

„ezt a ritkás napsütést hagyj
meg legalább ezt az őszt ezt a
cérnahangú fényt ahogy be-
pókhálózza fáim közeit

messze már július és még
messzebb május amikor legyőz-
tem az ég bikáját és el-
szerettem a tűzvérű Istárt

már nem azt kérem nem a fény
teljességét mint akkor csupán
hogy legyen fény hogy maradjon
még a teljes sötétség előtt”

Irodalom

Angyalosi Gergely (1998): Utószó. In: *Rákos Sándor válogatott versei*. Unikornis Kiadó. A magyar költészet kincsestára sorozat. 278.

Rába György (1999): Rákos Sándor válogatott versei. *Holmi*, 1, 111.

Tolvaj Zoltán (2002): „Széttört korban, megosztott világban...” *Magyar Napló*, 10. 23.

Rónay László (1997): „Még megvagyok” – Rákos Sándor arcképe. In: R. L.: *Mítosz és emlékezet*. Vigilia, 222.

Angyalosi Gergely (1992): Rákos Sándor: Csörte. *Magyar Napló*, 10. 30.

Szentmártoni János

A kritérium-orientált pedagógiáról

A személyiségfejlesztés szempontjából meghatározó az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának a minősége. A személyiségfejlesztés egyértelműen a pedagógiai gyakorlat műhelyeiben (spontán módon a családban, tudatosan és szervezeten az iskolában) zajlik. A hosszú folyamat rendezője: a tevékenységek minőségét meghatározó pedagógiai koncepció minősége, célszerűsége, elfogadottsága; közege: a családra, iskolára, tanárra jellemző légkör és pedagógiai kultúra minősége.

A kérdés lényege csak a fejlesztés és a fejlődés összefüggéseiben, a résztvevők – a gyerekek, szülők, pedagógusok – igényeinek és szükségleteinek a figyelembevételével közelíthető meg. Előre jelzem, hogy írásom gyakorlati orientáltaságú. Az elméleti pedagógiában egész pályafutásom során azokat a gondolatokat kerestem, amelyek kihívást jelentettek mindennapi munkám minőségével szemben. Nem sok ilyet találtam, de épp eleget ahhoz, hogy egész életemre irányt szabjanak munkámnak. A 20. század pszichológiai kutatásai egzakttá bizonyították, hogy a kreativitás nem valami misztikus, kivételes képesség, hanem minden ember (fejleszthető) képessége, különbségek a mértékekben és a kibontakozás területein léteznek. Ennek kapcsán korrekt, értelmezhető és a gyakorlat számára alkalmazható elképzelések alakultak ki a gondolkodás-minőségekről (konvergens, divergens, kreatív), és valamivel többet tudhatunk az intelligencia-fogalomról is. (Máig forrás-

értékű E. Landau [1976] „A kreativitás pszichológiája” című munkája [Tankönyvkiadó, Budapest], vagy A. J. Cropley [1983] „Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz” [TK. Budapest].) Nem kevésbé fontos eredményeket hozott a képességkutatások és a képességfejlesztésre irányuló kutatások sora. Meggyőző érvek olvashatók arról, hogy a 20. század iskolája a tanulók látens képességeinek 10–15 százalékát (a mai talán még szerényebb mértékben) tudja felszínre hozni, a kibontakozás útján elindítani. Legfőbb oka, hogy a létező pedagógiai kultúra nem képes elsajátíttatni az intenzív gondolkodás módszereit, ami a képességek kibontakozásának elemi feltétele. (Több hivatkozási lehetőség közül: Kelemen László [1973] „A gondolkodás nevelése...”; Tankönyvkiadó, Budapest.) Ebbe a sorba illenek Nagy József régen kezdett, de még ma is folyó kutatásai a személyiség pszichikus alaprendszereiről. Jelentősek a normaorientált és a kritériumorientált pedagógiával kapcsola-

tos gondolatai. A pedagógiai gyakorlat számára kiemelkedően fontos eredményeket hoztak a kommunikáció-elméleti kutatások, amelyek segítik megérteni a kommunikáció (mint az emberek közötti közvetlen, interaktív, intellektuális, verbális és egyéb kapcsolatok) pszichés, tartalmi, szociális, morális, vagyis a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható lényegét. (Ide is illik egy hivatkozás: E. Goffmann [1978]: „Elidegenedés az interakciótól. A kommunikáció világa II.”; Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.)

Szememre vethetik, hogy a dátumok, zömmel, már távoliak. Ez igaz. Viszont az is igaz, hogy a köznevelés felelősei a fentieknél világosabban, tényszerűbben, a dolgok lényegét jobban közelítve azóta se interpretálnak sem az elmélet, sem a pedagógiai gyakorlat minőségi gondjainak a megoldását szolgáló támpontokat. Lényegében átlélik azokat, mert szó sincs arról, hogy az említett területek kérdési megoldottak vagy túlhaladtak lennének. Sőt, arról van szó, hogy

az évtizedekkel ezelőtt világosan látott problémákat mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógia-tudományok megkerülik, nem tudják vagy nem akarják megoldani.

Lényegében az egész társadalom unja a köznevelés és a közoktatás területén évtizedek óta mélyülő áttekinthetlenséget, koncepciótlanságot. A szülők nem a mennyiségi, hanem a minőségi túlterhelésre panaszkodnak, maguk a tanulók neheztelnek a nevelés hiányosságai miatt, a pedagógusok unják a 3–4 évente, halmozottan rájuk nehezítő adminisztratív terheket, nem szeretnek és nem akarnak tanterveket készíteni.

Megbízható, hiteles dokumentumok alapján nevelni és tanítani akarnak. („Közoktatási problématerkép és koncepcióteszt” [2003]. Részlet a Double Decker Kft. kutatási beszámolójából; Köznevelés, 09. 05.)

Koncepcionális pedagógiai rendszer feltelesen számol azzal, hogy a személyiségfejlesztés nem az iskola belügye, hogy nem nélkülözheti a politika, a tudomány, a társadalom, a szülők, a család egyetértését, támogató együttműködését. A köznevelés és közoktatás alapvető feladatáról van szó. A személyiségfejlesztés és -fejlődés eredmé-

A tanterv rugalmasan kezeli a normát, ami az egyébként is bizonytalan hitelű átlagokat tovább erodálja. Ebben a koncepcióban hiteles kritériumokat megfogalmazni nem lehet. Sem a pedagógus, sem a gyermek számára. A gyermek fejlődése nem mérhető tőle független normákkal, átlagokkal. A gyermek elsősorban nem a normák, előírások mentén fejlődik, hanem relatív módon, önmagához és környezetéhez viszonyíthatóan, saját adottságai, képességei, lehetőségei, motivációi bázisán is. A normaorientált pedagógia vajmi kevés lehetőséget kínál a személyiség relatív fejlődésére és annak hiteles mérésére.

nye a 15 éves folyamat (óvoda, általános és középiskola) minőségén múlik. A család, az iskola és a gyermekek, együttesen, óriási energiákat, kompetenciákat, lehetőségeket képviselnek. Az iskola (mint oktatáspolitikai, mint pedagógiai koncepció, mint elméleti és gyakorlati pedagógiai minőség – a továbbiakban: iskola) feladata, hogy a közoktatásban megjelenő energiákat egye- sítse, a célok érdekében és irányában működtesse. Gyermekközpontú iskoláról beszélünk. Nagyon

helyesen. Milyen is legyen az iskola, ha nem gyermekközpontú. Kérdés viszont, hogy a 20. század és a jelen pszichológiai kutatási eredményei megjelennek-e a fogalom értelmezésében és a pedagógiai gyakorlatban? Úgy vélem, hogy nem.

A hazai pedagógiai kutatások kiemelkedő személyisége, Nagy József professzor, a személyiség alaprendszerét (motívumok, képességek, kompetenciák, készségek, rutinok, ismeretek mennyiségi és minőségi összefüggéseit) kutatva, nagyon fontos megállapításhoz jut el. Lényege, hogy a jelen pedagógiai gyakorlatára jellemző cél-,

illetve normaorientált pedagógia (oktatás és értékelés) elégtelen a személyiség alaprendszerét jelentő tartós értékek létrehozására. Ezzel szemben a kritériumorientált pedagógia jó lehetőségeket biztosítana erre. (Lásd részletesebben például Nagy József „A személyiség alaprendszere” című írását; Iskolakultúra, 2001/9. és „Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről”, 2003/8.) A kritérium fogalom a NAT-ban és az új típusú érettségi előkészítése kapcsán is szerepel. Egyet kell érteni Nagy Józseffel abban, hogy a közoktatás és a köznevelés minőségében az jelenthet valódi előrelépést, ha a „kritériumorientált” gyakorlat megvalósul. Viszont hogy így legyen, ahhoz a fogalomnak pedagógiai koncepcióvá, a pedagógusképzés „kiskatéjává”, tananyagokká, pedagógiai folyamatokká, célszerű, a tanulók számára is érdekes és értelmes tevékenységekké kell lényegülni. Sajnos, erre NJ nem ad megoldást. Maga is elismeri, hogy a személyiség alaprendszerét képező pszichikus rendszereket – a több évtizede tartó kutatás ellenére is – csak részben sikerült feltárni.

Egyelőre elmondható, hogy az említett kutatás és a több forrás által sürgetett funkcionális igények ellenére, a tantervtől kezdve az egész pedagógiai rendszer, alapjaiban és funkcionálisan is cél- és normaorientált. Ennek eredménye, hogy az iskola a gyermekkel foglalkozik, általában és globálisan. A normáknak és a fogalomgyűjtő jellegének megfelelően. Úgy is mér. Átlagokkal értékeli. Nem tehet mást, mert ebben a koncepcióban a gyermekközpontúság jelszava ellenére nem a gyermek a legfontosabb, hanem az átlag, a norma. A tanterv rugalmasan kezeli a normát, ami az egyébként is bizonytalan hitelű átlagokat tovább erodálja. Ebben a koncepcióban hiteles kritériumokat megfogalmazni nem lehet. Sem a pedagógus, sem a gyermek számára. A gyermek fejlődése nem mérhető tőle független normákkal, átlagokkal. A gyermek elsősorban nem a normák, előírások mentén fejlődik, hanem relatív módon, önmagához és környezetéhez viszonyíthatóan, saját adottságai, képességei, lehetőségei, motivációi bázisán is. A

normaorientált pedagógia vajmi kevés lehetőséget kínál a személyiség relatív fejlődésére és annak hiteles mérésére.

A gyermekközpontúság buktatója az, hogy az életkorra, a gyermekségre, az élet egy szakaszára, egy nemzedékre, az abban elérendő célokra, az ahhoz kapcsolható normákra koncentrálnak, nem pedig az egyes gyermekekre. Elég, ha arra gondolunk, hogy az egyes intézmények (óvodától a középiskoláig) arra kénytelenek koncentrálni energiáikat, hogy a következő fokozat elvárásainak (normáinak), aktuálisan, megfeleltessék tanítványaikat. Ahelyett, hogy a személyiségre, képességei feltárására és fejlesztésére, lehetséges alkalmasságai kibontakoztatására fordítanák erőiket. Ez nem kis hiba, mert a gyermekből kamasz, majd ifjú, később felnőtt lesz. A következő életkorok mentális szükségleteit a korábbi normák nem elégíthetik ki. A pedagógiának olyan fogalmat kell nevelési koncepciójának a középpontjába állítani, amely az emberi lét egész folyamatának jellemzője, minden emberre, így az egyes emberre is érvényes. Ez a fogalom a személyiség. A sok általánosságot tartalmazó gyermekközpontú pedagógiához képest a személyiségközpontú pedagógia nagy előrelépést jelenthet.

A személyiségre koncentrálnak pedagógiát a személyiség egésze érdekli, bár meg lehet, hogy tudományosan annak minden elemét nem ismeri. De meg van győződve arról, hogy a megfelelő körülmények, a szükséges tevékenységekben és gondolkodásban megjelenő szabadság, partneri interaktivitást serkentő pedagógiai kultúra – mint a pedagógia minősége kapcsán megfogalmazható kritériumok – a felszínre hozzák és működtetik (NJ szóhasználatával élve) a személyiség alaprendszerét képező pszichikus alap- és részrendszereket. A személyiség-centrikus iskola célul tűzheti ki, hogy a személyiség (a fogalom a felelősségi körébe utalt valamennyi személyiségre vonatkozik) jelen lehetőségeit a jövő perspektívái érdekében (is) kiaknázza, képességeit feltárja, fejlessze. Ez reális lehet, ha egyrészt kidolgozza a személyiségközpontú pedagógia koncepcióját, másrészt képességfeltáró és fejlesztő

munkája során folyamatosan megfogalmazza az optimális személyiségfejlődést szolgáló és kielégítő, nyílt rendszerekbe integrálható kognitív, morális, szociális és egyéb kritériumokat; továbbá kialakítja a célokat elérni képes, személyiségközpontú (interaktív, partneri) pedagógiai kultúrát.

Terjed (és egyre agresszívebben) a „kognitív forradalom” kifejezés. A szakirodalom (nem kevés megalkuvással) igyekszik elhittetni indokoltságát. Az oktatáspolitikai – és, sajnos, a tudomány is – szinte nullára redukálja a személyiség morális és szociális kompetenciáinak a jelentőségét. Az iskolának ideje állást foglalni abban a kérdésben, van-e csak kognitív ismérvekkel jellemezhető személyiség. Állíthatjuk, hogy nincs. Eltekinthet-e az iskola a személyiség morális és szociális tudásának (értékeinek, szokásainak, hagyományainak, meggyőződésének, nyitottságának, számos egyéb fontos tulajdonságának) fejlesztésétől, nevelésétől? Állíthatjuk, hogy nem.

Igaz, hogy a tudomány, egyelőre, a személyiség teljes kompetencia- és képességrendszerét nem tudja áttekinteni, leírni. Emellett az is igaz, hogy az iskolának az egész személyiséggel, a kognitív, morális, szociális, higiénés, ökológiai és más, valós vagy látens értékekkel jellemezhető vagy felruházandó személyiséggel kell foglalkoznia. Szó sem lehet arról, hogy a köznevelés – eltekintve a személyiség sokoldalú, komplex fejlesztésének igényétől – csak kognitív kritériumokra építsen. Lehetetlen. Ellentmond az ember-fogalom mibenlétének. Ma mégis erre kényszerül. Pedig van olyan stabil elméleti bázis, amely megalapozhat egy dinamikusabb, a személyiség egészére irányuló, komplex fejlesztési koncepciót. Ehhez azt kell figyelembe venni, hogy az agy önszervező rendszer, amely képes az információkat (az egyes hatásokat és azok halmazait) sajátosan, aktuális kompetenciái alapján és szintjén feldolgozni. A pedagógiai gyakorlat mindenképpen befolyásolja, módosítja, motiválja ezt az önszervező rendszert. Hogy milyen irányban, az a pedagógiai tudatosságtól és a pedagógiai kultúra minőségétől függ. Ez a körülmény

is a pedagógiai szükségleteket kielégíteni képes koncepciókra, a gyakorlat minőségi igényeire irányítja a figyelmet.

Kritériumorientált pedagógiai koncepció és pedagógiai kultúra csak a személyiség objektív és szubjektív teljességének maximális tiszteletben tartása alapján jöhet létre. Csak egy pozitív személyiség-koncepció és egy azt kielégítő, személyiségközpontú pedagógiai gyakorlat számolhatja fel (idővel) a különböző területeken jellemzően megjelenő funkcionális analfabétizmusokat: a hagyományos kognitív mellett egyre feltűnőbb és ellenszenvesebb egyes rétegek morális és szociális, funkcionális analfabétizmusa.

A személyiség-fogalom kapcsán szükségyszerűen felmerül a közösség és az egyén viszonyának a kérdése. Igen bonyolult. Egy-két mondattal csak utalni lehet rá. Az iskolának mindenben az optimálisra kell törekednie. Az adott körülmények közötti optimálisra. Az optimális, demokratikusan szerveződő vagy szervezett közösség szuverén személyiségek együttese, nem pedig vezényszóra terelhető massa. A saját intellektuális, morális, szociális értékekkel, értékrenddel (kritériumokkal) rendelkező és annak alapján értékelt személyiség másképpen él és cselekszik akár egy kötelező (például osztály-), akár egy szabadon választott közösségben, mint az, aki ilyen saját értékrenddel nem rendelkezik. A pedagógia fontos feladatai közé ille- ne sorolni a demokratikusan szervezett, illetve szerveződő közösség és a személyiség viszonyrendszerének a vizsgálatát. A közösségi nevelés igen gazdag és pozitív, mégis hiányos rendszerét a demokratizmus új lehetőségei, az egyetemes emberi (gyermeki) jogok szellemében át kellene értékelnünk. Úgy gondolom, hogy mindazon igények, amelyeket egy közösséggel kapcsolatban támaszthatunk, kritériumként csak az egyes személyiség számára fogalmazhatók meg. A közösség hierarchiájától, a dominanciáktól függetlenül. Viszont mindez nem a növendék, hanem a pedagógia felelősségi körébe tartozik.

Ha közösségben tekintélyelvű hierarchia érvényesül, korrekt kritériumok he-

lyett negatív attitűdök, sok kibúvóval működő fölé- és alárendeltségek vannak, akkor a függés és az engedelmség a személyiség meghatározó magatartása. Iskolai jellemzői: formális, pozícióból fakadó tekintély, inadekvát követelések, sok kötelezőség, a személyiségtől független megfelelési kényszerek, érdektelenség vagy felületes érdeklődés, áltevékenységek kialakulása, elidegenedés a „nevelési” folyamatoktól, klikkesedés hamis értékek alapján, nem ritkán hamis értékek dominanciája a valós értékekkel szemben. A jelenség okokra visszavezethető, de alkalmatlan arra, hogy ebben a pedagógiai közegben kollektív kritériumokat határozzunk meg.

A demokratikusan, a gyermeki jogok tiszteletben tartásával szerveződő közösségekben is van hierarchia. Természetes, értékorientált hierarchia. Szükségszerű, hogy a tanár vezérelje, segítse, mederben tartsa a pedagógiai folyamatokat, a tanulói tevékenységeket, ő legyen az első az egyenlők között. Elutasíthatatlan pozíció. Mivel általános emberi és pedagógiai szempontból is koncepció-igényes magatartás és tevékenység, alkalmas arra, hogy kritériumokat társítsunk hozzá. Ez az alapállás lehetővé teszi, hogy a tanulóban felszínre kerüljenek, megnyilvánuljanak értékei, alkalmasságai, annak alapján foglaljon el valamilyen korrekt, neki való pozíciót a közösségekben. Például ne a legnagyobb szájú, hanem a legjobb focista lehessen a csapatkapitány, a legjobb valamilyen érzékkel, tehetséggel rendelkező gyermek segíthesse társai vagy a tanár munkáját jobb képességével, a legjobb szervező lehessen az osztály belső ügyeinek a koordinátora, de ne legyen egyetlen gyermek sem, aki nem kap lehetőséget értékei felmutatására. A személyiségközpontú (kritériumorientált) pedagógia nem elnyom, hanem fejleszt. Célja értékek létrehozása. Lehetőséget ad arra, hogy a gyermekben létrejöhessenek az értékek, azok beépüljenek, interiorizálódjanak személyiségébe. Csak azt méri, amit létrehozott. Az értékelés eszköz, az érték a cél. Az egyik napról a másikra feladott, akár jól előkészített, de kellő érési időt nem kapott tan-

anyag általános számonkérése (finoman szólva) „merénylet” a személyiség ellen, aki biztos, hogy kellő „érlelés” nélkül, önmagához, valós képességeihez méltó módon nem teljesíthet. A korrekt méréseket és számonkéréseket, a „számadást”, az alkalmasságok folyamatos visszaigazolását a személyiség alapvető jogának illik tekinteni. Nagyon fontos, hogy a pedagógus ebben a kardinális kérdésben egyetértésre jusson tanítványaival és a szülőkkel. A pedagógiai minőség elemi feltételéről, a gyermek alapvető érdekeiről és jogáról van szó, amelyben, morálisan, semmiféle önkényeskedésnek nem lehet helye.

Gyakran elfelejtjük, hogy a nevelés – fejlesztés. Ha ezt tiszteletben tartjuk, akkor a mérések és értékelések sem szolgálhatnak más célt, mint a fejlődést, illetve annak igazolását. A normák és az átlagok, a korrekt határidő nélküli, mechanikus teljesítések éppen a fejlődést – mint célt és eredményt – hagyják figyelmen kívül, sőt annullálják. Szomorú, de valós helyzet, hogy a tanulót a félév vagy a tanév során szerzett osztályzatai átlagával értékelik. Ennél szomorúbb csak az, amikor az egy-két osztályzat alapján nincs is mit átlagolni. A fejlődés mint a tanulás motívuma ebben a koncepciótlan gyakorlatban meg sem jelenhet. (Részletesebben: Gajdics S.: „A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései”; *Fejlesztő Pedagógia*, 2002/2–3.)

A kritériumorientált iskola (ha lesz valamikor) elsősorban önmagával szemben támaszt szakmai és a nevelési célokat kielégítő pedagógiai koncepción alapuló felkészültségi kritériumokat. Pedagógiai kultúrájából kirekeszti mindazt, ami nem a tanítvány mint személyiség és egyben a közösség érdekeit, céljait, nevelési szükségleteit szolgálja.

Egyelőre még van néhány iskola és számos pedagógus, akiknek a gyakorlata és kiváló eredményei igazolják, hogy a kritériumorientált pedagógia nem újdonság. Esetleg más fogalmakkal jellemzik munkájukat, de a lényeg ez. És az, hogy ezek száma csökken. Egyetlen illetékes sem figyel fel arra, hogy, bár szétszórtan, de még

óriási pedagógiai értéket képviselő gyakorlati pedagógusok élnek és dolgoznak. Sokan közülük minőségben többre képesek tanítványaikkal, mint az oktatáspolitikai, intézményrendszere és szakértői gárdája együttvéve.

Miért nem tesz meg mindent az oktatáspolitikai annak érdekében, hogy a létező (de szervezethez nélkül elsorvadó, halálra ítélt) kiváló pedagógiai gyakorlatot integrálja, közkinccsé tegye? Miért nem segít, ösztönöz olyan – rendező elvek, koncepciók alapján működő – gyakorlati, módszertani, interaktív pedagógiai műhelyeket, amelyekben kiváló eredményeket elérő, önkéntesen

szerveződő szakemberek adhatnák össze tudásuk lényegét, és hozhatnának létre olyan minőséget, ami még annál is külön, mint amit külön-külön produkáltak? Nem találók más okot, mint az egzisztenciális féltel, mert kiderülne, hogy akár egyetlen év alatt többre lennének képesek, mint a szétzilált, de összeállni nem akaró

rendszer egésze. Pedig ők, az önfejlődésre mindig készek, akik maguk, egész életükben saját kritériumaik alapján dolgoztak és voltak eredményesek, a felelősséget vállalók lennének a legelhivatottabbak a kritériumorientált pedagógiai folyamatok, feladat- és tevékenységrendszerek, módszerek leírására, terjesztésére.

Nem tudom, hogy kell-e külön beszélni a tanulókkal szemben támasztandó kritériumokról. Azok implicit kritériumok, létük, sorsuk, minőségük a célrendszerben, a pedagógiai kultúra minőségében, a pedagógiai folyamatokban, a tevékenységek rendszerében, a gondolati szabadságban, az értékekhez való viszonyban, a fejlődés tendenciáiban, a fejlesztendő pszichikus rendszerek nyitottságában, az „önszervező

agy” számára nyújtott lehetőségekben, vagyis a nevelés minőségében rejlik. Meggyőződésem, hogy a személyiség-centrikus pedagógiának a demokratikus szellemiségű iskolában nem lesz alternatívája. A személyiség és a személyiséget fejlesztő pedagógia minősége és tartalma iránt viszont nem csak lehet, de szükséges is adekvát kritériumokat támasztani.

A kritériumorientált iskola és pedagógia, egyben a felnövekvő nemzedékek sorsát és jövőjét íróasztalok felelősségi körébe rendelni – reménytelen vállalkozás. Az íróasztalt és a pedagógiát is a helyére kellene tenni. Mindkettő tekintélyét emelné,

A kritériumorientált iskola sok lehetőséggel biztató és még friss fogalom. Jövője, a köznevelésben megjelenő hatása attól is függ, hogy milyen tartalmakkal telítődik, milyen – a korábbiaknál hatékonyabb – szemlélet, motívumok, funkciók, célok, tevékenységek megjelenését inspirálja. Nem mindegy, hogy az oktatáspolitikai – több más fogalom mellett – kiséjték, és közhellyé lesz, vagy a mindennapi pedagógiai gyakorlatot megtermékenyítő, fontos koncepcionális elemmé válik.

ha a gyakorlati pedagógia megkapná saját, belső szakmai és pedagógiai kompetenciái és értékei alapján a szerves fejlődés, az önfejlődés lehetőségét. Az íróasztal nagyon sokba kerül, nem kapcsolható hozzá ésszerű pedagógiai kritériumrendszer, és improduktív. A pedagógiai gyakorlat önfejlődése nemcsak olcsóbb, de sokkal hatékonyabb és célsze-

rűbb is. Ami a legfontosabb: adekvát módon csak célszerű, a nevelési szükségleteket kielégítő koncepció és kritériumrendszer alapján valósulhat meg.

A kritériumorientált iskola sok lehetőséggel biztató és még friss fogalom. Jövője, a köznevelésben megjelenő hatása attól is függ, hogy milyen tartalmakkal telítődik, milyen – a korábbiaknál hatékonyabb – szemlélet, motívumok, funkciók, célok, tevékenységek megjelenését inspirálja. Nem mindegy, hogy az oktatáspolitikai – több más fogalom mellett – kiséjték és közhellyé lesz, vagy a mindennapi pedagógiai gyakorlatot megtermékenyítő, fontos koncepcionális elemmé válik.

Gajdics Sándor