

X22888

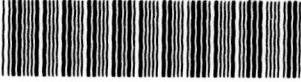
EMLÉKKÖNYV
OROSZ SÁNDOR PROFESSZOR
NYOLCVANADIK SZÜLETÉSNAJÁRA

888SS

VESZPRÉM, 2006

Szerkesztette: TÖLGYESI JÓZSEF

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000507523



A kötet megjelenetésének támogatói:

Veszprémi Egyetem
Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa
Veszprém Megyei Jogú Város Önkormányzata, Veszprém
OOK Press Kft., Veszprém

X 22888

ISBN 963 9495 81 6

Kiadja: a Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa
Felelős kiadó: Zsolnai József
Technikai szerkesztés és tipográfia: Szűrmay László
Készült: az OOK Press Kft. veszprémi nyomdájában
2006 januárjában

ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG AZ ÓVODÁTÓL AZ ÉRETTSÉGIIG¹

Csapó Benő

egyetemi tanár; az MTA doktora

Szegedi Tudományegyetem

MTA-SZTE Képességkutató Csoport

Azért emeltem ki már a címben az *esélyegyenlőtlenséget*, a széles körben használt *esélyegyenlőség* kifejezés ellentétét, mert úgy gondolom, a problémát valójában ez egyenlőtlenség okozza. Mégpedig az az egyenlőtlenség, amelyet ma nagyrészt az iskolarendszer alakít ki. Nekünk tehát elsősorban az esélyek egyenlőtlenségével kell foglalkoznunk, azon kell gondolkoznunk, miképpen lehetne az azokat létrehozó, felnagyító iskolai folyamatokat megváltoztatni. Nem beszélnék annyit az egyenlőségről, ha nem lenne mindinkább szembeűnő az egyenlőtlenségek különböző megnyilvánulása, ha nem lenne egyre súlyosabb az egyenlőtlenséget felnagyító, néha rejtett folyamatok végső következménye. Amikor tehát az esélyegyenlőség javítására törekszünk, legkézenfekvőbb feladatunk az egyenlőtlenségeket létrehozó okok megszüntetése.

A következőkben tehát azt szeretném megmutatni, hogy a különbségeket sokszor maga az iskolarendszer hozza létre, vagy növeli meg nemkívánatos mértékben. Ezt a rendszert pedig meg lehet, meg kell változtatni. A közoktatásban ma is nagyon sok pozitív törekvéssel találkozunk. Milliókat, néha milliárdokat költünk arra, hogy bizonyos pontokon beavatkozzunk, az esélyegyenlőtlenségeket kezeljük. Ugyanakkor az oktatási rendszerben működnek olyan mechanizmusok – gyakran ugyancsak valamely oktatáspolitikai döntés mellékhatásaként –, amelyek az esélyek kiegyenlítésére indított programok hatását lerontják, esetleg megszüntetik a pozitív beavatkozások eredményeit.

¹ A tanulmány a VII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencián 2004. október 15-én elhangzott előadás szerkesztett szövege.

Nemzetközi szinten is számos olyan törekvésnek lehetünk tanúi, amelyek célzott támogatásokkal, pozitív diszkriminációval, a lemaradók, a hátrányos helyzetűek fokozott segítségével kísérelte meg a problémákat megoldani. Azt látjuk azonban, hogy ha nem az egész rendszert tekintjük, nem rendszerben gondolkodunk, ha nem nézzük meg azt, hogy egy beavatkozásnak milyen a hatása, hogyan épülnek egymásra a különböző hatásmechanizmusok, akkor hosszabb távon kioltódik az egyébként jó szándékú, és néha rövidebb távon eredményes beavatkozások eredménye. Ezért sorra veszem az iskolarendszer kritikus pontjait az óvodától az érettségiig. Mindegyik ponton kiemelek néhány kulcskérdést, és kitérek arra, hogyan kellene a rendszerszerű működést megváltoztatni ahhoz, hogy az iskola maga ne generáljon további esélyegyenlőtlenségeket. Ezt megelőzően azonban szükség van azon általános keretek áttekintésére, amelyekben az esélyegyenlőtlenség problémáit megvitathatjuk.

Elméleti keretek, kiindulópontok

Annak megvizsgálására, miért is kell az egyenlőtlenségeket mérsékelni, először bizonyos általános elméleti kérdésekkel kell foglalkoznunk. Vannak olyan alapfeltevések, közös értékek, amelyeket kimondva vagy kimondatlanul, mindegyikünk elfogad. Ezeket – itt most nem részletezve –, egy demokratikus oktatási rendszer alapjainak tekinthetjük.

Először is, tudjuk azt, hogy az egyének között különbségek vannak, de nem mindig tudatosul bennünk az, hogy ezek a különbségek nagyon sokféle lehetnek, sőt még kevésbé tudatosul a közoktatás szereplőiben – oktatáspolitikusokban, tanároknak, tanulóknak, szülőkben – a különbségek valódi természete és mértéke. Ezek megmutatása ugyanis többnyire jelentős apparátust igénylő kutatási feladat, így nem mindig vagyunk tudatában annak sem, hogy honnan erednek, hogyan jönnek létre ezek a különbségek, illetve hogyan változnak a tanulók iskolai pályafutása során.

A következő kérdés a különbségek megítélésére, a különbségekhez való viszonyulásunkra vonatkozik. Milyen társadalmi elvárásokat fogalmazhatunk meg a különbségek lehetséges vagy kívánatos mértékével, esetleg mérséklésével, kordában tartásával kapcsolatosan? Általában azt mondhatjuk, hogy a különbségek megléte természetes. A kérdés azonban az, hogy milyen mértékű különbségeket hagyunk egy társadalomban működni, hol van az a

határ, amikor már a beavatkozást sürgetjük. Ez vonatkozhat vagyoni különbségekre, műveltségbeli különbségekre, a hasznosítható tudás különbségeire. Természetesen sokféle különbséget sorolhatunk föl, azonban egy idő után azt is látjuk, hogy ezek a különbségek gyakran együtt járnak. Ha valaki nagyon szegény anyagi értelemben, többnyire nem dúskál a szellem javaiban sem. E különbségek mértéke egy bizonyos határon túl az egyének számára elfogadhatatlan, a társadalom számára pedig káros.

Ha túlságosan homogenizálni akarnánk a társadalmat, az egy bizonyos ponton óriási erőfeszítéseket igényelne, és nem segítené az egyéni boldogulást sem. Egy jól működő társadalomban szükség van az anyagi értelemben vett különbségekre is: kell, hogy legyenek gazdagabbak, középrétegbeliek, és kevésbé tehetősek. Nem mindegy azonban, hogy honnan indul a skála, továbbá, hogy a gazdag és a szegény között mekkora a különbség. Közgazdászok keresik ennek a mérőszámát, egyúttal sokat vizsgálják azt, hogy az egészségesen fejlődő társadalmakban mekkorák ezek a különbségek. Szélsőséges példákkal találkozhatunk egyes latin-amerikai országokban, ahol a nagyon szegények óriási tömege mellett, nagyon vékony a középréteg, és vannak, akik nagyon gazdagok. Az anyagi gazdagság a népesség néhány százalékának a kezében összpontosul. Vannak azonban olyan országok is, mint például az észak-amerikaiak, ahol a masszív középréteg mellett van egy nagyon tehetős gazdag réteg is, illetve vannak a szegények, akik ott azért annyira nem szegények. Az anyagi biztonság szempontjából legkiegyenlítettebb országokban, mint például a skandináv országok, még kisebb mind a nagyon szegények, mind a nagyon gazdagok aránya.

Hasonlóképpen a tudás is máshogyan oszlik meg a különböző társadalmakban. Ebben az értelemben is lehetnek nagy különbségek, amikor van egy elkülönült, nagyon képzett, magas szinten kiművelt réteg, egy viszonylag szűkebb közepesen képzett réteg, és végül a nagyon tudatlanok nagy tömege. Ha a különböző országok tudáseloszlását ábrázolnánk, nagyon változatos mintázatokat kapnánk. Itt is találunk egy elfogadhatónak tekinthető arányt: egy egészséges társadalomban a különbségek nem lehetnek szélsőségesen nagyok. Ebben az esetben is érvényes az, hogy nem lehetnek „nincstelenek”, teljesen tudatlanok. Még a legkevésbé képzett rétegek tudásának is el kell érni egy bizonyos szintet – és ez a szint a tudásalapú társadalomban nem is alacsony. Ha jelentős tömeg kimarad a művelődésből, az iskolázásból, nem tesz szert a legalapvetőbb készségekre sem, akkor súlyos funkciózavarok alakulnak ki az egész társadalom működésében.

Sok további olyan feltevésre is építhetünk, mint az emberi jogok, az emberi méltóság, az egyéni boldogulás igénye, a gazdasági szerepvállalás problémája, a munka világába való beilleszkedés, a produktivitás. Ezek – bár itt nem térek ki részletesen rájuk –, mind megfontolandóak, és segíthetnek bennünket az iskolai esély és az esélyegyenlőtlenség problémájának megértésében.

A társadalmi-kulturális folyamatokban való részvétel, vagy amit ugyancsak sokszor hangoztatunk, a társadalmi kohézió javítása szintén összefügg az esélyek egyenlőtlenségével. Ha azt szeretnénk, hogy a társadalom ne essen szét, ne töredezzon egymással nem kommunikáló, elszigetelt csoportokra, szubkultúrákra, nem engedhetjük meg, hogy a műveltségbeli különbségek szélsőségesen megnőjenek. Különösképpen nem engedhetjük meg a különbségek okai növekedését, hogy egyeseknek még kevesebb jusson a kultúra javaiból. Mindezek kifejtése további filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, gazdasági, szociológiai jelenségek áttekintését igényelné, amit most nem fogok megtenni. Ehelyett az iskola reális működését elemzem, és bemutatom, milyen lenne az iskola elvárt működése, ha azt a célt tartaná szem előtt, hogy ne termelje újra az egészségtelen egyenlőtlenségeket, ne növelje tovább a már egyébként is meglévő különbségeket, és felhívom a figyelmet a változtatás lehetőségeire is.

A különbségek természete és mértéke

A különbségek problémájára visszatérve, ismert, hogy a legtöbb emberi képesség, mint minden olyan tulajdonság, amelyik sok különböző változó hatására jön létre, normális eloszlást mutat. Ez a Gauss-féle haranggörbével írható le, amelyik azt mutatja meg, hogy a népességben milyen arányban fordulnak elő a tulajdonság bizonyos mértékeivel rendelkező egyedek. A görbe szerint a közepesek vannak legtöbben, a skála két vége felé haladva pedig egyre kevesebben lesznek; a görbe mindkét irányban ellaposodik. Ez egy természetes jelenség, tudjuk, hogy a biológia ilyen különbségeket hoz létre, és ezen nem is tudunk változtatni. Ez az a helyzet, amivel számolnunk kell, és ebből kiindulva tudjuk mondani, hogy ha például a tanulók érettsége, fejlettsége így oszlik meg, mit kezdjen azzal az iskola. Egy demokratikus társadalom értékrendjéből az következik, hogy mindenki számára, még a skála szélső pontjain levőknek is biztosítsuk a méltó emberi élet, a társadalmi-kulturális folyamatokban való részvétel lehetőségét.

Ismert, hogy ha egy tulajdonság normális eloszlású, akkor körülbelül a népesség 3%-a esik az átlagnál két szórásnyival alacsonyabb tartományba, és ugyancsak 3% azok aránya, akik az adott tulajdonsággal az átlagnál két szórásnál nagyobb mértékben rendelkeznek. Általában ez a plusz-mínusz két szórásnyi, azaz összesen négy szórásnyi – a népesség mintegy 94%-át magában foglaló – intervallum az, amelyről úgy látjuk, hogy az átlagosra méretezett rendszer keretében még kezelhető. Az ettől lefele eső tanulók már olyan sajátos nevelést igényelnek, amelyhez különleges szakmai felkészültségre és speciális feltételekre van szükség; hagyományosan ezt a területet szoktuk a gyógypedagógia kompetenciájába sorolni. Hasonlóképpen az átlagostól felfele ilyen mértékben eltérő tanulók is különleges nevelést igényelnek, amelyre a tehetséggondozás a klasszikus kifejezés. Ma már úgy látjuk – számos elvi érv és sokféle tapasztalat szól emellett –, hogy a legjobb megoldás még ezekből a szélső tartományokból is minél több tanulót a többivel egy közösségben nevelni, azon belül biztosítva a számukra szükséges speciális nevelési feltételeket. Az ilyen megoldások mind az átlagostól nagyon eltérő tanulók személyiségének fejlődéséhez, mind a társadalmi kohézió megteremtéséhez sokkal kedvezőbb feltételeket biztosítanak, mint a különböző tanulókat különböző intézményekbe irányító szervezeti keretek. Ilyen feltételek mellett az átlagostól eltérő tanulók megtapasztalhatják, feldolgozhatják saját különbözőségüket, és megtanulnak – esetleg szélsőséges eltéréseikkel – közösségben élni. A társaik pedig megtanulják őket elfogadni, velük együtt élni, együttműködni, a rendkívüliséget hétköznapiaként kezelni.

Természetesen, az átlagtól felfele nagyon eltérőknek is vannak sajátos igényeik, és szükség van arra, hogy ők is a saját képességeiknek megfelelő oktatást kapjanak, számukra is megfelelő legyen a fejlesztő hatások mértéke. Ezeket a különbségeket sem tudja az átlagra méretezett rendszer automatikusan kezelni, és nem könnyű megtalálni azokat a mechanizmusokat, amelyek a kiemelkedő képességű tanulók számára előnyösek. A két végpontot azért érdemes egyidejűleg a látókörünkbe vonni, mert néha a tehetségesek éppen úgy lehetnek „esély-egyenlőtlenek”, hátrányos helyzetűek, mint kevésbé szerencsés társaik. Az iskola a nagyon tehetségesek számára is lehet folyamatosan frusztráló hatású. Számos olyan jelenséget ismerünk az alulteljesítéstől a „szellemi öngyilkosságnak” nevezett folyamatig, amikor egy tehetséges gyerek felismeri, hogy más, mint a többi, és megpróbál visszahúzódní a középmezőnybe. Összességében elmondható, hogy mind a két végponton vannak olyanok, akikre nem lehet az átlagosok számára kialakított módszereket alkalmazni.

Ami a mi szempontunkból nagyon problematikus, és pillanatnyilag kívül esik az oktatási rendszerről gondolkodók látókörén, az az, hogy van egy olyan réteg, amelyik képességeit, taníthatóságát tekintve nem tartozik abba a bizonyos két szórásnyinál lejjebb levő sávba, de azért még mindig eléggé eltér az átlagtól. Rendelkezik azokkal az alapvető biológiai, pszichológiai előfeltételekkel, amelyek révén be lehetne kapcsolni az oktatás fő áramába, el lehetne érni, hogy a többiekkel együtt haladjon, de nem tud együtt haladni az átlaggal, ha nem kap olyan speciális segítséget, amely az éppen meglévő, vagy a rendszer által létrehozott hiányosságait kezelné. Az iskolába belépő gyerekek nagyjából 10-20, néha 30%-a nem tud az átlaggal együtt haladni, ha nem figyelünk oda rájuk, ha olyan módszerekkel tanítjuk őket, amelyek az átlagosokra vagy az annál felkészültebbekre vannak méretezve. Az esélyegyenlőtlenség kárvallottjainak jelentős köre ebből a szférából kerül ki.

Ha megnézzük, kik azok, akik az átlagtól nagyjából egy szórásnyira lefele teljesítenek, többnyire olyan tanulókat látunk, akiknek a szülei kevésbé iskolázottak. Tudjuk, hogy a szülők iskolázottsága a tanulók között két-három évnyi fejlődésbeli különbséget is kialakíthat, ha az iskola nem pótolja azokat a stimulusokat, tanulási lehetőségeket, fejlesztő hatásokat, amelyek az ilyen gyerekek környezetéből hiányoznak. Minden társadalmi rétegből és képességtartományból kikerülhetnek olyan gyerekek, akiket valamilyen szempontból hátrányosan érint az iskolarendszer, de itt van az a leszakadó tömeg is, amelyet rendszerszerűen kellene kezelni.

Az esélyegyenlőtlenséget növelő szelekciós pontok az iskolarendszerben

Az esélyegyenlőtlenségnek vannak olyan pedagógiai problémái, amelyeket az egész rendszer működésének elemzése alapján azonosíthatunk. Tudjuk azt, és ez nemcsak a pedagógiai rendszerekre vonatkozik, hogy a spontán folyamatok többnyire a különbségek növekedéséhez vezetnek. Miként a bibliai bölcsesség tartja, a gazdag még gazdagabb, a szegény még szegényebb lesz. Ennek a jelenségnek a megnyilvánulására az oktatási rendszerben sokféle példát látunk, jellemzésére változatos kifejezésekkel találkozunk. Ezek közé tartozik a túlzott szelekció, a szegregáció, a polarizáció is. Így működik a rendszer, ha nem avatkozunk be. Ha olyan mechanizmusokat hagyunk működni, amelyek a különbségeket megnövelik, akkor latin-amerikai típusú társadalmak jönnek létre, ahol valóban a két egymástól távoli póluson he-

lyezkedik el a népesség többsége: nagyon gazdagok, nagyon szegények, és közepen nincsen semmi. Mi azonban olyan oktatási rendszert szeretnénk, amely széles középréteget alakít ki, és amely egyszerre növeli az érvényesülő tehetségesek, valamint a magas képzettséggel rendelkezők számát is.

Ma a népesség negyede kimarad a társadalmi-kulturális folyamatokból. Ez az a probléma, amelyet minden pedagógiai felmérés felmutat az IEA-tól az OECD PISA-felméréseken keresztül a mi saját vizsgálatainkig. Az eredmények – a vizsgált képességtől függően – azt mutatják, hogy a gyerekek negyede, néha harmada annyira alacsony képességekkel rendelkezik, hogy biztosra vehetjük, az iskolában az oktatásból semmit nem fog profitálni. Ezek a gyerekek nem tanulnak meg elég jól olvasni, aminek következtében nem tudják feldolgozni, értelmezni a tananyagot. Nem alakul ki bennük például az egyenes arányosság fogalma és nem értik meg az arra épülő egyszerű fizikai összefüggéseket. Nem rendelkeznek az alapvető gondolkodási műveltekkel, nem tanulnak meg összefüggéseket értelmezni, nem látják át a megtanulandó tananyagelemek közötti kapcsolatokat és így tovább.

Az az erőteljes polarizáció, ami a magyar iskolarendszerben létrejön, a fejlett országok körében csaknem egyedülálló jelenség. Kevés olyan ország van, ahol az oktatási rendszer egy nagyjából kiegyenlített helyzetből egy évtized alatt egy hallatlanul polarizált rendszerbe ment át. A képezhetetlenek ilyen tömege a gazdasági fejlődés legfőbb akadályává válik. Már most látjuk, hogy ez milyen komoly probléma, hiszen a fiatalok mind nagyobb arányban szorulnak ki a munkaerőpiacból.

Ha ezt az egész problémakört az oktatási rendszer szempontjából vizsgáljuk, négy fő pontot jelölhetünk meg, ahol az esélyek egyenlőtlenek, és ezért a beavatkozásra szükség lenne. A következőkben ezeket szeretném részletesebb elemzés tárgyává tenni. 1) Az iskola előtti szakaszban, az óvodában a biológiai, fizikai fejlődés eltérő üteméből származnak a gondok. 2) Az alsó tagozatban az alapvető készségek elsajátításának hiánya okozza a fő problémákat. Ha megáll a készségek fejlődése, onnantól kezdve minden, ami az adott készségekre épül, a gyerekek számára elérhetetlen. 3) Az általános iskola felső szintjének fő feladata a műveltség megalapozása. Itt már fokozottan jelentkezik a korábbi fejlődésbeli lemaradások hatása, majd az ebből is fakadó motivációhiány még komolyabb problémákat okoz, hiszen ha a gyerekek nem férnek hozzá a tananyag értelméhez, az nem is jelenthet számukra az érdeklődést fenntartó kihívást. 4) Középiskolában a műveltség kiterjesztése, a szakértelem megalapozása, a pályaválasztás segítése a fő fe-

ladat. Itt már a népesség csaknem harmada elveszíti esélyét a továbbhaladásra, kiszorul a tanulásból.

Esélyegyenlőtlenségek az iskola kezdő szakaszában

Nézzük először a kisgyerekkori fejlődést, az óvodáskort. Ha a biológiai, pszichológiai fejlődés különbségeire nem fordítunk figyelmet, akkor a gyerekek már az iskolába lépéskor egyenlőtlen esélyekkel kezdik meg tanulmányaikat. Kérdezhetjük persze, hogy mikor kezdődik meg a különbségek kialakulása? Mikor kezdődik az esélyegyenlőtlenség, hol válik észrevehetővé a hátrány? Visszamehetünk a születésig, hiszen már a szülés körülményeiben is vannak különbségek. Egy átmeneti oxigénhiány olyan károsodást okozhat az agyban, ami visszaveti a kisgyermek értelmi fejlődését. Sőt, akár ennél korábbra is tekinthetünk, felvethetjük, hogy megfelelő módon táplálkozik-e az édesanya, dohányzik-e, fogyaszt-e a magzatot veszélyeztető anyagokat, éri-e olyan stressz vagy egyéb környezeti hatás, amely károsan befolyásolja a magzat fejlődését; megfelelő orvosi ellátásban részesül-e, ha arra szüksége van. A kérdés szakértői mind pontosabban jellemzik azokat az ártalmakat, amelyek már a születés előtt befolyásolhatják a kisgyermek fejlődését. Kialakulóban van azoknak a preventív terápiáknak a köre is, amelyek lehetőség szerint megelőzik az ebből fakadó, a későbbi életpályára kiható különbségeket.

A születés körülményei, és az első évek környezetének ingergazdagsága befolyásolja a gyerekek érésének tempóját. A különbségek alakulását meghatározza, hogy mennyire változatos a környezet: kap-e a fejlődő elme elegendő stimulust? Megfelelő környezetben van-e a gyermek, lát-e különféle színeket, formákat? Van-e olyan eszközrendszer a környezetében, amelyet kedvére manipulálhat? Van-e lehetősége sokféle játékra? Ezeknek a hatásoknak a mennyisége és minősége ebben a korban évekkal széthúzhatja gyerekek fejlődését. Mindezzel azt szeretném jelezni, hogy ha az esélyekkel, az esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozunk, szélesre kell nyitni a látókörünket.

Azok az iskolarendszerek, amelyek nem vesznek tudomást a gyerekek érettség terén jelentkező különbségeiről, a gyereket esetleg túl korán, a fejlettségét megelőzően beiskolázzák. Ebben az életkorban egy-két hónap fejlettségbeli különbségnek is jelentősége van, a gyerekek között azonban valójában már ekkor több évnek megfelelő különbségek is vannak.

Mi lehet a megoldás? Először is a prevencióra érdemes gondolni, nem kell azt megvárni, amikor a problémák már fellépnek. A rendszeres felmérés, a fejlődés pontos nyomon követése, a lemaradást okozó tényezők korai felismerése jelzi a kiegyenlítő fejlesztés szükségességét. Hangsúlyoznunk kell, hogy persze, azok a gyerekek, akik belépnek az óvodába, részt vehetnek az ilyen fejlesztő programokban. Itt az igazi esélyegyenlőtlenséget az jelenti, hogy vannak olyan gyerekek, akik nem járnak óvodába. Gyakran éppen azok, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne.

Nagyon sok országban felismerték az óvoda jelentőségét. Példaként erre megemlítem, hogy Finnországban napirenden van az óvodapedagógus-képzés egyetemi szintre emelése. A fő érv az, hogy nagyon sok tudásra van szükség a fejlesztő hatások optimalizálásához, a fejlődési szintek felismeréséhez, az optimálisan fejlesztő játékos tevékenységek megtalálásához. Népszerű formában érvelve pedig az ismert analógiát idézik: a gyermekorvos nem kap kevesebb képzést, mint a „felnőttorvos”. Sőt, egy óvodapedagógusnak többet kell a gyerekről tudnia, mint egy középiskolai tanárnak, ahol a változtatás lehetőségei már korlátozottabbak. Idézhetjük a keserűbb bölcsességet is: középiskolában már nem lehet olyan sokat rontani egy tanuló fejlődésén, mint az óvodában.

Az óvoda-iskola átmenet segítésére, a fejlődést követő és fejlesztő programra példaként említem a *Nagy József* és munkatársai által kidolgozott diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert (DIFER), amely ma már minden iskolában rendelkezésre áll. Lényegében egy ilyen rendszer kiterjesztése, általánossá tétele sokat segítené az esélyek kiegyenlítésében.

Az óvoda-iskola átmenet során az alapvető feladat az, hogy megakadályozzuk, hogy a kedvezőbb pozícióban levő iskolák válogassanak a gyerekek között, elutasítsák azokat, akikkel több munkára lenne szükség a jó eredmények eléréséhez. Ehhez azonban el kell terjeszteni, általánosan be kell vezetni a fejlődési lemaradások, zavarok szűrését, és gondoskodni kell a megfelelő fejlesztő programokról. Az iskolákat abban kell érdekeltté tenni, hogy vállalják a többletmunkát, fogadják be azokat, akikkel nehezebb látványos eredményeket elérni.

Az alsó tagozat különbségeket növelő hatása

Az alsó tagozat egyik fő feladata az alapvető készségek elsajátíttatása. Ekkor kell kifejleszteni a legfontosabb kognitív, kulturális és szociális készségeket.

ségeket. A tanulóknak meg kell tanulniuk bonyolult viszonyrendszerekben eligazodni és élni, amihez elengedhetetlen az affektív szféra felépítése. A fő probléma az, hogy számos készség fejlődése ekkor megáll. Az alsó tagozaton egyes készségeket bizonyos órákon tanítunk, majd úgy vesszük, hogy a gyerekek már tudják azokat. Ha tanítottuk a számolást, azt úgy tekintjük, hogy már megtanítottuk a gyerekeket számolni, tehát most már mindenki *tud* számolni. Ez azonban nem így van. Maga a rendszer arra a feltevésre épül, hogy a gyerekek megtanultak bizonyos számtani műveleteket, és a tanítás továbblép leckéről leckére. Azonban van, aki megtanulta a kitűzött tananyagot, van, aki nem. Akik nem tanulták meg időben a tananyagot, akik nem jutottak el időben a fejlettség feltételezett szintjére, azokról az iskola nem gondoskodik rendszeresen, azoknak kevés lehetőséget ad arra, hogy bepótolják azt, amit nem tanultak meg időben.

Nagyon sok oka van annak, hogy a gyerekek fejlődése az alsó tagozatban egyszerűen megáll. Az egyik ok az eltérő fejlődési tempó. Vannak olyan gyerekek, akik nem rendelkeznek azzal a pszichológiai apparátussal, amely ahhoz kell, hogy a készségek fejlődése elindulhasson; egyszerűen még nem tartanak ott, ahol az iskola feltételezi. Több időt hagyva nekik, eljuthatnak arra a szintre, ahonnan már elindulhat a megcélzott készségek kialakítása. Más esetekben differenciált fejlesztéssel a tempót felgyorsítva el lehet juttatni őket a kívánt szintre. Ha a tanulók nincsenek abban a helyzetben, hogy megértsék, amit tanítani akarunk nekik, akkor a legjobb esetben is csak bemagolják a leckét. Ha több lépéssel lemaradtak, és nem tudják azokat a feladatokat elvégezni, amelyeket kitűzünk számukra, akkor szükségszerű, hogy azok a feladatok nem fejlesztik őket, és megáll a megfelelő készségek fejlődése.

Nagyon fontos az otthoni tanulási környezetek közötti különbség is. A legnagyobb probléma megint az, hogy azok a gyerekek, akiknek a legtöbb fejlesztő hatásra lenne szükségük, többnyire ingerszegény környezetben nőnek fel. Amellett, hogy a szülők nem tudnak otthon segíteni nekik, nem alakítják ki bennük azt az igényt, hogy tanuljanak. Nem támasztanak olyan elvárásokat, amelyeknek megfelelő motiváló ereje lenne. A szülői elvárások nagyon differenciáltak, ami a gyermek értelmi fejlődését, teljesítményét tekintve tovább növeli a különbségeket.

Más-más iskolákban eltérő módon közelítenek a gyerekekhez, és nem mindenhol optimális a fejlesztő hatás. A szelektív iskolarendszerekben ezek a hatások összegződnek. A szelektivitás elsősorban abból adódik, hogy az is-

kolák nem abban érdekeltek, hogy tanítsanak, hogy megtanítsák a gyerekeket, hanem abban, hogy válogassanak a gyerekek között: kiválogassák azokat, akiket könnyű tanítani, akikbe „szinte be van programozva” a jó előremenetel, a további eredményes tanulás lehetősége. Ez egy működésbeli, mechanizmusbeli probléma, az érdekeltségi rendszer kérdése, amit meg kell változtatni, ha a különbségek növekedését meg akarjuk állítani. Ezen a ponton a megoldás az alapkészségek differenciált fejlesztése, az egyéni felzárkóztatásra, a kompenzációra fókuszáló tanítási módszerek elterjesztése, egy kiegyenlítő alsó tagozat működési mechanizmusainak a kialakítása.

A lemaradók mellett a másik oldalt, a gyorsabb haladásra képes tanulókat is vonjuk egy pillanatra látókörünkbe. Számukra meg kellene teremteni az évu grás lehetőségét. A tanárok nagyon gyakran azért haladnak gyorsan, mert ott vannak az osztályban a nagyon jól teljesítők, ott van az a néhány kivételes helyzetű gyermek, aki a skála felső végén helyezkedik el, akinek olyan a családi háttere, hogy minden gond nélkül megbirkózna magasabb követelményekkel is. A tanárok úgy érzik, mindenkivel el lehet érní ugyanazt, és fölpörgetik a tempót. Ugyanakkor a skála alsó részén levők még jobban lemaradnak. Természetesen az nem megoldás, ha a gyorsabban tanuló gyerekeket valami speciális kolóniába helyezzük, vagy a tehetségeseket külön csoportokban összegyűjtjük, ugyanis az is gyakran előfordul, hogy egy tanuló fejlődése átmenetileg megugrik, egy bizonyos életkorban kiemelkedik társai közül. Ez azonban nem garancia arra, hogy helyzeti előnyét később is megőrzi, nem jelenti azt, hogy egy csodagyereknek tűnő gyerekből „csoda felnött” lesz. Lehet úgy is frusztrálni egy gyereket, hogy kikiáltjuk csodagyereknek, és azután nem tudja teljesíteni a vele szemben megfogalmazott elvárásokat, vagy nem tud megfelelni annak a képnek, amit önmagáról kialakított. Az évu grás intézménye néhány iskolarendszerben viszonylag jól működik. Amerikában például a gyorsabban haladni képes gyerekeknek lehetőségük van több iskolai évfolyam anyagának egy tanév alatti elvégzésére, valamely év átugrására, de néha több helyen is gyorsíthatnak, rövidebb idő alatt elvégeznek egy-egy évfolyamot.

Az esélyegyenlőtlenség növekedése a felső tagozaton

A felső tagozat fő feladata a műveltség megalapozása, és azt látjuk, hogy sok gyerek éppen ebben a korban abbahagyja a tanulást. Az értelmi fejlődés

lelassul, egyes készségek, képességek fejlődése megáll. Lényegében ezen a ponton dől el, hogy kik lesznek azok, aki nem tanulnak meg elfogadható szinten írni, fogalmazni, olvasni, nem lesznek képesek bonyolult szövegek tartalmát felfogni. Sok gyerek leszokik arról, hogy otthon elővegye a tankönyveket.

Ha az okokat keressük, mindenekelőtt a hiányzó alapkészségeket kell megemlítenünk. Sok példát látunk erre a saját kutatásainkból is. Meg lehet jósolni, hogy a tantervekben szereplő egyes követelményeket a gyerekek nem lesznek képesek teljesíteni, a tankönyvekben szereplő tudást nem fogják elsajátítani. Az ebből következő kudarc, frusztráció szinte be van építve a rendszerbe. A helyzet azért aggasztó, mert a felső tagozat mind több gyerek számára csak „helybenjárás”. Miközben a követelmények látványosak, a tankönyvek jelentős mennyiségű anyagot tartalmaznak, és némelyik gyerek még erőfeszítéseket is tesz, hogy megbirkózzon ezzel az anyaggal, eredmény azonban alig van.

A motiváció fejletlensége, a belső és külső motívumok együttes hiánya ugyancsak problematikus lehet. Ha leépül az érdeklődés, és a tananyag nem nyújt olyan élményt, amely kielégítené a személyes kíváncsiságot, ha a tanulás, a tananyag megértése nem jelent intellektuális örömet, és nincs a tanulónak olyan, pozitív jövőkép által is hitelesített személyes ambíciója, amely átsegítené az átmeneti nehézségeken, akkor először ezen kell javítani. Ismét egy olyan ponthoz érkeztünk, ahol a családi háttér különbségei leképeződnek az iskolai sikeresség különbségeiben, hiszen a kevésbé iskolázott, rossz anyagi körülmények között élő családok tudnak a legkevésbé érzelmi támogatást, biztatást, pozitív jövőképet adni gyermekeiknek. A megoldást az érdeklődés és a motiváció fejlesztésével lehet kezdeni. Szükség lenne olyan gyakorlatokra is, amelyek fő funkciója az érdeklődés javítása. Kellenének olyan tevékenységek, amelyekkel odakötjük a gyerekeket a tankönyvhöz, a tananyaghoz.

Azokat a problémákat, amelyek felgyülemlenek az általános iskola végére, nagyon jól jellemzik a PISA-felmérés eredményei. A PISA-vizsgálatokban a világon mindenütt a 15 éves korosztály vesz részt. Ha megnézzük azt, hogy az egyes országokban a gyerekek családi háttere, a család társadalmi-gazdasági státusza hogyan határozza meg a gyerekek felmért (matematikai, természettudományi, szövegértési) teljesítményét, akkor a különböző országokra más-más erősségű összefüggést kapunk. Az összefüggéseket ábrázolva pedig különböző meredekségű görbéket látunk. Ezeket a

görbéket nevezhetjük „szociokulturális gradiens”-eknek. Minél meredekebb a görbe, annál problematikusabb a helyzet az adott országban, annál nagyobb hatása van az otthonról hozott tudásnak, műveltségnek, de fordítva is fogalmazhatunk: annál kevesebb hatást gyakorol az iskola a gyerekekre. Az ilyen ábrákon általában a Magyarországra jellemző görbe a legmeredekebb, azaz az iskolai különbségek nálunk képezik le a legszorosabban a családok kulturális, gazdasági hátterét.

A középiskola esélyegyenlőtlenséget növelő szelekciós folyamatai

Az előzőekben vázolt mechanizmusoknak tulajdoníthatóan a középiskolába való belépés idejére már az esélyek olyan fokú egyenlőtlensége alakul ki, amelyet nehéz kezelni. A különbségek már nagyrészt meghatározzák a későbbi életpályát, és csak igen céltudatos, nagy energiákat mozgató fejlesztő programokkal lehetne az egyenlőtlenségeket mérsékelni.

Az iskoláknak a könnyen képezhető tanulókért való versenye talán a középiskolába való bejutás során jelenik meg a legleplezetlenebbül. Ez a korai döntési kényszer és a tanulók különböző pályákra, más-más iskolatípusokba terelése lényegében le is zárja a változtatások lehetőségeit. A szakiskolákat elfogadhatatlan lemorzsolódási arányok jellemzik. Ebből az iskolatípusból lényegében már nem vezet út a több tanulást igénylő pályák felé.

Az iskolák, iskolatípusok között további szelekciós mechanizmusok működnek. Ismerjük azt a jelenséget, hogy ha a gyerekek beiratkoznak egy „jobb gimnáziumba”, és nem bírják a versenyt, „nem oda valók”, akkor az iskola eltanácsolja őket; mennek lefele a „gyengébb” gimnáziumokba, szakiskolákba, középiskolákba, szakiskolákba. Az okok megint nagyon jó azonosíthatók. Erre az életkorra már a fölkészületlenség olyan sokféle formája alakul ki, hogy a rendszer ezt nem tudja kezelni. A kiegyenlítés, a tanítás, a megtanítás helyett ismét a tanulók különböző pályákra terelése terjedt el.

A középiskolában is számos példát látunk a családi háttér és az iskolai pályafutás közötti kölcsönhatásra. Az utóbbi évek változásai közül néhány javította, mások rontották az esélyek kiegyenlítését. Rendkívüli előrelépést jelentett az érettségi egységessé válása: nincs többé megkülönböztetett szakiskolai és gimnáziumi érettségi. Az egységesen értékelt dolgozatok egyben garantálják a mindenkivel szemben azonos mérce alkalmazását is. Nagy előrelépés továbbá a vizsgák tartalmának változása, a reprodukív tu-

dástól a megértett, alkalmazható tudás irányába való elmozdulás. Problematikus viszont az érettségi kétszintűsége, különösen azért, mert az arra való felkészülést már évekkorábban meg kell kezdeni. Miközben a világ arrafelé megy, hogy a gyerekek pályaválasztásának idejét minél későbbre halasszuk, itt bekerült a rendszerbe egy újabb szelekciós pont, egy intézményesített döntési kényszer.

A felsőoktatási reform, a bolognai folyamat lényege az, hogy a középiskola után a tanulók nem egyetemre vagy főiskolára iratkoznak be, hanem az alapképzésbe lépnek be, bármelyik legyen is az az intézmény, ahova járnak. Nem kell eldönteni, hogy milyen szinten fognak majd végezni, mert a harmadik év után mindenki kap egy alapidiploát. Ekkor van a valódi döntési helyzet, itt dől el, hogy kik mehetnek tovább a következő két éves mesterképzésre. A kétszintű érettségi viszont arra készíti a gyerekeket, hogy már a harmadik évfolyamon eldöntsék, melyik tárgyból melyik szinten akarnak majd érettségizni. Ez a döntés pedig többnyire a család és a tanárok elvárásai alapján történik. Szerencsére, e probléma megoldására is van lehetőség az új rendszerben. Egyrészt a szintemelő vizsga lehetősége a „későn érők” számára további esélyeket jelent, másrészt pedig az egyetemek, főiskolák nem követelik meg az emelt szintű érettségit, mindkét szinten érettségizőket befogadják.

A középiskolai esélyegyenlőtlenség nagyrészt a korábbi szakaszokra vezethető vissza, így a megoldás is azokhoz kapcsolódhat. Elsősorban azokat a készség- és képességhiányokat kellene a középiskola kezdő szakaszában pótolni, amelyek a korábbi iskolaévekben kialakulnak. Erre alkalmas lehet a már ma is működő rendszerek kiterjesztése. Ilyenek például azok a tehetség-gondozó programok, amelyek a társadalmi-családi hátrányból származó esélyegyenlőtlenségek kiegyenlítését célozzák meg, elsősorban a valamely területen egyébként kiemelkedő tanulók esetében.

Hasonló megoldás lehet a már ma is működő nulladik évfolyam kompenzációs funkcióinak erősítése. Ezen a ponton, az általános és a középiskola közé iktatott évfolyamon lehetne olyan differenciált fejlesztő programokat indítani, amelyek célzottan fejlesztenék az arra szoruló tanulók egyes készségeit, képességeit. Mindenekelőtt az alapvető szövegértési és matematikai készségeket, a tanulási képességeket lehetne egy ilyen intenzív programmal javítani.

A társadalom mai fejlettségi fokán, és különösképpen a kitűzött fejlődési célokat figyelembe véve, a tudásalapú társadalmakhoz való felzárkózás

követelményeit szem előtt tartva felmerül az egységes tizenkét évfolyamos iskolarendszer kialakításának igénye. Belátható időn belül el kellene érni, hogy mindenki eljusson az alapvető készségek és a műveltség olyan szintjére, mint amit a mai középszintű érettségi követelményei rögzítenek.

Az ilyen távlati célok megfogalmazása ma – különösen az előzőekben felvázolt problémák tükrében –, irreálisnak tűnhet. Ugyanakkor, ha figyelembe vesszük az oktatás expanziójának tendenciáit, a hatékony oktatási rendszerrel rendelkező országok gyakorlatát, látjuk, hogy ez elkerülhetetlen lesz. Ahhoz, hogy az ilyen célok megvalósulhassanak, mindenekelőtt az esélyegyenlőtlenségnek az előzőekben bemutatott tendenciáit kellene megváltoztatni.

Tartalom

Előszó. Orosz Sándor nyolcvanéves (Földes Csaba)	5
Zsolnai József: Tisztelgés egy életmű előtt Orosz Sándor 80 éves	7
Báthory Zoltán: Tudásértelmezések a magyar középiskolában . . .	13
Czakó Kálmán: A neveléstudományi gondolkozás alapjai, benne a META-szintű értelmezések	22
Csapó Benő: Esélyegyenlőtlenség az óvodától az érettségiig	45
Falus Iván: Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében	60
Golnhofer Erzsébet: A tanulóképek változásai: a gyermekek hangja	89
Kozma Tamás: A pedagógus és az oktatáspolitikai	97
Nagy József: A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése	120
Zsolnai József : A tudománypedagógiáról	145
Tölgyesi József: Orosz Sándor szakirodalmi munkássága	175



X 22888