában, amelyik ennyire hangsúlyozza az egyéni tanulást. Egy bizonyos tudás-tartalom elsajátítása mások nélkül is elképzelhető, de a közösségi nevelés bizonyosan nem. Ami megkérdőjelezhető, az egy felülről vezérelt társas

nevelés, amely nem hagyja a közösséget alulról épülni. Nekünk ezért volt fontos az osztályban az önszabályozás és az önkormányzás. A szociális nevelés lehetőleg folyjon természetesen. A kö-

zös tervek és tevékenységek lehetőség szerint maguktól fejlődjenek ki, illetve a résztvevőktől függően egy-egy szituációban alakuljanak.

Fontosak a közös projektek és tevékenységek, mint például a bent alvás az iskolában vagy iskolai kirándulások, az első évben a találkozás a beszélgetőkörben. Ez a kör nemcsak arra szolgál, hogy a gyerekek egymásnak ötleteket adjanak, hanem olyan többé-kevésbé rögzített esemény, amely a közösség demokratikus önszabályozását lehetővé teszi, és a tanulást nagyra értékeli. Ezek a közös dolgok azért fontosak, hogy az önszabályozás az életünk szabályozásában megmaradjon. De még egyszer szeretném hangsúlyozni, nem az a cél, hogy a közösséget átváltoztassuk és összehangoljuk, mint az sok osztályban történik. Minden eseményt, minden közös akciót helyzettől függően meg kell indokolni egészen

a közös dolgok azért fontosak,
hogy az önszabályozás az
életünk szabályozásában
megmaradjon

addig, míg azokat – demokratikusan eldöntve – el nem vetjük.⁴

TANÁRI SZEREP A NYITOTT TANULÁS KÖRÜLMÉNYEI KÖZÖTT

8. Hogyan képes a tanár az egész csoportot ellenőrizni, amikor mindenki valami nagyon különbözőt csinál?

Ez a kérdés mindig csodálkozással tölt el, mert azt feltételezi, hogy a hagyományos tanítás során a tanárnak rálátása van arra, hogy mit tanulnak a gyerekek. Ez csak illúzió, és hamar elillan, ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot. Mivel a tanárnak nincs hatalma a gyerekek tanulása fölött (nem tudja elérni, hogy tanuljanak), másként szólva ameddig a tanulás defenzív jellegű, azaz a gyerekek megpróbálják magukat lehetőleg jól eladni, és valódi tanulási állapotukat (pl. kérdéseiket) a tanár elől eltitkolni, addig a tanár csupán külső jelekből ítélhet. Látja, amit a gyerekek *elvégeztek*, de nem tudja, mit *tanultak*.

Ennélfogva az összes ellenőrző mechanizmus, amit a tanárok a nyitott tanítási formákban is kitalálnak – heti tervtől kezdve a nagy listáig, amire a gyerekek a teljesítményüket felírják, egészen a pecsételig, amit az elvégzett munka után kapnak –, leginkább gátló, sőt visszahúzó. A tanulók tanulása így egyfajta „kipipálok a dolgokat” tevékenységgé redukálódik, amit a

jutalom kedvéért csinálnak részben saját, részben kívülről kapott előírások alapján. A tanár ezekkel nemcsak azt üzeni, hogy nem bízik benne, hogy a gyerekek önállóan tanulnak, hanem azt is, hogy a tanulás megérőltető, és pusztán a saját motiváció által nem működik. A haszna mindennek nem áll arányban azzal a munkával, amibe a módszer megszervezése kerül, mert általa a gyerekek nem tanulnak semmit. Sokkal fontosabb ennél, hogy az osztályban a tanulás értékes dolog legyen, és az is maradjon.

Ezért, ha az ilyen tervek és listák a tanulás megbecsülését szolgálják, és a gyerekeket, ill. a tanárt segítik, akkor lehet őket hasz-

nálni, amíg ezzel a tanulás nyitását nem korlátozzák. Tehát nem a nyitás, hanem a megszorítás az, amit meg kell indokolni. A mi tapasztalatunk szerint ilyen segítségekre

nem a gyerekeknek van szüksége, hanem a tanárnak. Ennek megfelelően egész pontosan meg kell figyelni, hogy miféle támasz az, amit a tervek és az ellenőrzés nyújt, és miként lehet azokat lefaragni. Ha ez a mérséklés elmarad, akkor – mint minden külső előírás esetén – a gyerekek egy más módszer szerint kezdenek tanulni, nem marad fenn az önszabályozó tanulás a maga sikerivel és mélypontjaival, feszültségével és oldódásával, a különféle dolgok iránti lelkesedésével és az ebből következő nemlineáris tanulással.

Lehetséges, hogy az osztályban egy-két gyereknek segít, hogy egy terv formájában támogatást kapnak. Ekkor ezt teljesen

az összes ellenőrző mechanizmus leginkább gátló, sőt visszahúzó

⁴ A fordító megjegyzése: A tanár természetesen létrehoz bizonyos struktúrákat, amelyek őt segítik céljai megvalósításában. Azonban nyitva hagyja a kísérletezés lehetőségét, amit a gyerekek gyakran fel is használnak. Részletesebben erről: Falko Peschel: A társas nevelés új szerepe – A „látszólagos harmóniától” az önkormányzatig. Letöltés: <https://www.foti-peter.hu/blog/a-tarsas-neveles-uj-szerepe/>

egyéni módon úgy kell biztosítani, hogy a gyerekek egy meghatározott időre szerződést kötnék önmagukkal. De ne történjen meg az, hogy egy rendszer, amelyre némelyeknek szüksége van, a többiek számára a nyitottságot és az önirányítást korlátozza.

Mi a gyakorlatunkban azt állapítottuk meg, hogy a nyitottság és a gyerekek önirányítása az, ami mindenkit segít, és a tanulásra ösztönöz. Azoknak a gyerekeknek, akiknek látszólag nehézségei voltak a nyitott tanulási módszerekkel, sokkal inkább volt szükségük időre önmaguk megtalálásához, mint tervekre vagy szerződésekre, amelyeket kívülről kaptak volna. A tanárnak ki kell tartania, és várni, hogy a gyerekek saját természetes útjaikon járva tanulhassanak. A félelem az áttekintés, az ellenőrzés elvesztésétől pedig fölösleges – mint azt a következő kérdésre adott válasz is mutatja.

9. Hogyan lehet a gyerekeket értékelni, amikor mindenki valami mást csinál?

Mivel a teljesítménymérésről már sok helyen, az egyes szaktárgyaknál és általában is szóltunk, most csak egy rövid válasz: szemben a tradicionális tanítással, a gyerekek saját tevékenységére alapozó tanításban a teljesítményt és a gyerekek fejlődését folyamatosan lehet figyelni, mert ezek az eredmények nem külső irányításra megtanult szavakra, technikákra vonatkoznak, hanem megfelelnek a gyerekek éppen adott pillanatbeli tudásának és képességeinek. Az ilyen fejlődés mérésére egy lehetőség, ha olyan feladatsorokat adunk nekik, amelyek messze azon felül állnak, amit

sokkal inkább volt
szükségük időre önmaguk
megtalálásához, mint tervekre
vagy szerződésekre

tudni kell vagy amit tudnak; ahol olyan feladatok vannak, amelyek a teljesítményük egész spektrumát megmutatják, és ami alapján mindezt értékelni lehet. Ezeket a tesztek nem egyszerű összeállítani, úgyhogy mindaddig célszerűbb a gyerekek egyéni teljesítményét vizsgálni, amíg nincs szükség összehasonlításra az osztály szintjén. Az iskolai teljesítménymérés nem szabad, hogy azt mérje, hogy mennyire tudja valaki megtanulni azt a tananyagot, amit az elmúlt négy hétben beletöltöttek, hanem azt kell mérje, hogy egy-egy nagy területen mit tudott elsajátítani egy-egy tárgyban, vagy tárgyakon átívelően. Ezért nem szabad felszínes módon kritériumokat rendelni az értékeléshez. A hibás szavak száma egy szövegben vagy a hibák száma a matematikai feladatok megoldásában nem mond sokat arról, hogy milyen is az egyes gyerekek igazi tudása.

A mérési kritériumok legyenek mindig diagnosztikai jellegűek, vagyis azt a célt kell hogy szolgálják, hogy látható legyen egy gyerek egyéni fejlődése egy tantárgyon belül. Ezt csak akkor szabad valamiféle normával összevetni, ha ennek valamilyen haszna, jelentősége van. Egy ilyen teljesítménymérés kifejező ereje mérhetetlenül nagyobb, mint a szokásos diktálások, vagy bi-

zonyos számolási technikák begyakorlottságát ellenőrző feladatok. Bár ez utóbbiak a múltból maradt kövületek, valójában önkényesek, ami abból is látszik, hogy az általuk mért eredmények

nagyon gyorsan változnak. Nincs olyan gyerekek, aki a két dolgozat közti hat hétben a tudását úgy elfelejthetné, hogy például *jó*ból a *gyenge* teljesítményű csoportba süllyedne.

Itt a teljesítménymérés vallott kudarcot, nem a gyerekek.

10. Megengedheti magának egy „hétköznapi” tanár, hogy a nyitott tanítást alkalmazza?

Ez jó kérdés. Először is a nyitott tanítás csak annak a tanárnak alkalmas, aki a módszer alapjául szolgáló emberképpel nem csupán felszínesen azonosítja magát. Egyébként hosszú távon kudarcra van ítélve. Továbbá a tanár számára világos kell legyen, hogy a terhelés, amit a nyitott tanítás az ő számára jelent, nem lineáris, azaz az iskolai évek során nem egyenletesen oszlik meg, hanem az elején

rendkívül nagy, és csak ezt követően csökken folyamatosan. 25-30 élnk, nyugtalan, mozgékony kisiskolás között lenni nagy

felelősség, és ez lelkiileg megterhelő. Ez a kezdeti nagy terhelés azonban természetes. A baj ennek az ellenkezője volna, mert az azt jelentené, hogy az iskolába újonnan kerülő gyerekek egyik napról a másikra csendben és egyéniségüket feladva padosorokban ülnének és 45 perces időegységekben tantárgyak szerinti tudást sajátítanak el. Hogy ez nem működik, az minden résztvevőnek világos. Mégis ezt csinálják: játékosan (vagy kemény fegyelmezővel) kikényszerítik belőlük.

Nálunk a nyitott tanítás keretében az osztály önszabályozása idővel egyre jobban tehermentesíti a tanárt (akár annyira, hogy napokra vagy egy egész hétre is háttérbe vonulhat, mert mindenki egyre önállóbban dolgozik, és egyre kevesebb új probléma áll elő, illetve egyre kevesebb új szabályban kell megegyezni). Ezzel szemben a tradicionális

osztályban a terhelés gyorsan egy adott szintre áll be, és ott stagnál. A figyelembe veendő szabályokat és rituálékat itt állandóan ismétелgetni kell – vagy a tanári fegyelmezés szokássá vált. Pedagógiaileg mind a kettő tarthatatlan.

A nyitott tanítás körülményei között a tanároknak a gyerekek önszabályozását és önirányítását lehetővé kell tenniük, és tőrniük is kell. Ez fárasztó és kimerítő, mint minden olyan foglalkozásban – pl. papként, szociális munkásként vagy tanárként –, ahol sok ember igényeihez kell alkalmazkodni.

Ugyanakkor a nyitott tanítás a tanár számára is lehetővé teszi, hogy önszabályozó le-

a tradicionális osztályban a terhelés gyorsan egy adott szintre áll be, és ott stagnál

gyen – azaz mondhatni, több lehet, mint azt hagyományos szerepe előírja. Lehet saját ritmusa, amely szerint be tud kapcsolódni a tanulási folyamatba, és adhat magának

olyan időszakot, amikor inkább visszavonul. Mindenki, aki már megvalósította a nyitott tanítást a gyakorlatban, értékeli, hogy önmagához őszintébb lehet. Ez megfizethetetlen, és ez az, ami a tanár számára a nyitott tanítást vonzóvá teszi.

SZÜLŐK ÉS KOLLÉGÁK

11. Hogyan tudom a nyitott tanítást a szülőkkel és a kollégáimmal elfogadtatni?

A mai követelmények, tantervek nemcsak lehetővé teszik a nyitott tanítást, hanem egyenesen megkívánják azt. A célokból következik, hogy a tanításnak olyannak kell lennie, amely a gyerekeket:

- cselekvőképessé és
- önállóvá teszi, és
- a demokráciához és a felelősségvállaláshoz szoktatja.

A tradicionális oktatás pedagógiájában például – amely nem ezekre az elvekre épül – ez nehezebb, mint ahogy a nyitott tanításban történik. A nyitott tanítás ezeken az elveken alapszik, és ezt napról napra gyakorolja. A nyitott tan- és képzési tervek, illetve az óratervek, amelyek tárgyakon átívelő oktatást támogatnak, egy tantárgyak feletti *open learning* koncepciót ajánlanak az iskoláknak. (Mármint Észak-Rajna-Vesztfáliában – *A ford.*)

Tulajdonképpen a hagyománykövető tanároknak kellene azt megindokolni, hogy miért nem így tanítanak.

[...] Gyakran a nyitott tanítási módszerrel oktató tanár két szék között a földre ül, ha saját módszerét a szülőkhöz és kollégákhoz is közel akarja vinni. Holott mind a két csoport fontos: a szülők, nehogy a gyerekek két front közé kerüljenek, másrészt a kollégák és az iskolavezetés, hogy a tanár mögött álljon valaki, és a munkalétkör elviselhető maradjon. A legfontosabb ezzel kapcsolatban az, hogy az ember azonossága a nyitott tanítással minden szinten megmaradjon. Elsősorban az ember és a világkép vonatkozásában, másodsorban a szak és szakdidaktika perspektívájából.

Mi ezt szerencsésen úgy éltük meg, hogy az iskolavezetés és a iskolafelügyelet a mi koncepciónk mögött állt. Számos kerületben úgy töltik be ezeket az álláshelyeket,

hogy az ott dolgozók nyitottak legyenek az új impulzusokra, a tantervek és irányelvek innovatív kivitelezésre. Így a mi háterünk biztosítva volt, ami mindenképpen segített abban, hogy elveinket még nehéz körülmények között is következetesen képviselni tudtuk. A tanári közösség támogatása más volt. Összességében a mi tanítással kapcsolatos koncepciónk olyan messze volt attól, amit a kollégák a nyitással kapcsolatban gondoltak, hogy a mi értelmezésünk és gyakorlatunk senkinek nem tűnt komolyan vehető vetélytársnak. Hogy a gyerekek „azt csinálnak, amit akarnak”, és eközben még tanulnak is, olyan abszurdnak tűnt számukra, hogy nem is éreztek ezzel kapcsolatban semmi késztetést, kötelezettséget arra, hogy ilyen irányban változtassanak a ma-

guk gyakorlatán. Emellett nem lehetett nem észrevenni, hogy sok kolléga tőlünk lesett el általános és szakdidaktikai dolgokat (az „előbb írni,

aztán olvasni?” koncepciója,⁵ Mathe 2000,⁶ állandó beszélgetőkör, számítógép az osztályban).

Fontos továbbá a szülőknek adott információ. Minden szülővel még iskolakezdés előtt beszéltem – leggyakrabban az otthonukban –, megismertem őket, elmagyaráztam a mi tanítási módszerünket, megválaszoltam a kérdéseiket, aztán megkérdeztem, hogy vajon hozzám vagy a párhuzamos tradicionális osztályba kívánják adni gyerekeiket. Örömmre minden szülő hozzám csatlakozott. [...]

Az első év időnként erősen zűrzavaros volt; a szülők minden bizonnyal nem

nehogy a gyerekek két front közé kerüljenek

⁵ Erről lásd itt: <https://www.foti-peter.hu/blog/elobb-irni-aztan-olvasni/> – *A ford.*

⁶ *Das Zahlenbuch - Frühförderprogramm*. Lásd itt: <https://www.mathe2000.de/sites/default/files/das-zahlenbuch-fruehfoerderprogramm.pdf>

akartak hinni a szemüknek és fülüknek. De a gyerekek teljesítménye, az egyszerűség, amivel mindannyian tanultak, az, hogy minden egyes gyereket figyelembe vettünk, és még a „legnehezebb” gyerekek is integrálódtak a rendszerünkbe, valószínűleg annyira legalább meggyőzte a szülőket, hogy a mi szokatlan felfogásunkat az iskoláról elfogadták. Azt, hogy mindez a szülőknek nem volt könnyű tanulási időszak, sok dolgon észre lehetett venni. Például, annak ellenére, hogy két órát beszéltem a szülőin a nyitott tanítás iskolakezdési módszereiről, amikor először látogatni jöttek, meglepődtek, hogy hol van a tanári asztal, aminek a tábla előtt kellene állnia.

A mi tanításunk aztán a családi életbe is beleszólt. A nálunk első naptól gyakorolt bázisdemokrácia, amit aztán a második évtől ténylegesen használtak is a gyerekek (hiszen voltak napok, amikor egyszer sem szóltam meg a megbeszéléseken), sok gyerek részéről otthon is elvárás lett.

A legtöbb szülő valószínűleg akkor értette meg, hogy a mi tanításunk nem lehetett rossz, amikor látták, hogy szemben a párhuzamos osztályokkal, tőlünk a legtöbben a gimnáziumokba mentek, és akik nem, azoknál ez inkább a szülők bátortalanságán múlt.

ÁTMENET FELSŐBB ISKOLÁKBA

12. Hogyan állják meg a helyüket a gyerekek a későbbi iskolákban?

A gyerekek még mindig visszajárnak, és közös iskolai alvást rendezünk velük. Mivel én

sok iskolát meglátogattam, ahova a gyerekeink ma járnak, és ott beszéltem a tanárokkal, megbízható információkat tudok nyújtani a gyerekek sorsáról.

Általában jól megállják a helyüket. Még a gyenge képességűek is jó jegyeket kapnak. Számos szülő még mindig csodálkozik, hogy miként sikerül ez ilyen jól. Már csak azért is, mert a gyerekek valójában kevesebbet tanulnak a későbbi iskolájukban, mint azt nálunk az alsó tagozaton tették. Olyan megjegyzések hangzanak el a szülőkkel való beszélgetésekben, mint például: „Még mindig nem tudjuk, nem értjük, hogy ezt vagy azt hogyan csinálta ön, de mindenesetre elképesztő, hogy milyen jól csinálta”. Különösen el voltak bűvölve a „nehéz” gyerekek

szülei, akik – miután gyerekeiket normál iskolára alkalmatlannak találták – hozzánk jöttek. Nálunk jól teljesítettek ezek a gyerekek, és erről a szülők

a sok találkozó és rendezvény során testközelből értesültek.

Két gyerekünk esetén ez sajnos máshogy történt. Mind a két gyerek gimnáziumba ment. Őket korábban hiperaktívnak, illetve nehezen nevelhetőnek bélyegezték, és nálunk a nyitott oktatás mentette meg őket a kiegészítő iskolába való küldéstől. Ők az új iskolájukban is nehézségekkel küzdenek. Ki kell várnunk, hogy képesek lesznek-e az ot-tani rendszerrel megbirkózni, vagy átkerülnek-e másik, kiegészítő iskolába. Van, aki szerint jobb lett volna nekik egyenesen oda kerülni. De aki látta elképesztő fejlődésüket nálunk, az inkább a későbbi iskola képességeiben kételkedik, és nem a mi alapiskolában használt, nyitott oktatással elért integrációs sikereinkben.

csodálkozik, hogy miként sikerül ez ilyen jól

13. Nem megrázó-e a gyerekeknek a későbbi iskolákba való átmenet?

Azok alapján szeretnék beszámolni a felsőbb iskolába való átmenetről, amit én magam megfigyeltem, amit a gyerekek elmondtak, és amit azokból a beszélgetésekből megértettem, amelyeket új tanáraikkal folytattam, mikor az osztályukba látogattam. A következőket láttam: legtöbbször örültek az új életszakasznak, hiszen ezt várták már egy ideje. Először pozitívan élték meg a más jellegű tanítást. Magukra találtak, és a tanáraikat általában jónak tartották.

Azt, hogy előírták nekik a dolgokat, hogy mit kell csinálni a tanítás során, megkönnyebbülésként élték meg azután, hogy mindig „újra és újra maguknak kell dolgokat kitalálni”.

Tehát pozitív dolgot éreztek, fellélegeztek.

Idővel azonban azt is észrevették, hogy ennek a felszabadulásnak, ennek a könnyebbé válásnak két oldala van. Egyrészt a tanítás nagyon unalmasná vált, észrevették azt is, hogy sokkal kevesebbet tanulnak, a tanulás pedig a másféle módszer miatt megterhelő lett. Sokkal inkább olyan, amilyen maga a „klasszikus tanulás”. Ahelyett, hogy önmagukat szabályozták és érdeklődésük szerint tanultak volna, figyelniük kellett és gyakorolniuk. Ez nem volt probléma a gyerekeknek, hiszen nekik biztos és jó előismereteik voltak, valamint volt önbecsülésük. Megszokták, hogy a velük szemben inkorrekt eljárásokat és értékeléseket megkérdőjelezzék és szóvá tegyék, illetve, hogy a munkájukban ezeket a dolgokat figyelembe vegyék. A történet azonban szomorú is, mert a gyerekek azt a következtetést is levonták, hogy most már nem tizenegy oldalas történetet

vagy előadást írtak, hanem csupán egy fél oldalt, és ezzel letudták a munkát, amit kaptak. A gyerekeket tehát nem érte sokkhatás, inkább egy hosszú távú visszalépés történt a tanuláshoz való viszonyukban: immár nem szívvel-lélekkel tanultak.

14. Tudnak-e a gyerekek alkalmazkodni a későbbi iskolákhoz?

A kérdést a korábbi rész már megválaszolta. Az a feltételezés, hogy a szabad munkához szokott gyerekek nem lesznek képesek zárt

tradicionális rendszerben tanulni, nem bizonyult igaznak. (Viszont a fordítottja, hogy tudniillik tradicionális, zárt rendszerhez szokott gyerekek képtelenek alkalmazkodni a szabad munká-

hoz, nálunk igaznak bizonyult.) Sőt, a későbbi iskolákban a tanárok nemcsak a gyerekek fejlett szociális készségeit dicsérték, hanem kiemelték nagymértékű önállóságukat is.

Érdekes ebben az is, hogy sok képességet, melyeket a gyerekek a későbbi iskolákba tőlünk magukkal vittek, a tanáraik először csak évekkal később (ha egyáltalán) fedezték és használták fel. Így történt például az, hogy csak másfél év után vette észre egy történelemtanár, hogy amikor az előtűk álló témában egy kutatási feladatot adott ki, akkor az iskolából kikerült tanulók milyen hozzáértéssel dolgoztak: önállóan szerezték be az irodalmat a könyvtárban, szabadon, önállóan tartottak előadást az osztálynak. Erre a felismerésre valószínűleg sokkal korábban is sor kerülhetett volna.

ahelyett, hogy önmagukat szabályozták és érdeklődésük szerint tanultak volna, figyelniük kellett és gyakorolniuk

Még érdekes lehet az is, hogy a különben szigorú némettanár nem értette, miért van az, hogy egy mese megadott szempontok alapján történő utólagos elmesélése során a gyerekek közepes szinten dolgoztak, de amikor nyitott kérdések mentén kellett valamit bemutatni, akkor hirtelen nagyon gyakorlott, kreatív írók ültek az osztályában. Úgy tűnik tehát, hogy a gyerekek gyorsan alkalmazkodtak az új viszonyokhoz. A tanárok viszont csak lassan veszik észre mindazokat a képességeket, amiket a gyerekek a nyitott tanulás során elsajátítottak. Ami a jegyeket illeti, a nyitott tanulásból érkezett gyerekek mintegy másfél évvel később emelkednek ki a többi gyerek közül.

15. Hiányoznak-e a gyerekeknek olyan lényeges ismereteik, amit a későbbi iskolában tudniuk kellene?

Minden iskolában, ahova az „én gyerekeim” továbbmentek, arról számoltak be, hogy a gyerekeknek fejlett szociális érzékük van. Elsősorban empatikusak voltak, és felelősséget tudtak vállalni a többiekért. Ezenkívül önállóak voltak, és széles és megalapozott

alapismereteken túl számos területen az előírtan messze túlmenő speciális ismeretekkel rendelkeztek. Még olyan gyerekek is, akiknek bizonyos tárgyakban csak kevésbé jó jeget tudtam adni, az új iskolai környezetben azt mutatták, hogy a szükségesén jóval túlmutató ismereteik vannak. Egy tanulóm, aki egy év után a kevésbé elit reáliskolából a gimnáziumba ment át, rövid idő alatt képes volt angolból hiányzó tudását behozni, ami a gimnáziumban neki új tárgyként jött az eddigi tanulataihoz.

Valóban úgy tűnik, hogy az önszabályozó és érdeklődés vezette tanulás egy megértett tudáshoz juttatta a gyerekeket – ami valójában sokkal nagyobb érték, mint egy kívülről létrehozott „normális” tanulási folyamatban kialakított ismeret. Sajnos, amennyire én tudom, nincsenek olyan modelliskolák, amelyek ezt a tárgyakon felülemelkedő nyitott tanítást a következő szinteken kipróbálták volna. Németországban sajnos a szabad alternatív iskolákban a tanítás a felső tagozaton még mindig inkább tradicionális, mint tantárgyakon átívelő. Szembe kell néznünk azzal, hogy cselekedni és próbálkozni kell.

megértett tudáshoz
juttatta a gyerekeket

Kapcsolódó anyagok

- Brügelmann, Hans (2020. 03. 28.): A tanítás megnyitásának dimenziói. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_tanitas_megnyitasanak_dimenzioi (2023. 10. 25.).
- Gribble, David (é. n.): Open Learning: an introduction to the work of Falko Peschel. Letöltés: <https://www.davidgribble.co.uk/index.php/open-learning-an-introduction-to-the-work-of-falko-peschel> (2023. 10. 25.).
- Peschel, Falko (2017. 06. 07.): A tanulás demokratizálása. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_tanulas_demokratizalasa (2023. 10. 25.).
- Peschel, Falko (2019): Bevezető a Nyitott oktatás c. könyvhöz. *Új Pedagógiai Szemle*. 69. 7–8. sz., 129–133. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00194/pdf/EPA00035_upsz_2019_07-08_129-133.pdf (2023. 10. 25.).
- Zehnpfennig, Hannelore: Miért hagytam fel a frontális tanítással? Letöltés: <https://www.foti-peter.hu/blog/hannelore-zehnpfennig-miert-hagytam-fel-a-frontalis-tanitassal/> (2023. 10. 25.).