

HORÁNSZKY NÁNDOR

A SZAKOKTATÁS NEVELÉSI CÉL- ÉS FELADATRENDSZERÉNEK ALAKULÁSA

Különös helyzetben van a szakoktatás, ha történetileg tekintjük át a pedagógiai szakirodalmat. Az elmúlt másfél évtizedet leszámítva nem találunk átfogó jellegű szakmai nevelés- és oktatásméleti irodalmat. Sok olyan munka van viszont, amely egy adott szakmai tantárgy szempontjából foglalkozik e témával, tantervi kérdésekkel.

Ebből a tényből egyrészt az következik, hogy a neveléstudomány általános megállapításai kerülő úton és áttételesen juthattak a szakmai képzésbe, másrészt az, hogy a szakmai tantárgyak módszerbeli és egyéb vetületeinek taglalása nélkülözötte a szakmai pedagógia általános megállapításait és a belőlük levonható következtetéseket.

Érthető is ez, ha figyelembe vesszük, hogy pl. a herbarti pedagógia a szakképzést *nem* tartotta „nevelő hatású” tényezőnek, és hogy a szakképzés hosszú időn keresztül háttérbe szorult.¹ Természetesen sok egyéb – most nem ismertett – tényező is hozzájárult ennek a nem kívánatos helyzetnek a kialakulásához. Mindenesetre a szakképzés csak fokozatosan nyert polgárjogot a közoktatási rendszer egészében és ennek konzekvenciái voltak a nevelés elméletének egészére. Ezért állíthatjuk ma, hogy a szakképzést a közvélemény még mindig nem egyenrangúnak ítéli meg a gimnáziummal sem színvonalában, sem hatékonyságában, sem pedig egyéb jellemzői tekintetében. E ténynek az is oka lehet, hogy a szakképzés igen sok tényező függvénye és így megítélése sem lehet egyértelmű. Így függ a felelős irányítóktól, a közvéleménytől, a pénzügyi és gazdasági szempontoktól, valamint az általános és a szakképzés arányainak megítélésétől. Függ ezen kívül a népgazdaság mindenkori teherbíró képességétől és azoktól a társadalmi törekvésektől, melyek a kulturális és műveltségi javak tekintetében magasabb szintre kívánják juttatni a szakképzésben résztvevők széles tömegeit. Ezen tényezők vezethetnek el oda, hogy a szakképzés elnyerje a társadalmi, gazdasági jelentőségéhez és a képzésben résztvevő tanulók arányához mért társadalmi presztízsét. Ez egyúttal a szakképzési rendszer fejlődésének egyik záloga is.

1. A szakoktatásméleti irodalom és a tantervek

A szakképzés szerepének megítélése nagy mértékben függvénye a neveléstudomány általános helyzetének és a korszerű szakképzési nevelés- és oktatásméletnek is. Hiba volna tehát ebből a soktényezős, szubjektív és objektív elemekkel keveredő folyamathól

¹ *Zibolen Endre*: Néhány gondolat a közoktatás feladat- és funkciórendszeréről. (Bp. 1975. FEPEKUK 10. soksz.)

csak az egyik láncszemet kiragadni és jelentőségét túlhangsúlyozni. Ennek ellenére e cikk keretében elsősorban a neveléstudomány felől közelítjük meg a kérdést.

Egyes szocialista országokban jeles szakmai didaktikai munkák jelzik, hogy e neveléstudományi ágazat fontosságának megítélésében jóval előbbre tartanak nálunk. Többek között a lengyel Nowacki: Szakmai didaktikájára,² a szovjet Szakmunkásképzési didaktikára,³ illetve Itelszonnak a középfokú szakoktatásról írott munkájára gondolunk.

Hazai vonatkozásban e tekintetben úttörő jellegű és mérföldkő Székely Endréné és Szokolszky István: Didaktika c. műve, mely előbb mint egyetemi jegyzet jelent meg a műszaki és mérnök-tanár hallgatók számára, később pedig Székely Endréné átdolgozásában egyetemi tankönyvként került kiadásra.⁴

Általában viszont nagy hiány volt ilyen jellegű hazai munkákban, ami kihatott a tantervekre, azok készítésére és szellemére.

A műszaki középiskolák 1947-es és az ipari technikumok 1950-es tanterve például a hagyományos órafelosztáson és tananyagismertetésen kívül nem tartalmazott az oktatási folyamatban hasznosítható útmutatásokat. Az ipari technikumok 1961-es óraterveiben és szaktárgyi tanításterveiben is csak általánosságokat találunk.

A Bevezetőben például ezt olvashatjuk:

„Az ipari technikumi nevelőmunka célkitűzéseit a szocializmus építésének követelményei szabják meg. A feladat: olyan fiatal ipari szakemberek nevelése, akik értékes akarati- és jellemvonásokkal rendelkeznek, meggyőződésesen magukévá teszik társadalmunk szocialista célkitűzéseit, az igazi hazaszeretet és a proletárinternacionalizmus szellemétől áthatva ragaszkodnak szocialista rendszerükhöz, egyéni céljaikat össze tudják hangolni a közösség érdekeivel s szereti(k) és megbecsüli(k) a munkát.”⁵

Ebben a tantervben azonban a tantárgyak mellett már megjelenik a cél és feladat kijelölés is, amely hasznosítható didaktikai útmutatásokat tartalmaz.

1967-ben a műszaki hallgatók számára a BME kiadásában megjelentetett s már említett „Didaktika” jelentősége közismert, de a szakmai pedagógia művelése szempontjából még mindig csak kezdő lépésnek tekinthető. Mélyebb elemzéssel talán kimutatható lenne – bár anélkül is kézenfekvő megállapításnak látszik – az, hogy összefüggés van az 1968–1969-es tantervek részletesebb irányelvei, útmutatói és az 1967-es „Didaktika” között.

Nem zárható ki viszont az a feltevés sem, hogy a társadalom igényei, kívánalmai kényszerítették ki a tantervek, a tantervi célok pontosabb megfogalmazását, s az, hogy az egyidőben jelentkező különböző feltételek tették lehetővé e területeken a változásokat.

Jól nyomon követhető az utolsó évtized szakközépiszkolai tanterveiben, hogy egyre árnyaltabb, sokoldalúbb nevelési cél- és feladatrendszer jelenik meg, mely az oktatási-

²Nowacki, Tadeusz: Podstawy dydaktyki zawodowej. (A szakmai didaktika alapjai.) Warszawa, 1971. PWN. 583. – Fordítás az OPKM-ben.

³Didaktika proizvodstvennogo obucsenija. (Szakmunkásképzési didaktika.) Autor: Fedorova, O. F., Dumcsenko, N. I. etc. Moszkva, 1973. – Fordítás az OPKM-ben.

⁴Székely Endréné–Szokolszky István: Didaktika. Kiad. a BME Gépészmérnöki kar. 5. utánnny. Kézirat. Bp. 1973. Tankönyvkiadó. 260 o. Átdolgozásban: Székely Endréné–Szokolszky István: Didaktika. Műszaki pedagógusok számára. Egyetemi tankönyv. Bp. 1975. Tankönyvkiadó, 239 o.

⁵Ipari technikumok óra- és szaktárgyi tanítástervei. Általános gépipari szak. Bp. 1961. KGM.

nevelési folyamat mélyebb rétegeibe is behatol. E folyamat pillanatnyi helyzetére, egy sajátos szemléletváltásra a tantervek elnevezése is utal – nevelési és oktatási tervek. Bár a tanterv fogalmának átalakulása, a curriculum irányába való eltolódása nemzetközi hatásokat is tükröz.

A fejlődés folyamatának ismeretében, az 1969-ben megjelent szakközépiskolai tantervek közül vizsgáljuk most meg a nehézipari gépészeti szakközépiskoláét,⁶ melynek tantervi rendelkezései az előzőekhez viszonyítva előrelépést jelentenek. „A nehézipari gépészeti szakközépiskola célja, hogy az általános iskola nevelő és oktató munkáját továbbfejlesztve, korszerű általános műveltséggel rendelkező, szocialista szellemű, sokoldalúan fejlett szakembereket képezzen, akik képesek lesznek a korszerű nagyüzemi termelés követelményeiből adódó szakmai és egyéb feladatok színvonalas megoldására. A szakközépiskola tanulóit olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel látja el, amelynek birtokában alkalmassá válnak a nehézipari gépészet területén középfokú végzettséget igénylő munkakörök betöltésére: a vegyipari gépészeti ágazaton végzettek a vegyipari gépek gyártása, karbantartása és üzemeltetése (. . .) területén (. . .) Ez az ágazat biztosítja hazánk egyik legfontosabb és legdinamikusabban fejlődő iparága, a vegyipar számára a megfelelő utánpótlást.”⁷

„Az iskolai tananyag összességében nyújtja azokat a természettudományi, társadalomtudományi, szakmai elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyek a marxista világnézet tudományos kialakításához szükségesek.”⁸

„. . . Egyidejűleg nagyobb figyelmet kell fordítani azoknak az emberi tulajdonságoknak a kifejlesztésére, amelyek a jövő szakemberei számára nélkülözhetetlenek (figyelem, felelősségtudat, lelkiismeretesség, igényesség, gyors alkalmazkodóképesség stb.)”⁹

„A tantervekben megvalósítható feladatokhoz hasznos segítséget nyújtanak az egyes tantárgyak tanítására vonatkozó javaslatok, útmutatások. Módszeres ajánlásaik, tanácsaik azonban csak segíthetik és nem mentesíthetik a pedagógusokat abban, hogy a nevelés és oktatás céljának legmegfelelőbb módszereket szüntelenül kutassák és alkalmazzák, ezáltal fokozva az oktató-nevelő munka hatékonyságát.”¹⁰

A hosszú idézet alapján, de eddigi fejtegetéseinkből is egyértelműen kitetszhet, hogy az igen szerteágazó, sok problémát érintő és számos eredő hatásaként formálódó feladatrendszer csak árnyalt és differenciált nevelési cél- és feladatrendszeren keresztül valósulhat meg.

Ugyanakkor a feladatrendszer vázolója az óratervek kialakításának, a tantárgycsoportok, valamint a tantárgyak arányainak meghatározásánál is nélkülözhetetlen.

⁶ A Nehézipari Gépészeti Szakközépiskola nevelési és oktatási terve. Általános tantervi rendelkezések. Szerk. Kocsis Károlyné. Készítette a Nehézipari Minisztérium Személyzeti és Oktatási Főosztálya az OPI közreműködésével. Kiad. az Okt. Min. Bp. 1979. 19 o.

⁷I. m. 4.

⁸I. m. 14.

⁹I. m. 16.

¹⁰I. m. 17.

2. Nevelési cél a szakmai didaktikában

A nevelési cél mindenkor központi problémája volt a neveléstudománynak, és így az idők folyamán sokféle meghatározásával találkozunk. E cikkben még csak kísérletet sem teszünk ennek vázlatos bemutatására.

E század pedagógiai szakemberei közül csupán Fináczy Ernőt emeljük ki, aki fontos megállapításokat tett e tekintetben a szakképzésről.

Fináczy Ernő szerint „A nevelés célja az egyént és általa a társas közösséget (nemzetet és emberiséget) az erkölcsi tökéletesítésre képessé tenni”,¹¹ amit aztán motiválnak a különböző erények, például az önuralom, az igazságosság, a szeretet és az érzelem.

Fináczy Ernő „Didaktiká”-jában ezt írja:¹² „A szakoktatásnak óriási fontossága van egy nemzet egész életében: fejlettsége, differenciálódása, szervezettsége a közjólétnek, ezzel a kulturális fejlődésünknek is hatalmas tényezője” . . .¹³ Megállapítja azt is, hogy mindenféle szakoktatásnak a megelőző nevelés és oktatás alapjára kell helyezkednie. Ugyanakkor elzárkózik az elől, hogy a szakoktatás didaktikája az egyetem (Bölcsészkar) hatáskörébe tartozzon. Így ír:

„Az, hogy miképpen kell valakit jó szakemberré (pl. iparossá, kereskedővé, gazdává) képezni, az egyes szakszerű főiskolák körében szervezendő speciális tanárképzésnek lehet csak feladata.”¹⁴

Fináczy tehát a szakoktatási didaktika kimunkálásának a kívánatos műhelyeit is megjelöli.

Mintegy 40 év telt el addig, amíg az első jelentős lépés megtörtént ezen a téren. Az első szakmai didaktikában Székely Endréné ezt írja:

A nevelés során „mindenoldalúan fejlett embereket kell nevelnünk a fiatalokból.” Ebben a célban differenciáltan jelen van és „dialektikus egységben és kölcsönhatásban” tükröződik a társadalomnak az iskolával, a neveléssel szemben támasztott követelése és a gyermekek, a fiatalok egyéni fejlődéséről való gondoskodás (. . .) A nevelés e végső, vagy általános céljának elérése felé haladva differenciáltan kifejtett részcélok, nevelési feladatok egész sorát kell megoldanunk. Az általános nevelési cél és az ebből következő részcélok, feladatok együttvéve alkotják a nevelés célrendszerét.”¹⁵

A részcélok tehát az általános célnak alárendelve, speciális rendeltetésüknek megfelelően hatnak. A szakképzés nevelési célrendszerének vizsgálatánál ezek feltárására és összefüggéseik bemutatására nagy súlyt kell helyezni.

A neveléstudomány jeles képviselője Bloom szerint a társadalmi, politikai, gazdasági változásoknak új követelményei vannak a közoktatással kapcsolatban. Ma már nemcsak egy elit réteg képzéséről kell gondoskodnia, hanem az a feladata, „hogy elősegítse az egyén képességeinek maximális kifejlődését, hogy megnövelje a szakemberek számát a nemzetben,

¹¹ Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. Bp. 1937. Egyet. Ny. 39.

¹² Fináczy Ernő: Didaktika: – egyetemi előadásai. Sajtó alá rend. Balassa Brunó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos. Bp. 1935. Studium ny. 168 o.

¹³ I. m. 23.

¹⁴ I. m. 23.

¹⁵ Székely Endréné–Szokolszky István: Didaktika, 5. utánnny. Bp. 1973. 69.

és kifejlessze a társadalom tagjainak intelligenciáját, állampolgári erényeit és alapvető képességeit.”¹⁶

Ebben a megfogalmazásban kifejeződik korunknak a személyiség iránti fokozott érdeklődése is. Fontos szerepet kap ez Paul Langevin francia tudós, közoktatáspolitikus véleményében is. Szerinte a „kultúra és civilizáció jövője attól függ, hogy milyen módon biztosítják minden ember személyiségének tiszteletét és értékesítik képességeit. (...) A nevelésnek támogatnia kell az egyént abban, hogy megtalálja helyét minden szempontból az emberiségben (...) Az egyéni képességek legteljesebb kifejlesztésével és az így meggazdagított embernek a nagy emberi kollektíva szolgálatába állításával megoldható a személyiség és a szolidaritás kettős feladata, melyben én – írja Paul Langevin – minden emberi erkölcs alapját látom.”¹⁷

Ezekben az idézetekben nem egyszerűen a pszichológiai értelemben vett személyiségformálásról van szó, hanem olyan személyiségalkításról, ahol a személyiség „társadalmi pedagógiai kategória”. Székely Endréné szerint „Az ember, az emberi személyiség számunkra, nevelők számára világnézeti jellegű és elsősorban etikai probléma.”¹⁸ Ez az idézet a hazai szakembernevelés pedagógiai irodalmának egyik lényeges gondolatát tartalmazza.

Vagyis a szakképzés nemcsak munkaerőképzés, hanem a társadalom tagjainak mindenoldalú harmonikus nevelése is. Jelen vannak benne mind utilitárius, mind humanitárius elgondolások; a szakképzés kettős jellegű folyamat. Egyrészt a munkafolyamatok elvégzésének képességét alakítja ki, másrészt a harmonikus embereszmény megvalósulását segíti elő.

Ugyanakkor e kettős jellegű folyamatban az emberi oldal játssza a domináns szerepet, ami azt jelenti, hogy a szakképzés a társadalom egészének fejlődését szolgálja. A nevelési célban kifejezésre jutó személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elgondolások magukban foglalják az ezen a téren támasztott társadalmi elvárásokat. (A nehézipari gépészeti példánk is szemlélteti ezt.)

Az egyoldalú utilitárius szemlélettel járó negatívumokra helyesen mutat rá Mahrenholz a *Berufliche Bildung* c. NSZK folyóirat hasábjain.¹⁹ Szerinte nem elég csak azt a képességet kifejleszteni a fiatalokban, hogy munkahelyükön megfeleljenek. A kultúra iránti igényüket is fel kell ébreszteni, hiszen alapvető joguk van a kulturált életmódhoz. Különbözik megmarad a privilegizált és nem privilegizált rétegek közötti különbség. Sürgeti a tantervek olyan irányú változtatásait is, hogy azok vegyék tekintetbe az ifjúság kultúrjogait és igényeit.

¹⁶ Bloom, B. S.: A neveléstudomány és a társadalomtudományok szerepe a tantervek korszerűsítésében (The Role of the Educational Sciences in Curriculum Development.) = Educational Sciences, 1966. No. 1. 5–14. Ford. 4. – fordítás az OPKM-ben.

¹⁷ Dimitru, E.: A nevelés filozófiája és a pedagógiai kutatás. (Filozofia educatiel și cercetarea pedagogica.) = Revista de Pedagogica, 1970, No. 4. 31–39. Ford. 7. – Fordítás az OPKM-ben.

¹⁸ Székely–Szokolosky: i. m. 69.

¹⁹ Mahrenholz, H.: Keine Schulreform ohne Reform der Berufsbildung. (A szakképzés reformja nélkül nincsen iskolareform.) = Berufliche Bildung, 1972. No. 4. 85–87.

3. A nevelési cél- és feladatrendszert befolyásoló további néhány tényező

Mint már az előzőkben érintettük, a nevelési célt egy bonyolult hatásmechanizmus determinálja. Nagymértékben függ például az adott ország társadalmi, gazdasági rendjétől, a termelőerők és a technika fejlettségétől. Ez utóbbiak a szakmastruktúra változásaira is hatással vannak.

A kultúrpolitikai és művelődéspolitikai elképzelések ideológiai, világnézeti és filozófiai megalapozottságú eszméktől is függenek. Ezek az eszmék szintén sok mindenben gyökeredzhetnek. Például a kulturális örökségben, a jelenleg is élő, ható, esetleg visszahúzó tradíciókban stb. A társadalom különböző szinterein – család, munkahely stb. – levő emberek, életkortól is függően a tudatosság különböző szintjén állnak.

Az egyén tudatának formálása szempontjából az iskola és a munkahely mellett jelentős szerepe van a családnak is. A tanulók politikai és társadalmi ismereteiknek jelentős részét itt szerzik. A családi élet légköre hatással van a tanulók teljesítményére is. Egy lengyel vizsgálat megállapítása szerint a családi élet légköre és a termelékenység között is szoros összefüggés áll fenn.

E tényezők mellett a rádió, a televízió, a film, az újság, a könyv, az ifjúsági szervezetek mind egy-egy csatornát képeznek a tanulóifjúság részére közvetített különböző ismeretek szempontjából. Nem mondható, hogy külön-külön meghatározó szerepük lenne a társadalmi, illetve a nevelési cél közvetítésében. Összességükben azonban komoly tudatformáló hatást fejtenek ki.

Ha a szakirodalom tanulmányozásakor ez nem is válik nyilvánvalóvá, a különböző tényezők közötti koordináló szerepet elsősorban az iskola vállalja, vagy kellene hogy vállalja, bár a családi nevelés fontossága is egyre nagyobb e tekintetben is.

Az előbbieken utaltam a meghatározó tényezők és a *szakmastruktúra* kapcsolatára. Az összefüggés nyilvánvaló, de részletkérdéseiben egyáltalán nem tisztázott. Régóta kérdéses, hogy a szakmai és a képzési szint alakulása hogyan hat a termelési folyamatra, a termelékenységre és egyéb összetevőkre, s ennek kapcsán a társadalmi tudat alakulására. (A nevelési cél, illetve annak hatékonysága ugyanis a társadalmi tudat alakulásának is függvénye.)

Egy NSZK-beli szerzőpáros Altmann és Kammerer szerint a népgazdaság munkahely- és szakmastruktúrájának változása, három tényezőtől függ:²⁰

- „1. Azoknak a termelési folyamatoknak a műszaki-szervezeti változásaitól, amelyekhez az adott tevékenység tartozik.
2. A gazdasági tevékenység céljainak, tehát a javak és a szolgáltatások iránti keresletnek a megváltozásától.”²¹
3. A társadalmi feltételek változásától. „A műszaki-szervezeti struktúra, a keresleti struktúra és a társadalmi feltételek változásait csak analitikusan lehet egymástól elválasztani. A valóságban specifikus összefonódásukban hatnak a szakmastruktúrára. A szakmastruktúra minden konkrét változásában mindhárom tényező változásának része van.”²²

²⁰ Altmann, Norbert–Kammerer, Guido: A szakmastruktúra átalakulása. (Wandel der Berufsstruktur. München, 1970. Carl Hanser Verl. 88 p.) Ford. 127. o. – Fordítás az OPI-ban.

²¹ I. m. ford.: 9.

²² I. m. ford.: 15.

Mindezekből következik, hogy a nevelési cél megfogalmazásánál az osztálytársadalmi érdekeket kell figyelembe venni. A társadalom egyes szinterei és azok megnyilatkozási lehetőségei szövevényes kapcsolatban vannak egymással. Dialektikus összefüggések, hatások, ellenhatások érvényesülnek, s ezeknek minden alkotóelemére tekintettel kell lenni.

Mindezen igényeket csak akkor tudjuk kielégíteni, ha megbízható prognózisok tükrözik az egyes szakmák fejlődését, változását, a munkaerő iránti igény alakulását, a társadalom elvárásait, a személyiséggel szemben támasztott követelményeket, és még folytathatnánk a sort.

A pedagógiai kutatások feladata, hogy ezekből a tényezőkből kialakítsa a szakembernevelés legkorszerűbb tartalmát és a képzés legalkalmasabb módszereit és eszközeit. A nagyobb általános műveltséget, a hatékonyabb oktató-nevelő munkát csak a neveléstudomány fejlesztésével lehet elérni. Teljesen egyértelmű, hogy a neveléstudomány egymagában nem vállalhatja e soktényezős folyamatban az egyedüli irányító szerepet. Ehhez az szükséges, hogy a társadalom minden szintere legalább szándék szerint együttműködjön a közös nevelési cél megvalósítása érdekében, s a maga eszközeivel közreműködjön a folyamatban is. Enélkül a legszebben megfogalmazott cél is írott betű marad.

E közreműködés hiánya, avagy fogyatékoságai azonban nem mentesíthetik a neveléstudományt azon feladata alól, hogy keresse és kutassa a nevelőmunka fejlesztésének lehetőségeit és egyre pontosabban és körülhatároltabban fogalmazza meg nemcsak az iskola, hanem az egész társadalom számára a nevelési eszméket, célokat és feladatokat.

Az általános pedagógia helyzete egyúttal meghatározza a szakképzés pedagógiájának alakulását is.

Hadd említsem meg ebben a vonatkozásban Bogdan Suchodolskit, aki szerint a nevelői tevékenység hagyományos felosztása – erkölcsi, testi, esztétikai stb. – ma már nem felel meg a követelményeknek. A nevelési feladatok tulajdonképpen integráltak, s a különböző területek között kölcsönös összefüggések találhatók.

Suchodolski nem új kategóriákat állít fel, hanem a nevelőmunka irányának új meghatározását adja. Ez szerinte a tudománnyal, a művészettel és a társadalom segítségével történő nevelés.²³

A cseh Bohumil Bürgl hasonló szellemben ír a nevelői tevékenység változásáról.²⁴

Pavel Čepék Rubinstein gondolataira támaszkodva a következő megállapításra jut:²⁵
„A személyiséget a környező világhoz, a társadalmi környezethez, a más emberekhez való viszonyok határozzák meg. Ezek közül a viszonyok közül (...) legfontosabbak: a munkához, a tanuláshoz és a társadalmi munka eredményeihez való viszony; a világhoz és a társadalom politikai életéhez való viszony; az emberek közti viszonyok; a testi

²³Suchodolski, Bogdan: Roznorodnosc i pednosc wychowania. (A nevelés komplex és egységes jellege) = Kwartalnik Pedagogiczny, 1967. No. 2. 43–63.

²⁴Bürgl, Bohumil: A műszaki-gazdasági dolgozók szakprofilja és képzésüknek perspektívája Csehszlovákiában. (Odborný profil technicko hospodarských pracovníku a perspektiva jejich příprava v. CSSR. Praha, 1973. 92 p.) Ford.: 88.

²⁵Čepék, Pavel: A szocialista ember jellemzőinek kialakulása a szakmunkásképző tanintézetek tanulóinak szakmai képzésében. = Nemzetközi Szeminárium a szakmunkásképzésről. Primorszko, 1971. okt. 5–10.

kultúrához való viszony; a szépséghez való viszony; a tudományhoz és a technikához való viszonyulás.”²⁶

Ezeknek a viszonyoknak nevelési területeken, az oktatásban, a tantervi anyagban, az egyes tantárgyakban is érvényre kell jutniuk.

Nagy Sándor professzor sürgeti azt a „nagy fordulatot, hogy a nevelés felől közelítsünk az egyes tantárgyak és tantárgycsoportok tartalmához. Ezt csak akkor tehetjük meg, ha világosan megfogalmaztuk a perspektívákat, melyeket szolgálni akarunk velük, nem pedig makacsul terjeszkedő ismerettömegeknek rendeljük alá az esetenkénti nagyon szerény nevelő hatást.”²⁷

Egyetértünk, egyet kell értenünk minden olyan állásponttal, törekvéssel, mely arra irányul, hogy a személyiséget érő fejlesztő-nevelő hatások jussanak érvényre valamennyi tantárgyban, hogy az oktató-nevelő munka dialektikus egysége sohase törjön ketté.

4. Összefoglalás és következtetések; különös tekintettel az óratervekre

Első benyomásunk az lehet, hogy ebből az igen összetett, szerteágazó, számtalan tényezőtől függő hatásmechanizmusból nem lehet közvetlenül érvényes és hasznos megállapításokra jutni az óraterveket illetően. Hiszen ennyi szempontot nem lehet figyelembe venni, összeegyeztetni. Fejtegetéseinkből azonban több olyan következtetés adódik, amelyek az óratervi koncepciók kidolgozásánál alapul szolgálhatnak.

1. Első következtetésünk az, hogy a nevelési szakembereknek és az oktatásügy irányítóinak sokkal jobban oda kell figyelni a társadalmi – többnyire távlati – célból kibontható, adott időszakban reális nevelési, képzési cél körültekintő megfogalmazására.
2. Az óratervek kialakításának előfeltétele a világos, részletezett nevelési célok és feladatok iskolatípusonként (és szakmánként) különböző megfogalmazása.
3. Az óratervek kialakításánál nem szabad csak szűk, prakticista érdekeket figyelembe venni. Mindig az egész rendszeren belül kell gondolkodni, és nem lehet a társadalmi fejlődésből adódó szükségszerűségeket alárendelni helyi, területi vagy tárcaérdekeknek. Különösen áll ez akkor, ha a személyiség fejlesztésének háttérbe szorításáról van szó.
4. Tudatában kell lenni annak, hogy vannak olyan társadalmi tényezők, melyek ha jelenleg nem is nevelési céljaink ellenére, de nem is azok támogatása érdekében dolgoznak. Ezeket óraterveink kialakításánál nem lehet figyelembe venni, legfeljebb csak úgy, hogy kompenzálásukra kell törekednünk. (L. például a tanórán kívüli nevelés és oktatás tervét.)
5. A szakmai didaktika csak akkor tud továbbfejlődni, ha neveléstudomány eredményei ahhoz kellő alapot adnak, és a neveléstudomány képviselői nem zárkoznak el az elől, hogy a szakmai oktatás számára a kiindulási pontokat felvázolják.
6. A törvények, törvényerejű rendeletekben megfogalmazott célok megismétlése a tantervekben nem elégséges. Ezeket tovább kell részletezni.

²⁶I. m. ford.: 107.

²⁷Nagy Sándor: A tantervi kutatások és az oktatásmélet jövője. = Pedagógiai Szemle, 1973. 1. sz. 13–24.

7. Tisztában kell lenni azzal, hogy a szakképzés kettős jellegű képzési folyamat, melynek ki kell ugyan elégítenie a társadalmi, gazdasági igényeket, de nem szabad szem elől téveszteni az emberi személyiség kifejlesztésének és az egyéni képességek kibontakoztatásának feladatát. Igen nagy figyelmet kell tehát fordítani a tanulók különféle kapcsolatainak, viszonyulásainak kialakítására, megerősítésére.

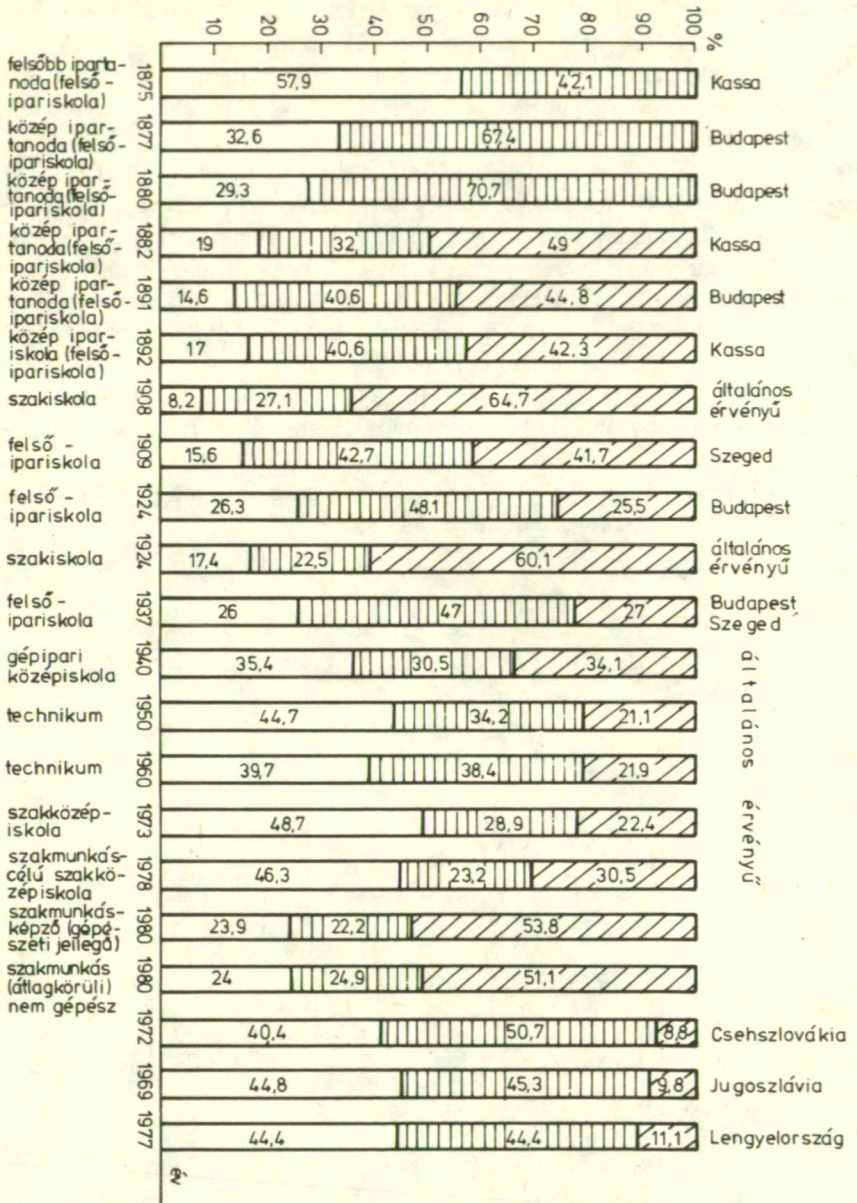
Ezeknek az elvi, elméleti megállapításoknak a gyakorlatban való megvalósítása nem megy minden nehézség nélkül, mégsem hanyagolhatók el egy elkövetkezendő tan- és óratervkészítésnél.

Befejezésül hadd álljon itt két táblázat, mely a gépészeti szakközépiskolák tantárgyainak alakulását kívánja érzékeltetni 1875-től napjainkig, illetve a különféle gépészeti szakképző iskolák óratervi arányait mutatja be. Az 1. táblázat azt is érzékelteti, hogy a közismereti tantárgyak milyen szerepet kaptak, illetve kapnak a képzési folyamatban. Hiszen nyilvánvaló, hogy a legkisebb 8,2%-os (1908-as szakiskola) és a legnagyobb 48,7%-os (1973-as szakközépiskola) közismereti arány a műveltségi javak megítélésében (a nevelési cél értelmezésében) óriási különbségeket takar. Vagyis a nevelési cél ismerete elsődlegesen befolyásolja a közismereti tantárgycsoport arányát a tantárgyi rendszerben. Jelzi a társadalom hozzáállását, hogy mennyire fontosnak ítéli meg a művelődési javak közkinccsé tételét.

Végkövetkeztetésként azt is levonhatjuk, hogy a nevelési célok és az óratervek között erős kapcsolódási pontok kereshetők és találhatók.

1. táblázat

A gépészeti jellegű szakiskolák óratervi arányai az egyes tantárgycsoportokban
1875–1978



közismereti tantárgyak
 szakmai tantárgyak
 szakmai gyakorlat

2. táblázat

A különböző szakmai iskolatípusok óratervi különbségei

