

## VEVŐKÖZPONTÚ ISKOLA

**A**Z ALÁBBI TANULMÁNY CÉLJA KETTŐS. Egyrészt érvelni szeretne az oktatás, és oktatási rendszer olyan felfogása mellett, amely összeegyeztethetőnek tartja a tömegességet és a (vevőközpontú) minőséget. Másrészt pedig olyan technikákat kíván felvillantani, melyek hozzásegíthetik az oktatási intézményeket a fenti cél eléréséhez. A tanulmány nem titkolt célja, hogy a minőségügy megközelítéseit közelebb hozza a joggal óvatos szakmai közönséghez.

### Az oktatásban érdekeltekről

A minőségbiztosítás egyik szemléletformáló kifejezése a „vevő”. A minőség vevőközpontú, a szolgáltatások a vevők igényeit elégítik ki, egy fontos és szabályozandó működési folyamat a vevőszolgálat.

A „mi az a minőség” kérdését meg kell, hogy előzze a „ki a munkánk vevője” kérdés. Az oktatási minőség összetettebb fogalom, mint az „eredményesség”, a „színvonal” vagy éppen a „hatékonyság”. Először azt kell leszögezni, hogy lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait. A következő oldalon található ábra jól szemlélteti az iskolafelhasználók sokszínűségét és sokrétű érdekeit.

A minőség értelmezésekor megkülönböztethetünk egy olyan elvárt minőséget, melyet a mindenkori *állami szabályozás* jelöl ki az iskolák számára. Az óvodák esetében az Országos Nevelési Program az irányadó, az általános és középiskolák számára a Nemzeti alaptanterv, valamint a hozzá kapcsolódó kimeneti vizsgakövetelmények (alpműveltségi vizsga és kétszintű érettségi vizsga). A szakképzéssel is rendelkező középiskolák esetében ez kiegészül az Országos Képzési Jegyzék előírásaival. A felsőoktatási intézmények csak látszólag kötetlenebb világában ugyanezt a feladatot látják el némileg más formában a törvényben meghatározott képzési keretfeltételek, valamint az akkreditáció folyamata.

Nagyon alacsony önbecsülése lenne annak az oktatási intézménynek, amely csak és kizárólag az államilag elvárt minőségnek tenne eleget.<sup>1</sup> Minden intézmény megfo-

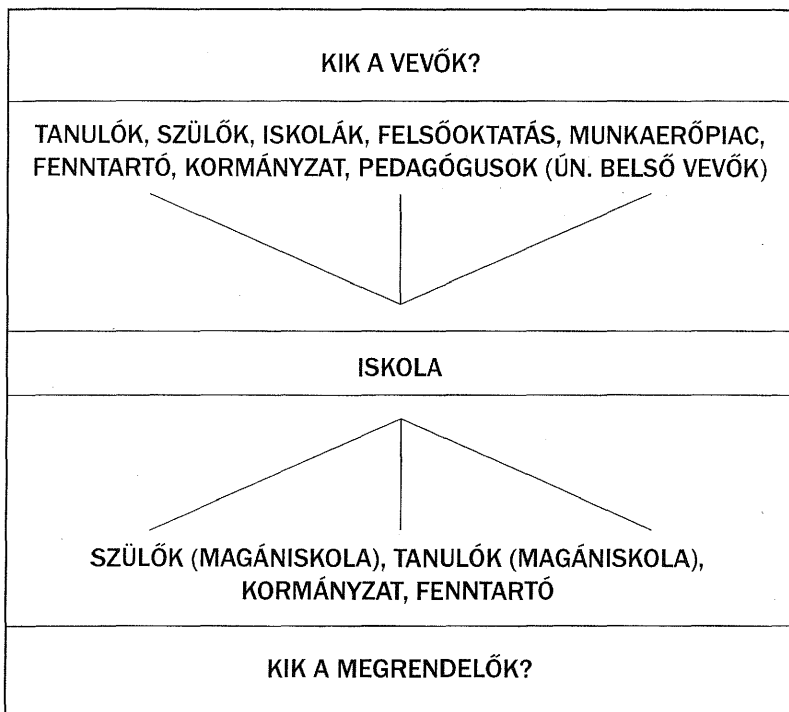
---

<sup>1</sup> Az állam természetesen az oktatás egyik legfontosabb megrendelője és vevője marad Európában, így nálunk is. Az állami elvárások azonban keretjellegűek, és minden oktatási intézmény számára kötelezőek. Így csak egyfajta *minimumot* tükröznek; a nekik való megfelelés nem töltheti ki egy intézmény szakmai működését.

galmazhatja saját, intézményi minőségfogalmát, amely *a vevők sajátos igényein* alapul. Röviden szólva tehát megállapíthatjuk, hogy amíg a „színvonal”, „eredményesség” vagy éppen „hatékonyaság” általában külső – leginkább államigazgatási – elvárásokhoz való alkalmazkodást jelent, addig a „minőség” elsősorban a felhasználók igényeinek megismerését és kielégítését szolgáló belső kezdeményezés nyomán jön létre.

A minőséget tehát úgy határozhatjuk meg, mint a szervezeti és szakmai működés mindazon tulajdonságainak összességét, amely az oktatási intézményt alkalmassá teszi a vevői igényeknek való megfelelésre.

Ugyancsak alapvető különbség, hogy a felhasználók sokféleségéből fakadóan egyidőben *sokféle minőségfogalom* lehetséges, míg például a „színvonalat” általában *egységesnek* tételezik, melyet egyes intézmények csak alul- illetve felülmúlhatnak.



### *Közkeletű balítéletek a vevőközpontúságról*

1) A vevőközpontúság a vevőknek fontos.

A vevőközpontúság elsősorban az oktatási intézménynek fontos. Központi iránymutatás hiányában a helyi felelősség rendszerében leginkább vevőink visszajelzéseiben bízhatunk. Az országos követelmények teljesítésére még senki sem épített sikeres intézményi programot. Szilárd és vevői igényeken nyugvó küldetés nélkül nem tudunk kezdeményezni, követelni, értékelni, jutalmazni és javítani.

2) A vevők laikusok.

A vevők nem pedagógiai szakemberek, de nem is laikusok. A tanulás olyan tág és bonyolult terület, melyeknek csak kisebb része zajlik az oktatási intézményben. A vevők meglátásai a pedagógusoknak is segíthetnek.

3) A vevő mindig csak kér.

A folyamatos intézmény-vevő kapcsolat nem egyirányú. A vevőközpontú működés olyan „szerződészerű” kölcsönös elkötelezettség, amelyben a vevőktől is elvárható egy sor dolog.

4) Ha a vevőnek mindig igaza van, akkor a vevők uralkodnak?

A vevőközpontúság inkább a vevői igények folyamatos megismerését, szakmai nyelvre történő fordítását és érvényesítését jelenti, mintsem szülők vagy éppen tizenéves diákok „uralmát”.

5) Minden elhangzó vevői igény kielégítendő?

A vevőközpontúság nem egyes „vevők” igényei utáni rohangálást, hanem a sokféle vevői igény (köztük a belső vevők igényeinek) összedolgozását, a vele való azonosulást és következetes megvalósítását jelenti.

6) A vevőközpontúság lényege, hogy azt kell kínálni, amit a vevő éppen keres.

Az országosan meghatározott keretek, az intézményi hagyományok és kapacitások erőteljesen behatárolják mozgásterünket. A vevők középtávon jobban értékelik az átgondolt és folyamatosan javított pedagógiai munkát a felszínes csillogásnál.

7) Vevőként igazából csak a szülő és gyerek számít.

A pedagógusok, mint belső vevők éppoly fontosak; az ő együttműködésük nélkül semmilyen javítás nem valósulhatna meg. Ma még nehéz feladat a fenntartó, a munkaadó igényeinek szakmai nyelvre fordítása és megvalósítása. Az intézmény küldetése és folyamatos javítómunkája éppen attól nyerhet erőt és távlatokat, ha sokféle vevői igényen alapul és kiegyensúlyozott. Senki nem vágyik küldetésének évről-évre való módosítására.

8) A vevő ne avatkozzon a munkába, az intézmény munkájának végeredménye önmagáért beszél!

A munka eredménye (pl. sikeres továbbtanulás) leginkább a szülőket érdekli. Más vevők (belső vevők, fenntartó, munkaadók) viszont éppen az eredményekhez vezető szakmai-pedagógiai folyamatok iránt érdeklődnek jobban. A tanulók számára pedig egy életre meghatározó élményt jelent a szakmai folyamatok vevőbaráttsága vagy annak hiánya. Ha ezt az érdeklődést nem elégítjük ki, hogyan tudjuk tartósan fenntartani a jó eredményeket?

9) Eddig is megvoltunk e nélkül!

Eddig talán igen, de azután aligha. Ha átlagosan elfogadott és népszerű intézményről van szó, akkor a vevőközpontúságot mindennél jobban kikényszeríti majd a demográfiai apály és a normatív finanszírozás összeharása. Ha országos mércével mérve is elitintézményben fogalmazódik meg az állítás, ott csupán a kedvező helyzet ingatagságára kell figyelmeztetni.

10) Az még több munka, ha most még a vevőinkre is figyelni kell.

Bizonyos, hogy másképp kell dolgozni, de nem biztos, hogy többet.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vevőközpontúság olyan szemlélet, amely segíti az oktatási intézmény és vevőköre közötti kölcsönös elkötelezettség kialakulását. E szemléletmód arra ösztönöz, hogy ismerjük meg vevőink igényeit, dolgozzuk össze azokat nemes szakmai küldetésessé, folyamatosan tájékozódjunk annak teljesüléséről, és a vevői visszajelzések alapján végezzük el munkánk javítását.

## A tanulásról

Először azt a folyamatot elemzem, melynek során az iskolai működés hangsúlya az oktatásról a tanulásra helyeződik át. Utána pedig arról beszélek, hogy mit tudunk tenni a tanulás kiszámíthatóbb, vevőközpontúbb, egyenletesebb minőségének biztosításáért.

A hagyomány vezérelte társadalmakban a tanulás – amelybe a gyakorlati ismeretek megvetett tárháza nem fért bele – mindig személyes ügy volt, mindig mestert (lélekvezetőt, „gurut”) igényelt, eredménye pedig mindig a személyiség belső átalakulása, „megvilágosodása” kellett, hogy legyen. Ennek nyomai ma is fellelhetők az elitképzés, a művészeti képzés bizonyos szeleteiben, valamint azokon az iskola utáni különórán, ahol magas kultúrával, pl. művészetekkel ismerkednek a fizetőképes tanulók. Amikortól az első „felvilágosodott” abszolutista államok katonai-gazdasági teljesítő-képességük növelése érdekében kötelező népoktatást építettek ki, a tömegoktatás átért a tanulás, az oktatás és minden vele összefüggő tevékenység (pl. ellenőrzés, értékelés) ipari mintájú megszervezésére. Az állami oktatásügy egyik nagy hazai fénykorának, a századforduló Monarchiájának iskolaépítészete jól tükrözi ezt a váltást: az iskola, a hivatal, a kaszárnya, a gyárépület, a kórház és a börtön egyazon – mai szemmel már lenyűgöző – építészetnek a termékei.

A frissen „tudásgyárrá” vált iskola tanulásfelfogását három állítással írhatjuk le:

- a mindenki által elsajátítandó helyes tudásanyag ismert és rögzíthető, innentől már csak az elsajátítás folyamatát és eredményét kell figyelemmel kísérni;
- a népoktatás kötelező minimumán túli tanulási kudarcok nem jelentenek állami szintre emelendő problémát, mert egy osztálytársadalomban végül mindenki „megtalálja a helyét”;
- a tanulás tehát magánügy, az oktatás – melyre minden modern nemzet sokat áldoz – viszont egyike a legfontosabb közügyeknek;
- a fő tennivaló tehát az oktatási folyamat ellenőrzés alá vonása, annak dokumentálása és betartatása, hogy az intézmények és pedagógusai a központilag elvárt erőfeszítéseket tegyék meg az oktatás sikeréért.

E korszak oktatásközpontú ellenőrzési rendszerének néhány máig ható eszköze:<sup>2</sup> központi tantervek, tanmenetek és tankönyvek; osztálynaplók, ellenőrzők, tanmenetek, óravázlatok.

A tanulás iránti érdeklődés a tömegoktatás második korszakának sajátja, amikor a népoktatáson túli szakasz színvonala is fontossá válik. Ennek okai eltérőek és sokszínűek lehetnek, itt csak utalni szeretnék az oktatással szembeni demokratikus elvárá-

2 A tantervek és tantervpolitikák – jóval összetettebb – kérdésért nem érintem.

sokra, a középfokú oktatás expanziójára, a hagyományos osztálytársadalmak tömeg-társadalmakká alakulására vagy a gazdaság növekvő igényeire.

A tanulás iránti növekvő érdeklődés a tudományokban is jelentkezik. Megjelenik a *tanulásirányítás* paradigmája.<sup>3</sup> Ennek lényege kettős:

- az oktatók által tudott és vitán felül álló az oktatás célja, a tanuló feladata az oktatással való azonosulás;
- alkalmazható az a tudományos és szervezett pedagógiai-didaktikai eszközrendszer, amely kifejti a kívánt hatásokat és kihozza a tanulóból az elvárt eredményeket.

E paradigma erőteljesen épített a számítógépes modellekre és a viselkedéstudomány emberképére. Az igazsághoz tartozik, hogy a tanulásirányítás alkalmazásának második szakaszában már szerepet kap a tanuló is: a tanuló önirányításra való képessége már csak közvetett oktatói irányítást tesz szükségessé. Mivel Magyarországon az önálló lélektani és pedagógiai gondolkodást 1948 után évtizedekre elfojtották, ezen paradigma hazai iskolai hatása elenyészőnek mondható, helyette inkább a múlt századi ellenőrző és dokumentáló oktatásfelfogás – többé-kevésbé tudattalan – továbbéléséről beszélhetünk.

A tanulásirányítással élesen szembenálló elképzeléseket fogalmaztak meg azok a reformpedagógiák, amelyek a „gyermeket” tették meg az oktatás és tanulás kulcsszereplőjének. A reformpedagógiák feltételezése szerint az oktatásnak elsősorban támogatni és ösztönözni kell gyermeki lélek fokozatos és öntörvényű – bár tudományosan megismerhető – fejlődését. E megközelítés nagy érdeme, hogy – gyermekközpontú látásmódjából következően szükségszerű módon – felértékelte a tanulást az oktatáshoz képest. A reformpedagógiák gyengesége viszont a tantermen és iskolakísérleten való felülemelkedésre, a szigetszerű lét meghaladására való képtelenség volt. Így a reformpedagógia felismerései elemeiben ugyan beépültek a modern pedagógiai kultúra főáramába, de tanulásközpontú oktatáspolitikai nem formálódott ki a közelmúltig.

Amikor – a demokratikus tömegoktatási rendszerek részleges kudarcai utáni kiábrándultság időszakában – újra felfedezik a tanulóval kapcsolatban a partneri viszony fontosságát, a korábbiaknál „puhább” paradigma válik általánossá: megjelenik a *tanulásszervezés* elképzelése.<sup>4</sup> E felfogás inkább az oktatás és tanulás szervezeti környezetére összpontosít. Ez a korszak az oktatásszociológia virágkora is, amikor az elemzők az modern tömegoktatás gondjait elsősorban szerkezeti-szervezeti változtatásokkal kívánták megoldani. E megközelítésben a tanulás feltételrendszere válik kulcsfontosságúvá, különös tekintettel a következő feltételekre:<sup>5</sup> térbeli, időbeli, eszközbeli és személyi feltételekre.

A hazai oktatásügy már meglévő rendszerét elsősorban kis részelemekként színezte e paradigma. Ide tartoznak olyan megoldások, mint a fakultációk, csoportbontások, „tehetséggondozó” és „felzárkóztató” képzések, a tagozatok és emelt szintű képzések,

3 A tanulásirányításról lásd Orosz S.: Tanulástörvények és a tanulás irányítása. Veszprém, 1980; Nagy S.: Az oktatásmélelet alapkérdései. Budapest, 1981; Báthory Z.: Tanítás és tanulás. Bp. 1985; Orosz S.: Az oktatás, mint a tanulás szabályozása. Veszprém, 1986

4 A tanulásszervezésről lásd Báthory Z.: Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest, 1992

5 Az oktatásról és pedagógiáról szóló közbeszédben ma is ezeket a „feltételeket” szokták azonosítani a minőséggel.

a tantárgyi munkaközösségek, a szakkörök, a tanulmányi kirándulások. E megoldások közös jellemzői, hogy – demokratikus szakmai közélet hiányában – az oktatás szereplői úgy kezelték magától értetődő fejlesztési lehetőségeknek őket, hogy eredményességük, hatékonyságuk és minőségük rendszeres értékelése teljesen hiányzott az elmúlt évtizedekben. Ennek következtében a „tehetséggondozásnak” és „felzárkóztatásnak” ma nincs iskolai szintű, modellekre támaszkodó, gyakorlatias és hozzáférhető szakmaisága.

Az az új megközelítés, melyet *tanulásvezetésnek* hívok, némileg összetettebb a korábbi paradigmáknál. Legfontosabb jellegzetességei, hogy: a tanulóból indul ki; nem annyira az oktatás (pl. egy adott iskolatípusban évente végzettek száma), mint inkább a tanulás eredményeire (pl. vizsgákon bizonyított tanulói kompetenciák) kíváncsi; az oktatás céljait sokszínűnek tételezi, a célok meghatározását az oktatásban érdekeltek – sokszor helyi szintű – alkujára (is) bízva; csak a tanulóval együtt lehet érvényes egyéni tanulási célokat tételezni.

A tanulásvezetés a tanulók *tanulási útjának* tudatos segítése és tervezése. Befolyásolja a tanulók tanulási útjának szerkezetét (átjárhatóság, egymásra épülés, tervezhetőség) és tartalmát (egyéni igényekre bontott külön feladatok kiadása, értékelése és visszacsatolása). Alkalmazásakor pedagógiai módszerek (pl. tanulói portfóliók, egyéni tanulási programok) és tanulószervezési eljárások (a különfoglalkozások és önálló tanulói munka szabályozása) egyaránt használatba vehetők.

A fenti változások mögött társadalmi átalakulás áll: a megszerzett tudás gyors avulása miatt egyre kevésbé lehetséges lezárt tudáscsomagok átadása és egyre fontosabbá válik a tanulás megtanulása. A munkaerőpiacon tartósan és sikeresen jelenlévők sorsa az élethossziglani tanulás. Ulrich Beck német szociológus szellemes hasonlatával élve a modern tömegoktatás olyan szelempályaudvar, ahol nem tudni, hogy hová indulnak és mikor érkeznek meg a vonatok, de valahová mindenkinek fel kell szállnia. Végképp eltűnnek az élethossziglani tartó „jó szakmák”.

Ilyen tanulási környezetben kulcsfontosságúvá válik a tanulmányok folytathatósága, átválthatósága, és a tanulási utak áttekinthetősége. Egy 12 évfolyamos, érettségivel végződő egyéni tanulási út számos olyan döntési pontot (iskolaválasztás, nyelvtanulás, tagozatválasztás, fakultáció, szakmai orientáció) rejt magában, melyek hosszútávon is meghatározzák a tanuló sorsát. Ez felelőség, melyet a felhasználói, vevői körre iránt elkötelezett oktatási intézményeknek fel kell ismerniük. Olyan szemléletmódra és kezdeményező magatartásra van tehát szükség, amely elébe megy a tanulói, szülői, fenntartói és munkaadói igényeknek és valamennyi érdekelt számára megkönnyíti a tanulóval kapcsolatos igények beépítését, a tanulási utak közös tervezését.

A pedagógus szintjén elsősorban a vevői – itt elsősorban tanulói – adottságok, igények és visszajelzések alapos és rendszeres megismerése jelenti a kihívást. A megismert dolgok munkába való beépítése („visszacsatolása”) ugyancsak pedagógusi feladat. Nem kétséges, hogy a hagyományos ismeretátadó pedagógiai gyakorlat alkalmatlan erre. Az alábbiakban a tanulásvezető pedagógus néhány ismérvét igyekszem megrajzolni:

- képes a tanulóihoz alkalmazkodó tananyag megszervezésére a rendelkezésre álló tartalmi kínálatból, azaz „sokkönyvű” pedagógus;
- képes a tanulóihoz alkalmazkodó követelmény- és értékelési rendszer kidolgozására, és nyilvánosságra hozására;
- képes a tanulóihoz alkalmazkodó tanítási módszerek alkalmazására;
- képes az egyéni tanulói érdeklődéseket támogató (tutori jellegű) tanácsadásra.

A hangsúly mindenhol a tanulókon van. Nem az a kérdés tehát, hogy mely pedagógiai rendszer számít korszerűnek, „haladónak”, európainak. Az a kérdés, hogy mely eljárásokkal lehet a legeredményesebben támogatni – Goethe-vel szólva – a tanulók vonzásait és választásait. Ha pl. egy elitgimnáziumban a fegyelmezett és ex-cathedra tanórai munka a vevőközpontú, ott fölösleges a divatos pedagógiai megközelítések (csoporthmunka, differenciálás stb.) erőltetése.

## A minőségbiztosításról

A decentralizált oktatási rendszer szükségszerűen fordul a helyi közösség felé, és az intézményi működéshez „iránytűt” keresve igyekszik vevőkörének igényeit megismerni és beépíteni működésébe. Ezzel párhuzamosan válnak láthatóvá a minőségbiztosítás rendszerszintű problémái is. Ez utóbbiak az alábbi táblázatban foglalhatók össze.

*Az oktatásügy hét rendszerszintű minőségi problémája:*

- 1) a pedagógus szakma helyzete és feladatai közötti kiáltó ellentmondás;
- 2) a tanulók és szüleik kiszolgáltatottsága;
- 3) az oktatásban érdekeltek, az iskolafelhasználók bevonásának gyenge mértéke;
- 4) a vevőszolgálati eljárások teljes hiánya helyi és országos szinten;
- 5) világos országos és helyi követelményrendszerek hiánya;
- 6) a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiánya;
- 7) a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiánya.

Szakmai és társadalmi szempontból azonban legalább ilyen érdekesítő az intézményi és helyi szint. Az oktatási intézmények számára a vevőközpontú működés és a szakmai-pedagógiai megújulás olyan célkitűzések, melyek a hagyományos működés keretei között csak nehezen valósíthatók meg. Ennek okai a következők:

A hagyományos szervezetben nincsenek eljárások a dolgozók folyamatos bevonására; a hagyományos szervezetben gyengék az alapok egy közös szervezeti-pedagógiai értékrend kidolgozására; a hagyományos szervezetben nincsenek biztosítékok a működés folyamatos figyelésére és javítására; a hagyományos szervezetben bevezetett javítások középtávú fenntarthatóságát semmi nem biztosítja.

Ezen problémák megoldása érdekében az oktatásban is nő a minőségügyi rendszerek iránti érdeklődés. Ezen rendszerek (mind az ISO-szabványcsalád, mind pedig a teljes körű minőségirányítás azaz TQM) éppen a fenti elvárásoknak való megfelelés érdekében látszanak megfelelő eszközöknek az oktatásban is.

SETÉNYI JÁNOS