

BALLÉR ENDRE

## NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS\*

Neveléstudományra vagy gyakorlatra épülő képzés?

Pedagógusképzésünk egyik — minden szintjén fellelhető — sajátossága a neveléstudomány tartalmának, rendszerének érvényesülése a képzés anyagában, tantárgyi struktúrájában, vizsgakövetelményeiben. Ennek a típusnak mintegy ellenpólusa az a — főként nyugati, különösen pedig az angolszász országokban élő — képzési rend, amelynek a középpontjában az iskolai gyakorlatra történő, már-már prakticista felkészítés, a pedagógus pálya sikeres megkezdéséhez nélkülözhetetlen készségek begyakorlása áll.

A múltkoriban egy angol tanárképző intézet hozzánk látogató vezetője például meglepődését fejezte ki a pedagógiai — és pszichológiai — elméleti képzés hazánkban — szerinte — eltűnt szerepe miatt. Náluk a tanárképzés alapidomájához a kezdettől végig domináns iskolai és egyéb gyakorlatokon át vezet az út. Igaz viszont, hogy az erre épülő posztgraduális és más kurzusok már bőven hirdetnek meg — jóllehet egymással legfeljebb csak lazán összefüggő — elméleti témákat (pl. értékek és a curriculum; a neveléstudományi kutatások; nevelés-oktatás és gazdasági fejlődés).

Az, hogy országunkban a neveléstudomány a pedagógusképzésben hosszú ideig kiemelkedő szerepet töltött be, több tényezőre vezethető vissza. Közülük az egyik egy máig is ható erő: a hagyomány. Ismeretes, hogy tanárképzésünk már a több mint száz évvel ezelőtti reformjai óta — főleg német, osztrák mintákat adaptálva — két fő célt követett. Az egyik a neveléstudományi elméleti megalapozás (amely nemsokára kibővült a pszichológiával), a másik a jelöltek gyakorlati felkészítése. (Gondoljunk például Kármánra, Gyertyánffyra, Schnellerre. (A két irányt, az elméletet a gyakorlati tapasztalatokkal az ún. "teoretikumok" kapcsolták össze.)

Ebben az időben alakult egyébként ki az a pedagógus eszmény — s ez is fontos oknyomozásunk számára —, amelyik szerint a tanár nemcsak szaktárgyai-

\*Munkámban felhasználtam az MTA Pedagógiai Bizottsága számára 1989. januárban készített "Észrevételek a pedagógusképzés tantervi irányelveinek kidolgozásához készült ajánlásokhoz" című előterjesztésemet.

nak (bár elsősorban azoknak), hanem a neveléstudománynak is tudós szakértője, sőt művelője legyen. Ennek viszont az előfeltétele mindennek előtt a tudományos képzés lehet.

A tényezők között megemlítendő az is, hogy a hazai neveléstudomány több kiemelkedő műhelyében, amelyek egyébként hosszú ideig éppen a tanárképzés egyetemi központjaiban működtek, s számos kiváló művelője tollából olyan tudományos produktumok, szintézisek születtek, amelyek a pedagógusképzés tananyagává lettek, esetleg egyenesen ebből a célból is készültek. Elég, ha csak Brassai Sámuel, Kiss Áron, Öreg János, Lubrich Ágost, Weszeley Üdön, Fináczy Ernő, Imre Sándor munkáira utalunk. A sort akár a XIX. század első felére visszanyúlva, akár a XX. század közepétől napjainkig folytatva is kiegészíthetnénk.

Az utóbbi, mintegy négy évtizedben azt is számításba vehetjük, hogy a "szocialista" pedagógia elmélete mint a neveléstudomány egyedülinek, autentikusnak tartott képviselője az ideológiai indoktrináció és szellemi uniformizálás egyik fontos eszközévé vált, s mint ilyen kapott jelentős funkciót a pedagógusképzésben.

A neveléstudomány azonban az utóbbi években egyre súlyosabb konfliktusok közepette keresi helyét a képzésben. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy maga is nehéz helyzetben van, s presztízsvesztesége a pedagógusok körében is nyilvánvaló. Ezzel is összefüggésben áll a hallgatók általánosan tapasztalható elidegenedése a pedagógiai diszciplináktól. Már közhelynek számít a panasza az elméleti és a gyakorlati képzés divergenciájára, az elméleti tárgyak — nemcsak súlyukhoz viszonyított, hanem abszolút értelemben is vett — hatékonyságának elégtelenségére mind a jelöltek szemléletének a formálásában, mind a pedagóguspályára való felkészítésükben. Eközben mindinkább kibontakozik az a folyamat, amelyet a szakmai tárgyak súlyának, arányának a növekedése, az értelmiségivé válást szolgáló speciális tartalmak megjelenése (pl. idegen nyelvek, politológia, szociológia, művelődés-, értékelmélet), a neveléssel (is) foglalkozó újabb diszciplinák térhódítása (pl. nevelésfilozófia, oktatásgazdaságtan, pedagógiai szociálpszichológia), továbbá a pluralizmus érvényesítésének az igénye jellemez. Mindez egyre élesebb harcot jelent a képzési idő "újrafelosztásáért", s ebben a versenyben az általános pedagógiai felkészítés fokozatosan vagy drasztikusan lemarad. (A teljes pedagógiai, pszichológiai, elméleti és gyakorlati képzésre is ma már sok helyen csak az órák 15-20%-a jut, holott legalább 25% kellene; nem csoda tehát, hogy így a szorosabban vett pedagógiai tárgyak minimális részesedést kapnak.)

Erre a kihívásra, legalábbis az általános célok szintjén, több-kevesebb egyetértéssel megfogalmazódott a felelet. A pedagógusjelöltek elméleti felkészítésére továbbra is szükség van, ez azonban legyen személyiségformáló, képességfejlesztő, komplex, gyakorlati irányultságú, kisebb részében egységes és erősen differenciált. Ezeknek az elveknek a megvalósítása körül azonban már igen nagy a bizonytalanság, azt is mondhatnánk, zűrzavar. Különböző kezdeményezések, útkeresések folynak több intézményben a célravezető megoldások megtalálása érdekében. Ezekről azonban keveset tudunk, eredményeikről, esetleges sikertelenségükről nincsenek megbízható információink. Ennek a hiánynak az enyhítése érdekében foglalom össze a továbbiakban a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem pedagógia tanszékén folytatott kutatások és tapasztalatok néhány tanulságát a neveléstudománynak a pedagógusképzésben betöltött szerepével kapcsolatban.

Szükség van-e a neveléstudomány diszciplínáinak az oktatására a pedagógusképzésben?

Rendkívül fontos, s nemcsak a nevelő-oktató tevékenység hatékonyságának, hanem a pálya presztízsének is egyik elengedhetetlen feltétele, hogy a képzés alapozza meg a pedagógus szakmai kompetenciáját s az annak állandó fejlesztéséhez szükséges személyiségjegyeket. Ez elméleti felkészítés nélkül nem lehet teljes értékű, sőt — kivéve a "született" nevelői egyéniséget, aki szinte ösztönösen megtalálja a helyes utakat — nem is valószínűsíthető meg. Ehhez azonban nem arra van szükség, hogy az általános pedagógusképzésben magának a neveléstudománynak az oktatása, tanulása folyjék (nem beszélek most a pedagógia szakosok képzéséről, ahol más a helyzet). A tudományosság elve viszont nyilvánvalóan maradéktalanul érvényesítendő. Ugyanakkor az is kívánatos, hogy a tanárjelöltek — részben az egységes törzsanyagban, főképpen azonban a szabályozott és szabad alternatív, valamint a fakultatív tárgyak keretei között — megismerkedhessenek a neveléstudomány egyes területeivel, eredményeivel, problémáival, tanáraik kutatásaival. Az alapképzésben azonban azt a pedagógiát célszerű a középpontba állítani, amelyet Durkheim "gyakorlati elméletnek" nevez, megkülönböztetve azt a neveléstudománytól, de az "elmélet nélküli tiszta gyakorlat megnyilvánulásának" tekintett "tanítói mesterségtől" is.<sup>1</sup> Ez azzal a tartalmi következménnyel is jár, hogy — mivel a gyakorlat mindig összetett — a vele szoros kapcsolatban lévő elmélet is komplex lehet csak. Nem elegendő tehát, ha csupán a — mégoly nyitottan,

<sup>1</sup>Emile Durkheim: A pedagógia természete és módszere. A "Nevelés és szociológia" című kötetben. Bp. Tankönyvkiadó. 1980. 47–48. o.

korszerűen felfogott — "hagyományos" pedagógiát vesszük alapul, hanem a nevelés tudományainak az alkalmazására kell törekednünk (abban az értelemben, ahogyan például Gaston Mialaret tárgyalta ezek rendszerét a Les Sciences de l'Éducation című munkájában).<sup>2</sup>

A pedagógusképzés követelményrendszerének pedagógiai alapjai

Az utóbbi években — többnyire művelődési minisztériumi kezdeményezésre — egyes munkacsoportok a tantervi irányelvek kidolgozásával összefüggésben megkísérelték körvonalazni a pedagógusképzés általános célrendszerét és törzsanyagát. Ezek — bár sok fontos részeredményt produkáltak — lényegében a pedagógiánkban, tanügyi dokumentumainkban oly gyakran tapasztalt, s oly kevés eredménnyel járó "normatív-deduktív" logikát követik. Egy elvont, egységes pedagógus eszményből, valamint a vélt társadalmi szükségletekből és a közoktatás feltételezett igényeiből indulnak ki, s ezekből vonják le a képzés céljait, sőt sok esetben tartalmát és követelményeit is. Ez azonban azal a veszéllyel jár, hogy az ilyen központi dokumentumok sokszor utópista célokat, jelszavakat, deklarációkat, általánosságokat tartalmaznak. Félő, hogy így nemcsak nem orientálják helyesen a tantervek, tantárgyi programok kidolgozóit, hanem a maximalizmus, a voluntarizmus és a nem létező átlagra alapozott uniformizáltság ösztönzői is lehetnek (minden jó szándék ellenére).

Egy, a napjainkban, még inkább a tudományosan prognosztizálható jövőben, az aktuális "elvárásokkal" összhangban álló pedagóguskép körvonalazása nagyon is indokolt. Központi szinten azonban az ezt is figyelembe vevő, de ennél konkrétabb, megvalósítandó és megvalósítható célokat kellene elsősorban meghatározni (lehetőleg személyiségjegyekre lebontva), valamint az ezekkel összhangban álló alapvető követelményeket (a fogalmat tantervelméleti értelemben használva). Ez utóbbi a tanárjelöltek egységes, valamint az intézménytípusok sajátosságainak megfelelő, elsajátítandó és ellenőrzendő, a törzsanyaggal összefüggésben álló legfontosabb tudás-, teljesítményszintjeit s azok elérésének a kritériumait tartalmazzák.

Egy ilyen általános követelményrendszernek fő csomópontjai — tapasztalataink alapján — például a következők lehetnek:

Ismeretek: történeti alapok, élő hagyományok; a gyermek és az ifjú személyiségfejlődése, annak fő tényezői; az intézményes nevelés rendszere, társadalmi összefüggései, funkciói, a közoktatási rendszer és fejlesztése; a nevelés folyamata, értékei, hatásrendszere, nevelés és szocializáció; a tanítási-tanulási folyamat tartalma, irányítása; a pedagóguspálya és tevékenység.

<sup>2</sup>Gaston Mialaret: Les Sciences de l'Éducation. Paris. Presses Universitaires de France. 1975. 32—45. o.

Tevékenységek: megfigyelések, vizsgálatok végzése, elemzése, értékelése különböző nevelési intézményekben; iskolai nevelési, tanítási gyakorlatok végzése, fokozatosan közelítve a gyakorló pedagógusok munkakörülményeihez; motiválás, aktivizálás, differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás; a tanulók teljesítményeinek ellenőrzése, értékelése, minősítése; autonóm tanulói közösségek kialakulásának segítése; személyközi kapcsolatok kiépítése; pedagógiai konfliktusok megoldása, döntések hozatala; a tanári önállóság érvényesítése, helyi nevelési program és tantervek készítése; a tanulók tanulásának, önálló ismeretszerzésének a fejlesztése; teoretikus és empirikus kutatási módszerek alkalmazásával gyakorlati problémák megoldásának elméleti megalapozása.

Személyiségvonások, képességek: nyitottság, tolerancia, demokratizmus; kommunikáció; önálló ismeretszerzés, művelődés; alkotó adaptálás; szervezőképesség, vezetői képességek; közéletiség.

A központilag meghatározott alapkövetelmények több fontos funkciót tölthetnek be. Ezekre épülhet a belső — s legalább a folyamat végpontján kívánatos külső — értékelés; ezek figyelembevételével készülhetnek a közös, egységes jegyzetek, tankönyvek; az intézeti, tanszéki, oktatói tantervek, tantárgyi programok is ezek felhasználásával, adaptálásával alakíthatók ki.

A fő célok és követelmények tehát egységesek. Ugyanakkor biztosítandó az elérésüket szolgáló tartalmak, tantárgyak, tananyagok, időkeretek s természetesen a módszerek, szervezeti formák, taneszközök, az intézmények, az oktatók által meghirdetett programok sokfélesége, a helyi feltételek, körülmények, lehetőségek figyelembevétele, a tanszabadság.

## A pedagógiai megalapozást szolgáló tartalom és struktúra

Tanszékünkön — részben az egykori Tudományszervezési és Informatikai Intézet által támogatott kutatás keretében — mintegy öt éve foglalkozunk ezzel a problémával. Mindenekelőtt a következő kérdésekre kerestünk választ: Hogyan lehet a tanárjelöltek pedagógiai alapképzésében a hagyományos diszciplínákat integrálni? Lehet-e ennek során kialakítani a pedagógiai és a pszichológiai alapképzés integrációját? Hogyan lehet az ilyen tárgy keretei között az elmélet és a gyakorlat megfelelő viszonyát, sőt egységét kialakítani? Hogyan lehet a legcélravezetőbben elősegíteni a hallgatók önálló, eredményes tanulását?

Kutatásunk mindig szorosan kapcsolódott az oktatáshoz, így a fenti kérdésekkel kapcsolatos hipotéziseinket, alternatívákat az évek során ki is próbálhattuk. Mivel egy-egy évfolyamon viszonylag kis létszámú csoportokkal dolgoztunk, továbbá mivel "szabályos" méréseket — főleg az anyagi feltételek hiánya miatt — nem végezhetünk, következtetéseink továbbra is empirikusan alátámasztott, de nem bizonyított feltételezéseknek tekinthetők.

Megállapítottuk például, hogy a pedagógiai alaptárgyak integrálásának rendszerképző elveként a nevelőiskola tevékenységrendszere túlságosan el-

vontnak, normatívnak, ideologikusnak bizonyult. A pedagógus gyakorlati tevékenységét és a legfontosabb képességeket is magában foglaló pedagógiai kultúra ilyen elvi alapként kedvezőbb tapasztalatokat hozott, de ebben az esetben is megmaradt az elméleti képzés dominanciája, a gyakorlati felkészítés alárendeltsége és elszigetelődése. Ha viszont az elméleti képzést teljesen a gyakorlati kiszolgálójává tesszük, a hallgatókat nem segítjük kellően hozzá egy továbbépíthető elméleti struktúra s egy "saját" nevelésfilozófia kialakításához, amelyek pedig épp a gyakorlat eredményessége szempontjából elengedhetetlenek. Sok gondot okozott a neveléstörténet oktatása is. Eleinte problémátörténetként teljesen feloldottuk a pedagógiai tevékenységek szerint elrendezett tananyagban. Később fel kellett ismernünk, hogy hatékonyabb, ha az egyes témák történeti szemléletét, a hozzájuk kapcsolódó hagyományok megismerését rendszerezett történeti áttekintéssel kapcsoljuk össze. A közgazdász-képzés egyetemi reformjának keretei között — részben a szükségből erényt kovácsolva — most készítjük elő a négy féléves, integrált pszichológiai-pedagógiai alapképzés törzsanyagát. Ennek vezérfonala elképzelésünk szerint a nevelés, a személyiségformálódás és -alakítás folyamatának belső és külső hatásrendszere.

Az elméleti és gyakorlati képzés összekapcsolását illetően — sok vargabetű és félsiker után — azt látjuk célravezetőnek, hogy az egyes nagyobb témakörökön belül rövid elméleti alapozással kezdünk, erőteljesen építve a hallgatók önálló tanulására. Ezt követik azután a rendelkezésre álló idő nagyobbik részét igénybe vevő, a témához kapcsolódó gyakorlatok.

Például az alapképzés részét alkotó oktatási folyamat témakörében a tervezett idő 1/3-ában az oktatáselmélet alapjait dolgozzák fel a hallgatók (erre előadásokkal, konzultációkkal nyújtunk segítséget). Ezt ellenőrzés zárja, majd ez után következnek kis csoportokban az óraelemzési, az oktatástechnikai és a (főként mikro-) tanítási gyakorlatok.

A hallgatók önálló tanulásának az irányítását és értékelését hivatottak megalapozni a tantárgyi programokban megadott, a tanárjelölteknek is rendelkezésére álló alapkövetelmények. Ezek a legfontosabb ismereteket (pl. fogalmakat, összefüggéseket, törvényszerűségeket), a feldolgozandó törzs és kiegészítő irodalmat, valamint a konkrét gyakorlati feladatokban realizálandó tevékenységeket tartalmazzák. Néhány csoportban próbálkoztunk a követelmények egyéni, az oktató és a hallgató "szerződés-kötése" formájában megvalósított meghatározásával. Az eredmények biztatóak, de itt is sok függ a tantárgy jellegétől, a csoport létszámától és az oktató személyiségétől.

A hallgatók érdeklődése, motiválása, az egyéniségükhöz szabott tanulásuk érvényesítése érdekében számos választandó, illetve választható tananyagot,

"modult" dolgoztunk ki. (Például: tanítási-tanulási stratégiák; kommunikáció; "rejtett tanterv"; pedagógiai tanácsadás; felnőttoktatás; kollégiumi nevelés; szocializáció; felsőoktatás-pedagógia; a személyközpontú tanár Gordon-féle modellje; drámajátékok.) Ezek részben beépülnek a törzsanyagba (egyelőre csupán kb. 5—6 hetes, a témába bevezető blokkot alkotva), továbbá ezekből áll össze a tanszék alternatívan és fakultatívan választható tárgyaik köre. A képzés korszerűsítése során ezekből állíthatják majd össze a tanár szakot választó hallgatók pedagógiai képzésük tartalmának, tantárgyaiknak legalább a felét vagy nagyobb részét.

Az önálló tanulást segítő eszközrendszer terveink szerint az egész képzés követelményrendszeréből, a törzsanyaghoz kapcsolódó szöveggyűjteményből, az elméleti alapok egy részét összefoglaló jegyzetből, a gyakorlatok útmutatójából, valamint a "modulokat" tartalmazó kiadványokból áll. (A szöveggyűjtemény és a jegyzet esetében különösen számítunk a pedagógusképző intézmények, tanszékek közötti kooperációra és valamilyen központi koordinációra is.)

Tapasztalataink alapján megkockáztatható az az állítás, hogy ha a képzés cél- és követelményrendszere megfelelően szabályozza az oktatást és a tanulást, akkor ezen belül a pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítés tartalma, struktúrája másodlagos kérdés, és sokféle megoldást követhet. Szükség van arra, hogy a tanárjelöltek tudása rendszert alkosson, de ezt nem "felülről", nem a neveléstudomány rendszerét vagy más zárt tartalmi struktúrát előírva lehet elérni, hanem úgy, hogy a hallgatók elméleti tanulmányaik, gyakorlati tapasztalataik, a kínált alternatívák alapján a képzési folyamat során s főként annak a végére maguk alakítsák ki, alkossák meg az egyéniségüknek legmegfelelőbb rendszert.

A tartalmi struktúrát illetően a pedagógusképző intézményekben a jelenleg egyik legnépszerűbb reformváltozat egységes, komplex pszichológiai alapvetéssel indul, s ezt folytatja az általános pedagógiai alapozás. Ez utóbbi neveléstörténettel kezdődik, majd a nevelési-oktatási folyamatot nyomon követő, a nevelésszociológiát és a pedagógiai pszichológiát is hasznosító elméleti, valamint az ezzel párhuzamos gyakorlati képzésből áll. Végül a szakmódszertanok s az összefüggő iskolai pedagógiai (tanítási) gyakorlatok kapcsolják össze a szakmai és a pedagógiai-pszichológiai képzést. A szakdolgozat pedig a jelölt egy területen történő elmélyült tudását és tudományos felkészültségét mutatja. A folyamat során, főként annak utolsó szakaszában alternatívákat nyújtó, valamint szintetizáló stúdiumok is helyet kapnak.

Elképzelhetők azonban, sőt a gyakorlatban már meg is találhatók másféle változatok is. Például a képzés induktív jellegű, gyakorlati, a hallgatók választását is lehetővé tevő bevezető szakasszal kezdődik. Ez után — esetleg kötelezően választandó — alkalmazott pszichológiai és pedagógiai jellegű témák, "modulok" következnek, amelyekben az elmélet a gyakorlati tapasztalatokhoz kapcsolódik. Ezek közé ékelődnek be, vagy ezek után kerülnek sorra az intenzív iskolai gyakorlatok. Végül itt is a diplomamunka elkészítése zárja a folyamatot.

A pedagógusképző intézmények mint a neveléstudományi kutatások bázisai

Az, hogy a képzésben fel kívánjuk váltani a neveléstudomány rendszerét követő pedagógiai oktatást, nem zárhatja ki, épp ellenkezőleg, még hangsúlyosabbá teszi a neveléstudományi kutatásokat. Ezt követeli meg mind a tudomány, mind a képzés érdeke. Egyrészt ezekben az intézményekben működik a pedagógia tényleges vagy potenciális kutatóinak tekintélyes része. A legjelentősebb tudományos publikációk szerzői között most is többségben vannak a pedagógusképzők tanárai, akik közül egyre többen szereznek tudományos fokozatot is. Másrészt az itt folyó kutatások eredményei viszonylag gyorsan és közvetlenül beépülhetnek az oktatási folyamatba. Elősegíthetik a képzés tartalmának, struktúrájának a fejlesztését, de hozzájárulhatnak a közoktatás reformjához is. Mindezzel együtt megtermékenyítik a hallgatók kutatómunkáját is.

Ezek a lehetőségek azonban csak részben válnak valósággá. Ezt a megállapítást támasztja alá az a helyzetfelmérő vizsgálódás, amelyet 1988 elején, a Művelődési Minisztérium Pedagógiai Szakbizottságának a pedagógusképző intézmények neveléstudományi tanszékein folyó kutatásokkal foglalkozó munkacsoportja keretei között végeztük. 31 intézményből 26 adott választ a kérdéseinkre. Azt kértük, hogy a tanszékek sorolják fel a központilag finanszírozott, a helyi anyagi támogatást élvező, valamint a tudományos fokozat megszerzése érdekében kutatott témáikat, s nevezzenek meg olyan hallgatói TDK vagy diplomamunkákat is, amelyek értékes tudományos produktumoknak tekinthetők.

A válaszok közel 200 — oktatók által kutatott — témáról s mintegy 100 hallgatói dolgozatról adtak tájékoztatást. (Ne feledjük, hogy nem az egész intézményről, hanem csak egy tanszékről kértünk információt.) 16 tanszék 36 olyan területet nevezett meg, amelyek vizsgálatához valamilyen köz-



ponti pénzügyi forrást (is) felhasználhatnak. Ezek legtöbbször a pedagógusképzésnek, valamint a közoktatásnak a fejlesztéséhez kapcsolódik (14-14 téma). Alig található azonban közöttük a jövő útjait kereső és járó közoktatási kísérletekhez kapcsolódó program (pedig minden átfogó kísérleti általános és középiskolai kutatáshoz pedagógusképzési koncepciót is ki kellene dolgozni). Kevés az alapkutatás, az általános felsőoktatás-pedagógiai téma. Feltűnő a koordinátlanság, sok a felesleges átfedés, az egymással párhuzamosan futó, de nem találkozó témájú kutatás, máskor pedig szükség lenne ugyanannak a problémának több helyen történő vizsgálatára.

Az oktatók kutatói ambícióját jelzi, hogy valamilyen tudományos fokozat megszerzése érdekében több mint 60 témával foglalkoznak, helyi támogatásban pedig mintegy 80 téma kutatása részesül.

Az említett munkacsoport megbeszélésein az is felszínre került, hogy a pedagógusképző intézményekben folyó kutatások egyre nehezebb helyzetben vannak, feltételeik gyorsan romlanak. Többségük a központi forrásokhoz egyre kevésbé fér hozzá. A Közoktatásfejlesztési Alap pályázatán többnyire csak iskolákhoz kapcsolódva lehetnek esélyesek. De hátrányban vannak a Felsőoktatási Alap esetében is. Már az előnyben részesített, intézményi szintű pályázatokban sem könnyű — sokszor periférikusnak tekintett — érdekeiket érvényesíteni, s az egyébként is nagy versenyben inkább a hátsó, a vert mezőnyben végeznek. Így azután legfeljebb egyes vezetőik személyes kapcsolataiban, tekintélyében, menedzseri képességeiben reménykedhetnek.

Nagy gond a fontos információk hiánya is. A munkacsoportban nagy erővel érvényesült az az igény, hogy az intézmények ismerjék meg egymás kutatási tapasztalatait, eredményeit, problémáit. Jellemző, hogy a csoport tagjainak spontán kezdeményezésére a megbeszéléseken mindig napirendre tűztek egy-egy több tanszéken vizsgált témát, s ezen elhatározásuk mellett végig ki is tartottak. Súlyosbítja a helyzetet, hogy a pedagógusképzésnek csak egy, évente néhányszor s elég rendszertelenül megjelenő belső minisztériumi kiadványa van (amelynek, mint hírlik, anyagi alap híján már a léte is veszélyben forog).

Meggyőződésünk, hogy nagy szükség van a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstudományi, de mindenekelőtt legalább a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások központi koordinálására, preferenciáinak, "megrendeléseinek" a meghatározására, támogatására, értékelésére. Ennek érdekében külön fejlesztési alapot, szervezetet, tudományos tanácsot kellene felállítani és működtetni. Nélkülözhetetlen továbbá egy olyan rendszeresen — évente legalább hatszor — megjelenő folyóirat, amely a pedagógusképzés fejlesztésének

a szolgálata mellett segíthetné a kutatások tapasztalatainak a cseréjét, az információk áramoltatását is.

\* \* \*

Nem nehéz belátni, hogy ha országunkat "ki akarjuk vinni a mély süllyedésből", akkor, ezt a köz- és a felsőoktatással, valamint a pedagógusokkal kell kezdeni. Mivel a pedagógusképzés mindhárom területet átfogja, fejlesztése, gyökeres reformja a legégetőbb feladatok közé tartozik. A belátástól a cselekvésig azonban — úgy látszik — nagyon hosszú az út. Dolgozatom a nevelőképzés elméleti megalapozásával mint a képzés egyik különösen érzékeny pontjával foglalkozva, ennek az útnak a lerövidítését szeretné szolgálni.