

# Hans Brügelmann

## A tanítás megnyitásának dimenziói

Hans Brügelmann: Schule verstehen und gestalten / Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht / Libelle Verlag 2005 28-46. o.

([https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16758/pdf/Bruegelmann\\_2005\\_Schule\\_verstehen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16758/pdf/Bruegelmann_2005_Schule_verstehen.pdf))

A lábjegyzetek jó részétől eltekintettem, saját, az érthetőséget segítő lábjegyzeteimet FP-vel jelöltem. (A fordító)

### Bevezető

A „nyitott oktatás” az iskola tradicionális formájának egy sokat vitatott és nem világosan definiált alternatívája. Ezért először fogalmilag tisztázni kell: mit jelent a nagyobb nyitottság iránti igény általában az iskola és különösen a tanítás vonatkozásában. Szeretném megvilágítani azokat a problémákat, amelyek ma a pedagógiai és a didaktikai eszmecserékben nekem a legfontosabbnak tűnnek.

Az írás második részében igyekszem pontosabban meghatározni, milyen szerepet tölt be a tanár a tanítás megnyitásában, és miként lehet megakadályozni azt, hogy a tanítás megnyitása a tevékenységek önkényessé válásához vezessen.

Az írás harmadik részében rövid áttekintést kívánok adni a nyitott oktatással kapcsolatos kutatásokról. [...] Látni fogjuk, milyen nehéz ebben a sokrétű témában eredményes, jól értelmezhető kutatást folytatni.

### Az iskola megnyitása – a tanítás megnyitása

Könyvem egy másik fejezetében azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy érdemes-e egyáltalán az iskolát mint a társadalmon belüli önálló intézményt fenntartani. Az iskolarendszer elkülönülése a mindennapi élettől ugyanis nehézségeket von maga után, amelyek újra és újra terhet jelentenek az iskola és az oktatás számára: ha az iskola létjogosultsága abból fakad, hogy eltér a hétköznapi élettől, az könnyen ahhoz vezethet, hogy az iskolai tudást szakadék választja el az iskola előtt, illetve azon kívül szerzett tapasztalatoktól. Az iskolai tanítás vagy el sem éri a tanulókat, vagy az iskolában tanultaknak semmi hasznát nem veszik a későbbi életükben.

Válaszul az iskola környezetétől való elszigetelődésre alakult ki az iskola és a tanítás „megnyitása” iránti igény. Az *iskola megnyitását* az elmúlt 20 év pedagógiai reformtörekvéseiben két szempont sürgeti és indokolja.

Az egyre fokozódó didaktikai szakosodás és elszigetelődés ellensúlyozására az iskolának nyitnia kell a környezetére, azaz a közösség (község/település) és annak élete felé („community education”). Itt a tanulók életközeli tanulási lehetőségekhez juthatnak. Ezen igény mögött háromféle szándék húzódik meg.

*Az iskola használja fel a gyerekek iskolán kívüli tapasztalatát!* Például azzal, hogy az olvasástanítás kezdeti szakaszában a gyerekek a városrész cégtábláiról és plakátjairól gyűjtenek szavakat ahelyett, hogy az ábécéskönyvek munkalapjaival dolgoznának.

*Az iskola használja a környező település(rész) kompetenciáit és forrásait!* Például a nemzeti vagy regionális szubkultúrák hagyományait beépítő területi projekteken.

*Segítsen abban, hogy az iskolában tanultakat a gyerekek mindennapi helyzetekben használják, pl. úgy, hogy részt vesznek a környék valódi problémáinak megoldásában, illetve felelősséget vállalnak valamiért, mondjuk az idősek otthonában részt vesznek a lakók gondozásában vagy segítenek egy játszótér felépítésében, stb.*

Másodsorban hangsúlyozzák, hogy nemcsak a tanítás, hanem az iskolai élet és annak „rejtett tanterve” is a személyiséget fejlesztő fontos tapasztalatokat nyújt. Pedagógiai feladatunk tehát az indirekt nevelés értelmében úgy fejleszteni az iskolakultúrát, hogy az ösztönözze, támogassa fontos személyes és társadalmi/társas/szociális tapasztalatok megszerzését. Mindez a demokratizálás eszméjének megfelelően azt jelenti, hogy az iskola legyen városállam, azaz állam kicsiben.

\*\*\*\*\*

Az iskola nyitottságának része, hogy *a tanítást is meg kell nyitni*. Erre fogok a következőkben koncentrálni.

Ez a követelmény a tanítás alapvető nehézségeihez kapcsolódik:

- az egyik nehézség, hogy a tanításnak igazodnia kell a gyerekek eltérő körülményeihez, korábbi ismereteihez és különböző tanulási stílusához;
- a második nehézség, hogy a tanulást kívülről akarják irányítani, és módszereit általánosan hatásosnak igekeznek beállítani (lásd: behaviorizmus);
- a harmadik nehézség, hogy a tanítás céljait és tartalmát kötelezővé teszik a diákok számára.

A nyitás azt jelenti, hogy csökkentjük a hierarchikus felfogású nevelés és a didaktika egyoldalú hatásait, amelyek az iskolai életet fokozatosan eltávolítják, elszigetelik az élettől. Az iskola ne csupán formálisan, „tanulói” funkciójában lássa a gyerekeket, serdülőket, hanem a tanulást az élettörténetbe ágyazott folyamatként értelmezze, és adjon teret az egyéni tapasztalatoknak, egyéni tanulási utaknak.

\*\*\*\*\*

Mit jelent mindez az iskolai pedagógia és didaktika szempontjából?

*Nem arról van szó*, hogy az iskolai kapcsolatokat érzelemmel töltjük fel. A tanítás megnyitása nem azt jelenti, hogy a tanárok és tanulók kapcsolata családi legyen. Nem kell minden tanárnak minden egyes gyermeket „szeretnie”. Nem kell, hogy mindenki mindenkinek a „barátja” legyen, és nem az a cél, hogy a felnőttek ne is állítsanak követelményeket a gyerekek elé.

Éppen ellenkezőleg: továbbra is szükséges, sőt különösen fontos a tanárok szakmai kompetenciája – mind az ismeretek, mind azok ügyes és hatékony átadásának tekintetében. Ám ezzel párhuzamosan viszonylagossá válik a tanár „szakértői tekintélye”, hiszen megköveteljük, hogy tartsa tiszteletben

minden egyes gyermek jogait, már meglévő képességeit és különleges fejlődési lehetőségeit, illetve igényeit.

Ezért ki kellene tágítanunk a többnyire csak a hatékonyság kérdésére szűkült eszmecserét, amely csak arról szól, hogy a nyitott tanítás során a gyerekek jobban vagy rosszabbul tanulnak-e olvasni, számolni. Terjesszük ki arra az általánosabb kérdésre, hogy milyen tanítást igényel a demokrácia: milyen az a hely, ahol egy felnövő fiatal ember támogatást kap abban, hogy önálló és a többi ember igényeit is figyelembe vevő egyéniséggé fejlődjön?

## A tanítás megnyitásának dimenziói

A tanítás fent említett alapvető nehézségeivel párhuzamban a tanítás megnyitásának három dimenzióját különböztetem meg, ezek a dimenziók különböző jellegűek és más-más összefüggéseken alapulnak:

1. Az első dimenzió tanuláspszichológiai és didaktikai jellegű, alapja az a kritérium, hogy a feladatok igazodjanak a gyerekek fejlődési szintjéhez. *Hogyan igazodhat a tanítás a gyerekek közötti képesség- és teljesítménybeli különbségekhez?*
2. A második dimenzió ismeretelméleti és fejlődés-lélektani jellegű, alapja a tanulás konstruktivista szemlélete. *Miként képes a tanítás befogadni a gyerekek tapasztalatát és elképzeléseit úgy, hogy új elméletek és stratégiák kapjanak helyet/ágyazódjanak be a rendelkezésre álló repertoárba/n?*
3. A harmadik dimenzió oktatáseméleti és politikai jellegű, alapja az önrendelkezés mint az iskolai tanulás célja és egyben feltétele. *Milyen mértékű beleszólási jog és felelősség illeti meg a diákokat, mint ifjú polgárokat – már az iskolában?*

Ezek a dimenziók értelmezhetők három lépcsőfokként is: elméleti síkon, ahogy továbblépünk, úgy növekszik a tanulók önállósága, és praktikusán is, ahogy a lépcsőkön feljebb érünk, úgy nő a tanárral szembeni szakmai és emberi követelmény. A magasabb lépcsők magukban foglalják az alacsonyabbakat mint szükséges előfeltételt! Ez a folyamatként való értelmezés lehetővé teszi, hogy a tanár a tanítást lépésenként alakítsa át. Ebben az átalakításban már az első fokozat is jelentős lépés – ha úgy értelmezzük, hogy ez a célhoz vezető egyik lépcsőfok, nem pedig a követelmény teljesítése.

Fontos, hogy a tanítás megnyitását *fejlődési folyamatként* értelmezzük. Ugyanis magas követelményeket állít a tanár elé. Csak akkor lesz képes a felnövekvő generáció gondolkodását és reakcióit megérteni és ezzel egyidőben hidat verni a társadalmi tradíciók és konvenciók felé, ha szakmailag nagyon jól felkészült. Egy nyitott csoport dinamikája nagy szociális érzékenységet kíván, és különleges ügyességet a csoportfolyamatok kezelésében is. Fiatal embereket szabadon engedni és mégis felelősséggel kísérni őket tanulási útjukon személyes érettséget és szabadságot feltételez, ami sok felnőttből hiányzik. A tanítás megnyitása így nemcsak azt célozza, hogy a diákok tanulása különleges minőségű legyen, hanem azt is magában foglalja, hogy a tanár önmagát is tanulásra nyitottnak és képesnek tekintse.

Hogy mit értek nyitottság alatt, azt két alapvető tanítási koncepción keresztül fogom bemutatni, amelyeket a didaktikai vitákban és az iskolai mindennapokban nagyon különbözően értelmeznek: Az egyik a „*szabad munka*” (Freiarbeit), amely azt jelenti, hogy a gyerekek – koncepciótól függően – kisebb-nagyobb cselekvési teret kapnak a tanítás alatt. A „*heti terv*” (Wochenplan) szolgál ennek a „szabad térnek” a különféle mértékű strukturálására. A példákat jórészt az alsó tagozatos tanításból

vesszük: láthatjuk, hogy az önállóságot nemcsak a nagyobb gyerekeknek lehet megadni, hanem bármely életkorban!

## A tanítás nyitása a gyerekek közötti különbségek figyelembevételével (a tanítás módszertani-szervezési nyitása)

Az első kihívás, amellyel a tanítás szembesül, az a gyerekek különbözősége (a „normál tanuló” illúzió!). Az azonos korú gyerekekből álló és homogén teljesítményű osztály fikció. A gyerekek már az iskolakezdetkor jelentősen különböznek egymástól tárgyi tudásban és képességeikben. Ha az átlagos fejlettséget vesszük, és a mérce pl. az írott nyelvvel szerzett tapasztalatok, akkor lehet, hogy egy első osztályban négyévesnek megfelelő gyerekek ülnek a hétévesek mellett!

A homogenizációs kísérletek ellenére (alsóbb osztályba helyezés az első hetek után, osztályismétlés, átirányítás a speciális iskolába) az alapiskola végén a gyerekek legjobb 10%-nak olvasási teljesítménye három tanévnyi távolságra van a leggyengébb 10%-tól. A felsőbb iskolákban aztán újra megkísérlik a diákok teljesítményét egyenlő szintre hozni. Ám erről is kiderült, hogy hiába: a reáliskolák tanulóinak 20-40%-a jobban olvas, mint a gimnáziumokba járók alsó negyede.

A gyerekek közötti különbségek befolyásolják a tanulás eredményességét:

- az élettörténetükből adódóan eltérő tudás és képességek meghatározzák azt, hogy milyen feladatoknál milyen lesz a teljesítményük;
- a különféle tanulási stílusok ugyanabban a tárgyban más megközelítést és elsajátítási módszert igényelnek;
- a különböző munkatempó meghatározza az elérhető teljesítmény időigényét és mértékét.

Mindezek figyelembevételével a szokványos frontális, mindenkit ugyanarra a következő lépcsőre szorító, a gyerekeket életkor szerinti osztályokba soroló tanítás problematikus. A tanításbeli differenciálás régi követelmény, ez azonban gyakran erős tanári irányítással valósul meg: diagnosztizálják az elért szintet, specifikus feladatokat jelölnek ki, ellenőrzik, hogy a meghatározott részcélokhoz közelebb jutottak-e a tanulók.

Még ilyen keretek között is nagyon sokféle lehet a *heti terv*. A feladatok meghatározása a következő módokon történhet:

- mindenkinek egyforma heti terv: csak a sorrendet és a tempót választhatják meg a tanulók;
- gyerekenként/csoportonként differenciáltan, a feladatokat a tanár – az általa közösnek vélt teljesítményszint szerint – osztja ki;
- a diákok egyénileg választhatnak a felkínált lehetőségek közül.

Módszertani-szervezési szempontból nyitott tanításról csak a harmadik esetben beszélhetünk, azaz akkor, ha a diákok nem csupán a munka sorrendjét és tempóját határozhatják meg, hanem ők maguk választanak a feladatok közül, és maguk határozzák meg a megoldás mikéntjét is. Egy megkérdőjelező vizsgálatban a pedagógusok elsősorban úgy értelmezték a „nyitott tanítást”, mint az „alulról” jövő

*módszertani-szervezési individualizálás lehetőségét.* A megkérdezettek kétharmada a tanítás megnyitásának fogalmához a gyerekek közötti teljesítménykülönbségek figyelembevételét kapcsolja. A feladatok helyes eredménye egyértelmű, de a tanulók maguk határozhatják meg a munka sorrendjét, időpontját, időtartamát és formáját, valamint a keretfeltételeket. (1. ábra)

Vegyük példának az írást! A témát a tanár adja meg: „Kirándulásunk az állatkertben”. A beszámoló formáját is megadja: pl. fogalmazás, amelynek formai jellemzőit korábbiakban már feldolgozták az anyanyelvi órákon. Az azonban a gyerekek szabadságában áll, hogy – a megadott határidőn belül – mikor írják meg, mennyi időre van szükségük, és milyen segédeszközöket használnak. Ezzel nagymértékben csökken a nyomás, amely az együtt haladó oktatásban könnyen kialakul, ha különbözőek a kiindulási körülmények. Azonban a választási lehetőségek még semmit sem mondanak a feladatok minőségéről: pl. hogy azok milyen jelentőségűek az egyes gyerekek számára; mennyire jelentenek kihívást, új ismeretet, mennyire adnak lehetőséget az egyéni képességek kamatoztatására, alternatív megoldások kidolgozására?

Heti terv / .....-tól .....-ig	Név:.....
--------------------------------	-----------

		kész	ellenőrizte
<b>Írás</b>	Írj egy beszámolót az állatorvosnál tett múlt heti látogatásunkról!		
<b>Olvasás</b>	Páros felolvasás: Gyakorold egy társaddal az olvasókönyv 25. oldalán található párbeszédet, osszátok fel a szerepeket!		
<b>Helyesírás</b>	<i>A következő héten tollbamondást írunk:</i> Gyakorold a különféle tollbamondástípusokat!		
<b>Számтан</b>	1. Készíts lapot Magadnak a 7-es, ill. a 9-es szorzótáblával! Tanuld meg kívülről, és egy kérj meg egy másik gyereket, hogy kérdezzen ki! 2. Matematika könyv, 27. oldal, 5 a-d feladat. Külön feladat specialistáknak: 28. oldal, 7.		
<b>Komplex-tárgy</b>	Rajzolj le egy házi és egy mezei nyulat! Írd le, hogy miben különbözik a megjelenésük, ill. az életmódjuk! >> Információt találsz a feladathoz a könyvben a 33. oldalon – Az osztálykönyvtár más könyveit is használhatod.		

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
-------	------	--------	-----------	--------

1. ábra (A hét napjai azért vannak a heti terv alján, hogy a tanulók bejelölhessék, hogy melyik napok munkáját írták be a heti tervbe).

Sok „szabad munkához” készült tananyag ugyanis arra szorítkozik, hogy a számтан feladatgyűjteményekből, olvasás/helyesírás munkafüzetekből munkakártyákat csinál. A feladatok maguk pontosan ugyanúgy zártak, mint a tankönyvekben. Ami számít, az a helyes eredmény. Bár önenellenőrzésről beszélnek, de valójában ez a tananyag általi ellenőrzés, a tananyagba ugyanis a tanár, illetve a tananyag vagy a számítógépes program kidolgozója beépített egy bizonyos megoldást.

Sok gyerek számára már ez a módszertani-szervezési nyitás nagy megkönnyebbülést hoz. Nem egyetlen személy dicséretétől vagy elmarasztalásától függnék. Kipróbálhatják saját elképzeléseiket, és láthatják az eredményeiken, hogy helyesen gondolkodtak-e vagy sem. A dolgokkal való foglalkozást nem árnyékolják be kapcsolati problémák, a tanulók megszabadulnak a frontális tanítás megkövetelte együtt haladástól.

Az érzékelés területein lehetséges alapvető szabályosságokat ilyen módon átadni, ezt megmutatta a reformpedagógus Mária Montessori (1870-1952) speciális eszközkészlete. Célszerű lehet az ilyen időkorlátok között elvégzendő feladatok, pl. oktató játékok alkalmazása a matematikában korábban bevezetett műveletek automatizálásánál vagy idegen nyelv esetében a szókincs tanításánál, tehát a gyakorlás folyamán.

Az egyéni ötleteket vagy a gyerekek különféle megközelítéseinek megbeszélését azonban ez a módszer nem fejleszti és nem igényli.

## **A tanítás nyitása a gyerekek személyes tapasztalatainak és gondolkodásának figyelembevételével (didaktikai-tartalmi nyitás)**

Egy lépéssel tovább vezet a felismerés, hogy a tanulás saját tevékenységet, alkotást jelent, nem csupán megoldások másolását. A gyerekek minden új tapasztalatot korábban kialakult elképzeléseik és gondolkodási mintáik összefüggésében értelmeznek. Az új tapasztalat jelentősége függ attól, hogy az hogyan kapcsolódik a gyerekek hétköznapi életéhez.

Második követelmény, amit tehát le kell szögeznünk: a tanulás nem működik úgy, hogy a kész tudást átvisszük az egyik fejből a másikba. A nyitás tehát azt jelenti, hogy teret adunk a gyerekeknek, hogy megtalálják a saját útjukat a tantárgyakhoz. Különböző tanulmányok bizonyítják, hogy a várakozások ellenére ebből nemcsak a jól teljesítő, hanem a gyengébb gyerekek is profitálnak.

Ebből következően nem állhatunk meg ott, hogy a gyerekek különféle (zárt) feladatok közül választhassanak, hanem a feladatok minőségének is javulnia kell. *Nemcsak a munkakörülményeknek, hanem maguknak a feladatoknak is nyitottnak kell lenniük, olyan értelemben igényesebbnek, hogy a gyerekek önálló gondolkodásának teret adjanak, és megnyissák a kapcsolódás lehetőségét a gyerekek élményvilágával.*

Korábban említett megkérdezéssel vizsgálatunkban a tanároknak alig a fele társított ilyen elképzeléseket a tanítás megnyitásához. (Szemben a módszertani-szervezési nyitással, ahol ez az arány kétharmad volt). Ami ezen igények megvalósulását illeti, a szervezési változtatások jobban érvényesülnek. A szervezési-módszertani szempontokat „messzemenően megvalósult”-nak tartja 30-50%, míg a didaktikai-tartalmi nyitás megvalósulása 10-15%. Pontosan mi különbözteti meg a tartalmi nyitást a módszertani differenciálástól?

Akkor lesz világos az előremutató különbség, ha Célestine Freinet hétköznapi tárgyakkal berendezett műhelyeit összehasonlítjuk Montessori didaktikusan meghatározott anyagokból álló „előkészített környezetével”. Freinet (1896-1966) tudatosan kitört a didaktikusan alakított tanítási folyamatból, az iskolán kívüli világot tette a tanulás terepévé, a felnőtt világ hétköznapi anyagait és eszközeit – például az iskolai nyomda bevezetésével – behozta a tanterembe. Emellett támogatta a levelezést más osztályok tanulóival, ez jelentette a munkájuk társadalmi kereteit.

\*\*\*\*\*

A fent már bemutatott heti tervben szereplő írásbeli dolgozat a nyitásnak ezen a fokon azáltal lépne új minőségi szintre, hogy a gyerekek a szöveg tartalmát és formáját is maguk határozhatják meg. Történeteikben az lesz a téma, ami őket foglalkoztatja, és ezt úgy fogják bemutatni, hogy mások érdeklődését is felkeltsék.

Ha így értjük a tanítás megnyitását, akkor a *heti terv*ben ugyan megadnánk keretfeladatokat, pl. „Foglalkozz a szavak helyesírásával”, a gyerekek azonban maguk döntenek, hogy egyes szavakat gyakorolnak (a „sajátjaikkal”, amelyeket gyakran használnak, vagy a „nehezekkel”, amelyekben gyakran hibáznak), vagy esetleg egy bizonyos kérdést kutatnak (pl. „Hogyan írjuk általában a j hangot?”). A gyakorlás formáját, módját is ők választhatják meg: egymásnak diktálnak, másolnak, helyesírási kártyákkal dolgoznak vagy pl. bizonyos helyesírási minta szerint csoportosítanak szavakat.

Heti terv: .....től .....ig	Név:.....
-----------------------------	-----------

			kész
<b>Szabad írás</b> Pénteken felolvassuk!		Írókonferencia	
<b>Olvasás</b>	Válassz magadnak az olvasósarokból egy könyvet! Rajzolj hozzá egy képet!		
<b>Számolás</b>	1. Gyakorold egy társaddal azokat a szorzótáblasorokat, amik még nehezen mennek! 2. A falon függnek a többi gyerek rejtvényei. Válaszd ki, amit meg akarsz csinálni! 3. Találj ki Te is egy rejtvény-feladatot!	Hasonlítsd össze az eredményedet a többiekével!	
<b>Helyesírás</b>	1. Szavak helyesírása 2. Gyűjts szavakat, amelyben ez és ez így hangzik! Rendezd, csoportosítsd őket!		
<b>Középkor-projekt</b>			

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
-------	------	--------	-----------	--------

2. ábra

A „szabad munka” ebben az értelmezésben tehát azt jelenti: a gyerekek a „megbízás” tág keretein belül maguk választhatnak vagy találhatnak ki feladatokat. Ha mégis előírnak bizonyos feladatokat, akkor azokat szabad és lehet különféleképpen feldolgozni.

A *nyitás* ilyen értelmezésében az „önellenőrzés” nem azt jelenti, hogy a saját megoldásaimat összehasonlítom egy standard mintával, hanem különböző megközelítések és módszerek megvitatását érvek felsorakoztatásával, pl. megvitatjuk egy probléma matematikai modellezésének lehetőségeit vagy különféle számolási stratégiákat. Ez megköveteli a munka során a pszichológusok által metakogníciónak nevezett hozzáállást, azaz a folyamatos önmegfigyelést és önkorrekciót. A minden délelőtt végén vagy egy-egy tanítási téma befejeztével tartott megbeszélő körök jelentik a fórumot, ahol a gyerekek megoszthatják, bemutathatják saját elképzeléseiket, és ahol meg kell felelniük a többiek – gyerekek és felnőttek – kérdéseire és ellenvetéseire.

Urs Ruf és Peter Gallin két svájci didaktikus a tanuláshoz ezt a konstruktivista felfogását nagyon kifejezően így foglalják össze: *az egyeditől (Singular) az eltéréseken (Divergenz) keresztül az általánosig (Regulär)*, azaz a személyes, gyakran nem elégséges elképzelésektől és stratégiáktól indulva, mások látásmódjának megismerésén át jutni el a (konvenciók fölötti) megértésig.

A módszertani-szervezési nyitás-értelmezéshez képest itt jelentősen megnő a gyerekek felelőssége a konkrét munkákban. A tanítás céljaira vonatkozó döntésekben azonban ezen a fokon sem vesznek részt.

## A gyerekek részvétele és részfelelőssége a döntésekben (a tanítás pedagógiai-politikai nyitása)

A tanítás tervezésekor nem csupán arról van szó, hogy hatékonyra tegyük a tárgyak oktatását. A didaktikának szembe kell néznie azzal az alapvető kérdéssel is, hogy milyen emberkép vezérli. Milyen körülmények között nőjenek fel a gyerekek a társadalomban? A gyerekek jogairól folyó vita azt mutatja, hogy az iskola változatlanul abból a megkérdőjelezhető elképzelésből indul ki, hogy a gyerekek gyámoltalanok, nem képesek döntésekre, felelősségvállalásra.

\*\*\*\*\*

A *térítés* és *kioktatás* korábbi hierarchikus koncepciójával szemben a „*találkozás*” elvét kellene alkalmazni. Ezért a tanítással szembeni harmadik követelmény így hangzik: a tanításnak *teret kell adnia arra, hogy a tanulók beleszólhassanak a tanítás céljaiba és tartalmaiba*.

Mindezidáig abból indultunk ki, hogy végeredményben a tanár, a tanterv vagy a tankönyv határozza meg, mit tanulnak a gyerekek – vagy egészen konkrét ismereteket, illetve készségeket megszabva, vagy legalábbis bizonyos problémákat és feladatokat előírva. A tanulók önállósága arra korlátozódott, hogy a feladatok megoldásánál saját ötleteiket, módszereiket is alkalmazhatták. A feladatok kiválasztása a tanárok feladata maradt.

Felmérésünk során is csupán a tanárok egyharmada értette a „nyitás” fogalma alatt a több önállóságot és a tanítás céljainak közös meghatározását, szemben a szűk 50%, illetve 65%-kal a módszertani és didaktikai nyitás esetén. Azon tanárok aránya, akik tanítási módszereiket politikai-pedagógiai szemszögből nyitottnak érzik, csupán 5-10%-ot ér el.

Az oktatás tervezésében korlátozott a gyerekek beleszólási lehetősége, ezzel szemben a tanárok többsége a *társas együttélés tekintetében fontosnak tartja, hogy a gyerekek is viseljenek felelősséget*, ezt mutatja, hogy a következő igényekkel 40-70% egyetért:



- a gyerekek vegyenek részt az osztályszabályok meghatározásában;
- vállaljanak felelősséget a konfliktusok megoldásában;
- a gyerekek maguk választhassák meg a csoportjukat/partnerüket.

A megvalósítás is jóval nagyobb mértékű – 20-40% – a nyitás szociális aspektusai esetében, mint a tanítás gyerekekkel közös tervezésénél.

\*\*\*\*\*

Mit jelent a „beleszólás” a tanítás hétköznapjaiban?

A *heti terv* készülhetne úgy, hogy azt a tanár és az osztály közösen tervezi és végrehajtását ellenőrzi, az amerikai reformpedagógus Dewey (1859-1952) projekt módszere szerint. (3. ábra) Dewey ugyanis nem külsőleg határozza meg a *projekteket* mint tantárgyi határokon átívelő és kézzelfogható végeredményt eredményező terveket, hanem tartalmilag, méghozzá azáltal, hogy a résztvevők mindannyian együtt viselik a felelősséget, és együtt végzik a közös munka ellenőrzését is.

..... től .....-ig tartó hét	Név: .....
<b>Ezen a héten foglalkozni fogok:</b>	

A tanuló bejegyzései	Megbeszélve Tanári tippek a munkához	kész
<b>Szabad írás</b> A történetet folytatom	Mikor szeretnél egy író-konferencián részt venni (gyerek): Pénteken	
<b>Olvasás</b> Astrid Lindgren: Ronja, a rabló lánya	Gondolj arra, hogy tovább írd az olvasónaplódat!	
<b>Számolás</b> Gyakorlom a 7-es, 8-as és a 9-es szorzótáblát.	✓  Petra és Nina ugyanezt gyakorolják	X X
<b>Helyesírás</b> Szavakat gyakorlok.	✓	X
<b>Előadás tartása</b> Denevérek	Meg tudod ezt csinálni hétfőhöz két hétre?	
<b>Verstanulás</b> Őszi madár	A vers még nincs benne a mi verses könyvünkben.	X
<b>Egyéb</b> Sárkányt építeni	Kérdezd meg Márkot, ő tudja, hol találsz hozzá anyagot!	

Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
-------	------	--------	-----------	--------

3. ábra

A tanítás céljaiba és tartalmába való beleszólásnak még erőteljesebb egyéni változata az lehet, ha a tanár az egyes gyerekekkel ún. tanulási szerződéseket köt bizonyos feladatok belátható időn belüli elvégzésére. A gyerekek tesznek javaslatokat, amelyeket a tanár tapasztalatainak megfelelően kommentál, majd a tanár és a tanuló közösen dönt.

\*\*\*\*\*

A szabad munka azt jelentené tehát, hogy a gyerekek behozzák saját terveiket, ötleteiket, és azokat közösen vagy egyedül valósíthatják meg. Például a reggeli kezdőkörben elmondhatják, milyen munkát terveznek aznapra, majd napközben beszámolnak a csoportnak az elért eredményekről, illetve megvitatják a többiekkel a nehézségeiket. Mindenkire érvényes, hogy az iskolában dolgoznak – de nem egyforma, hogy ki mit dolgozik. Az „önellenőrzés” ebben a felállásban nem metakognitív stratégiák alkalmazására szorítkozik, hanem az önállóságot jelenti, amelyért a közösség és a tanár előtt felelősséget vállalnak. Az értékelés reflektál az egyéni munkára és tapasztalatra, de nem pusztán a tárgyi tudás szempontjából, hanem a gyermek személyes fejlődése tekintetében is.

## Nyitás – ahogy tetszik? A tanár feladata az „Open Learning” tanítás-tanulásban

Sok pedagógus a nyitott tanítást nagyon szűken értelmezi, és ezért túlbecsüli a már elért nyitást. A nyitást csupán módszertani-szervezési kérdésnek látják, azaz a belső differenciálás egyik formájaként, és mindössze annyit tesznek, hogy a tanulás irányítását a saját kezükből a tananyagának engedik át.

Mások, különösen a kritizálói, túl tágra értelmezik a nyitást. Azt feltételezik, hogy a nyitott tanítás során minden gyerek azt csinálhat, amit akar, és a tanár csak néző. Ezen felül szerintük a ma olyan fontos szociális tanulás áldozatul esik az abszolutizált individualizálásnak (a mindenkinek fölötte egyediségnek). Végül kifogásolják, hogy a tanártól megkövetelt visszafogottság kiszolgáltatja a gyerekeket a „rejtett” nevelőknek: a szülők és tanárok reflexió és szűrő nélküli mintájának, a média alattomos hatásának, a kortárs csoport erős tagjainak. Ha a pedagógia egészen visszavonulna, akkor ez a veszély valóban fennállna. Hogyan kell tehát a tanár szerepét definiálni?

Szerintem a tanár feladata, hogy *ellensúly* legyen, aki egyensúlyt teremt a domináns erővel szemben, hogy ezáltal szabad játéktérrel/mozgástérrel és távlatokat nyisson a gyermekek egyéni fejlődésének. A tanár ezen feladatát a „kihívások” fogalmán keresztül írhatjuk le:

- kihívások tárgyak által,
- kihívások személyek által,
- kihívások tradíciók által,
- kihívások intézmények által.

Az ezen értelmezés szerint „nyitott” tanítás tehát azt jelenti, hogy a tanár nem „anyagot” vagy normákat igyekszik átadni, hanem ösztönzi a megtapasztalást, a gyerekek gondolkodását és ítéletalkotását. A diákok lényeges indíttatásokat és segítséget kapnak egymástól is, ha erre a tanítás lehetőséget ad.

Tudás és készségek „transzportálása” helyett a tanárok a tanulási folyamat kritikus kísérőivé lesznek, akik ugyan felvetnek bizonyos témákat, kérdéseket, impulzusokat, ezek hatását azonban nem tudják teljesen irányítani.

Már ebből a tömör megfogalmazásból is világos, hogy a tanár fontos feladata, hogy kihívások elé állítsa a gyerekeket:

- *Tegyen fel kérdéseket!* („Hogy jöttél rá erre?”, „Mit jelent ez?”)
- *Mutasson fel alternatívákat!* („Próbáld meg egyszer így!”, „Én így csinálnám!”)
- *Fejezze ki a kétségeit!* („Ez akkor is működik, ha...?”, „Márknak egy másik eredmény jött ki!”)

A „nyitás” fogalma ezzel még egy további jelentést is kap: itt a tanítás feladata nem az, hogy terelje és megszabja a tanulást azáltal, hogy a gyerekek hamis elképzeléseit helyesekre cseréli. Sokkal inkább az a feladata, hogy segítsen az elképzeléseiket megvizsgálni, ellenőrizni és fejleszteni. A tanár központi feladata az interakcióik megfigyelése és befolyásolása olyan módon, hogy a lehetőségek tárháza megmaradjon, vagy még bővüljön is. Ne hivatalánál fogva juttassa érvényre a saját elképzeléseit, hanem tartalmas beszélgetésben érveljen. Nem lehet senkit „tanultatni”, még úgy sem, hogy bizonyos tevékenységeket előírunk a diákoknak. Az, hogy mennyire dolgoznak komolyan, mennyire mennek bele, az mindig a saját „haszonszámításuk” eredménye. Személyes odaadásuktól függ, hogy az ilyen kötelező tevékenységekből mennyit profitálnak, mit visznek haza. Szankciók mindenesetre csak felületes azonosulást tudnak kikényszeríteni. A tanár, illetve a diák érdekei közti feszültséget azonban a nyitott tanítás nem okozza, csak felszínre hozza.

A tanár saját erejétől és a külső körülményektől függ, hogy ezeket a felismeréseket milyen mértékben tudja az iskolai mindennapokban gyakorlatba ültetni. Az a fontos, hogy a tanár tisztázza, hogy ő személyesen mit tart helyesnek és azután a saját igényeit az aktuális lehetőségek függvényében valósítsa meg.

A fenti négy kihívás részletesebben:

### **Kihívások tárgyak által: rejtvény, nem pedig megoldás**

Hannelore Zehnpfennig az általa kitalált és megvalósított „Fehér lapok” módszerben a gyerekeket „magukra hagyja” saját kérdéseikkel és tapasztalataikkal. De még egy ilyen radikálisan nyitott oktatásban sem tűnik el a tanár, ahogy ez Falko Peschel beszámolóiból is egyértelmű.

Más pedagógusok úgy fókuszálják erősebben a gyerekek figyelmét, hogy egy „dologgal” szembesítik őket. A „dolog” megismerése, felfedezése során különböző mértékben hagynak szabad mozgásteret a gyerekeknek!

Maria Montessorinál a fókusz nagyon szűk: a lehetséges tevékenységeket és értelmezéseket behatárolják a Montessori eszközök izolált jellemzői! Minden eszköznek megvan a maga előre meghatározott – és így a didaktikai koncepcióban egyetlen értelmes – felhasználása. Így annak alkalmazása „zárt”, még akkor is, ha a gyerekek munkakörülményeiket nagy szabadsággal választhatják meg.

Egészen másképp dolgozik Martin Wagenschein. Ő egy olyan helyzettel szembesíti a gyerekeket, amely többféleképpen értelmezhető. Ezeket a különféle értelmezési próbálkozásokat mindig újra visszairányítja magára a dologra, amelyen a gyerekek tárgyi vagy mentális értelemben kipróbálhatják a saját hipotéziseiket. Így nem helyes vagy helytelen megoldások vannak, hanem csak jól vagy rosszul megindokolt megoldások.

Mindennapi tárgyak, eszközök, kísérleti összeállítások, kísérleti beszámolók, elméleti írások – mind-mind lehet kiindulópont. Nyitottságuk abban áll, hogy nincs egy előre megadott értelmezésük. A tanár

a nézetek különféleségét nem engedi egészen szabadon. Ösztönzi a gyerekek értelmezési/megoldási/megközelítési próbálkozásait, méghozzá úgy, hogy újra meg újra a „dologra” utal vissza a kérdéseivel: „Igaz ez?”, „Működik ez...?”, „Mi lenne, ha?”

Itt válik nyilvánvalóvá, hogy milyen fontos a tanár szakmai kompetenciája. Nem azért, hogy kioktasson, hanem azért, hogy a dolgokat kihívásokká változtassa – méghozzá különféle irányokban aszerint, hogy a gyerekek milyen értelmezésekkel kísérleteznek.

### **Kihívások személyek által: partner, nem pedig főnök**

A tanulásnak mindig két oldala van: a környezet megtapasztalása és önmagam megtapasztalása a másokkal való viszonyban.

A gyermeki személyiség csak úgy tud fejlődni, ha elegendő teret kap, hogy kipróbálhassa önmagát. Másfelől csak akkor tudja önmagát kipróbálni az ember, ha a tér körülhatárolt, nem diffúz. A határokat azonban nem kell mesterségesen megszabni, mert maguktól adódnak a tanulócsoporthoz, méghozzá nem csupán a felkínált „dolog” ellenállásából, hanem a többi résztvevő más látásmódjából és eltérő érdeklődéséből is.

A nevelést sokan úgy értelmezik, hogy az normák átadását jelenti. A gyerekeknek elmagyarázzák, hogy mi a jó vagy helyes, és megbüntetik őket, ha „gonoszak”, vagy rendreutasítják őket, ha valami helytelen tettek. Ebből a felülről jövő nevelésből kimarad az önállóság vezérgondolata. Ebből azonban nem az következik, hogy ne szabjunk határokat.

A gyerekek a többi emberrel való kapcsolatban és eszmecserében fontos tapasztalatokra tesznek szert. Ha a felnőttek partnernek tekintik magukat, az nem azt jelenti, hogy alárendelik magukat a gyerekek kívánságainak, hanem csak azt, hogy a gyerekek érdekeit, elképzeléseit ugyanolyan értékesnek tartják.

A kihívás itt azt jelenti, hogy a tanár nem csupán valamire (dologra, helyzetre, viselkedésre) hívja fel a figyelmet, hanem a saját értelmezését is feltárja – nem ex-cathedra mint felsőbbrendű vagy úgymond autentikus interpretációt, hanem alternatívaként. Ezt teszi például egy kísérlet eredményének kiértékelésekor, egy vers elemzésekor vagy egy konfliktusra való reakció esetén.

Ha a tanár komolyan veszi a gyermeket mint partnert, akkor egyfelől nyitott a gyermek látásmódjára, másfelől a saját pozícióját is ugyanolyan fontosnak tartja. A csoportért való felelőssége egy további funkciót is jelent: segíti a gyengéket és a csendeseket a jogaik, érzéseik és gondolataik kifejezésében. Képviselet is az ő álláspontjukat, ha egy helyzetben nem boldogulnak maguk.

### **Kihívások tradíciók által: lehetőségek, nem megkötések**

Minden ember megalkotja a fejében a maga világát! De az emberek nem magányos remeteként élnek, hanem társas térben, a gondolkodás és ítéletalkotás tradícióival.

Fontos csatlakozni az egyéni tapasztalatokhoz. Ugyanakkor a szubkultúrák sokfélesége a mai társadalomban nélkülözhetetlenné teszi, hogy közös tapasztalataink is legyenek és így egy közös nyelvünk is! Oktatáselméleti szempontból ez azt jelenti, hogy az individualitás határa a szociális tanulás, a tisztelet más nézőpontok iránt és a konvenciók ismerete (szociális és nyelvi kommunikációs formák, de a matematikai helyiértékrendszer, a nyelvtan és a helyesírás is stb.).

Mint korábban is említettem Urs Ruf és Péter Gallin nagyon világos és megvilágító erejű megfogalmazása szerint a nyitott tanítás: az individuális gondolkodási kísérletek *szingularitásától* a konkurens értelmezések *divergenciáján* keresztül a szabályosig (*regularitás*) – itt is világossá kell tenni, hogy ez is egy konvenció, és nem az egyetlen lehetséges megoldás.

Elfogadni a gyerekek egyéni megoldásait, gondolkodását, és azokat társas interakciókban (prezentációkban vagy más közösségi tanulási formákban) mozgásba hozni, és végül a tantárgyak konvencióival vagy a különféle szubkultúrák tradícióival egyszerűsítve, összefoglalva vagy differenciálva egy magasabb szinten összhangba hozni – a tanár feladata ezen pólusok között „oszcillálni”.

E folyamat irányítására Lawrence Stenhouse – speciálisan a vitákat kiváltó kérdésekkel kapcsolatban – megfogalmazta a tanári szerep kritériumait (ő standardnak nevezi ezeket): a tanár szerepe nem az, hogy közvetítse vagy igazolja a helyes véleményt, hanem hogy rákérdezzen a vélemények okaira, erősítse a kisebbségben lévőket, megkérdőjelezze a kialakult hiedelmeket, alternatív nézőpontokat vezessen be.

Hasonlóképp a „világ felfedezése” tárgy küldetése, hogy a gyerekek ne tantervek által megadott témákon és tartalmakon dolgozzanak, hanem járjanak utána saját kérdéseiknek, és eközben ismerjék meg a felnőttek interpretációját és megoldási mintáit.

### **Kihívások intézmények által: feladat, nem pedig előírás**

Az iskola (eltekintve a jóval kevésbé formalizált óvodától) az első intézmény a gyerekek életében. A gyermek itt találkozik más normákkal és másfajta emberi kapcsolatokkal, mint a családjában. A váltás a személyesből az univerzális orientáció felé – ez készít fel arra a társadalomra, amely összetettsége miatt nagymértékben kénytelen formalizálni a szociális kapcsolatokat.

Az iskola, különösen az alsó tagozat nehéz, de szükséges fejlődési feladatot jelent: az individuális, erősen emocionális személyes kapcsolatoktól eljutni a tanulószerepig, amelyet az intézményi működés határoz meg.

Ez a tanár számára kettős feszültség:

- egyrészt feszültség van a gyerekek között kapcsolódási személyként betöltött szerepük és az intézményben betöltött hivatali funkciójuk között;
- másrészt feszültséget jelent az elvárás, hogy egyszerre ösztönözze és tiszteletben tartsa a gyerekek önállóságát, ugyanakkor szerezzen érvényt a társadalmi követelményeknek (pl. a különböző iskolatípusokba való szelekcióval).

Ezt a feszültséget nem lehet általánosan megoldani, csak egyes helyzetekben, újra és újra megtalálva a mindenkori kompromisszumot.

Ennek eredményessége nem csupán a tartalmi helyességen múlik, hanem a személyes hitelességen is. Hitelesek lehetnek különböző megoldások akkor, ha világos, hogy a tanár az ütköző érdekeket/igényeket érti és komolyan veszi.

A demokratikus iskolában, demokratikus társadalomra készülő tanulás azonban még egy további lépést kíván az eddig bemutatott nyitáson felül: a tanulók vegyenek részt a tanítás tervezésében, és vállaljanak felelősséget az osztályközösség életéért. Ezzel a joggal együtt jár az a kötelesség, hogy a közösen, nyílt eljárásban hozott döntések előtt meghajlok.

A tanár negyedik feladata tehát, hogy tegye intézményessé az eljárásokat, a reggeli beszélgetőkörön kezdve, a szintén informális olvasókörön át az osztálytanácsig vagy akár a diákbíróságig (ahogyan Korczaknál volt).

A véleményalkotás és konfliktusmegoldás ilyen, gyerekekkel közös formáinak kialakítása fontos része a szociális tanulásnak, de nem korlátozódik – ahogy sok tanárnál látjuk – az együttélés szabályozására, hanem magában foglalja a tanítás tartalmáról való döntéseket is.

A tanárnak egyik központi feladata a közösen hozott döntések és szabályok tiszteletben tartásának igényét érvényre juttatni a hétköznapokban, a csendesek és gyengék képviselőit is.

Ebből a szempontból a tanár a társadalmi elvárások képviselője is, de ezen elvárások alatt nem szorosan meghatározott oktatási tartalmakat, hanem az iskolai képzés alapkoncepcióját értjük.

## Mit mond a kutatás a nyitott oktatásról? (Összefoglaló)

A nyitott oktatás elterjedését vizsgáló kutatásunk jelentős különbségeket mutat a tanárok között abban, hogy mit értenek „nyitás” alatt. Ez magyarázza a gyakori félreértéseket a témát érintő pedagógiai vitákban.

A nyitás három formájának elfogadottsága is egyértelműen csökken az általunk bemutatott fokozatok szerint: A gyerekek közötti különbség figyelembevételét igenlik, a gyerekek beleszólását inkább nem.

Ezen felül érezhető a különbség abban, amit a tanárok a saját tanításukban fontosnak tartanak, és amit ténylegesen tesznek. A kezdő tanárok számára megnyugtató lehet, ha tudják, hogy még a tapasztalt tanároknak is nehéz a tanításukat megnyitni. Az elképzelések és a gyakorlat közötti eltérés részben a megvalósítás nehézségeivel magyarázható:

- túl kevés hely az osztályban,
- eszközök hiánya,
- ellenállás a tanárok körében,
- a szülők különböző elvárásai,
- a tanárok szokásai és félelmei.

Az iskolát többszázéves hagyomány alakította, amit mindannyian a saját bőrünkön is megtapasztaltunk. Bízunk kell a gyerekekben, fiatalokban, hogy el merjük engedni őket, de bátorság is kell a környezetünkkel szemben.

Sok tanár a kutatásban bízik. Derítsék ki, hogy a nyitott oktatási formák hatékonyabbak-e a tradicionális tanításnál. *Az eddigi kutatások azonban patthelyzetet mutatnak, és az egyes kutatásokból is eltérő tendenciák rajzolódnak ki.*

Azt, hogy milyen felelőtlenül bánnak a törékeny kutatási eredményekkel, mutatja a SCHOLASTIK - általános iskolai kutatás fogadtatása. A „Welt am Sonntag” c. lap ilyen hangzatos címmel számolt be róla: „A Max Planck Intézet új vizsgálata rációfól a reformpedagógiára”. A Frankfurter Allgemeine Zeitung pedig ezzel az idézettel foglalta össze a kutatás eredményeit: „Sok reformpedagógus rémületére – ahogy professzor Weinert mondja – azok a tanárok bizonyultak átlagon felül sikeresnek, akik a célratörő és feszesen strukturált tanítást részesítik előnyben, és magukat nem elsősorban autonóm tanulócsoporthoz tartozókat támogatójaként határozzák meg. Ez utóbbiak szokták a stílusukat «nyitott tanításnak» nevezni”.

Tényleg a nyitott oktatás végét látnánk? Vizsgáljuk meg, mi is áll valójában a hivatkozott tudományos kutatás záró tanulmányában.

Megállapíthatjuk, hogy a kutatás célja egyáltalán nem az volt, hogy a tanárközpontú oktatást összehasonlítsa a „nyitott oktatással” (vagy általában „a” reformpedagógiával). Ezért a kutatásba bevont osztályokat nem ilyen szempont szerint választották ki, és utólag sem bizonyultak ebből a szempontból reprezentánsnak. Konkrétan kimutatható, hogy a kiválasztott osztályok több fontos szempontból egyáltalán nem fedik le a lehetséges módozatokat. Így a kutatás eredménye legfeljebb azt mutatja, hogy miként hatnak a *tanárközpontú* tanításban a különböző mértékben előre megszerkesztett formák, de semmiképpen sem alkalmas a tanárközpontú és a nyitott tanítás összehasonlítására.

Ennyit „a” reformpedagógia állítólagos cáfolatáról. Kutatás-módszertani szempontok alapján az „open education”-ra vonatkozó, sokat idézett Bennett-féle angol kutatást hasonló kritikával kell fogadnunk. Ahogy már említettük, a nyitott oktatás koncepciójára vonatkozó specifikusabb kutatások sem hoztak világos eredményt, bár az USA-ban, szélesebb alapokon végzett metaanalízis egyértelműen pozitívabb képet adott a nyitott tanításról, mint pl. a Bennett-tanulmány. Mindenesetre megcáfolták azt a közkeletű érvet, hogy az oktatás lehetőleg korán készítsen fel az élet keménységére.

A szülők és tanárok tekintélyelvű *nevelési stílusa* és az erős teljesítménykényszer korrelációt mutat a viselkedési problémákkal és gyengébb iskolai teljesítménnyel. Kifejezetten pozitív hatással van az iskolai teljesítményre az a nevelési stílus, amelyben a szülők és tanárok támogatják a gyerekek önállóságát és felelősségvállalását. Egyebekben az empirikus adatok nem egyértelműek. Netán a többi *nevelési stílus* és tanítási forma egyformán „jó”?

Gyakran nem ismerik fel, hogy a különféle didaktikai koncepciók közötti választás egy értékeken alapuló döntés: Miként kíván bánni a társadalom, különösen az iskola fiatal polgáraival? Aki a felnövekvő nemzedék egyenjogúságáért áll ki, az más pedagógiát választ, mint az, aki a gyerekeket és fiatalokat „nevelésre szorulóknak” látja.

Véleményem szerint egy pedagógia, vagy egy didaktikai módszer „helyességét” nem lehet empirikus módszerekkel bizonyítani. Sokféle támogató nevelés és eredményes tanítás létezik. Hasonló munka- és szociális formák különféle eredményekhez vezethetnek, ha a körülmények különfélék. Az empirikus kutatás azt tudja – mondhatni „negatív módon” – ellenőrizni, hogy hol hagyjuk el a vállalható lehetőségek széles terét. Mindaddig, amíg az iskola és a tanítás nyitása nem jár bizonyítottan a szaktárgyi teljesítmények romlásával, addig a gyerekekhez való partneri hozzáállás normatív (útmutató) elvei elegendő okot adnak arra, hogy a kioktatás hierarchikus formáit leépítsük. Az ENSZ

1989-ben aláírt gyermekjogi konvenciója, amelyet időközben a tagállamok többsége aláírt, egyben jogi mércét is ad, amelyhez a jövő iskolájának magát mérnie kell. Hogy milyen lehetőségeket kínál a nyitott oktatás – a szaktárgyi tanulás tekintetében is – azt megmutatják Falko Peschel könyvei az alsó tagozatban eltöltött 4 éves munkájáról. Az, hogy az ő kezdeményezésének meggyőzően dokumentált sikere másutt is megvalósítható-e, az persze sok más körülménytől is függ. [...]

Mindenesetre az egyik központi feltétel a tanár maga. Az általa képviselt emberkép és az ő felfogása a tanulásról tartósan befolyásolja azt, hogy a tanítás nyitása egy módszertani fogás marad, vagy pedagógiai hozzáállásként eredményes és a gyerekek számára gyümölcsöző lesz.

Fordította: Fóti Péter / A fordítást ellenőrizte és korigálta: Herbert Dóra

Kapcsolódó oldalak:

- [Falko Peschel: A tanulás demokratizálása](#)
- [Susan Engel: Játék a tanulásért](#)
- [Erika Brinkmann: A demokratikus elemi iskola](#)