

AZ ISKOLAI GYAKORLATOK FELSŐOKTATÁS-DIDAKTIKAI ELLENTMONDÁSAI

A pedagógusképzés szakemberei — megítélésem szerint — elégedetten olvashatják az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés új tanterveiben¹ az „Iskolai gyakorlatok” c. tárgy feladatrendszerét. Megvalósíthatónak, illúzióktól mentesnek ítéltetik, de fel kell ismerniük azt is, hogy megvalósítása ellentmondások sorának feloldását sürgeti.

I.

Az iskolai gyakorlatok feladatmegjelölésének elemzése

Tanulmányomban ezeket az ellentmondásokat kísérlem meg részletezően bemutatni. Mindenekelőtt arra az ellentmondásra utalok, amely az Iskolai gyakorlatok c. tárgy feladatainak értelmezéséből adódhat. Ezért elemezni fogom az említett feladatmegjelölést, rámutatok a többféle értelmezés lehetőségére. Idézem az „Iskolai gyakorlatok” c. tárgy feladatát: „Ismertesse meg a szocialista pedagógia gyakorlatát, alapozza meg a korszerű elmélet alkotó alkalmazását, formálja, fejlessze a szaktárgyak nevelő-oktató munkájához szükséges jártasságokat, készségeket. Tudatosítsa, mélyítse a hallgatók világnézetét, hivatás- és gyermekszeretetét, fejlessze továbbképzési igényeiket.”²

Az első tagmondatban a „szocialista pedagógia” szószerkezet félreértést okozhat, mert nem derül ki, hogy megfogalmazói „szocialista pedagógián” a marxista igénnyel művelt neveléstudományra gondolnak-e, avagy egy olyan iskolai gyakorlatra, amely már mentes az előző társadalmak szemléletmódját, hagyomány- és rutinrendszerét tükröző és őrző elemektől.³ Ti. ilyen iskola — még gyakorló iskola is — kevés van! Ebből következik, hogy a szocialista pedagógia gyakorlatát — mint létezőt — a maga valóságában megmutatni nagyon nehéz. Ám mint lehetőséget — a marxista igénnyel művelt neveléstudományra építve — már inkább. A lehetőség és a valóság egyértelműbb „nyelvi elhatárolása” pontosabban eligazíthatná az iskolai gyakorlat irányítóit.

A másik tagmondatban („... alapozza meg a korszerű elmélet alkotó alkalmazását”) egyértelmű a „megalapozás” és az „elméletalkalmazás” megjelölés. Tisztázatlan viszont a „korszerű” és az „alkotó” minőségjelzők értelme. Ha

¹ Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei. MM Pedagógusképző Osztály. Bp. 1973. 33—35.

² Uo. 33.

³ A problémára vonatkozóan vö. Loránd Ferenc: Pillantás a jövőbe. Köznevelés, 1973. 34. sz. 22—25.

a „korszerű” a tudományfejlődésnek, ill. -fejlettségnek megfelelő jelentéstartalommal azonosan értelmezzük, nem lehet szó félreértésről. Ellenben, ha a „korszerű” csak a programokban és a tankönyvekben rögzített ismeretekre vonatkozik, máris többféle értelmezésre van lehetőség. (Magam az előző értelmezést vallom.) Még ennél is több értelmezési lehetőséget kínál az „alkotó” jelző. Mind értelmező szótáraink, mind a mindennapi nyelvhasználat ehhez a szóhoz a létrehozás, az alkotás, a „teremtés” tartalmakat kapcsolják. Tekinthető-e a pedagógus személyiségfejlesztésének folyamata „teremtő, létrehozó” folyamatnak? Szerintem nem! A sikeres személyiségfejlesztés a gondolkodás hajlékonyságát, a neveléstudományi, pszichológiai, logikai stb. ismeretek *aktualizálását* jelenti, ezért már az „elmélet alkalmazása” szókapcsolat is hüén kifejezné a teendőket. E vonatkozásban az „alkotó” jelző betoldása felesleges. Ám, ha a feladat megfogalmazói az „alkotó” szó jelentésén azt a követelményt értették, hogy leendő pedagógusaink mindennapi munkájuk tudományos elemzésére, majd publikálására is képesek legyenek, akkor van funkciója minőségjelzőként történő használatának.

Úgy vélem, a harmadik tagmondat egyértelmű. Csak az „magyarázhatja félre”, aki a „fejlessze” igei állítmányt nem a pedagógiai pszichológiai „fejlesztés” terminusával használja azonos értelemben. A második mondat „tudatosítsa, mélyítse” állítmányai nem okozhatnak félreértést. Tisztázatlan viszont, hogy a hallgatók világnézetét az iskolai gyakorlat milyen vonatkozásban mélyítse. Ez esetben az egyértelmű konkretizálás nagyon hiányzik! Nem az a probléma, hogy a hallgatók világnézete nem alakítható az iskolai gyakorlatok keretében, hanem, hogy a feladat nem jelöli meg pontosan a világnézetformálás irányát és lehetőségét, ezért közhelyszerűvé válik. Feltételezem, hogy a gyermekszemlélettel, a mozgalmi nevelés helyes értelmezésével, a szülői ház ellentmondásokat okozó nevelési gyakorlatának a megítélésével kapcsolatos etikai, szociológiai vonatkozású kérdések elemző megismertetése jelenthetné a hallgatói világnézetformálást az iskolai gyakorlat keretében.

II.

A „pedagógiai két kultúra” és az iskolai gyakorlatok

Szándékom az elemzéssel mindössze annyi volt, hogy a címben jelzett ellentmondások egyikére rámutassak. Ugyanakkor ismétlem, az elemzett feladatmegjelölés vitatható pontjai ellenére is „jó iránytű” azok számára, akik meggyőződéssel vallják, hogy az iskolai gyakorlat csak akkor lehet eredményes, ha keretében *megvalósul a jelöltek tudatos tanulásirányítása*. A tanulás irányítása a pedagógusképzés folyamatában *sem szűkíthető le a pedagógiai és egyéb ismeretek befogadására*. Itt is az alkalmaztatásé kell, hogy legyen a vezető szerep. Az alkalmaztatás viszont az ismeretszerzéstől — közzismerten — jóval átgondoltabb tanulásirányítást kíván. A jelenlegi kiképzési gyakorlat ezzel nem számol. Ez azért sajnálatos, mert a hazai és a szovjet didaktikai és pedagógiai—pszichológiai kutatások már egy évtizede rámutattak az alkalmaztatás, s ezen belül az aktualizálás jelentőségére.⁴ Paradox módon ezt mind a didaktika, mind a

⁴ Vö. Nagy Sándor: Didaktika. Bp. 1967. 37—46.; Nagy László: A tanulók problémafelfogásának sajátosságai az ismeretek gyakorlati alkalmazása során. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 3. sz. 426.; *Mencsinszkaja, Kalmikova, Jakobszon*: Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában. Bp. 1964. 138.

pedagógiai—pszichológia c. tárgy keretében tanítjuk is a jelölteknek, csak épp a kiképzésük, az iskolai gyakorlataik során nem tartjuk normának. Különösen képpen az aktualizálást, s az alkalmazással összefüggő egyéb gondolkodási műveleteket mellőzzük. A jelenlegi kiképzési gyakorlat ezzel nem számol eléggé. Ezek közül az *aktualizálás* a legjelentősebb. Aktualizálásokról „a már tanult és emlékezetbe vésett ismeret, törvény, teorema szükség szerinti, a feladatsituáció által determinált, . . . adekvát felidézéséről van szó. Tipikus esete két megismerési folyamat, az emlékezés és a gondolkodás kapcsolatának . . . Az ismeretek aktualizálását nem a bevésés módja, hanem a *feladatsituáció sajátosságai határozzák meg.*”⁵

A fenti gondolatsor bárkit meggyőzhet arról, hogy az ismeretek aktualizálása nélkül alkalmazásról nem beszélhetünk az iskolai gyakorlatok során sem. Erre sokan mondhatják, ez nyilvánvaló! A valóságos probléma nem ennek az evidenciának a belátása, hanem az, hogy a jelöltek *milyen szintű tantárgyhoz, ismeretkörhöz vagy elmélethez tartozó ismereteket aktualizálnak.* Tovább élezve: aktualizálják-e egyáltalán a különféle neveléstudományi tárgyakhoz tartozó ismereteket, vagy csak a mindennapi szakmai praxis szintjét kifejező látásmódot, fogásokat és „szóhasználatot lesnek el” gyakorló iskolai pedagógusuktól?

E ponton kell kitérnem arra a jelenségre, amely leginkább gátja az ún. elmélet alkalmazásának. A „pedagógiai két kultúrára” gondolok. Közismert és bárki által ellenőrizhető, hogy jelöltjeink kétféle pedagógiai kultúra hatása alatt érnek pedagógusokká. Az egyiket a pszichológia, a didaktika, a nevelélmélet alakítja. A másik a mindennapi iskolai gyakorlat folyamán „termelődött” ki. E kettő között az ún. „tantárgypedagógiák” (jelenlegi kifejtettésüket inkább megillető hagyományos megnevezéssel: a módszertanok) a hídverők.⁶

A „pedagógiai két kultúra” létezésének sok oka lehet. Egy bizonyos, hogy azért élhet és létezhet, mert iskolai gyakorlataink során az *igényes ismeretek aktualizálásáról lemondunk*, mintegy elfeledtetjük azokat, merev válaszfalat emelve elmélet és gyakorlat közé. Ezért lesz aztán kevés becsülete a leendő pedagógusok körében a pszichológiának és a neveléstudománynak. Ezért várnak később „recepteket” a pedagógusok, ezért keresik a továbbképzéseken a „jó gyakorlati megoldásokat”, ezért nem olvasnak szívesen nagyobb terjedelmű pedagógiai tanulmányokat.

A „pedagógiai két kultúra” felszámolását — természetesen a tudományoság javára — az iskolai gyakorlatokon, az „itt” és „most” jellegű foglalkozások során kellene megoldani. Ennek viszont van egy alapfeltétele: a hallgatókat nem volna szabad úgy kezelni a gyakorlatok során, mint akiknek csak az a dolguk, hogy *hozzászóljanak*, a mindennapi praxis jegyében *órákra készüljenek*, és egy adott nevelő (vagy nevelők) szája íze szerint foglalkozásokat, órákat *tartsanak*, s utánaozzanak jól bevált fogásokat. Helyette a tanulásirányítás, ill. az *aktualizálás jegyében kellene az iskolai gyakorlatok egész rendszerét értelmeznünk és megszerveznünk.* Amikor a tanulásirányítást az iskolai gyakorlat igényesebb megvalósításának feltételeként említtem, azt szeretném beláttatni, hogy

⁵ Nagy László: Az ismeretek aktualizálásának kísérleti vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973. 1—2. sz. 155—156.

⁶ A „tantárgypedagógia” kifejezést szándékoltan tettem idézőjelbe, jelezni kívánom ezzel, hogy a módszertanok még korántsem tantárgypedagógiák. Ugyanakkor megemlítem, hogy a pedagógusképzés hivatkozott tanterve (vö. 1. sz. lábjegyzet) a módszertanokat konzekvensen tantárgypedagógiaként említi. A probléma állására 1. *Szántó* Károly: Módszertan és tantárgypedagógia. Pedagógusképzés, 1973. 2. sz. 4—9.

az iskolai gyakorlatot vezetőknél is tudatosan kellene számolniuk a képzés folyamatában a már leírt és kísérletileg igazolt tanuláselméletekkel, ill. az ezekből következő tanulási törvényekkel. E kívánatos szemléletmód megvalósulása feltételezi, hogy az iskolai gyakorlatok folyamatában meglevő ellentmondások rendszerét átgondoljuk, majd megoldásán fáradozzunk.

Ezt segítő állítottam össze egy végiggondolásra és feloldásra váró olyan ellentmondássort, amely feltevésem szerint részben a „pedagógiai két kultúra” újratermelődésének oka, részben viszont a neveléstudományi és pszichológiai ismeretek aktualizálásának akadályozója.

III.

Ellentmondások az iskolai gyakorlatok irányításában

Az ellentmondásokat hierarchizáltan ismertetem. A hierarchizáláshoz a pedagógiai praxis következő szintjeit különböztetem meg: a *tudományos*, az *irányító* (igazgatási) és a *mindennapi szakmai praxis* szintjét. Ezek szerint az ellentmondások következő főbb típusai léteznek:

- a) ellentmondás ismerhető föl a tudományfejlődés — ezen belül a neveléstudomány fejlődése — és a pedagógusképzés irányítása között;
- b) ellentmondás jelentkezik a pedagógusképzés irányítása és a pedagógusképzés napi gyakorlata között;
- c) ellentmondás feszül a pedagógusképzés napi gyakorlatát irányítók törekvése és a tanítójelöltek igény szintje között.

A fenti ellentmondások szolgálnak keretül a részletező kifejtéshez.

1. A tudományfejlődés, a neveléstudomány fejlődése és a pedagógusképzés gyakorlata közötti ellentmondásról

Ezt az ellentmondást csak az iskolai gyakorlaton belül megvalósítható tanulásirányítás szempontjából elemzem. Ez az elemzés csak úgy végezhető el, ha számot vetek azzal, hogy egy pedagógusnak milyen jellegű *alaptevékenységeket* kell végeznie lehetséges beosztásától függetlenül. Ezek az alaptevékenységek a következők: a) *tervezés*; b) aktuális *irányítás*, azaz maga a tulajdonképpeni *vezetés* az adott szituációban (tanítási óra, kirándulás stb.); c) *elemzés* és *értékelés*; d) *önellenőrzés*; e) állandó jellegű *önképzés*; f) munkájával összefüggő, kreatív, alkotó jellegű *tevékenység*. E tevékenységek bármelyikét akkor végezheti igényesen a leendő pedagógus, ha birtokolja azokat az ismereteket, amelyek ezek szakszerű és korszerű, azaz tudományos igényű végzéséhez szükségesek. Ebben az összefüggésben van jelentősége az alcímmel jelölt ellentmondás részletező elemzésének.

I. I. Közismert, hogy napjaink tudományfejlődésére a matematizáció, a differenciáció és integráció, a kibernetizáció és a komplex tudományok kialakulása a jellemző. Ha e tudományfejlődési tendenciákat és a fentebb említett pedagógiai alaptevékenységeket nézzük, kiderül, az életbe léptetett tanterv a tudományfejlődési tendenciákat csak egyes tárgyak esetében tükrözi. Gondolok itt a matematika megnövekedett óraszámára és korszerű tartalmára a tanítóképzésben, a didaktikában előretörő kibernetikai szemléletre, a pedagógiai szintetizáló szeminárium bevezetésére. De egyelőre még nem kapott szerepet pl. a szociálpszichológia, a döntésemélet, a szervezés- és vezetéselmélet, a kommu-

nikáció-elmélet. Felismerik-e a pedagógusképzés tantervkészítői, hogy egy megőrző, konzerváló rendszerben kell ma a jövő számára pedagógusokat képezni? Az ellentmondás feloldásának egyetlen útja lehet, ha ebbe a konzerváló rendszerbe a tudományfejlődés új eredményei konzekvensen beépülnek.

1.2. Határozott ellentmondás van a tudományfejlődés szempontjából fejlettség, ill. kevésbé fejlett tantárgyak szemléletmódja és ismeretrendszere között.

Az e pont alatt megfogalmazott ellentmondás az iskolai gyakorlat szempontjából — sajnos —, alapvető és lényeges. Ez az ellentmondás a hallgatók tanulásában, majd tudásában konkretizálódik elsősorban. Nevezetesen: nehezen tanulják hallgatóink a matematikát, a logikát, s látszólag könnyebben pl. a pszichológiát vagy a nevelélméletet. Az előzőek motiváló szerepe kevesebb, az utóbbiaké több. Az előzőek absztraktabb gondolkodást tételeznek, az utóbbiak az eklekticizmust, a konkrétabb szemléletet is megítélik. Az előzőekben több a kudarclehetőség, az utóbbiakban kevesebb. A bevésés, ill. a felidézés tekintetében viszont mindkét típusú tantárgy egyforma nehézséget jelenthet, noha a struktúrájuk eltérő.

A tanulási különbözőségek ellenére az eredmények korántsem ennyire eltérők. Ti. még optimális esetben is — amikor a jelölt a felidézés szintjén „birtokolja” pl. a logika, pszichológia, nevelélmélet körébe tartozó ismereteket, és képes megoldani adott feladatokat a tárgy keretén belül, a külső algoritmus szintjén — fennáll az a veszély, hogy a fáradságos munkával megszerzett ismeretek a gyakorlatban nem „amortizálódnak”, hanem megmaradnak konzekvens alkalmaztatásra, aktualizáltatásra készítés híján egy egyre halványuló szubjektívizálódott állapotban. A matematika vagy a nyelvészet helyzete pl. azért előnyösebb, mert a körükbe tartozó ismeretek egy része az általános iskolai tananyag jóvoltából szükségképpen aktualizálódik.

Csak hogy e jelenség arra is utal, hogy aktualizálni pl. a logika ismeretrendszerét is lehetne az iskolai gyakorlatokon, hisz a logika se nem „nehezebb” se nem „könnyebb” ezektől. Ennek azonban ellentmond az a szomorú tény, hogy a logikát alkalmazni megnyugtató módon csak a logika oktatója tudja, és a hallgatók tudnák, ha nem kényszerülnének az iskolai gyakorlatok során aktualizálás híján az elfelejtésére. És itt utalok arra is, hogy pl. ha az iskolai tervezést, vagy az elemzést tudományos alapossággal megkövetelnénk — mint ahogy ennek kikerülhetlenségére a tudás- és neveltségi szint mérések készítenek —, nem engedhetnénk meg tovább, hogy a logikai és a pszichológiai jellegű ismeretkörök a „perifériára” szoruljanak a gyakorlati képzés folyamatában.

E problémacsoport lezárásaképpen elmondható; az iskolai gyakorlatok során a tudományfejlettség különböző szintjein álló tárgyak rendezett, vagy kevésbé rendezett struktúrájuk ellenére egyaránt hátrányos helyzetbe kerülhetnek. Előny az azok a tárgyak „élveznek” — fejlettségüktől függetlenül —, amelyek a mindennapok gyakorlatában — úgy mond — kikényszerítik az aktualizálást. A szaktárgyaké (matematika, nyelvészet stb.) és az ún. tantárgypedagógiáké ez az előny. Nyilvánvaló, a logika, a pszichológia, a didaktika is megérdemelné ezt. Hogy ez elmarad, nem a tantárgyak fejlettségén múlik elsősorban.

1.3. Az alapozó és alkalmazó jellegű neveléstudományi tárgyak színvonala közötti ellentmondás szintén lényegi, s egyben alapvető. Ez az ellentmondás addig lesz alapvető, amíg a módszertanok zöme nem válik — a szó tudományos értelmében — tantárgypedagógiává. Ha ez a közeli jövőben bekövetkezik, nyilván, átstrukturálódnak és igényesebbé válhatnak az alapozó jellegű tantárgyak is. Addig kettős nehézséggel kell számolnunk.

Az egyik: nem az ún. alapozó tárgyak határozzák meg a jelöltek mindennapi, szakmai gondolkodását, hanem a módszertanok. A másik: prakticista jellegű szemléletmódjuk leszoktatja a jelölteket az „itt” és „most” jellegű pedagógiai problémák egzaktabb és dialektikusabb megoldásáról. Ezzel utat nyitnak az eklektikus jellegű — túlátlánosításoktól és pragmatista tendenciáktól hemzseggő — empirikus gyakorlatnak és észjárásnak.

Az iskolai gyakorlatok irányítása szempontjából ez az ellentmondás egyelőre azért feloldhatatlan, mert *a)* a hallgatók gondolkodása nem eléggé flexibilis, az ún. szempont- és beállítódásváltásokra nem mindig képesek; *b)* az irányítók egy része csak az alapozó tantárgyak szemléletmódját és terminológia-rendszerét ismeri, a másik része pedig csak az alkalmazókét; *c)* mivel az alkalmazó jellegű tantárgyak hívebben tükrözik a mindennapi szakmai praxist, az alapozó tárgyak szemléletmódja (itt mindig neveléstudományi jellegű alapozó tárgyakra gondolok) szükségképpen háttérbe szorul, mi több, elfelejtődik.

1.4. Az iskolai gyakorlatok szempontjából legszembetűnőbb az ellentmondás a fontos, alapvető ismeretek és a nem fontos, passzív ismeretek között. Itt belső ellentmondás feszül, amelynek — köztudottan — döntő szerep jut a fejlődés irányainak kirajzolódásában.

A végzett pedagógusok körében két véglet figyelhető meg az e pontban megfogalmazott ellentmondás tekintetében. Az egyik: többen — noha új szemlélettel, az idők szavát megértve végzik munkájukat — ragaszkodnak a régi ismereteket fedő szóhasználathoz, ami mögött pedagógiai formalizmus lappang. Másik véglet: új szemléletre, új munkatílusra még nem képesek, de az új törekvéseket reprezentáló újszerű terminusok divatszere alkalmazására már igen. E polarizációt azért említettem, mert az iskolai gyakorlatok irányításában ezek felismerhetők.

A probléma megoldása egyik végteltől sem várható. Azért, mert mindegyikből hiányzik a történetiség, mint szelektáló elv, továbbá hiányzik egy józan, jövőre orientált szemléletmód. Az „itt” és „most” jellegű gyakorlat szükségképpen a múlt értékeinek hordozója, de a jövő egyik lehetősége is. E rendezőelvek „prizmáján” lehet csak szelektálni az elavulóban, ill. keletkezőben levő olyan lényeges ismereteket, amelyek az iskolai gyakorlat, azaz a problémamegoldások és az ismeretaktualizálások szempontjából döntőek.

Magyarán: mi a fontosabb, annak eldöntése-e, hogy milyen típusú órát láttunk, vagy az, hogy milyen munkaforma biztosította a tanulók optimális tanulását? Vagy: az-e a lényeg, volt-e szemléltetés, avagy az, hogy az adott feladatmegoldások garantálják-e a közvetített ismeretek interiorizációját? Fordított előjellel: az-e a lényeg, hogy audio-vizuális eszközt alkalmaz valaki, avagy az, hogy milyen művészi élményt tudott a pedagógus élőszava nyújtani?

E problémásorhoz még annyit teszek hozzá, ezt az integrációt és szelekciót nem oldhatja meg semmiféle felsőoktatási tanterv. A konkretizáció az iskolai gyakorlatokat irányítóktól várható el. Ha ők e valóban feszülő belső ellentmondás megoldására nem lesznek képesek felkészíteni, a kinti gyakorlatban a volt hallgatók szükségképpen a végletes nézeteket vallók között vergődhetnek. Itt jegyzem még meg, talán ez az az ellentmondáskör, ahol a megoldást a neveléstörténeti és a pedagógiai prognosztikai jellegű ismeretek aktualizálása jelenthetné.

2. A pedagógusképzés irányítása és a pedagógusképzés napi gyakorlata közötti ellentmondásról

2.1. A pedagógusképzést irányítók tantervileg igazolható erőfeszítéseket tesznek, hogy a tudományok eredményei realizálódjanak a különböző tantárgyakban. Sajnos, jóval nagyobb az irányítás toleranciája az egységesített tankönyvek szemléletmódjával, struktúrájával kapcsolatosan. De leginkább az iskolai gyakorlat szempontjából tapintható ki az előbb említett tőrés.

Megragadható ez az intézetek iskolai gyakorlatához kiadott „Útmutató” szemléletmódjában, amelynek félelvekre szintezett követelményei egy közel optimális állapot elérését fogalmazzák meg. Ám a tanulásirányításra, a nélkülözhetetlen ismeretkörök aktualizálására alig történik utalás. Az „Útmutató” a neveléstudományi és pszichológiai eredményektől szinte függetlenül egy olyan mindennapi szemlélet elfogadására ösztönöz, amelyet a közel 100 éves magyar pedagógus képzés kiképzési gyakorlata hitelesít. Ez önmagában elismerésre méltó, de mennyivel tökéletesebb és az igényekhez igazodóbb lehetne, ha e nemes hagyományok mellé az „Útmutató”-ba a pszichológia és a neveléstudomány szemléletmódja is bekerülhetett volna.

Az irányítók is bizonyára látják, hogy az iskolai gyakorlatok vezetése nemcsak gyakorlotttságot, nemcsak mindennapi pedagógiai felkészültséget, nemcsak egy neveléstudományi vagy pszichológiai ágban való felkészültséget követel, hanem az előzőeket, plusz még integratív jellegű szaktudományos, pedagógiai, logikai és pszichológiai látásmódot. Az a szomorú, hogy ez az igény alig valósul meg, sőt a megvalósítására is alig van törekvés. A pedagógusképzés irányítói — egyelőre — az „ez van” állapotot fogadják el.

2. 2. Hogy mondandóm plasztikusabb legyen, felvillantok (kicsit karikírozva) egy — bizonyára, sokunk előtt ismerős — iskolai gyakorlati formát, egy elemzési, „bírálati” órát.

A tanítást végző hallgató „önbírálatot” tart (nem elemezt), azaz elmondja, mit, s miért tett. Elmondja, hogy hol hibázott, kitér arra, hogy ez és ez jó volt, mindezt természetesen egyetlen rendező elv, az óra időrendje szerint. *Úgy bírál, ahogy éppen tud, azt a kifejezést, vagy terminust használja, amit viszonylag biztonságosan ismer, messe kerül a számára „ingatag” jelentésű, a kollokviumok, szigorlatok rossz „szájízét” idéző terminusok, fogalmak zömét.* Ha nem állítjuk le, 15—20 percig is beszélhet. Valami hasonlót hasonló szinten „követ el” a főbíró is, s utána várjuk, hogy „önként”, „önállóan”, „aktívan” hozzá-, ill. megszólaljanak a hallgatók valamilyen lényeges, ill. kevésbé lényeges szempont, ill. probléma kapcsán. Ha sokan szólalnak meg, „aktív” a csoport, ha kevesen, akkor „fölháborítóan passzív”. Végül jön a gyakorló iskolai nevelő, aki „kizárólag” a gyakorlat szempontjából (értsd: a második pedagógia kultúra szempontjából) „ad néhány praktikus, jó tanácsot”. Záró „akkordként” következik a módszertanos, vagy az iskolai gyakorlat csoportvezetője (a pedagógiai vezető), aki összefoglalja, ami „neki maradt”, ő is ad néhány „jó tanácsot”. Ha a kapott instrukciókat a hallgatók egyeztetni tudják, megnyugszanak (vagy „elfásulnak”), ha szubjektív ellentmondásokat fedeznek fel, „késhegyre menőig” vitatkoznak az óra után is, természetesen zömmel nem tudományos érvek, hanem a pragmatizmus, a szubjektivitás jegyében.

Ismétlem, karikíroztam, felnagyítottam, hogy jobban szembeűnjenek a valóságos problémák. Mi ennek az ellentmondásnak az előidézője? A hallgatók? Nem valószínű. Hisz ők azt teszik, amit tenniük kell, ill. amit tehetnek. A kiképzést irányítók a fentiek előidézői? Részben igen. De ne feledjük, ők is irányítottak, a pedagógusképzésnek, mint rendszernek egyik alrendszerként. Célmeghatározó, célmódosító lehetőségük a pedagógusképzést irányítóknak van. S ha ott változás, újabb igények, és ebből fakadóan újabb célok meghatározására kerül sor az iskolai gyakorlattal kapcsolatosan, a pedagógusképzést közvetlenül irányítók lehetősége és törekvése ezekhez igazodhat. Mert még egyszer hangsúlyozom, az olykor elszürkülő, ellaposodó „itt” és „most” jellegű iskolai gyakorlat előidézői sorában „kitüntetett” hely illteti azt az „Útmutatót”, amely — mint már említettem — csak a nemes hagyományokra épít, de az érdekelt tudományok fejlődésére alig.

Nyilvánvaló, hogy az „Útmutató” által sugallt irányítás nem a legoptimálisabb irányítás, mert lemond az olyan jellegű szabályozásról, amely azt tűzhetné

⁷ Útmutató a tanítóképző intézetek iskolai gyakorlatához. (Szerk. Füle Sándor) MM Pedagógusképző Osztály. Bp. 1971. 12. A kézirat nyomdába kerülése után jelent meg az új Útmutató. Elsősorban a szervezés terén ad újat.

maga elé, hogy az egyes hallgatók meglévő ismeret-, készség- és képességrendszeréhez konzekvensen ragaszkodva irányíthassuk egyéni fejlődésüket, tanítani tanulásukat. A meglévő „Útmutató” által sugalmazott gyakorlat — ha elismerjük, ha nem — homogenizál. Minden hallgatót szinte azonos lehetőségűnek tart azáltal, hogy nem ad külön instrukciókat a képzést végzőknek a differenciáltabb tevékenykedtetésre az eltérő felkészültségű hallgatók érdekében.

Távol áll tőlem, hogy az előzőekben (2. 1. — 2. 2. alatt) bemutatott ellentmondásért csak és kizárólag a minisztériumi szakigazgatás irányítását hibáztassam. Hisz közismert, a minisztérium szakbizottságok (az egyes pedagógusképző intézmények szakembereinek) közreműködésével irányít. Egy-egy konkrét intézkedésben vagy dokumentumban nyilván egy-egy szakbizottság véleménye is „benne van”. Ezzel csak azt akarom érzékeltetni, nem biztos, hogy csak „lent” vagy csak „fent” munkál a pedagógiai konzervatizmus, vagy vívja igazát a jobb.

3. A pedagógusképzés napi gyakorlatát irányítók törekvései és a pedagógusjelöltek igény szintje és felkészültsége közötti ellentmondásról

Ezeknek az ellentmondásoknak az áttekintése jóval nehezebb az előzőeknél, mivel ezek intézménytípusonként más-más formában konkretizálódnak, más-más hagyományokból erednek. Ezért az alábbiakban csak a közös és lényeges tendenciák felvázolását kísérem meg.

3.1. Régi az ellentmondás a pedagógiát és a nem pedagógiát oktatók között. E létező jelenség mögött számtalan reális és jó néhány szubjektív ok lappang.

A reális okok közül néhányat megemlítek. Az ún. nem pedagógiai tárgyak (szaktárgyak) és a pedagógia fejlettségbeli különbségét. A neveléstudomány új tendenciáinak (a matematizálódásnak, a rendszerszemléletnek, a filozófiai meg-alapozottságnak stb.) figyelmen kívül hagyását a szaktudományok oktatói részéről. A pedagógiát művelők „agyonpedagógizáló” törekvéseit, a náluk megfigyelhető neveléstudományi közhelyeket, a csak pedagógiához értést.

A szubjektív okok közül is felsorolok párat. Sokszor a megalapozatlan szaktudományos góg, a pedagógiai elméletek ismerete helyett az ösztönösség dicsőítése okoz feszültséget a pedagógiát és a szaktárgyakat oktatók között. A fentiek ellenére azt be kell látnunk, hogy a szaktárgyat oktatók hitelét emeli és igazolja az a rendkívül fontos — az iskolai gyakorlat szempontjából egyáltalán nem mellékes — tény, hogy szaktudományos ismeretek nélkül, csak pedagógiai ismeretek birtokában, szinte nem lehet eredményesen tanítani, fordítva viszont igen.

A képzés szempontjából egyáltalán nem közömbös az a nem ritka jelenség sem, hogy a pedagógiát és a pszichológiát oktatók némelyike az általa tanított tárgy tanítása folyamán figyelmen kívül hagy jó néhány pedagógiai elvet és pszichológiai törvényszerűséget. Ha ezt ún. „szakos” teszi, a hallgatónak kevéssé szembeszökő. Ott van megbocsátás, amazoknál nincs. A kiképzés folyamán „saját bőrükön érzik”, hogy a szaktudományos műveltség többet segít nekik, mint a pedagógiai, mivel mégiscsak ismerettartalmat kell közvetíteniük és alkalmazniuk. Eközben viszont sokan elfelejtik a szaktárgyat oktatók közül azt az elméleti előképzésük során már részben kialakult egészséges pedagógiai és pszichológiai látásmódot is, amellyel korábban rendelkeztek.

A fenti probléma kapcsán megjegyzem, hogy a megoldás a józan közeledés lehetne az érdekeltek részéről. Azaz a szaktudományt oktatók jó lenne, ha felfüggesztenék előítéleteiket, ha az általuk tanult — olykor eklektikus — szemléletű pedagógiát nem azonosítanák a jelenlegi hazai és külföldi törekvésekkel és eredményekkel. Másrészt ideális lenne, ha a neveléstudomány oktatói még más tudományban is felkészültek lennének.

3.2. Ellentmondás feszül a nevelési-oktatási folyamat dialektikus jellege és az ennek ellentmondó, nem dialektikus, gyakran formális képzés között.

A pedagógiai gyakorlatról és a pedagógiáról, mint tudományról — MAKARENKO nyomán — szinte közhelyszerűen szokás emlegetni, hogy „az dialektikus”. Ha józanul belegondolunk, alig vitathatjuk, hogy az előzőre (a gyakorlatra) ez mindenképpen áll, az utóbbira — jelenlegi kifejtettségében — még aligha. A már említett „pedagógiai két kultúra” kialakulása is ezzel az ellentmondással függ össze.

Az ezekből adódó valóságos probléma a következő. Tanítjuk, hogy a pedagógiai tevékenység rendkívül soktényezős, rendkívül ellentmondásos. A képzés folyamatában viszont ezt alig tudjuk igazolni. Szinte alig vagyunk képesek felkészíteni hallgatóinkat a pedagógiai gyakorlat dialektikus „látására”, elemzésére, tervezésére, irányítására.

Sokan ellenvethetik, illuzorikus lenne ezt gyakorló iskoláink keretei között vagy a külső szakmai gyakorlat ideje alatt megvalósítani. Valóban, a teljességet e tekintetben nem garantálhatjuk. De nem ez a valóságos probléma, hanem az, hogy a *nevelési-oktatósi folyamatnak a formális oldalát „láttatjuk”* meg leginkább a dialektikus jelleg helyett. Ennek legfőbb oka, hogy a pedagógusképzés napi gyakorlatában is kimutatható a „pedagógiai két kultúra” jelenségek köre, a formalizmusra, a receptek útján történő irányításra való hajlam.

E jelenségnek annyi reális alapja mindenképpen van, hogy a jelöltek kiképzése elképzelhetetlen minták nyújtása, sugallása nélkül. A probléma nem ez, hanem az, hogy a kiképzők közül sokan csak erre szorítkoznak. Ez vezet ahhoz a „végeredményhez”, hogy a jelöltek a pedagógiai és pszichológiai elméleteket és ismereteket elfelejtik. Ezúton alakul ki az a későbbi pedagógus-attitűd, amely az elméletet, mint fölöslegest, lebecsüli, s a maga „kárán” — néhány fogás birtokában — elkezd újratanulni a pedagógiai tevékenységet. Természetesen empirikus alapon, egyéni tapasztalati bázisra, néhány felügyelői, igazgatói, továbbképzési instrukcióra hagyatkozva. E „problémaköteg” háttérében ez egyes intézeteken belül bizonyára a belső ellentmondások egész sora lappanghat.

3.2.1. Az egyik lehetséges ellentmondás az iskolai gyakorlatok irányításában közreműködők körében mutatható ki. Így: a pedagógia szakosok, a módszertanosok és a gyakorló iskolai nevelők között.

Nyilván, nem lenne ellentmondás, ha a közreműködők mindegyike azonos nézetet vallana az elmélet és a gyakorlat viszonyáról. Ha mindegyik a maga feladatkörét a maximum szintjén látná el. Ha a pedagógia szakosok szimplifikálás nélkül tudnának konkretizálni. Ha a gyakorló iskolai nevelők a saját (egyedi és konkrét) tevékenységükben — terminológiai tisztaságot is garantálva — meg tudnák mutatni az általánost és a specifikust, az ismétlődőt és az egyedit. Ha a metodikusok úgy tudnák közvetíteni tantárgyukat, hogy abban realizálódjon a szaktudomány mellett a neveléstudomány is, ill. azoknak az „itt” és „most” jellegű vetülete.

Sajnos, tudjuk, hogy e „felállás” nem ilyen ideális. A szereposztás parciálissá válik a szó prakticista értelmében, miszerint — ahogy már korábban, más vonatkozásban jellemeztem — a gyakorló iskolai nevelő „néhány bevált gyakorlati tanácsot” ad. A tantárgypedagógus rendszerint egy eklektikus terminológiához kötődve a sémák, a fogások rendszerét reprezentálja. A pedagógia szakos pedig a lehetséges szélsőségek között jól vagy rosszul egyensúlyoz.

Belátom, az ideállissal szemben egy erősen karikírozott szélsőséget vázoltam. Mindezt azért tettem, hogy ismételten ebben az összefüggésben is rámutathassak a megoldás egyetlen, célszerűnek látszó lehetőségére: *a különböző nézőpontokat reprezentáló ismeretek aktualizáltatásának szükségességére*. Egy tény, ha ezt nem tudjuk biztosítani, a következő gondok jelentkeznek: *a.* a jelöltek nem látják

értelmét az elméleti, alapozó tárgyakkal; *b.* a sémák, a jó megoldások irányában „kereskednek”, azaz szinte elmélet nélkül akarják a gyakorlatot újratanulni; *c.* ez utóbbi következményeként gondolkodásuk egyszempontúvá, flexibilitástól, kreativitástól „mentessé” válik.

A sikeres iskolai gyakorlat érdekében nyilvánvaló, hogy ezekkel az ellentmondásokkal nem úgy kell számolni, mint lényegi, mint alapvető ellentmondásokkal, hanem olyanokkal, amelyek igen is megoldhatók, de egy bizonyos, nem a minisztériumi irányítás szintjén elsősorban, hanem intézményenként, a „konkrét valóság konkrét elemzése” útján.

3.2.2. Az előzőek — és a többször emlegetett ismeretaktualizálás — kapcsán vetek föl egy olyan újabb ellentmondást, amelyet az orvosképzés szakemberei már jó néhány éve jeleztek.⁸ Nevezetesen, az elméleti tudás és a gyakorlati tudás közti ellentmondás kérdését.

Előljáróban leszögezem, károsnak tekintem, ha valaki úgy vélekedik, „elméleti tudás az, amire a gyakorlatban semmi szükségünk nincs, amit úgyis elfelejtünk”. Sajnos, mivel az elmélet alkalmaztatása a kiképzés során gyakran elmarad, a logikai, pszichológiai ismeretek zöme ilyen fölfogás esetén pejoratív értelemben válik elméleti ismeretté. Ugyanúgy hibás, ha valaki a gyakorlati tudást egy minden rendszert és dialektikát negligáló receptgyűjteménnyel („így kell csinálni” jellegű ismeretekkel) azonosítja.

Az elméleti és a gyakorlati tudás kérdését akkor szemléljük helyesen, ha felismerjük, hogy az azonos tudáselemek (képzet, tény, leírás, fogalom, törvény, stb.) mind az elméletnek, mind ismeretrendszernek, mind a gyakorlatnak, mint az „itt” és „most” jellegű tevékenységrendszernek nélkülözhetetlen feltételei. Ennek az a konzekvenciája, hogy az egyes tárgyak keretében folyó ún. ismeretszerző tanulást is úgy kellene irányítanunk, hogy tisztázódjon, melyek azok az ismeretek, amelyek az elmélet megértéséhez, „átlátásához” szükségesek, melyek azok, amelyek az igényes gyakorlathoz nélkülözhetetlenek, és melyek azok, amelyek mindkét rendszerben funkcionálnak. E szelekción belül kell elkülöníteni az *alapvető*, a *közömbös* és a *passzív ismeretek* körét.⁹

Példát a diadaktika köréből hozok. Elméleti jellegű ismeret a *didaktika* fogalma. Gyakorlati az *algoritmusé*. Mindkettő a *tudás*. Ezek alapvető ismeretek is. A közvetlen napi gyakorlat szempontjából pl. közömbös ismeret a *formális képzés* vagy a *materiális képzés* koncepciójának ismerete. Az *óratípus* fogalma lassan — bármennyire is meglepő — passzív gyakorlati ismeretté válik.

A fentiekből következik, hogy az iskolai gyakorlatokon — függetlenül, hogy milyen tantárgy körébe tartoznak — azokat az alapvető, a gyakorlati tudás „állagába” tartozó ismereteket kell aktualizáltatnunk, amelyek a magas rendű szakmai tevékenység végzését biztosítják. Úgy vélem, a pedagógiai szakmai tevékenységre is igaz, hogy csak akkor tekinthető eredményesnek, ha „a leg-rövidebb idő alatt, a legkevesebb energiával, a legoptimálisabb módszerrel és eszközzel, a legkevesebb hibával, a legtokéletesebb eredményt éri el”.¹⁰ Ennek érdekében alaposan végig kellene gondolnunk, hogy az iskolai gyakorlatokon milyen jellegű ismereteket szemelünk ki aktualizálásra az egyes tantárgyak ismeretanyagából. Azt is meg kell még jegyeznem, hogy az ilyen magas rendű szakmai igény kialakítása parancsolóan írja elő az algoritmikus jellegű pedagógiai tevékenység fejlesztését. Ennek ugyancsak feltétele az ismeretek fentebb bemutatott szelektálása.

⁸ Lipák János: A gyakorlat. Az „Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban” (Szerk. Faludi Szilárd) c. kötetben. Bp. 1966. 119—147.

⁹ Biczók Ferenc: A gyakorlat szerepe és vezetése a felsőoktatásban. Bp. 1972. 19—20.

¹⁰ Lipák i. m. 125.

3.3. Az előző problémacsoport sok tekintetben összefügg azzal, amelyet a kiképzést végzők naponta elkeseredetten úgy fogalmaznak meg, hogy a hallgatók szinte „semmit sem tudnak”, „mindent elfelejtettek”, s fölháborodnak, ha egy adott jelölt pl. a második tanítási órájára nem tud egy olyan „tervezetet” produkálni, amellyel pl. optimálisan fejleszthető lenne a kijelölt osztály feladatmegoldó képessége. Ez az az ellentmondás tulajdonképpen, amely a jelöltek előzetes tudása és a szakmai képességeik fejlesztése közben lép föl a kiképzés folyamán.

Ennek az ellentmondásnak az oka nagyon egyszerű. Arról van szó, hogy a jelöltek iskolai gyakorlatát közvetlenül irányítók nem tisztázták, hogy a hallgatók milyen előzetes tudással rendelkeznek, hogy milyen tudásra lesz szükségük az adott pedagógiai képességek fejlesztése érdekében. Nem döntötték el előzetesen, hogy milyen tanulási törvényekkel volna célszerű a hallgatók előzetes tudását ébren tartani, alkalmazásra éretté tenni. Az iskolai gyakorlatokon szinte csak a motiváció törvényére építenek, figyelmen kívül hagyják az ismétlés és a transzfer törvényét. Magyarán: kevesen készítetik a jelölteket arra — pl. a tanítási gyakorlat keretében —, hogy az esedékes előkészítő, vagy elemző órára ilyen és ilyen ismereteket idézzenek föl, ilyen és ilyen szakmai jellegű könyveket hozzanak magukkal a sikeres alkalmazás érdekében.

Igaz, ez az igény megkövetelné a gyakorlatokat irányítóktól, hogy birtokolják azokat a tantervileg előírt ismereteket, amelyeket a hallgatók korábban valamilyen szinten szereztek. Föltételeznék azt is, hogy az előkészítést vagy elemzést az adott foglalkozáson jelentkező valóságosan meglévő problémákhoz igazodva végezzék, annak a tudományágnak az ismeretrendszerére alapján, amely az adott probléma megoldásában a legilletékesebb. S nem abból a szempontból, amihez mind a jelölt, mind a foglalkozást vezető „éppen ért”. Talán nem túlzok, ha azt állítom, hogy az „*abból a szempontból készítitek föl vagy elemztek, amilyenből tudok*”, nem segítheti sem a pedagógiai valóság dialektikus jellegének megismertetését, sem a hallgatói képességek fejlődését.

Az iskolai gyakorlatok nem-szabályozott irányítása a megfigyelőkben gyakran, de sokszor a szenvedő alanyokban is, hol az értelmetlen szorongást, hol az érdeknélküliséget, hol az unalmat eredményezi. Ha ezt a tanuláselméletek felől is megközelítem, kimondhatom: a problémamegoldásra, az algoritmikus gondolkodásra épülő tanulás helyett az iskolai gyakorlatokon ma az utánpótlásra, a próbálkozásra építő irányítás a jellemző. Ezt kell mielőbb — megszüntetve megőrizve — felülvizsgálnunk, ha a jelenlegi gyakorlaton túl akarunk lépni.