

DELI ISTVÁN

Minőség az oktatás kezdő szakaszában

A minőség kihívásai, lehetőségei, kérdőjelei

A magyar közoktatási rendszer jelenkori gondjai és problémái között az egyik legjelentősebb a minőségelvű tanítás-tanulás megszervezése és megvalósítása. A „minőségelvű oktatás” mint terminológia sem, de mint új paradigma (vagy nevezzük így: új stratégia) sem magyar találmány. Írásunk terjedelmi korlátai miatt azonban nem térünk ki a magyar pedagógiai gondolkodásba való behatolásának ismertetésére. Figyelmébe ajánljuk azonban az olvasóknak A minőség iskolái c. segédanyagot a gyakorlati fejlesztő munkához (1). Ebben a cikkben elsősorban az általános iskola 1-4. osztályaiban folyó minőségi oktatásról szeretnénk néhány problémára rámutatni.

Célszerű lenne egy minőségdefinióval indítani írásunkat, amely a kezdő szakaszban tanítókat egyértelműen eligazítaná abban, hogy mit is értünk minőségen, minőségi oktatáson (sőt, tanításon és tanuláson!) az általános iskola kezdő szakaszában. Ilyen definíció – adaptáció azonban – legalábbis a szerző előtt nem ismeretes. Öröndetes, hogy többen szakmailag jelentős eredményre jutottak a gazdasági, piaci életben használt minőségfogalomnak az oktatásra való adaptálásában (L. pl. Csoma Gyula, Pecsénye Éva, Pőcze Gábor irodalomjegyzékünkben megjelölt írásait.) Ezekből az elemzésekből is kiderül, hogy a tanítási-tanulási folyamat aspektusából értelmezve a minőséget, igen bonyolult, bizonyos összefüggésekben igen nehezen értelmezhető problémák elé kerülünk. Itt van mindjárt az a kérdés, hogy az iskolában miben kell megjelennie a minőségnek? A tanítás hogyanjában (quasi a módszerekben), a tanuló tudásában, a tanuló személyiségében, vagy a kliens kívánalmainak a teljesítésében? Ebben az esetben ki a kliens – mondjuk – az általános iskola alsó tagozatában? Továbbá minnek, kinek kell biztosítania a minőséget? A programnak, a tanítónak, a szakmai közösségeknek? De ebben az utóbbi esetben lehet „szabványosítani” a tanítási-tanulási folyamatot? Csoma Gyula is, Pecsénye Éva is rendkívül érdekes gondolatokat fogalmaznak meg. Csoma Gyula úgy véli, hogy a minőség nem magában a tanulóban jelentkező következmény, hanem abban, amit a tanuló meg tud valósítani. A minőségnek vajon nem lenne kritériuma a megvalósításhoz (az alkalmazáshoz) szükséges ismeretek mozgósítása? Pecsénye Éva ellentmondást vél a tankötelezettség és ismeretek (egy részének?) szabad megválasztása között. A tanuló tehát úgy jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban, mint kényszerfogyasztó, aki a piacról azt viheti magával, amit éppen kap. Persze, ha amit kap, az elsőrendű minőségű, s akkor már csak az a probléma marad, hogy kíván-e ennél többet, vagy valami mást. Az előbbi utalások arra engednek következtetni, hogy a gazdasági, piaci viszonyokból adaptálandó minőségfogalom igen differenciált és árnyalt megközelítést feltételez az oktatási rendszer egésze, de egyes rendszertípusok (pl. az általános iskola) szempontjából különösen.

Az értelmezés sajátosságai

Az általános iskola 1.–4. osztályában folyó oktatás szempontjából a minőségértelmezést az alábbi specifikumok befolyásolhatják.

1. A 6–10 éves gyermekek még nem „piacképesek”. Ők csak igen körültekintően megválasztott szituációkban tekinthetők klienseknek, azaz olyan „piaci szereplőknek”, akik minőségi kiszolgálásuk érdekében érdemi akciókra képesek. Egyértelműen látszik, hogy esetükben a szülők, a gondviselők léphetnek fel kliensekként, feltéve, ha szakmai és etikai feltételek mentén akarják érvényesíteni gyermekeik érdekeit.

2. A 6-10 éves korosztály fejlesztésében nem lenne célszerű fejlesztési prioritásokat kiemelni. A fejlesztésükben csakis a totalitás (a teljes személyiségre hatás) elvét tanácsos követni. Következésképpen a minőségelv sem korlátozható: nem „centralizálható” ilyen vagy amolyan személyiség-összetevőre. Sőt! Azokat a folyamatokat, amelyekben a hatásokat kifejtjük a szó szoros értelmében a tanítás-tanulás-nevelés komplex folyamatoként kell értelmeznünk. Ennél fogva a minőség is összetett eredményként kell hogy megjelenjen.

3. A szóban forgó korosztály egyik legfontosabb jellemzője, hogy tagjai úgy jelennek meg egyszerre a hatáskeltő folyamatokban, mint „fogyasztók” és mint „termékek”. Ha – mondjuk – az olvasási, írási, matematika tanítási folyamatokban az adekvát ismeretek révén nem fejlődik olvasási, írási, számolási tudásuk, azaz nem alakítjuk személyiségükben a funkcionális képességeket, akkor nyilván minőségileg hibás „terméket” bocsátunk ki.

Ha, belátjuk, elfogadjuk, hogy a 6–10 éves korosztály tagjai olyan „személyiségtermékei” a tanításnak-tanulásnak-nevelésnek, akiknél a személyiséget, mint minőséget mindig a fejlesztés egy bizonyos pontján szabad csak teljesnek tekinteni, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a minőségnek is vannak viszonylagos kritériumai.

4. Sok mindent tudunk a minőségről, az iskolák minőségének ilyen meg olyan biztosítékáról, általában a minőség társadalmi, piaci, kulturális jelentőségéről, de talán keveset arról, hogy a tanítási-tanulási-nevelési folyamatban maga a „sokszakos” pedagógus – a tanító – hogyan tegyen eleget a minőségi követelményeknek. Elfogadható az az álláspont, hogy a minőségi tanításhoz – tanulás irányításhoz – neveléshez a legfontosabb feltétel a folyamatokat irányítók szakszerűsége, szakmai felkészültsége. De mikor szakszerű a tanító? A magyar szakos tanár attól szakszerű, hogy átfogó és korszerű ismeretei vannak a magyar nyelvről és irodalomról. Egyszerű képletnek tűnik, de ez így nem igaz. A pedagógus tudásának (következésképpen szakszerűségének) több összetevője van. Ezt, mint problémát ma már több pedagógiai kutató elemzi. (L. Didaktika Szerk.: Falus Iván, Nemzeti Tankönyv Kiadó, 1998.) A tanítói munka szakszerűsége, illetve minősége némileg eltér az ún. szakos tanároktól. Eltér mindenekelőtt abban, hogy a szakmai tudásalap komplexebb, szélesebb körű, mint a szakos tanároknál, hiszen anyanyelvi, irodalmi, matematikai, természetismereti, társadalomismereti, ének-zenei, vizuális nevelési, technikai, testnevelési szaktárgyi elemekkel jócskán megtűzdelt háttér ismerettel kell rendelkezniük. Jóllehet, e szaktárgyi ismeretekben nem kell olyan mélységig elmerülniük, mint a szakos tanároknak, ám a szakmai biztonságot az adja meg, ha minél nagyobb rálátásuk van az egyes szaktárgyakra, ha minél biztonságosabban és minél hitelesebben, érthetőbben tudják a korosztály kognitív feltételeire átültetni az ismereteket.

Ezen a ponton is találkozunk a minőség egy speciális problémájával. Mert ha az igaz, a tudományos ismereteket a tanító nem tudja igazzá és érthetővé tenni a tanulók számára, s ezzel már a dolog lényegétől fosztja meg őket.

Az eddigiekkel túl még sok újat nem mondtunk. Mégis azért volt szükség az érintett problémák felvetésére, mert tán sikerült érzékeltetni, hogy az általános iskola kezdő szakaszában a minőségi oktatás megvalósításának céljait, tartalmi és módszertani kérdéseit – megítélésünk szerint – másként kell megfogalmazni, mint általában az oktatásban.

A mérés dilemmái

Mint említettük, az oktatásnak ebben a szakaszában a „piaci elvek” adaptációjának igen szűkre szabott keretei vannak. A klientúra szerepe egészen másképpen vetődik fel, mint mondjuk a szakképző intézményekben. Az alsó tagozatban a kliensi érdekek csak közvetve szülőkön, képviselőkön, gondviselőkön keresztül érvényesülnek. Így viszont a konfliktusok kialakulásának is nagyobb a veszélye. Pl. a szülő (az igazi kliens) úgy gondolja, hogy itt az oktatásnak olyan szintjével van dolga, amelybe ő is biztonsággal belélt, hiszen írni, olvasni, számolni stb. mindenki tanult és mindenkit tanítottak. Tehát saját élményein

keresztül mintegy „szakembernek” érzi magát. De keletkezhetnek konfliktusok a tanulók és a szülők között is. Hiszen ő is tanulta ugyanazt, amit a gyermeke, és kicsoda dolog az, hogy a gyereket egészen másként tanítják, mint őt. A gyerek pedig vergődik a tanító és a szülő közti megítélések hálójában. Vagy: a minőséget valamilyen módon mérni kell. Mit mérjünk az oktatás kezdő szakaszában? A kvantifikálható ismereteket? A tanító által használt pedagógiai eszközrendszer (módszereket, oktatástechnikai eszközöket stb.)? Netán a tanulók aktivitásának mértékét? Vagy a szülők elégedettségét? (Mert eléggé elterjedt vélemény a minőségi oktatással kapcsolatban, hogy az az iskola jó, amelyet a klientúra – esetünkben a szülők közössége – annak tart). A kezdő szakaszban azt a követelményszintet is jól át kellene gondolni, hogy az ún. minimális kompetencia elve szerinti tovább engedése a tanulónak, minőségi szempontból hogy ítéltető meg? Ez pedig erősen arra készítet bennünket, hogy vizsgáljuk meg milyen összefüggés van a tanításra-tanulásra fordított idő, vagy az egy pedagógusra jutó tanulók száma és a hatékonyság, azaz a minőség között? (Hadd utaljunk itt Carroll és Bloom idevágó kutatásaira a tanulásához szükséges és a tanulásra fordított idő viszonyát illetően. (L. Didaktika. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. c. munka témába vágó részeit). Nem árt felhívni a kormányzat, az oktatásügyi irányítás figyelmét is arra, hogy a minőség pénzbe kerül! Addig is, amíg azt elő nem állítjuk! Ebben nincs elvi különbség a minőség piaci és az ún. szellemi termékek előállításában.

Miből induljunk ki tehát, ha az oktatás kezdő szakaszának minőségi meghatározottságát keressük? Röviden: mitől lesz minőségi a kezdő szakaszban a tanítás–tanulás–nevelés?

Csoma Gyula egy alapos tanulmányában (l. ÚPSZ, 2003. június, 3–21. o.) igencsak elgondolkodtató megállapítást tesz: egy intézmény (tehát egy iskola) addig minőség, amíg önmagával azonos. Tehát, ha az iskola azt csinálja amiért létrehozták, amíg meg tud felelni a felhasználók elvárásának, addig meghatározott feltételegyüttest jelent a minőségi oktatás számára. Ez a gondolat témánk szempontjából azért érdemel figyelmet, mert alkalmasnak látszik az iskolai minőségi oktatás frekvenciált pontjainak a kiemelésére. Arra az egyszerű képletre kell gondolnunk, hogy az általános iskola kezdő szakaszának jól elkülöníthető funkciói vannak, és amennyiben az iskola ezeket a funkciókat maradéktalanul betölti, akkor minőségi munkát végez.

Az is igaz, hogy az általános iskola (és ezen belül a kezdő szakasz) funkcióit (fő feladatait) többen többféleképpen fogalmazzák meg.

Az 1987-es korrigált tanterv (kiadta a Művelődési Miniszter a 25.579/1987. sz. intézkedésével) az 1–4. osztály céljait és feladatait három pontban jelölte meg:

1. A nyelvhasználatot tervszerűen alakítani és gazdagítani.
2. Segíteni a gyermekek személyiségének gazdagodását.
3. A gyermekek reális, dialektikus materialista világképének alakítása a szocialista közösségi magatartás formálásához.

Nem szerencsés ugyan a funkció és a célok feladatok fogalmak összemosása. Kissé leegyszerűsítve a három fogalom összefüggéseit azt mondhatnánk: ahhoz, hogy a cél funkcionálhasson feladatokat kell végezni.

Gáspár László tagadva azt, hogy az iskola „egyetlen alapfeladata” az oktatás, funkciók rendszeréről beszél. Ezt a rendszert értelmezése szerint az idő – a környezeti és a társadalmi – egyéni dimenzió mentén lehet kialakítani. Így kapnánk meg eredményül az alapfunkciók rendszerét, ami „nem más, mint a viszonylag autonóm intézmény szakmailag megalapozott szelektív válaszai a társadalmi és egyéni szükségletekre.” (L. Az iskola modernizációja: innováció és reform. In: Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 4–16. o.)

Loránd Ferenc szintén három alapfunkciót fogalmaz meg:

1. Segítse feltárni minden gyerek saját adottságait.
2. Az iskolához való pozitív beállítódás megalapozása.
3. A kommunikációs képesség megalapozása.

(L. Loránd Ferenc A kezdő szakasz funkcióiról. 1991. augusztus 21-én Salgótarjánban az „Iskolatársulás 12” alsó tagozatos nevelői számára tartott előadásában.)

Hogy nemzetközi kitekintésünk is legyen a funkciók értelmezését illetően, hadd idézzünk az UNESCO egy nemzetközi bizottságának idevágó megállapításából is. Az oktatás alapfeladataiként a következőket fogalmazták meg:

1. Meg kell tanulniuk a tanulóknak megismerni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket.
2. Meg kell tanulniuk dolgozni, hogy hatni tudjanak környezetükre.
3. Meg kell tanulniuk együtt élni, hogy együttműködhessenek a többi emberrel minden emberi tevékenységben.
4. Meg kell tanulniuk élni – s ez lehet az előző három alapfeladat teljesítésének eredménye (7).

A NAT és a kerettanterv

A NAT a korosztály részletes életkori jellemzésével mintegy közvetve fogalmazza meg a 6-12 évesekkel szemben támasztható követelményeket, hangsúlyozva, hogy „az alapfokú nevelés alapozó jellegű, a családi és az óvodai nevelés eredményeire épül”.

A kerettanterv a célokat és feladatokat az alábbiakban foglalja össze: Az alapfokú nevelés-oktatás első szakasza az iskolába lépő kisgyermekben óvja és továbbfejleszti a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést és nyitottságot. Átvezeti a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe. Fogékonná teszi a saját környezete, a természet, a társas kapcsolatok, majd a tágabb társadalom értékei iránt. Az iskola teret ad a gyermek játék és mozgás iránti vágyának, segíti természetes fejlődését, érését. A tanítási tartalmak feldolgozásának folyamatában elemi ismereteket közvetít, alapvető képességeket és alapkészséget fejleszt.

Ez a szakasz a kíváncsiságra és az érdeklődésre épít, és az ezáltal motivált munkában fejleszt a kisgyermekben a felelősségtudatot, a kitartás képességét és előmozdítja érzelmvilágának gazdagodását. Mintákat ad az ismeretszerzéshez, a feladat- és probléma megoldáshoz, megalapozza a tanulási szokásokat. Támogatja az egyéni képességek kibontakozását, közreműködik a tanulási nehézségekkel való megküzdés folyamatában. Törődik azoknak a hátrányoknak a csökkentésével, amelyek a gyermekek szociális-kulturális környezetéből vagy eltérő ütemű éréséből fakadhatnak.

Tudatosítja a gyermekben a szűkebb és tágabb környezetből megismerhető erkölcsi értékeket, megerősíti a humánus magatartásmintákat, szokásokat és a gyermek jellemét formálva szolgálja a személyiség érését. A pedagógiai munka középpontjában tehát a személyre szóló fejlesztés törekvése áll.

Az alapfokú oktatásban a fejlesztés kiemelt területeinek tekinti:

1. A test és a lélek harmonikus fejlesztését,
2. a szocializáció folyamatainak elősegítését,
3. az elemi műveltségbeli alapok feltételrendszerének megteremtését,
4. az életkornak megfelelő tanulási stratégiák megválasztását.

Eltekintve attól, hogy a kezdő szakasz funkcióit megfogalmazó kutatók, szakemberek megállapításai fogalmilag – terminológiailag nem egységesek, a funkciók tartalmi értelmezésében azonban közel állnak egymáshoz. Ez a viszonylagos tartalmi egység a funkciókat illetően, no meg az a vitathatatlan elvi alapállás is, amely szerint a minőség a dolgok, folyamatok, cselekedetek funkcionális biztosítóka is, arra enged következtetni, hogy a kezdő szakaszban (tehát az általános iskola 1–4. de 1–6. osztályaiban is) a minőség kritériumait a funkciók megvalósulásában kellene keresnünk. Fel kell tárnunk tehát az alsó tagozatban zajló folyamatokban (a tanítás–tanulás–nevelés folyamataiban) azokat a minőségi szempontból frekvenciált interakciókat, interperszonális kapcsolatokat, fejlesztő és önfejlesztő cselekvésformákat, a személyiség minőségét meghatározó kognitív, erkölcsi és akarati összetevőket, amelyek minőséghordozó elemekként kezelhetők. Úgy véljük tehát, hogy a kezdő szakaszban a minőséget nem (vagy nem elsősorban) a tárgyi tudás (pontosabban az ismeretek) tesztszerű mérésével kell „tetten érnünk”,

hanem azon keresztül, amit a tanulók a folyamatok, cselekedetek, akciók tényezőnek következményeképpen meg tudnak valósítani. Természetesen a korosztályi jellemzőknek, az 1–4. osztálynak az oktatási rendszerhierarchiában elfoglalt helyéből következően minden más minőséget meghatározó minőségnek a szakasz előkészítő funkcióját kell tekinteni. Azt is figyelembe véve, hogy az óvodának is van előkészítő funkciója. Ám ott az iskolai életre való előkészítés (tehát nem ismeretcentrikus előkészítés!) a fontos, addig a kezdő szakaszban a (minimum 12 évig, maximum életünk végéig tartó) tanulásra, önfejlesztésre kell felkészíteni a tanulókat. Ezt lenne célszerű minőségileg úgy megvalósítani, hogy valóban megtanuljon a tanuló tanulni, önállóan tudást szerezni, önmagát nevelni.

Ebből a szempontból lesz érthető az a szakmai körökben több helyütt hangoztatott vélemény, hogy a kezdő szakaszban a minőséget feltehetően nem is a tanulóban, hanem abban kellene keresni, amit meg tud valósítani – tegyük hozzá – a tanulásra, önfejlesztésre irányuló előkészületben.

Ha elfogadható kiinduló pontként az előkészítés, mint alapfunkció, akkor nézzünk néhány minőség-hordozó elemet!

1. Kétségtelen, hogy a tanulásra (és főleg az önálló tanulásra) való felkészítés legalapvetőbb eleme a tanuláshoz szükséges eszközök birtokba vétele. A standard szakkönyvek ezek közé sorolják az olvasást, írást, elemi matematikai műveleteket, a rajzolást, a mozgástechnikát stb. Azért nem folytatjuk, mert a tanulás eszközeinek ez a rendszerezése inkább ismeretközpontú (tantárgyi alapú), és ily módon nem arra ösztönöznö a pedagógust és a tanulókat, hogy a használatra koncentráljon, hanem azokra az ismeretekre, amelyeket az előbbi eszközök hordoznak. Tehát hiányzik a funkcionális indíttatás! Ha szinte kívülről tudja a diák az olvasmány szövegét, akkor jól tud olvasni. Félreértés ne essék: a jól olvasás, a helyes és olvasható írás is fontos. Hiszen a minőség lényege, hogy a dolog az legyen, ami. Az olvasás legyen pontos, kifejező, hangsúlyos stb. Az írás legyen olvasható, tagolt stb. Mert ha az olvasás, írás csak betűtalálgatás, vagy firka, akkor az nem olvasás, nem írás, tehát nem minőség. Az általunk értelmezett minőségnek van egy másik vonatkozása; ebben a kérdésben összpontosuló lényege: mire való, mire használhatjuk? Ebből az ún. második értelmezésből kiindulva célszerűbb tehát úgy feltenni a kérdést, hogy pl. mi kell ahhoz, hogy másokkal kommunikálni (gondolatot, véleményt, hírt, üzenetet cserélni) tudjunk? Vagy mi kell ahhoz, hogy mi magunk is tudjunk tudást (ismeretet) szerezni? És mindjárt kiderül, hogy tudnunk kell érthetően, szépen, szituációkhoz igazodva beszélni, tudni kell érthetően (pontosan, figyelmesen) olvasni, meg kell tanulnunk rajzzal, dallal, mozgással kifejezni gondolatainkat, érzéseinket. Meg kell tanulnunk a tankönyveken kívül lexikonokat, szótárakat stb. használni. Az igaz, hogy mindennek előfeltétele az olvasni, írni, fogalmazni. tudás, de ezt nem önmagáért kell tudni, hanem éppen azért, hogy másokkal kapcsolatba kerülhessek, vagy önmagam fejlesszem. Ettől kezdve pedig a minőséget az fogja jelezni, hogy a másokkal való kapcsolataimat milyen hatékonyan, milyen minőségben tudom megoldani, vagy önmagam fejlesztése érdekében mit tudok tenni. Feltételezhetően ez a kommunikációs képesség megalapozásának a járhatóbb útja. Ezen az úton haladva lépten-nyomon szembe találkozunk a társal, a másikkal, és vele való kapcsolatok hordozzák a kommunikációs képesség minőségét.

2. A tanulók egymás kommunikációi járulhatnak hozzá ahhoz, hogy pozitív kölcsönös viszony alakuljon ki, az együttlét örömteli legyen. Innen már csak egy lépés, hogy az iskola kellemes legyen, ami azért is nagyon fontos, mert 8 vagy 12 évig kell oda járni. Érthető, hogy az iskolához való viszonynak is van minőségi vetülete, amit általában attitűd-skálán is ki lehet fejteni. Tudni kell azonban, hogy az iskolához való pozitív viszonyt „direkt” módon nem lehet formálni. Azt hiába mondjuk a tanulóknak, hogy „szeresd az iskolát, mert ott sokat tanulhatsz”. Viszont, ha jó légkörben, sok sikerélménnyel (vagy a kudarcot leküzdő képességgel) találkozik, ha konfliktusainak sikeres megoldásának élményével éli iskolai életét, valószínű szeretni fogja az iskolát. E tekintetben is van persze egy alapszabály: az iskolában mint ember minden tanuló legyen egyenlő. Ennek az elvnek az érvényesülése a tanulóknak meggyökereztetni azt a minőséget, amiért örömmel járnak iskolába.

3. Az iskola viszonylag hosszú időre életterévé válik a tanulónak. Ebből következően lényeges minőségi mutatóvá válik, hogy a pedagógusok mennyire ismerik a tanulókat. A tanulók megismerésének legfőbb módszere/eszköze a megfigyelés, aminek elsősorban az egyes tanulók belső adottságaira kell irányulnia. A megismerés célja ugyanis a segítség. Segíteni – minőségileg értékelhető módon – akkor tud a pedagógus, ha felszínre tud hozni olyan adottságokat, amelyeket a gyermek személyisége minőségének fejlesztése érdekében fejleszteni kell, vagy a tanuló önismeretét is fejlesztve érdemes önfejlesztésre ösztönözni.

4. A kezdő szakaszban külön problémát jelent a tanulók jövőre való felkészítése. A nagy távlatok be-látása (a jövő anticipálása) sok felnőttnek is gondot jelent. A 6–10 éves gyerekek pedig nem képesek arra, mert gondolkodásuk még leginkább konkrét dolgokhoz kötődik. Ugyanakkor a jövőre irányítani a 6–10 évesek figyelmét mégis meg kell próbálni. Minőségileg az lenne elfogadható, ha minden gyermek azzal a tudattal haladna a jövő felé, hogy akkor is tanulni, dolgozni kell. A tudásra mindenkor – tehát a jövőben is – szükség lesz. Az erőteljesen szórakozásra szocializálódó mai ifjúság gondolatvilágát a realitások talajára kell helyezni. A szórakoztató szférában divattá vált sztárcsinálás minden élménygazdagító, néha bódító hatása ellenére, célszerű lenne kiemelni az ideák világából, és tudatosítani kellene, hogy ők a kiválasztódott (kiválogatott) kevesek. Sokkal többen vannak viszont azok, akik a napi munka különböző szféráiban találják meg boldogulásuk útját. A minőséget tehát e vonatkozásban az jelentené, ha a felnövekvő nemzedék a „realisabb” életvitel felé orientálna.

5. Előző gondolatmenetünk már-már súrolja a gyermekek világgépének alakításával kapcsolatos problémakört. A rendszerváltást megelőző felfogás e tekintetben az volt, hogy minden nevelési koncepció (elmélet) alapja egy meghatározott világnézeti rendszer. Ez a felfogás még az 1987-es korrigált tantervben is megfogalmazódott. Tartalmilag is, minőségileg leszűkítette az emberi – s így a tanulói – gondolkodást, mert azt sugallta, hogy a világban végbemenő folyamatokat történetileg is, megaktuálisan is csak egyféleképpen lehet magyarázni, értelmezni. Következésképpen ezeket a magyarázatokat, értelmezéseket mint ismereteket meg kellett tanítani-tanulni. A demokratikus berendezkedésű társadalmakban a világról megismerhető dolgokat a pluralizmus elve alapján kezeljük. Azaz ugyanazon kérdésekre (pl. az ember származása, az élet keletkezése stb.) többféle válasz is lehetséges, és majd a döntésre érett ember (személyiség) maga választhatja meg, hogy melyiket fogadja el, és melyik szerint fogja életvitelét megszervezni.

A 6–10 éves gyermek a világ nagy kérdéseire született válaszok közül nem tud választani. Nem döntésképes. Az iskola, a pedagógus nem is kényszerítheti erre. Következésképpen nem is lenne értelme direkt módon világnézeti kérdésekre akármilyen választ jelentő ismereteket megtanítani. Akkor mégis miért vetjük fel – éppen a minőségi oktatás okán – a világgépalkítás, a világnézetformálás problémáját? A válasz erre a kérdésre lényegében egyszerű. Nevezetesen: nem akarunk a 6–10 éves tanulóknak sem meghatározott irányú világgépet, sem világnézetet formálni. Viszont mint leendő személyiségek döntési helyzetbe fognak kerülni. Ezt a jövőbeni döntési helyzetet a következőképpen tudjuk segíteni: 1. Tudniuk kell, hogy az életben vannak olyan problémák, vagy egyszerűen olyan ismeretek, amelyeknek értelmét, igazságtartalmát most nem érthetik meg, mert meghaladja jelenlegi ítélőképességüket. Ugyan lehetnek naiv vagy fantáziájukban fogant válaszaik arról, hogy hogyan keletkezett az élet; hogy alakult ki az emberi faj stb., de tudniuk kell, hogy ezekre a kérdésekre vannak tudományos válaszok, amelyeket később fognak megismerni. Ha jól (minőségileg elfogadhatóan) tárjuk ezt a választ eléjük, felkelthetjük érdeklődésüket, hosszabb távra is motiválhatjuk megismerő cselekvéseiket.

2. A pluralizmus elve a gondolkodás nyitottságát, szabadságát, másságát jelenti. Ehhez a gyerekek érdeklődése kialakulásának kezdetén kell – úgymond – hozzászoktatni a tanulókat. Sietve tegyük hozzá azonban, hogy a nyitott gondolkodás és gondolatközlés feltételezi a toleráns kommunikációs partnereket, sőt a kulturált vitakészséget, amit formálni kell, és el kell fogadtatni logikai és etikai szabályait. Ez pedig nem lehetetlen.

Életem egyik legmaradandóbb szakmai élménye volt, amikor egy somogyi kisiskolában érvelni, cáfolni, bizonyítani, következtetni, és közben egymásra figyelve kulturáltan viselkedni hallottam és láttam harmadik osztályos tanulókat. Tehát nem direkt módon való tételes ismereteket dogmává merevítő világnézetformálásról van szó, hanem arra való előkészítésről, hogy majd nem el tudjanak igazodni a gondolatok, tanok, nézetek kavalkádjában és az önalakítás eszközeivel is tudják formálni a világ „nagy” kérdéseiben való álláspontjukat. Most már csak arról kellene megfogalmaznunk néhány gondolatot, hogy ha direkt módon nem formálunk világnézetet (világképet), akkor hogyan lehet a tanulók elé tárni a másként gondolkodás, a nyitott véleményalkotás példáit, eseteit, szituációit. Mindenekelőtt erre lenne alkalmas néhány olyan ún. „tantárgy” mint pl. a természetismeret, emberismeret, ember és társadalom, ember és természet, egyes irodalmi alkotások, amelyekben óhatatlanul előfordulnak egymástól tartalmilag, eszmeileg eltérő vélemények, nézetek, ítéletek. Ezekben a kézenfekvő esetekben néha elég csak azt a kérdést feltenni: „Ti kinek és miért adtok igazat?”

A tanulók saját környezetükből is hoznak elég sok példát a másképp gondolkodásra. Saját közegükben is egyre gyakoribbak a viták, az elutasító viselkedésformák. Vitassuk meg, mi ennek az oka! Kétségtelen, hogy a tanítónak is nyitott szemmel, nyitott füllel kell élnie a tanulók között, hogy minél több helyzetet teremthessen a köztük lefolytatható kommunikációs akciókra. A minőség legfőbb mutatója e tekintetben az lehet, ha a tanulók között megszokottá, rendszeressé válik akár a kívülről jövő, akár a maguk között keletkező vitás helyzetek tisztázására való igény.

6. A minőségi oktatás aspektusából vizsgálva a kérdést az egyik legkritikusabbnak tűnik a személyiség-fejlesztés. Akár az írott, akár az élő szaknyelvi kommunikációt nézzük, a személyiségfejlesztés szinte az oktatás jelszavává vált. Mindent a személyiségfejlesztés jegyében végzünk. Ha ez így a valóságnak megfelelne, akkor most erről egy szót nem kellene ejtenünk. De! Még azok is, akik a személyiségfejlesztést tűzték zászlajukra, gyakran panaszkodnak a tanulók magatartására (udvariatlanok, agresszívek, gyakori köztük a trágár beszéd stb.). Még súlyosabb, hogy fegyelmezetlenek, nem szeretnek tanulni, a nemek közti viselkedésre már harmadik-negyedik osztályosok körében rányomja bélyegét a szabadság, a tiszteletlenség stb. Ezek a személyiség erkölcsi oldalát érintik elsősorban, de tudjuk, hogy ha a személyiség, mint egész – úgymond – „jól működik”, akkor ezek a negatív magatartási jegyek nem fordulnának elő olyan mértékben, mint ahogy az (nem mérten, de tapasztalhatóan) előfordul.

Az egyedtől a személyiségig

Van-e a személyiségnek minősége? Ha van, miért fontos? A rövid válasz, hogy van, és igen fontos, hogy legyen. A magyar pedagógiai szakirodalomban Gáspár László tett egy figyelemre méltó próbálkozást: nevezetesen felállította a személyiségnek, mint minőségnek a kialakulását mutató trendet. (L. Gáspár László 1997.) Úgy véli, hogy ennek a fejlődési vonalnak a kezdetén az EGYED, majd az EGYÉN, aztán a SZUBJEKTUM és végül a SZEMÉLYISÉG áll. Egy négy szakaszos, minőségi ugrásokkal jellemezhető fejlődésen megy át az egyed, egyén, szubjektum míg végül eljut a személyiségig, mint a legmagasabb szintig. Ez utóbbi hordozza magában a minőség minden fontos mutatóját. Az egyes szinteken lévő „személyiséget” a következőképpen lehetne jellemezni: Az egyed (0–7 éves korig) quasi biológiailag (élettani folyamatainak következtében), majd óvodáskortól a magasabb idegi működésre való alkalmasság birtokában elindul a társadalmivá válás útján (az antropológia értelmezése szerint kezd kialakulni benne a második, vagyis a társadalmi természet). Az egyén (7–12 éves kor) csak a maga sajátosságában értelmezhető személyiségnek. Ami a fejlesztés szempontjából kiemelendő, az intenzívebb érdeklődés és ez állandósulhat, majd egyre inkább megjelennek életében a „mértékadó mások”. A szubjektum (13–18 éves kor) tevékeny és bonyolultabb összefüggéseket is megismerni és megérteni tudó, a logikai érdeklődés fókára eljutott, de még az egyéni szempontjait érvényesítő személyiség. A személyiség (19 évtől) rendelkezik azzal a képességgel, hogy el tudja határolni magát másoktól, erkölcsi önszabályozó

rendszerre van, intellektuális, érzelmi, akarati tulajdonságai összerendezettek, felelősségtudata kialakult.

Megjegyezzük, hogy Gáspár László által használt fogalmak tudományági aspektusból nem egységesek, azonban amit e fogalmakkal jelez az világos. Vagyis az egyed gondozásra szorul elsősorban; az egyénben az érdeklődés az, amit a fejlesztés szempontjából meg kell ragadni; a szubjektumban az ismeretszerzés képességeit, a személyiségben pedig a döntési képességét kell mindenekelőtt felismerünk. Az egyes szinteken állók jellemzéséhez nem Gáspár Lászlótól származó néhány elemet is felhasználtunk.

Az iskola kezdő szakaszában az egyén szintjén álló személyiséget kell megragadnunk. (Mert a személyiségben, mint adott szinten álló egyedben, egyénben, szubjektumban, benne rejlik, de a kiteljesedés csak a 20 év körül következhet be.) A tanítónak tehát a személyiség minőségének fejlesztése céljából is elsősorban előkészítő munkát kell végeznie. A minőség szempontjából azonban arra kell ügyelnie, hogy a tanulóban minél többirányú érdeklődés (minél többoldalú fejlesztésre lehetőséget adó hajlam, adottság) alakuljon ki.

Miért fontosak a személyiség minőségi adottságai? Nap mint nap átéljük, hogy a világban szinte mindenütt, így hazánkban is emberek százai kerülnek utcára, mert megszűnik a munkahelyük. Mások meg éppen most jutnak munkahelyhez. Ezek a jelenségek a modern társadalmakban egyre nagyobb szerephez jutó szabad verseny következményei. Az is megfigyelhető azonban, hogy a versenyképesebb munkaerő hamarabb talál munkát. Ebben a kiválasztódásban (általában az elhelyezkedésben) egyre nagyobb szerepe lesz a rátermettségnek, a hozzáértésnek, a tudás minőségének. Az önmenedzselés legfőbb eszközének tekinthetjük tehát az adekvát tudást, képességeket. Ez pedig semmiképpen nem választható el a személyiség egészétől. Az iskola ebben csak úgy tud segíteni, ha idejekorán minél több adottságot felismer a tanulóban és ezt a felismerést teszi alapjává a fejlesztésének. Emberismeret-emberfejlesztés tehát szigorúan összetartozó fogalmak. I. Sz. Kon írja: „A személyiség fogalma elválaszthatatlan a szabadság és az önállóság fogalmától. Nem véletlen, hogy az „önirányítás”, „önmeghatározás”, „önszabályozás” terminusok megbecsült helyet élveznek az emberről szóló tudományokban.” (8)

Van a személyiség minőségének egy általános emberi vonatkozása is. Ezt Illyés Gyula fogalmazta meg önmagáról a legpontosabban. Azt mondja: „Én kezdettől fogva olyan alkat voltam, olyanra nevelődtem, hogy minden közös fájdalomra úgy reagáltam, mintha én volnék a felelős, ha nem múlik el.” Ezt a gondolatot kellene magában hordozni minden tanítónak, pedagógusnak miközben be kellene ültetni minden tanítvány gondolataiba, amit I. Sz. Kon mondja: „Légy önmagaddá – a régi filozófiai-etikai formula nem egyszerűen azt a követelményt jelenti, hogy az ember bontakoztassa ki a benne rejlő tehetséget. A személyiség saját aktivitására hivatkozva mondja: csak akkor válsz azzá, amivé válhatsz és válnod kell, ha te magad úgy akarod, ha helyesen tudod megválasztani életutadat, s minden erőd-dél azon vagy, hogy választásodat megvalósítsd. Más szóval: a szabadság és az önnevelés formulája.” (i.m. 329. o.)

A minőségi oktatáshoz az általános iskola kezdő szakaszában számos lehetőség áll rendelkezésünkre. A tanítási–tanulási–nevelési folyamatban egyrészt összpontosul egy jól használható eszköz arzenál, nap mint nap személyes kapcsolatba kerülünk a még őszinte, nyílt, közlékeny tanulókkal. Ehhez lényegében a tanító eljárásainak, módszereinek minőségét és személyi felelősségét kell hozzátenni. Az oktatást irányító szervekkel pedig azt kellene elfogadtatni, hogy a kezdő szakaszban a minőségi oktatás szempontjából lényegesen nagyobb szerepe van az időnek, az egy tanítóval dolgozó gyermeklétszám-nak, mint az ismeretek mennyiségének. Az életben legkönnyebb ugyanis az ismeretek pótlása, viszont sokkal nehezebb a nevelési deficitok pótlása.

1. *Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból.* SCHOOL BT Nyíregyháza. Szerk. Kotschy Beáta
2. CSOMA GYULA: *Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről)* In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. június 3-21. o.
3. PECSENYE ÉVA: *Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása?* In: ÚPSZ, 1999. 10.sz. 85-94.o. – a minőség és a minőségbiztosítás fogalmának a pedagógiai gyakorlat felőli megközelítése
4. PÖCZE GÁBOR: *Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban.* ÚPSZ, 1999. 1.sz. 37-44.o.
5. GÁSPÁR LÁSZLÓ *Neveléselmélet* c. munkája alapján. OKKER KIADÓ, 1997
6. *Didaktika.* Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
7. *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése.* UNESCO könyvek sorozat. Osiris Kiadó, Bp., Magyar UNESCO Bizottság, 1977. Új Pedagógiai Szemle, 1999. Október, 89.o.
8. I. Sz. KON: *Éniünk nyomában. A személyiség és én-tudata.* Kossuth Könyvkiadó, 1989. 266.o.

Olvasásra ajánljuk

MIHÁLY ILDIKÓ: *LEGÚJABB ADATOK AZ EURÓPAI OKTATÁS GYAKORLATÁRÓL. ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2003. MÁRCIUS 122-133. O.*

Néhány adatot mutatunk be ízelítőül:

– *Eltérően és más-más kritériumok alapján ítélik meg az európai országokban az ún. speciális nevelési szükségletekkel rendelkező tanulókat.* Dániában, Finnországban, Izlandon 6 illetve 13 kategória szerint a tanulók több mint 10 %-át sorolják ide. Máltán, Romániában, Olaszországban és Görögországban a tanulók mindössze 2 %-át tekintik annak.

Ugyancsak eltérően szervezik ezeknek a tanulóknak az oktatását is. Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Lettországban és Magyarországon elkülönített intézményekben, de Dániában, Spanyolországban, Finnországban, Cipruson és Litvániában a tanulók túlnyomó többsége integrált oktatásban vesz részt.

– *Hasonlóan „tarka” a kép az egyes osztályok közötti továbbhaladást illetően.* A skandináv országokban, Izlandon és az Egyesült Királyságban a tankötelezettség teljes időtartama alatt automatikus a továbbhaladás, de vannak országok, ahol a kezdő tanévet nem lehet ismételni, más országokban (pl. Görögországban, Írországban, Portugáliában, Liechtensteinben, Cipruson) csak kivételes esetben lehet osztályt ismételni, de itt sem tanulmányi ok miatt, hanem orvos, pszichológus, szociális munkás javaslatára és csak a szülő beleegyezésével.