

A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései

Ez az írás az Oktatási Kerekasztal számára készült vitaanyag. Mivel közoktatási rendszerünk jövőjéről van szó, a koncepcionális jelentőségű kérdések megismerése és megfontolása szélesebb nyilvánosságot érdemel. A közoktatás alapfunkciója a 0–18 éves felnövekvő generációk fejlődésének segítése, hogy a változásokhoz alkalmazkodva képesek legyenek a társadalom hasznos tagjaként boldogulni. Az elmúlt negyedszázad minden nemzetközi mérése, megbízható hazai felmérése, kutatása azt mutatja, hogy a közoktatás, a szakképzés eredményessége, az esélyegyenlőség érvényesülése nem javult, hanem romlott, ezért az alapfunkció egyre kevésbé teljesül.

A koncepcionális jelentőségű problémák áttekintése

Magyarországnak szüksége és most lehetősége is van a közoktatás gyökeres (finnországi mértékű) oktatási, gazdasági és társadalmi megújulásra, de ha nem sikerül kiválasztani a közoktatási problémák sokasága közül a néhány legalapvetőbbet, azok megoldását kiemelt céllá, feladattá, programmá tenni, és e programot megvalósítani, akkor elszalasztjuk a lehetőséget. A közoktatás a felnövekvő generációk fejlődését segítő hatásrendszer (pedagógiai kultúra) és feltételrendszer (közoktatási rendszer) egysége. Közoktatásunk e két központi meghatározójával súlyos „szervi” problémák vannak, ezért hagyományos pedagógiai kultúránk és a feltételrendszer (a közoktatási rendszer) gyökeres megújítására van szükség.

Közoktatásunk alapvető jellemzője, hogy a felnövekvő generációk ötöde-nyegede 8–15 évnyi intézményes nevelés, oktatás ellenére képtelen a gyorsuló változásokhoz alkalmazkodni, nehezen vagy alig képes felkészülten, annak hasznos tagjaként beilleszkedni társadalmunkba. Egy kisebb, de növekvő rétegük nyomorúságos szubkultúrákba szorul, amelyekből szinte lehetetlen kiszabadulni. Ezért a közoktatás olyan megújítására van szükség, amely az esélyegyenlőség megvalósulásával mindenkit (a felnövekvő generációk legalább 95 százalékát) felkészít arra, hogy önállóan képes legyen a társadalom hasznos tagjaként boldogulni.

Közismert és általánosan elismert tény, hogy mai közoktatásunk sokak számára a kognitív kompetencia legalapvetőbb értelmi készségeit, képességeit sem tudja megtanítani, használhatóvá fejleszteni, és ezzel hozzájárul a beilleszkedési problémák újratemmelődéséhez. Az azonban kevésbé közismert és elfogadott, hogy a kirekesztődésnek, a szubkultúrákba zárulásnak nemcsak az alacsony szintű értelmi fejlettség az oka, hanem az is, hogy a szociális kompetencia fejlettsége és jellemzői nem felelnek meg az általános társadalmi és munkahelyi elvárásoknak. Bőségesen vannak olyan munkakörök (és a technikai fejlődés egyre több ilyen teremt), amelyek ellátásához viszonylag alacsony értelmi fejlettség is elegendő lenne. Megfelelő szociális kompetencia (együttműködési, proszociális együttélési képesség, igényesség, megbízhatóság, szorgalom és hasonlók) nélkül az ilyen munkavállalókat nem szívesen fogadják be a bonyolult és sérülékeny technikával működő munkahelyekre. A munkahelyek kétharmadát kínáló szolgáltató jellegű ágazatok emberi kapcsolatai pedig kifejezetten fejlett szociális kompetenciát

igényelnek. A mai iskola nemcsak nem tudja kellően elősegíteni a szociális kompetencia megfelelő fejlődését, de jóformán még csak feladatának sem tekinti azt. Holott a szociális kompetencia fejlődésének segítése a közoktatás egyre fontosabb, ha nem a legfontosabb feladata lenne.

Mindebből az következik, hogy az értelemi és a szociális alapképességek, alapkészségek lényegesen eredményesebb fejlesztésére van szükség. A hagyományos pedagógiai kultúra megújításának egymással szorosan összefüggő feladata a kognitív és a szociális kompetencia fejlesztése az eredményesség és az esélyegyenlőség számottevő javulásának megvalósításával (figyelembe véve, hogy az esélyegyenlőség javulása az eredményesség javulása nélkül nem remélhető).

Közoktatásunk jelenlegi struktúrájának legsúlyosabb következménye a szelekció, amely az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadály, és az egyéniséggé fejlődés, az életpálya-keresés segítésének helyettesítője. A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával a hagyományos struktúra válságba sodorta a szakképzést (különösen a szakiskolai képzést). Nem véletlen, hogy a legtöbb ország közoktatásának szerkezete megfelel az alapvető életkori szakaszoknak (az elemi iskola a gyermekkor végéig tart, a serdülők az alsó középiskolába, a kora ifjúkorúak a felső középiskolába járnak). Nálunk ez nem így alakult, és ennek súlyos következményei vannak.

Közoktatásunk alapvető jellemzője az is, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség szükséges mértékű fejlesztésének feltételrendszere nem megfelelő. A feltételrendszer három összetevője emelendő ki: a pedagógiai kultúra megújításának hatás- és eszközrendszere, a különböző részterületek fejlődést segítő feltételei, eszközei (ez ennek az írásnak nem tárgya), valamint a közoktatási rendszer működésének feltételei, struktúrája. Közoktatásunk szerkezetének, alrendszerének súlyos szervei bajai az eredményesség és az esélyegyenlőség fejlődésének alapvető akadályai. Ezek a szervei bajok a múlt században jöttek létre, és immár több mint fél évszázados viták, próbálkozások témái. Sajnos a strukturális változtatások, „fejlesztések” általában tovább növelték a bajokat. A rendszerváltást követően a közoktatás szerkezeti problémáival kapcsolatos különböző nézetek egymással ütköző általános politikai problémákká váltak, aminek következtében a bajok orvoslását segítő változtatások újból és újból elmaradtak, vagy a fejlődést, a javulást inkább akadályozó, mint segítő változtatások történtek.

Közoktatásunk jelenlegi struktúrájának legsúlyosabb következménye a szelekció, amely az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadály, és az egyéniséggé fejlődés, az életpálya-keresés segítésének helyettesítője. A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával a hagyományos struktúra vál-

ságba sodorta a szakképzést (különösen a szakiskolai képzést). Nem véletlen, hogy a legtöbb ország közoktatásának szerkezete megfelel az alapvető életkori szakaszoknak (az elemi iskola a gyermekkor végéig tart, a serdülők az alsó középiskolába, a kora ifjúkorúak a felső középiskolába járnak). Nálunk ez nem így alakult, és ennek súlyos következményei vannak. E következmények a legtöbb kárt az egymásra épülő alrendszerek közötti átmenetekben (különösen az általános iskola alsó és felső tagozata közötti átmenetben) okozzák. (A közoktatási rendszer szerkezeti megújításának koncepcionális jelentőségű feladatait lásd az utolsó részben.)

Mivel a közoktatás a születéstől 18 éves korig felelős a felnövekvő generációk fejlődésének előmozdításáért, e hosszú időtartam a jövőben várható változások figyelembevétele miatt a hosszú előkészítő munkálatokat (kísérleteket, a terjesztést/bevezetést előkészítő kipróbáló alkalmazásokat, továbbképzéseket) igénylő feladatok érdekében a közoktatás megújítása, fejlesztése távlati fejlesztési koncepció és ellenőrző/kipróbáló kísérletek nélkül rendkívül veszélyes, mérhetetlen károkat okozó tevékenységgé válhat. Ezért meg kell fogalmazni a megújítás jelenleg feltételezhető távlati koncepcióját, és elő kell írni annak részletes kidolgozását, a szükségesnek ítélt változtatások kísérleti kipróbálását. A távlati fejlesztési koncepció tartalmának ismerete teszi lehetővé, hogy különbséget tehessünk a távlati (10–20 éves), a középtávú (4–10 éves), a rövid távú (1–3 éves), valamint az aktuális tennivalók között. A következő két cím alatt az eredményesség és az esélyegyenlőség lényeges javulása érdekében megújítandó pedagógiai kultúra és az általános feltételrendszer (a közoktatási rendszer) koncepcionális jelentőségű problémáinak megoldását szolgáló feladatokról lesz szó, jelezve a rövid távú, középtávú, távlati célokat/feladatokat.

A hagyományos pedagógiai kultúra megújítása

A közoktatás a gazdasági, társadalmi fejlődés újabb és újabb kihívásaira évszázadokon át expanzióval válaszolt, vagyis növelte a felnövekvő generációk iskoláztatási arányát, a kötelező tanévek számát. A középfokú képzés általánossá/kötelezővé válásával a közoktatás expanziós lehetősége kimerült, miközben a hagyományos pedagógiai kultúra lényegét tekintve változatlan maradt. A hagyományos pedagógiai kultúrával ez az új helyzet kezelhetetlenné vált: az eredményesség és az esélyegyenlőség a növekvő elvárások, a szokásos fejlesztő szándékú intézkedések ellenére nem javul, ezért a gazdasági, társadalmi fejlődés is korlátozott. A példaként emlegetett néhány országban (Európában főleg Finnországban és Írországbán) a látványos változtatások, eredmények a pedagógiai kultúra megújításának köszönhetően valósultak meg (a jobb feltételrendszernek és annak köszönhetően, hogy közoktatási rendszerüket kevesebb szervi baj jellemezte, mint a mienket). Magyarországon a 18 éves korig tartó tankötelezettség törvénybe iktatása azt jelzi, hogy a közoktatás expanziójával, valamint a jobbitó szándékú hagyományos intézkedésekkel a gazdaság, a társadalom fejlődése a jövőben már nem ösztönözhető. Ez azt jelenti, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség javítása érdekében nálunk is szükségessé vált a hagyományos pedagógiai kultúra megújítása, gyökeres átalakítása. (A pedagógiai kultúra megújításának kísérletekkel is igazolt lehetőségeit részletesen ismerteti: Nagy, 2007.)

A tanulók évfolyamokba sorolása naptári életkor szerint történik. Az azonos évfolyamra tartozók közötti fejlettségbeli különbségek azonban szélsőségesen nagyok. Években kifejezve Magyarországon az iskolába lépők között az értelmi és a szociális fejlettségbeli különbség több, mint öt év, ami a 10. évfolyam végéig (mivel a közoktatás tömegessé/általánossá vált) duplájára növekszik. A hagyományos pedagógiai kultúra ezeket a szélsőséges fejlettségbeli különbségeket nem képes kezelni, nem erre született. Ennek következménye az induló szint által meghatározott szelekció, szegregáció és az alacsony eredményesség (például nyolcéves iskolába járás ellenére a felnövekvő generációk mintegy negyede megreked a funkcionális analfabétizmus szintjén).

A hagyományos pedagógiai kultúra a különbségeket adottságként veszi tudomásul, holt az 1–2 százaléknyi szervi fogyatékos kivételével fejlődésbeli fáziskülönbségekről van szó, ami a pedagógiai kultúra megújításával kezelhetővé válhat (amint ez a példaként emlegetett néhány országban megvalósult). A hagyományos pedagógiai kultúra nem tesz különbséget a személyiség és alaprendszere között. A személyiség működésének, viselkedésének, adaptációjának és fejlődésének eredményessége mindenképp alaprendszerének („operációs rendszerének”) fejlettségétől függ. A hagyományos pedagógiai kultúra mű-

ködtetésével a véletlenül múlik, hogy kiben milyen fejlettségű alarendszer alakul ki. A megújulás alapvető feltétele és lehetősége, hogy a munkába állást, a szakmai képzést megelőző közoktatás elsődleges alapvető céljává, feladatává váljon a kor szükségleteinek megfelelő szintű pszichikus alarendszer kifejlődésének elősegítése, megvalósítása.

Az alarendszer pszichikus alkomponenseinek (az alapmotívumoknak, az alapszókásoknak, az alaprutinok készletének, az alapkészségeknek, az alapképességeknek, az alapismerteknek és a kulcskompetenciáknak) a fejlődése, optimális elsajátítása csak többéves/sokéves folyamat eredményeként valósulhat meg a szükséges és lehetséges bonyolultsági és absztrakciós szinteken. A hagyományos pedagógiai kultúra gyakorlatilag nem tesz különbséget az aktuális, az időleges és az állandósult tartósság között. A megújulás alapvető feltétele és lehetősége, hogy az alarendszer alkomponenseit meghatározott bonyolultsági és absztrakciós szinten mindenkiben állandósulttá fejlesszük. Minden más pszichikus komponens időleges vagy állandósult (elfelejthető, illetve az egyéni különbségek jellemzője) lehet.

A hagyományos pedagógiai kultúra jellemzője a befogadó tanulás dominanciája. A személyiség alarendszerének tantárgyi tartalmakkal megvalósuló folyamatos kritériumorientált fejlesztése érdekében a tevékeny tanulást kell dominánssá tenni. A reformpedagógiai mozgalmak évszázados alaptörekvése ellenére a tevékeny tanulás nem vált általánossá. Ennek a célnak nélkülözhetetlen elősegítője a szintén évszázados múltú csoportos/kooperatív tanulássegítés rendszeres alkalmazása is, amely egyúttal a proszociális motívumok, a szociális készségek, képességek elsajátításának, fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele, eszköze.

Az esélyegyenlőség növelése a társadalmi szelekció, a szegregáció fokozatos felszámolását feltételezi, ami lehetetlen a tanulók szélsőséges és növekvő értelmi és szociális fejlettségbeli különbségeit kezelni képes pedagógiai kultúra nélkül. Ennek kiinduló feltétele, hogy az 1–2 százaléknyi szervi fogyatékoson kívül a fejlettségbeli különbségeket fejlődési fáziskülönbségként kezeljük. Ez a kiindulás lehetővé teszi és előírja, hogy a hagyományos „letanító” stratégiát a pszichikus alkomponensek témákon, féléveken, tanéveken, iskolafokokon átívelő, tantárgyi tartalmakkal megvalósuló folyamatos kritériumorientált fejlesztési stratégiává alakítsuk. Ennek viszont az a feltétele, hogy kísérletileg bizonyított eredményességű fejlesztési eszközrendszereket (programcsomagokat) adjunk a pedagógusok és a tanulók kezébe, valamint hogy megvalósuljon az eredményesség rendszeres diagnosztikus kritériumorientált értékelése.

A hagyományos értékelés minősítő és normaorientált: az értékelt minta, sztenderdizált eszközök esetén a populáció átlagához viszonyít, rangsorol. Ilyenek a nemzetközi, a hazai felmérések, a gyakorló pedagógusok által elvégzett mérések, ilyen az osztályozás, a szóbeli, az írásbeli értékelés is (csak ebben az esetben definiálatlan a viszonyítási alapként használt átlag). Világszerte több mint negyedszázada folynak a kutatások a fejlesztő funkciójú diagnosztikus kritériumorientált értékelés létrehozása érdekében, és ezek bizonyos elemeinek gyakorlati alkalmazása is terjedőben van. Hazánkban a tanulói, intézményi szintű értékelések és az országos szintű mérések túlnyomóan normaorientált minősítő értékelések (ilyenek például a 6., 8. és 10. évfolyam végén rendszeresen végzett országos szintű kompetenciamérések, ilyen az érettségi is). Az óvodában és az iskola első évfolyamain megjelent a tanulói, intézményi szintű diagnosztikus kritériumorientált értékelés, és az utóbbi két tanévben a 4. évfolyam végén országos szintű diagnosztikus kritériumorientált értékelés valósult meg (kutatási céllal az ilyen mérések/értékelések hazánkban is több mint két évtizede folynak).

A kritériumorientált fejlesztési stratégia alkalmazásának kiinduló előfeltétele, hogy a kritériumok eléréséig tanulói, osztály-, intézményi (óvodai, iskolai), fenntartói és országos szinten egyaránt követhető legyen a fejlődés a rendszeresen és ellenőrzötten működő diagnosztikus kritériumorientált értékelési rendszernek köszönhetően. A diagnosztikus kritéri-

umorientált értékelés feltétele, hogy az elsajátítás kezdetétől a fejlődés leállításáig, illetve a kritériumok eléréséig rendelkezünk a fejlesztett alapkategorizációk értékelésére alkalmas tesztszerkezettel, az országos elsajátítási folyamatok felmért diagnosztikus térképével, ugyanis a diagnosztikus kritériumorientált értékelés nemcsak az induló szinthez, az elérendő kritériumokhoz viszonyít, hanem az országos elsajátítási folyamatokhoz is.

A fejlesztő funkciójú diagnosztikus kritériumorientált értékelés közvetlenül a tanítványok folyamatos kritériumorientált fejlesztését szolgálja, vagyis eredendően tanulói szintű értékelés. Ennek feltétele és eszköze az egyéni fejlődési-mutatófüzet. Ebben szerepel valamennyi fejlesztendő alapkategorizáció valamennyi kritikus eleme. Az egyéni fejlődési mutatófüzetekben lévő adatokból megkaphatók az osztályszintű és az intézményi (óvodai, iskolai) szintű adatok, amelyekből megtudhatók az osztály, az intézmény aktuális eredményei. Ezeket az induló szinthez, az előző mérési eredményekhez, az országos adatokhoz viszonyítva megkaphatók a hozzáadott értékek, elemezhetőek a korábbi fejlesztési döntések és beavatkozások eredményei és problémái, kidolgozhatók az újabb lehetőségek és tennivalók. Az osztályszintű és az intézményi szintű adatok fenntartói szintű adatok is, hiszen azokhoz a fenntartók bármikor hozzáférhetnek. Végül a tanulói szintű adatokból megfelelő mintavétellel országos szintű elemzések végezhetőek.

Míndezek alapján létrehozható és professzionális szinten működtethető az országos diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszer, amelynek köszönhetően a páros évfolyamokon minden évben teljes körű felmérés valósulhat meg, de nem a most ismert bonyolult, titkosított és rendkívül költségigényes módon. (A pedagógus, az intézmény a kötelező méréseken kívül egyes gyerekeket, csoportokat belátása szerint mérhet bármelyik évfolyamon, bármikor, bármelyik teszttel.) Mivel az alapkategorizációk diagnosztikus kritériumorientált értékelésének tesztoszorozatai lefedik feladatokkal az alapkategorizációk valamennyi kritikus elemét, ezért a titkosítás fölösleges, a tesztszerkezet publikálható, ismételtlen használható, nem kell minden évben új bemérést, viszonyítási alapok nélküli teszteseteket gyártani. A kötelező felmérést a pedagógus, az intézmény önmaga számára végzi és adminisztrálja. Egyetlen központi előírást kell csak betartani: a felmérést legkésőbb a tanév végén (a kétéves gyermekek fejlődésének vizsgálata az év bármely hónapjában lehetséges, az óvoda középső csoportjában a mérés a tanév elején valósítandó meg) a megadott határidőre el kell végezni a szükséges adminisztrációval együtt. Az országos szintű ellenőrzés és értékelés néhány ezer fős reprezentatív mintákkal történik. Az értékelési biztosok a határidő másnapján megjelennek a kisorsolt intézményekben, ellenőrzik a felmérést, az adminisztrációt, és átveszik a felmérés adatait, majd egy-egy kisorsolt teszttel ellenőrző felmérést végeznek egy-egy óvodai csoportban, osztályban. (Az adat rögzítés után az adatokat visszajuttatják az intézményeknek). Ha az előző mérésnek köszönhetően ismert az induló szint, akkor a következő mérés alapján nemcsak az aktuális eredmény értékelhető, hanem az osztály, az iskola, az ország által elért hozzáadott érték is. Ha az értékelés rendszeresen a hozzáadott értékek figyelembevételével valósul meg, akkor a pedagógiai munka szempontjából kevésbé lesz előnytelen az alacsonyabb szintű induló tanulók befogadása, integrálása, kevésbé lesz előnyös a tanulók fejlettség szerinti szétválogatása.

Rövid távú célok/feladatok: Az óvodáskor előtti kisgyermek fejlődésének segítése, a hátrányos helyzetűek növekvő fejlődési fáziskésésének csökkentése a meglévő feltételek lényeges javításával (beleértve a kétéves gyermekek diagnosztikus értékelési rendszerének létrehozását is) megoldható. E rövid távú cél aktuális tennivalói már megvalósultak (elkészültek a tennivalók részletes tervei). Rövid távú cél az óvodások és a kiskorúak fejlődését segítő pedagógiai kultúra megújításának megvalósulását előkészítő applikációs (kipróbáló) kísérlet elvégzése (ennek módszerei és eszköztársai a már eddig elvégzett és a folyó kutatásoknak köszönhetően a megvalósíthatóság kipróbálásához, megkezdéséhez rendelkezésre állnak). Végül rövid távú cél a serdülők/ifjak fejlődé-

sét segítő pedagógiai kultúra megújítását előkészítő kísérletek elvégzése és az eszközrendszerek, a megvalósítási programok kidolgozása. Aktuális tennivaló e rövid távú feladatok feltételrendszerének létrehozása.

Középtávú célok/feladatok: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlődését segítő pedagógiai kultúra applikációs kísérlettel előkészített alkalmazásának elterjesztése/bevezetése, továbbá a serdülők/ifjak fejlődését segítő pedagógiai kultúra kísérletekkel kidolgozott módszereinek és eszközeinek terjesztését/bevezetését előkészítő applikációs kísérletek elvégzése, végül a középtáv második felében a serdülők körében kipróbált megújított pedagógiai kultúra elterjesztésének/bevezetésének megkezdése. Aktuális tennivalók: e középtávú feladatok feltételrendszerének megteremtése, amely 2–3 év múlva lehet esedékes.

Távlati célok/feladatok: a közoktatás befejező évfolyamain a kipróbált megújított pedagógiai kultúra terjesztése/bevezetése, továbbá a szakképzés tartalmának és pedagógiai kultúrájának megújítása. Aktuális tennivalók: a kipróbált megújított pedagógiai kultúra gyakorlati alkalmazásának elterjesztését/bevezetését lehetővé tevő feltételek megteremtése, amely 6–10 év múlva lehet esedékes.

Közoktatási rendszerünk alrendszereinek/szerkezetének a megújulást lehetővé tevő átalakítása nélkül nem remélhető sem az eredményesség, az esélyegyenlőség fejlődése, sem a szelekció, a szegregáció csökkenése, megszűnése. Mai tudásunk alapján a szerkezeti problémák megoldásának csak hipotetikus szemléltetésére van lehetőség. Az egyes alrendszerek egymásra épülésének figyelembevételével a közoktatás teljes rendszerének távlati hipotetikus szerkezeti modelljét az alábbi táblázat szemlélteti. A modell kidolgozásakor figyelembe veendő települési rendszerünk sajátosságai is

A közoktatási rendszer szerkezetének megújítása

Közoktatási rendszerünk legsúlyosabb szervei problémáját, az eredményesség és az esélyegyenlőség javulásának egyik alapvető akadályát az okozza, hogy a közoktatás általánossá, kötelezővé válása a 8 évfolyamos általános iskolára épül. Közoktatási rendszerünk-ből hiányzik a serdülőket befogadó alsó középiskola. A 8. évfolyam elvégzésére épülő szakképzés (a szakiskolai és a szakközépiskolai egyaránt) arra kényszerül, hogy a szakképzés mellett általános képzésben is részesítse tanulóit. A szükséges eredményességgel e kettős funkció együtt nem teljesíthető. Nincs olyan jobbitó szándékú intézkedés, változtatás, amely ezt a kettős funkciójú szakképző rendszert az elvárásoknak megfelelő eredményességűvé fejleszthetné. A helyzetet súlyosbítja, hogy a 10. évfolyamos szakiskolások át-

lagos értelmi fejlettsége jelenleg az 5–6. évfolyamos tanulók átlagos szintjén reked meg, szociális kompetenciájuk és tanulási motiváltságuk pedig még ennél is kétségbeesztően fejletlen. (Magasabb szinten hasonló a helyzet a szakközépiskolákban is.)

A másik súlyos következményekkel járó szerkezeti probléma, hogy az alsó tagozatnak nevezett elemi iskola nem terjed ki a gyermekkor végéig, az 5–6. évfolyamon megkezdődik a szaktárgyi oktatás, ami a gyermekek negyedének/harmadának lefélékezi, leblokkolja a fejlődését.

Súlyos problémát jelent az is, hogy az iskolába lépők közötti fejlettségbeli fáziskülönbség több mint öt év. Ezek a szélsőségesen nagy induló fejlettségbeli különbségek a túlnyomó többség iskolai eredményességét és egész jövőjét meghatározzák. A gyerekek iskoláskor előtti fejlődését, a fejlődési fáziskülönbségek növekedésének csökkentését a

közoktatási rendszer nem segíti az eredményes iskolakezdés megvalósulásához szükséges szinten.

A közoktatás pedagógiai hatásrendszere a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységekben valósul meg. Sajnos a magyar közoktatási rendszer nem rendelkezik a tanórán kívüli foglalkozások, a kötelezően és szabadon választható, örömmel végzett tevékenységek szükséges gazdagságú szervezeti kereteivel. A tanórán kívüli fejlődéssegítő rendszer fokozatos kiépítése, gazdagítása nélkül nem remélhető az egyéniségfejlesztés, az életpálya-keresés, a tehetségfejlesztés eddiginél eredményesebb megvalósulása.

Közoktatási rendszerünk alrendszerének/szerkezetének a megújulást lehetővé tevő átalakítása nélkül nem remélhető sem az eredményesség, az esélyegyenlőség fejlődése, sem a szelekció, a szegregáció csökkenése, megszűnése.

Mai tudásunk alapján a szerkezeti problémák megoldásának csak hipotetikus szemléltetésére van lehetőség. Az egyes alrendszerek egymásra épülésének figyelembevételével a közoktatás teljes rendszerének távlati hipotetikus szerkezeti modelljét az alábbi táblázat szemlélteti. A modell kidolgozásakor figyelembe veendő települési rendszerünk sajátosságai is

1. táblázat

Gyermekkor												Serdülőkor 12–16 év				Kora- ifjú- kor 16–18<		Ifjú- kor 18<	
kisgyermekkor 0–2 év			óvodáskor 3–6 év			kisiskoláskor 6–12 év													
1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	1	<
bébi-fejlesztés-segítő rendszer			óvoda			elemi iskola						általános gimnázium				szakirányú gimnázium		szakmai képzés	

Rövid távú célok/feladatok: A kisgyermekkorra kidolgozott fejlesztési tervek megvalósulásának egyik fontos feltétele, hogy a meglévő és tervezett szervezetek, tevékenységek egy-egy rendszerre szerveződjenek. Az óvoda mint alrendszer nem igényel szerkezeti változtatást. Négy nehéz szervezési/fejlesztési problémát kell és lehet rövid távon megoldani:

– El kell érni, hogy mindenütt legyen működésképes óvoda és legalább az első két évfolyam számára iskola (az első évfolyamokon az osztatlan iskolák jóval eredményesebben működtek, mint a falusi osztatlan iskolák első évfolyamai).

– Az aprófalvas települések és más szempontok figyelembevételével az óvodai csoportok, az elemi iskolai osztályok minimális létszáma 12, optimuma 18, maximuma 24 gyermek legyen. Mivel az osztatlan óvodák a tapasztalatok szerint eredményesen működnek, az aprófalvakban ennek köszönhetően évfolyamonként átlagosan négy gyerekkel is működtetendő az óvoda, és minimum 12 tanulóval az osztatlan első két évfolyam (ennél is kevesebb gyerek esetén más megoldásokat kell keresni).

– El kell érni, hogy minden hátrányos helyzetű gyermek a kiscsoport elejétől mindvégig rendszeresen járjon napközis (egész napos) óvodába.

– Az óvodákban következetesen meg kell (és a tapasztalatok szerint meg is lehet) valósítani az integrált fejlődéssegítést, aminek köszönhetően az iskolában lényegesen könnyebben valósulhat meg az integráció, javulhat az esélyegyenlőség.

Rövidtávú szerkezetfejlesztési feladat az óvoda és az elemi iskola, valamint az alsó és a felső tagozat közötti átmenet nehézségeinek feloldása az esélyegyenlőség javulása és a folyamatos kritériumorientált fejlesztés megvalósulása érdekében. Ez a feladat a differenciált beiskolázás továbbfejlesztésével, valamint az elemi iskola számára „megnyitott” 5–6. évfolyam lehetőségeinek kihasználásával és folyamatos továbbfejlesztésével oldható meg. Végül rövid távú cél/feladat a hat évfolyamos elemi iskola és az arra ráépülő egy-egy évfolyamos általános gimnázium létrehozásával kapcsolatos részletes előké-

szító tervezési feladatok elvégzése. Aktuális tennivaló a rövid távú feladatok megvalósítási feltételeinek megteremtése.

Középtávú célok/feladatok: A fejlett országokban a közoktatás általánossá válásával fokozatosan növekszik a középfokú végzettségre, a felsőoktatás alapozó szakaszára épülő szakképzés aránya. Ez a folyamat nálunk is jelen van. Egyfelől a 18 éves korig általánossá/kötelezővé váló oktatás eredményeként növekszik azok aránya, akik a felsőoktatásban nem vesznek részt és szakképzettség híján nem tudnak elhelyezkedni. Ugyanakkor növekszik az olyan szakmák aránya, amelyek elsajátítása középfokú képzettséget igényel. A nyolcosztályos általános képzésre épülő szakiskolai képzés, miután az érettségit adó iskolatípusok kiszelektálták a jobb felkészültségű tanulókat, egyre inkább alkalmatlanná válik a színvonalas szakképzés megvalósítására. Végül nálunk is megjelennek a felsőoktatás alapozó szakaszát elvégző, mester szinten tovább nem tanuló fiatalok, akiknek szakmai képzésre lesz szükségük ahhoz, hogy el tudjanak helyezkedni.

Ezeknek a problémáknak és folyamatoknak hosszú távon az lesz a következménye, hogy a szakképzés kikerül a közoktatási rendszerből, megszabadul az általános képzési feladatoktól. A középiskolára/érettségire, a felsőoktatás alapozó szakaszára épülő szakképzés a munkaadók (szervezeteik) és a megfelelő minisztérium(ok) feladatává válik. Középtávú feladat ennek a változásnak a közoktatás szerkezetében megvalósítandó átalakítások tervezésével történő előkészítő megalapozása.

Jelenlegi tudásunk szerint a fenti táblázattal szemléltetett változások képezhetik az előkészítő munkálatok kiindulását. Eszerint az alakulóban lévő hatosztályos elemi iskolára épülő egységes általános gimnázium létrehozása látszik célszerűnek. Erre épülhetne a két évfolyamos szakirányú gimnázium (felső középiskola). A szakirányú gimnázium feltucatnyi szakirány választását tenné lehetővé, amelyek hozzájárulhatnak a szakválasztás előkészítéséhez, valamint a serdülőkor kibontakozásával egyre erőteljesebben jelentkező jövőre irányuló választási késztetés érvényesüléséhez, ami fontos feltétele a tanulási motiváltságnak. Enélkül a kora ifjúkori tisztán általános középfokú képzés a tanulók többsége számára érdektelen (néhány fejlettebb ország negatív tapasztalatait célszerű figyelembe venni). A szakirány jellemzésére a következő példák szolgálhatnak: humán, reál, 2–3 szolgáltatási, ipari, mezőgazdasági szakirány. Az érettségi ugyanakkor a szakirányú érettségi tárgy mellett általános (anyanyelv és irodalom, idegen nyelv, ember és társadalom, ember és természet, matematika), vagyis az eredményességétől függően bármilyen képzésre felvétel nyerhető. Az előkészítő munkálatok feltételeinek megteremtése érdekében elvégzendő aktuális tennivalók 2–3 év múlva lehetnek esedékesek.

Távlati cél/feladat: a középfokú képzés és az arra épülő szakképzés megújuló rendszerének részletes tervezéssel előkészített megvalósítása. A megvalósítás feltételeinek létrehozása 8–10 év múlva válhat aktuális tennivalóvá.

Irodalom

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Budapest.