

Utószó John Holt: Túlélés vagy tanulás? c. könyvéhez

2023.10.11.

Oriold és társai kiadó 2023

Egy egyszerű amerikai általános iskolai tanár – ráadásul mindenféle tanári diploma nélkül (aki így csak magániskolákban taníthatott) – 1957-ben arra a gondolatra jutott, hogy tanári naplójából könyvet formál. A könyv megírása hat évbe került, de amikor a kézirat egy kiadó kezébe jutott, az rögtön megérezte, hogy gyémántra lelt. A könyv 1964-ben jelent meg, és átütő sikert aratott.

Az író, John Holt a könyvben elmesélte, hogy a döntő változást benne Bill Hull tanártársával való együttműködés indította el:

Az iskolánkban, mint számos más iskolában is, működött egy csomó szakcsoport – például matematika, angol, történelem stb. szakcsoport –, ahol a tanárok azt vitatták meg, mit kellene tanítaniuk. Bill Hull, aki tíz éve tanított már az iskolában, amikor én odakerültem, tudta, hogy ezek a szakcsoportok nem úgy foglalkoznak a gyerekek gondolkodási és tanulási módjának vizsgálatával, mint ahogyan azt mi tettük az osztályban. Ugyan- akkor arra gondolt, biztosan akadna néhány kolléga, akinek lenne kedve időről időre összejönni és megbeszélni a gyerekek tanulási problémáit, osztálytermi intellektuális működését, és azt, hogy ez a működési mód miért válik olyan gyakran a tanulás gátjává, és mit tehetnénk azért, hogy ez a működés megváltozzon. A munkacsoportnak a kutatási szakcsoport nevet adtuk. Az első találkozón megjelent tíz-tizenkét tanár. A második találkozóra, amikor már körvonalazódott, hogy Bill mit szeretne közelebbről vizsgálni, megvitatni a csoportban, már sokkal kevesebben jöttek el. Három-négy találkozó után olyan kevesen maradtak,

akiket érdekelt a téma, hogy lemondjunk a szakcsoport működtetéséről. Úgy tűnt, ezt senki nem is bánta.

Miben állt ez a „nem úgy foglalkoznak a gyerekek gondolkodási és tanulási módjának vizsgálatával, mint ahogyan azt mi tettük az osztályban”? Miért aratott Holt naplója a széles közönség előtt sikert, és miért nem ragadta meg a napló a többi iskolai tanárt?

A leglényegesebb kiinduló elem az volt, hogy Bill Hull és Holt ketten voltak tanárok egy osztályban, és így amíg az egyikük tanított, másikuknak lehetősége volt semleges harmadikként megfigyelni, mi is történik ott:

Mindabból, amit az elmúlt félévben láttam és tanultam, egy dolognak különös jelentősége van. Ami az órán folyik, az nem az, amit a tanár gondol róla – és egészen biztos nem az, amit én mindeddig gondoltam. Hosszú évekig dédelgettem magamban egy képet arról, milyenek az óráim. Az a valóság, amelyről azt hittem, hogy ismerem, részben fizikai, részben mentális vagy szellemi természetű volt. Más szóval, azt hittem, hogy általában tudom, mit csinálnak a diákjaim, és azt is, mit gondolnak és éreznek. Most már látom, hogy e valóságképem majdnem teljesen hamis volt. Miért nem vettem észre korábban? Ahogy ott ültem a tanteremben a fal mellett, s figyeltem ezeket a gyerkőcöket, nem annyira az ellenőrzés szándékával, hanem inkább azért, hogy kitaláljam, milyenek is ők, és miben különböznek az általam tanított és ismert tinédzserektől, lassanként ráébredtem valamire. Az ember sosem tudhatja meg, hogy a tanórákon mit csinál egy gyerek, ha csupán feleléskor figyel oda rá. Hosszasan kell a gyereket figyelgetni, anélkül, hogy ő ezt észrevenné.

Sok ismétlődő órán, amikor azt hisszük, hogy az egész osztály dolgozik, a gyerekek többsége alig figyel arra, ami történik. Akiknek a leginkább szükségük lenne rá, azok figyelnek a legkevésbé. Akik mindenre tudnak válaszolni, bármi legyen is a kérdés, azok örökké jelentkeznek, bebiztosítandó, hogy a tanár is tudja, hogy ők tudnak! Ráadásul, minthogy tudják a

helyes választ, abban

a kiváltságos helyzetben vannak, hogy a végsőig kiélvezhetik kevésbé szerencsés társaik nevetséges feleleteit. De mint minden osztályban, ezek a jó képességű gyerekek kisebbséget alkotnak. Mi van a sikertelen többséggel? [...] az idő legnagyobb részében, mikor a tanár magyaráz vagy feleltet, vagy belemerül az anyag megtárgyalásába, a legtöbb gyerek alig vagy egyáltalán nem figyel. Egyesek fantáziavilágukba menekülnek, és az se tudja leszoktatni őket erről, hogy ilyenkor csak erőnek erejével lehet visszarángatni őket a földre, a többiek legnagyobb derültségére. Mások leveleznek, sutyorognak, jelbeszéddel érintkeznek, papírra firkálnak, vagy a padjukat dekorálják, esetleg valami tárggyal babrálnak. [...] A tanár keveset tehet ez ellen, ha valóban tanítani akar, s nem pusztán csendet vagy elfoglaltságot adni a gyerekeknek. A tanár az osztályban olyan, mint az éjszakai erdőben erős fényű zseblámpával járkáló ember. Bármerre fordítja is lámpáját, az az élőlény, amelyre a fény vetül, ezt megérzi, és rögtön másképp kezd viselkedni, mint a sötétben. Már a pusztán tény, hogy valaki figyeli őket, alapvetően megváltoztatja viselkedésüket. Világíthat tehát, ahová csak akar, mégsem fog sokat megtudni az éjszakai erdő életéről.

Ugyanígy jár a tanár az osztályban: figyelmének fénysugarát irányíthatja egyszer az egyik, aztán a másik tanulóra vagy éppen az egész társaságra, csak hogy a gyerekek tudják, mikor esik rájuk a fény, és rögtön egészen másképp kezdenek viselkedni, mint egyébként. Az a tanár, aki arra figyel, hogy egy adott gyerek mit csinál, mit kérdez, vagy esetleg arra koncentrál, amit ő maga magyaráz, az képtelen átlátni, hogy ezzel egy időben mivel foglalkozik a többség. S ha észreveszi, hogy a többi gyerek valami mást, nem oda illő dolgot csinál, és rájuk szól, hogy hagyják abba, akkor a gyerekek pontosan tudják, hogy csak ki kell várniuk, míg a tanár visszatér – mást mit is tehetne – a valódi munkájához. [...] Sokkal több olyan helyzetre lenne szükség, amikor két

tapasztalt tanár osztozik egy osztályon, ugyanazt a csoportot tanítja és figyeli, elgondolkodik mindazon, amit látnak és hallanak, és megbeszélik egymással a tapasztalataikat. Az iskoláknak persze nincs erre pénzük, még osztályonként egy tanárra is alig telik. Úgy képezem, a különféle alapítványok szívesen áldoznának az ilyen munkára. Előfordul, hogy nagyszabású tervekhez sok millió dollárt adnak egy csettintésre, pedig azokból a nagy saj- tófelhajtáson és néhány doktori disszertáción kívül általában nem sok egyéb sül ki. Úgy vélik talán, hogy nem túl gazdaságos befektetés, ha két tanár sokkal többet megtud ugyanazokról a gyerekekről, mint amennyit korábban tudott. Ha így van, sze- rintem tévednek. Ha belegondolok, mennyi mindent megtudtam ez alatt az egy év alatt a gyerekek munkájáról, viselkedéséről és gondolkodásáról, s mindez milyen új utakat nyitott meg a gyakorlati és elméleti kutatás irányába, akkor elképzelni is nehezen tudom, milyen rendkívüli felfedezések születnének a tanulás témakörében, ha más iskolákban más tanárok is ilyen szisztéma szerint dolgozhatnának.

Nem pusztán John Holt vette ezeket a dolgokat észre. Egy amerikai tanárnő így ír arról, amit a tanítás kopernikuszi fordulatának nevezett:

Emlékszem: mentem az üres folyosón az órára (mindig egy kicsit késve), és közben arra gondoltam: „Az a fontos, hogy kiderítsem, mit akarnak, mire van szükségük, és nem szabad azon aggódnom, hogy amit terveztem, az elég jó-e, vagy egyáltalán elhangzik-e.” Habár egész tanári pályafutásom alatt mindig azt hittem, hogy amit teszek, azzal segítek a diákjaimnak megérteni a tanult anya- got – legyen az Melville, vagy a dekonstrukció, vagy bármi más –, végül rájöttem, hogy valójában három dologgal foglalkozom, és szinte csak arra koncentrálok: a) megmutatni a diákoknak, hogy milyen okos vagyok, b) megmutatni nekik, hogy milyen nagy tudású vagyok, és c) megmutatni nekik, hogy milyen jól felkészültem az órára. Olyan produkciót adtam elő, amelynek

valódi célja nem az volt, hogy segítsem a diákokat a tanulásban, hanem az, hogy úgy szerepeljek előttük, hogy jó véleményük legyen rólam. Úgy gondolom, hogy alapvetően és leginkább ez az, amit a diákjainknak tanítunk: hogyan kell úgy teljesíteni az intézményes tudományos világban, hogy a kollégák és az oktatók jó véleménnyel legyenek róluk (Jane Tompkins: Pedagogy of the Distressed).

A tanárképző és az iskolák légköre nem támogatja ezt a fajta másik gondolkodásmódot. Nem véletlen, hogy már Lev Tolsztoj (1828–1910) is észrevette:

Az iskolát nem úgy hozták létre, hogy az olyan legyen, ahol a gyerekek kényelmesen tanulhatnak, hanem úgy, hogy ott a tanárok kényelmesen taníthassanak. A gyerekek beszélgetése, mozgása, vidámsága, amely elengedhetetlen feltétele a tanulásnak, zavarja a tanárt, és ezért az iskola a kérdések börtöne, ahol a beszélgetés és a mozgás tilos. ...a felülről, erőszakkal létrehozott iskolákban a tanár nem a juhok pásztora, hanem azok börtönőre. Ahelyett, hogy belátnák, a siker feltétele adott helyzetben az, hogy tanulmányozzák azt a dolgot, amivel foglalkozniuk kellene (az oktatásban ez a „tárgy” a szabad gyerek), úgy akarnak tanítani, ahogyan ezt maguk megszokták, és a legjobbnak találják. Ha pedig ez nem vezet eredményre, akkor sem a tanítás módját változtatják meg, hanem inkább a gyermeki természet megváltoztatására törekednek. Eből a tendenciából keletkezett, és ma is keletkezik az a rendszer (Pestalozzi), amely megengedi a „mechanikus kioktatást”, azt az örök tendenciát, amelynek célja, hogy függetlenül a tanártól és a tanulótól, a módszer egy és ugyanaz maradjon (Tolstoy on Education 227. old.).

Ezzel szemben Holt a könyvének 1982-es kiegészítésében visszatekintve így foglalja össze javaslatait:

Akad itt egy egyszerű kérdés, amit eddig nagyon kevesen tettek fel: abból a számtalan dologból, amit egy tanár

csinál, mi segíti a tanulást, és mi hátráltatja? Hogy miért tesszük fel ezt a kérdést olyan ritkán? Mert abból indulunk ki, hogy minden tanítás tanulást eredményez, kivéve, ha a tanulóval valami nem stimmel,

úgy hogy pedagógusként csak azt kell kitalálnunk, mit kellene a tanulókkal csináltatnunk ahhoz, hogy végre tanuljanak.

Ha egyszer belátjuk, hogy amit a tanár csinál, annak egyik része hasznos, másik része haszontalan, harmadik része pedig egyenesen káros, akkor végre elkezdhetünk azon gondolkodni, hogy melyik melyik. De csak a tanár teheti fel ezeket a kérdéseket, és csak ő tesztelheti válaszainak helyességét a saját munkájából nyert tapasztalatok alapján. Minden más, a tanítás hatékonyságának javítására irányuló kutatás többnyire csupán rövid életű, ámde drága, vagy teljesen értelmetlen „reformokhoz” vezet.

Bill Hull és én, az ötödikesekkel végzett közös munkánk során már korán eléggé tisztán láttuk azt, hogy a gyerekeink azért tanultak olyan keveset, mert annyira rossz gondolkodási módszereket és problémamegoldási stratégiákat alkalmaztak. Amit viszont csak később láttam be, az az, hogy mi voltunk a forrása ezeknek a stratégiáknak: maga az iskola, benne a tanárral, aki – szerepe szerint – parancsnok, bíró és vizsgabiztos egy személyben. Nem a matek, vagy az olvasás, vagy a helyesírás, vagy a történelem, hanem mi jelentettük azt a problémát, amelynek leküzdéséhez a gyerekek stratégiát választottak.

Csak később, egy másik iskolában kezdtem azon tűnődni – inkább intuitíve, mint tudatosan –, hogyan lehetne olyan iskolai körülményeket teremteni, ahol a gyerekek – mentesen minden veszélytől, ami a részemről vagy egymás részéről fenyegetné őket – ugyanolyan elszántan kutatnák a világ titkait, mint kiskorukban. Ez lenne a tanár legfontosabb feladata, különösen, ha kisebb gyerekekkel foglalkozik: hogy a világ vagy az emberi tudás egy részét olyan érdekessé, izgalmassá, jelentőségteljessé, átláthatóvá és érzelmileg biztonságossá tegye – illetve hozzáférhetővé tegye –

számukra, amennyire csak lehet.

Sajnos – és ez a problémák mélységének magyarázatához tartozik – a tanárképzők és az iskolák világában még mindig egy másik tanuláselmélet uralkodik. Ezt a másik tanuláselméletet mutatja be – szembeállítva azzal, amit Holt kidolgozott – Frank Smith kanadai szociálpszichológus a Tanulás és felejtés című (1998) könyvében:

Az a tény, hogy az erőlködés a tanulás hatástalan módja – sőt biztos út a felejtéshez – meglepetésként ér sok embert. Azt tanították nekik, hogy a tanulás megköveteli a kemény munkát, a komoly motivációt, és a fókuszált koncentrációt. Valószínűleg arra is megtanították őket, hogy ne várjanak maguktól túlzottan sok sikert, akármilyen keményen is próbálkoznak azt elérni.

Smith leírja a tanulás mindkét elméletét: a „hivatalos” teóriát, amely azt mondja, hogy a tanulás munka, és a „klasszikus” teóriát, amely azt mondja, hogy életünk minden pillanatában megerőltetés nélkül tanulunk, mint azt Holt későbbi, *How Children Learn* (Hogyan tanulnak a gyerekek) című könyvében is megállapítja: Mi mindannyian használjuk a klasszikus nézetet, amely mélyen belénk van foglalta, de csak ritkán vagyunk ennek tudatában. Így összetetten, és hosszú távon megmaradó dolgokat tanulunk, születésünktől fogva elsajátítunk számtalan dolgot. A „hivatalos” teória abból indult ki, hogy a tanulást valahogy mérni kellene. Mivel azonban a tanulás összetett, komplex folyamat, ami nem is mérhető, az újonnan kialakított „elmélet” megelégedett a memorizáció mérésével, és ebből gyártott általános tanuláselméletet. A memorizáció és az igazi tanulás pedig még csak köszönőviszonyban sincs egymással. Az ellentétes elméletek keletkezése és története fontos az úttal együtt, ahogy oda jutottunk, hogy ez a durván leegyszerűsítő elmélet dominálja a mai oktatási rendszert. Ez a rendszer káros és

igazságtalan, károkat okoz az oktatási rendszer minden szintjén, nemcsak abban, amit állít, hogy a tanulás munka, hogy a tanulás hiánya a lustaságra vezethető vissza, hanem azzal is, hogy beavatkozik és szükségtelen külső ellenőrzést követel, beleértve a tesztek, osztályzatokat és a természetellenesen generált versengést.

Ez az elmélet, amely jelen volt már mintegy száz éve, széles körben elfogadottá vált, öröknek és természetesnek tűnik. Ennek ellenére a hivatalos teória rossz, frusztrációt eredményez, elpazarolt erőfeszítést, hiábavalósághoz és diszkriminációhoz vezet az iskolában.

Mindezt Smith részletesen és meggyőzően mutatja be. A természettudományokban eluralkodó gondolkodásmód is hibás, amely úgy tekinti, hogy a természettudományok fejlődésében az egyik elméletet egy másik domináns elmélet váltja. Valójában – és ez a humán tudományokban fokozottan így van – mindig több egymással konkuráló elmélet is létezhet.

Holt írásaiban, későbbi kilenc könyvében mindig azt kereste, miként lehetne elérni azt, hogy a tanárképzők lássák és bevezessék a másik – jobb – tanuláselméletet, és fokozottan erre alapozzák a képzést.

Miért lehetséges ez egyáltalán, hogy a tanulás elméletének ilyen leegyszerűsített változata uralkodjon a pedagógusképzésben?

Magyarázatot ehhez abban kell keresnünk, hogy a tanulás (hivatalos) redukcionista elmélete eluralkodott a tanárképzőkön túl a politikai rendszer egyre magasabb emeletein is. Ezt bizonyítja az Egyesült Államok kongresszusának oktatással foglalkozó bizottságában 1969-ben sorra kerülő vita John Holt és a bizottság tagjai között. A meghallgatásra azért került sor, mert az iskolarendszerrel szembeni elégedetlenség olyan erős volt, hogy a kongresszusi bizottság tagjai úgy érezték, valamit tenni kell. Ezért akarták meghallgatni Holtot. A meghallgatáson a kongresszusi bizottság egyik tagja megkérdezte Holtot, hogyan bizonyosodhatnak meg a kongresszus tagjai arról, hogy a pénz,

amit az iskoláztatásba fektetnek, hasznos hozó, jó befektetés. Válaszában Holt azt mondta el, hogy a gyerekek fejlődését nem lehet mérni, mert egy gyerek látszólag sokáig nem fejlődik, azután ugrásszerűen jut el egy új fejlődési fokra. Az iskolarendszerbe fektetett pénzt nem szabad mérnivaló befektetésnek tekinteni, mert ez egy olyan területe az életnek, amelynek hasznosságában hinni kell minden mérés nélkül, és a legfontosabb az lenne, hogy a gyerekek emberi környezetben töltsék idejüket, ahol sok érdekes dologgal találkozhatnak anélkül, hogy minősítenék őket.

Így marad egy valódi iskolai reform egy még mindig előttünk álló feladat.

Holt, amikor látta, hogy nézetei nem találnak széles körben elfogadásra, elkeseredésében az otthoni tanulás támogatásába fogott. Ez azonban csak egy szűk szülői réteg számára járható út. Holt megfigyeléseit azonban az általa elhagyott iskolareform mozgalom továbbra is felhasználhatja, és új megfontolásokkal egészítheti ki!

Az iskola jövőjéről, egy jobb iskolarendszerről folyó „játszmának” nincs még vége! Számos teoretikus és gyakorló tanár is megismeri a tanulás teljes („klasszikus”) módját. Így lesz lehetséges az, hogy a múlté legyen az az iskola, amelyet Charles E. Silbermann ír le:

Így van ez az iskolák hagyományos formájával is. A „szükségyszerűség”, amely az iskoláztatást az idők folyamán és a kultúrák között oly egységessé teszi, megegyezik azzal a „szükségyszerűséggel”, amely a meg nem vizsgált feltételezésekből és a meg nem kérdőjelezett viselkedésből fakad. A rend és a fegyelem rögeszméje, az órarendhez és az óravázlathoz való szolgai ragaszkodás, a rutin rutin volta miatti megszállottsága, a zaj és a mozgás hiánya, az örömtelenség és az elfojtás, a frontális tanítás vagy a tanár által dominált „vita” egyetemessége, amikor a tanár egy egész osztályt egységként oktat, a verbális

hangsúlyozása és a kézzelfogható mellőzése, a diákok képtelensége az önálló munkára, a munka és a játék szétválasztása – ezek egyike sem szükséges; mindegyik kiküszöbölhető.

Holt követői elindulva ezen az úton egyre több vonatkozásban feltárják, miként lehet átalakítani egy-egy osztályban, sőt egész iskolákban az iskolai életet, beleértve a konfliktusmegoldást, az igazi önkormányzatot, a tanulás és tanítás közös tervezését. Sajnos még csak kevés helyen, de feladni sem lehet, ha az ember egyszer megérzi, hogy a gyerekek ellenségből, szabotőrből, alávetettből partnerre válnak a folyamatban. Az értelem pesszimizmusával szembe kell állítani az akarat optimizmusát.

Kapcsolódó oldalak:

- A könyv megvásárolható
- Juhász Vera: Túlélés vagy tanulás – c. könyv fülszövege
- Pódiumbeszélgetés a könyvről a Demokratikus Nevelésért Egyesület közgyűlésen
- Könyvbemutató az Írók Boltjában 2023. szeptember 19-én
- John Holt magyar nyelvű wikipedia oldala