

Dr. Fodor László

Az iskolai oktatás néhány időszerű paradigmaticus pedagógiai követelménye

Természetesnek tekinthetjük, hogy az iskolai oktatás minőségének biztosítása a pedagógiai folyamat bármely szintjén vagy fázisában olyan általános kritériumok elkülönítését követeli meg, amelyek mint irányszabó és befolyásoló tényezők egyrészt a legváltozatosabb jobbító szándékú intézkedések és korszerűsítő beavatkozások alapját testesíthetik meg, másrészt a felmérési és értékelési viszonyítások szempontjait képezhetik (s ekképp az értékelés pontosságát növelhetik). Ugyanis az ilyenfajta kritériumokra mint minőségdeterminánsokra irányuló pedagógiai befolyásolások révén a tanítási-tanulási folyamatok lezajlásának optimalizációja mutatkozik lehetségesnek, még olyan átmeneti periódusokban is, amelyeket kevésbé hiteles oktatáspolitikai irányvonalak vagy fokozott finanszírozási nehézségek jellemeznek. Amennyiben megfelelő kritériumokat sikerül találni, akkor azok mentén egyrészt normákat, szabályokat és előírásokat lehet statuálni, másrészt a pedagógiai folyamat személyiségfejlesztő erővel rendelkező nevelő hatásait számottevően fel lehet erősíteni. Az alábbiakban néhány olyan paradigmaticus pedagógiai kritériumot veszünk rövid elemzés alá, amelyek egyértelmű követelményeket tartalmaznak, s amelyek érvényesítése nagy valószínűséggel eredményesebbé teszi az iskolában lezajló oktatási-nevelési folyamatokat.

Tevékenységcentrikusság. Az iskolás gyermekek általános testi-lelki fejlődése elősegítésének szempontjából kivételesen az bizonyul fontosnak, hogy az iskola egyfelől milyen tipikus oktatási tevékenységek elvégzésének, illetve milyen konkrét tanulási feladatteljesítéseknek lehetőségét szervezi meg, másfelől pedig, hogy milyen formatív szándék által vezérelt aktivitásvégzési és konkrét megtapasztalási lehetőségeket ajánl fel a növendékeknek. A tevékenységcentrikusság tulajdonképpen azt jelenti, hogy az iskola egész belső életében az aktivitás dominál, illetve, hogy a növendékeknek elvégzésre felajánlott, szűkebb oktatási célokat szolgáló didaktikai tevékenységek készlete, valamint a specifikus személyiségfejlesztő foglalkozások, tréningek, játékok vagy cselekvéses gyakorlatok rendszere akár mennyiségi, akár minőségi szempontból megfelelő mértékű. Nyilvánvalónak tűnik, hogy ideális esetben a pedagógiai folyamat egyrészt minél nagyobb mértékben aktivitások és tanulási (tervezési, szervezési, alkotási, értékelési stb.) feladatok végzésében jut kifejezésre (a tanulói aktivitásra építő módszerek révén), másrészt a didaktikai és a

formatív jellegű tevékenységek arányosan oszlanak meg a folyamat menetében. Erről ma még sajnos nem beszélhetünk, amennyiben egyfelől az iskola tevékenységkínálata mindenképpen elégtelen (hisz az akcionalitás még mindig nem centrális szempont), másfelől pedig a kifejezetten oktatási célokkal szervezett, klasszikus lecketanuláson alapuló helyzetek dominálnak (ami köztudottan az ismeretközpontúság természetes és közvetlen következménye).

Bábosik István (2002, 116) arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskola tevékenység-repertoárja ne szűküljön be az ismeretközvetítő tevékenységre, ne váljon egyeleművé. Megfelelő helyet kell tehát biztosítani a formatív jellegű konkrét cselekvések, a szocializálódást elősegítő közvetlen önálló megtapasztalások, a specifikus feladatvégzések részére is. A fentiek alapján egyáltalán nem nehéz arra következtetni, hogy minél tágabb szférájú és minél változatosabb az iskola mind didaktikai célzatú, mind nevelő szempontú tevékenységkínálata, annál sikeresebb lesz a fejlődéshez szükséges tapasztalatok megszerzése, természetesen az alapvető személyiségkomponensek kiképződése.

A hagyományos oktatással szemben – amelyben köztudottan többnyire a pedagógusi közlés, a magyarázat, a verbális tanulás, a befogadás, az ismeretek emlékezetbe vésése és felidézése kap kitüntetett szerepet – a tevékenységcentrikusság keretei között a tanulás a konkrét dolgokkal végezhető sokrétű aktivitásokból indul ki. Erre éppen azért van szükség, mert az ember pszichikus fejlődésében az önaktivitás – legyen az materiális, materializált vagy intellektuális – kitüntetett szerepet játszik. A tevékenységcentrikus pedagógia egyrészt a reformpedagógiai koncepciók, másrészt a tevékenységpszichológia képviselői nézeteinek alapján bontakozhatott ki. Idevágó XX. századi híres pszichológiai kutatások alapján – Piaget 1973; Aebli 1973; Zörgő 1974; Leontyev 1979 – arra lehet hivatkozni, hogy a tevékenység, mint cselekvések, műveletek, mozgások és aktusok rendszere, egyfelől a környezetre való hatás elsőrendű eszköze, másfelől azonban alapvetően az önfejlődés, illetve a személyiség alakulásának meghatározó mozgatórugója. Az ember öntevékenységgel nemcsak a világot ismeri meg, hanem önmagát is, továbbá nemcsak a világot formálja és építi, hanem saját személyiségét is. Ugyanakkor, e koncepció viszonylatában azt a pedagógiai szempontból igencsak releváns tény is figyelembe kell venni, hogy valamennyi pszichikus struktúra, művelet vagy funkció kialakulását a materiális vagy tárgyi (objektuális) aktivitásokra lehet visszavezetni (hiszen azok eredményeként játszódik le, nyilván a nyelvi rendszer segítségével, a belsővé válás, az úgynevezett interiorizáció). Ebből fakad, hogy a tevékenységek hiányában, önmagukban sem a biogenetikai adottságok és hajlamok (bármennyire is sokrétűek és optimálisak), sem a környezeti tényezők és hatások (bármennyire

is gazdagok és kedvezőek) nem biztosíthatják, illetve nem tarthatják fenn a személyiség normális fejlődésének folyamatát.

A tantárgyrendszerű oktatás tevékenységcentrikus tanulásszervezési eljárásokra való alapozásának egyik nélkülözhetetlen előfeltételét – a pedagógusok ilyen irányú tantárgypedagógiai beállítódásán túl – éppen a tantárgyak minél jobb feladatosítása és problematizálása képezi. Ugyanis minél magasabb egy tantárgy performációs szintje, minél jelentősebb mértékben igényli a tanulók alkotó cselekvéses részvételét, annál nagyobb lesz annak a készségekre, képességekre és más tulajdonságokra irányuló fejlesztő-formáló ereje is.

Gyermekközpontúság. Rendkívüli jelentőségű pedagógiai paradigmáról van szó, amely közvetlenül arra a kérdésre vonatkozik, hogy az iskolai pedagógiai folyamatban a pedagógusok minden esetben azt teszik-e (kizárólagosan és kifejezetten csak azt teszik-e), ami egyértelműen és bizonyítottan a gyermekek javát szolgálja, ami testi, lelki és szociális fejlődésüket favorizálja, végül pedig, ami nem kerül ellentétbe az alapvető gyermeki szükségletekkel, érdekekkel és jogokkal. A gyermekközpontúság szellemiségében a pedagógusoknak egyfelől azokat a tényezőket, azokat a tárgyi-anyagi és szubjektív feltételeket kell megtalálniuk, amelyek elsődlegesen az iskolában tanuló gyermekek normális fejlődését garantálják, másfelől pedig minden eszközzel meg kell védeniük a gyermekeket minden olyan hatástól, amely károsodásokat okozhatna a gyermek személyiségében. A gyermekközpontúság, illetve a gyermek iránti elkötelezettség égisze alatt az iskolai pedagógiai folyamatban nyomon követett célok, az alkalmazott eljárások, módszerek, technikák, eszközök és tartalmak oly módon vannak kiválóatva és összeszervezve, hogy azok mindig mindenekelőtt a tanuló gyermek egészséges fejlődésének érdekeit, illetőleg feltételeit és körülményeit szolgálják, s összhangban vannak az életkori és egyéni sajátosságok készletével. Nagy bizonyossággal lehet azt feltételezni, hogy az iskola oktatási és nevelési hatékonysága olyan léptékben fokozódik, amilyen mértékben a gyermeki érdekek és a sajátos szükségletek előtérbe kerülnek (s azok mindenekfelett állnak).

A tanuló gyermekekhez való pedagógusi igazodás, a pozitív kapcsolat, a személyes sajátosságok és érdekek figyelembevétele, a gyermeki képességek kibontakozásához szükséges objektív és szubjektív feltételek jó minőségű biztosítása olyan belső érzelemgazdag klímát teremt az iskolában, amelyben a gyermekek jól érzik magukat, lelkesen végzik el a kiosztott tanulási feladatokat, kellemesnek és érdekesnek fogják fel még azokat a teendőket is, amelyek jelentős erőfeszítéseket igényelnek. Az oktatási folyamatban megnyilvánuló gyermekközpontúság szinte ugyanazokat az elemeket hozza előtérbe, mint Rogers (2003) személyközpontúsága a gyógyításban vagy a pszichoterápiában.

A híres amerikai pszichológus egyébként azt is kihangsúlyozta, hogy a nevelés lényege elsősorban az odafordulás, a hitelesség, a gyermek személyiségének elfogadása, az abban levő célok, vágyak vagy tervek kibontakoztatása. Úgy vélte, hogy a nevelés révén a személyiséget segíteni kell abban, hogy az azzá váljon, akivé válni szeretne, illetve akivé válhatna.

Napjainkban a gyermekközpontúságot mint elsődleges működési alapelvet az iskolai pedagógiai programok, az iskola működésének hátterében található nevelésfilozófiák túlnyomó többsége tartalmazza, illetve explicit módon deklarálja (hisz az ma menő vagy divatos dolog). A napi oktatási tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a legtöbbször a gyermekközpontúság szellemisége nem tükröződik elfogadható szinten a gyakorlat síkján. Ez többek között annak tudható be, hogy a gyermekközpontúság mértékét változatos tényezők akadályozhatják vagy csökkenthetik. Nem tesz jót például a gyermekközpontúságnak a túl nagy gyermeklétszám (a zsúfoltság), a túlterheltség, a finanszírozási nehézségek, a szakteremhiány, a tárgyi-anyagi eszközökre vonatkozó hiányosságok, a tananyagorientáltság, a pedagógusok gondjai és nehézségei, a tanításcentrikusság, a tanárközpontúság, a következetlenség vagy a valamilyen szempontból hiányos szakmai felkészültség.

A gyermekközpontúság pedagógiai felfogásának megfelelően az iskolás gyermeknek a fejlesztés szándékával történő elfogadását, értéként való kezelését kellene előtérbe hozni, a gyermekekkel szemben pedig mindenekelőtt empátiát, pozitív késztetést, szeretetet, türelmet és bizalmat kellene tanúsítani. Könnyen megfigyelhető azonban, hogy mindez a gyakorlatban még napjainkban sem igazán így történik, amennyiben a biztonság, a védettség, a szeretet, a gyengédség, a felvigyázó figyelem vagy a hiteles melegség gyakorta nem elégséges egyértelműséggel nyilvánul meg. Ugyanakkor az a Jung (1997) által megfogalmazott eszme sem érvényesül kellőképpen, mely szerint az individuumhoz csakis individuális megértéssel szabad közeledni.

A gyermekközpontúság szemléletének lényegét talán Vekerdy Tamás (2004) fogalmazta meg a legfrappánsabban, amikor azt írta, hogy az nem jelent mást, mint „hőzasegíteni a felnövő embert ahhoz, hogy azzá legyen, akivé lehet”. E hőzasegítés pedig alapvetően abban áll, hogy a gyermek számára biztosítjuk mindazokat a kedvező körülményeket, amelyek keretei között minden egyes iskolás gyermek ki tudja bontakoztatni magát még akkor is, „ha teljesen más képességei vannak, mint amit a szokványos iskola a közismereti tantárgyakkal elvár”.

A gyermekközpontúság tehát azt a fokozott pedagógusi törekvést jelenti, hogy a gyermek fejlődési üteméhez, személyiségéhez, egyéni szükségleteihez, adottságaihoz és mindenfajta lehetőségeihez alkalmazkodjunk.

E törekvés érvényesítése azt követeli meg, hogy a gyermek ténylegesen legyen a módszertani megfontolások, illetve a didaktikai tevékenységek központjában, legyen a tevékenységek aktív résztvevője, s mindennek, ami az iskolában történik ő legyen a főszereplője. Ennek értelmében az egyénre szabott módszerek és az egyes sajátosságoknak megfelelő fejlesztő tevékenységek alkalmazásának szükségessége nyilvánvalónak tűnik.

Élményorientáltság. Meglehetősen régi észrevétel, hogy a pedagógiai folyamat hatékonysága fokozottan növekedik, ha a tanítási-tanulási tevékenységek pozitív élményeket indukálnak a növendékekben, illetve ha a tanulási anyag vagy a tanulási szituáció kellemes érzelmekhez asszociálódik. A pszichológiai kutatások alapján ma már pontosan tudjuk, hogy a fejlődés meghatározó tényezőjét, a fejlődési folyamatnak szükséges energiát nyújtó elsőrendű faktortól voltaképpen a gyermek által (az ismeretekkel, oktatási eszközökkel, nevelőkkel, történésekkel, eseményekkel vagy helyzetekkel szemben) kellemesnek megélt élményszerű érzések képezik. Ennek megfelelően a pedagógia jelen pillanatban is azt ajánlja a gyakorló pedagógusoknak, hogy legyenek élménynyújtók, illetőleg, hogy mindabban, amit az oktatás és nevelés vonatkozásában tesznek, legyenek minél élménykeltőbbek. Tapasztalati tény, hogy a tanulás akkor élménykeltő, amikor az konkrét, közvetlen, gyakorlati (gyakorta a természetben, valódi tárgyak, dolgok és jelenségek vonatkozásában vagy reális szituációkban lejátszódó) megtapasztaláson, a növendékek aktív, manipulatív, cselekvő, munkálkodó részvételén alapul, valamint akkor, amikor sikeres. A pedagógiai szempontból értékes, valódi élményt a gyermek akkor éli meg, amikor ráteheti a kezét a tanulás tárgyát képező reális dolgokra vagy jelenségekre. Az ilyen jellegű pedagógiai szituációkkal a pedagógia egyik ágazata, az úgynevezett élménypedagógia is foglalkozik. Ennek fő megállapítása az, hogy a normális személyiségfejlődés érdekében az egyéni élmény, az emocionális érintettség kerüljön a tanítási-tanulási tevékenységek központjába (ami sokszor csakis osztályon vagy iskolán kívüli tevékenységek révén valósulhat meg). Ugyanis a tanulási szituáció, illetve az ahhoz kapcsolódó ismeretek és cselekvések hatására a gyermekben erős érzelmek kelnek szárnyra, amelyek – nyilván jellegük és mélységük függvényében – fokozzák nemcsak az asszimilációs és interiorizációs folyamatokat, hanem a fejlődés egész menetét és sikerességét. Az élményközpontúság pedagógiai logikája éppen abban a pszichológiai tényben ragadható meg, hogy minél változatosabb a tanulás tárgyával kapcsolatos cselekvés, annál sokszínűbb lesz a kiváltódó, személyesen átélhető élmény, következésszerűen annál eredményesebb és tartalmasabb lesz a személyiség alakulása. Ebben az összefüggésben ki kell emelnünk a személyes aktivitás sikerességét követő sikerélmény pedagógiai jelentőségét, hisz az olyan

személyiségbeli komponensek állapotát erősíti, amelyek közvetlenül részt vesznek a személyiség működéseiben (motiváció, igény szint, önbizalom, pozitív önértékelés, önbecsülés stb.). Pedagógiai alapvetésben a siker egy olyan pozitív következmény, amely közvetlenül a tanulási tevékenységből származik. Pláne kisebb gyermekek esetében a nevelésnek alapvetően sikerélményorientáltnak kell lennie. Ebben az irányban pedig azzal kell számolnia, hogy az ösztönző erejű, örömet nyújtó és szárnyakat adó sikerélmény érzése szinte mindig alapvetően az egyéni aktivitásból, illetve az aktivitás jó teljesítményéből adódik.

Számos jel utal arra, hogy az élmény talán a legfontosabb és legerősebb fejlesztési eszköz. Alkalmazásakor azonban figyelembe kell venni azt a pszichológiai megfontolást, mely szerint az esetek többségében a pozitív élmény építi és erősíti a személyiséget, a negatív pedig rombolja és gyengíti. Arra következtethetünk, hogy a személyiség jó irányú változásainak és általános gazdagodásának lényeges előfeltétele az elemi örömeztől a komplex intellektuális, praktikus vagy esztétikai érzelmekig terjedő pozitív élmények átélése és feldolgozása (megélése).

Személyiségközpontúság. A személyiségközpontúság eszméje nemzetközi téren megfigyelhető, egyre erősödő trend az utóbbi időkben. Személyiségközpontúságról akkor beszélhetünk, amikor a pedagógusok mindazzal, amit tesznek (mind a legelemibb didaktikai feladatokkal, mind a legnagyobb léptékű modellszerepekkel) elsődlegesen a személyiség ép és egészséges fejlesztését szorgalmazzák, s csak másodsorban törekcsenek egyes ismeretek átadására, s annak alapján a tág értelemben vett szellemi képességek alakítására. Voltaképpen arról a pedagógiai törekvésről van szó, melynek megfelelően az iskolai nevelési-oktatási tevékenységek központi jelentőségű, globális jellegű végső feladatát a személyiség holisztikus és integrált fejlesztése képezi. Az iskolai oktatás és nevelés, illetőleg a fejlesztési folyamat tulajdonképpen a társadalmi-történelmi (élet- és munka-) tapasztalat tanulás általi átszarmaztatására, a felgyülemlett kulturális értékek áthagyományozására, s mindennek alapján a személyiség alapvető összetevő komponenseinek célirányos alakítására, illetve a komponensek funkcionális minőségének optimalizációjára vonatkozik. Ez mindenekeelőtt abból a megfontolásból van így, hogy a személyiség hatóereje, általános adaptív működése, illetve teljesítőképessége, továbbá az egyre bonyolultabbá váló és egyre több követelményt támasztó (egyre gyorsabb ütemben és hovatovább megújulásszerűen változó) társadalmi-környezeti feltételekhez történő alkalmazkodása, életet és jólétét biztosítandó, minél hatékonyabbá váljon. Voltaképpen arról van szó, hogy az intézményes oktatás ismeretek, tudás, személyiségépítő kulturális minták és értékek átadásával,

szokások, készségek, képességek és vátozatos emberi tulajdonságok fejlesztésével a társadalom autonóm, megfelelő adaptivitással és az önfejlesztés hatékony lehetőségeivel rendelkező, választani és dönteni tudó, cselekvőképes (tevékeny) és hasznos (alkotó) tagjaivá szocializálja a felnövekvő nemzedékek sorait.

Akkor, amikor az intézményes nevelés központi célkitűzését egyértelműen az integrált személyiség fejlesztésében állapítjuk meg, voltaképpen arra gondolunk, hogy a személyiség egy olyan komplex komponensrendszer, amit a pedagógiai technológia segítségével, a biogenetikai adottságok függvényében, mindenképp a gyermek- és ifjúkor mentén, alapvetően a tanulási tevékenység eszközletével a fiatal felnőttkorig fokozatosan fel lehet építeni, s az elkövetkezőkben élethosszig tartóan gazdagítani és tökéletesíteni lehet.

A személyiségközpontúság lényege tehát abban ragadható meg, hogy a nevelést személyiségfejlesztésnek fogjuk fel, s e tevékenység alapvető célját az egyre sikeresebb működésben, illetve az egyre eredményesebb teljesítőképeségben jelöljük meg. Ugyanis a nevelés révén történő céltudatos személyiségfejlesztéssel végső soron azt óhajtjuk elérni, hogy az egyén adaptív jellegű viselkedése, (a fontos szociális funkciók irányában megmutatkozó) egyéni (önmegvalósításra vonatkozó) és közösségi érdekeket szolgáló cselekvései, egész produktív aktivitása, mint ahogyan verbális szintű kommunikációs megnyilvánulása is, minél eredményesebben segítse a tág értelemben vett szociális beilleszkedést (voltaképpen az egyén boldogulását).

Nevelésre való fókuszálás. Itt egy olyan központi jelentőségű és globális jellegű paradigmatis pedagógiai követelményről van szó, amely azt jelzi, hogy az adott iskola pedagógiai rendszerében, illetőleg a pedagógusok pedagógiai gondolkodásában a szűkebb értelemben vett nevelés és a szocializálás, azaz a tulajdonság- és magatartásfejlesztés elsődleges és központi fontosságú helyet foglal el. Ennek megfelelően a pedagógiai folyamatban a nevelés elsődlegességet élvez az oktatással szemben. Ugyanakkor számos oktatási feladat megoldásának kifejezett célja a személyiség valamilyen tulajdonságának alakítása (s nem az egyes faktikus ismeretek emlékezetbe vésése). Sokszor valamilyen művelődési anyag kapcsán végzett tanulási feladatok és gyakorlatok elvégzésével elsődlegesen nem a memorizálást követik nyom, nem az ismeretjellegű (deklaratív, lexikális vagy tartalmi) tudás fejlesztését tűzik ki célul a pedagógusok, hanem a jártasságok, készségek, képességek, szokások, attitűdök, indítékok, szükségletek, érdekek, meggyőződések vagy más személyiségtulajdonságok alakítását.

Az oktatásközpontúságot, az iskolának elsődlegesen ismerettanításra való erőteljes hajlandóságát (s az ahhoz kapcsolódó normatív, intellektuális, teljesítményorientált, közvetlen hatású és befogadásra építő beállítottságát) a

XX. század közepétől kezdődően egészen napjainkig igen sok bírálat érte. Mindennek ellenére eme orientációnak az alapvető elemei gyakorlatilag mindmáig nem tűntek el, hisz azok ma is, ha gyengébb formában is, de könnyen fellelhetők (amennyiben a módszertanok többsége nem nevelésorientált szemléletű). Ez a helyzet is azt jelzi, hogy mennyire körülményes a pedagógiai folyamatok hosszú időperiódusokban megcsontosodott paradigmáit, s az azokhoz kapcsolódó sztereotíp gyakorlatokat újabb és időszerűbb modellekkel felváltani, még akkor is, amikor azok egyértelműen eredményesebbnek bizonyulnak.

A fentiek értelmében arra következtethetünk, hogy a nevelési eredményesség (a pedagógiai folyamat kimeneténél az egyénben megmutatkozó viselkedésformák, attitűdök, indítékok, jellemvonások, érdeklődések, törekvések, szükségletek, szokások, meggyőződések és számos más személyiségjegy minősége) feltételezhetően annál magasabb szintű lesz, minél hangsúlyozottabb és központibb szerepet nyer a nevelés ténye a pedagógusok gondolkodásában, s implicite az iskola tevékenységrendszerében, végső soron annak egész belső pedagógiai életében. Tudományos megalapozottság. Nem képezheti vita tárgyát, hogy az iskolai pedagógiai folyamat eredményessége, akár a maga globalitásában, akár pedig valamennyi oktatási, nevelési és képzési részmennyiségében, s az iskolázás bármely szintjén, nagymértékben az odavágó tudományos kutatások legfrissebb eredményeinek hasznosításától függ. Úgy véljük, hogy napjainkban a növendékek felelős és autonóm személyiségekké való formálásában az iskolai pedagógiai folyamat nem tekinthet el sem a pedagógiában kimunkált elméleti rendszerektől, sem a tantárgypedagógiai, fejlődéslélektani és nevelésszichológiai kutatások által feltárt tudományos felismerésektől (s az azokból fakadó törvényszerűségektől, normáktól és szabályoktól), sem pedig a változatos más irányultságú, de az ember, illetve az emberi fejlődés viszonylatában is vizsgálódó tudományok – humángenetika, etika, logika, antropológia stb. – eredményeitől.

Az utóbbi időkből egyre erőteljesebben mutatkozik annak szükségessége, hogy a tág értelemben vett nevelés teljes folyamatát kizárólag a tudományos eredmények alapján kell végigjárni. Az oktatási-nevelési aktivitások vonulatában ma már nem tehetünk szinte semmi olyant, aminek érvényességét a pedagógia területén végzett tudományos kutatás nem igazolta. Ebben az orientációban az iskolai oktatás korszerűségének alappilléret, s következőszerűen eredményességének biztosítékát a tudományosság szempontja képezi. Közvetlen igazságnak látszik, hogy amennyiben az alkalmazott oktatási módok, keretek, folyamatok vagy technikák kutatási eredmények által legitimáltak, a pedagógiai folyamat kimenetelénél nagy valószínűséggel az elvárt, ill. az előzetesen kitűzött céloknak megfelelő eredmények fognak megmutatkozni.

A gyakorló pedagógus az oktatási-nevelési folyamat megszervezésekor ma már nem járhat el alkalomszerűen vagy tetszőlegesen, régebbi időkre jellemző vagy az elmúlt (politikai, gazdasági, szociális stb.) körülmények között viszonylag megfelelőnek bizonyult nézetek, hétköznapi pedagógiai elméletek, illetve saját vagy közvetett tapasztalat útján kialakult egyéni gondolatrendszerek alapján. A gyermek iránt érzett felelősségének perspektívájában nem bízhat semmit a véletlenre, nem alapozhat esetleges egyéni, hitekkal teletűzdelt elképzeléseire, amennyiben mindig mindazt, amit a fejlesztés érdekében didaktikai szándék által vezérelten tenni óhajt, a tudományos kutatás által ajánlott aktuális felismerések, magyarázatok, paradigmák, modellek és elméletek alapján kell tennie. Alkalmazott oktatási és nevelési tevékenységrendszerét kizárólag a neveléstudományok által feltárt eredmények legitimálhatják. Amennyiben az intézményes keretek között zajló, szakképzett pedagógusok által irányított nevelés rendszerint professzionális jellegű, csakis tudományos pedagógiai tudás alapján történhet.

A tudományos megalapozottság követelményének tekintetében két fontos kérdés vetődik fel: az egyik arra vonatkozik, hogy hogyan lehetne a romániai magyar iskolázási kultúra vonatkozásában releváns kutatási eredményekhez minél hamarabb, minél könnyebben és nem túl nagy költségek árán hozzájutni, a másik pedig arra, hogy miként lehetne a neveléstudományok nemzetközi színterén megmutatkozó, általános érvényességű tudományos fejleményeit megismerni, s milyen feltételek mellett lehetne azokat a helyi körülményekhez igazítottan hasznosítani. Továbbá az is egyre jobb megoldást igénylő probléma, hogy a hiteles hazai, illetőleg külföldi kutatási eredményeket hogyan lehetne az iskolai tanítási-tanulási folyamatba minél szervezettebben implementálni.

A fenti kérdések vonulatában, a hazai és külföldi pedagógiai kutatások aktuális helyzetét értékelve, arra tudunk következtetni, hogy a romániai magyar iskolázási rendszer esetében, az oly sokat hangoztatott reformtörekvések és a folyamatos minőségbiztosítás vonulatában kikerülhetetlenül szükségesnek mutatkozik a tudományos kutatások arányának növelése, többek között azért is, mert egyes magyarországi vagy más külföldi neveléstudományi vizsgálatok adott elemei, egyes területeken végzett kutatások eredményei, meghatározott specifikus jellegzetességek vagy sajátos társadalmi, oktatáspolitikai, oktatásszervezési, valamint az oktatásmenedzsmenti feltételek miatt, nem igazán hasznosíthatók a romániai köznevelési rendszerben.

A pedagógiai folyamatok tudományos alapjainak biztosításakor, felmerül egy meglehetősen körülményes szelekciós probléma is. Ez arra vonatkozik, hogy napjainkban az oktatásra és nevelésre, a személyiség, a fejlődés és a

tanulás fogalmainak tekintetében egyre többféle értelmezési alternatíva rendelkezik tudományos kimunkáltsággal. Az is tény, hogy a nevelés jelenségvilágára vonatkozó alternatív konceptuális rendszerek skálája, a nevelés folyamatát érintő tudományos értelmezések tárháza folyamatosan szélesedik. Talán előnyös lenne, ha a pedagógusképzésben, s méginkább a pedagógus-továbbképzésben ne az olyannyira divatos, de többé-kevésbé értelmetlen szövegelésre, vagy a változatos, de majd mindig ostobácska feladatok megoldására vagy butuska gyakorlatok elvégzésére alapoznának, hanem a legújabb és nemzetközi szinten a legelterjedtebb elméletek és modellek ismertetésére. A nevelésre vonatkozó tudományos értelmezések meglehetősen gazdag tárházának körülményei között a gyakorló pedagógusnak nem az a dolga, hogy próbálja meg kiválasztani a legjobbat a neveléstudományok története során kidolgozott modellek és elméletek közül, hanem az, hogy a modern alternatívák közül egy iránt kötelezze el magát, hogy a pillanatnyi körülmények függvényében döntsön arról, melyiket fogja alkalmazni. Például könnyen megállapítható, hogy melyik a legújabb tanuláselmélet vagy személyiségfelfogás, azt azonban, hogy melyik ma azok közül a legoptimálisabb, talán senki nem tudná megmondani (jóllehet egyes elméletek nagyobb mértékben letisztultak, mint mások, s ennek következtében elhíresültek). Ennek megfelelően nem az a fontos tehát, hogy a legjobb és legszebb tanuláselméletet vagy a legoptimálisabb személyiségkonceptiót próbáljuk megtalálni, hanem egyfelől az, hogy az általunk kiválasztott és elmélyülten megismert tanuláselmélet vagy személyiségfelfogás igazsága kellőképpen bizonyított legyen (amennyiben számos olyan elmélet van, amire még nincs tudományos magyarázat), másfelől pedig az, hogy az iskolai gyermeki tanulás folyamatát annak szellemében szervezzük meg.

Bibliográfia

- Aebli, Hans: *Didactica psihologică*. București, 1973, EDP.
- Bábosik István: Neveléseméleti modellek hatékonyságának mutatói. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, 2002, BIP.
- Jung, G. Carl: *Emlékek, álmok, gondolatok*. Budapest, 1997, Európa.
- Leontyev, A. Nyikolajevics: *Tevékenység, tudat, személyiség*. Budapest, 1979, Gondolat.
- Piaget, Jean: *Az értelmi fejlődés társadalmi tényezői*. Bukarest, 1973, Kriterion.
- Rogers, R. Carl: *Valakivé válni – a személyiség szünetlése*. Budapest, 2003, Edge2000.
- Vekerdy Tamás: Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle*. 2004/4–5. 91–96. p.
- Zörgő Benjámín: De la acțiunile pe modele obiectuale la operațiunile cu simboluri. *Revista de psihologie*. 1974/2.

