

## A differenciálás szintjei<sup>1</sup>

Lencse Máté

Jellemzően egyénileg, párban, esetleg kisebb csoportban dolgozunk a gyerekekkel. Egy-egy megbeszélésen, a tervezés folyamatában, a kommunikációnkat mindig a gyerek határozza meg. Vannak általános problémák, amelyek újra és újra előjönnek, amelyekről állandóan beszélgetünk, vitázunk, de a megoldási javaslatok szintjén mindig nevek kerülnek elő. Az általános 'nem értik', 'nem tudják' feloldása mindig az, hogy ő így, amaz pedig talán úgy fogja megérteni. Ez az írás ennek az attitűdnek a működéséről szól, célja, hogy a gondolatokat a tanodavilágra általánosítsa: egyénre szabottság, személyesség nélkül nem érdemes tanodát csinálni.

*Einhorn* (2012) a tanulók lehetséges különbségei kapcsán sok területet megfogalmaz: szaktárgyi tudás, gondolkodási képesség, érdeklődési kör, motiváció, alapvető személyiségjegyek, tanulási stratégiák, problémamegoldási készségek, nyelvhasználati készségek, kommunikatív képesség, az önállóság mértéke... A felsorolás végén három pontot találunk, hiszen számtalan más területen is jelentkezhet az a különbség, amely meghatározza, de legalábbis meg kellene, hogy határozza a tanulási folyamatot. Jelenleg viszont úgy tűnik, hogy az oktatáspolitikai vágya az, hogy ugyanabban a pillanatban, ugyanabból a tankönyvből, ugyanazt az anyagot tanítsák. Ugyanolyan pedagógusok ugyanolyan gyerekeknek? Látszólag van lehetőség a differenciálás egy bizonyos szintjére, hiszen ajánlásokon túl nincs meghatározva, hogy ezt az ugyanolynaságot hogyan prezentálják a pedagógusok, de a kötöttség szintje erősen befolyásolja mind az eszközöket, mind a módszereket. Ráadásul nem vagyunk ugyanolyanok. A pedagógusokat nem elemezve, a gyerekekről azért idekíváncozik egy példa. Két nagyon hasonló elsősről. Ha nagyon felületesek szeretnénk lenni, azt is mondhatnánk, hogy szinte ugyanaz a két gyerek: egy apró zsáktelepülésen élnek, jóformán szomszédok, a szülők iskolai végzettsége megegyezik, ugyanannyi testvérük van, egyformák a lakókörülményeik, úgy általában a szociokulturális háttérük. Ugyanabba az óvodába jártak, egyszerre kezdték az iskolát, bejárnak rendszeresen. Ugyanúgy, ugyanazt kapják. És az egyiknek jó, a másiknak nem. Az egyik magabiztos a húszas számkörben, a másik nem. Az egyik olvas, a másik küzd a betűkkel. Pedig még csak az első osztályban vagyunk, ha így lépnek tovább, a távolság egyre nőni fog. Persze, meg lehet ismételni az első osztályt, újra ugyanezt, ugyanígy végigcsinálni. Nem baj, ha egyszer nem működött, másodszor biztosan fog...

Nem véletlen, hogy a pedagógiai szakirodalom, de a pedagógusképzés is egyre hangsúlyozza a differenciálás fontosságát. Azonban a jelenlegi kötöttségek nagyon beszűkítik a lehetőségeket. *Nabalka* (2003) a tantervekkel és a taneszközökkel kapcsolatban fogalmazza meg az alternatív tartalmak megadásának igényét.

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Lencse Máté (2015): A differenciálás szintjei. *Tani-tani Online*, 2015. 06. 15. [http://tani-tani.info/a\\_differencialas\\_szintjei](http://tani-tani.info/a_differencialas_szintjei)

Ahogy *Knausz* (2012) is amellet érvel, hogy az egységes tananyag, az előírt téma-listák kontraproduktívak, csökkentik az oktatás hatékonyságát. Arra is kitér, hogy bizonyos tanítási stratégiák nem képesek a kívülről meghatározott tananyaggal mit kezdeni. A differenciálásnak, az egyénre, de legalábbis a csoportra szabottságnak tehát csupán valami nagyon szűk köre jelenik meg, kivéve, ha kimondjuk, hogy nincs értelme betartani az előírt tantervet (*Balla*, 2015).

A közoktatás más körülményei sem kedveznek a differenciálásnak: a nyomasz-tó előírt tananyag mellett jellemzően az osztálylétszám is probléma. Leendő pe-dagógusok gyakran teszik fel a hogyan kérdést képzésük során. Értik, érzik ők is a különbségeket, de széttárják a kezüket, hogy mindezt hogyan. Hogyan, amikor 30 feletti osztálylétszámokra számítanak. De ha csoportbontásban taníthatnak, akkor is annyi diákjuk lesz, hogy a teljesen egyénre szabott munka csak álom. Szóval nem alkalmasak a keretek, nincs elég idő és ismeret, csupa hátráltató tényező, mégis azt látni, hogy van megoldás. Például csak részben egyénre szabni vagy a csoportmun-kák során komolyan venni a kooperatív alapelveket. Lehet olyan gyakorlatot látni, ahol az ötödikes fiú a falnak fordulva olvassa a múlt heti anyagot, mert hiányzott, az SNI-s gyerek rajzolgat, mert SNI-s, de olyat is, ahol a vélt képességek határozzák meg egy kőbe vésett csoportbontás alapját. És sajnos néhányan a szegregálást is differenciálásnak értelmezik. Emellett azonban van számos példaértékű jó gyakor-lat heterogén csoportokkal, differenciálásra építő feladatkiosztással, helyi igényekre, korosztályra reagáló pedagógiával. És a rendszeren kívül ott a tanoda műfaja, a maga hihetetlen lehetőségeivel.

Talán a TanodaPlatform disszeminációs tevékenységének is köszönhetően egyre jobban látszik a tanoda komplex funkciója, amit a következő definícióban próbál-tunk kifejezésre juttatni: A tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükség-leteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi színtér. A személyi-ségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.

Ha a tanodának nem találjuk meg a saját funkcióját, azzal csak azokat a hango-kat erősítjük, amelyek a tanoda feleslegességéről szólnak: ha jól működne az iskola, nem lenne szükség tanodákra. Ha a házi feladat elkészítésére koncentrálnak, ha az eredményességünk mérése kimerül az iskolában szerzett jegyek javulásának figye-lésében, akkor jogos a kritika, mert így az iskola egy nyúlványáról beszélhetünk. Ebben az esetben egy diszfunkcionálisan működő rendszert támogatunk, vagyis egy gyereket, aki a rendszer sajátosságai miatt nem érvényesül a rendszerben. Távol áll tőlem az az állítás, hogy az iskolarendszerrel minden rendben, de nem értek egyet azzal, hogy csupán ez ad létjogosultságot a tanodamozgalomnak. A jegyek javítása az iskola feladata, hogyan is lehet elvárni a rendszeren kívülről ennek támogatását,

hiszen nem a tanodapedagógus értékkel, a közoktatás mérési és értékelési kultúráját pedig nem az objektivitás jellemzi. A házi feladat elkészítése az egész napos iskola miatt rendszeren belül is támogatott. Ezek tehát nem azok a feladatok, amelyek elvégzésével egy tanoda arról tenne tanúbizonyságot, hogy szükség van rá.

Kézenfekvőnek tűnik, hogy az iskolai kudarcok csökkentése hozzájárul a gyermek fejlődéséhez, de ezt nem érhetjük el tűzoltással. A házi feladat elkészítésével elkerült egyes, a dolgozatra bemagolt információhalmazzal elért kettes felszínes problémakezelés. Ha egy tanoda nem rendelkezik saját pedagógiai elképzelésekkel, olyanokkal, amelyek a helyi viszonyokra, adott tanulócsoporthoz, a konkrét gyerekekre építenek, akkor a munkája nem lehet kellően hatékony, létjogosultsága megkérdőjelezhető. A munkánk kezdetén dilemma volt, hogy az iskolai előrehaladást támogassuk vagy az általunk diagnosztizált problémákra reagáljunk. A kettő ugyanis rövid távon nem találkozik. Bár megküzdöttünk a döntéssel, mára egyértelműen és erőteljesen az utóbbi felé tolódtak a hangsúlyok. Például, ha egy harmadikos kislány beállít egy értelmezhetetlen olvasmánnyal mint feladattal, akkor könnyű szívvel adunk helyette más szöveget. Nem olvas jól, nehézségei vannak technikailag, de szövegértés szempontjából is, a feladott történet viszont egyáltalán nem érdekli. Sok baj van vele: történelmi, kicsit fiús, hosszú, vannak benne lábjegyzetek (!) és kötelező. Nekünk nem célunk, hogy másnap ennek felolvasására és a kérdésekre adott válaszokkal ötöst kapjon. (Valószínűleg fel tudnánk készíteni: elolvassuk kétszer-háromszor, átvesszük a kérdéseket, beszélgetünk róla.) Mi inkább valami olyasmit választottunk célnak, hogy szeresse meg a betűket, szerezzon sikerélményt az olvasás során, érdeklődjön a szöveg iránt. És ehhez más történetek, más formák kellenek. Így lassabban jutunk el az iskolai ötösig, de ez nem is számít, mert így közelebb kerül hozzá a szöveg maga, és közösen, motiváltan dolgozhatunk a megértés felé vezető hosszú-hosszú úton. Ha együtt haladnánk a matekkönyvvel, ha az iskolai példákhoz hasonló feladatokat gyűrnénk, akkor nekünk is szemet kellene hunyni afelett, hogy úgy általában van probléma a gyerek számfogalmával. És ezen nem segít, ha csupán mechanizmusokat rögzítünk benne.

A differenciálás nagyon szép fejlődési utat járt be a Toldi Tanodában. Először csak az iskolai anyaggal, a másféle pedagógiával kapcsolatos ellenérzések vezéreltek minket: egyszerűen az, hogy máshonnan és máshogyan közelítsünk. Elkezdtek készülni a mi tanulócsoporthoz szabott feladatsorok, projektek. Különböző évfolyamoknak, különböző nehézségű, a helyi viszonyokra adaptált munkák. Több-kevesebb sikerrel ezek működtek is. Azonban a mentorrendszer tovább mélyítette a gyerekek megismerését, tudatosabbá váltak az elemző folyamatok és szembesülnünk kellett azzal, hogy tovább kell differenciálni. Megértettük, hogy szükség és lehetőség van a teljesen egyénre szabott munkára, ami az utóbbi félévben kezdte kibontakoztatni szárnyait, nyáron pedig kiteljesedhet, hogy az új tanév már ennek jegyében kezdődjön meg.

Melyek azok a legfontosabb elemek, amelyek ezt támogatják egy tanoda esetében? Kezdjük azzal, hogy még a pályázati indikátorok rabigái is nagyobb pedagógiai szabadságot biztosítanak, mint ami egy közoktatási intézményeknek a rendelkezésére áll. Jellemzően pár tíz gyerekkel foglalkozunk, lehetőségünk van tehát pontos és alapos megismerésre egy igazán személyre szabott pedagógiához. Helyi szinten, adott közösséghez közel, informálisabb viszonyok között dolgozunk. És éppen a közösség az egyik fontos kulcs, hiszen a fent említett szabadság biztosítja a műfajok sokszínűségét is: mindenféle programok/projektek mindenféle célközönségnek. A teljesen egyénre szabott pedagógia csak akkor kap kellő támogatást, ha a tanoda komolyan veszi az összes lehetséges funkcióját. Saját létjogosultságunkhoz tehát nem elég, ha túllépünk a házi feladat elkészítésének nyűgén egy innovatív pedagógia irányába, de fókuszálnunk kell a szülőkre, a családra, az egész közösségre és nem egyszerűen környezetként, hanem célcsoportként. Módszertani repertoárunk, eszközeink pedig gazdagon felhasználhatják az informalitás lehetőségeit.

A tanodai környezetben rejlő lehetőségek kiaknázása a pedagógia fejlődését is támogathatja. Ha láthatóvá és mérhetővé tudjuk tenni jó gyakorlatainkat, akkor kísérleti terepként is tekinthetünk a tanodákra: ami működik, az részben vagy egészben becsatornázódhat a közoktatásba, így például – hogy csak a nálunk legfontosabb elemeket emeljem ki – az online tanulás, a társasjáték-pedagógia vagy a tanulási napló módszertana. Gazdagítva az eddigi tudásokat, az eddigi ismert példákat.

Szendrei (2005) azt írja, hogy a tanterv kidolgozásától és kiválasztásától kezdve a pedagógusnak az adott korú gyermekre kell gondolnia, a módszerek, a tényleges teendők kiválasztásánál pedig már a saját osztályra, az egyes tanítványokra. Ez pedig egy tanodában nagyon szépen megvalósítható, megtámogatva mindazzal a komplexitással, sajátossággal, amittől tanoda a tanoda. Az jól látszik, hogy egyre többen gondolkodunk hasonlóan, bár a tanodavilág még közel sem nyújt egységes képet, és kérdés, hogy az új tanodakiírás milyen irányba mozdít majd. Most átmeneti időszak következik, számos izgalmas műhely kerül veszélybe forráshiány miatt, de sok közös gondolkodásra, fejlesztésre, munkára lehet idő, ami megteremthet egy adekvát mérésen és értékelésen alapuló, valóban differenciált pedagógiát, mely a tanodák nagyobb részét jellemezheti. És aztán ezzel fel is vértézhetjük magunkat a kritikák ellen.

## Irodalom

- Balla István (2015): Nincs értelme betartani az előírt tantervet. Interjú Sulyok Blankával. [http://hvg.hu/plazs/20150414\\_Nincs\\_ertelme\\_betartani\\_az\\_eloirt\\_tanterv](http://hvg.hu/plazs/20150414_Nincs_ertelme_betartani_az_eloirt_tanterv)
- Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2012): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Tani-tani Online*, 2012. 02. 25. [http://www.tani-tani.info/a\\_kotott\\_tananyag](http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag)
- Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Eméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 165–189.
- Szendrei Julianna (2005): *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex Kiadó, Budapest.