

Fejlődés és követelmények

Ha a nevelést/oktatást segítő fejlesztési követelményeket kívánunk magunk elé állítani, akkor azt is meg kell fogalmaznunk, hogy mit értünk a tanuló fejlődésén, fejlettségén. Ennek a kérdésnek nagyon sokféle értelmezése létezik. Pedagógiai szempontból a fejlődés fontos változata az *optimalizálódás* (például a kisiskolás betűző íráskészségével percenként 4-5 betűt rajzol le, tíz évig tartó optimalizálódás eredményeként a kifejlett íráskészség ennek hússzorosát produkálja; alapvető képességeink, készségeink ilyen optimalizálódási folyamat eredményei) és az *értéknövekedés* (például valakinek enyhül az ideggyűlölete). A fejlesztési követelmények szempontjából a személyiség *tartalmi fejlődése, absztrakciós szintjének növekedése és a fejlődés iskolaváltási pontokhoz kapcsolása* érdemel figyelmet.

Tartalmi fejlődés

Ma már nyilvánvaló (a gyakorló pedagógusnak ez mindig is természetes volt), hogy konkrét tartalmak nélkül, a megfelelő tevékenységek elvégzése, gyakorlása nélkül nem fejlődhet a gondolkodás, a jellem, a személyiség. Általában vett személyiségfejlesztés, jellemfejlesztés, gondolkodásfejlesztés nem létezik. Ám az is nyilvánvaló, hogy a konkrét pszichikus struktúrák pusztá gyarapodása nem feltétlenül eredményez fejlődést. A felnőtteknek például sok tízezer képzetük van. Hiába sajátít el valaki ezerszámról új képzeteket, attól gazdagodik ugyan, de nem fejlődik. A személyiség és összetevőinek tartalmi fejlődéséről akkor beszélünk, ha az elemek magasabb egységgé szerveződnek, hierarchizálódnak. A példából az látható, hogy az elemek is és a belőlük létrejövő új struktúra is valamilyen funkció teljesítésére alkalmasak, az új rendszer az összetevőinek (meghatározott számú vagy kritikus tömegű) készletéből szerveződik. E kritikus mennyiség alatt az új rendszer nem jöhet létre, de az egységgé szerveződés nem feltétlenül valósul meg a kritikus tömegű elemkészlet elsajátításával. A kritikus mennyiségnél nagyobb készlet pedig az új rendszer kialakulása, a tanuló, illetve a szóban forgó összetevő fejlődése szempontjából fölösleges. Belátható, hogy a fejlődésnek ez a sajátossága a fejlesztési követelmények kidolgozásának, a tartalmak kiválasztásának alapvető jelentőségű segítője.

Az absztrakciós szintek növekedése

Az iskolai nevelés, oktatás ősi problémája az absztrakció. Jelenleg is folyik a nézetek harca. Vannak, akik az iskolában például természetrajzot szeretnének tanítani, mások az absztrakt elméleti ismeretek hívei. Nálunk a hagyományos tantervek és tankönyvek inkább az absztrakció túlzásaival vádolhatók. Félő, hogy ennek ellenhatásaként a másik végtel túlzásai fognak károkat okozni. Csak az olyan pedagógiai követelmények lehetnek a felnövekvő generációk optimális fejlődésének segítői, amelyek tudatosan törekszenek arra, hogy a két szélsőség között az életkornak megfelelő optimális arányt megtalálják.

Ahhoz, hogy ez a szándék ne pusztá deklaráció legyen, minden alapvető pszichikus rendszerre vonatkozóan meg kell határozni, hogy az adott átlépési szakaszban a szóban forgó pszichikus rendszer milyen absztrakciós szintű fejlettsége érhető és várható el. Ez a célkitűzés természetesen csak abban az esetben lehet reális, ha az absztrakció legalapvetőbb szintjeit ragadjuk meg, és ha ezek a kategóriák elegendően közérthetőek.

A pszichikus rendszerek működésének az absztrakció szempontjából két lényegesen különböző szintje létezik: a *tapasztalati és a racionális* szint. E különbség lényege abban van, hogy a tapasztalati szintű viselkedésben a folyamatot szabályozó információk tartalmiak, vagyis a viselkedés közegéből, tárgyról származnak, arra vonatkoznak. A racionális viselkedés ezeken az információkon kívül a folyamatokra és/vagy saját tevé-

kenységünkre vonatkozó működési ismereteket is hasznosítani tud, a törvényszerűségek, szabályok ismeretében megy végbe. A visszacsatolt információk alapján az válik viszonyítási alappá, hogy a viselkedés megfelel-e a törvénynek, szabálynak. Ez teszi lehetővé, hogy rendkívül komplex tevékenységek elvégzésére is képessé váljunk, ugyanakkor ez a feltétele annak, hogy elszakadjunk a realitástól, formalizmusba csúszunk.

A tapasztalati és a racionális szinten belül több egymásra épülő absztrakciós szint létezik, amelyekre itt nem térünk ki, mert az értékelési követelmények témaköréhez tartoznak. Csak szemléltetésül említjük a legalacsonyabb absztrakciós szintet, hogy az olvasó érzékeldje, miről van szó. Az egyéves kisgyerek például még csak észleleti (szenzoros, szenzomotoros) viselkedésre képes. Azok a képzetek, fogalmak, készségek, attitűdök, érzések, amelyek csak az itt és most érzékelt, észlelt ingerek, információk által szabályozva működnek, az absztrakciós hierarchia legalsó szintjéig jutottak el. (Például, ha az ismerősöm arcának képzetét nem vagyok képes felidézni, de ha látnám, ráismernék, akkor ez a pszichikus struktúra csak észleleti szinten működőképes.) Minél magasabb absztrakciós szinten sajátítunk el valamely pszichikus rendszert, annál komplexebb, bonyolultabb feladatok, helyzetek megoldása válik lehetővé. (Például az iskolába lépő gyerekek általában csak manipulálva képesek számtani műveleteket végezni, ami nagyon korlátozott bonyolultságú feladatok megoldását teszi csak lehetővé. Az írásbeli alapműveletek elsajátítása az absztrakció lényegesen magasabb szintjének köszönhetően felszabadít a manipuláció korlátja alól.)

A tapasztalati és a racionális szint közötti lényeges különbség a személyiség egészére is érvényes. A serdülés kezdete, vagyis 11-12 éves kor (az 5-6. évfolyam) előtt, a gyermekkorra általában a tapasztalati szint jellemző. A gyermekek tapasztalati személyiségek. A tapasztalat és a pszichológiai kutatások egyaránt bizonyítják, hogy a racionális gondolkodás, viselkedés kialakulása csak a serdüléssel veszi kezdetét (ami nem azt jelenti, hogy ennek a gyermekkorban nincsenek előzményei). Az iskolázatlan, az alacsony iskolázott felnőttek általában megrekednek a tapasztalati szinten.

Serdülés előtt a tapasztalati tanulást elégtelennek minősítő, az absztrakciót, az értelmezést erőltető tanítás okoz károkat, a serdüléstől kezdődően pedig kettős veszéllyel áll szemben az iskola. Vagy megmarad a túlnyomóan tapasztalati szinten, ezáltal a lehetségesnél és szükségesnél alacsonyabb fejlettségű generációkat bocsát ki, vagy azt a hibát követi el, hogy olyan magasra emeli az absztrakciós szintet, amit csak egy szűk réteg képes követni, a többség számára értelmetlen, elidegenítő lesz az egész iskola.

A pedagógiai követelmények szempontjából mindez azt jelenti, hogy az 1-4. és az 5-6. évfolyamokon szinte kizárólag tapasztalati szintű fejlesztést, fejlettséget lehet és kell előírni. A serdülés kezdetétől viszont fokozatosan növekvő absztrakciós szinteket lehet és kell megjelölni, de oly módon, hogy a racionális szint ne szakadhasson el a tapasztalattól, abba folyamatosan, mindig visszatérően beágyazott legyen.

A fejlesztési követelmény a fentiek értelmében azt jelenti, hogy adottak az elsajátítandó pszichikus rendszer tartalmi jellemzői: az alapvető összetevőik készlete, egységgé szerveződésük kritériumai, valamint funkcióik az átfogóbb egységben. Adott továbbá, hogy a szóban forgó pszichikus rendszer milyen absztrakciós szinten legyen működőképes.

Ez természetesen elvi kívánalom, amely mai tudásunk birtokában csak részlegesen teljesíthető. Az ismeretrendszerek, a készségrendszerek esetében elvileg csaknem maradéktalanul (gyakorlatilag akkor, ha elvégezzük a szükséges kiterjedt munkálatokat), a képességrendszerekkel kapcsolatban elvileg is csak részlegesen (mivel a kutatási eredmények meglehetősen foghíjasak), a motívum- és érzelemrendszerekre vonatkozóan pedig gyakran be kell érni a metaforikus jellemzésekkel.

Fejldés és iskolaváltási szakaszok

A tanulók közötti különbségek egy-egy évjáraton belül már az iskolába lépéskor plusz/mínusz 2,5 évet tesznek ki, ami 16 éves kor körül meghaladja a plusz/mínusz 5 évet. Ezek a fejlettségbeli különbségek a természetes érésbeli fáziseltolódásokból, az adottságbeli különbségekből és főleg a szociális közeg különbségeiből származnak,

amelyeket a hagyományos iskola tovább növel, mivel nem képes kellően alkalmazkodni ehhez a helyzethez. Ez a világon mindenütt így van, és gyökeres változásra a belátható jövőben nem lehet számítani.

Ebből az következik, hogy az iskolarendszer átlépési szakaszaira, vagyis a meghatározott életkorokra megfogalmazott pedagógiai követelményeknek ezeket a tényeket figyelembe kell venniük. Az alapvető pszichikus rendszerek sokéves folyamatos fejlődés eredményei. Ez a fejlődési folyamat nincsen tekintettel az évfolyamokra, amit az úgynevezett évfolyam nélküli iskolák úgy vesznek figyelembe, hogy nem évfolyamonként, hanem nagyobb szakaszonként adják meg a követelményeket. Az iskolaváltási szakaszokra fogalmazandó követelmények ezt a nemzetközi tapasztalatot hasznosítják. Ám a fejlődési fáziseltolódások átívelnek az átlépési szakaszokon is. A pedagógiai követelmények megfogalmazásakor ezt is alapvető tényként kell figyelembe venni.

Ez a probléma csak alkalmas differenciálással kezelhető. A számtalan megoldási kísérlet közül a pedagógiai követelmények szempontjából az ígérkezik leginkább célravezetőnek, hogy háromféle követelmény között tesszünk különbséget: a megtanítandó/megtanulandó, a tanítandó/tanulandó és a tanítható/tanulható kategóriák között (lásd erről részletesebben: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés, valamint Értékelési kritériumok és módszerek. Pedagógiai Diagnosztika 1. és 2. szám, 1992, 1993). Ezt a fajta differenciálást következetesen az értékelési követelmények kidolgozásakor kell alkalmazni, de már a fejlesztési követelmények megfogalmazása során is tekintetbe kell venni, hogy az értékelési követelményeket ennek megfelelően lehessen majd megadni.

A fentiekből mindenekelett az következik, hogy a pedagógiai követelmények megfogalmazásakor a kötelező iskolázás 10 évét egységes folyamatként kell kezelni. A szóban forgó átlépési pontokra megfogalmazott fejlesztési követelmény a többségtől elvárható szint. Ez nem azt jelenti, hogy aki ezt nem érte el, azzal tovább nem kell törődni. Aki például a 4. évfolyam végére nem tanult meg olvasni a többség által elért szinten, annak tovább kell gyakorolnia az olvasást, amiből az is adódik, hogy a következő átlépési szakasz végén az ilyen tanulók számára a negyedik követelmény a 6. évfolyam végére is érvényben marad.

Az alapvető pszichikus rendszereket általában az jellemzi, hogy a magasabb szintek magukban foglalják, működtetik az alacsonyabb szint elemeit, készleteit. Ez lehetővé teszi, hogy az egymást követő átlépési szakaszokra úgy fogalmazzuk meg a fejlesztési követelményeket, hogy azok a korábbiak lényeges elemeit is tartalmazzák. Ez a fajta követelmény az alapvető, a lényeges elemek állandó ismétlését, gyakorlását írja elő, ami megnövelheti az elsajátítás hatékonyságát, szemben a hagyományos tantervi követelményekkel, amelyek értelmében az egyszer már „letanított anyaggal” a továbbiakban nem kell foglalkozni, függetlenül attól, hogy ki mennyit sajátított el belőle és amit elsajátított, az mennyire lényeges.

Vannak olyan pszichikus rendszerek, amelyekre vonatkozóan az átlépési szakaszokra megadhatók az elérhető és elvárható fejlettségi szintek. Más esetekben mai tudásunk mellett, esetleg a dolog természetéből fakadóan ez nem lehetséges, esetleg nem szükséges. Így például, ha az „igényesség” magatartási szokását fontosnak tartjuk főlvenni a fejlesztendő szokások közé, akkor ez folyamatos, mind a négy átlépési pontra érvényes követelmény. (Ha például ötfokú skálán értékelhetjük az igényességet, és a 4-5. fokot jelölnénk meg megfelelő szintnek, akkor ez elérhető már a negyedik évfolyam végére is az addig használt tartalmakon, de ha a továbbiakban nem törődünk vele, vissza is eshet a következő szakasz végére). A pszichikus rendszerek egy része esetében a követelményeket nem színtezzük átlépési pontonként, más esetekben néhány átlépési pontra összevontan adunk fejlesztési követelményt, és végül az esetek nagy részében mind a négy átlépési szakaszra meg lehet fogalmazni a fejlesztési követelményeket.