

MI LESZ VELED, OKTATÁSI RENDSZER?

ÉPPEN NEGYVEN ÉVVEL EZELŐTT, 1961-ben kerültem az egyetemre, mint pedagógusképző és pedagógiai kutató. Ebben az írásban e negyven év legfontosabbnak vélt változásairól, problémáiról próbálok számvetést készíteni. Természetesen a magyar oktatási rendszerről lesz szó a működését, fejlődését szolgáló oktatáspolitikával, a kutató/fejlesztő munkával szembesítve, és viszonyítási alapként tapasztalataimat, jelenlegi ismereteimet, meggyőződéseimet használva. Az évfordulás, különösen az ezredfordulás számvetéseknak a jövőre vonatkozó tanulságok szempontjából van jelentősége. Erre fogok törekedni, de nem a lehetőségeket, a szóba jöhető alternatívákat, fejlesztési forgatókönyveket, kutatótársaim eredményeit, véleményeit fogom vizsgálni, hanem csak a saját elgondolásaimat, meggyőződésemet fogalmazom meg. Az egyszerűség, áttekinthetőség érdekében három címszó (szerkezet, mérés, fejlesztés) alá csoportosítom a fontosnak vélt mondanivalókat.

Szerkezeti problémák és megoldási kísérletek

Az iskolák fokozatos benépesülésének és a demokratizálódás (az esélyegyenlőség) igényének növekedésével újabb és újabb szerkezeti problémák merülnek föl. Ezek közül alapvető jelentőségű a kötelező iskolázás életkorának növelése, az egységes általános képzés (az úgynevezett választási kényszer) kiterjesztése, az általános színvonal és a továbbtanulási kiválasztás eredményességének megőrzése, továbbfejlesztése. Négy év-tizeddel ezelőtt az általános iskola benépesülése befejező szakaszába érkezett. Esedékessé vált a kötelező oktatás életkorának és az általános képzés tanévszámának (a pályaválasztási kényszer életkorának) felemelése. Az oktatáspolitikai kihívásra két szerencsétlen lépéssel válaszolt. Felemelte a kötelező oktatás életkorát 14-ről 16 évre anélkül, hogy az általános képzés évfolyamainak számát is megnövelte volna. Vagyis az iskolarendszer alapszerkezete változatlan maradt. Így csináltunk fából vaskarikát: a 14 éves korig tartó nyolcosztályos általános iskolát követő két kötelező évet a nem kötelező középiskolákban és szakmunkásképzőkben kellett volna megvalósítani.

Ennél is szerencsétlenebb újabb oktatáspolitikai döntés született, mely szerint a hetvenes évek elejéig általánossá kell fejleszteni a középfokú képzést. A közgazdászok, a tervező szakemberek hamar felismerték ennek lehetetlenségét, amit Tímár János hatvanas években publikált írásaiból lehet leginkább nyomon követni. Ahogy a terv kudarca a hatvanas évek közepéig egyre nyilvánvalóbbá vált, megkezdő-

dött a kiútkeresés. Tímár János írásait olvasva az a meggyőződés alakult ki bennem, hogy a szerkezeti problémákat a közgazdasági, munkaerő szükségleti kiindulás mellett pedagógiai szempontból is vizsgálni kellene. Tanulmányozni kezdtem az oktatás-szerkezet változásának nemzetközi folyamatait, okait. A témáról publikált két könyvem¹ és más publikációk egyik következtetése az volt, hogy a 16 éves korig előírt tankötelezettséghez igazodva létre kell hozni az általánosan képző alsó középiskolát. Ennek köszönhetően a pályairány-választási, a pályaválasztási kényszer 14-ről 16 éves korra emelkedhetne, és létrejöhetne az országok többségében működő háromfokozatú közoktatási rendszert (négy- vagy hatéves elemi iskola, hat- vagy négyéves alsó középiskola és a továbbtanulásra felkészítő szakirányú, szakmai 2, 3, illetve 4 évfolyamos felsőiskola. Akkor még nem volt világos, hogy a felsőiskola a „post-secondary” képzés iránti majdani szükségletek kielégítésének is alapjául szolgálhatna.

Ezzel elindult egy végeérhetetlen folyamat. Újabb és újabb nekirugaszkodás, a szerkezetéről szóló szakértői tanulmányok sokaságának írása. Az oktatáspolitikusok minden döntési helyzetben újból és újból elodázták a szerkezeti átalakítást, de nem született végleges elutasítás. Így aztán a következő időszakban folytatódott az előkészítő munka. A hatvanas évek közepétől a hetvenes évek közepéig tízéves kutatói tevékenységem többsége erre irányult. Ez alatt az idő alatt nagyon sokat tanultam, ami sajátos háttérrel adott más irányú kutatási témáimnak. Ennek ellenére ezt tartom életem legnagyobb kudarcának, amit tovább tetézett az újabb forduló.

A nyolcvanas években már úgy láttam, hogy a háromfokozatú közoktatási rendszer nem hozható létre a három fokozat egymásra épülésével. Erről a vonatról végleg lekéstünk. Amikor a nyolcvanas évek végén halaszthatatlanná vált a tantervi reform, fölmerült a kérdés, hogy milyen iskolaszervezetre (fokozatokra és típusokra) készüljön a „core curriculum” típusú tanterv, amit nemzeti alaptantervnek nevezünk el (Nat). Arra a következtetésre jutottunk a hosszú elvetélt vajúdas tapasztalatai alapján, hogy lehetetlenné és értelmetlenné vált közoktatási rendszerünk alapszerkezetének átalakítása. Ugyanakkor mód van arra, hogy a meglévő szerkezetben tartalmilag egymásra épülő szakaszokkal váljon lehetővé az általános képzés, a választási kényszer 16 éves korra emelése. Ennek eszköze lett volna a tizedik évfolyam végére tervezett alapvizsga. Ennek segítségével valósult volna meg a nem kötelező 2–4 évfolyamos felsőiskolai típusok közötti választás a továbbtanulási, szakmatanulási szándékoknak megfelelően.

Elvállaltam az alapvizsgát előkészítő kutató, fejlesztő munkálatok irányítását. Végeredményként kialakult egy sajátos diagnosztikus alapvizsgarendszer terve, és egy kiadványsorozatban megjelentek a tantárgyankénti vizsgakövetelmények. De ismét hiába dolgoztam (és hiába dolgozott a száznál több tantárgyi szakértő és sok ezer gyakorló pedagógus), mert a Rákosi-korszakban létrehozott és a Kádár-érában foggal-körömmel védett, korszerűtlenné vált alapszerkezet tartalmi szabályozással történő korrigálás lehetősége is elakadt. A kutató, fejlesztő szakemberek és a magam felelősségét abban látom, hogy nem sikerült az oktatáspolitikusokat és a pedagógiai köz-

¹ Nagy József: *Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái.* Tankönyvkiadó. 1970. Nagy József: *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése.* Kossuth Kiadó. 1972.

véleményt (a társadalmi közvéleményről már nem is beszélve) eléggé meggyőzni arról, hogy a középfokú képzés általánossá, a felsőfokú képzés tömegessé válásával teljesen új helyzettel: a problémák sokaságával fogunk szembe kerülni. E problémák lényege a képzés általános színvonalának csökkenése és a kiválasztódás problémáinak növekedése, aminek egyik okozója az oktatási rendszer diszfunkcionális szerkezete (beleértve a felsőoktatás szerkezetét is, amire rövidesen visszatérek). A „magunk előtt görgetett” szerkezeti problémákról egyébként nemrégiben született egy kiváló elemzés.²

Az oktatási rendszer alapszerkezetével kapcsolatos kutatások során arról győződtem meg, hogy az esélyegyenlőség szempontjából mereven az életkorhoz kötött beiskolázás sorsdöntő hatással van a tanulók jövőjére. Ezért rugalmassá, az életkor mellett az iskolaérettséget, felkészültséget is figyelembe vevővé kellene alakítani az iskolaszerkezet beáramlást szabályozó elemét. A probléma jelentőségéről további megerősítést kaptam egy egyszerű vizsgálat eredményeinek köszönhetően. Kiírtuk elegendő számú nyolcadikos tanuló bizonyítványából az osztályzatokat. Megtudakoltuk a továbbtanulási szándékot (nem tanul tovább, szakmunkásnak készül, szakközépbe, gimnáziumba megy), és felvettük a fontosabb szociális háttérváltozókat. Az eredményekből elég itt néhány adatot felidézni. Az első és a nyolcadik osztályban elért eredmény közötti korreláció $r=0,86$. A továbbtanulási szándék és az 1. osztályos eredmény közötti korreláció $r=0,69$, a nyolcadik osztályos eredménnyel pedig $0,73$.

Vagyis a gyerekek túlnyomó többségének sorsa az induló szinttől, az induló szint pedig a családi miliótól, a szülők iskolai végzettségétől függ. Talán érthető, hogy e döbbenetes adatok hatására a hetvenes években ez lett a fő kutatási témám. Az eredményeket féltucatnyi könyvben publikáltam,³ közöttük egy összefoglaló munkát az UNESCO is kiadott angolul és franciául, amelynek hatására számos országban oldódott a mereven életkor szerinti beiskolázás. Újabban az angolok mutatnak érdeklődést, az idén kétszer is voltak látogatóim a rugalmas beiskolázási modell és az újabb kísérlet, az úgynevezett kritériumorientált fejlesztés tanulmányozása érdekében. Hazánkban 1985 óta működik a rugalmas beiskolázási rendszer. Ennek a kutatásnak jövőbe mutató következményei is vannak.

A fenti kutatások adatai alapján vált nyilvánvalóvá, hogy az iskolába lépő hatévesek között szélsőségesen nagyok a fejlettségbeli különbségek. Az értelmi fejlettséget tekintve 5, a magatartás szerint pedig 6 év (a mintáról leválasztva a fogyatékosokat is magában foglaló alsó 5 és a legfejlettebb felső 5 százalékot). Ez azt jelenti, hogy az iskolába lépő ép gyerekek között vannak, akik a 3–4, a legfejlettebbek pedig a 8–9 évesek átlagos szintjén kezdik meg tanulmányaikat. Később az is tisztázódott, hogy az iskolák benépesülésével ezeknek a különbségeknek a kezelése egyre lehetetlenebbé

2 Halász Gábor: Iskolaszerkezet: a magunk előtt görgetett kérdés. *Iskolakultúra*, 2000. 10.

3 Nagy József: *Kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, 1974. Nagy József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, 1974. Nagy József: *PREFER. Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, 1980, 1990. Nagy József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, 1980. Nagy József: (társ szerzőkkel) *Iskola-előkészítő kompenzálás*. Tankönyvkiadó, 1982. Nagy József: (UNESCO expert editor) *Entry Competency of Sri Lankan Children*. Maharagama, Sri Lanka; National Institute of Education. 1988. Nagy József: *Articulation of Pre-school with Primary School in Hungary: An Alternative Entry Model*. Hamburg, Germany; UNESCO Institute for Education (franciául is), 1989.

válik: tíz év alatt a különbségek duplájára növekszenek (gondoljon az olvasó egy többszörös évismétlés után az általános iskolából „kinövő”, és egy jeles másodikos gimnazistára).

Ezek a szélsőséges különbségek mindaddig nem okoztak megoldandó problémát, amíg a kevésbé képzetek fizikai energiájukkal földművesként, segéd- és szakmunkásként boldogulni tudtak. Az egyre inkább szellemi energiával működtetett társadalmakban olyan szintű értelmi és szociális fejlettségre van szükség, amit a hagyományos iskola a szélsőségesen nagy különbségek kezelhetetlensége miatt csak a felnövekvők kisebb hányadának képes megadni. A hazánkban működő rugalmas beiskolázási rendszer a kevésbé fejlett hatéveseket visszatartja az óvodában. Ezáltal egy évet kapnak, hogy a következő szeptemberben egy évnivel fejlettebben kezdjék meg iskolai pályafutásukat. Csakhogy a különbségek nem egy, hanem több évet tesznek ki a gyerekek egy meghatározott körében.

Ekkora különbségeket semmiféle korrepetálással, felzárkóztatással, képesség szerinti csoportképzéssel nem lehet eredményesen kezelni. A 20. század kísérleteinek tanulsága abban foglalható össze, hogy *a több évet kitevő alacsonyabb fejlettség esetén a kívánt fejlettség csak években mérhető plusz idővel valósítható meg*. De nem évismétléssel, ami a kutatások szerint a plusz évek ellenére hatástalan. E büntető, korrektív szándékú plusz évek helyett preventív, felkészítő funkciójú plusz évektől remélhetünk eredményt. A rugalmas beiskolázás egy plusz évéhez legalább további két preventív tanévre van szükség: a több évvel alacsonyabb fejlettségűek számára 6–12 fős iskolára előkészítő osztályokra, majd a negyedik osztály eredményei alapján a felső tagozatra felkészítő 6–12 fős osztályokra. Ezen kívül az óvodát minél előbb kötelezővé kellene tenni, mert sajnos éppen azok nem járnak rendszeresen óvodába, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. A jogi eszközök mellett természetesen a szülők meggyőzése és különösen az is szükséges, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az óvodában, oda szívesen, örömmel járjanak.⁴

A tanulságok a jövőre nézve abban foglalhatók össze, hogy a felnövekvő generációk minden ép tagjának az eddigiekhez képest lényegesen magasabban fejlett értelmi és szociális kompetenciára van szüksége ahhoz, hogy a túlnyomóan szellemi energiával működtetett társadalmakban boldogulni tudjanak. Ugyanakkor meg kell teremteni az értelmiségi, a tudományos utánpótlás kiválasztódásának megújított mechanizmusait, eszközeit. A kiválasztás ma még, az átlagos színvonal rovására, úgy-ahogy működik. A középfokú oktatás általánossá és a felsőfokú képzés tömegessé válásával ez egyre nagyobb problémákat okoz, ha nem végezzük el a szükséges strukturális fejlesztéseket. Az eddigieket összefoglalva a hazai oktatási rendszer szerkezetében az alábbi fejlesztéseket tartom szükségesnek.

Kötelezővé kell tenni az *óvodát*, és el kell érni, hogy a gyerekek rendszeresen járjanak is óvodába (kivéve azokat, akiknek a szülei az első két év folyamán felmentést kérnek és kapnak). Tovább kell működtetni a rugalmas beiskolázást, javítva a kiválasztás megbízhatóságát. Létre kell hozni az első osztályra előkészítő évfolyamot 6–

4 A témáról lásd: „A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége.” című tanulmányomat. *Iskolakultúra*, 2001. 9.

12 fős osztályokkal az iskolába lépők legkevésbé fejlett 15–20 százaléka számára. Az *elemi iskola* tanéveinek számáról, a négy vagy hat éves időtartamról ma is határozott oktatáspolitikai nézetkülönbségek léteznek. Hosszú ideig a hatosztályos elemi iskola híve voltam. Ma már ezt a különbséget nem tartom lényegesnek. Ésszerűbb lenne a 6 évfolyam, de a négy is megfelelő lehet még sok évig. A fontos az, hogy lehetőleg minden olyan településen legyen óvoda és elemi iskola, ahol évente átlagosan legalább hat óvodás, iskolás gyerek lakik. Az integrált óvodák jól működnek, és fiatalkori kutatásaim alapján állíthatom, hogy a kis létszámú osztatlan elemi iskolák hatékonyabbak az osztott falusi elemi iskoláknál. Az elemi iskola végéig a leglassabban fejlődők visszaesnek, és veszélybe kerül eredményességük a felső tagozaton (jobb szeretném, ha a nemzetközi szóhasználatnak megfelelően a felső tagozatot „alsó” középiskolának neveznénk). Ezért a negyedik (hatodik?) osztályt elvégző tanulók mintegy 8–10 százaléka számára középiskolára előkészítő 6–12 fős osztályokat kellene működtetni. Ez a legkevesebb, amit a hátrányos helyzetű tanulók megfelelő színvonalú iskolázottsága, a társadalomba való beilleszkedésük elősegítése érdekében meg kell tennünk.

Továbbra is az a meggyőződésem, hogy az egységes általános képzésnek a tizedik évfolyam végéig kellene tartani, amit a diagnosztikus vizsga (erről a következő cím alatt lesz szó) zárna, és ennek segítségével történne meg a továbbtanulási (a tagozatos) irány, illetve a szakirányú, a szakmai, a „post-secondary” funkciót ellátó képzési irányok kiválasztása. A gimnáziumokba (amióta léteznek) a korosztályokból 5–6 százaléknynál kevesebben kerülhettek be, még a huszadik század utolsó évtizedei előtt is csak 15–18 százaléknynian. E szűk, szelektált rétegnek megfelelő iskola szelleme él tovább a középfokú képzés általánossá válásának időszakában is. Nehéz beláttatni, hogy ebben a gyökeresen új helyzetben más módon kell megoldani a továbbtanulásra legalkalmasabbak kiválasztását, felkészítését. Első lépésként a 10. évfolyam eredményei alapján a továbbtanulási szándék szerinti felkészítéssel (a működő tagozatos rendszer kiteljesítésével).

A további kiválasztási lépéseket pedig a tömegessé váló felsőoktatásnak kell megoldania. A tömegessé válás kezelésének léteznek használható nemzetközi tapasztalatai. A szűk elitista képzés szelleme azonban évtizedek óta akadályozza ezek alkalmazását. A tömegessé váló felsőoktatás kiválasztási rendszerének létrehozása, a megkezdett fejlesztések kiteljesítése immáron halaszthatatlanná vált. Létre kell hozni a hároméves szakirányú alapképzést, amit oklevél zár, és aminek birtokában munkaköri képzéssel munkába lehet állni. Továbbá az első három évben elért eredmények alapján ki lehet választani a 2–3 éves diplomászerző szakképzési irányt. A tömegessé válással nem tartható tovább az a rendszer, mely szerint a mi egyetemeink megfelelnek a magiszteri (M. A.) képzés szintjének. Vagyis a diploma után nincsen szükség magiszteri képzésre (korábban ezt oldotta meg az egyetemi doktori fokozat, aminek a felszámolása tovább rontotta a kiválasztás eredményességét). Be kell vezetni a kétéves magiszterképzést (ami az uniós csatlakozás miatt is szükségessé fog válni). A PhD képzést pedig a magiszteri fokozatra építve szigorúan a tudományos utánpótlás céljaira kellene használni.

Mérés: eredmények, problémák és veszélyek

A hatvanas évek elején a nyitottabb légkör kialakulásával lehetővé vált, hogy tesztekkel, méréssel kezdjünk foglalkozni. A szegedi műhelyben két irányban indultak kutatások: a témazáró tudásszintmérés és a készségek fejlődésének feltárása témakörében. Az akkoriban szokásos többéves átfutás ellenére a hetvenes évek legelején megjelentek az első kötetek, amelyek máig több tucatot tesznek ki. A pedagógia első magyar mérésmetodikai (több kiadást megért, nivódíjas) kézikönyvét 1971-ben jelentettük meg, ami alapjául szolgált az empirikus pedagógiai kutatások hazai kibontakozásának.⁵ A mérés, az empirikus kutatás elterjedésével és hasznával kapcsolatos akkori reményeink megvalósultak, és jövőbe mutató lehetőségek, fejlemények is számba vehetők. Sajnos azonban a hasznosulás problémái, veszélyei is figyelmet érdemelnek. Ebben a fejezetben az eredeti két témakörbe ágyazva próbálom megmutatni az eredményeket, a problémákat és a jelenleg látható jövő lehetőségeit, feladatait.

1) A *témazáró tudásszintméréssel* az általános iskola felső tagozatának tantárgyi tudását mértük föl témánként külön-külön. A teljes feltérképezés érdekében témánként tartalomelemzést végeztünk, és egy tanóra alatt megírható ekvivalens tesztváltozatokkal fedtük le a teljes anyagot. Az eredményeket a bemért tesztekkel együtt 16 kötetben adtuk közre. Az 1. és a 18. kötet⁶ a témazáró mérés elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalja.

Kutatásaink kezdetén a feleletválasztás még világszerte általánosan használt technika volt. Tekintettel arra, hogy a témazáró méréssel részletesen fel kívántuk térképezni, hogy a tananyag mely elemeit milyen szinten tudják a tanulók, amiből információkat nyerhetünk a tantervi követelmények elsajátíthatóságát, a módszertani kultúra fejlesztésével kapcsolatos tennivalókat illetően. Erre a célra kevésbé tartottuk alkalmasnak a feleletválasztás kérdéstechnikáját. Ez az igény vezetett el az úgynevezett alternatív egységekre bontás módszerének kidolgozásához. Ennek köszönhetően úgynevezett nyíltvégű feladatokat használhattunk, amelyeket részekre bontva lehet értékelni a javítókulcs segítségével. Ez a részletesen kidolgozott és ma már általánosan használt technika (vannak tankönyvkiadók, amelyek tankönyveik témáihoz témazáró tesztfüzeteket adnak ki) új értékelési kultúra, a diagnosztikus funkciójú értékelés lehetőségét kínálja. Szemben a feleletválasztás technikájával, amely inkább minősítésre alkalmas, hiszen minden feladat megoldása egyetlen nullával vagy eggyel értékelhető egység (item). Ezért nem tudhatjuk meg, hogy a megoldáshoz szükséges tudás mely elemei, lépései miatt sikertelen a válasz. Az elemekre bontott feladatok értékelésével részletezett *diagnosztikus térképet*⁷ kaphatunk a téma elsajátításának helyzetéről.

Az egyes tanuló szintjén a tartalmi diagnózisnak köszönhetően megtudhatjuk, hogy miért nem sikerült a szóban forgó feladat megoldása, amiből pedig azt, hogy milyen

5 Ágoston György – Nagy József – Orosz Sándor: *Mérések módszerei a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, 1971, 1974, 1979.

6 Nagy József: *A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, 1972. Nagy József: A témazáró tesztek reliabilitása és validitása. *Acta Paedagogica*. JATE, Szeged, 1975.

7 Vidákovich Tibor később e technika funkciójának elméleti feldolgozását is elvégezte. Lásd a témáról megjelent könyvét: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, 1990; valamint a *Diagnosztikus elemzés és visszajelzés* című tanulmányát (*Pedagógiai Diagnosztika*, 1992, 1.).

tanulásra van még szükség. Az osztály szintjén a pedagógus kiszámíthatja, hogy mely elemeket, feladatokat milyen szinten sajátították el a tanulói, vagyis elkészítheti a téma diagnosztikus térképét, és ennek alapján megtervezheti a javító/pótló tennivalókat. Az iskola, a körzet, az ország szintjén a diagnosztikus térképek birtokában feltárhatók a problémák, amelyek hozzájárulhatnak a módszertani kultúra fejlődéséhez, az oktatás színvonalának, minőségének javításához. Annak idején, amikor a szakfelügyeleti rendszer még működött, Kiskunfélegyházán végeztünk egy témakompenzációs oktatásnak nevezett kísérletet. Néhány tantárgyból valamennyi városi és külterületi iskolában minden téma tanítása után témazáró mérést végeztek a pedagógusok. A kapott adatok alapján a diagnosztikus térképeket iskolai, városi szinten is kidolgoztuk és a szakfelügyelők vezetésével megvitattuk a problémákat és az eredményeket. A diagnosztikus térkép birtokában a pedagógusok egy-két tanórás javító/pótló foglalkozásokat iktattak be. A problematikus elemek, résztémák esetében kerestük azokat a pedagógusokat, akiknél az átlagnál sokkal jobb eredmény született, és megpróbáltuk megtudni, hogy minek köszönhető a szóban forgó résztema sokkal jobb eredménye. Az összegyűjtött tapasztalatokat megbeszéltük a kísérletben részt vevő pedagógusokkal. Egy év alatt az oktatás eredményességének 15–20 százalékos javulását regisztrálhattuk.

Az alapvizsga kidolgozásának vezetését nemcsak azért vállaltam el, mert a közoktatás diszfunkcionális alapszerkezetének tartalmi eszközökkel történő korrekciójára kínált lehetőséget, hanem elsősorban azért, mert a fent jellemzett diagnosztikus értékelés módszereivel a vizsgáztatást is diagnosztikussá kívántuk fejleszteni.⁸ Ennek országos szinten az a jelentősége, hogy a vizsgák eredményeit minden évben országos diagnosztikus térképpé feldolgozva megvalósíthatóvá válhatna a folyamatos tantervfejlesztés, a módszertani kultúra adatokra támaszkodó folyamatos fejlesztése. A fenti elvek és technikák felhasználásával a diagnosztikus vizsga kiinduló feltétele, hogy a vizsga valamennyi szóba jöhető alapkövetelményét lefedő ekvivalens tesztsorozatok készüljenek, amelyeket országos reprezentatív mintán be kell mérni.

Második lépésként az így bemért feladatokból számítógépes feladatbankokat lehet szervezni, folyamatosan fejleszteni, működtetni. A feladatbankból a vizsga céljaira ekvivalens tesztsorozatok lehet generálni, amelyek segítségével a vizsgázók minősítése mellett az újabb és újabb országos diagnosztikus térképek is felrajzolhatók. A feladatbankok egyébként a teljes feltöltés után (ami tantárgyanként több ezer elemekre bontott feladatot és azok országos elsajátítási szintjének évenkénti adatait tartalmazzák) nyilvánossá válhatnak, az iskolák tetszés szerint hívhatnak le belőle feladatokat saját diagnosztikus értékeléseik céljaira. A már említett tantárgyankénti vizsgakövetelmények kiadványsorozata a diagnosztikus vizsga alapkövetelményeit (minimumkövetelményeit) is tartalmazza. Vidákovich Tibor vezetésével az ezredfordulóig folyt a feladatbankok évenként ismétlődő feltöltése bemért feladatokkal. A feladatbankok feladatai egyébként az alapvizsga lététől függetlenül is használhatók, és ilyen számítógépes tantárgyankénti feladatbankokat előbb-utóbb fejleszteni, működtetni kell. Most úgy látszik, megszűnik a feltöltés folytatásának finanszírozása. Lás-

8 Vidákovich Tibor: A diagnosztikus vizsgarendszer-kísérlet három éve. *Pedagógiai Diagnosztika*, 1993, 2. 73–86.

suk, mi hasznosult ebből a közel négy évtizedes hatalmas kutató, fejlesztő munkából, és mi lehet a diagnosztikus értékelés és vizsga jövője.

A témazáró tudásszintmérés általánosan használt, bevett gyakorlattá vált. A témazáró feladatlapokat vagy a tanár készíti, vagy a kiadók által felkért szakértő. Sajnos a feladatokká feldolgozandó tartalmak előkészítése, a tartalomnak megfelelő feladattípus megválasztása, a feladatok elemekre bontása, a javítókulcsok kidolgozása nem mindig szakszerű. A feladatok nincsenek kipróbálva, bemérve, ennek következtében nem rendelkeznek jóságmutatókkal, az országos szintet jelző viszonyítási alapokkal. De nem ez a fő baj, hanem az, hogy az eredeti diagnosztikus funkciótól eltérően csak minősítésre, osztályozásra használják. Nincsenek ugyan kutatási adatok a témazáró feladatlapok színvonalának, használatának funkcióira, módjaira vonatkozóan, de a tapasztalatok alapján fő funkciójuk a tanulásra késztetés és az osztályozás, a tanulók minősítése. Terjed az a szokás is, hogy a leosztályozott témazáró feladatlapokat nem látják viszont a tanulók, csak az érdemjegyeket ismerteti a tanár. Ha kiosztja is (és nem hetekkel a megíratás után, amikor már a problémák jórészt feledésbe merültek, a megoldások eredményességével kapcsolatos kíváncsiság kioltódott), a javításra egyre ritkábban kerül sor. Pedig a témazáró mérés egyik jelentős haszna lehetne, hogy a megoldási kísérlethez kapcsolódó javítás egyénre szabott magas motiváltágú tanulást tesz lehetővé. Az pedig az eredeti funkciónak megfelelően alig fordul elő, hogy a problémák alapján korrekciós tanítás, gyakorlás beiktatására is sor kerülne. Az általános alapstratégia: megíratás, leosztályozás, új téma.

A végeredmény nem túl vigasztaló. Hiába dolgoztuk ki a diagnosztikus értékelés és vizsga sajátos elméletét és módszereit, hiába áll rendelkezésre nagyszámú adat, példa, és hiába rendelkezünk félkész feladatbankokkal, mindezek az eredeti funkciók szolgálatában nem hasznosulnak. A jövőt illetően mégis reménykedem, hogy az oktatáspolitikusok előbb-utóbb belátják: az eredményességnek és a hatékonyságnak (ha úgy tetszik, a minőségbiztosításnak) három lábbon kellene állnia. Mindenekelőtt a tantárgyi tartalmak elsajátításának számítógépes feladatbankokkal segített diagnosztikus értékelésén és a diagnosztikus vizsgákon, másodsor a fejlődésértékelésen (erről rövidesen szó lesz), végül pedig az intézményi szintű törvényességi felügyeleten, amelyet régebben az általános felügyelet látott el nem túl hatékonyan, napjainkban pedig a minőségbiztosítás feladata (lenne?).

2) A témazáró mérésel párhuzamosan kezdtük meg az *alapkészségek fejlődésének* (elsajátítási folyamatainak) feltárását. A mérendő készség tartalmi összetevőinek alapos, időigényes elemzése után valamennyi alapvető összetevőre, típusra (komponensre, ahogyan ma nevezzük) feladatot dolgoztunk ki. Ezeket kis mintákon bemértük, majd ha egy tanóránál több időt igényelt volna a mérés, akkor ekvivalens tesztsorozatot készítettünk. Az így kidolgozott eszközökkel a készség tanításának kezdő pontjától az érettségi előtt álló tanulókig évfolyamok metszetein elvégeztük az országos reprezentatív felmérést. Az 1971-ben megjelent első kötet az elemi számolási készség fejlődési folyamatát tárta föl.⁹ Ezt további feltucatnyi alapkészség fejlődésének feltárása követte. Majd a gondolkodási műveletek fejlődésének felmérésére került sor. E mun-

9 Nagy József: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, 1971.

kálatok első két kötete a kombinatív képesség struktúráját és fejlődési folyamatát, valamint a rendszerezési képesség (a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájának) szerveződését és fejlődését ismerteti.¹⁰ E kutatások az utóbbi öt évben a Tanszék mellett működő MTA Képességkutató Csoportban folynak újabb és újabb képességek szerveződését és fejlődését feltárandó. Eddig csaknem kizárólag az értelmi képességek kutatására tudtunk vállalkozni. Az utóbbi években folynak az előkészületek a szociális képességek eddigiekhez hasonló jellegű mérésének megkezdése érdekében. Új vállalkozásunk az alapmotívumok fejlődésének feltárási kísérlete. Először az úgynevezett elsajátítási motiváció (mastery motivation) alakulásának vizsgálatára került sor.¹¹

Ezt a munkát abban a reményben végeztük és végezzük, hogy a fejlődési görbék, mint viszonyítási alapok ismeretében és a fejlődésmérő standardizált tesztek birtokában elősegíthető a készség- és képességfejlesztés eredményessége és hatékonysága. Sajnos eleinte az eredményeket közlő kiadványaink csak elismerésre méltó alapkutatásnak minősültek. Legföljebb a kutatói utánpótlás képzésében játszottak szerepet, a készség- és képességfejlesztő gyakorlatra alig hatottak. Talán hozzájárultak az utóbbi évtizedben kialakuló szemléletváltáshoz, mely szerint a készség- és képességfejlesztés jelentősége egyre többet hangoztatott feladattá válik. Ez az igény előtérbe került a tantervfejlesztésben, az eredmények értékelésében, a fejlesztési szándékokban. A nemzetközi és a hazai pedagógiai közgondolkodásban egyre nagyobb szerepet játszik. Talán nem balga remény, hogy a megerősödő és hangoztatott szándékok a jövőben a fejlesztő gyakorlat javulását eredményezik, amihez az eddig vizsgált készségek és képességek szerveződésének és fejlődésnek ismerete, a kidolgozott értékelő eszközök hozzájárulhatnak. Tekintsük át a fejlesztés lehetőségeit az eddigi kutatási eredmények ismeretében.

A kritériumorientált fejlesztés szükségessége és lehetősége

A tanulmány elején felidéztem a tanulók közötti szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségeket, amelyeket a benépesülő hagyományos iskola egyre nehezebben tud kezelni. Jelezttem, hogy az oktatási rendszerek szerkezetében milyen fejlesztésekkel lehetne segíteni a probléma kezelését. Ez azonban önmagában véve nem elegendő. Az is szükséges, hogy a fejlesztő hatásrendszerrel is eredményesebben lehessen kezelni ezeket a különbségeket. Ebben a fejezetben ennek három feltételét vázolom. Ezek a következők: személyiségközpontú tanterv, a személyiség alapjai („operációs rendszer”) és az egyéniség közötti különbségtétel, valamint az operációs rendszer kritériumorientált fejlesztése.

1) A 20. század elejéig ismeretközpontú tantervek szabályozták az iskolák életét. A szövegekből, tudományokból kiinduló ismeretközpontú tantervek dominanciája a

10 Nagy József: *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, 1987, 1990. Csapó Benő: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, 1988.

11 A téma kutatója Józsa Krisztián. Az országos helyzetkép felmérése és feldolgozása befejeződött, az eredmények rövidesen olvashatók lesznek. A témáról lásd az *Új Pedagógiai Szemlében* megjelent ismertetőjét (2000, 10.); valamint Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése című tanulmányát. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó.

mai napig érvényesül. Ennek az a hipotézis az alapja, hogy az előírt tartalmak elsajátításának köszönhetően a felnővekvők okosabbak lesznek, szocialitásuk fejlődik, egyéniségük kibontakozik (ma inkább úgy mondjuk, hogy személyiségük, vagyis a kognitív, a szociális és a perszonális kompetenciájuk az elvártnak megfelelően fejlődik). E hipotézissel két alapvető baj van. Egyre nehezebb kiválasztani a tanítandó tartalmakat, valamint az, hogy a személyiség szükséges és elvárt fejlettsége csak keveseknek valósul meg, és az is főleg a családi hatásrendszer következménye. A 20. század elejétől John Dewey kezdeményező munkásságának köszönhetően¹² behatolt a pedagógiai közgondolkodásba a tevékenységközpontú tanterv, iskola. Ez tulajdonképpen a spontán szocializáció tudatos segítségét jelenti. Ennek nyomán sok ilyen iskola alakult világszerte, de a tömeges elterjedés nem vált lehetővé. Ennek okaira itt nem szükséges kitérni, elegendő annyit rögzíteni, hogy az ismeretközpontú tanterv és iskola kiegészítő elemeként sok ország sok iskolájában jelen van.

Újabban egyre több szó esik képességfejlesztő, személyiségfejlesztő tantervről, iskoláról. A személyiségközpontú tanterv és iskola azt jelenti, hogy a tanterv és az iskola az emberből, a személyiségből indul ki, annak alapkompenciáit (lásd az iménti felsorolást), alapmotívumainak rendszerét, alapképességeinek rendszerét (az alapképességek által működtetett alapkészségeket) tekinti, ezek fejlesztését írja elő az aktuálisan érvényes ismeretek és a működtető tevékenységek által. *A személyiségközpontú tanterv három összetevő egysége a személyiség, az ismeretrendszer és a tevékenységrendszer, amely egységben a személyiség dominál.*

A Nat kidolgozásakor különböző koncepciók ütköztek. Magam a képességfejlesztést középpontba állító tanterv irányába próbáltam befolyásolni a munkálatokat. Az első változatok ismeretközpontú jellegűekre sikerültek. Az utolsó változatok kidolgozásakor már kényelmetlenné váltam a meggyőződésemmel, és azért is, mert előzetesen minisztériumi megbízást kaptam arra, hogy dolgozzak ki az elgondolásaimnak megfelelő tantervi koncepciót. Ennek ismeretében kollégáim, mint reménytelen esetet, nem hívtak meg (joggal) az utolsó változat kimunkálói közé. A minisztériumi felkérésre közreműködők sokaságával elkészült egy terjedelmes anyag, amely tulajdonképpen egy személyiségközpontú gyökértanterv lett.¹³ Ehhez a gyökértantervhez tartalmi ajánlásokat adó kerettantervek, valamint értékelési és vizsgakövetelmények készültek volna, amelyek azt határozták volna meg, hogy a fejlesztés eredményeként mit tudjon csinálni a tanuló. Mindezek alapján készültek volna el az iskolai pedagógiai programok. Kifejtettem a személyiségközpontú tanterv elméleti alapjait is.¹⁴

Ez a munkám is felemás eredménnyel járt. Mindenki elismerte, hogy ezek a produktumok komoly eredmények, de koraszülöttek, irreálisak, ilyesmit a pedagógusok még nem képesek befogadni. Volt ebben igazság. Az viszont meglepetésként ért, hogy a Nat utolsó változata kompetenciákról, képességekről, készségekről is beszél. Sajnos az ilyen kijelentések többségükben használhatatlan általánosságok lettek. Ez a szán-

12 Témánk szempontjából lásd a legfontosabb művét: *The Child and the Curriculum*. 1902 (magyarul: *A gyermek és a tanterv*. Kisdednevelés, 1931).

13 Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1994, 1-2.

14 Nagy József: Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 1994, ősz.

dék és szóhasználat a kerettantervekben is jelen van. A Nat-nak ez a sajátága is inspirált arra, hogy megírjam azt a könyvet, amelyben ezek a nagyon fontos fogalmak értelmet nyernek, tartalmassá, használhatóvá, a gyakorlatban alkalmazhatókká válhatnak (legalábbis a reményeim szerint).¹⁵ Ami a jövőt illeti: szilárd meggyőződésem, hogy eljön az idő, amikor a folyamatosan fejlesztett személyiségközpontú tantervvel és diagnosztikus fejlődésértékeléssel működő személyiségfejlesztő iskolákba járnak a jövő generációi. Abban viszont egyáltalán nem vagyok biztos, hogy ezt meg is érem.

2) A 20. században sokféle kísérlet történt a tanulók közötti szélsőségesen nagy különbségek kezelhetősége érdekében. Végül 1963-ban Carroll kidolgozott egy elméleti modellt,¹⁶ mely szerint a problémák fő oka a szükséges és a felhasználható (a rendelkezésre álló) idő különbségében keresendő. Az iskola mindenkivel szemben egységes tartalmi követelményeket támaszt (most tekintsünk el a tartalmi differenciálás kísérleteitől) és ehhez meghatározza a tanévek, napok, tanórák számát, vagyis a mindenki számára egységes felhasználható időt. A tanulók közötti különbségek miatt azonban az elsajátításhoz szükséges idő különböző. A szélsőséges különbségek szélsőségesen különböző felhasználható időt követelnének. Mivel azonban a felhasználható idő mindenki számára azonos mennyiségű, az elsajátítás eredménye, színvonala lesz szélsőségesen különböző. Ebből a modelltől kiindulva kísérletek születtek. Közülük csak a legismertebbet említem, a teljes elsajátítás (mastery learning) stratégiáját, amely az elsajátítás kívánatos szintjét határozta meg egységesen, és az idővel operált. Az ilyen kísérletek szerény eredményei két fő okra vezethetők vissza. Az egyik az, hogy a lassabban tanulók csak kevés plusz időt kaptak. A másik ok pedig az, hogy a teljes tantervi célokra írták elő a teljes elsajátítást, ami mindenki számára eleve lehetetlen és értelmetlen is.

Mindezt megfontolva célszerű különbséget tenni a személyiség alaprendszere (operációs rendszere, amely a személyiség működésének feltételét képezi) és az összes többi pszichikus komponens között. Az általános képzésnek ebből a szempontból kettős célja van: 1) *a mindenki számára szükséges operációs rendszer kompetenciáinak, motívumrendszerének, képesség- és készségrendszerének kifejlesztése.* Ezeket mindenkinek állandósult szinten (bármikor aktiválhatóan) és optimális használhatósággal kell elsajátítani. Vagyis *a cél mellé meg kell adni az optimális elsajátítás kritériumait is.* 2) *A másik fajta cél a szokásos tantervi követelmény, amelyekhez nincsenek hozzárendelve elsajátítási kritériumok.* Ezekből a szokásos módon mindenki annyit és olyan szinten sajátít el, amennyit és amilyen szinten a motiváltsága, adottságai, képességei, előismeretei és a tanítás színvonala lehetővé tesznek. *Ez a fajta cél az egyéniséggé fejlődést szolgálja.* (A téma részletes kifejtését lásd a 4. sorszámú lábjegyzetben hivatkozott tanulmányban.)

3) A személyiség kritériumorientált fejlesztése azt jelenti, hogy az alapmotívumokat, az alapképességeket, az alapkészségeket, valamint az ezek működésének feltételét képező alapismereteket állandósulttá (bármikor aktiválhatóvá) és optimális használhatóságúvá fejlesztjük. Ezek az alapkategorikák csak többéves gyakorlással, hasz-

¹⁵ Nagy József: *XXI. század és nevelés.* Osiris, 2000.

¹⁶ Carroll, J. B.: A model of school learning, *Teachers College Record*, 1963/64.

nálattal fejlődhetnek optimálisan működővé. Ezért olyan fejlesztési stratégia kidolgozására és alkalmazására van szükség, amely nem témákhoz, félévekhez, tanévekhez kötötten működik, hanem lehetővé teszi, hogy a fejlesztés mindaddig folytatódjon (függetlenül attól, hogy a növendék hány éves és hányadikba jár), amíg az optimális elsajátítás be nem következik. (Gondoljon az olvasó például az olvasási képességgel kapcsolatos közismert problémára. Az eddigiek értelmében a kritériumorientált fejlesztési stratégia nélkül megoldás nem remélhető.)

A kritériumorientált fejlesztés a fent ismertetett készség- és képességmérési kutatásokból nőtt ki. A négy-öt évvel ezelőtt kialakult koncepció alapján három évvel ezelőtt kezdődtek meg a kísérletek OTKA és KOMA támogatással a Tanszék mellett működő Akadémiai Képességkutató Csoport keretében. Jelenleg az ország különböző helyein 20-nál több óvodában és iskolában folynak kritériumorientált fejlesztések hat alapkészség és egy alapmotívum (az elsajátítási motívum) optimális elsajátítása érdekében. A kísérlet a középső csoportban és az első osztályban indult, és az óvoda, illetve az alsó tagozat befejezéséig fog tartani. További terveink szerint a felső tagozat tantárgyi tartalmaival végzendő kritériumorientált fejlesztési kísérletre 2002-ben nyújtunk be pályázatot. A kísérlet ismertetése és első meggyőzőnek minősíthető eredményei az *Új Pedagógiai Szemlében* olvashatók.¹⁷

*

Az oktatás rendszere hatalmas nagyrendszer, ezért csak lassan változik. A hirtelen, erőszakos beavatkozások leperegnek róla, esetleg több kárt okoznak, mint hasznot. Sajnos az elmúlt évtizedekben elég sok ilyen erőszakos és sehová nem vezető, károkat okozó beavatkozás tanúi lehettünk. Ugyanakkor alapvető jelentőségű fejlesztések tengeri kigyóvá növekszenek. Ilyen például a felsőoktatás reformja, amely harminc évig készülődött. A tömegessé válás kezeléséhez szükséges struktúrák azonban még mindig nem léteznek. Ilyen a közoktatás alapszerkezetének korszerűsítése, ilyené vált a nyolcvanas évek végén elkezdett tantervi reform, és láthatóan ez a sors vár a diagnosztikus értékelésre és vizsgákra, a személyiségközpontú tantervre és iskolára, valamint más alapvető fejlesztési szükségletre.

Mi lesz veled, oktatási rendszer, és mi lesz veletek, felnövekvő generációk, ha az oktatási rendszer fejlesztése az eddigi módon folyik tovább, ha nem leszünk képesek az elkövetkező évtizedek egyre nagyobb kihívásaira válaszolni? Félő, hogy a mindenkori hatalmon lévőköt ezután sem lehet meggyőzni arról: az oktatási rendszer megfontolt fejlesztésére, a megalapozó kutatásokra az eddigiéknél nagyságrenddel nagyobb energiákat kellene fordítani, hogy egyáltalán reménykedni merhessünk.

NAGY JÓZSEF

¹⁷ Nagy József: A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9; Józsa Krisztián: A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9; Fazekasné Fenyvesi Margit: A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 7–9.