

KÖTE SÁNDOR

EGYETEMI REFORM ÉS TANÁRKÉPZÉS

A szakemberek körén túl a szélesebb közvélemény előtt is ismert, hogy az egyetem, ezen belül a tanárképzés reformjának ügye visszatérően jelentkezik. Különösen az utóbbi 20 évben gyarapodott meg azoknak a publikációknak, központi irányelveknek, vitáknak a száma, amelyek a tanárképzés reformjára irányultak.¹ A témával foglalkozó kiterjedt irodalom alapján állítható, hogy a rendszeresen visszatérő reformok keretei között csupán kisebb-nagyobb változtatásokra került sor, de az 1949-ben bevezetett reform alapjaiban változatlan maradt. Egyébként 1982-ben felső szintű politikai döntés született arról, hogy az iskolaügy területén a reformok helyett a folyamatos fejlesztés, korszerűsítés útjára kell lépni. Ettől kezdve a tanárképzés területén is ez a szempont került előtérbe, és a minisztérium által kiadott fejlesztési irányelvek több máig érvényes gondolatot fogalmaztak meg. A nyolcvanas évek elején közölt minisztériumi álláspont szerint a szakmai képzést és a tanári hivatásra nevelést egymással szerves egységben kell megoldani, és széles körű lehetőségeket kell biztosítani arra, hogy a tanár szakos hallgatók jobban megismerjék leendő hivatásukat, gyakorlati felkészítésük sokoldalú és intenzív legyen.² A minisztérium néhány évvel későbbi fejlesztési koncepciója a képzés modernizációjának részeként kiemelt feladatnak deklarálta a pedagógusképzés korszerűsítését s ennek részeként a sémák elvetését, a képzés intézményenkénti differenciálását, és a moduláris tantervi szerkezetre hívta fel a figyelmet. Ennek a dokumentumnak kiemelkedő megállapítása, hogy a kommunista szakemberképzés korábbi célkitűzésétől eltérően az értelmiségivé nevelés feladatát fogalmazta meg.³

¹ A magyar pedagógusképzés válogatott bibliográfiája (1945—1979). Összeállította: Óvári Ágnes. Bp. FPK. 1980.

² Irányelvek a tudományegyetemek bölcsészettudományi karainak tantervkészítő munkálataihoz. Bp. MM. 1981. (Kézirat); A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei. = Pedagógusképzés, 1984. 1. sz. 11—41. o.

³ A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. Bp. MM. 1984. (Kézirat)

Az egymást ciklikusan követő irányelvek, előírások alapján az egyetemen mindig megindultak a reformmunkálatok. A különböző bizottságok vizsgálták az irányelvek megvalósításának lehetőségeit. Ez a sok embert foglalkoztató tevékenység több értékes javaslatot eredményezett, de nem vezetett az 1949-es reform alapján kialakult merev, uniformizált, felülről "vezényelt" képzési rend megváltoztatásához. A képzés átfogó és mélyreható szervezeti és tartalmi reformját a hetvenes évektől a diákság is igényelte. A diákparlamentek követelték a túlterhelés, a magas kötelező heti óraszám csökkentését, a képzés vizsgacentrikusságának megváltoztatását, az oktatás tartalmi és metodikai korszerűsítését. Az e követelések alapján készült intézkedési tervek azonban nem vezettek számottevő változásokhoz. A hallgatók érdekérvényesítési törekvései hajótörést szenvedtek.⁴

Mindezek után megállapítható, hogy a több évtizedes reformmunkálatok eredményeként a képzés struktúrája nem változott és a megoldásra érett feladatok tovább halmozódtak. A folyamatos fejlesztésre irányuló kezdeményezések nem hozták meg a kívánt eredményt. Napjainkban a rendkívüli módon felgyorsult társadalmi és politikai változások tükrében látható, hogy az 1949 után kialakult képzési rend fejlesztési lehetőségei kimerültek, elkerülhetetlen az egész egyetemi oktatás és benne a tanárképzés átfogó, gyökeres reformja. Ahhoz, hogy ennek a feladatnak a fő problémáit lássuk, célszerű vizsgatérni az 1949-es egyetemi reformhoz. A reform szerteágazó kérdései közül mi elsősorban a tudományegyetemi tanárképzés néhány főbb problémáját helyezük vizsgálódásunk középpontjába.

A második világháború után az egész pedagógusképzés, s benne az egyetemen folyó tanárképzés reformja objektív szükségletként jelentkezett, hiszen az általános iskola létrehozásával gyökeresen átalakult az iskolarendszer. A közoktatás fejlesztése érdekében különböző szervezetek és intézmények (Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete stb.) foglalkoztak a nevelőképzés reformjával. A különböző javaslatok kidolgozásában és a kérdésről folyó vitákban a szakemberek széles köre vett részt, és jelentős részük az egységes nevelőképzés mellett foglalt állást.⁵ Ennek ellenére az 1949-ben bevezetett reform megtartotta a pedagógusképzés korábbi, iskolatípusok szerinti hierarchizált képzési rendjét.

⁴ Bajomi Iván—Bruszt László—Sasfi Csaba—Tót Éva: Az egyetemi érdekérvényesítés lehetőségei egy tantervmódosító akció tükrében. Bp. Oktatókutató Intézet. 1988.

⁵ A javaslatokról és vitákról tájékoztat Ladányi Andor, aki igen gazdag forrásanyag alapján mindmáig a legrészletesebben dolgozta fel a középiskolai tanárképzés 1945 utáni történetét. Publikációit azonban az az ötvenes években uralkodó szemlélet jellemzi, amely a történelemben iga-

Az egyetemi reform kulcskérdése ebben az időben is a tudósképzés és a szakképzés (tanárképzés) különválasztása volt. A reform a szakemberképzés feladatait állította előtérbe. Elvetve a tanszabadság és az egyetemi autonómia gondolatát, kötött tanulmányi rendet vezetett be. Előírta, hogy a hallgatók "kötelesek a tudománykar tanulmányi rendjében meghatározott kötelező előadásokat hallgatni, az előírt gyakorlatokon és szemináriumokon eredményesen részt venni, továbbá a kötelező kollokviumokat és vizsgákat letenni".⁶ A miniszteri rendelet azt is előírta, hogy a kötelező előadások keretében a hallgatókkal a teljes vizsgaanyagot közölni kell. Ezért az előadások tartásába be kell vonni a tanszékekre beosztott adjunktusokat, tanársegédeket, gyakornokokat és demonstrátorokat. Ez az intézkedés gyökeres szakítást jelentett azzal a korábbi gyakorlattal, hogy az egyetemen az előadás joga (venia legendi) csak magasán kvalifikált, az önálló kutatásra és eredeti gondolkodásra képes oktatókat illeti meg. Ennek az előírásnak az alapján az egyetemeken megjelentek a szorgalmas interpretátorok, s általánossá váltak az anyagkövető előadások. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a szakszerűség szempontjait az oktatók kiválogatásában megelőzte a politikai megbízhatóság, az ideológiai szilárdság követelménye, érthetővé válik az a globális és erőteljes kritika, amely az egyetemi előadások ellen irányult a hetvenes években. A fenti előírások tulajdonképpen megfosztották az előadást egyik fő jellemzőjétől, a személyes jellegtől, az önálló gondolkodásra neveléstől, amit Schneller Istvántól kezdve Kármán Móron keresztül mindig fontosnak tartottak a pedagógia professzorai.⁷

zólást keres a már kialakult vagy tételezett politikai irányvonalhoz, ennek történeti alátámasztását szolgálja. A téma szempontjából fontosabb munkái: Az 1948. évi egyetemi reform. = Magyar Pedagógia, 1970. 2. sz. 170–184. o.; A középiskolai tanárképzés fejlődése hazánkban a felszabadulástól napjainkig. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. II. k. Bp. OPI. 1962. 503–665. o.; Az egységes nevelőképzésről szóló vitáról, továbbá Bízó Gyula: Az általános iskolai nevelőképzés alakulása 1945-től. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. I. k. Bp. PII. 1961. 215–246. o. Az egységes nevelőképzés gondolata máig visszatér a vitákban. Az ezzel kapcsolatos álláspontok közül kitűnik Zibolen Endréé, aki szerint a jövő pedagógusát mindenekelőtt nevelővé kell képezni, ehhez képest járulékos mozzanat, hogy melyik nevelési szakaszban válik szakértőjévé. Nevelőképzésünk jövője. = Magyar Pedagógia, 1975. 4. sz. 402–413. o.

⁶ A Magyar Köztársaság kormányának 260/1949. Korm. sz. rendelete az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi kar újjászervezése tárgyában. Továbbá: A vallás és közoktatásügyi miniszter 600/1949. VKM sz. rendelete a bölcsészettudományi és természettudományi karok tanulmányi és vizsgarendjének szabályozása tárgyában. In: A bölcsészeti és természettudományi karok reformja. Bp. VKM. 1949. 5–14. o. A reform az 1946-ban elindított vegyesképzés után bevezette a könyvtáros, muzeológus, fizikus, geológus, alkalmazott matematikus, természettudományi muzeológus szakot.

⁷ Schneller a tanszabadság és egyetemi autonómia elvéből kiindulva azt tartja, hogy az egyetemi tanár azt adja elő, amire egészen sajátos kutatása alapján jutott, nem feledkezve meg

A reformokat bevezető rendeleteket kiegészítő "Függelék" szaktárgyakra és általánosan kötelező tárgyakra osztja az ismereteket. Az általánosan kötelező tárgyak körébe sorolja a társadalomtudományi, filozófiai, politikai-gazdaságtani ismereteket, az idegen nyelvet és a pedagógiát is. Ezzel veszi kezdetét a marxizmus—leninizmus mindenkre kötelező oktatása, amit a felső-oktatás-történeti irodalom, a szocialista jellegű felsőoktatás ismérvének tekint. Kezdetben a tantárgyi programok a szovjet főiskolai programokat vették át, kiegészítve felületes és primitív analógiákkal, párhuzamok keresésével, a magyar viszonyokra történő "aktualizálással". A tantárgyak elnevezése, a tantárgyi programok tartalma az idők folyamán módosult és részben megszabadult a vulgáris szemlélettől, de nem változott az a felfogás, hogy az egyetemek feladata szocialista világnézetű és meggyőződésű szakemberek nevelése. Az 1961-ben kiadott III. tc. szerint olyan szakembereket kell kibocsátani, "akik elsajátították a marxizmus—leninizmus alapjait, és azt képesek szakáguk gyakorlati művelése során alkalmazni".⁸ A marxista tárgyak óraszámja is változott, a hetvenes évek közepén még gyarapodott is, és máig jelentős részt foglal le a tanulmányi időből, noha az utóbbi időben csökkent, és tartalmilag is változott.

Az egyetemi reform a marxizmus—leninizmus érvényesítését megkövetelte a szaktudományi ismeretek oktatásában is, és évtizedeken keresztül azok eszmei-ideológiai színvonala volt a mérvadó. Az egymást követő tematikák kidolgozásakor mindig első helyen szerepeltek az ideológiai követelmények. Ez torzulásokat okozott a szaktudományok oktatásában, dogmatizmust, sematizmust és túlterhelést eredményezett. A marxizmus—leninizmus szellemének kötelezővé tétele a szaktárgyi oktatásban, tulajdonképpen a képzésben részt vevők szellemi-világnézeti uniformizálását célozta. Mindezzel párosult az a könyörtelen tisztogatás, amelyet az oktatók és hallgatók körében folytattak az ötvenes években.

Ezek után megállapíthatjuk, hogy az ún. fordulat évében bevezetett egyetemi reform alapvetően politikai, világnézeti célokat követett, a szakszerűség követelményeit ennek rendelte alá. Benne kifejeződik az az ebben az idő-

arról, hogy a könyvnyomtatást már feltalálták. (Schneller István: Semináriumok az egyetemen. = Magyar Paedagogia, 1905. 196. o.) Kármán Mór: Tanárképzés és egyetemi oktatás c. tanulmányában megállapítja, hogy az előadás "a tanár személyes hatásának, egyénisége szabad érvényesülésének a legtágabb tért nyit". Egyébként az előadás két típusát különbözteti meg: az összefoglaló jellegű és a szűkebb körű, meghatározott feladatot ellátó előadást. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban. II. k. Bp. 1909. 404—406. o.

⁸Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. = Magyar Közlöny, 1961. 74. sz.

ben uralkodó felfogás, mely szerint a politikai elit rendelkezik a szocialista építés programjával, és fő feladat ennek a programnak a következetes megvalósítása. Ennek része az a nézet, hogy egyetlen út vezet a szocializmus-hoz, ezért a szovjet társadalomban már kialakult formákat és módszereket kell átvenni, mivel ez a szocializmus egyetlen megvalósítható modellje.⁹ Így a felsőoktatási reform tulajdonképpen elmetszette a történeti folyamatosság szálait, elvetette a közvetlen történeti előzményeknek azokat az elemeit is, amelyeket az új képzési rendben fel lehetett volna használni. Meg kell jegyezni azt is, hogy a reformot az immár egységes párt (MDP) tudatosan és mesterségesen kiélezett politikai légkörben hajszolta keresztül.

A tanárképzés kulcskérdése régtől a szakképzés és a pedagógiai képzés viszonya volt. Viták eredményeként végül is elfogadottá vált az a nézet, hogy az egyetem feladata kettős: tudósképzés és pedagógusképzés. Az egyetem a leendő tanárok szakmai tudományos és elméleti pedagógiai felkészítését vállalja. A gyakorlati pedagógiai képzés a Tanárképző Intézet és a gyakorlóiskola gondja. Ennek megfelelően az 1924-ben kiadott XXVII. tc. a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről, majd az 1932-ben kiadott tanulmányi és vizsgarend szerint a hallgató szaktárgyaiból (kétszakos képzés volt) nyolc féléven át heti 5-5 órában előadásokat köteles hallgatni, mégpedig úgy, hogy legalább egy félévben szaktárgyainak minden részlettárgya szerepeljen. Ezenkívül szabadon hallgatható más előadásokat. Természetesen köteles részt venni a szemináriumi vagy laboratóriumi gyakorlatokon. Az elméleti pedagógiai képzés érdekében az egyetem megkövetelte, hogy "nevelés- és oktatástani főkéllégiumokat legalább két félévben, neveléstörténeti főkéllégiumot legalább egy félévben hallgasson a tanárjelölt".¹⁰

A gyakorlati képzésről 1933-ban kiadott rendelkezés úgy intézkedett, hogy az ötödik tanulmányi évet a gyakorlóiskolában köteles eltölteni a tanárjelölt, ahol gyakorlati pedagógiai szakmódszertani és iskolaegészségtani előadásokon (teoretikumokon) vesz részt, szaktárgyi és pedagógiai kísérleteket végez, vagyis megismeri a nevelő-oktató munka alapjait.¹¹ A gyakorlóév tehát nem szűken értelmezett gyakorlati képzést jelentett. A teoretikumok keretében mód nyílt a pedagógiai gyakorlat kérdéseinek elméletileg igényes megvilágítására, annak tudatossá tételére.

⁹ Hankiss Elemér: Diagnózisok 2. Bp. 1986. Magvető. 24. o.

¹⁰ A Pázmány Péter Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp. Egyetemi Nyomda. 1948. 472-504. o.

¹¹ I. m. 504-526. o.

Támaszkodva az egyetemi pedagógiai előadásokra, azokat a kérdéseket vizsgálták meg, amelyek a középiskolai gyakorlattal kapcsolatosak, a gyakorlat és elmélet összefüggéseit világosították meg. A képzés fontos részét képezték a módszeres értekezletek, amelyeken a tanítással kapcsolatos módszertani elvek, eljárások kerültek szóba. Ebben a képzési rendben a párhuzamosság érvényesült: az egyetem adta az elméleti-tudományos képzést, a gyakorlóiskola a gyakorlati felkészítést.

Az 1949-es reform a teljes tanárképzést az egyetem feladatává tette, de a gyakorlati képzést nem szabályozta. Az egyetem feladata maradt az elméleti pedagógiai oktatás. Az első évben a korábbinál lényegesen magasabb óraszám-ban folyt a tanítás, de a következő tanévtől a tárgyak heti óraszámát a felére csökkentették. A következő évtizedben egymást érték a különböző szervezeti és óratervi változtatások. (A képzési idő négy évre csökkentése, majd az ötéves képzés visszaállítása, áttérés az egyszakos, majd másfél szakos képzésre, a kötelező heti óraszámok maximalizálása stb.) Az évtized végén felvetődött a Tanárképző Intézet visszaállításának gondolata is, de végül a Tanárképző Tanács feladata lett a képzés tartalmi és szervezeti irányítása. Az ötvenes években tulajdonképpen fellazult a még meg sem erősödött új képzési szisztéma. Ennek stabilizálódása a hatvanas évtizedre esik. Ekkor szilárdult meg a pedagógiai tárgyak oktatásának rendje, egymásra épülése.¹² A lélektani, pedagógiai és szakmódszertani előadásokat a hetvenes években kiegészíti az oktatástechnika oktatása. A képzés folyamatosságát biztosító, a pedagógiai ismeretek egymásra épülő rendje máig érvényes, és az órakeretek a hatvanas évek végétől változatlanok.

Ennek a képzési szisztémának az elméleti és gyakorlati képzés egyaránt gyenge oldala, és érthető, hogy egyre sürgetőbben merült fel a képzési struktúra átalakításának igénye, különösen a gyakorlati képzés javítása. Az erről folyó vitákban az egyetemi oktatók széles köre vett részt, és markánsan megfogalmazódott az a kritikai vélemény, hogy az egyetemeken a tanárképzést háttérbe szorítja a szakemberképzés. Az oktatás aköré az ismeretanyag köré szerveződik, amelyet a tanárjelöltnek majd tanítania kell. Ezért a pedagóguspályára történő neveléstudományi felkészítés súlyának növelését igénylik,

¹² A gyakori szervezeti változtatásokról Ladányi Andor tájékoztat már hivatkozott tanulmányában. Ugyanő a pedagógiai tárgyak óraszámának alakulásáról. (A tanár szakos hallgató pedagógiai-pszichológiai oktatásáról. = Magyar Pedagógia, 1973. 3. sz. 259–275. o.) Jelenleg a tudományegyetemeken a nevelésemélet és didaktika oktatására félévenként heti 2 óra esik, ezt egészíti ki a félévenkénti tíz–húsz óra között mozgó megfigyelés. A neveléstörténet oktatására egy félévben heti 2 óra jut. Az egyetemeken a pedagógiai tárgyak órakerete eltérő.

amit többen a pedagógiai ismeretekre szánt képzési idő megnövelésével látnak elérhetőnek. A reálisan mérlegelők között azonban egyre inkább túlsúlyba kerül az a nézet, hogy a jelenlegi órakeretek között is javítható a pedagógiai felkészítés hatékonysága, s ennek útja a pedagógiai ismeretek integrált oktatása.

Az integrált oktatás szükségességét a nevelésre-oktatásra vonatkozó ismeretek gazdagodásával, a társadalomtudományok dinamikus fejlődésével indokolják. Úgy látják, hogy a nevelésre vonatkozó tudományok differenciálódásának követése a tantárgyak számának emelkedéséhez vezet, ami tovább növeli az amúgy is joggal kifogásolt túlterhelést. Mások az iskola változásaival indokolják az integrált pedagógiai oktatásra történő áttérést. Az integrációs törekvés továbbá abból a felismerésből táplálkozik, hogy egy-egy pedagógiai diszciplína tantárggyá szervezése a régi módon, a hagyományos redukciós technikával nem oldható meg.¹³

Az e problémakörrel foglalkozó irodalom rámutatott arra, hogy a neveléstudomány fejlettségének egyenetlensége, s a megoldatlan tudományelméleti kérdések nehezítik a belső integrációt. De megerősödött az a nézet, hogy a neveléstudomány klasszikus ágainak (nevelélmélet, didaktika, neveléstörténet) integrációja a képzési folyamatban feltétlenül maga után vonja a felesleges átfedések megszüntetését, segíti az ismeretek közötti kapcsolat, a komplex látásmód kialakítását. Az integráció szükségessége mellett szól az egyes diszciplínák ismeretanyagának gazdagodása és struktúrájának átalakulása is.¹⁴

Ebben az időben a belső integráció kapcsán szakítani kívántak a kronologikus neveléstörténeti oktatással, és minden neveléstörténetileg lényeges kérdést a maga reális közegében kívántak tárgyalni. Ezzel gondolták megalapozni a pedagógiai kérdések történeti beágyazását. A neveléstörténetnek a három féléves stúdium keretébe történő integrálása természetesen maga után

¹³Vö. Mihály Ottó: Új kihívások — az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. Az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak negyedik konferenciája. I. k. Bp. 1987. 60–61.

¹⁴A hatvanas évek végén a minisztériumi Pedagógiai Szakbizottság az oktatás tartalmi korszerűsítésének jegyében javasolta "A pedagógia elméleti és történeti alapjai" c. tárgy oktatásának bevezetését. Ez az oktatás és nevelés alapkérdéseinek történeti megközelítésű tárgyalását, problémátörténeti szempontú kiegészítését célozta. Néhány évvel később az ismeretanyag további tartalmi koncentrációja, a belső összefüggések jobb kiemelése érdekében került előtérbe a belső integráció. (Petrikás Árpád: Nevelőképzés és a pedagógia oktatása az egyetemen. Jausz Béla Emlékkötet. Debrecen, 1976. 171–185. o.) Ebben az időben a belső integráció rendező elvének a pedagógus tevékenységét tekintették. (Boros Dezső: A pedagógiai tárgyak integrált oktatása és a tanárképzés. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1979. 283–292. o.)

vonja a nevelésméleti és didaktikai ismeretanyag szelektív átrendezését is.¹⁵ A belső integráció jellemzője, hogy gondolatkörén kívül esik a lélektan és a szakmódszertani képzés.

Ezért is merült fel egy ennél mélyebb és teljesebb körű integráció igénye, ami kiterjed a lélektani és szakmódszertani ismeretekre. Ebben az esetben az integráció rendező elve a társadalmi szükségletekből eredő képzési cél és az ennek eléréséhez szükséges ismeretek és készségek nagyobb, de a tantárgyi kereteknél mindenképpen szűkebb tematikus egységekbe (modulokba stb.) történő rendezése. Mindazoknak a neveléssel kapcsolatos ismereteknek a figyelembevételre, amelyek nélkülözhetetlenek a hivatás sikeres gyakorlásához. Ez a tematikus integráció a pedagógusképzés tartalmának funkciószempon-tú megközelítést teszi lehetővé.¹⁶ Alapja nem a képzés tárgya, hanem az a funkció, amelynek betöltésére a hallgató készül. A képzés így elsősorban a személyiséget kívánja formálni, a leendő nevelőt olyan ismeretekkel, készségekkel, magatartásokkal ismerteti meg, amelyek feladatainak ellátásához szükségesek és funkciójának teljesítésével együtt fejlődnek. A tematikus integráció kapcsán azonban gondot jelenthet, hogy csorbát szenved az ismeretek rendszerességének követelménye, és a tanárjelöltek nem ismerik meg egy-egy diszciplína teljes fogalmi rendszerét, logikáját, struktúráját.

Már utaltunk rá, hogy a tematikus integrációt lényegesen befolyásolja a neveléstudomány mai fejlettségi szintje. Ezzel összefüggésben egészen vázlatosan utalunk azokra a fordulópontokra, amelyek pedagógiai gondolkodásunk utóbbi 40 éves fejlődését jellemzik.¹⁷ A második világháborút követő években az új pedagógia az útkeresés állapotában volt, igyekezett asszimilálni azokat a modern pedagógiai törekvéseket, illetve ezek eredményeit, amelyek a századelőn jelentkeztek az iskola és a pedagógiai gondolkodás modernizációjának szolgálatában. Megkezdte a szovjet pedagógia adaptálható értékeinek átvételét is. Ennek vetett véget a magyar "pedológia" pere,¹⁸ melynek eredményeként, a kritikátlanul átvett szovjet pedagógiai kézikönyvek nyomán is, a neveléstudomány a politika és ideológia szolgáltatója lett. /Amit az is ki-

¹⁵ Breznyánszky László: A pedagógia I–II. és a neveléstörténet integrációjának néhány kérdése a tanár szakos hallgatók képzésében. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1979. 299–304. o.

¹⁶ Vö. Zibolen Endre: Nevelőképzésünk jövője. = Magyar Pedagógia, 1975. 4. sz. 402–413. o.

¹⁷ Pedagógiai gondolkodásunk utolsó négy évtizedes történetét még nem tárta fel a kutatás. Az oktatásügy történetével foglalkozó munkákban azonban fontos utalások találhatók.

¹⁸ Knausz Imre: A magyar "pedológia" pere 1948–1950. = Pedagógiai Szemle, 1986. 11. sz. 1087–1102. o.

fejez, hogy a pedagógiát az egyetemi reform során az általánosan kötelező tárgyak közé a marxista tárggyakkal egy sorba állították./ Ebből a helyzetéből az utóbbi évtizedekben igyekezett kitörni, de mindmáig nem sikerült megszabadulnia az ideológiai töltéstől, a deduktív szemlélettől, s a pedagógiai tényeket máig nem tudja önmagukban vizsgálni és értelmezni, a legutóbbi időkgig a szocialista építés alátámasztását és igazolását vállalta. A pedagógia, azaz a felnövekvő nemzedék személyiségfejlődésére és fejlesztésére vonatkozó koherens gondolatrendszer (paradigma) a hatalmi struktúrának megfelelően főként legitimáló funkciót látott el, nagyrészt feladva autonómiáját. Ez a paradigma mára kimerítette liberalizálódási lehetőségeit. Szakszerűségének, autonómiájának visszaszerzése érdekében fordulatra van szükség. Ebben a fordulatban meg kell különböztetni a nevelélméletet (az értékek mentén megfogalmazott, kategóriákban gondolkozó nevelési elképzeléseket) a nevelésről szó elmélettől (theory of education), amely a tudomány eszközével írja le, értelmezi azt, ami nevelésként értelmezhető.¹⁹

A hazai neveléstudomány állapota is arra figyelmeztet, hogy a tematikus integráció olyan jól tervezett és szervezett, célszerű tudományos munkát tételez fel, amelyben olyan kiváló felkészültségű oktatók vesznek részt, akik képesek eltávolodni a diszciplináris szemlélettől és gondolkozásmódtól, ismerik a társtudományok területén jelentkező eredményeket, széles szellemi horizontúak, és képesek a kooperációra. Ezenkívül szükség van olyan kísérleti-gyakorlati kipróbálásra, amely az egyéni tapasztalatok helyett tárgyszerű (mérhető) értékeléssel képes feltárni az eredményeket és a kritikus pontokat.

Az integrált pedagógiai oktatás természetesen maga után vonja a képzés lineáris felépítésű rendjének megváltoztatását és annak a már-már dogmává meredett nézetnek a feladását, hogy a hivatásra nevelés eredményessége érdekében a képzés kezdetétől a végéig jelen kell lennie az elméleti lélektani és pedagógiai ismereteknek. Ennek a képzési rendnek a hatékonyságát, hivatásra nevelő erejét objektív módszerekkel nem vizsgálta senki, a hívei főleg személyes tapasztalataikra hivatkoznak. Viszont vannak olyan vizsgálatok, amelyek más képzési rend (szendvics-képzés, blokkos oktatás, modulok stb.) hatékonyságát igazolják.

Az integrált oktatás kapcsán merül fel a képzésnek az utolsó három évre történő koncentrálásaa.²⁰ Eszerint a hallgatók a harmadik év elején, az alap-

¹⁹ Mihály Ottó: Válság és útkeresés a magyar pedagógiában. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 11. sz. Bp. 1989. 23–36. o.

²⁰ Köte Sándor: A bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztéséhez. = Pedagógusképzés, 1984. 1. sz. 23–36. o. A lélektani-pedagógiai ismeretek egymásra épülő oktatásának hívei az

vizsga után lépnek át a tanárképzésbe. Ez esetben a kiválogatás jelent gondot. Ezt segítő a tanári hivatást választók megfelelő alkalmassági vizsga után hozhatnák meg döntésüket, mivel ma rendelkezésre állnak olyan vizsgálati módszerek (technikák), amelyek kombinációjával nagy biztonsággal prognosztizálható a tanári pályára való alkalmasság. Ez az alkalmassági vizsga tanácsadó jellegű lehet; azt célozza, hogy a pályára készülők objektív képet kapjanak magukról. Fennáll viszont az a veszély, hogy a szaktudományokban gyengébb eredményt elérők jelentkeznek a tanári pályára. Ezt a kontraszelekciós mechanizmust feltétlenül ki kellene iktatni, főként azzal, hogy a tanári pályára lépők szakképzése ne legyen alacsonyabb színvonalú a nem tanár szakosok képzésénél, csupán más jellegű. A választásnak nem szabad visszavonhatatlannak lennie, s a szaktudományi ágra történő visszalépésre lehetőséget kell biztosítani. Egyébként a képzési rend mai merevségét minden más módon is oldani szükséges. A tanári pályára igyekvőknek az első két évben választható előadásokat és szemináriumokat kellene kínálni, hogy megismerhessék a hivatás lélektani, pedagógiai, etikai stb. alapkérdéseit. Természetesen ki kellene küszöbölni a pályaválasztást nagyban befolyásoló pedagógus presztízsvesztést.

Az elkövetkező években elkerülhetetlen és radikális egyetemi reform keretében ismételten meg kellene vizsgálni egy, a tanárképzést gondozó önálló szervezeti egység (fakultás?) megszervezésének célszerűségét és lehetőségét. Természetesen anakronisztikus lenne a régi Tanárképző Intézethez való visszatérés, de annak az intézménynek egyes elemeit mindenképpen érdemes lenne figyelembe venni. Ugyanakkor el kell kerülni a személyes indíttatású törekvéseket, bármely tetszetős indokolással vagy külföldi példa követésére irányuló argumentációval jelentkeznek. Ez az új egység csupán a tanárképzés és nem a pedagógia szakos képzés ügyeinek intézésére vállalkozhat, noha esetenként a posztgraduális (második diplomás) képzés keretében ilyen feladatokat is elláthat.²¹

A tematikus integráció megköveteli a gyakorlati képzés jelenlegi rendjének teljes körű átalakítását. Az eltelt négy évtized szapora változtatásai

egységes képzési folyamatot szakaszokra osztják. (Átvezető szakasz, alapozó szakasz, differenciáló szakasz, az önálló gyakorlás szakasza.) Vö. Petrikás Árpád: A pedagógusképzés alapkérdései és fejlesztési problémái. In: Tapasztalatok és távlatok a tanárképzésben. Acta paedagogica Debrecina. 88. sz. Debrecen. 1985. 18–22. o.

²¹Európa különböző országaiban a középiskolai tanárok képzése egymástól eltérő szervezetben történik. Vannak országok, ahol a tanárképzés és a pedagógia szakos képzés nem különül el élesen. Vö. Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. (Szerk.: Vajó Péter.) Bp. Háttér Kiadó. 1988.

alapján kialakult rend a mai szükségleteknek nem felel meg. A szakirodalom indokoltan állapítja meg, hogy a gyakorlati képzésnek ma alkalmi, epizodikus szerep jut egészen az ötödik évfolyamig,²² ami szerintünk annak is következménye, hogy az átszervezések ellenére a képzés nem szakított azzal a régi (herbarti) nézettel, amely szerint a gyakorlat szerepe az ismeretek alkalmazása és ellenőrzése. Ezt az elmélet plusz gyakorlat sémát kellene felváltani a gyakorlat plusz elmélet plusz gyakorlat sémával. A képzésnek ez az új logikája biztosítaná, hogy a képzési folyamatban megismert neveléstudományi ismeretek és a mindennapok iskolai pedagógiai gyakorlata egymást szervesen kiegészítsék. Ez a "visszacsatolás" a tanárjelölteknek lehetővé tenné az elméleti pedagógiában tanultakat szembesíteni az iskolai oktatás tényeivel és "közös tanulás céljából" az elméleti lélektani-pedagógiai-szociológiai képzés szervezett folyamatába rendszeresen visszavezetni. A gyakorlati képzés e nélkül a visszacsatolás nélkül nem képes megszabadulni a pragmatizmustól.²³ A visszacsatolást legeredményesebben a mai egyetemi gyakorlatban szinte teljesen visszaszorított szeminárium keretében lehet megoldani, ahol az ismeretek és a valóság tényeinek szembesítésére nyílik lehetőség. A jelenlegi gyakorlat szerint a hospitálásokat (megfigyeléseket, gyakorlatokat) követő megbeszélések gyakorta felszínes pedagogizálásba vagy kötetlen és parttalan beszélgetésekbe torkollanak. A szemináriumok semmiképpen sem lehetnek anyagkövetők, hanem a hallgatók önálló munkáját, elemzőképességét, önismeretét tervszerűen és tudatosan fejlesztő alkalmak, a pályára történő felkészülés műhelyei. Természetesen a képzésnek ez az új logikája az elméleti oktatást is segítheti abban, hogy megszabaduljon a még mindig meglévő absztrakt, spekulatív jellegétől, az elméletieskedéstől.

A gyakorlati képzés erőteljes kritikája részeként merül fel visszatérően az elméleti oktatás gyakorlatra orientáltságának gondolata, az, hogy csak "egy mainál integráltabb és gyakorlatra orientáltabb képzés" képes megoldani a modernizációt. A gyakorlatra orientált képzésnek azonban megvannak a buktatói, amelyekre ebben a dolgozatban részletesen nem térhetünk ki. Csupán jelezni kívánjuk, hogy a gyakorlatra orientált képzés az iskola szükségleteiből indul ki, de maga előtt kell látnia a ma és a holnap iskoláját egyaránt.

²²Vö. Zibolen Endre: Hivatásunk egysége és a képzés integrációja. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. I. k. Debrecen. 1979. 71. o.

²³A gyakorlati képzés gyakori változásairól Ladányi Andor tájékoztat már hivatkozott tanulmányában. "A hatékony és a gyakorlati munka folyamatában az eredményekkel együtt fejlődni képes nevelésszemlélet kialakításának döntő feltétele mindenfajta pedagógusképzésben közvetített neveléstudományi felfogás és a mindennapok pedagógiai valóságának egymáshoz való pozitív viszonyulása." (Zibolen: i. m. 72. o.)

A korunkban dinamikusan változó iskola szükségleteit figyelembe véve "egy erősebben elméleti irányultságú" képzést szükséges kombinálni egy olyan gyakorlati képzéssel, amelynek "nem az iskolai gyakorlat megismerése vagy az ún. megtanulása a célja, hanem az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásához nélkülözhetetlen technológiák és technikák elsajátítása".²⁴

A gyakorlati képzésről eddig mondottak után eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy a képzésben ma megkülönböztetett elméleti és gyakorlati órák helyett változatosan követhetik egymást az előadás, gyakorlat, szeminárium. Ezt a sorrendet — vagy pontosabban szólva, egymásutánt — az integrált tematikus ismeretkör természete és logikája határozza meg. Mindenesetre a különböző "órátípusok" kombinációja a jelenlegitől gyökeresen eltérő tanulmányi rend, órarend kialakítását igényli.²⁵

A gyakorlati orientációjú képzés problémájához kapcsolódik a pedagógiai mesterségre történő felkészítés követelménye, ami az utóbbi évtizedben megerősödött. A pedagógus mesterségre történő felkészítés gondolata minden bizonnyal Herbartra vezethető vissza, aki megkülönböztette a pedagógiát mint tudományt és a nevelést "mint mesteri tudást". Hangsúlyozva, hogy a mesteri tudás cselekvés útján érhető el, de a mesterségre a tudomány segítségével lehet felkészülni. A mesterségbeli tudás problémája kitüntetett helyet kapott Makarenko pedagógiájában, aki aláhúzta a mesterség tanulhatóságát (bizonyos mértékig szembeállítva a tehetséggel), de szükségesnek tartotta a nevelési folyamat ismeretét. Durkheim szerint a mesterség elnevezést "az elmélet nélküli, tiszta gyakorlat számára kell fenntartani", s ez olyan tevékenységmódok rendszere, amelyeket speciális célokra alkalmaznak és cselekvés útján sajátítható el. Ő viszont megkülönbözteti a gyakorlati elméletet, amely tulajdonképpen cselekvési program. Úgy látja, hogy a nevelő tevékenysége ösztönökből és csaknem ösztönössé vált szokásokból tevődik össze, mégis követelmény, hogy az értelem ne szoruljon ki belőle, mivel a nevelő munkája nem lehet sikeres elmélkedés nélkül.²⁶

²⁴ Mihály Ottó szóbeli referátuma az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak negyedik konferenciáján. Bp. 1987. I. k. 34. o.

²⁵ Az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékén a második diplomás képzés keretében történtek kísérletek a tematikus integrációra. Ennek továbbfejlesztésére kezdődött meg az a munka az elmúlt tanévben, amely a tematikus integrációnak megfelelően a maitól gyökeresen eltérő foglalkozási rend kialakítására is kísérletet tett. Az egy-egy témakör számára meghatározott órakeretet a tartalmi és metodikai követelményeknek megfelelően előadásokra-szemináriumokra-gyakorlatokra (megfigyelés) osztotta fel. Több kedvezőtlen körülmény együttes jelentkezése miatt ez a munka félbeszakadt, még mielőtt markánsabb alakot ölthetett volna a kidolgozásra kerülő javaslat.

²⁶ Emile Durkheim: Nevelés és szociológia. Bp. Tankönyvkiadó. 1980. 47–54. o. Újabb vizsgálatok igyekeznek tisztázni, hogy a pedagógus mesterség elsajátítása milyen speciális ismeret-

A gyakorlati orientációjú képzés és a pedagógus mesterség kérdésének vázlatos beiktatása után ismételten hangsúlyozzuk, hogy az iskola egyre gazdagodó funkcióinak ellátására képes tanárok nevelése megköveteli, hogy a mai, dominánsan konzervatív iskolai gyakorlat meghaladására készítsük fel őket. Ennek érdekében feltétlenül szükség van egy olyan elméleti alapvetésre, amely korszerű szemlélettel ruházza fel őket.

A pedagógiai felkészültség és gyakorlati orientáltságú képzés előtérbe kerülése szerintünk azt is jelzi, hogy pedagógiai gondolkodásunk igyekszik megszabadulni egyoldalú ideologikus töltésétől, elvont, spekulatív jellegétől, és keresi autonómiájának, szakszerűségének visszaszerzési lehetőségeit. Ennek a törekvésnek markáns kifejezője az is, hogy az utóbbi két évtizedben az iskola szükségleteiből, változó feladataiból kiindulva kívánja újragondolni és rendszerezni mondanivalóját.

A változó és gazdagodó iskola funkcióiból kiindulva kerül megvilágításra a tanárképzés jelenlegi szerkezete. Tulajdonképpen a szakirodalom és kisebb részben a kutatás is arra keres választ, hogy milyen felkészültségű tanárt kíván a ma és a holnap iskolája. Vannak, akik a választ erre a kérdésre a pedagógus-képességek oldaláról keresik, esetenként összekötve a pályaalakmasság problémájával.

Több tanulmány a tanári pálya követelményeiből kívánja levezetni a képzés szükséges szerkezeti és tartalmi változtatásait. Egyre inkább tért hódít azonban az a felfogás, amely az iskola szükségleteiből indul ki, ezekhez kívánja igazítani a képzés egész rendszerét. E felfogás képviselői azonban szembetalálják magukat az iskola kétarcúságával, minthogy az iskolák többsége ragaszkodik az eddig kialakult funkciók, szerepek gyakorlásához. Ezzel a mára orientált iskolaképpel áll szemben az iskola jövőképe, amely ma még gyakorlatilag elérhetetlen távolságban van. Az első esetben a tanár még a jelenlegi pedagógiai tudását és képességeit sem tudja megfelelően felhasználni, mivel az iskolai gyakorlat nem követeli meg a tanultak, az elméleti alapok karbantartását és újragondolását. Ezért a képzés korszerűsítésével foglalkozó irodalom az utóbbi években kitüntetett helyet kíván biztosítani a megfelelő elméleti képzésnek. Olyan szilárd elméleti bázis megteremtését tartja szükségesnek, amely a közvetlen gyakorlati munka szempontjából alapozza meg az iskola különböző funkcióinak ellátását. Ebből a megközelítésből

tek birtokbavételét és begyakorlását jelenti. Falus Iván: A pedagógustevékenység elemzésének és alakításának módszerei. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1919. 191–200. o.

arra a következtetésre jut, hogy a tanárképzés jelenlegi struktúráját és az iskolai gyakorlatot egyidejűleg és gyökeres reformmal lehetséges megváltoztatni.²⁷

Gondot jelent az is, hogy a szocialista nevelőiskola funkcióiból következtetett pedagóguskép inkább általánosan és fő vonalaiban megrajzolt, nem elég konkrét. Alapvetően a jövőbe mutató eligazítást ad, s a jelenlegi képzés számára szóló általános következtetése, hogy a jövő iskolájában a nevelési funkciók kerülnek előtérbe, bizonyos mértékig háttérbe szorítva az oktató-tanító funkciót. Ezen túlmenően az iskola nevelési feladatainak kiszélesedése (pályairányítás, napközis feladatok, felnőttoktatási feladatok ellátása, részvétel a fakultatív képzésben, az ifjúsági szervezetek pedagógiai vezetése, a diákönkormányzat támogatása stb.) szükségessé teszi, hogy az egységes alapképzésen túlmenően bizonyos mértékig specializált pedagógusképzésre kell áttérni. A specializáció fő irányairól egyelőre egymásnak ellentmondó és laza elképzelések vannak. Mindenesetre tudomásul kell venni, hogy a jövőben a tanárképzés nem lehet sem egységes, sem befejezett, csupán az alapképzést biztosító.

Újabban a pedagógusszerepek kutatása járult hozzá értékes mondanivalóval a tanárképzés reformjához. Az ilyen kutatások a változó iskolakép szem előtt tartásával az iskola tevékenységi rendszerét elemezve mutatják be a pedagógus szerepek változásait. A kutatások eredményeit azonban tovább kell értelmezni és értékelni a képzés reformja szempontjából.²⁹

Az iskolakutatáson, az iskolakísérletek és kísérleti iskolák, valamint a pedagógus szerepek vizsgálata számos maradandó eredményt hoztak, de még mindig eléggé általános síkon mozog az iskola jövőképe. Ezekből az eredményekből még nem lehet konkrét és részletekbe menő következtetéseket levonni a képzéssel kapcsolatban. Arra a kérdésre, hogy milyen elméleti és gyakorlati felkészítést kíván a ma és a holnap iskolája, csak kiterjedt kutatások alapján lehet megbízható választ adni. Az azonban jól látható, hogy a képzési rendet milyen irányban szükséges fejleszteni. Miután nagy biztonsággal állítható, hogy a jövő iskolájának meghatározó eleme a belső rugalmasság, a flexibilitás, és az ismeretek elsajátítása mellett felértékelődik az önálló gondolkodás jelentősége, állítható, hogy a jövő pedagógusának legfőbb jellemzői: a

²⁷ Petrikás Árpád: A pedagógusképzés alapkérdései és fejlesztési problémái. Acta paedagogica Debrecina. Debrecen. 1985. 12–13. o.

²⁸ Mihály Ottó: Új kihívások — az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. Az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak IV. konferenciája. I. k. Bp. 1987. 64. o.

²⁹ Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Bp. Akadémiai Kiadó. 1988.

szellemi nyitottság, a gondolkodás önállósága, az alkotó képzelet, a leleményesség (kreativitás), az állandó tökéletesség vágya és képessége.³⁰ Mindez és a napjainkban egyre nagyobb szerephez jutó iskolai innovációk is megkívánják, hogy a tanárjelölt már a képzés folyamatában megismerje az alapvető vizsgálati eljárásokat, technikákat, s azokat a gyakorlatban is kipróbálja, vagyis különböző kísérletekben és vizsgálatokban vegyen részt. Az iskolafejlesztő programokban való részvétel teszi lehetővé, hogy mint tanár majd elkerülje a pálya egyik legnagyobb veszélyét, az elszürkülést és a gondolatot megbéklyózó empirizmust. "Ha ezt nem tesszük meg, ha nem biztosítjuk a jövőendő pedagógusok részvételét a különböző eljárások kipróbálásában, még inkább olyan kísérletekben, melyek kényszerítik őket arra, hogy azok szellemébe is behatoljanak, akkor azt fogadják el, amit a gyakorlatban legutóbb láttak vagy amire éppen emlékeznek és amelyik eljárás náluk a legjobban bevált."³¹

A változó iskolában jelentkező újszerű funkciókat látva le kell mondani arról az iskolai gyakorlat oldaláról jelentkező éles kritika hatására elterjedt nézetről, hogy a képzés folyamatában a pedagógus tevékenység teljes körére kell felkészíteni a tanárjelöltet. Miután, mint már mondtuk, a képzés nem lehet sem befejezett, sem teljes körű, a képzési folyamatban azt a mindenki számára szükséges tudnivalót kell megismertetni, aminek birtokbavétele nélkülözhetetlen a pálya megkezdéséhez. Az egyetemen tehát a nevelés és oktatás alapfunkcióinak ellátására történő képzés oldható meg, és a fakultáció keretében is csak egyes speciális nevelési feladatokra történő előkészítésre lehet gondolni.³²

Ennek megfelelően a pedagógusképzést és továbbképzést egymással összefüggésben, együttesen szükséges tervezni és szervezni. Az alapképzés keretében pontosan körül kell határolni azt az optimális lélektani, pedagógiai, szakmódszertani törzsanyagot és készségeket, amelyeket mindenkinek meg kell ismernie és ki kell alakítania. A speciális nevelői feladatokra a képesítés megszerzése után szervezett tanfolyamokon, kurzusokon és a posztgraduális vagy második diplomás képzés keretében lehet felkészülni, általában a munka mellett. A továbbképzés megtervezésekor feltétlenül mérlegelni szükséges, hogy mi az, ami az egyetem feladata, és mi az, amit az iskolák vagy különbö-

³⁰Vö. Mihály Ottó: i. m. 57. o.

³¹Roger Gal: Hol tart a pedagógia? Bp. Gondolat. 163. o.

³²Vö. Petrikás Árpád: Nevelőképzés, személyiségformálás – korszerű iskola. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. I. k. Debrecen. 1979. 50–52. o.

ző pedagógus szervezetek és közösségek végezhetnek el. Az ismeretek karbantartását célzó továbbképzésben a szakmai képzés egyetemi feladatnak tekinthető, de a pedagógiai továbbképzés, legalábbis részben, az iskola feladata lehet. Mindenképpen fontos, hogy a továbbképzésnek változatos szervezeti rendje alakuljon ki, amelynek egyes elemei egymással összehangoltan és minden merevség nélkül együttműködnek. Az iskolák, a pedagógusközösségek és szervezetek bevonását indokolja, hogy ők kötelesek gondoskodni a helyi tantervek és helyi nevelési rendszerek kidolgozásáról. A továbbképzés változatos formái élhetnek egymás mellett (tanfolyamok, szakmai tanácskozások és konferenciák, kiegészítő és második diplomás képzés stb.). Az elmélyültebb és hosszabb időt igénylő továbbképzésben részt vevőket (posztgraduális képzés, második diploma megszerzése stb.) több európai országhoz hasonlóan egy időre fel kellene menteni az iskolai feladatok végzése alól.³³

Az egyetemi reform 1949-ben átalakította a vizsgarendet is. A tanárképzés szempontjából legnagyobb jelentőségű intézkedése a pedagógiai (képesítő) vizsga megszüntetése és helyette az államvizsga bevezetése, amelynek része a szaktárgyi témájú szakdolgozat. A pedagógiai vizsga is írásbeli és szóbeli részből állt. A zárthelyi írásbeli dolgozat egy pedagógiai probléma kidolgozását követelte meg, s az ezt követő szóbeli vizsgán a jelöltnek bizonyítania kellett, hogy a lélektan, a logika, a társadalomismeret és pedagógia alapfogalmait ismeri, "a tanításban tudatosan alkalmazza, megfelelő tájékozottsága van a filozófia és a pedagógia történetében, továbbá szaktárgyi módszerében és a középiskolai rendtartásban". A pedagógiai vizsgára a tanárjelölt a gyakorlóéve alatt készült fel.

A tanárképzés szempontjából különösen elhibázottnak tekinthető a tisztán szaktudományi szakdolgozat készítésének az előírása, hiszen a tanárjelölt nem a szaktudomány területén, hanem az iskolai nevelésben és oktatásban lesz szakember. Ezzel együtt változtatni szükséges a pedagógiai képzés alárendelt helyzetén; azon ugyanis, hogy a tudományegyetemen az általánosan kötelező tárgyak közé van besorolva. A nevelés és oktatás szakma, ezért a lélektani, pedagógiai, szak módszertani oktatás egyenrangú a szaktudományi képzéssel.

A tanulmányi rend átalakítása magába foglalja a kötelező előadások megszüntetését, a fakultáció lehetőségének növelését, különösen pedig a szemináriumok szerepének és helyének visszaállítását. Mindezzel együtt feltétle-

³³ Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. (Összeállította Vajó Péter.) Bp. Háttér Kiadó. 1988. 5-9. o.

³⁴ A Pázmány Péter Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp. Egyetemi Nyomda. 1948. 496. o.

nül meg kell változtatni a képzés vizsgacentrikusságát és az ellenőrzés averzív stílusát, amit a vizsgaszabályzatból kiirthatatlan "számonkérés" kifejezés ékesszólóan bizonyít. Ésszerű keretek között növelni szükséges az írásbeli ellenőrzés arányát különböző formák elterjesztésével (tesztek, referátumok, tanulmányok stb.). A pedagógiai ismeretek esetében az ellenőrzésnek fő feladata annak megállapítása, hogy a tanárjelölt ismeri-e a nevelésre vonatkozó ismeretek jól körülhatárolt körét, és megfelelő elméleti tájékozottságát a gyakorlatban majd képes lesz-e nagy önállósággal alkalmazni és hasznosítani.

Természetesen látjuk, hogy az egyetemi reform és tanárképzés több fontos kérdését nem érintettük, és az általunk vizsgált kérdésekben is csupán vázlatosan fejtettük ki mondanivalónkat. Ezt magyarázhatja, hogy célunk olyan alapkérdések előtérbe állítása volt, amelyek az egyetemi reform keretében feltétlen mérlegelést és megoldást sürgetnek. Ami egyértelműen világos számunkra, az az, hogy az 1962-től megcsontosodott képzési szerkezetet fel kell váltani egy új képzési renddel, ami magába foglalja a tanárképzés teljes átalakítását s benne a pedagógiai ismeretek új rendszerének kidolgozását.