

A PEDAGÓGIAI KUTATÓINTÉZETEK IGAZGATÓINAK IV. ÖSSZ-EURÓPAI KONFERENCIÁJA

Eger—Felsőtárkány

Az UNESCO, az Európa Tanács és az Országos Pedagógiai Intézet voltak házigazdái "Az új kihívások a pedagógusok és a pedagógusképzés előtt, különös tekintettel az iskola működésére és szerkezetére" témakörben meghirdetett össz-európai konzultációnak, amelyet 1986. október 13—16. között tartottak meg.

A tanácskozás szervezői 47 nemzetközi szervezettel vették fel a kapcsolatot, és magyarországi rendezvényüket részben az Európa Tanács 1987-ben Helsinkiben megrendezendő tizenötödik oktatási miniszteri konferencia tartalmi előkészítésének is tekintették.

A találkozó szakmai jelentőségén kívül politikai szempontból is figyelemreméltó, hiszen az 1972-ben csak nyugat-európai kutatóintézetek igazgatóinak részvételével megrendezett tanácskozás mára a szociálista országok meghívásával össz-európaivá vált.

Köpeczi Béla művelődési miniszter megnyitójában köszöntötte a mintegy 60 külföldi és hazai szakértőt és tájékoztatta a résztvevőket oktatáspolitikánk jellemzőiről, a kormány által 1984-ben elfogadott köz- és felsőoktatási fejlesztési programról, valamint az 1985-ös oktatási törvényről. Utalt azokra a társadalmi és gazdasági változásokra, amelyek közvetve vagy közvetlenül meghatározzák az iskola és a pedagógusképzés fejlődését.

R. H. Dave, az UNESCO Hamburgi Intézetének igazgatója előadásában a tanácskozás főirányaként javasolta, hogy az egyre bonyolódó társadalmi, gazdasági és politikai változások sodrából, a leglényegesebbeket, az oktatásügyet érintőket kell kiemelni és azt kell vizsgálni, hogy e kihívások milyen hatással vannak az iskola tartalmára és szerkezetére, illetve a tanári minőségre.

A tanácskozás orientáló főreferátumát — amelyet a résztvevők előzetesen írásban is megkaptak — Mihály Ottó, az Országos Pedagógiai Intézet Iskola-kutatási és Fejlesztési Központjának vezetője "Új kihívások, az iskola és a

pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére" címen terjesztette elő. A szerző áttekintve az elmúlt húsz esztendőben az oktatásügyet érintő változásokat, három olyan "nevelési krízisre" — a nevelés és a vele szemben jelentkező elvárások közötti éles és komplex inkongruenciára — hívta fel a figyelmet, amely kihívásaival más és más válaszára készítette az oktatáspolitikát, az iskolaügyet, a nevelést és a pedagógust.

Az első kihívást a műszaki-technikai haladás szüksége teremtette és a tudomány képviselte. Az iskolai tantárgyak tartalma és az oktatás módszerei váltak kérdésessé, a válasz a tantárgyak tartalmának és az oktatás módszereinek korszerűsítése volt. "A tanár és a tanárképzés számára a tantárgyi és módszertani felkészültség, a kiképzés emelése, az új tantárgyi tartalmak és az új oktatási módszerek megtanulása, illetve megtanítása jelentette az adekvátnak tűnő reakciót."

A második nevelési krízis kiváltója a társadalmi demokratizálódási folyamat volt. Központi kérdéssé vált az esélyegyenlőség megteremtése, valamint kiemelt szerepet kapott a társadalmi fejlődés érdekében a "beruházás az emberi tőkébe" szemlélet, és eredménye az oktatásügy expanziója volt. "Több és egyre több tanárra volt szükség. Ekkor még úgy tűnt, hogy az iskolázás robbanásszerű fejlődése nemcsak hogy nem veszélyezteti a tanári szakma érdekeit, hanem az iskolázás jelentőségével együttesen még növeli is a tanároknak mint társadalmi csoportnak a presztízst, hatalmát."

Az előző kihívásokra adott elégtelen válaszok eredményezték a harmadik krízist, irányították a figyelmet az iskolára mint intézményre, és minőségében, belső értékrendszerében, működésében, pedagógiai kultúrájában sürgették a változást.

"Az iskolát középpontba állító kritika, az előző periódussal szemben már komplexebb, a tradicionális tanári szerep lényegét érintő kihívásokat közvetített a tanárok és a tanárképzés felé. Új attitűdöket, új magatartást, új tudásokat és készségeket követelt, s ezzel bizonyos értelemben "deprofesszionálta" a tanárokat, hiszen olyasmit követelt, amellyel mint szakember nem rendelkezett, tehát szakemberi mivoltát vonta kétségbe."

A tanácskozáson az a gondolati ív érvényesült, hogy a társadalmi kihívások első szűrője az iskola, és mindazokat a változásokat, amelyeket az iskola felfogott, magába épített a tanári munka és a tanárképzés szempontjából meghatározónak kell tekintenünk. A társadalmi változások, kihívások meghatározott köre — amint erre a hozzászólók is utaltak — természetesen az iskola közvetítése nélkül, közvetlenül is befolyásolhatják a pedagógusképzést.

A konferencia — eredeti szándéka szerint — a társadalmi kihívásokat az alapozó iskolai szakaszra és ennek pedagógusára, pedagógusképzésére koncentrálva kívánta megvitatni. Azonban az előzetes konzultációk és az írásos referátumok is jelezték, majd a plenáris és szekcióüléseken lezajlott viták igazolták, hogy a kérdések — még a jelenlévő kutatók megközelítésében is — ennél általánosabban, az oktatásügy egészét érintve kerülhetnek és kerültek napirendre.

Az előadók és hozzászólók rendkívül széles körben tárták fel a jelen időszak társadalmi változásait, kihívásait, amelyek hatása az iskola és a nevelésügyben már értékelhetők és azokat, amelyek egyelőre még csak érzékelhetők, illetve prognosztizálhatók. A világjelenségként is értelmezhető változások közül néhányra hívjuk fel a figyelmet, amelyek részben a hazai oktatásügyi, pedagógiai közgondolkodásunkban is fellelhetők.

A gazdasági válságok, amennyiben az oktatásügyi ráfordítások csökkenését vagy stagnálását eredményezik, egyúttal az iskolarendszer iránti bizalmatlanságot erősítik. A rosszabbodó feltételek között működő iskolák, pedagógusok nem tudnak megfelelő hatékonysággal dolgozni. A jelenlévő és növekvő munkanélküliség csökkenti a tanulás motiváltságát, amely ugyancsak a hatékonyság ellen hat. Ugyanakkor ezen romló viszonyok között a társadalom az önálló, kezdeményező, a vállalkozó kreatív embertípus alakítását igényli az iskolától.

A "tudás termelése", a megtanulandó ismeretek állandó növekedése, amely túlzásfolt, már-már teljesíthetetlen tanterveket eredményez, mindenütt feszültségforrás. Elég, ha a hazai gyakorlatból a jelenleg folyó "tantervi korrekció" munka fontosságára utalunk. Az iskola örök dilemmája húzódik meg az átadni és szelektálni gondolat mögött, és bővül e kör a "befogadásra felkészíteni" feladattal. A curriculumok fejlesztésében megjelenő új tantárgyi struktúrák, komplex, integrált ismerettartalmak, a tudáshoz való új iskolai viszonyulás, a megtanítás, a tanítási stratégiák jelzik a feszültség feloldásának lehetőségeit, az útkeresést.

Az új technológiai kihívás, az információs és számítástechnika köré csoportosulva jelenik meg az iskola környékén. A technológia megismerésén túl ma már az eszközként való működtetés, a hatékony segítőtárs rendszerbe illesztése foglalkoztatja a kutatókat. Egyelőre még a fejlett országokban is elsősorban az igényt fogalmazzák meg és a kezdetén vannak, hogy az új technológia minőségileg átalakítsa az iskolát.

Az átfogóbb társadalmi kérdések, mint a környezetvédelem, a környezet-szennyezés, az atomháború veszélye és a béke kérdése, a kábítószer-fogyasz-

tás hatása, a deviancia problémája, a nemzeti sajátosságok megőrzése, a kisebbségi csoportok kultúrához való viszonya részben az oktatási tartalmakban, a nevelési folyamatban megjelenítendő feladatok, részben pedig új viszonyulást igényelnek az egyes embertől, és sok esetben az oktatásügytől, az iskolától is.

Az általánosabban értelmezhető kihívások másik csoportját az élet-minőség kérdéskörébe sorolhatjuk. A társadalom demokratizálódása megváltoztatja az oktatásügyi irányítást, az iskola belső életrendjét és igényli a tanulók ilyen irányú felkészítését. A család változó funkciója szándékosan vagy anélkül feladatok tömegét hárítja az iskolára, illetve kéri az intézményes neveléstől. A kultúrához, a művészetekhez másként kell viszonyulni az iskolának. A szabadidő értelmes és hasznos felhasználása, fizikai erőnlét megőrzése, a rekreáció új formákat, új tevékenységeket jelent a hagyományos iskolai feladatrendszerben. S a változó világban a társadalom az érték közvetítést, az értékrend alakítását az iskola feladatának tekinti.

A jelzett kérdések, kihívások másként vetődnek fel az egyes országokban, másként tükröződnek az oktatáspolitikában, más és más pedagógusképzési koncepciókat, fejlesztési trendeket jelentenek, és súlyukat, hatásukat eltérő mélységben, esetenként érzelmeiktől túlfűtötten értékelték a hozzászólók.

A sok irányból érkező kihívás-tömeg az iskolára, a pedagógusra vagy a pedagógusképzésre zúdulva — fejlesztési stratégia hiányában — a jó szándékú változtatásokkal, "reformokkal" ritkán eredményezhet koherens, egy cél irányába mozduló pedagógiai változást. Ezért is figyelemre méltó volt Fábián Zoltánnak, a Jászberényi Tanítóképző Főiskola főigazgatójának referátuma, amelyben a pedagógusképzés fejlesztési stratégiájának fontosságát hangsúlyozta.

Neveléstörténeti és összehasonlító pedagógiai elemzések alapján három különböző fejlesztési stratégiát értékelt. "Az első típus: a mintakövető (másoltató) stratégia. Ennek lényege, a sikeresen funkcionáló pedagógusok, a mesterek utánzása, reprodukálása. A második típus a korrekciós vagy defenzív stratégia. Ebben az esetben a pedagógusképzés legfőbb törekvése az, hogy a közoktatásban megmutatkozó fogyatékoságokat és hiányokat pótolni vagy kompenzálni törekedjék, lehetőleg minél gyorsabban. A harmadik típus egy igazán offenzív, konstruktív stratégia. Ez a jövő igényei alapján megkonstruált pedagóguseszmény, új pedagógus értékek, kvalitások megteremtésére koncentrálnak."

Hasonlóan újszerű volt Harm Tillema (Hollandia) megközelítése, válasza arra a kérdésre, hogy mit várhatunk el a pedagógusképzéstől? A pedagógus szocializációs folyamatát áttekintve hívta fel a figyelmet a szemléletvál-

tozásra és határolta el a képzés, valamint a képzést követő időszak felkészítő funkcióját. "Egy stabil és önálló hivatásból az oktatás nyitottabbá, kifelé-orientáltabbá és ön-megújítást igénylő hivatássá vált... A tanárképzés megszűnik kész oktatási szakemberek kizárólagos "leszállítási" rendszereként funkcionálni, hanem egyre inkább csak az várható el, hogy kezdeti kompetenciát adjon a fiatal tanároknak. A tantestület fejlesztése és a továbbképzés egyre fontosabbá vált ahhoz, hogy a tanároknak a szükséges háttérrel és kompetenciát biztosítsák és a hivatásban eltöltött 30–40 év természetesen sokkal nagyobb hatást gyakorló időszak, mint a tanárképzés négy éve."

Hogy mire lehet hatása a pedagógusképzésnek, kik kerülnek a tanári pályára, azt jelentős mértékben meghatározza a pálya presztízse. A legkülönbözőbb nézőpontú megítélések eredőjeként kedvezőtlen kép alakult ki a tanácskozáson: a tanár társadalmi értéke — az országok többségében — devalválódik. S ahogy a tanácskozáson tették, mi is csak kérdezhetünk. A tanárokkal szemben a társadalmi elvárások, a növekvő igény a felkészültség, a hatékonyság iránt nem túlságosan idealizált? A társadalom az iskola problémáit nem hárítja-e zömmel a tanárokra? A merev, bürokratikus szabályozás nem akadályozza-e a tanárok rugalmasságát, kreativitását? A pálya elnőiesedése oka vagy következménye a pálya társadalmi devalválódásának?

Belső okok is erősítik ezt a tendenciát. A tanárok — több országban — nem kapcsolódnak be igazából munkahelyük társadalmi környezetébe és ennek következtében a környezet sem ismeri el társadalmi szerepük fontosságát. A kiutat három irányban erősítendő kölcsönös elfogadás jelentheti. Ezek: az iskola és az osztály közössége, a helyi kulturális élet, valamint a szülők és a társadalmi környezet kapcsolatában jelölhetők meg.

A pályára kerülés, a szelekció kérdése nem tekinthető pusztán pedagógiai-pszichológiai kérdésnek, mint ahogy azt az egyik szekció összefoglalójában megfogalmazták. Bár ez az igény mindenütt jelentkezik, de "egyetlen ország sem alkalmaz általános érvényű pályaalakmassági szelekciót a tanulmányok megkezdése előtt, mivel nincs erre érvényes és rendelkezésre álló eszköz." Szelekciós értékűnek a tanulmányok során a gyakorlattal való kapcsolatot, az irányított önvizsgálatot, a "kezdeti beválást" tekintették.

A szelekció a társadalom és egyén viszonylatában mérlegelendő és kialakult rendjét a társadalmilag determinált oktatáspolitiká határozza meg. A társadalmi érdekek kifejezője lesz a szelekció ott, ahol az állam meghatározza a felvehető létszámát és garantálja a végzetek elhelyezkedését. Más struktúrákat feltételez az a helyzet, ahol és amikor több a pedagógus, mint a garantált munkahely és itt a szelekciós mechanizmus jobban alapoz az egyé-

ni szándékra, belső motiváltságra. Sok országban egyértelmű kontraszelekción mechanizmusok viszik pedagóguspályára a fiatalok jelentős részét.

Hazai kutatásaink — mint erről számot adtunk — a pedagógus pályaaalkalmasság vizsgálati metodikájának kialakítására irányulnak, amely része lehet egy általánosabb, több szempontú szelekción, illetve felvételi rendszernek.

Az elhangzottak szerint a társadalmi összefüggések feltárása és értékelése nélkül csupán az alkalmasságon alapuló szelekció nem illúzió nélküli kérdésfelvetés.

A jól vagy rosszul szelektált jelöltek képzését mindenütt egy tanári eszmény, sokszor idealizált modell szellemében folytatják, illetve ezt a modellt bontják tartalmi és viselkedési, mesterségbeli elemekre, amelyek a képzési folyamatban jelentkeznek. A becsületesség, elkötelezettség, magas szintű szakmai tudás, kulturáltság, tudásvágy, kommunikációs képesség, igazságosság, a tanuló felé fordulás stb. "mint a pedagógus-erénykatalógus" elemei szóba kerültek a tanácskozáson is. Mégis többen úgy foglaltak állást — és ezt kutatási eredményeikkel is alátámasztották —, hogy célszerűbb kiindulási alapnak tekinteni a tanár tevékenységét és annak hatását a tanulókra. Fontosabb annak feltárása, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a tanár hatékony legyen. Míg mások rámutattak, hogy a tevékenységek, tulajdonságok és képességek egymásra való hatásukban vizsgálandók meg és a tanár működésének értékelése — a körülményeken túl — a kitűzött céloktól és feladatoktól függ.

Nincs egyetlen kizárólagos példája, modellje a jó tanárnak, hanem számos típusa lelhető fel a megfelelő viselkedésnek, az eredményes tanári tevékenységnek. Az egy személybe sűrített tulajdonság-elvárások feszültségét oldja a pedagógiai munka gyakorlatában a testületi vagy "team" jelleg. Összességében nem a modell szükségességét kérdőjelezték meg, hanem érvényességi körét határozták be és több oldalról világították meg az eszmény és képzési cél, feladat viszonyát.

A pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó figyelemfelhívások, ajánlások a hazai gyakorlat szempontjából inkább megerősítő jellegűek voltak. A pedagógusképzésben a szaktudományi alapozás; az általános műveltség; az új tartalmú pedagógiai kultúra és szemléletmód; az elméleti és gyakorlati tantárgyak és a képzés aránya; a gyakorlati képzés integrálása; a kognitív, problémamegoldó szemléletű képzés, a továbbképzés iskolához közelítő, differenciált rendszere olyan gondolatkörök, amelyek oktatáspolitikai dokumentumainkban, a felsőoktatási intézmények fejlesztési elképzeléseiben és képzési gyakorlatában is fellelhető tendenciák.

A pedagógusképzés jelenével és jövőjével foglalkozó hozzászólásokban mindig jelen volt a reformok, a fejlesztések tudományos megalapozottságának, a kutatásoknak az igénye, vagy éppen ezek hiányának kritikus felvetése.

A kutatási beszámolókból kiemelhetők — és, ha önkényesen átrendezve is — megrajzolhatók egy átfogóbb pedagóguskutatás főbb irányai: a szociológiai indíttatású pedagóguspálya élet- és munkakörülmények elemzése; elméleti jellegű kutatások alapján a társadalmi és iskolai kihívásokból levezethető pedagógus-kép felvázolása; pályaaorientációs és szelekciós mechanizmusok feltárása; a képzés tartalmi és strukturális elemeinek vizsgálata, az ide kapcsolható fejlesztő kísérletekkel; és a szocializációs folyamat részeként a pályakezdés, a beilleszkedés problémája.

A tanácskozás úgy foglalt állást, hogy a pedagógusképzés területén folytatni és szélesíteni kell a kutatásokat és gazdagítani kell azokat nemzetközi összehasonlításokkal, együttműködéssel.

Kutatási eredményekkel, képzési kísérletekkel mi is rendelkezünk, sőt eredményeink a pedagógusképzés területén kiállják a nemzetközi összehasonlítást. Sajnos ez nem mondható el pedagógus-kutatásunk szervezettségéről. A főirányok, alprogramok és pályázatok rendszeréből hiányzik egy átfogó hazai pedagóguskutatás koncepció, a meglévő kutatások összehangolása a rendelkezésre álló kutatási kapacitás, szellemi tőke ésszerű felhasználása. Talán e konferencia ösztönzőleg hat majd e hiány megszüntetésére.

A tanácskozás a kutatóintézetek vezetőinek fóruma volt. A nemzetközi jelleg azt eredményezte, hogy nemcsak az eltérő társadalmi berendezkedés, az eltérő iskola- és oktatáspolitikai, az eltérő szempontú megközelítések differenciálták a hozzászólásokat. Voltak, akik intézeteik képviselőiként adtak tájékoztatást a témában folyó kutatásokról és a tudományszervezés szempontjából vizsgáldtak, voltak, akik tudományos igényességgel, kutatói megközelítéssel szóltak egy-egy kutatás eredményéről, s több felszólalásban az oktatáspolitikai szempontok domináltak.

A konferenciára a nyitottság és a nyíltság volt jellemző és értékét nem a problémákat megoldó, ajánlást kidolgozó munkarendben, hanem a nyílt problémafelvető jellegben határozhatjuk meg. Bízunk abban, hogy a hazai eredmények közreadása, a nemzetközi tapasztalatok befogadása ösztönzőleg hat majd a kutatók, az oktatásfejlesztők és az iskola munkájára.

Szövényi Zsolt