

NEVELŐKÉPZÉSÜNK JÖVŐJE

A neveléstudományról világviszonylatban elmondhatjuk, hogy az utóbbi évtizedekben elért, igen lényeges eredmények ellenére teljesítményei elmaradnak azok mögött az igények mögött, amelyek a nevelésügy rohamosan növekvő társadalmi fontosságából fakadnak.

A magyar neveléstudomány ezen túl sajátos nehézségek terhét is viseli.

1. Az ellenforradalmi korszak kontraszelektációs tudománypolitikája következtében fontos tanszékek szakmai szempontból jelentéktelen személyek, alkalom szerint dilettánsok kezére kerültek, a neveléstudományi munkának viszont az egyetemi és főiskolai tanszékeken kívül intézményes bázisa nem volt.

2. A felszabadulás után a történetileg szükségszerűnél súlyosabb megrázkódások zavarták fejlődését.

3. Tematikája beszűkült a szorosan vett iskolai oktató-nevelő munka, mindezekelőtt az osztály-tanóra rendszerű oktatás kérdéseire. Ezért nálunk nem alakultak ki olyan fontos neveléstudományi ágazatok, mint az összehasonlító pedagógia, az oktatástervezés, iskolarendszertan, művelődésszociológia stb. Sőt, még az egyes iskolafokok sajátos pedagógiájának művelése is nehézségekbe ütközött. Az Oktatási Minisztérium irányítása alatt álló pedagógusképző intézményekben ma is azonos tankönyvből tanulják a pedagógiát óvónők, tanítók és általános iskolai tanárok! Ha alkalmilag akadt is az említett vagy más, hiányzó neveléstudományi ágazatoknak művelője, a felsőoktatásban fórumhoz nem jutottak. Tudományos kutató intézete a pedagógiának — egészen a legutóbbi időkig — csak epizodikus volt.

Az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározat nyomán hazánkban most megnyílt a lehetősége annak, hogy — a korábbinál sokkal több energiát a területre összpontosítva, széles körű tudományos összefogással — 8–10 év alatt kialakítsuk a köznevelésnek az ezredforduló körül időszerű szerkezetét, meghatározzuk tartalmának főbb vonásait, és kikísérletezzük hatékony módszereit, valamint hogy számottevő mértékben felkészüljünk a terv megvalósítására. A megvalósítás lehetősége főleg a személyi feltételekre vonatkozik, továbbá a közvélemény formálásának feladataira, — a dologi feltételeket ennyi idő alatt legjobb esetben is csak részlegesen lehet megteremteni.

Ha a tudományos-technikai forradalom követelményeit, a szocializmus magasabb szinten való építésének a XI. kongresszus határozatában is körvonalazott szükségleteit szembesítjük az előbb érintett negatív körülményekkel, akkor nyilvánvaló, hogy a hazai neveléstudománytól egy évtized távlatában szükségképpen gyorsuló fejlődést kell várunk. *Ez népünk életének soron következő szakaszában történelmi szükségszerűség!* Ez a fejlődés megmutatkozik majd a káderállomány számszerű fejlődésében, színvonalának emelkedésében és ezzel együtt

a neveléstudományi tematika kiszélesedésében, új neveléstudományi diszciplínák művelésében.

A neveléstudomány várható fejlődése azonban csak késedelmesen, illetve egyenetlenül fogja éreztetni hatását a nevelőképzésben, különösen pedig az iskolai oktatás-nevelés gyakorlatában. 5—15 év ebben a vonatkozásban igen rövid idő! Teljesen kidolgozott koncepcióval, a koncepció megvalósításához szükséges dologi és személyi feltételek előzetes biztosításával induló pedagógusképzés esetén (és ez önmagában utópia!) 15 év alatt is a pedagógusállománynak csak egy töredéke cserélődik ki. Ráadásul e közben meg kellene állítani, sőt, ellenkező irányba kellene fordítani a pedagógushivatás területén nemzedékek óta érvényesülő kontraszelekciót is!

De ettől a körülménytől függetlenül, a neveléstudomány jelenlegi teljesítőképességéből, káderállományának mennyiségéből és minőségéből is következik, hogy a pedagógusképzés területén — legalábbis a szükségletekhez képest — csak viszonylag lassú és főképpen egyenetlen előrehaladással számolhatunk. További súlyos gátja e téren minden fejlődésnek a *neveléstudományi képzés helye* a pedagógusképzés legtöbb ágában.

Hasonlattal élve olyan ez a helyzet, mintha az orvosképzésben nem lennének klinikai tárgyak, hanem egyetlen „orvostani” tanszéktől várnák, hogy néhány órási időkeretben teherbíró szakmai elmélettel integrálja a különböző, az emberi szervezetre vonatkozó természettudományi tárgyakban tanultakat. Egy-egy félév heti két-három órájában teljességgel lehetetlen fejlődésre képes, tudományos alapokon nyugvó, a gyakorlatban is hatékony nevelélméleti, didaktikai vagy neveléstörténeti szemléletet nyújtani, — nem is beszélve a tényleges pedagógus munkának a képzésben egyáltalában nem, vagy alig tárgyalt területeiről!

Tárgyunk szempontjából meghatározó jelentősége van, és mind a neveléstudomány fejlesztésében, mind általában a szakemberképzésre fordított gondoskodás növekedésében egyre inkább éreztetni fogja hatását az a belátás, hogy világrendszerek harcában is a munka termelékenysége „a legfőbb dolog”, és hogy ez végső fokon az emberek — teljes értelemben vett — „minőségén” múlik.

Az „emberi minőség” e döntő jelentőségének felismeréséből következik azután, hogy nagyobb távon nem lehet fokozati különbség pedagógus és pedagógus között, hanem csak tevékenységi területek szerinti differenciáció. Nyilvánvalóan tűnik, hogy egy-két emberöltő távlatában óvónőnek és felsőfokú oktatónak *azonos szintű* neveléstudományi képzésre lesz szüksége. Az általuk közvetített ismeretek-készségek-magatartásmódok bonyolultsága természetesen akkor is eltérő hosszúságú felkészülést feltételez majd, és már ez a körülmény is teremt köztük „rangkülönbséget”. Átmenetileg azonban — számot vetve az uralkodó közvéleménnyel, de különösen a népgazdaság korlátozott anyagi teljesítőképességével — nem számíthatunk többre, mint a többszintű képzésnek a nevelőképzés területén való érvényesítésére — feltehetően az óvodától a középiskolai fokokig.

A neveléstudomány belső problémái

A tudományfejlődés szempontjából a neveléstudomány helyzetét röviden a következőképpen jellemezhetjük.

Mintegy 150 éve sorra lépnek melléje „társként” különböző tudományok az erkölestanon és lélektanon kezdve a fiziológián és a kibernetikán át a rendszerelméletig vagy az ergonómiáig. A különböző pedagógiai irányzatok hol az egyik,

hol a másik hatása alá kerülnek, — bár befolyásuk gyakran nem mutatkozik másban, mint a hagyományos pedagógiai problémák afféle „átírásában”, új frazeológiai köntösbe való öltöztetésében. A nevelés szempontjából releváns tudományok tényleges integrációja azonban még soha egyetlen irányzatnak sem sikerült. (Nem számítva HERBART egykori, a maga korlátozottságában is teljesen spekulatív kísérletét, amelynek hatása talán éppen ezért imitt-amott még ma is érezhető.)

Jelenleg a kívánatos integráció egyik legsúlyosabb akadály a neveléstudomány saját *kategóriarendszerének tisztázatlansága*. A pedagógia nem tud szabadulni számos, a tudományfejlődés egy-egy korábbi szakaszából magával hurcolt és sok esetben kellőképpen nem tisztázott fogalomtól (példa erre a nevelés-oktatás-képzés fogalmi interferenciája, oktatási forma—oktatási módszer egymásba folyó fogalompárja stb.), és erőfeszítései legalább részben mindig arra irányulnak, hogy ebben a fogalmi hálózatban „rendet teremtsen”, hogy saját tudománytörténeti múltjának ezt a rendezetlen örökségét az alapul vett nevelési koncepcióval összhangba hozza. Közben azután a nevelési folyamat mint objektív realitás gyakran mintegy a „margóra” szorul. Nem véletlen, ha tankönyveinkben — például — az „iskola társadalmi kapcsolatai” fejezetet, ha egyáltalában, akkor afféle függelékben találjuk meg, jöllehet az indító fejezet alapvető nevelés-filozófiai mondanivalója szükségképpen a nevelés társadalmi-történelmi meghatározottsága! Vagy hol találkozunk neveléstudományi kézikönyveinkben az iskolának mint működő szervezetnek az elemző ismertetésével?

Már csak ezért is, a hiányok kitöltésére való igyekezet eredményeképpen az elkövetkező évtizedekben minden bizonnyal folytatódni fog a nevelésre vonatkozó tudományos megismerés *további specializálódása*. Ez részben eddig nem, vagy nem rendszeresen művelt területeknek a kutatásba való bevonását fogja jelenteni (pedagógiai taxonómia, iskolarendszertan, művelődésszociológia, nevelésügyi tervezés, pedagógiai szociológia, docimológia stb.), részben újabb „határos” tudományoknak (például agyfiziológia, matematika) a nevelési szférára való kiterjeszkedését.

Nem remélhetjük viszont ebben az időszakban sem — legalábbis a tudományos kutatás szintjén — a neveléstudományi érdekeltségű diszciplínák integrációjának lényeges előrehaladását. Ennek objektív oka a nevelési tények, törvényszerűségek *rendkívül összetett volta*. Emiatt az összetettség miatt a nevelésre vonatkozó tudományos ismeretek akárcsak részleges integrációjához — legalábbis kezdetben — kivételes képességű szakemberek sok időt igénylő, komplex tudományterületeken való módszeres felkészítésére lesz majd szükség. Ezzel szemben jelenleg az a helyzet, hogy a pedagógia sok esetben olyan szakemberek munkaterülete, akik néha egészen más, a nevelés problematikájától távol eső tudományban nyerték kiképzésüket, és csak később, többé-kevésbé „amatőr” alapon tértek rá a neveléstudomány egyik vagy másik ágának művelésére. A kérdésnek ugyanez a bonyolultsága magyarázza legalább részben azt is, hogy a neveléstudományban induló, jóképességű fiatal szakemberek oly gyakran egy-kettőre áttérnek más, gyorsabb sikerrel biztató tudományok művelésére.

A tudományfejlődés súlyos gátja végül, hogy a neveléstudománynak sokhelyütt — így hazánkban is — *kizárólagos élettere a nevelőképzés*. Ez pedig, ha tetszik, ha nem, praxisra irányult, és már kényszerűségből is normatív tájékoztató. A pedagógusképzésben a nevelési-oktatási gyakorlat felvetette egyetlen lényeges kérdést sem hagyhatunk nyitva, — akár van rá tudományosan meg-alapozott válasz, akár nincs.

A neveléstudományi képzés hiányosságai

A pedagógusképzés mai rendszerének súlyos fogyatkozása, hogy az általános iskola felső tagozatától kezdve kizárólag egy-két *tantárgy* oktatására ad felkészítést, — az iskolai és köznevelési tevékenység egyéb, attól eltérő funkcióira viszont nem. Az iskolavezetésre, a tanulmányi felügyelet és a közoktatásügyi igazgatás különböző feladataira, az ifjúsági szervezettel való munkára, gyermekvédelemre, nevelőotthoni tevékenységre, pályaválasztási tanácsadásra stb. szervezett felkészítés vagy egyáltalában nem, vagy nem kielégítő mértékben folyik hazánkban. A tanárképző főiskolákon a legújabban bevezetett pedagógia szakos képzés afféle kerülőutas megoldás, hiszen az ottani szintékeken uralkodó neveléstudományi szemlélet tengelyében szükségszerűen szintén az osztály-tanóra rendszerű oktató-nevelő munkára való felkészítés feladata áll.

Még kevésbé épült ki a művelődéspolitikai feladatok neveléstudományi meg-alapozásához szükséges diszciplínák (közoktatásügyi tervezés, iskolarendszertan, művelődésügyi statisztika, művelődésszociológia stb.) művelésének intézményes bázisa.

A neveléstudományi munkának az *osztálytanítás* problematikájára való összpontosítása, illetve az a körülmény, hogy a szorosan vett tanári munkán kívül a többi pedagógus funkció tudományosan jórészt feldolgozatlan, a szakemberképzés gyakorlatában is kártékonyan érezteti hatását. Ha napjainkban — főként a pedagógusképző intézményeken kívül — megindult kutatómunka ezt a fogyatkozást a jövőben fel is számolja, akkor is nehézséget fog okozni, hogy az alapképzés idején aligha tudhatjuk majd, kinek milyen speciális munkakörben kell egykor dolgoznia. Az optimális megoldás érdekében a szélesebb neveléstudományi képzés három szintjét kell tehát kialakítanunk:

1. minden pedagógusnak olyan *neveléstudományi áttekintésre* kell szert tennie, hogy hivatásbeli munkáját mindenkor a megfelelő összefüggésekben lássa, a szükségessé váló változások társadalmi-gazdasági alapjait megértse;

2. a mindenkori szükségleteknek és a hallgatók érdeklődésének, valamint rátermettségének megfelelően lehetővé kell tenni már az alapképzés idején a közvetlen oktató-nevelő munkán túli funkciók irányában való, bizonyos mértékű *szakosodást*;

3. biztosítani kell ezekben a munkakörökben is a szervezett *továbbképzést*, lehetőleg még funkcióba helyezés előtt, de legkésőbb azt követően.

E célkitűzés megvalósítása érdekében lényegesen növelni kell a neveléstudományi oktatók létszámát felsőoktatási intézményeinkben, lehetővé téve ezzel, hogy egyrészt a hagyományosan oktatott neveléstudományi területeket differenciáltabban tudják művelni, másrészt hogy kiépíthessék a ma még egyetemienk és főiskoláinkon nem művelt neveléstudományi ágak személyi bázisát. Egyidejűleg biztosítani kell a neveléstudományi kutatók fokozottabb bekapcsolását is az oktatásba, mégpedig mind a felsőoktatási intézményekben folyó neveléstudományi szakképzés palettájának gazdagítása érdekében, mind pedig abban a formában, hogy a kutatóintézetek maguk is szervezeten vesznek részt neveléstudományi specialisták képzésében, elsősorban a mindenkori „hiányszakmák” körében.

Természetes, hogy a hallgatóknak a neveléstudományi kutatómunkába való bevezetése tekintetében különbséget kell tenni az ún. tanár szakos, valamint a pedagógia szakos hallgatók között.

A *tanár szakosok* esetében ennek általános célként való kitűzése illuzórikus. Őket is fel kellene azonban készíteni arra, milyen tudományos igényű módszerekkel tudják megközelíteni azokat az oktató-nevelő munkájukkal összefüggő problémákat, amelyekkel hivatásuk gyakorlása közben találkozhatnak, mint amilyen osztályuk tanulmányi színvonala valamely országos normával vagy más osztályokéval egybevetve, az osztály vagy egyes tanulók jellegzetes gondolkodási hibái, az osztály interperszonális kapcsolatainak rendszere, az egyes tanulók elhelyezkedése a közösségben, a tanulók igény szintje meghatározott teljesítményterületek vonatkozásában, önmagukról alkotott képük stb. A kiemelkedő képességűek, átlagon felül érdeklődők részére természetesen biztosítani kellene a TDK-munkában való részvétel lehetőségét is.

A viszonylag csekély számú *pedagógia szakosnak* a tudományos munkába való bevonása — a neveléstudományi kutatómunka nagyobb arányú kibontakozása esetén — nem okozhat gondot. Az országos kutatási terv feladatainak megoldásán dolgozó tudományos intézetek, velük együttműködésben a hallgatók képzését folytató tanszékek, bőven el tudják látni őket produktív munkára alkalmas részfeladatokkal. Hálás területet kínál kutató jellegű munkában való részvételükre, ha más intézmények KISZ-szervezeteinek segítenek, hogy szakszerűen végezzék el azokat a vizsgálatokat, amelyek a tanulmányi folyamat korszerűsítésére irányuló munkálatok keretében az ottani hallgatóságra várnak.

A neveléstudomány helye a pedagógusképzésben

Mint már utaltunk rá, a neveléstudomány napjainkban világszerte a differenciálódás szakaszában tart: rendre születnek az újabb vizsgálati irányok. Már ma is aktuális lenne azonban, a jelölteknek a hivatásra való felkészítése szempontjából pedig fokozott előnyökkel járna a neveléstudományi diszciplínáknak *legalább a képzési folyamatban* való integrálódása: a pszichológiának, a nevelésszociológiának, a nevelés- és oktatáselméletnek, a módszertannak egy-egy témával kapcsolatban az oktatásba való együttes belépése és szoros együttműködése. Az ilyen eljárás szükségszerű következménye a közhelyek kiiktatása, a felesleges átfedések megszüntetése, — egyfajta kényszer a képzés mindenkor központi feladatára való irányulásra.

A Szovjetunióban folyó, eredményes ilyen kísérletekről máris van értesülésünk. Az előrehaladásnak mégis súlyos akadályaival kell számolni: az oktatási folyamat ilyen szervezése az oktatóknak időben-energiában a hagyományosnál sokkal nagyobb igénybevételével jár, olyan naggyal, hogy neveléstudományi tanszékeink jelenlegi személyi ellátottságával tartósan elviselni sem lehetne. De nemcsak létszámkérdésről van szó! A képzésnek ez a fajta integrációja az egyes neveléstudományi tárgyak tartalmának alapvető megújulását, különösen pedig a képzés tengelyében elhelyezkedő, mindenkor központi téma tartalmi mozzanatainak szerves, a tárgy immanens logikáját követő felépítését is megköveteli. Csak ennek megtörténte után, nagyobb időbeli távlatban válik azután aktuálissá: a történetileg kialakult tárgyak közötti merev határok felszámolása.

A szakképzés tartalmát mindenkor az a társadalmi funkció szabja meg, amelynek ellátására képesít. A neveléstudományi szakképzésnek is a hivatásukra felsőfokon felkészülő szakemberek (pedagógusok, művelődésügyi funkcionáriusok stb.) előtt álló szakmai és társadalmi feladatok teljesítésének követelményeiből, az ezeket megfogalmazó *képzési célból* kell kiindulnia. A jövő neveléstudományi

képzése azonban e cél meghatározását követően nem — mint eddig — kerek-egész tárgyak egymásmellettségében és egymásutániségában jelöli meg a cél eléréséhez szükséges ismereteket és készségeket, ha nem olyan, a tantárgyi kereteknél mindenképpen szűkebb *tematikus egységekben* (elemekben, modulokban), amelyek esetenként több tudomány anyagából is összeállhatnak, és amelyek együttvéve a hivatás sikeres gyakorlásához szükséges ismeretek és készségek összességét magukban foglalják.

A pedagógusképzésben az így értelmezett integrált képzéssel összefüggésben külön kell szólnunk a *szakmódszertanok* kérdéséről. A szakmódszertani képzésnek hagyományosan az lenne a funkciója, hogy az egyes tantárgyakra vonatkoztatva egységbe ötvözze a különböző neveléstudományi tárgyakban tanultakat. (Erre utal az időnként használt „tantárgyi pedagógia” elnevezés is.) Sajnos, ennek a képzésnek sem szervezeti helye, sem profilja nem alakult ki még megnyugtatóan, — kivéve talán egyes korszakokban az alsó fokú tanítóképzés intézményeit. A módszertani képzés — mondhatnók — krónikusan problematikus helyzete arra a következtetésre indít, hogy annak gyökerei elsősorban nem az időről-időre jelentkező felfogásbeli különbségekben rejlenek, még kevésbé személyi esetlegességekben, hanem sokkal mélyebben.

A helyzet megoldásához radikális lépésekre van szükség. A megoldás kulcsa, hogy nem elég a képzés *tartalmát* az egyes pedagógus funkciókhoz igazodva kiválasztani, hanem a képzés *szervezetének* is tükröznie kell a különböző szakirányok funkcionális egységét. Egy-egy tantárgy tanítására való felkészítéshez nem elég a szaktudományi és ideológiai tanszékeknek a neveléstudományi tanszékekkel való együttműködése — azzal a cézzal, hogy az általuk közvetített tartalmak a hallgatóban álljanak össze valamiféle komplex egységgé. *Ennek az egységnek konkrétan kell jelentkeznie magában a képzési folyamatban.*

A következőkben azzal a kérdéssel foglalkozunk, milyen alapon jöhet létre ez a kívánatos egység.

Tárgyközpontú integráció

A pedagógusképzés — különösképpen pedig a szaktanárképzés — hazánkban hagyományosan a körül az ismeretanyag körül szerveződött meg, amelynek oktatására a hallgató készült. A tanárképzésnek az a változata a *tárgyközpontú* oktatásszervezetnek jellegzetes példája.

A képzési folyamat tárgyközpontú megszervezéséről akkor beszélhetünk, ha a képzési tartalom kiválasztásának (és részben elrendezésének) vezető mozzanata valamely, a képzés központjában álló tárgy (ismeretkör, „téma”). A képzés célja pedig, hogy a hallgatók ezt a tárgyat jövőendő hivatásuk szemszögéből megismerjék, és elsajátítsák a vele való bánni tudáshoz szükséges ismereteket, kialakítsák a megfelelő képességeket.

A leendő tanító eredményes munkájának feltételét valóban sokáig csupán abban látták, hogy megszerezze azokat az ismereteket, amelyeket az iskolában majd közvetítenie kell. Az utóbbi másfél-két évszázadban ezt egészítette ki a sikeres közvetítéshez szükséges eszközök-eljárások (az ún. oktatási módszer) ismeretének a kívánalma. Még később járult hozzá a növendék személyiségének és a személyiség egészséges fejlődését befolyásoló feltételeknek és körülményeknek a tanulmányozása, — és csak legutoljára, nem is mindenütt egyforma súllyal, a pályára való felkészülés általános neveléstudományi és társadalomismereti megalapozása.

E négy tényezőből álló tematika a különböző iskolafokokon sosem érvényesült egyforma nyomatékka a pályára való felkészülésben. A felsőoktatásban többnyire még ma is egyetlen követelmény a tudós felkészültség, a tudományos teljesítmény. Gyakran nem terjed túl az oktatott tárgy ismeretén a középiskola tanárának a felkészültsége, érdeklődése sem. Az iskolarendszer másik végpontján viszont sokszor igénytelennek tűnik az alsó fokú iskolai tanítóinak szakmai-tudományos felkészítése.

Hogy e megszorításokkal mégis milyen mélyen áthatja a pedagógusképzés rendszerét a tágabb értelemben vett tartalom, a képzés mindenkori tárgya, azt világosan demonstrálja, hogy az iskolarendszer minden lényeges szerkezeti változásával általában szükségszerűen együtt jár a pedagógusképzés struktúrájának átalakulása. Így történt ez minden európai szocialista országban az iskolarendszer demokratikus reformjának időszakában. Szemléletes példákat tárnak elénk legújabban a Német Szövetségi Köztársaságnak azok a tartományai, amelyekben a korábbi vertikális iskolaszervezetet horizontális tagozódás váltja fel. E folyamattal párhuzamosan mindenütt előtérbe kerül ugyanis a pedagógusképzés szerkezetének analóg átalakítása is.

A pedagógus pályára való felkészülés imént felsorolt komponenseinek az eddignél következetesebb integrációja feltétlenül kívánatos, a mai iskolája előtt álló feladatok teljesítése érdekében történetileg szükségszerű. Nem hisszük azonban, hogy a manapság általánosan érvényesülő változatában — adott iskolarendszerhez való *tartalmi* adaptálásában — a legmagasabb szintű megoldását találtuk volna meg.

Ettől függetlenül kétségtelen, hogy az ilyen tartalmi integrációnak is vannak előnyei a pedagógusképzés hagyományos rendjéhez képest. Miként általában az oktatás tárgyközpontú integrációja, közvetlenebbül tör a cél felé, mint a pedagógusképzés szokásos kétágú: *egyrészt* a neveléstudományi diszciplínáknak, *másrészt* a szaktárgynak (illetve a szaktárgyaknak) a tudományrendszertani felépítését követő menete. Hamarabb teremt kontaktust a hallgató és a tanulmány tárgyául választott tények, folyamatok és jelenségek között. Szükségszerűvé teszi, de legalábbis megkönnyíti a tárgy — jelen esetben az iskolai oktató-nevelő munka — komplex megközelítését. Több lehetőséget nyújt a tanulás aktív módszereinek alkalmazására, mert — különösen csoportos foglalkozások keretében — a feladatok szélesebb választékát kínálja, és így megkönnyíti a hallgatók felkészültségének fokához, érdeklődési irányához való alkalmazkodást.

Bevezetése erősen emlékeztet arra az oktatási szituációra, amelyet a századforduló idején és azt követően a pragmatista pedagógia bázisán kidolgozott *projektek*, illetve a kontinensen a különböző reformpedagógiai irányzatok (école active, Arbeitsschule)) tevékenységi formáinak elterjedése jelentett, és amelyeknek korszerűsített változatai közül alighanem az ún. *példafeltáró oktatás* (exemplarischer Unterricht) néven ismeretes koncepció érdemi meg leginkább a figyelmet. Miként ezek, a felsőoktatási folyamat tematikus integrációja is kiváló eredményeket szülhet — tehetséges és egyszerű oktatógárda kezében. Még ilyenkor is kockán forog azonban az ismeretszerzés rendszeressége, és még ennél is nagyobb mértékben a szükséges megismerkedés egy-egy tudományterület sajátos logikájával. Tartani kell tőle, hogy a hallgató ilyen körülmények között nem készül fel a hivatás gyakorlása szempontjából releváns tudományos ismeretek fejlődésének önálló követésére, — nem tesz szert eléggé szilárd alapokra a permanens képzés és önképzés számára.

Számunkra főleg a pedagógusképzés köréből ismertek olyan áthidalási kísérletek is, amelyek ezen a fogyatkozásokon kívánnak segíteni. Mégpedig úgy, hogy a hivatásra való, tematikusan integrált képzéssel — például az alsó tagozati osztálytanításra való felkészüléssel — párhuzamosan (esetleg csak ezt követően) lehetővé teszik egy második (tudományos jellegű) képesítés megszerzését.

Funkcionális pedagógusképzés

Vizsgáljuk ezek után, mennyiben térne el a tárgyközpontú oktatásszervezettől, illetve a hagyományos rendtől, milyen előnyökkel és problémákkal járna a pedagógusképzés tartalmának funkciószempontú integrációja!

A funkcionális integráció lényege, hogy a tudományos ismeretek rohamosan bővülő tömegében, az egyre inkább szerteágazó diszciplínák feltételei között elsődlegesen nem a képzés tárgyán kíván tájékozódni, hanem azon a *funkción*, amelynek betöltésére a hallgató készül. A hallgató személyiségét kívánja tehát akként formálni, őt törekszik olyan ismeretekkel felruházni, benne akarja a szükséges képességeket, a célirányos magatartásmódokat kialakítani, hogy a reá váró feladatokat a természetben, a tudományos és kulturális tevékenységi körben, vagy a társadalmi élet más meghatározott területén sikeresen el tudja látni, — akként, hogy maga is együtt fejlődik funkciójának alakulásával.

Az így felfogott felsőfokú képzés *elsődlegesen pedagógiai munka, nevelési tevékenység*. Mielőtt azonban az ebből a pedagógusképzésre vonatkozó következtetések felvázolására rátérnénk, számba kell vennünk azokat a veszélyeket és nehézségeket is, amelyek az oktatás tartalmának funkcióközpontú integrációjából támadhatnak.

Amennyiben ugyanis a funkcionális integráció kereteit szorosan az aktuális szakmai, illetve szakmapolitikai szükségletekhez igazodva tűzik ki, ezek a keretek — különösen a speciális érdeklődésű és különleges tehetségű hallgatók optimális fejlődése szempontjából — túlságosan szűknek bizonyulhatnak. Hasonló következményekkel járhat, ha a funkcióközpontú integráció előírásai, keretei a statisztikus értelemben vett átlag hallgatóra irányulnak. További gond, hogy a képzési célként kitűzött szakember személyiségét és a cél realizálásához szükséges oktatási folyamat tervezését és lebonyolítását a képzésben részes tudományterületek szűk specialistái (az egyes részterületek szakértői, az egyes tudományok professzorai) magukban nem tudják teljes értékűen elvégezni, — még ha a képzési céllal és a cél elérésének ellenőrzését biztosító oktatási szten-derdekkel tisztában vannak is. Már a tervezésben részt kell tehát venniük a felsőfokú oktatás olyan elméleti szakembereinek, akik a célba vett *hivatást* a maga komplexitásában képviselik, elméletben és gyakorlatban alaposan ismerik. A képzési folyamat szervezésében pedig ismét hivatásos oktatásszervezők részvételére van szükség, s végül a lebonyolításban nem nélkülözhetők az oktatás-technika szakértői.

Képtelenségnek tűnik, hogy a felsőoktatásban — és így a pedagógusképzésben is — többnyire ma is még ugyanattól a szaktudóstól várják: legyen tudományának alkotó munkása és közvetítője, — legyen a hallgatói előtt álló hivatás, a hivatás aktuális és perspektivikus követelményeinek belterjes ismerője, — legyen tudományos színvonalon felkészülve a felsőoktatás pedagógiájának területén, — legyen az oktatási folyamat szervező menedzsere, és legyen nem utolsósorban az oktatástechnika mestere. Képtelenség, hogy manapság, amikor a nevelés alsóbb fokain egyre inkább specialisták kezén oszlik meg a munka,

a felsőoktatásban a szaktudós matematikustól, nyelvésztől, anatómustól vagy geodétától még számos más — hasonlóképpen egész embert, mélyreható tudományos felkészültséget igénylő — funkció betöltését kelljen megkövetelnünk.

Bár éppen a pedagógusképzés területén alapvetően rokon a szaktudós oktató és az általa pedagógussá képzett hallgató társadalmi funkciója, hivatása, bizonyos nehézséggel itt is számolnunk kell. Ezért a képzési feladatot ellátó oktatóknak és segítőiknek itt is *szervezeti egységbe* kell tömörülniük. A szaktudományok részéről a megfelelő hallgatócsoporthoz delegált oktatóknak, a marxizmus—leninizmus előadójának a neveléstudomány és a határos tudományok képviselőivel együtt „tanulmányi testületet” kell alkotniok a képzési feladatok ellátására. Ennek a testületnek kell megszerveznie az ezen a körön túl szükséges specialistáknak a képzésben való közreműködését is. Igen fontos lenne, hogy ezekben a tanulmányi testületekben a gyakorlóiskolák illetékes pedagógusai is ott legyenek.

Az elgondolás, természetesen, vitatható, és feltétlenül kísérleti ellenőrzést igényel. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy a tanárképző főiskolák — ahol a képzés szervezete közelebb áll ehhez az elképzeléshez — a hivatásra nevelésben általában jobb eredményeket érnek el, mint tudományegyetemeink.

Ebben az oktató-teamben a tanulmányokba való bevezető előadásoktól a gyakorló tanítások idejéig, sőt, a tanulmányokat záró államvizsgáig együtt és egymást támogatva tevékenykednének a pedagógia-pszichológia-ifjúságtanulmány oktatói — mint a hivatásra való speciális felkészítés szakemberei — a marxizmus—leninizmus oktatóival és a képzésben részes szaktudományok képviselőivel.

A pedagógusképzés típusai

Korábbi kritikus észrevételünktől függetlenül véleményünk szerint a pedagógusképzés típusai az előttünk álló történelmi periódusban is függeni fognak az iskolaszervezet alakulásától.

A legkisebbekkel foglalkozó nevelői hivatás két típusát a várható változások nem érintik mélyebben. A szükséges *óvónők* létszámát — és jórészt művelődéspolitikai funkciójukat is — meghatározzák a demográfiai adatok és a település-szerkezet változása. A *tanítói* létszám alapvetően attól függ, hogy hány évre (osztályra) terjed az osztálytanítás szakasza, — tehát az alsó tagozati ciklus-éveinek számától és a szaktanítás bevezetésének ütemétől. Munkájuk jellegét azonban ezek az alternatívák lényegesen nem módosítják.

Annál bizonytalanabb a *középfokú iskolák* pedagógusszükségletének várható alakulása. Ha elfogadjuk azt a megalapozottnak tűnő álláspontot, hogy a szükséges dologi és személyi feltételek biztosításától függően időszerű lesz az áttérés a 16 éves korig terjedő általánosan kötelező iskolázásra, akkor bizonyos következtetések természetesen adódnak.

Az *általánosan kötelező iskola* — az osztálytanítást követő — 6 vagy 7 éves ciklusának pedagógusait, a településszerkezetre is tekintettel, továbbra is két szaktárgy oktatására kell felkészíteni, illetve pontosabban: legalább két oktatási-nevelési funkció ellátására. (Ezek közé a funkciók közé soroljuk az ifjúsági szervezet pedagógiai segítségét, az oktatási folyamat szervezése magasabb szintű feladatainak ellátását, a pályaválasztási tanácsadást, a gyermekvédelmi munkát, a távoktatás módszertanát, az audiovizuális technikát stb.) A szaktárgyi felkészülést magát olyan szélesan kell megalapozni, hogy a leendő pedagógusok

képessé legyenek az oktatás differenciálására, a képzés orientációs szakaszában a szaktárgyukkal összefüggő fakultatív foglalkozások vezetésére.

Mindez alighanem elkerülhetetlenül szükségessé teszi a képzési idő felemelését négy évről öt évre. A képzés a tanárképző főiskolákon oldható meg. A képzési kapacitás szükségessé váló növelését azonban nem a meglévő intézmények bővítésével, hanem újak szervezésével kell majd biztosítani. A meglévő intézmények máris túlméretezettek ahhoz, hogy a maguk körzetében a képzésnek az iskolai és a társadalmi gyakorlattal való, kellőképpen intenzív kapcsolatát minden hallgatójuk számára meg lehessen teremteniök.

Az általánosan kötelező iskola után minden bizonnyal a *szakképzés* igen széles fronton kiépített szakasza következik majd. Fő szektorai előreláthatóan: a szakmunkásképzés, a szakmai középkáderképzés és a felsőoktatásba átvezető tanulmányi ciklus. Az utóbbi nyilvánvalóan a főbb képzési ágak szerint differenciált, de még mindig általános képzést nyújt majd, pedagógusait pedig a tudományegyetemek képezik. Ez idő szerint nem tudhatjuk, hogy ez a felsőoktatásba átvezető iskolatípus eleve a felsőoktatás szervezeti keretei között helyezkedik-e el, a közoktatási terület intézménye marad vagy pedig a két terület egymással együttműködve gondoskodik róla.

A *szakmunkásképző iskolák* feltehetően a jövőben is előnyben részesítik az olyan oktatókat, akik kellő termelési tapasztalattal rendelkeznek. Mivel pedig leendő tanítványaik 16 évesnél idősebbek és középfokú általános műveltség birtokában lesznek, ennek a törekvésnek az érvényesítése kevesebb problémát okoz majd, mint még napjainkban. Pedagógiai, de különösen szak módszertani felkészítésük megnyugtató megoldása azonban alighanem még hosszú ideig várat magára.

A *szakmai középkáder-képzés* felsőfokú szintű intézményeinek oktatóit elsősorban a szakegyetemeknek kell biztosítaniok. Mivel ezeknek az új oktatási intézményeknek társadalmi rangja nagyobb lesz, mint a régebbi középfokú szakiskoláké, remélni lehet, hogy leendő oktatóikat munkába állításukat megelőzően igényes pedagógiai tanulmányok elvégzésére lehet kötelezni. Ezt annál is inkább feltehetjük, mert valószínű, hogy a szakegyetemek jórészt ezeknek az oktatóknak a köréből merítik majd a maguk oktatói utánpótlását, és ez tovább növeli az itteni munka presztízsét.

Nem kétséges, hogy a jövő iskolájában bizonyos, ma gyakran esetlegesen ellátott pedagógiai funkciókra — nevelési és pályaválasztási tanácsadás, gyermekvédelem, logopédia stb. — a jelenleginél alaposabb tudományos felkészülésre lesz szükség. Mégsem gondoljuk azonban, hogy célszerű lenne a funkciókat külön e célra függetlenített személyzetre bízni. Mint ahogy utaltunk rá, már a pedagógusképzés időszakában biztosítani kell azonban — a korábban említett formában — a szakszerű felkészítést ezekben az irányokban is.

Két új pedagógus-típus képzését azonban elő kell irányoznunk.

A jövő iskolájának korszerű üzeméhez nélkülözhetetlenek lesznek az *oktatástechnikai mérnökök*, akik a szorosan vett technikai eszközök üzemeltetésén túl az oktatási folyamat átfogó értelemben vett technológiáját is alaposan ismerik. Ilyen pedagógus felkészültségű mérnökök vezetik majd a területileg szervezett oktatástechnikai bázisok munkáját, ilyeneket fognak alkalmazni a nagyobb oktatási komplexusokban és általában az általános képzésre épülő iskolafokok intézményeiben. A kisebb általánosan képző iskolákban azonban az oktatástechnikai feladatok ellátását is előreláthatóan erre szakosodott pedagógusoknak kell majd ellátniok.

Az oktatási intézmények technikai színvonalától és bizonyos modern oktatási-vizsgálati-értékelési eljárások elterjedésétől függően szükségessé válik majd viszonylag rövid idő, másfél-két év alatt képzett *oktatástechnikai segéderők*, *oktatósegédek* beállítása is.

A nevelésközpontú nevelőképzés útján

Nem vitás, az előzőekben érintett különböző problémák sem tehetik kétségessé, hogy neveléstudományunk — miként bevezetőben jeleztük — a gyorsuló fejlődés szakaszába lépett. És ha a jövő magyar iskolarendszerének szerkezeti felépítése, a benne közvetített korszerű műveltség tartalmának körvonalai lassabban bontakoznak is, miként azt az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározat előkészítésének szakaszában reméltük, nem vitás, hogy egy szűk emberöltő távlatában iskolánk is a fejlődés minőségileg magasabb szintjére emelkedik, — összhangban a fejlett szocializmus társadalmának szükségleteivel.

Ennek a történeti korszakváltásnak meghatározó mozzanata, hogy az iskola mennél hatékonyabban vegye ki részét a fejlettebb viszonyok megkövetelte fejlettebb „emberminőség” megteremtésének és széles körű elterjesztésének történelmi-társadalmi feladatában. Nyilvánvaló, hogy e feladat sikere elsősorban az elkövetkező évtizedek pedagógusainak munkáján múlik, — még akkor is, ha a képzésük és továbbképzésük jövőjét érintő gond és törődés eltörpül a mellett a gondoskodás mellett, amely ez idő szerint az általuk egykor közvetítendő művelődési javak kiszemelésére irányul.

Alighanem sokak számára meglepetést, némelyeknek meg éppen meghökkenést okoz ellenvetésünk, hogy ez az arányeltolódás éppen a szokatlan méretű társadalmi erőfeszítés célját, a jövő követelményeinek megfelelő, sokoldalú személyiség tömeges kialakítását veszélyezteti. *Ha van terület, ahol az emberi tényező a siker legfőbb feltétele, akkor az embernevelés területe az!*

A jövő pedagógusát tehát mindenekelőtt *nevelővé* kell kiképezni, és ehhez képest járulékos mozzanat, hogy ezt a hivatását a tudomány, a művészet vagy a termelés mely területére tartozó ismeretek, készségek és képességek közvetítésével tölti be. Nem történészeket kell képeznünk és nem irodalmárokat, nem matematikusokat, biológusokat, akik mintegy mellékesen a tudományok tárgygyá szervezett állagának tanítására is felkészülnek, de még csak nem is ilyen vagy olyan komplex, netalán integrált ismeretkörök sikeres oktatóit. *Az embernevelés tudományát és készségeit kell oktatnunk, a személyiségformálás művészetét kell közvetítenünk*, — és pedagógusjelöltjeinknek e művészet és e tudomány érvényesítésének közegeként van szükségük a fizikára, a nyelvtanra vagy — esetleg — az anyagszerkezet néven összefoglalható ismerettartományra!

Az alapvető „szakosodást” a jövő pedagógus nemzedéke számára — várhatóan — nem az fogja jelenteni, hogy az egyik kémiát, a másik orosz vagy angol nyelvet és irodalmat, esetleg zenét, rajtot vagy testgyakorlatokat tanul, hanem az, hogy *melyik fejlődési szakasz* nevelésének válik szakértőjévé. Az óvodai nevelés és az alsó tagozati munka, tehát a kisdednevelés és a kisgyermeknevelés specialistáit a serdülés előtti kor, majd a serdülőkor nevelőinek kell a munkában felváltaniok, — mert ez a történelmileg szükségyszerű. A ma gyermekét több információ éri a serdülés vagy az ifjúkor küszöbéig, mint amennyivel régebbi korok ifjúsága az iskolázás egész ideje alatt érintkezésbe jutott. Érthető tehát, hogy *akkor* a teljes értékű személyiség kialakításához szükségesnek vélt információk közvetítése és az irántuk való fogékonyság felkeltése állt az iskolai munka

tengelyében. A mai nevelő legfőbb gondja viszont szükségképpen inkább az, hogy növendékét ebben az információáradatban eligazodni, rajta úrrá lenni segítse, és személyisége gazdagodásának szolgálatába tudja állítani.

A jövő általános iskolájában e periodizáció értelmében a 6—9 éves korúak osztálytanítására, a 10—12 évesek többé-kevésbé komplex tárgyi egységeinek oktatására és a 12—16 évesek szakosodó képzésére felkészült nevelők működése lenne kívánatos. A lehetséges szervezeti megoldások különböző változatait itt nem érintve arra utalunk csupán: éppen ez a fejlődéslélektani szempontú szakosodás, az erre épülő nevelőmunka eredményessége követeli, hogy a pedagógusok az ő munkájukat megelőző és az azt követő fejlődési és nevelési szakasz elméletét és gyakorlatát is alaposan megismerjék, hogy *a hivatásra való felkészülésük tengelyébe a neveléstudományi tanulmányokat állítsuk.*

Csak így szerezhetünk érvényt a szocialista pedagógia sarkalatos követelményének, a sokoldalú személyiség nevelésének, a fiatalok minden értékes adottsága lehető legteljesebb kibontakoztatásának. Az iskolarendszer általánosan képző szakaszában tehát immár valóban az oktatásnak, a művelődési javak közvetítésének és elsajátításának, a tanításnak és tanulásnak kell a nevelés szolgálatába szegődnie. Nem utolsósorban azért, hogy a szakképzés időszakában azután az így felkészült személyiség nevelése és önnevelése váljék a hivatásra, a társadalom szolgálatára való felkészülés hordozójává, — megalapozva ezzel élethossziglan folyó önmegvalósításának, permanens önértékesítésének munkáját.