

– a mai élet problémáinak, illetve a jövő feladatainak megoldására egyaránt fel kell készíteni növendékeinket.

2. A feladatlapok alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban a kedvező motívumrendszer felkeltésével biztosítja az önálló tanulói tevékenységet.

3. A feladatlapok lehetővé teszik a tanulói tevékenységek mennyiségi és minőségi elemzését.

4. A visszacsatolás kedvező hatással van a tanulók munkájára. Az eredmények ismerete emeli a tanulók önmagukkal szemben támasztott igényét. Az igény szint növekedése pedig feltétlenül kedvezően befolyásolja a teljesítményszint növekedését.

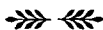
5. Az oktatás folyamatában tehát szükség van a megértett ismeretek céltudatos, tervszerű, ismételt felhasználására, illetve az elméleti és gyakorlati feladatmegoldásokra.

## IRODALOM

Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.

Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.

Zukovits Imre: A feladatlapok szerkezeti változatai, didaktikai és metodikai kapcsolatai. Módszertani Közlemények, 1978. 5. sz.



DR. LÉNÁRD FERENC  
Budapest

# A képességek fejlesztése a tanítási órán

## II.

A képességek és a tevékenységek szoros kapcsolatával és ebből adódóan a képességfejlesztés feladataival foglalkoztunk az első közleményben. Szó volt továbbá arról is, hogyan lehetne hatékonyabban megvalósítani a tanítási óra elején a szokásos tanári kérdésfeltevést. Ismertettünk egy olyan eljárást, amely lehetővé teszi valamennyi tanuló képességfejlesztését, és nem vesz el tíz percnél többet a tanítási órából. Érdeemes tudatosítanunk, hogy ezzel az eljárással tulajdonképpen a tanítási óra több mint húsz százalékában lehetővé vált a tanulócsoporthoz valamennyi tanulójának képességfejlesztése. Ha ezt megvalósítottuk, akkor ezzel biztosítottuk a tanítási óra kedvező légkörének kialakítását. Ennek megvalósításához azt kell állandóan tudatosítanunk, hogy olyan tanítási-tanulási eljárásokat kell alkalmaznunk, amelyek lehetővé teszik a tanítási óra egészében valamennyi tanuló képességfejlesztését.

Hátra van annak a kérdésnek megválaszolása, hogyan lehetséges valamennyi tanuló képességfejlesztését megvalósítani a tanítási óra hátramaradó nyolcvan százalékában, a 35 percen.

Feladatunk a tanulók kommunikációs képességeinek (beszéd, olvasás, írás) fejlesztése szoros kapcsolatban a felfogással, az emlékezéssel és a gondolkodással, továbbá a cselekvéssel. E képességeket a tantervi témák elsajátításával kapcsolatban kell kibontakoztatni. Kísérleti tanításaink alapján úgy látjuk, hogy mindenekelőtt a tanulók olvasási képességének fejlesztéséhez szükséges feltételeket kell megteremtünk.

Az eddig elmondottak alapján könnyen megfogalmazhatjuk azt, hogy az olvasási képesség kialakításához olvasási tevékenység szükséges.

Az 1964/65. tanévben arra vállalkoztunk *Rusznay Péter és Cseres Judit* munkatársaimmal együtt, hogy megvizsgáljuk az általános iskolás tanulók problémafelvető gondolkodásának fejlesztési lehetőségeit. A tapasztalatokat közöltük „*A problémafelvető gondolkodás fejlesztésének egy módszere*” című 1966-ban megjelent tanulmányban (Pszichológiai Tanulmányok, 9. kötet, 151–169.) Itt most csak az olvasással kapcsolatos tapasztalatainkról számolok be. A vizsgálatot a budapesti Arany János Kísérleti Iskola ötödik osztályában végeztük. Kiderült, hogy valamennyi tanuló megfelelő színvonalon rendelkezett az olvasás technikájával. Amikor azt vizsgáltuk, hogy a szöveg megértésében milyen fokot értek el, megfigyeléseink eredménye igen kedvezőtlen volt. Két és fél hónapi munka után tudtuk csak elérni, hogy az értelmes szövegolvasás színvonalát a tanulók elérjék. Ekkor kezdték csak észrevenni a sajtóhibákat, a felcserélt képaláírást. Össze tudták hasonlítani a szövegeket és a képeket, és tudtak már kérdéseket feltenni, problémákat megfogalmazni. Az aránylag rövid idő – a két és fél hónap – azt jelzi, hogy a tanulók rendkívül tanulékonyak, csak megfelelő módon irányítani kell őket. Az órák felépítése ebben az újratanulási időszakban megközelítőleg a következő volt: az óra első részében néhány percnyi időtartamban megbeszéltük az előző óra anyagát, majd 8–10 percnyi önálló olvasással mindegyik tanuló magában elolvasta a soron következő tankönyvi fejezetet. Ezután megbeszéltük az olvasás közben felmerült kérdéseket, majd megtárgyaltuk – részben a tankönyv kérdéseinek felhasználásával – a fejezet leglényegesebb gondolatait. Az így feldolgozott tantervi témát kellett a tanulóknak a következő órára megtanulni.

A tanulók kérdéseit az alábbi típusokba lehetett besorolni:

*A) A tankönyvrészlet szövegében közölt ismeretekre vonatkozó kérdések:*

1. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a választ a szöveg tartalmazza.
2. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a válasz bizonyos szövegrészekből könnyen kiolvasható.
3. A tanuló kérdést tesz fel, mert egyes szövegrészeket félreolvas.
4. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábban elsajátított ismereteket, összefüggéseket nem tudja a jelen szövegrészre alkalmazni.
5. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg alapján tévesen következtetett.
6. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szövegben megadott körülményeket figyelmen kívül hagyja.
7. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg egészének vagy egy részletének lényegét nem fogja fel.
8. Kérdésében lényegtelen dolgot emel ki.

*B) A tankönyvrészlet szövegét meghaladó ismeretekre vonatkozó kérdések:*

9. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer a korra jellemző szokásokat stb.
10. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer olyan tényeket, amelyek a témával szoros kapcsolatban vannak, de a szöveg keretén kívül esnek.
11. A tanuló kérdést tesz fel, mert valamely fogalmat vagy kifejezést nem ismer. (Ide soroltuk a kiejtésre vonatkozó kérdéseket is.)
12. A tanuló kérdést tesz fel, mert pontosabb adatok után érdeklődik, indoklást kíván, vagy az adott szövegrészt hiányosnak tartja.
13. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábbiak alapján számon tart olyan összefüggéseket, amelyekre a jelen szövegrész nem utal.
14. A tanuló kérdést tesz fel, mert ellentmondást, törést érez a szövegben.
15. A tanuló kérdést tesz fel, mert alkotó módon új problémát tudott megragadni.

*C) A tananyag rendszerezését elősegítő kérdések:*

16. A tanuló kérdést tesz fel, mert szeretné a maga számára az anyag rendszerezését és folyamatosságát biztosítani.

*D) Ismeretbővítés igényét mutató kérdések:*

17. A tanuló kérdést tesz fel, mert a tárgy ismeretét a tananyagon túlmenően is bővíteni akarja.

Egy korábbi kísérletünkben (lásd idézett munkát) 28 tanuló 243 kérdést, jelen kísérletben 32 tanuló 517 kérdést tett fel. Ez utóbbi esetben egy tanulóra majdnem kétszerannyi kérdés esett, mint az előbbinél. Ebből semmilyen következtetést nem vonhatunk le a tanulókra nézve, csupán arra, hogy a tanulókkal két és fél hónapon

keresztül gyakoroltattuk az értelmes kérdésfeltevést: Mindkét kísérlet tanulságul szolgálhat abban a tekintetben, hogy fejlesztés nélkül is vannak a tanulóknak kérdéseik. Ezek a kérdések fokozatosan elsorvadnak, ha a tanulók nem kapnak alkalmat kérdések feltevésére, ha észreveszik, hogy zavarják a tanítási óra „harmóniáját” kérdéseikkel, és ha az esetlegesen feltett kérdéseikre nem kaphatnak választ. Még az a válasz is megnyugtató, ha azt hallják, hogy kérdésük kitűnő, hogy a megfelelő válasznak utána kell nézni. A tanulót már ez is büszkeséggel tölti el. Az a paradoxon, amelyet *Gaudig* 1909-ben megfogalmazott, gondolkodásra késztető, annak ellenére, hogy nem eléggé differenciált. Az iskola nem hasonlít az élethez – állítja *Gaudig* –, mert az életben mindig az kérdez, aki valamit nem tud, és attól kérdez, aki tud. Az iskolában éppen fordítva van. Ennek a megállapításnak differenciálatlansága abban mutatkozik meg, hogy az iskolában vannak olyan helyzetek, amikor a tanár a tanulókat kérdezi meg, de vannak olyan helyzetek, és ezeket nem szabad elhanyagolni, sőt fejleszteni kell, amikor a tanulók kérdezhetik a tanárt. A tanuló a tanítási óra elején feltett kérdések megválaszolása során megismerkednek a kérdések különböző típusaival. Ezek legtöbbször valamilyen tényre vagy tényekkel kapcsolatos logikai műveletre kérdeznek rá. Kérdések, feladatok, problémák adása igen nagy számmal szerepelnek tankönyveinkben, feladatlapokon és munkafüzetekben. További kérdés, hogyan lehetséges a tanulók kérdésfeltevő képességét fejleszteni. A kérdésfeltevés tulajdonképpen a gondolkodás első foka. Úgy is mondhatjuk, hogy a szövegmegértés elengedhetetlen velejárója.

Vizsgáljuk meg a tanulók képességfejlesztése szempontjából a tanítási órának azt az önálló részét, amelyet új ismeretet feldolgozó órának nevezünk. A tanárképző főiskolák számára készült *Pedagógia* tankönyv az új ismereteket feldolgozó óra típusának a legáltalánosabb menetét így adja meg:

„Célkitűzés (az óra tárgyának, céljának megjelölése, esetleg az anyag kifejtési tervének közlése). Az új anyag feldolgozása. A legfontosabb tételek összefogása, rögzítése (megszilárdítás). Gyakorlati alkalmazás. Házi feladat kijelölése. Az új ismeret feldolgozó órán történik elsősorban a különböző tantárgyak fogalmainak, általánosításainak megtanítása, kifejtése”. (414. old.).

Milyen lehetőséget nyújt az önálló tanári magyarázat a tanulók képességfejlesztésére?

Induljunk ki abból, hogy a tanári önálló magyarázat befogadása szempontjából még a legragyogóbb tanári előadói művészet megvalósítása esetén is a tanulók három csoportba oszthatók. Vannak, akik kitűnően értik (vagy csak úgy érzik, hogy értik) a magyarázatot, vannak, akik közepesen értik (vagyis értik is, meg nem is), és vannak, akik nem értik (esetleg nem akarják érteni). Ha a helyzetet idealizálnánk és kimondanánk, hogy mindenki tökéletesen érti a tanári magyarázatot, abban az esetben is megkérdezhetjük, hogy ez a tanulók mely képességét fejlesztette. A válasz: az élőbeszéd felfogásának képessége fejlődik ki a tanulóknak, abban az esetben, ha az élőbeszédet fel tudják fogni és fel is akarják fogni. Az élőbeszéd felfogásának hatásfokáról mindenki pontosan meggyőződhet, ha egyetlen egy alkalommal az óra első felére teszi a magyarázatot, és a második felében a tanulókkal leírhatja, hogy mi maradt a fejükben. Vizsgáljuk meg a tanári magyarázatot egy másik oldalról.

A tanári magyarázatnak megvan a sajátos gondolatmenete. Ez a gondolatmenet azért nem egyezik meg a tankönyv gondolatmenetével, mert egyrészt az élőbeszéd gondolatmenete más, mint a leírt, kinyomtatott szöveg gondolatmenete, másrészt érthető a tanároknak az a törekvése, hogy mást, jobbat és többet adjon, mint ami a tankönyvben van, hiszen csak ezzel biztosíthatja, hogy szükség van tanári magyarázatra. A tanulók előtt így két gondolatmenet, a tantervi téma kétféle interpretálása, bemutatása szerepel. Ez már önmagában is megnehezíti a tanulók eligazodását a tantervi

témákban. Igen nagy fáradtságba kerül ugyanis a kétféle gondolatmenet egyeztetése, és erre a munkára csak kevés tanuló vállalkozik. Egyik részük teljesen félreteszi a tankönyvet. Ha nem olvas szöveget, olvasási képessége nem fejlődhet. A másik része megtanulja a tankönyvet, már ti. azok, akik a magyarázatot nem értik, vagy gyengén értik. Ennek a tankönyvből tanulásnak formája csak a reprodukzív visszaadás lehet, mert arra nincs lehetőség, hogy a tanulók kérdéseit, problémáit megfelelő vezetéssel a tanítási órán tisztázzák. A reprodukzív visszaadás, vagy az extrém formája, a magolvasó tanulás megoldható alacsony színvonalú olvasással és a gondolkodás igénybe nem vételével. Így tankönyvhasználat esetén sem bontakozhat ki az olvasási képesség magas színvonala, és nem fejlődhet a gondolkodási képesség sem. Fejlődhet az egyszerű felfogás és az emlékezés, fejlődhet továbbá az olvasási technika és a szövegmegértés kevésbé igényes formája.

Az elmúlt évtizedekben igen nagy gondot fordítottunk a tanulók túlterhelésének csökkentésére. Vizsgáljuk meg most ebből a szempontból a tanári magyarázatot. A tanári magyarázat, a tanári folyamatos információközlés meg nem ismételhető jellege, önébessége sokkal nehezebb feladatok elé állítja a tanulókat, különösen a lassabban gondolkodókat vagy a gyengébben gondolkodókat, hozzátehetjük még azt is, hogy általában a gondolkodókat, nem is beszélve azokról, akik jelen vannak ugyan, de valójában nem vesznek részt a tanítási órában. A tanári magyarázat kitűnő alkalom a lazításra, a számonkérés izgalmainak levezetésére, vagy felkészülésre a következő óra számonkérésére.

Egyik sem nevezhető képességfejlesztésnek.

Ismeretes, hogy az olvasás fejleszti a szókincset, hozzászoktatja az embert különböző gondolatmenetek megértésére, és lehetővé teszi azt is, hogy újra és újra kísérletet tehessünk a fogalmak pontos jelentésének megértésére, a gondolatmenetek kitapintására és végül, de nem is utolsósorban, kérdések, problémák megfogalmazására. Mindezeket a lehetőségeket megnehezíti az a tény, hogy a mindennapos pedagógiai gyakorlatban nincs elég idő a tanulók olvasási képességének fejlesztésére. A valóságban ez az idő rendelkezésünkre áll, de másra fordítjuk.

Igen tanulságos az az összeállítás, amit *Golnhofer Erzsébet* állított össze az élőbeszéddel, az előadással kapcsolatos jelenleg is forrongó vitákról. (Nagy Sándor szerkesztésben 1977-ben megjelent *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban* című tanulmánykötetben lásd a 129–146. oldalakat.) Golnhofer Erzsébet rendkívül nagy gonddal állította össze a felsőoktatási irodalomban az élőbeszéd, az előadás mellett és ellene szóló érveket. Tekintsük át ezeket, mert értékesíteni tudjuk őket a képességfejlesztési pedagógiai tevékenységben.

Golnhofer először felsorolja az előadás ellen felhozott érveket: Az egyoldalú prelegálás miatt nem alakul ki kapcsolat az előadó és a hallgató között. – Nem kelti fel az érdeklődést a számukra készen nyújtott ismeretanyag. – A készen kapott ismeretek nem fejlesztik a hallgatók intellektuális képességeit. – Konformizmusra nevel: Az előadás passzív jellege szellemi tunyaságot okoz. A hallgatóknak nem volt szükségük, hogy önállóan, a maguk számára gondolkozzanak. Szívesen átvesznek és elfogadnak minden előre gyártott gondolatot, amit készen tálnak nekik. – Bírálják az unalmas előadásokat. – A tankönyvek bőséges világában az előadás elvesztette jelentőségét. – Téveszme az, hogy a hallgatóság a közölt információt meg is tanulja. A közölt tartalom elsajátításának valószínűsége igen alacsony. Az előadás alacsony befogadási (receptív) szintje csak kis mértékben alkalmas ismeretközlésre, ismeretsajátításra. – Az előadó nem tud alkalmazkodni a hallgatók előzetes ismereteihez, egyéni képességeihez, tanulási tempójához. – A modern oktatási eszközök megjelenése még több kételyt szabadított fel a túlnyomóan verbális jellegű előadással szemben.

Az előadás mellett felhozott érvek: „Az előadás lehetőséget ad a tudományág vitatott kérdéseinek bemutatására, az alapvető problémák felvetésére, a tudomány fogalmi szerkezetének felvázolására világos, rendezett és közvetlen formában. A hallgatók megismerhetik a legfrissebb tudományos eredményeket, tehát friss információ-szerzési alkalmat teremt az előadás. A tudományos megismerés és gondolkodás kitűnő példáját láthatjuk, és sajátíthatják el a hallgatók az előadásokon. Követendő példa lehet számukra a szép és helyes előadói beszéd. Az előadók szuggesztív hatást gyakorolhatnak a hallgatók személyiségére.” (136. old.). Vizsgáljuk meg az utóbbi érveket a képességfejlesztés szempontjából.

Alaptétel: csak ott problematikus az előszóval való közlés, ahol ugyanaz a szöveg kinyomtatva is elolvasható. Az olvasás ilyen esetekben sokkal nagyobb nevelőhatású, mint ugyanannak a szövegnek egyszeri meghallgatása.

Minden olyan esetben, amikor nem áll rendelkezésre nyomtatott szöveg, az előszóval való előadás nélkülözhetetlen. Ilyen például az előbb felsorolt pozitív szempontok közül az első. A tudomány vitatott kérdéseit általában nem szokták tankönyvben kinyomtatni. Természetesen erre is van kivétel, de ha ki van nyomtatva, nem szükséges előadni. Ha nincs kinyomtatva, az előszóval való előadásnak van nagy nevelőértéke. Az új tudományos eredmények, a friss információszerzés újra arra utal, hogy mindezek kinyomtatva nem állnak a hallgatók rendelkezésére. Meg kell azonban pillanatra állnunk annál a megállapításnál, hogy a hallgatók a tudományos megismerés és gondolkodás kitűnő példáit „hallhatják” az előadások alkalmával. Itt is az a kritérium, hogy kinyomtatva olvashatja-e, vagy csak előadás formájában hallhatja. Szükséges azonban egy további megállapítást megfogalmazni. A tudományos megismerés és gondolkodás tekintetében nem elég példákat „hallani”. Ehhez szükséges, hogy a hallgató maga is szerény, kezdeti lépéseket tehessen, és így konkrét lehetősége nyílhatson nemcsak más képességének megismerésére, hanem saját képességének gyakorlására is. Ugyanez a megállapítás érvényes a szép és helyes előadói beszédre. Ami pedig az előadás szuggesztív hatását illeti, nagyon is kétélű. Ismerünk előadókat, akiknek varázslatosan szuggesztív előadása lebilincselő. Amikor azonban a hallgató az előadás után vagy később számot szeretne adni magának arról, hogy mivel lett gazdagabb, és ezt meg is szeretné magának fogalmazni, a papír üresen marad.

Vizsgáljuk meg, hogy a tanítási órán milyen eljárásokkal szüntethető meg a tanulók passzivitása, és hogyan lehetséges aktivitásukat, tevékenységeiket képességeik sokoldalú és harmonikus kibontakoztatására fordítani.

Kísérleti iskolai tapasztalataink azt mutatják, hogy jelentős nevelési hatást érhetünk el abban az esetben, ha a tanulók kérdéskultúrájának fejlesztésével együtt kérdéseikre, problémáikra választ is kaphatnak.

A kérdéskultúra fejlesztésének első feltétele, hogy valamennyi tanuló azonos információkat kaphasson egy-egy tantervi témáról. Második feltétele, hogy ezekkel az információkkal kapcsolatban önálló véleményt alakíthasson ki. Ezeket pedig csak abban az esetben tudjuk megvalósítani, ha a tanuló a tantervi témával önállóan, minden segítség nélkül a tankönyv, mint munkaeszköz felhasználásával ismerkedik meg. Ennek az ismerkedésnek rá gyakorolt hatását írásban, kérdések formájában juttatja kifejezésre. A lecke előzetes, ilyen formában történő feladása azután a következő órán alkalmat ad arra, hogy a tanulók kérdéseit meg lehessen beszélni. A tanár csak abban az esetben adjon ezekre választ, ha az osztályban nincs senki, aki a feltett kérdést meg tudja válaszolni. Lehet, hogy a tanuló válaszával sem a kérdező, sem az osztály nem lesz megelégedve. Ez nevelési szempontból azért értékes, mert így ki

tud bontakozni egy egységes vitaszellem, és azonnal érdekelt lesz a kérdéses témában és ezen keresztül a tantervi témában is az osztály: Azt tapasztaltuk, hogy a vita elősegíti az osztályközösség kialakítását, és egyre magasabb színvonalra emeli mind a kérdezést, mind a vita lebonyolítását. A tanári élőbeszédnek itt igen fontos szerepe az, hogy a vitát irányítsa, megtegye a megjegyzéseit a hibás nézetekkel kapcsolatban (természetesen csak akkor, ha egy tanuló nem vállalkozik erre), ügyeljen arra, hogy a vita célirányos legyen, segítsen a vita összefoglalásában, és hosszabb-rövidebb megjegyzéseket is célszerű a vita lefolyásával kapcsolatban megfogalmaznia. A vitában kiemelt szerepet kap a beszéd mind a tanulók, mind a tanár részéről. A vitára felkészülés otthoni olvasással és kérdések leírásával, megfogalmazásával két kommunikációs képességet fejlesztett. A vita fejlesztette a harmadik, és ha megszokják a tanulók a vita folyamán feljegyzések készítését, akkor újra fejleszhető az írás képessége is.

A lecke előzetes elolvasása és a kérdések megvitatása a tanítási órán komplex nevelési hatást vált ki. Csupán arra kell figyelmet fordítanunk, hogy a vitában a gondolkodási műveletek, a ténymegállapítás, a kritika és a kérdés sokoldalú, variált szemlélete – érvényesüljön. Tapasztalataink szerint a tanulók kérdései, problémái – a lényegeseket kiragadva és kellő figyelmet gyakorolva a szókinccs felhasználásában – körülbelül tíz percig tart. Negyedórát lehet fordítani ezután az úgynevezett irányított problémamegoldás gyakorlására. Ennek az a lényege, hogy vagy a tanár által fontosnak tartott, vagy központilag összeállított kérdéseket, problémákat kapnak meg a tanulók, és ezekre előre felkészülve órán megbeszélik, megvitatják.

Az ilyen viták alkalmával meggyőződést szerezhettünk arról, hogy napjainkban milyen jelentős szerepet tölt be a rádió, a televízió, az újság és a folyóirat, a könyvtárakról nem is beszélve. A viták alkalmával a tanulók felhasználják iskolán kívüli szerzett tapasztalataikat, és ez is hozzájárul a vita érdekességéhez, színességéhez mind a tanulók, mind a tanár számára. Ha úgy járunk el, hogy a felnőttek által összeállított kérdéseket nem előzetesen, hanem a vita időpontjában közöljük, rossz eredményt érünk el. Van, akinek több idő kell a felkészülésre, van, akinek kevesebb. Van, aki szeretne hozzáolvasni, van, aki ezt nem tartja fontosnak. Van, aki szeretne jegyzeteiben utánanézni, vagy a felkészülés időpontját szabadon megválasztani. Mindezek és még sok más feltétel arra utal, hogy a spontán, azonnali vitát csak a vitaképesség egy későbbi magasabb fokának elérése után lehet eredményesen megvalósítani.

Az osztályközösség jelentős „társadalmi” erőt, nyomást gyakorol az osztály valamennyi tagjára abban az esetben, ha mindannyian érdekelve vannak a megvitatásra kerülő témában. Ennek pedig az a feltétele, hogy az egész tanulócsoportot mindig homogénnek tekintjük a megvitatásra kerülő téma szempontjából. Erre már az előbb is utaltunk a demokratikus légkör megvalósításával kapcsolatban. Szokás a gyenge tanulókat a tanulócsoportban külön kezelni, pedig a találóan vagy helytelenül gyengének tartott tanuló is felvethet a vitában olyan szempontokat, megoldási javaslatokat, amelyekre a többiek nem is gondolnak. Megjegyzéseik, észrevételeik lehetnek találóak vagy hibásak. Mindkét esetben elősegíthetik a vita kibontakoztatását. Arról nem is beszélve, hogy a kérdések megbeszélése a tanulócsoport valamennyi tagjának nevelését kell, hogy elősegítse. Ha a tanulócsoportban különböző képességű tanulók vannak, az – tapasztalatunk szerint – több lehetőséget ad a vitára, mint a homogén csoportok.