

NAGY JÓZSEF: ISKOLAELŐKÉSZÍTÉS ÉS BEISKOLÁZÁS.
A KOMPENZÁLÓ BEISKOLÁZÁSI MODELL

Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. Két kötet.

A köznevelés fejlesztésének több, egymással szorosan összefüggő területe és iránya van. Elég ezzel kapcsolatban utalnunk az egyes iskolafokok és típusok társadalmi funkciójából eredő tényezők sokaságára (pl. tartalom, módszerek, személyi és tárgyi feltételek, a gyermekek előrehaladásának szisztémája és feltételei stb.). Az utóbbi években utat tört magának a tényezők szoros korrelációjának vizsgálata, az oktatáspolitikai döntések esetén ezek együttes szemlélete. A tényezők rendszerszemléletének jó példája az 1972. júniusi oktatáspolitikai határozat. A szakirodalomban meg P. H. Coombs könyvére, Az oktatás világválságára hivatkozhatunk, mely a rendszerelemzés egyik legjobb oktatásügyi példája.

Neveléstörténeti szempontból hazai népoktatásunk több mint 100 évet az iskoláztatás általános és kötelező szervezéseként foghatjuk fel, tehát olyan „frontálisan” folyó tevékenységének, mely alig volt tekintettel a gyermekek közötti különbségekre. Az egyes életkori szakaszok eltérő jellegzetességeinek tudományos megállapítása is sokáig teljesen hiányzott. A differenciálás első eredményeit a kiegészítő iskolák jelentették, melyeket számos további, különböző „fogytékosságban” szenvedő gyermek gyógypedagógiai iskolája és intézete követett. Ez az intézményhálózat különösen a felszabadulás után differenciálódott.

Közoktatásunk történetének, elsősorban az általános iskola fejlődésének kiemelkedő jelentőségű eredménye a lemorzsolódás csökkenése. Ám, a nyolc osztályt nyolc tanév alatt elvégzők aránya évek óta 80% körül van, s népességünk 15 éven felüli korosztályainak 52%-a rendelkezik csupán nyolc osztályos végzettséggel. Ez a tény és a társadalmi fejlődés követelése a hatékonyság fokozása tekintetében, a rendszer működésének, minden tényezőjének megvizsgálására készítet. Ilyen szempontból került már az 1972-es oktatáspolitikai határozat előkészítése idején előtérbe az iskoláskor előtti nevelés és a kezdő évek alapvető jelentősége, egész problematikája.

Az óvodáskorú népességünk 66,2%-a vesz részt óvodai nevelésben, s több mint 20%-a iskolára előkészítő foglalkozásban. Az iskoláskor előtti nevelés ilyen nagyiramu fejlődésének a legfőbb forrását neveléspolitikai és foglalkoztatáspolitikai céljaink képezik. Természetesen összefügg a nők foglalkoztatott népességünkön belüli arányával is. Az említett szociális indítékú célok pedagógiai koncepcióval ötvözötten az általános iskola funkciójában, belső struktúrájában új helyzetet teremtenek.

Elsősorban tehát a lemorzsolódás kapcsán fogalmazódott meg a kérdés: milyen irányú és mértékű differenciálásra van szükség az iskoláskor előtt és kezdetén? Továbbá az iskoláskor előtti nevelés aránya az iskola szerkezetében milyen strukturális változást indokol? A közoktatás — ezen belül az alapozó, általános iskolai oktatás — közép- és hosszútávú fejlesztése idején igen nagy jelentőséggel bír a *működő rendszer szerkezeti, strukturális és funkcionális elemzése, a feltett kérdésre adandó válasz tudományos hitelessége.*

Míndezért örömmel köszöntjük az Akadémiai Kiadó gondozásában, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja által indított sorozat első két kötetét. A „*Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat*” sorozat címe sejteti az alapszemléletet, vagyis a köznevelési rendszer társadalomban betöltött szerepét, egymással való kapcsolatát: funkcióját. Az első két kötetben NAGY József az iskoláskor előtti nevelés kérdéseit, az egyenlőtlen iskolai indulás kiküszöbölésének lehetőségeit taglalja.

„Az iskolaelőkészítés és beiskolázás” című kötet tartalmának lényege, a beiskolázás hagyományos működő rendszerének kritikai elemzése, ellentmondásainak feltárása, ezek enyhítésének keresése.

A hagyományos beiskolázási modellben az *életkori elv* kizárólagos, jogi kategóriává merevült, ami miatt az életkor fejlődépszichológiai jelzés-értéke tulajdonképpen megszűnt. Ilyen módon a kialakuló, beiskolázott tanulócsoportok életkori szempontból homogénné válnak, fejlettségüket tekintve azonban szélsőségesen heterogénné. A *szélsőségesen heterogén* csoportokban a gyermekek kívánatos színvonalú fejlesztésének feladatával az iskolai gyakorlat képtelen megbirkózni. Ilyen-

képpen a gyermekek indulási szintkülönbsége gyakorlatilag megmarad az iskola befejezéséig, és kihat a továbbtanulásra is. Az indulási, fejlettségi szintkülönbség — illetve egyes esetekben határozottan igen alacsony és kedvezőtlen szint — alapvető okát a *környezeti tényezőkben* jelöli meg a szerző. Ezek között hangsúlyozza a család kulturális nivójának, valamint a települési jellegzetesség nagy befolyásoló szerepét.

A tanulmány az iskolai munka átfogó célját a „fejlesztés” feladatának fogalmazza meg. Ebből eredően az indulási fejlettségi szintben mutatkozó heterogenitást, mely az életkor elv kizárólagos alkalmazásának az eredménye, a műveltség demokratizmusa, a társadalmi mobilitás legfőbb akadályozó tényezőjeként jelöli meg.

Az életkori elv egyoldalú alkalmazásának sokoldalú bírálata után a „homogenizáló” törekvésekkel foglalkozik a szerző. Ezek között nagy figyelemre méltatja az *iskolaérettség* megállapításának módszereit, valamint ezt követően egyes oktatásszervezési kezdeményezéseket, többek között a *korrekciós osztályokat*. Ezen osztályok figyelemre méltó lényegét a kiválasztás eszközjellegében, vagyis a fejlesztésnek történő alárendelésében, nem pedig a szelekciós jellegű homogenizálásban látja. Felfogása szerint ennek az intenzív képzéssel vagy az időtényező növelésével elérhető homogén csoportokat kell eredményeznie; másként fogalmazva: a fejlettség szerinti különválasztásnak, időleges csoportosításnak a magasabb fejlettségi szint elérését, tudatos megteremtését kell biztosítania.

A tanulók közötti szintkülönbségek kiegyenlítésében nagy jelentőséget tulajdonít a szerző az *iskoláskor előtti nevelésnek* is, kiemelve az óvodafejlesztéssel párhuzamosan fejlődött iskolára való előkészítő funkcióját. Végül is az iskolára előkészítés és kompenzálás összekapcsolásával látja megoldhatónak az iskolakezdés viszonylag homogén fejlettségű csoportokban történő megvalósítását.

A második, „*A kompenzáló beiskolázási modell*” című kötet választ ad a hagyományos beiskolázási rendszerek kritikai elemzése során megfogalmazott problémákra és kérdésekre.

A *fejlettségi alapelv* figyelembevételével a szerző úgy véli, hogy egy korosztálynál nagyobb csoportot kell beiskolázási szempontból számításba venni. Ez esetben a ténylegesen fejlettek, s ezért iskolába felvettek létszáma kb. megegyezik egy korábbi életkori korosztály létszámával. A fel nem vettek a preventív évfolyamba kerülnek, hogy fejlettségük majd a tényleges beiskolázáskor megfelelő legyen. A kompenzáló beiskolázási modell struktúrájának és működésének fejtegetését a „*beiskolázási fejlettség*” fogalmának kifejtésével kezdi. Bár fontosnak minősíti az intelligencia, képesség, érettség vizsgálatát, megállapítja, hogy ezek önmagukban nem szolgálják a kompenzáló beiskolázás célját. Egyes, az iskolai követelmények és fejleszthetőség szempontjából lényeges tulajdonságok vizsgálatára van szükség elsősorban. A szerző ezen *vizsgálatok és mérések* tartalmát, eszközeit és módszereit nem dolgozta ki részleteiben, csupán a követelményeket határozta meg. A fejlettségvizsgálat két részből áll: egészségügyi és pszichopedagógiai vizsgálatból. A fejlettségvizsgálat tartalmát négy tulajdonságcsoporttal jellemzi, melyeket részben VIGOTSKIJ alapján ír le. (Anyanyelvi fejlettség, elemi matematikai fogalmak és készségek szempontjából fontos tulajdonságok, a képességek, végül szociális fejlettség.) A szerző véleménye szerint olyan tesztekre (altesztekre) van szükség, amelyek az iskolai követelmények és fejleszthetőség szempontjait tartalmazzzák, s melyek használatának elsajátítása a pedagógusok részéről néhány év alatt lehetséges.

A beiskolázási fejlettség mérésének, logikai és technikai menetének vázolója után a tanulmányban további új fogalmakat találunk: *átlagos beiskolázási fejlettség és minimális beiskolázási fejlettség*. Ezek alkalmazásban lehetővé előnyeit és hátrányait elemzi és összehasonlítja. A beiskolázási fejlettség vizsgálatához négy alapkategóriát állapít meg (akceleráltak, jól fejlettek, kielégítően fejlettek és retardáltak). A retardáltak számára javasolja megszervezni a preventív évfolyamot, melynek feladata, „hogy intenzív képzéssel fejlessze azokat a tulajdonságokat, amelyekben a fejlettségvizsgálat szerint ezek a gyermekek elmaradtak”.

A szerző kijelenti, hogy a preventív felfejlesztés egész rendszerének kidolgozásában az elméleti megfontolásokig jutott el, melyek igazságát *kísérletileg* kell eldönteni. Majd bemutat öt modellvariánst, melyeket a homogenitás szempontjából elemez. Gyakorlati kísérletek hiányában hangsúlyozza — és alkalmazza — a *szimulációs kísérletek* módszerét. (Megjegyzi a szerző, hogy az egész pedagógiai kutatásban gyakrabban kellene élni ezzel a lehetőséggel.) A szimulációs kísérlet eljárásával vizsgálja a tanulmányban az alkorcsoportokat, a fejlődés ütemét és a beiskolázási arányokat. Mivel a cél olyan beiskolázási modell kialakítása, melyben a homogenitás nagyobb, ezért ebből a szempontból a lényegét a fejlettség vizsgálati módszereinek minőségében és a preventív évfolyam tevékenysége hatékonyságában látja.

A második kötet végén található *következtetés* tulajdonképpen mindkét tanulmány tartalmát összegezi. Eszerint az életkori elv szervezési alapelveként olyan továbbfejlesztéséről van szó, amely szerint a beiskolázási életév helyett egy szélesebb beiskolázási életszakaszt kell számításba venni; potenciálisan növelve így az iskolakötelek számát. Ezzel válik lehetővé az, hogy a fejlettségi alapelv szerint azok lépjenek be az iskolába, akik elérték az beiskolázási fejlettséget. Az „el nem

érteket" preventív kompenzálásban kell részesíteni. *A fejlettségi vizsgálatokat a beiskolázási életkor előtt kell lefolytatni.* Mindezek a vizsgálatok alapul szolgálhatnak a tantervek, illetve fejlesztési programok számára is.

A kompenzáló beiskolázási modell karakterisztikus lényege a *preventív évfolyam*, mely egy korcsoport 15—20 %-át teszi ki. Alapvető jelentőségű továbbá a fejlettségvizsgálat eszközrendszere és minősége is.

A szerző végül megállapítja, hogy az elméletileg kidolgozott rendszer intézményesítése csupán 5—10 évi előkészítő munkálat után képzelhető el.

A két összetartozó tanulmány szinte maradéktalanul *összefoglalja a beiskolázás optimális megoldásának tényezőit, elemeit.* Gazdag tájékoztatással szolgál a téma nemzetközi adatairól, törekvéseiről, hazai problémáinkról, valamint ezek nemzetközi összefüggésben értékelt helyzetéről. A tényfeltárás és elemzés számos, szemléletes és változatos eszközt veti igénybe. Az egzaktásra törekvés többnyire segít az olvasónak, bár némely esetben a levezetés nehézkesnek tűnik és bonyolult. A tanulmányok értékét növeli a számos esetben további kísérletekre, illetve tudományos vizsgálataokra történő utalás.

A legfőbb megállapítások, illetve a beiskolázási modell egyes elemei gyakorlatilag is helytállóak. Hazai iskoláinkban ugyanis az egyes elemek valamilyen formában vizsgálatra kerültek. Így behízyosodott, hogy a legcélszerűbb az ötévesek iskolaérettségi vizsgálatait megejteni, majd a szükséghez képest az óvodai nagycsoportos felfejlesztést megszervezni. Ezt követően — amennyiben szükséges — iskolai folytatásként korrekciós osztály működése is elképzelhető.

A tanulmányok értékét jelentősen tovább növelné, ha egyes alapvető megállapítások egyértelműbbek lennének. Pl. a környezeti tényező szerepe az indulási fejlettségben különböző megítélés alá esik az I. kötet 45. és 68., valamint a II. kötet 57. oldalán. Nem helyeselhető átfogó megfogalmazásban „kulturálisan retardált népcsoportokról” beszélni. Ugyanis sem az ún. népcsoportok, sem a külterületi lakosságunk körülményei, egyedei és családjai nem „homogének”. Ennélfogva azok nem általában kulturálisan retardáltak. Sokkal árnyaltabb a problémakör! Csak sajnálni lehet, hogy nincs elég számú és minőségű vizsgálat arról, hogy mi megy végbe a falu, a külterület, a munkáskörzetek művelődésügyében, hogyan alakul a különböző rétegeknél és osztályoknál a műveltség presztízse stb., illetve hogy a meglévő kevés adalék is figyelmen kívül maradt.

Teljesen helytálló a szerző vélekedése a fejlettségi vizsgálat módszere jelentőségéről. Ezzel is összefüggésben ezért soknak tűnik a preventív évfolyamba bevonandó tanulói kör 15—25 %-os becslése. A retardáltakra vonatkozó eddigi reprezentáció és más tapasztalat 7—12 %-ról tanúskodik.

Feltehető, hogy ha a szerző jobban ismeri a hazai kísérleteket, valamint ezek stratégiai megfontolásait, akkor nem állapít meg olyat, hogy „az automatikus promóció sem jelent megoldást” (ti. az osztályozás nélküli felsőbb osztálybalépés). Önmagában nyilván nem, de erre nem is gondolt senki. A kísérlet tapasztalatai szerint, éppen a fejlesztés főgondolata jegyében jelentkeznek fontos tanulságok és előnyök. Kár feltételezni, hogy csak formális megoldás lehet a kísérlet célja vagy eredménye. A tanévvesztés nélküli továbbhaladás és még más kísérletek abban a küzdelemben születtek, melyeket a hosszú éveken át tapasztalt 1. osztályos 11,4 %-nyi lemaradás megszüntetéséért folytattunk.

Néhány árnyalatlan megjegyzés Magyarországon félreérthető. (Pl. az iskolaérettségi szelekció tulajdonképpen késleltetett beiskolázás.) Éppen a rendszerlemező témájú tanulmányok használnak ma számos olyan szót — a két tanulmány is ezt teszi — melyek fogalmi tartalma kellően nem tisztázott. Ez okból úgy tűnik, hogy az intézmények vagy a beiskolázási rendszer egyes elemeinek funkciója többféle értelmezésben keveredik.

Mindezek a kisebb megjegyzések nem homályosítják el a tanulmányok valódi értékeit. A két kis kötet elemzéseivel, vizsgáló módszereivel és záró következtetéseivel alkalmas arra, hogy több fontos oktatáspolitikai kérdésben megszilárdítsa a kialakult vagy alakulóban levő nézeteinket, állásfoglalásunkat. Így az alapozó iskola egyik leglényegesebb kérdésében, a beiskolázás tekintetében, nyújt gazdag és bizonyító információkat. A kezdő szakaszban a maximális fejlesztéshez különösen szükséges viszonylag homogén tanulócsoporthoz kialakítása érdekében nélkülözhetetlen az iskoláskor előtti nevelés, illetve a retardált tanulók esetében az előzetes felfejlesztés.

A téma jelentőségét növeli az a tény, hogy az nem csupán a közép, hanem a hosszútávú fejlesztésnek is igen lényeges összetevője.

KÁLMÁN GYÖRGY