

sége. Ez azonban lehetetlen, mert nem lehet minden tanár pedagógiai szakos is. Így azután az előtt a nehéz feladat előtt állunk, hogy meghatározzuk, hogy mi az az optimális pedagógiai képzés, ami öt év alatt két szaktárgy mellett nyújtható s megvizsgáljuk, hogy hogyan lehet a képzés anyagát és módszereit úgy megállapítani, hogy az adott keretek közt a legeredményesebb legyen.

A képzés rendkívül fontos ágának tartom a neveléstörténetet. Egyet-értek azokkal, akik a jelenlegi fél év helyett egy éves neveléstörténeti kollégiumot tartanak szükségesnek. Úgy gondolom azonban, hogy ennek az egy évnél (vagy végső esetben fél évnél) nem a stúdiumok végére, hanem elejére kellene kerülnie. Ez ellen a megoldás ellen azt az ellenvetést szokták tenni, hogy általános pedagógiai tájékozottság nélkül nem érthetők meg a neveléstörténet alapfogalmai s egész problematikája. Véleményem szerint azonban fordítva is áll, sőt még sokkal inkább áll a probléma. A szocialista nevelés alapfogalmai, egész problematikája történeti fejlődés eredménye, s e fejlődésnek legalább vázlatos ismertetése nélkül nem igen érthető meg. Fennforog a veszély, hogy történeti bevezetés hiányában a szocialista nevelés kategóriái s ezek összefüggési rendje a levegőben lógnak, s igazi értelmük nem fogható fel kellő mélységgel és világossággal. Szerintem a neveléstörténeti bevezetés nagyon megkönnyíti a szocialista pedagógia rendszerének a megértését. Bizonyára nem véletlen, hogy a marxista oktatásban is több éves tapasztalat után a filozófia-történeti bevezetés a tanulmányok élére került. Tekintettel arra, hogy volt idő, amikor a neveléstörténet bevezető, majd pedig záró kollégium volt, helyes volna a két periódus tapasztalatait elemezni, és komolyan megvizsgálni, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak az egyik és a másik megoldásnak. Én a bevezető kollégiumtól a fent mondottakon túl még azt is várom, hogy felkelti vagy erősíti a pedagógiai érdeklődést azokban a hallgatókban, akikben igen erős a szaktárgyi érdeklődés. A pedagógiai eszmék, a köznevelési rendszerek és intézmények történeti fejlődésének még egészen vázlatos áttekintése is rendkívül érdekes; alkalmas arra, hogy a nevelés társadalmi viszonyoktól függő, azokkal együtt változó jellegét és jelentőségét felismertesse. Az egyes nagy pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok eszméinek és tevékenységének is nagy a vonzóereje.

Helyesnek tartom, hogy az elméleti pedagógiai képzést gyakorlati foglalkozások, lélektani és pedagógiai megfigyelések kísérik. Az is feltétlenül helyes, hogy a gyakorlati munka nemcsak a tanítási órákra, hanem az órán kívüli nevelőmunkára, elsősorban az ifjúsági szervezetek munkájára is kiterjed. Úgy gondolom azonban, hogy az arányok megállapításánál szem előtt kell tartani, hogy az iskolai munkának a gerince a tanítási órákon folyó oktató-nevelő munka, s hogy ez az iskolai nevelésnek elméletileg és gyakorlatilag legjobban megalapozott területe, ahol leginkább biztosítható a tanárjelöltek szakszerű pedagógiai irányítása. Az egyéb területeken folyó megfigyelésekre annyi időt kell fordítani, amennyi pedagógiai fontosságuknak megfelel s amennyi megfelelő szakirányítással kitölthető.

*Kiss Árpád :*

Azok, akik az utóbbi évtizedben nem foglalkoztak az egyetemeken folyó pedagógusképzés problémáival, nem tudják pontosan értékelni mindazoknak a változásoknak a jelentőségét, melyek az előterjesztésben foglaltak. Feltehetően azt a legtöbbet jelentik, amit jelenleg az egyetemeken a szaktanul-

mányokban folyó előkészítés igényeit és a pedagógiai tanszékek teljesítőképességét figyelembe véve el lehetett érni. Nem lehet azonban eltekinteni attól, hogy egy reformnál ne az alapvető kérdésből induljunk ki. Ha jól értettem azt, amit FARAGÓ László a képzés funkcionális jelentőségének mérlegeléséről és annak szükségességéről mondott, hogy az előkészítést a hivatás oldaláról értékeljük, akkor felszólalásomnak első fele nem lesz egyéb, mint ennek az álláspontnak kicsit részletesebb kifejtése. Meg kell kérdezni, *milyen teljesítményeket vár jelenlegi és — feltehetően — jövőbeli társadalmunk a pedagógustól*, és meg kell vizsgálni, *milyen mértékben alkalmas a pedagógusképzés ilyen teljesítményeket nyújtani képes fiatal tanárok nevelésére.*

Azt hiszem, mindenki érezte azt a nyugtalanságot vagy levertséget, ami engem mindig elfog, mikor szakkönyvben vagy tanulmányban a jó pedagógus személyiségének jegyeit — részben kiváló emberi tulajdonságokat, részben sokféle tanulmány eredményét — egybefoglalva olvasom, és a gyakran észlelt valóságos állapottal egybevetem. A képzéstől várt leglényegesebb eredményekre szorítkozva is a követelmények egész sorát lehet elmondani; ilyenek:

legalább két tárgyban tudományosan megalapozott szakképzés; már ennek határait és mélységét is nehéz meghatározni: bizonyosan nem taníthat eredményesen az, aki nem tudja jól azt, amit tanít, aki nem tudja a leenyegest kiemelni, egyszerűvé és érthetővé tenni; aki nem ugyanolyan erős egy ismeretkör gyakorlati alkalmazásában, mint elméleti indokolásában; aki nem ismeri az új ismeret szerzésének útját és ezt nem tudja megtanítani . . . ;

a pedagógia tudása: a nevelés, az iskola, a tantárgy céljának és feladatainak ismerete, a pedagógiai munka tudatosan célszerű vezetése; a szaktárgy tanításának didaktikája és metodikája, tanítási és nevelési technikák ismerete, mesterségbeli készségek;

az önismerethez, a gyermekek megismeréséhez, a pedagógiai eljárások megválasztásához, a tudatos és indokolt értékeléshez elégséges pszichológiai tudás;

sokféle, lényegileg a magatartás körébe utalható, de gondosan alakítandó tulajdonság, melyeknek együttes megvalósulása vezet a tapintathoz, a biztos vezetésnek a tanulók mind nagyobb önállóságával való összeegyeztetéséhez, a pedagógushoz, mint művészhez, mint tekintélyhez, mint példaképhez;

elégséges filozófiai, gazdasági- és társadalomtudományi, történelmi tájékozottság a pedagógus politikai állásfoglalásának határozottá és tudatossá tételéhez;

hajlandóság és képesség az ifjúsági szervezetek munkájában való részvételre, az iskolán kívüli pedagógiai munkára . . .

Ebben a felsorolásban bizonyosan nem mondtam el maradéktalanul mindent; a legfontosabb azonban, amivel még ki kell egészítenem, az, hogy ezt a sokféle tudást, képességet, tulajdonságot stb. már *működése első évében* el kell várni a pedagógustól, mégpedig szükségszerűen mindegyiket, ha nem törődünk bele abba, hogy a kezdő tanár hosszú éveken át *in anima vili* kísérletezzék, míg a gyermekeken elkövetett próbálgatások és tévedések tanulságai ki nem igazítják.

Az eddig vázolt követelmények a pedagógusképzés tértől és időtől független feladatai. Bizonyosan vannak olyanok, amelyeknek az *iskolareform megvalósulása* szempontjából kell különleges figyelmet szentelni. Néhány nappal ezelőtt NAGY Sándortól betekintés céljából megkaptam V. SZTREZIKOZIN

szovjet szerzőnek az új iskola módszertani kultúrájáról szóló hosszabb tanulmányát (megjelent a *Narodnoe Obrazovanie* 1961. I. számában). Talán szabad itt kiemelni néhány megállapítást pedagógus jövőbeli feladataira vonatkozóan. Olyan pedagógusról van itt szó, akit a szerző szerint megillet az alkotó munka joga.

A tanulóknak — olvassuk a tanulmányban — nem lehetnek minden iskolában ugyanazok a tapasztalataik az életről és a munkáról . . . Ha a tanár az ilyen helyi feltételeknek a figyelembevételével nélkül, vakon követi a tantervek betűit, ezzel a tantervek felépítésének egyik legfontosabb alapelvét sérti meg. . .

A gyermek számára érthető, hozzá közelálló anyagon kell feltárni a tanterv alapvető tételeit . . . Ehhez . . . a pedagógusnak nagyon jól kell ismernie ezt az életet: nemcsak egyszerűen meg kell figyelnie, hanem tevékenyen részt kell vennie benne . . . Így tehát a korszerű értelemben vett jó pedagógus . . . már nemcsak szaktárgyainak kiváló ismerője és tapasztalt módszertani szakember. Már feltétlenül társadalmi munkát is végző ember . . .

Elősorban maguknak a pedagógusoknak kell jól ismerniük a vidéket, ahol élnek, annak történelmét, gazdasági életét, kultúráját, fejlődési perspektíváit . . . Eljött az ideje annak, hogy minden elemi-, hétéosztályos és nyolcosztályos iskolában legyen tájismereti sarok, és minden középiskolában legyen tájismereti múzeum . . .

Az új tantervek megkövetelik, hogy az oktatás kapcsolatban legyen a tanulók munkában szerzett tapasztalataival. A pedagógus csak abban az esetben tudja megvalósítani ezt a követelményt, ha jól ismeri minden egyes tanítványát, ennek munkakörülményeit, hajlamait és érdeklődési körét, és részt vesz a tanulók társadalmilag hasznos munkájának pedagógiai irányításában. . .

Az új iskola feltételei mellett már nem elég, ha a tanár saját tárgyának a tantervet ismeri. Jól kell ismernie a szakmájával határos diszciplínák tantervi követelményeit is, és munkájában állandóan . . . kapcsolatot kell fenntartani ezen tantárgyak szaktanáraival . . .

Valamennyi iskolatípus új tantervéből hiányzik a pedagógus tevékenységének fölösleges szabályozása. A pedagógusnak jogában áll, hogy a rendelkezésre álló idő határain belül és a tantervi anyag terjedelmének figyelembevételével megváltoztassa az egyes témák és kérdések tárgyalásának sorrendjét, és az egyes osztályok színvonalának, valamint egyéb helyi feltételeknek a figyelembevételével bizonyos módosításokat eszközöljön az órafelosztásban is. Ez újabb lehetőségeket nyit meg a pedagógus alkotó szellemű kezdeményezőkészségének a kibontakozására az oktatási folyamat megszervezésében. . .

Akkor, amikor minden eszközzel kezdeményezésre ösztönözzük a pedagógusokat . . . , növelnünk kell követelményeinket is oktató-nevelő munkájuk végső eredményeivel szemben . . .

. . . a nevelőtestületeknek alkotószellemű kutatómunkát is kell kifejteniük a tantervek további tökéletesítése céljából . . .

Szeretném kiemelni, hogy mindez egyetlen tanulmányban van így együtt, és a pedagógusképzésnek néhány oldalát érinti csupán. A kérdés, melyet helyzetüknél fogva nálamnál illetékesebbeknek kell tanulmányozniuk, az, hogy az előrelátható jövő feladatok és az iskolareform perspektíváiban az előterjesztésben foglalt tantervi változások elégségesek-e ahhoz, hogy korszerűvé tegyék pedagógusképzésünket.

Ami magát az előterjesztést illeti, annak erőssége az átfogó pedagógiai szemlélet és annak hangsúlyozása, hogy a társadalmi fejlődéssel lépést tartó pedagógusképzés összegytemi ügy.

Ilyen szemlélet érvényesülése esetében föltétlenül helyeselhető az egyetemeknek az a törekvése, hogy minél több erőt és időt fordítsanak a szaktárgyakkal való foglalkozásra. Elviselhetetlen helyzetet teremtene a bele-törődés abba, hogy a tanárnak ezeken a területeken is legyenek a tanításban megmutatkozó gyenge pontjaik. Nem bizonyos azonban, hogy nincsenek az egyetemi oktatásnak a mostaninál gazdaságosabb módszerei és eszközei.

Mikor 1946-ban az általános iskolai pedagógusképzés megszervezésén dolgoztunk, nagy erőfeszítéseket tettünk annak érdekében, hogy legalább a felső tagozaton szaktárgyakat tanító pedagógusok képzése kápjon helyet a megfelelően kibővített egyetemi bölcsészeti karokon. Akkor részben az új iskolaszervezet egységét féltettük attól, hogy háromféle képesítéssel rendelkező pedagógusok foglalkozzanak a tanulókkal a 12 éves tanulmányi időben, részben a legtöbb ismeretkörnek a 10—14 éves korra eső megalapozó tanulmányait kívántuk szakmailag is kitűnően képzett tanárookra bízni, abból kiindulva, hogy csak aki nagyon előrejutott a tudományokban, képes ezek elemeibe jól bevezetni. Meg kell mondanom, hogy a bölcsészeti karok nem zárkóztak el a feladattól. A budapesti bölcsészeti kar javaslatot is dolgozott ki, ebben az intézeti oktatás kiterjesztésével vélte megoldhatónak a problémát. Előterjesztésének egy részét a *Köznevelés* 1946. 20. számában leközöltük. Talán lehet abból itt egy nem túl hosszú részletet idézni:

Nézetünk szerint — így szól a szöveg — az általános iskola tanárainak képzését is belső összefüggésbe kell hozni a Bölcsészettudományi Kar üzemével.

E megoldás a köznevelési reformok egyik sarokpontjává tenné a bölcsészettudományi oktatást, az intézeti rendszer további kiépítésével. Az általános iskola tanárjelöltjeinek befogadása megnövelné a hallgatók létszámát, ami fokozott igényt támasztana az intézetekkel szemben; a pedagógiai feladatok elmélyülése az Egyetemen ugyancsak megnövelné a professzoroknak és segédzetemélyzetüknek munkáját. A lényeges az lenne, hogy a hallgatóság valóban kicsiny csoportokra osztva vehessen részt az intézet munkájában. Mind a tudományos, mind a pedagógiai szempont a közvetlen, egyénenként való foglalkozást kívánja...

E mozgalmasság következménye, mint eddig is, az oktatás módszereinek folytonos elmélyülése, a kicsiny csoportokban való egyéni nevelésnek mind bensőbb közvetlensége, a csoportok közti termékeny versenyek kialakulása. Egyúttal pedig az intézeti munka mind szélesebb kitérülése, más tudományos, iskolai és társadalmi intézményekkel való összeköttetések kiépítése, az intézeti kiadványok s a disszertációk minőségi-mennyiségi fejlődése...

Nem időszerű ez az állásfoglalás, hiszen az általános iskolai tanárok képzése nem ezen az úton valósult meg, mégsem közömbös abból a szempontból, hogy mutat megértést a pedagógusképzésnek a szakszempontokon túli problémái iránt is, és az intézményes megoldás egy módjára ráirányítja a figyelmet.

A részletekre áttérve egyértelműen öröndetesnek és a képzés eredményessége szempontjából jelentősnek kell minősíteni az egyéves gyakorlat bevezetését a 4 egyetemi év után.

Ami a többi, akár pedagógiai, akár a pedagógiához elengedhetetlen más tudományokba való bevezetést illeti, ott sok kétségem van. Bizonyosan nem lenne helyes egy ismeretkörrel való foglalkozás eredményességét csak az előadások vagy gyakorlatok óraszámán mérni. Vannak azonban határok, amelyek alatt a kellő eligazítás és eligazodás is nehezen gondolható el. Ez vonatkozik már a *lélektanra*; nagy optimizmus kell annak feltételezéséhez, hogy a tanár-

nak elégséges lélektan ennyi tanulmányi irányítással elsajátítható. Teljesen elképzelhetetlennek látszik a *neveléstörténet* ennyi idő alatt való tárgyalása: és ez sajnálatos. Nem kívánom újból megállapítani, hogy a pedagógia története nem tudománytörténet olyan értelemben, mint, mondjuk, egy természet-tudomány vagy technika története. A pedagógia egyes törekvései és eredményei társadalmi és történelmi háttér nélkül nem érthetők meg; és a fejlődés főbb szakaszainak és állomásainak, kimagasló személyiségeinek és műveinek ismerete nélkül a mai elmélet és gyakorlat is gyökértelen marad. Azt is meg kell kérdezni, hogy a nevelésnek és neveléstudománynak *társadalmi beágyazottságát* eléggé megvilágítják-e a neveléstannak a nevelés és társadalmi állapot kapcsolatára vonatkozó általános megállapításai. Végül hiányolom azt, hogy a tanárjelölt nem kap tanulmányai végén egy alapos elemző áttekintést a *nevelés és neveléstudomány jelenlegi állapotáról és problémáiról* a világon: a tanárjelölt a jövőben fejtí ki tevékenységét, tudnia kell, milyen helyzetben indul el, milyen távlatok állnak előtte.

Az itt vitatott időrendi probléma a neveléstörténet helyéről többféleképpen ítélni lehet. Én már az elmondottak alapján is a történet felől haladnék a megértés felé: egy bevezető tanulmány után (a pedagógia alapjai) a pedagógia története — neveléstan — didaktika — módszertanok — iskolaszervezet — jelenkori állapot és perspektívák utat választanám a mostani szerkezetet alapul véve. Ez természetesen csak nézet.

Úgy gondolom, a Bizottságnak örömmel kell fogadnia minden olyan bejelentést, amelyben a képzés javuló feltételeiről kap tájékoztatást. Ha meggondolandó problémákat vetünk fel, akkor nem a jó szakképzés rovására kívánunk erősebb hivatási előkészítést, hanem amellettt érvelünk, aminek a kitűnő szakképzés mellett nem szabad elmaradnia.

*Földes Éva:*

Hozzászólásában a pedagógia oktatásának problémáján belül elsősorban a neveléstörténet kérdéseivel foglalkozott. Hangsúlyozta a marxista neveléstörténet világnézeti és hivatástudatra nevelő jelentőségét és kifejezésre juttatta azt az aggályát, hogy az egy féléves heti két órás tárggyá komprimált egyetemes és magyar neveléstörténet — még a teljességre törekvés igénye nélkül is — főleg adatfelsorolássá válik majd, és éppen előbb jelzett két fontos feladatának nem lesz képes maradéktalanul eleget tenni. Vitatható az is, hogy éppen a hivatástudatra nevelés, illetve a pedagógiai megalapozás szempontjából nem volna e helyesebb a neveléstörténetet — még ebben a jelenlegi formájában is — a tizedik félévről a III. évfolyamra előbbre hozni, és közvetlenül a filozófia történethez csatlakoztatni. Hasonló a kérdés megoldása az NDK-ban is, ahol a kétféléves neveléstörténeti előadásokhoz egy féléven át minden tanárszakos hallgató számára kötelező szeminárium is járul. A főiskolák pedagógia oktatásának kérdésével foglalkozva, a hozzászóló rámutatott arra, hogy igen komoly nehézségeket okoz, hogy a középiskolából kikerült diákoknak hiányzik az az alapvető marxista filozófiai előképzettségük, amire az első évfolyam I. félévében meginduló pedagógia-oktatást építeni lehetne.