

Magyar



PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1990/1–2

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, GOLNHOFFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSENYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 118-6576

Lévelem: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-
előfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII., Lehel u. 10/A., közvetlenül
vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzfor-
galmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium* Könyves-
bolt Budapest V., Váci u. 22. és a *Magiszter* Könyvesbolt Budapest V., Városház u. 1. sz.
alatti könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 144,- Ft,

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<u>Köte Sándor</u> : Egyetemi reform és tanárképzés	3
<u>Ballér Endre</u> : Neveléstudomány és pedagógusképzés	20
<u>Biszterszky Elemér</u> : A műszaki pedagógusképzés tartalmi reformja	30
<u>Fáyné Dombi Alice</u> : Tanárjelöltek interperszonális kapcsolatai	36
<u>Judai István</u> : A tanító- és szociálpedagógus képzés integrációja egy képzési modellben	45

KÖRKÉP

<u>Otto Pelz</u> : A szakképző iskolai tanárok és oktatók képzése az NSZK-ban.	57
<u>Balogh Andrásné—Varga Lajos</u> : Pedagógusképzés a prágai műszaki egyete- men	66
<u>Gondos Anna—Somorjai Ildikó</u> : A konfliktusmegoldásoknak van békés útja is	71

KÖNYVEKRŐL

<u>Falus L.—Golnhofer E.—Kotschy B.—M. Nádasi M.—Szokolcszky Á.</u> : A pe- gógia és a pedagógusok (<u>Vastagh Zoltán</u>)	75
<u>Szabó László Tamás</u> : A "rejtett tanterv" (<u>Faludi Szilárd</u>)	80

KRÓNIKA

Vita a hazai neveléstudományról (<u>Hunyady Györgyné</u>)	84
A Tudományos Minősítő Bizottság munkájából (<u>Simon Péterné</u>)	85
Egy összehasonlító pedagógiai tanácskozásról (<u>Illés Lajosné</u>)	94
Szerzőink	97
English Summaries	98
Inhalt	101

E számunk szerkesztése 1989. szeptember 26-án fejeződött be.

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 érdekvégyesítési 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 érdekvégyesítés lehetőségei egy tantervmódosító akció tükrében. Bp. Oktatáskutató 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 magasan 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 Endréné, 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 ismervének 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 könnyörtelen 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,

¹²A 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 tárggyal 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 tétel 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 "óratípusok" 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, szakmódszertani 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.

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 — eltúlzott 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, Gyertyánffy-ra, 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 mindennekeelőtt 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 diszciplínáktól. Már közhelynek számít a panas 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 diszciplínák 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.¹ 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,

¹Emile 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).²

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.

²Gaston 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.

BISZTERSZKY ELEMÉR

A MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS TARTALMI REFORMJA

Magyarország a reformok korszakát éli. Nemcsak a gazdaságban, a politikában, hanem az oktatásban is. Az oktatásügy stratégiai ágazat, minősége nemzeti sorskérdés. Gyors és minőségi átalakítása, a kor követelményeihez való igazítása nélkül nem lehetséges a gazdaság megújítása sem. Ebben az átalakítási folyamatban különös figyelem fordítandó a szakképzésre.

Adatok bizonyítják, hogy a középfokú oktatás tömegessé válását követően, az utóbbi évtizedben, jelentősen megnövekedett az érdeklődés a szakképzés iránt. Napjainkban tényként kezelhetjük, hogy a középfokú oktatásban részt vevők 72-79%-a (1989-ben 78,2%-a) szakképző iskolába jár. A szakképzésen belül műszaki tanulmányokat folytat a tanulók közel 53%-a (1989-ben 52,3%-a).

Nem elhamarkodott tehát a kijelentés, hogyha azt állítjuk, hogy a műszaki pedagógusok képzése — "volumenében" — a tanárképzés egyik legjelentősebb ágazata. Ugyanakkor sajnálattal kell megállapítanunk, hogy a műszaki pedagógusképzés, jelentősége ellenére, ellentmondásos helyzetben van.

— Fokozódik a kereslet a tanárok iránt. Évente körülbelül 600-650 műszaki pedagógus kap diplomát, a képesítés nélkül tanítók száma mégsem csökken. 1989-ben az elméleti tantárgyat tanítók 39%-a, a gyakorlati oktatást vezetőik közel 60%-a pedagógiai képesítéssel nem rendelkezik.

— A szakképzés jelenlegi struktúrája átalakításának egyik feltétele a műszaki pedagógusképzés minőségi mutatóinak javítása. Így pl. a képzés egyetemi szintjén végzők arányának növelése, a képzés gyakorlati irányultságának fokozása stb. E kívánalmak ellenére az 1989-ben végzettek több mint 80%-a főiskolán szerzett műszaki pedagógus diplomát.

A képzés tantervei — a jelentéktelen módosításoktól eltekintve — másfél évtizede változatlanok.

Mindezek olyan szorongató ellentmondások, amelyek feloldása nem nélkülözheti a műszaki pedagógusképzés mielőbbi, gyökeres reformját.

1. A műszaki pedagógusképzés helyzete és jellemzői Magyarországon

A műszaki pedagógusképzés jelenleg működő rendszere több évtizedes — a közoktatáspolitikai gyakran változó igényeihez általában alkalmazkodó — fejlődés eredménye. E fejlődés során kialakultak a műszaki pedagógusképzés struktúrájában és tartalmában is azok a karakterisztikus, egybevetésükben némelykor azonban ellentmondásos vonások, amelyekkel jellemezhetjük e képzési irányt Magyarországon.

Változatos a kép a képesítés vagy képesítések megszerzésének módját illetően. A legáltalánosabb módja szakdiplomára épülő kiegészítő képzés. A nap-pali tagozatos képzésben a kettős (műszaki és tanári) képesítést nyújtó képzés a jellemző, de a műszaki pedagógusképzéstől nem idegen az egydiplomás (pl. műszaki szakoktató) képzés sem.

Ez a változatoság szélsőségeiben jellemzi a műszaki pedagógusok szintbeli differenciálódását. A műszaki pedagógusképzésben ugyanannak az elméleti tartalomnak a tanítására képezzük főiskolai szinten műszaki tanárt és egyetemi szinten mérnöktanárt.

A műszaki pedagógusképzés intézményhálózata túlságosan tagolt és túlméretezett. Magyarországon 11 műszaki felsőoktatási intézménye közül 8 helyen folyik műszaki pedagógusképzés. (Csak a fővárosban 3 helyen!)

A műszaki pedagógusképzés tartalma konzervatívan ideologikus és elméletcentrikus. Az ismeretanyag elsajátítása, a kialakítandó jártasságok és készségek folyamata sok-sok lazán kapcsolódó tantárgy tanításában valósul meg. A képzés tartalmának 90-95%-a mindenki számára kötelező törzsanyag. A választhatóság, a társadalom aktuális igényeihez való igazodást biztosító fakultáció, alternativitás nem jellemzi a képzési dokumentációkat.

2. A közoktatás és a műszaki felsőoktatás igényei a műszaki pedagógusképzés fejlesztésében

A műszaki pedagógusképzés sajátos helyzetben lévő interdiszciplináris képzés. Ebből eredően fejlesztési elveinek kidolgozása során figyelembe kell vennie nemcsak a felsőoktatás, "a befogadó közeg", hanem "a majdani alkalmazók", a közoktatás igényeit, a közoktatás fejlesztési tendenciáit is.

A közoktatás fejlesztési programja távlatosan a tartalmában integrált és a képzés szakirányában differenciált középiskola fokozatos kialakítását tűzte ki célul. A középiskolai képzés általánossá válásával az ezredforduló

idején lehet számolnunk. A napjainkra jellemző gazdasági struktúra- és foglalkoztatási koncepcióváltások következtében meg kell gyorsítani a középfokú szakképzés korszerűsítési folyamatát, a szakképzési struktúra átalakítását. Az átalakuló termelési technika és munkamegosztás jelentékenyen átalakítja a gazdaság munkaerő-szükségletét. Ez már most is új képzési igényeket támaszt a középfokú szakképzés iránt:

- az iskolarendszerű képzés adjon magas szintű általános műveltséggel megalapozott, széles profilú szakmai (szakmacsoportos) alapképzettséget;
- a széles szakmai alapképzettségre épülő specializáció és a munkaerő ismételt át- és továbbképzése munkahelyi feladattá válik.

Ezeknek a követelményeknek olyan középszintű szakképzés felel meg, amely valamennyi intézménytípusban az alapozó jellegű (és továbbbepíthető) általánosan művelő tantárgyakat az első két évre összpontosítja, a szakképzés súlyát pedig a középiskola befejező éveire helyezi.

A fentebb jellemzett változások azt igénylik a szakképző iskolai tanárok egyetemi szintű képzésétől, hogy

- a tanárjelöltek széles alapozottságú szakmai képzettséget szerezzenek, és
- erre épüljön a középiskola általánosan művelő és szakképző funkciója szerint a szaktárgycsoport, illetve a tantárgyak tanítására jogosító tanári képesítés.

A műszaki pedagógusképzés reformjában a közoktatás fejlesztési tendenciái, illetve igényei mellett meghatározók azok az állásfoglalások, amelyeket a műszaki felsőoktatás szakága fogadott el. Ezek leglényegesebbjei a következők:

- A műszaki pedagógusképzést a műszaki felsőoktatás rendszerében, a műszaki felsőoktatási intézményekben kell megoldani.
- A műszaki pedagógusképzést az alapszakok moduláris felépítésű tanterveinek keretében, az alapszakok egyes moduljainak helyettesítésével vagy azokkal párhuzamosan felvehető speciális modulok beiktatásával kell megvalósítani.
- A műszaki pedagógusképzésben részt vevők képzési ideje egyetemi szinten 6 év, főiskolai szinten 4 év.

A műszaki szakág ajánlja, hogy a műszaki pedagógusképzés keretében:

- a középiskolákban (gimnáziumokban és szakközépiskolákban) elméleti tantárgyak oktatására egyetemi végzettségű mérnöktanárokat,
- a középiskolákban a gyakorlati tantárgyak oktatására, illetve a szakmunkásképzésben az elméleti tantárgyak oktatására főiskolai végzettségű műszaki szaktanárokat képezzenek.

A műszaki pedagógusképzést a képzés színvonalának jelentős emelése érdekében alapvetően nappali tagozaton kell megvalósítani, szűkebb körben meghagyva más képzési formák alkalmazásának a lehetőségét.

3. A műszaki pedagógusképzés tartalmi fejlesztésének szempontjai

Fejlesztési koncepciónk szerint a műszaki pedagógus teljes értékű mérnök, aki rendelkezik a tanári pályához szükséges pedagógiai képzettséggel is, és így teljes értékű tanári tevékenységre is képes. Ahhoz azonban, hogy a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőit megállapíthassuk, célszerű megfogalmazni a kezdő műszaki pedagógussal szemben támasztott legáltalánosabb követelményeket. Ezek a következők:

- legyen jó mérnök;
- legyen képes az általa választott szaktárgycsoport korszerű, hatékony tanítására, tanulásának irányítására a szakképzést folytató intézményekben;
- rendelkezék a személyiségformáláshoz szükséges pedagógiai képességekkel (kreativitás, kommunikációs képességek, konstruktivitás, szervezőképesség, empátia stb.);
- legyen birtokában a személyiségformáláshoz, a neveléshez szükséges korszerű eljárásoknak, módszereknek;
- legyen képes saját személyiségét is alakítani a pálya követelményeinek megfelelően, ismereteinek és metodikai kultúrájának folyamatos megújítására;
- legyen felkészült az aktív értelmiségi szerepvállalásra az iskolai és iskolán kívüli közéletben.

E követelmények realizálásához olyan pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és tantárgy-pedagógiai ismeretek és gyakorlati tevékenységek szükségesek, amelyek alkalmasak a tanári munkához nélkülözhetetlen pedagógiai képességek és pozitív beállítódások fejlesztésére, fejlődésének támogatására. A képzési tartalmak kidolgozását intézményi szintű, szakmai kompetenciát igénylő feladatnak tekintjük.

A tanári pályára való felkészítés nem csupán a pedagógiai, pszichológiai tárgyak feladata, hanem értelemszerűen a szaktárgyi oktatás és a felsoroltakkal szerves egységet alkotó tantárgypedagógiáké (szakmetodikáké), valamint a gyakorlati képzésé is. A tanárrá válás folyamatában a pedagógiának nélkülözhetetlen alapozó, koordináló és integráló funkciója van. Ez azonban nem a neveléstudományi diszciplínák hagyományos rendszerű oktatását igényli, hanem egy gyakorlati pedagógiáét. Ennek struktúrája — épp úgy, mint az emlí-

tett képzési tartalmak — intézményenként, pedagógiai műhelyként változhat.

4. A műszaki pedagógusképzés tantervfejlesztési vonatkozásai

A műszaki pedagógusképzésben a tantervek tananyagainak három fő csoportját különböztetjük meg.

a) Az általános értelmiségivé nevelési feladatok ellátását előkészítő tananyag, amelyben a társadalomtudományi tárgyak mellett az idegen nyelv(ek) szerepelnek. A nyelvek tanulásának jelentősége egyre nagyobb Magyarországon. A műszaki felsőoktatási intézményekben — felmenő rendszerben — 1989-től az idegen nyelv tudása feltétele a diploma megszerzésének.

b) A szakmai tananyag, amely a szakmai törzsanyagból és a differenciált tananyagból áll.

c) A pedagógus pályára felkészítő tananyag, amely a pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai megalapozást, a tantárgy-pedagógiákat, valamint a gyakorlati képzés tananyagát tartalmazza. A tanári tevékenységre felkészítő tantárgyak rendszerében a pedagógia és a pszichológia elméleti és gyakorlati ismeretei alapozzák meg a tanárjelöltek tárgyi tudását, a tanítási-tanulási, valamint fejlesztési technikáknak, a tanulóknak és az iskolának, illetve a szak- és a közoktatásnak az ismeretét. A gyakorlati felkészítésben — mind az egyéni, mind a csoportos nevelési és tanítási gyakorlatokon — biztosítani kell a jelöltek pedagógiai képességeinek fejlesztését; a társadalmi és iskolai környezet, valamint gyakorlat megismerését, a tanár érték-közvetítő tevékenységét, a tanítási mesterséget. A tanárjelölteknek az alkotó pedagógiai munka elemeit kell tanulmányaik során elsajátítaniuk.

A műszaki pedagógusképzés korábban vázolt követelményeinek megvalósításához megfelelő időmennyiségre van szükség: széles körű elemzések alapján állítható, hogy a teljes képzési időkeretnek mintegy 20-25%-át kell pedagógiára, pszichológiára, a tantárgy-pedagógiákra (szakmetodikákra) és gyakorlatokra együttesen fordítani. Úgy véljük, hogy a tanárképzésben a pedagógiai, pszichológiai tantárgycsoportok a képzési idő 8-10%-át, a gyakorlati képzés a 10%-át, a tantárgypedagógiák pedig a teljes időkeret 5-6%-át igénylik.

A tantervek összeállításánál megköveteljük, hogy a tananyag moduláris szerkezetű legyen. A moduláris szerkezetű tanterv egy-egy eleme (modulja) általában több tantárgyat — több félévre is kiterjedően — foglal magában, de indokolt esetben egyetlen tárgyból is állhat. Az egy modulba tartozó tantárgyak csak együtt vehetők fel. Az egymással párhuzamos, alternatív modulok

nyújthatják ugyanezt a választási szabadságot (előismereti háttérrel) a további tanulmányokhoz, vagy — a differenciált szakmai tananyagon belül — szűkíthetik azt.

A választhatóság tantervi lehetőségét előnyösen befolyásolja az, hogy az egymással párhuzamos, alternatív modulok azonos óra- és vizsgaszámúak. A párhuzamos modulok többféle célt szolgálhatnak. A differenciált szakmai képzés lehetővé teszi, hogy a hallgató a negyedik félévtől kezdve a műszaki tanulmányai mellett felvegye a tanárképzés tantervi moduljait, ahol érvényesítendők az előbbieken felsorolt elvek.

Gondolnunk kell a törzsanyagon belül meghirdetendő párhuzamos modulokra, a más tanári felfogást és súlyozásokat követő párhuzamos előadásokra: a tanárválasztás lehetőségére. És még több, más választási lehetőségre is, amelyek a tantervért felelős intézményi testület célszerűnek és órarendben megvalósíthatónak lát.

A meghirdetett modulok körében a hallgatók — meghatározott keretek között — szabadon választhatnak. Természetesen a tanterv egyes modulok felvételét más — előzőleg már hallgatott — modulok sikeres teljesítéséhez kötheti.

A tantervfejlesztési munkálatok az ismertetett és jóváhagyott koncepció alapján 1989 őszén indultak. Reméljük, hogy a fejlesztési elképzelések az intézmények gyakorlati munkájának eredményeként mielőbb hozzájárulnak a műszaki pedagógusképzés megújulásához.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A szakmai tanárképzés fejlesztési koncepciója. Bp. MM. 1985.
- A műszaki felsőoktatás tantervi irányelvei. Bp. 1989.
- A műszaki szakos pedagógusképzés tantervi irányelvei. Bp. 1988.
- Ajánlás a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőire. Bp. MM. 1989.

FÁYNE DOMBI ALICE

TANÁRJELÜLTEK INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLATAINAK SZEREPE
A PEDAGÓGUSHIVATÁSHOZ VALÓ KÖTŐDÉS FOLYAMATÁBAN

A tanári habitus, a pedagógusmagatartás, a hivatáshoz való viszony alakulása sok tényező függvénye. Alapvető befolyásoló hatásmechanizmusnak tekinthetjük a mikrokörnyezetet, amely a pályaaorientáció és a pályaidentifikáció folyamatában meghatározó. Számos vizsgálódás igazolja a szülői ház és az iskolai mikrokörnyezet pályaválasztást meghatározó szerepét, ugyanakkor más kutatások a tanárképzés hivatásalakító tevékenységeinek vizsgálatából vonnak le a gyakorlat számára hasznos következtetéseket. Innen már csak egy lépés annak a pedagógiai közegnek a feltérképezése, hatásfolyamatainak feltárása, amelyben a tanárjelöltek élnek a képzés négy éve alatt, amelyben alakul személyiségük, a pedagógushivatáshoz való viszonyuk. Természetesen ez a hatásfolyamat többirányú, hiszen a nevelési tényezők egész sorával kell számolnunk: a gyakorlóiskola pedagógiai atmoszférájával, a szaktárgyak, a pszichológia, a pedagógia, a szakmódszertan hatásával, az oktatók, a gyakorlóiskolai szakvezetők pedagógusszemélyiségének alakító tendenciáival, és természetesen a csoporttársak mint kortárscsoport szerepével.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola hallgatói körében 1984—88-ban végzett longitudinális vizsgálódásunk a tanári minták szerepét kívánta feltárni a pedagógussá válás folyamatában.

Vizsgálati anyagunkat kutatási koncepcióknak megfelelően a tanári minta szerepét elemezve több kérdéskör köré csoportosítottuk. Kísérletet tettünk arra, hogy a tanári minta hatásának folyamatát feltárjuk az "értéksugárzó" szereptől a tanári minta szerepsajátosságaival való azonosulás fázisán keresztül a tanárjelöltek, pályakezdő pedagógusok modell megszabta értékmegvalósító cselekvéséig; összefüggést kerestünk a tanári minta legfontosabb jellemzői és a tanárjelöltek mintakövetési sajátosságai között; megkíséreltük a tanárjelöltek fejlődő-alakuló nevelési stílusának modellalkotó jegyeit legalább tendenciaként körvonalazni.

A kutatás "fejlesztő" periódusában a mintakövetésen alapuló pályaidentifikáció erősítése érdekében megvalósítottunk egy pedagógushivatással kapcsol-

latos értékeket feltáró és a pedagógiai képességeket fejlesztő foglalkozás-sorozatot. Az értékfeltáró foglalkozások a pedagógushivatás-tudattal végzett munka tartalmának, a tanári minta értékeleinek feltárására irányultak. A pedagógiai képességfejlesztés formáit a mintakövetés korábban feltárt sajátosságait ismerve alakítottuk ki.

Vizsgálati módszerként elsősorban az egyéni és csoportos interjú, kérdőív, megfigyelés, attitűdskála, nevelési stíluselemzés, szociometria módszerét alkalmaztuk, amit kiegészítettünk a pedagógiai értékfeltárás, képességfejlesztés eljárásaival.

A továbbiakban elsősorban a szociometria, megfigyelés, tevékenységelemzés módszerére támaszkodva mutatjuk be főiskolánk négy tanulmányi csoportjába tartozó 48 humán, reál és készség szakos tanárjelölt fejlődését a személyközi kapcsolatok hatását vizsgálva, a pedagógiai rétegződés, a tanári mintakövetési sajátosságok és ezek alakítása szempontjából.¹

Célunk a csoportszerkezet dinamikájának és a hivatáshoz való kötődés összefüggéseinek feltérképezése volt, azaz annak feltárása, hogyan alakítja, segíti a tanárképző főiskolán a tanulmányi csoportokban kialakuló kapcsolatrendszer a pályaidentifikációs folyamatot a pedagógiai gondolkodás, illetve tevékenység szintjén.

Feltételeztük, hogy:

1. Összefüggés van a csoportlétkör és a pedagógiai irányultság között.
2. A tanulmányi csoportra jellemző pedagógiai gondolkodásmód, pedagógiai aktivitás, kreativitás, amely kifejeződik a pályaaazonosulás szintjében, a csoport középpontjában levő (hangadó) tanárjelöltek pedagógushivatáshoz való viszonyának függvénye.
3. A szoros kapcsolódású csoportok összetartása segítő tényező a pedagógusszerep elsajátítási folyamataiban, a mintakövetés tudatosításában és megvalósításában is.

Az interperszonális viszonyok alakulását rokonszenvi választások segítségével próbáltuk nyomon követni. Kérdéseink a pedagógiai problémamegoldásban való együttműködési készség szintjére, a pedagógiai gondolkodásmód csoportlétkör-alakító hatására és a pedagógiai tevékenységben való társválasztás jellemzőire, az együttműködés képességére vonatkoztak.²

¹A teljes vizsgálatban szereplő minta nagysága: N = 165.

²Kik azok a csoporttársai, akiknek a véleményét elfogadja emberi és pedagógiai kérdésekben? Kik azok a csoporttársai, akiket leginkább elfogadna pedagógiai tevékenysége bírálójaként? Csoporttársai közül kivel oldana meg együtt szívesen pedagógiai problémahelyzetet?

A rokonszenvi választások indoklásai rendkívül értékes anyag birtokába juttattak bennünket, ezek a csoportstruktúra alakulása mellett a leendő tanári személyiségben bekövetkezett változásokról is tudósítottak.

A tanulmányi csoportok összetételének alakulása véletlenszerű. Ebben az adott közegben kell tehát megfigyelni a csoportstruktúra fejlődését, a változás tendenciáit és a csoporttagok személyiségének alakulását a különböző nevelési tényezők hatására. Ezek között a tényezők között rendkívül fontosak a csoportlétkör spontán és tudatos hatásai, a csoporttagok egymást alakító kapcsolatai.

Négy év alatt az említett négy csoportban négyszer megismételt szociometriai vizsgálattal rögzítettük a csoportszerkezet belső átrétegződését. Minden csoport fejlődésében a sok eltérő vonás mellett azonos jellemzőket is megfigyelhattünk.

1. Naiv, tájékozódó fázis — hivatásérzet megléte

A hivatással való előzetes éréktapasztalatok összevetése, közös álláspont kialakítása. Emocionális vagy intellektuális pályaindítatás. Elsődleges mintakövetési igény. A csoportszerkezet jellemzője: laza kapcsolódású kisebb csoportok, amelyek többnyire tekintélyelv alapján fogadják el a pedagógiai tényeket. Általában az elsőévesekre jellemző időszak.

2. Reálisabb pályaismeret — hivatásszeretet kialakulása

Erőteljesebb emocionális kötődés, határozottabb intellektuális és erkölcsi tartalom. Pedagógusmodellek elemzése, tanári minták adaptálása. A csoportszerkezet jellemzője: határozottabb, aktívabb alakzat, amely dinamikusan változik, néhányan azonban kívül rekednek. Nekik nincs kölcsönös kapcsolatuk, esetleg egyedi választásuk sem. Ebbe az érési szakaszba az említett csoportok másod-, harmadéves korukra jutottak el.

3. Tudatos önalakító-önfejlesztő fázis — hivatástudat funkcionálása

Az éréktapasztalatok és az emocionális, intellektuális indítatás együttesen dominál. A mintakövetés és az egyéni nevelési stílus összhangjára való törekvés jellemző a csoport tagjaira. A csoportszerkezet jellemzője: erőteljesebb kötődés egymáshoz, az élmények, az együttes pedagógiai tevékenység összetartó ereje dominál.

A következőkben a csoportszerkezet és a hivatáshoz való kötődés összefüggéseit mutatjuk be, amely a pedagógiai indítatás és a tanári mintákkal kapcsolatos megbeszélések alapján a hivatáshoz való alapvető beállítódás személyiségbeli jellemzőire is utal (1. táblázat).

Az említett négy csoportból kettő, azaz az 1. sz. humán és a 3. sz. reál szakos csoport jellemzésére térek ki részletesebben.

1. táblázat

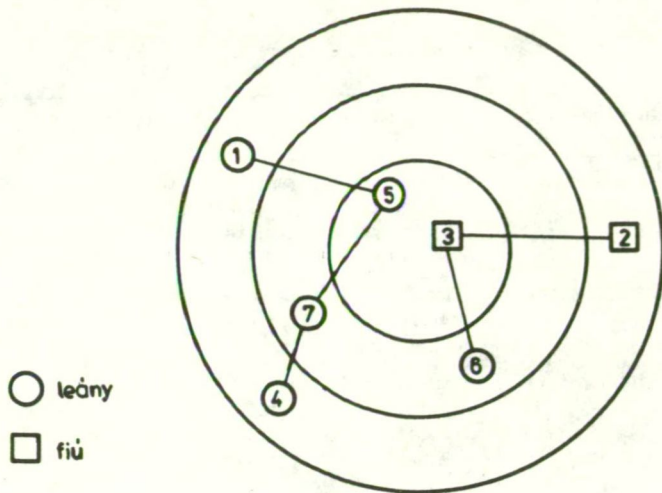
A csoportszerkezet, a pedagógiai indíttatás és a hivatáshoz való kötődés összefüggései

Fázis	A hivatáshoz való viszony alakulása	Személyiségjellemzők	Pedagógiai indíttatás	Csoportszerkezet
tapasztalás	hivatásérzet	alapvető beállítódás, spontán tanári minta hatása	emocionális v. intellektuális indíttatás	laza, önálló szerkezet, beilleszkedési szándék
tudatosítás	hivatásszeretet	beleélés, azonosulás, mintakövetés	pedagógusminták hatása	zártabb, különálló alakzatok rendszere
tevékenység	hivatástudat	tudatos önfejlesztés, önalakítás, modellkövetés	emocionális és intellektuális indíttatás összhangja	aktív, dinamikus rendezettségű, szorosabb kapcsolódású többalakzat

A 16 humán szakos tanárjelöltből álló csoport létszáma negyedéves korukra 12-re csökkent. Ez alatt az idő alatt azonban sok változás történt a csoport életében. A kezdeti ismerkedő periódus után viszonylag gyorsan alakult ki szoros kötődésű struktúra. Bizonyos kettősség azonban megmaradt mindvégig a csoport formális struktúrája és informális szerkezete között. A formális vezető (tanulmányi csoportvezető) szociometriai státusa változó volt. Az informális vezető (jó pedagógiai érzékkel rendelkező, halk szavú, de határozott egyéniségű lány) kompetenciáját pedagógiai kérdésekben senki sem kérdőjelezte meg. Körülötte alakult ki egy olyan szoros kötődésű csoport, amely további "holdudvarként" igyekezett maga köré gyűjteni a kissé távolabb került csoporttársakat.

Érdeemes összehasonlítani a rokonszenvi társválasztás első évi és negyedik évi kölcsönös kapcsolatait.³ Az ábrák jól mutatják a csoportszerveződés útját. Az első év összegező szociogramja (1. ábra) az 1., 5., 7., 4. számú tanárjelölt, továbbá a 2., 3., 6. számú hallgató kölcsönös választottsági láncalakzatát mutatja. Több kölcsönös kapcsolat nincs, a kifelé mutató választások viszonzatlanok. Egyedül a 13. számú hallgató peremhelyzetű. Nincs sem kölcsönös kapcsolata, sem egyedi választottsága.

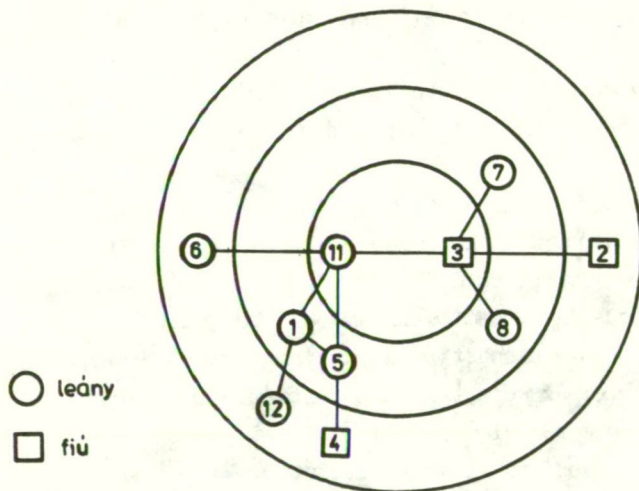
Negyedéves korra a csoportszerkezet viszonylag stabillá vált (2. ábra). A harmadéves helyzethez képest annyi a változás, hogy két, korábban kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező tanárjelölt is bekerült a 10 hallgatót összefogó láncba. Negyedévre csupán a csoport két tagja esik kívül a kapcsolódási láncon, egyikük teljesen elutasított tagja a csoportnak, semmilyen helyzetben nem választják.



1. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (I. évf., humán szak)

Az ábrán jól látható, hogy a lánctalakzathoz hogyan kapcsolódnak a csoport többi tagjai, s a vezéregyéniségek szerepe is nyilvánvaló (11., 3.).

Ebben a csoportalakulási folyamatban figyelemre méltó, hogyan válik vezéregyéniséggé az a 11. számú tanárjelölt, akinek első és második évben még nem volt kölcsönös kapcsolata. A csoport hivatással kapcsolatos értékrend-



2. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (IV. évf., humán szak)

szerének átstrukturálódását jelezte az általa képviselt elvek középpontba kerülése. Pedagógiai nézeteit a nem mindennapi megoldások keresése, az empátiás hozzáállás, a fluencia, flexibilitás jellemezte.

A 3. sz. reál szakos csoport alakulása jellemző módon mutatja a pedagógiai tapasztalatszerzési élmények csoportot összefogó szerepét.

Az első szociometriai felvétel alkalmával hat kölcsönös választás és számos viszonzatlan választás mutat a csoporttagok egymáshoz való viszonyára (3. ábra). A szerkezet laza kapcsolódású, a kölcsönös választottság viszonylag nagy aránya a közös középiskolai élményekből táplálkozik.

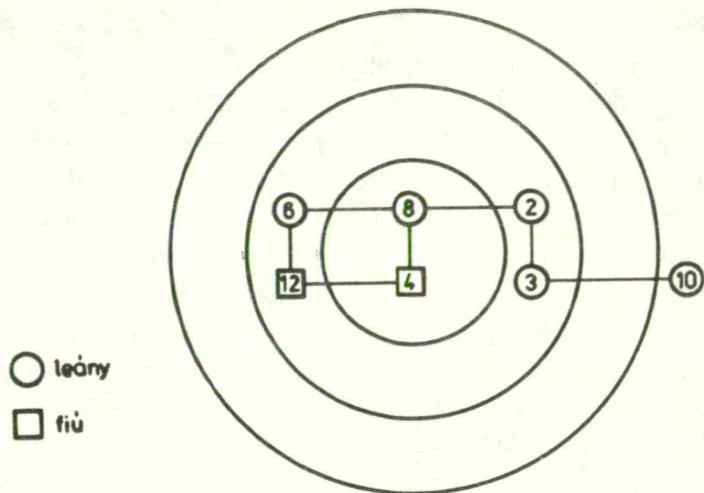
Fordulópontot jelentettek a csoport életében a harmadik félévben szerzett intenzív pedagógiai tapasztalatok. Ekkor került sor ugyanis az egyéni pedagógiai és pszichológiai gyakorlat keretében a "saját élményű" tanárszerep kipróbálására. Ennek során a tanárjelöltek a kezdeti szemlélődő helyzetből lassan feloldódva, egyre bátrabban vállaltak feladatokat, próbáltak azonosulni a különböző tanári szerepekkel. Szárnypróbálgatásaik kezdetben bizonytalanok voltak, majd egyre határozottabbá váltak.

"Először nem is láttam a gyerekeket. Azt hittem, vége a világnak, én ezt az órát nem tudom megtartani. Aztán, amikor az első padban az a kislány rám mosolygott, és szinte a szemével bátorított, magamra találtam." (II. 121. F.)

Az első tanítási élmény komoly hatással volt a csoport egészére. Ekkor kezdtek élvezni a pedagógiai problémák megbeszélését, s a szimulált helyzetek megkívánta szerepjátékba belejátszottak a gyakorlati iskolai életből ellesett problémamegoldási metódusok. A megbeszélések során tudatosítottuk, hogy a helyesnek ítélt szerepelemekben milyen tanári minta követésének igénye (nem tudatos vagy esetleg tudatos) fedezhető fel.

Ezt követően egy hónappal került sor újjólag a szociometriai vizsgálatra. A 12. sz. tanárjelölt, aki már első évtől kezdve központi szerepet játszott, még inkább megerősítette státusát, az előbb említett tanítási élmény s az ezt követő megbeszélés eredményeképpen. A csoporttársak 57%-a őt érzi kompetensnek a pedagógiai kérdések, problémaszituációk megoldásában, véleményét nemcsak elfogadják, hanem követni is próbálják.

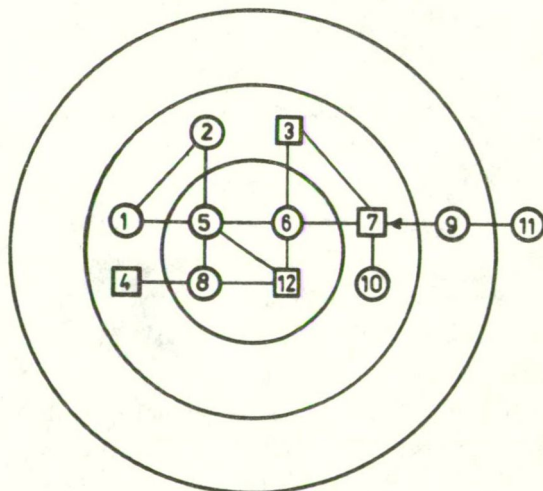
Csoportunk negyedéves korára zárt, összefüggő alakzatot alkot (4. ábra). A szoros kapcsolódású központ mellett ketten vannak periférikusabb helyzetben. Csoporttól való különállásuk indoka: magánéletük alakulása miatt kevésbé tudnak részt venni a közös élményt nyújtó gyakorlatokon, foglalkozásokon. A csoport középpontjában lévő 5., 6., 12. sz. interakciós csoport képezi a 12 hallgató között az igazi összetartó erőt.



3. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (I. évf., reál szak)

A csoporttagok egymásról alkotott véleményében a rokonszervi társválasztás indítékai között valamennyi csoportban a pedagógiai kompetencia szerepelt legfontosabb motívumként.

A legkedvezőbb struktúra a negyedik csoportban alakult ki. A kölcsönöségi koefficiens (42,6) is mutatja ezt. Ugyanakkor a harmadik csoportnál ez rendkívül alacsony (16,5), és magas a viszonzatlan választások száma. A má-



4. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (IV. évf., reál szak)

sodik csoport (magyar—oroszcsoportok) jellemzője viszont, hogy csillag, illetve zárt négyzet alakú kapcsolódási csoportjai egymástól teljesen elszigetelve tevékenykednek.

Kontrollként a csoport életével összefüggő egyéb rokonszenvi választásokra is nyílt alkalmuk hallgatóinknak.³ Ennek tendenciái a következők. A csoport átstrukturálódása itt is megfigyelhető. Első évben a csoport interperszonális viszonyait jelző általános és pedagógiai töltésű választások nem esnek egybe. A csoportszerkezet változásának dinamizmusa a pedagógiai beállítottságú⁴ csoporttagok vezető szerepének elfogadottsága felé mutat. Ez egyes csoportokban úgy zajlott le, hogy harmadéves korukig nagyjából párhuzamosan, de egymás felé közelítve alakult a pedagógiai indíttatású rokonszenvi és az általános emberi rokonszenvi választottság struktúrája. Negyedéves korukra viszont ez egy csoport kivételével egybeesett. A csoporttagok egymásról alkotott véleménye világosan jelezte a szerkezetváltozást. A csoport középpontjába a pedagógiai helyzetekben aktívan közreműködő, a pedagógiai hatás helyességét szem előtt tartó tanárjelöltek kerültek. Önálló véleményük értéktartalma utalt egyre szilárdabbá váló pedagógiai beállítottságukra, hivatáshoz való kötődésük jellemzőire. Problémaérzékenységüket tekintve, originalitásra törekvésük alapján mintául szolgáltak társaiknak.

A pedagógusmagatartást elemző foglalkozásokon a felidézett tanári mintákban⁵ felfedezték azokat az értékeket, amelyek a tanítványokra nagy hatást gyakorló pedagógusegyéniségek jellemzője. E tekintetben is fejlődést figyelhettünk meg. A tanárjelöltek viszonya tanári mintáikhoz egyre reálisabb lett. Kezdeti mintakövetési elképzeléseik a csoportban kialakult pedagógiai eszmecserék, viták, szituációjátékok és nem utolsósorban a csoport pedagógiai középpontjában levő tanárjelöltek véleményének hatására egyre inkább egy olyan modelltalakat⁶ öltöttek, amelynek elemei fellelhetők voltak a kísérleti mikrohelyzetek megoldásában és gyakoroló tanításaik során a különböző pedagógusszerepekkel való azonosulásuk folyamatában.

A tanári minták elemzése és a tanárjelöltek egyéni nevelési stílusának összevetése határozottan segítette pedagógushivatáshoz való kötődésüket. E

³ Kik azok a csoporttársai, akikre leginkább számíthat?

Csoporttársai közül kit választana legszívesebben kirándulásra partneréül?

⁴ Az alapvetően pedagógiai beállítottságú tanárjelölt kifejezést a pedagógiai problémák iránt érzékeny, vállalkozó szellemű, kreatív tanárjelöltek jellemzésére használjuk.

⁵ A tanári minta értelmezésünkben a pedagógusmagatartás azon elemeinek összessége, amelyben kifejeződnék a hivatásbeli sajátosságok, s amely a példaadás erejével bír.

⁶ A pedagógusmodell mintaelemeinek összessége, amelyben benne foglaltatnak a modellt követni kívánó egyéniség alapvető személyiségdiszpozíciói is.

kötődés emocionális alapokon nyugodott (a kedvenc tanár alakjának felidézése), de egyre inkább előtérbe került az intellektuális és értéktudati oldal. A pedagógushivatással kapcsolatos értéktételezéseik a maradandó értékek körére (pl. gyermekszeretet, tudás, módszertani kulturáltság), továbbá a pedagógusszerepből következő személyiségtulajdonságokra vonatkoztak (pl. empátia).

A következőkban a tanárjelöltek által bemutatott pedagógusminták és nevelői próbálkozásaik közötti összefüggést mutatjuk be (2. táblázat).

2. táblázat

A tanári minta és a hallgatók nevelési stílusselemei közötti összefüggés

Preferált tanári mintaelemek	Hallgatók nevelési stílusának jellemzői
meleg, megengedő nevelési stílus	empatikus útkeresés
kreatív, flexibilis megoldások	fluencia, szenzitivitás
hatékony egyéni ötletek alkalmazása	eredetiségre törekvés
céltudatos tevékenység	határozott következménytudat
kissé merev, de korrekt megoldások	szabályokhoz, tanult formákhoz való ragaszkodás

Megjegyzés: A bemutatott összefüggések az adott csoportokra érvényesek. A tanári minta és a tanárjelölt nevelési stílusának összehasonlítása a legjellemzőbb jegyek alapján készült a csoportokkal történt megbeszélés, elemzés alapján.

Összegezve pedagógiai gyakorlatunk számára az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

1. A tanulmányi csoportok interperszonális kapcsolatainak megismerése alapvető feltétele a hivatásalakító tevékenységek hatékony megvalósításának.
2. A pedagógiai élmények kedvezően befolyásolják a csoportkohéziót, tehát fontos a pedagógiai érzékenységet fejlesztő élmények biztosítása.
3. Az előzetes pedagógiai élmények, tanári minták hatásának tudatosításában is nagy szerepe van a megfelelő pedagógiai látásmóddal, érzékenységgel bíró "csoportmag"-nak.
4. A pedagógiai beállítottságú csoportközponttal bíró tanulmányi közösségek összetartozás-érzése is erőteljesebb, ugyanakkor kisugárzó hatásuk is jelentős (pl. a kollégiumi közösségek irányában).
5. A pedagógiai tevékenység sugallta feladathelyzetekben kialakult magatartás meghatározója az egyén választottságának és a csoportlétkör milyenségének.
6. A pedagógiai kooperatív tevékenység gyakorlására azok a csoportok képesek igazán, amelyeknél a pedagógiai választottság és az általános emberi rokonszenvi választottság egybeesik.

BUDAI ISTVÁN

A TANÍTÓ- ÉS SZOCIÁLPSZICHOLÓGUS-KÉPZÉS INTEGRÁCIÓJA
EGY KÉPZÉSI MODELLBEN

Miért van szükség szociálpedagógusokra?

Hazánkban a társadalmi változások hátrányos következményei átmenetileg vagy tartósan egyre szélesebb rétegeket érintenek. Az átfogó elemzés helyett itt ennek csak néhány — elsősorban a családokra és a gyermekkorosztályra vonatkozó — jellemzőjét vázoljuk fel.

Bonyolultabbá váló világunkban a nők általános munkavállalása, a megélhetéshez egyre nagyobb mértékben szükségessé váló túlmunka jelentős mértékben nehezíti, sok esetben szinte lehetetlenné teszi családon belül a gyerekekkel való foglalkozást, nevelést. Növekszik a válások, a gyermeküket egyedül nevelők, az életmódváltásra kényszerülő (menekült, áttelepült) családok száma, s ezzel egyenes arányban csökkennek a családi nevelés esélyei. A társadalmilag örökölt hátrányok, a létező és várható munkanélküliség, az egzisztenciális bizonytalanság, az életkörülmények romlása következtében már ma is, de a jövőben várhatóan még inkább nőni fog a gondozásra, tanácsadásra, a differenciált segítségre szoruló családok és gyerekek aránya. Csökken a többszörösen hátrányos helyzetű családok felzárkózási esélye, amely magával hozza a zavarokkal küzdő, deviáns magatartású fiatalok-gyerekek számának emelkedését (1).

A gyermeki személyiség fejlődésének teljességéből kiindulva, a maslowi szükséglethierarchiát alapul véve megállapítható: eredményes tanulásra csak annak a gyerekeknek, kompetenciára és önmegvalósításra csak annak a fiatalnak van jó esélye, akinek alapvetőbb — fiziológiai, biztonsági, szeretet iránti — szükségletei kielégítettek. Ha ezen szükségletek nem elégülnek ki, akkor a keletkező hiányok a gyermeki személyiség fejlődése, valamint az iskola deklarált szándékai és valós funkciói ellenében hatnak (2).

Bonyolult összefüggésrendszerrel van tehát itt szó. A halmozódó szociális gondok negatív hatással vannak a gyermekkorosztály szocializációjára; a család problémája a gyerekeken keresztül eljut az iskolába is, és kihat az

ottani munka egészére. A problémák az iskolában nem oldódnak meg, sőt újabb feszültségek, problémák keletkeznek, s ezek, következésképp, visszahatnak a gyerek személyiségére, s rajta keresztül a családra is. Ma tehát semmiképpen nem beszélhetünk a felnövekvő generáció és egyedeinek zavartalan szocializációjáról, ami pedig a társadalom fejlődésének alapvető feltétele lenne.

A mai szülők többnyire intézményes keretek között nevelkedtek, ezért bizonytalanok önmaguk szülői szerepében, nevelő erejében. A gyerekek foglalkoztatása tekintetében, nevelési tanácsok kérésében — mivel a gyermekkorosztályra vonatkozóan nem, illetve igen szűk területen működött/működik szociális intézményrendszer — a szülők elsősorban az oktatási rendszertől, konkrétan az iskolától igényelnek és remélnek segítséget többek között a gondozás, a napközis ellátás, a szabadidő részbeni megszervezése stb. formájában (3).

Az iskola tevékenységstruktúrája és a pedagógusok metodikai kultúrája viszont leszűkült az ismeretek közlésére, a tanításra, jobb esetben az iskolai tanulási folyamat irányítására. Az iskola és a pedagógus nem nyújt növendékeinek a társadalmi lét mindennapjaihoz szükséges releváns (emberek közötti érintkezés, együttműködés, empátia, manuális és fizikai képességek stb.) tudást. Nem járul hozzá az egyén teljesebb és szabadabb kibontakozásához, fejlődéséhez. Ugyanakkor a pedagógus nap mint nap, tanórán és azon kívül a gyerekek jelentős részénél szembesül a deficitből adódó kemény társadalmi problémákkal, és minden tudása, jóindulata ellenére is tehetetlen velük szemben. Az ellentmondásos és feszültségekkel teli helyzetben szükségszerűen kevésbé lehet eredményes és hatásos összpédagógiai, s ennek részeként, oktatómunkája.

Az eddigiek talán elegendő indokot adtak ahhoz, hogy általában elfogadjuk: a gyerekek szükségleteinek kielégítésére, fejlődésének segítéséhez egyénenként kell megoldásokat keresni és találni; személyenként annyi és olyan támogatást, amennyit és amilyent a gyerek családja nem (képes) biztosítani. E meglehetősen bonyolult problémaköteget nem lehet vagy csak szociális, vagy csak oktatásügyi kérdésnek tekinteni. A gyerekek fejlődésének irányítása, segítése, zavartalanabb szocializációja érdekében a szociális és az iskolai "területnek" minden szinten össze kell fognia, a megoldásokhoz ésszerű munkamegosztást kell kialakítania. Ennek során milyen tényezőket célszerű figyelembe venni?

Egyfelől: társadalmunkban az iskolarendszer alakulásával egyes szociális funkciók, mint az étkeztetés, a gyermekfelügyelet, a napközi, bizonyos fokig

a gyermekvédelem az iskolába kerültek, és közismerten igen széles skálán mozgó minőségben realizálódnak.

Másfelől: a jelenleg kibontakozó szociális intézményhálózat a gyerekek foglalkoztatására, segítésére remélhetően kiérlel iskolán kívüli formákat és megoldásokat is, de ez — ismerve a mai társadalmi, gazdasági, politikai folyamatokat és történéseket — nehezen prognosztizálható, várhatóan egy meglehetősen hosszú folyamat lesz.

A szociális intézményhálózat kialakulásáig és azon túl is az iskolának maradnak/lesznek a családi nevelést kiegészítő, pótló feladatai, szociális funkciói. A funkcióváltozást és a módosulást is ma még igen nehéz megjósolni. Az azonban állítható, hogy mindkét intézményrendszerben szükség van szociális és pedagógiai felkészültségű szakemberekre (4).

Ennek leginkább talán a sajátos tudással bíró szakember, a szociálpedagógus felel meg, az olyan pedagógus, aki egyúttal az iskolában szociális segítő (vagy iskolai szociális munkás) és a szociális intézményhálózatban dolgozó olyan szociális segítő, aki egyúttal pedagógiai szakember is. A két szakterület határán tehát a jövőben legitimitást kell kapnia a problémákat egységben kezelni tudó szociálpedagógiának és az azt megtestesítő szociálpedagógusnak. Egyébként a kiépülő szociális intézményrendszer nem hagyhatja figyelmen kívül a szociális szakember szaktudásához hasonlóval bíró "pedagógustársadalmat", az e területen már meglévő és várható munkaerőmozgásokat sem (5).

Hazánkban a szociálpedagógia nem előzmények nélküli. A múlt század végén és különösképpen e század első évtizedeiben a gyermekmenedékhelyeken, a napközi otthonokban, a szünidei gyermekelepeken, a gyermekvédelemben, a népkönyvtárakban, a munkásképzőkben, a szabadegyetemeken stb. folyó nevelő-, kultúraterjesztő tevékenységet sorolták a szociálpedagógia körébe. Értékei a II. világháború után átpolitizálódtak és szétforgácsolódtak az iskola és a népművelés intézményrendszerében. Ezzel szemben a jóléti államokban a szociálpedagógia az elmúlt évtizedekben önálló szakmává vált (mely kapcsolódik a szociális munkához): a skandináv és angolszász társadalmak szervezettebb fejlődése során korábban, az NSZK-ban döntően a 60-as évektől kezdődően. Utóbbi ország ez irányú szándékai és eredményei — a miénkhez viszonylag hasonló, autarchikus társadalmi berendezkedés, a poroszos rendszerű tanügyirányítás körülményei között alkalmazott, a személyiség szabadságát a központba helyező szisztéma miatt — különösen figyelemreméltóak.

A szociálpedagógia tartalma és a szociálpedagógus feladatköre igen tág keretek között értelmezhető: a különböző korosztályokkal, rétegekkel való

foglalkozás, a különböző kapcsolatrendszerek vagy a különböző intézményekben történő foglalkoztatás stb. tekintetében. A mi gondolkodásunk középpontjában a gyermekkorosztály és szűkebb-tágabb környezete áll. Felfogásunk szerint olyan speciálisan felkészített szociálpedagógusokról van szó, akik magas fokú pedagógiai, pszichológiai kulturáltsággal, szociális érzékenységgel és szemlélettel képesek

– felismerni a gyerekek kielégítetlen szükségleteiből fakadó gondokat, zavarokat, hiányokat; megkeresni és megtalálni a szociális problémák gyökereit;

– segíteni a gyermeki személyiség fejlődését; megszervezni és komplex módon animálni a gyermeki életet, a gyerekcsoportok, -közösségek tevékenységét, és ezzel mintegy preventív tevékenységet folytatni;

– konkrét szociális segítséget nyújtani a gyerekeknek

– problémáik enyhítésében, megelőzésében (iskolai beilleszkedés, a tanulás feltételeinek javítása, az eszköztudás kialakítása, az állami gondozásba vétel elkerülése stb.),

– krízishelyzetben a problémáik tartós kezelésével (válás, haláleset időszaka, alkoholizmus a családban stb.);

– együttműködni a gyerekek érdekében, védelmében a különböző szociális intézmények, szervezetek szakembereivel, aktivistáival.

A segítség így tehát az egyes gyerekekre, a gyerekcsoportokra és közvetten a családokra irányul, helyszíne pedig lehet az iskola, a bentlakásos gyermekintézmény, a családi otthon, a családsegítő központ, a nevelési tanácsadó, az ifjúsági iroda, valamint a művelődési intézmények. A teljesebb áttekintéshez nyújt segítséget az 1. táblázat.

A szociálpedagógus tehát egyszerre tekinthető szakpedagógusnak és egy területre specializálódott szociális munkásnak. Amivel több, mint pedagógus, illetve ami egyértelműen a szociális munkához is köti, az a kliens- (itt a gyerek-) központúság; a gyermek szükségleteiből, személyiségéből, fejlődéséből, fejlesztési lehetőségeiből való kiindulás. A gyerek életének, tevékenységének irányítása, animálása pedig a pedagógiai összetevőknek ad nagyobb hangsúlyokat.

Határozottan állítható, hogy a szociálpedagógusok felsőfokú és asszisztensei középfokon történő – egymásra épülő és összehangolt – képzésére szükség van már napjainkban és hosszú távon egyaránt, vagy a pedagógus-, vagy a szociálismunkás-képzés rendszerében, vagy mindkettőben.

1. táblázat

A főiskolai végzettségű szociálpedagógus feladatrendszerének és alkalmazásának egy lehetséges modellje

Tevékenységek	Az alkalmazás színterei és minősége						
	isko- lában	bentla- kásos gyermek- és neve- lőinté- zetben	művelő- dési intéz- ményben	CSSK- ban	nevelési tanács- adóban, ifjúsági irodában	gyógyin- tétetben (kórház, szanat.)	utcán, lakóterü- leten, játsszó- térén, családban
Szociális segítség- szoruló (érzelmileg el- hanyagolt, ingerszegény környezetben élő, bi- zonytalan családi hát- térrel rendelkező) gyerekek(nek)							
megfigyelése, vizsgál- ata (környezettanul- mány, családlátogatás, interjúk)	xxx	xx	x	xxx	xxx	x	xx
törődés, egyéni foglal- kozás, problémamegbe- szélés, tanácsadás (szülőknek, pedagógu- soknak is!)	xxx	xxx	xx	xxx	xxx	xx	xxx
segítségnyújtás a ta- nulási szokások ki- alakulásában, a tanul- mányok pótlásában; felzárkóztatás; kom- penzáció	xxx	xxx	x	x	xx	x	
szabadidős és szünidei programok, tevékenysé- gek szervezése, animá- lása	xxx	xxx	xxx	x		x	xxx
érdekében, képviseleté- ben eljárás a tanácsnál, gyámhatóságnál (CSSK- nál, nev. tanácsadónál); együttműködés más-más szociális szakemberek- kel	xxx	xxx		xxx	xxx	x	xx
	önállóan foglalkoztatottként és/vagy						
	osztály- főökként, napközis nev.-ként, gyermek- védőként	nevelő- ként	szakkör- és klub- vezető- ként, szabad- idő-szer- vezőként		↳		street worker- ként, gy.védő- ként, pártfogó- ként

Megjegyzés: az x-ek száma az adott tevékenység dominanciáját jelzi.

A képzési modell vázlata

A lokális társadalmi szükségleteket feltérképezve, az Esztergomi Tanító-képző Főiskola eldöntötte egy integrált négyéves tanító—szociálpedagógus szakos képzés 1989. évi beindítását. E tény csak arra ad itt most lehetőséget, hogy a koncepciót kimunkáló szakemberek gondolkodását alapul véve néhány fontos, a képzés egésze, de különösképp a szociálpedagógus szak szempontjából kiemelendő kérdés (amelyek természetesen hatást gyakorolnak az integrált képzés egészére) felvázolására vállalkozzunk.

Egy olyan interdiszciplináris, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia és a közművelődés határmezsgyéjén lévő képzésről van tehát szó, melybe egyaránt beépülnek és érvényesülnek a tanítók, a nevelők, a szociális munkások és a közművelő szakemberek képzésének az eredményei, tapasztalatai (6). Egyszerűen fogalmazva, a képzés célja a már vázolt szociálpedagógiai szerepre, feladatokra történő felkészítés; azaz széles alapú, biztos, jól konvertálható szociális és pedagógiai tudás elsajátíttatása a hallgatókkal. A szakfeladatok, a tevékenységi területek felvázolásából kitűnik, hogy a szociálpedagógiai tudás sokrétű ismeretet, képességet, a segítségnyújtáshoz nélkülözhetetlen szemléletet, etikai értékeket foglal magába.

1. A szociálpedagógus-képzés tartalmi szempontjai

a) A személyközpontúság mint a képzés szemléleti bázisa

A személyiségfejlődés segítésének igen fontos biztosítéka, hogy a segítő-fejlesztő — jelen esetben a szociálpedagógus — személyisége is legyen érett. A főiskolai hallgatók személyiségének, értékrendjének dinamikus, intenzív fejlesztésének a középpontjában az ön- és társismeret; az önalakításra, az elfogadásra, a kapcsolatépítésre, az együttműködésre való képességek alakítása áll. A hallgatók egyéni adottságaiból kiindulva, e képzés épít önállóságukra, öntevékenységükre, és érdeklődésüket kielégítő tanulást alakít ki. A képzési folyamat olyan személyes viszonyokra alapozott, döntően kiscsoportos formában folyó tanulásszervezési modellnek tekinthető, amely a hallgatók konkrét valóságából, a pedagógiai, szociális problémák és konfliktusok gyakorlatából nő ki. Ezen alapul egy-egy megjelenő, feldolgozandó tananyag-témakör teoretikus megközelítése, elemzése, a reális valóságismeret megalapozása, az elmélet-gyakorlat egységének megvalósítása. A képzés tehát nem technológiákat nyújt készen a hallgatóknak, hanem olyan folyamatokat alakít ki, melyek eredményeképp képesek lesznek majd önállóan és kreatívan megoldani leendő feladataikat.

Míndez viszont igényli, hogy a képzésben részt vevők jelentős mértékben kontrollálhassák az őket érintő döntéseket és a döntéshozókat az egész képzési folyamatra és annak részleteire vonatkozóan is. Kívánatos — a majdani munka folyamatában várható kiégés megelőzése miatt — a hallgatók önfejlesztés, továbbképzés és tudásmegújítás iránti igényének felkeltése, innovációs képességük fejlesztése is.

b) Széles körű, konvertálható szociális és pedagógiai ismeretek

A hallgatóknak szükségük van először:

- a társadalom, a gazdaság, ezen belül az iskola; a szociális ügy, ezen belül a gyermekügy fejlődésének, valamint a társadalom struktúrájának, működésének, a társadalom-, gazdaság- és szociálpolitikának a megismerésére;
- gyermekismeretre; a gyermek biológiai és szociális (általános és egyedi) fejlődésének, életének, sokirányú tevékenységének, viselkedésének, viszonyulásának; a csoporttörténekek és a közösségalakulás jelenségeinek, törvényszerűségeinek ismeretére.

Mínderre annak érdekében van szükségük, hogy ismerjék a társadalmi folyamatok és mozgatók lényegét, hogy felismerjék a szociális problémák okait, hogy konkrét személyekre és helyzetekre vonatkoztatva ismerjék a beavatkozás-segítés lehetőségeit, alternatíváit, dilemmáit és korlátait, hogy az egyedi problémákat tágabb összefüggésekben tudják elhelyezni.

Szükségük van másodsor a közösségfejlesztésre, a szabadidő-irányításra, az egyénnel való differenciált foglalkozásra, a családsegítésre vonatkozó konkrét ismeretekre a segítő eljárások, eszközök, stratégiák megválasztása és alkalmazása céljából.

Szükségük van harmadsor a politológiai, jogi, közigazgatási, egészségügyi, szervezeti-intézményi viszonyok áttekintésére (a szociális, a tanügyi és a gyermekintézményi rendszer szerepe, az egyes intézmények sajátosságai és lehetőségei), a megfelelő problémátovábbítás, a más szakemberekkel való együttműködés és a szociálpedagógus kompetenciahatárainak felismeréséhez.

Míndezekből következően a képzés ismeretköreinek kialakításánál alapvetően figyelembe kell venni a szociálmunkás-képzés egységes, közeljövőben kimunkálendő követelményrendszerét.

c) Élet- és gyakorlatközpontú képességfejlesztés

Először: A széles tevékenységrendszerrel bíró képzésben központi helyet kap a gyerekekkel való professzionális foglalkozás. A gyakorlatok során a hallgatók elsajátítják a gyermeki, a társas, a közösségi élet és a szabad-

2. táblázat

A tanító–szociálpedagógus szak óra- és vizsgarendje

Tantárgyak	Össz- óraszám	Félévek							
		1/15	2/15	3/15	4/15	5/15	6/15	7/11	8/11
<u>I. Általános stúdiumok</u>									
Társadalomismeret	400								
Filozófia és társ.tört.		4 ai	3 sz						
Művelődéstörténet		3k							
Szociológia—Mai magy. társ.			3 ai	2 k					
Társadalom és szociálpolitika				2 k	2 sz				
Jogi és közigazg. ismeretek						2 k	2 sz		
Család- és településszociológia								2 k	
Társadalom és iskolaegészségügy								2 k	
Politológia									3 k
Pedagógia	150								
Nevelés- és iskolatörténet		2 k							
Pedagógia alapkérdései		2 ai							
Tanítás-tanulás elmélet			3 k						
Társadalom és iskola				3 sz					
Pszichológia	135								
Fejldés- és személyiségpszi- chológia		3 k	2 k						
Szociálpszich.—kommuniká- ció—csoportdinamika					2 gy	2 k			
Idegen (angol v. német) nyelv	268	2 gy	2 gy	2 k	2 gy	2 gy	2 k	4 gy	4 k
<u>II. Tanítói szak stúdiukai</u>									
Magy. nyelv, irod. és t.pedag.	322								
Magyar nyelv		3 k	2 gy	1 ai	1 k				
Beszédművelés		1 gy							
Anyanyelvi t.pedag.				2 ai	2 k	2 gy			
Műelemzés			2 gy						
Gyermekirodalom						1 ai	1 k		
Mai irodalom								2 gy	2 gy
Matematika és t.pedag.	255	5 k	4 k	4 k	2 gy				
Számítástechnika							2 gy		
Környezetismeret és t.pedag.	120								
Térnyezetismeret			2 k	3 k					
Környezetism. t.pedag.					3 gy				
Ének-zene és t.pedag.	120			2 gy	2 gy	2 gy	2 gy		
Vizuális nevelés és t.pedag.	90			2 gy	1 gy	2 k	1 gy		
Testnevelés és t.pedag.	224	2 ai	2 ai	2 ai	2 k	2 ai	2 ai	2 ai	2 ai
Technika és t.pedag.	90			2 gy	2 gy	2 k			
Tanítási gyakorlatok	146				3 gy	3 gy	3 gy	3 gy	
Külső (iskolai, tábori) gyakorlatok	150	1 hét isk.	1 hét isk.					1 hó isk.	

A tanító–szociálpedagógus szak óra- és vizsgarendje (folytatás)

Tantárgyak	Össz- óraszám	Félévek							
		1/15	2/15	3/15	4/15	5/15	6/15	7/11	8/11
III. Szociálpedagógus szak									
stúdiumai									
Önismeret és személyiség- fejlesztés	60	2 ai	2 ai						
Szabadidő-pedagógia módszertana és gyakorlata	170				3 gy	3 gy	10 nap tábor		
Pedagógiai differenciálás	45						3 gy		
Szociális munka alapkérdései és módszertana	90		2 k		2 ai	2 k			
Szociális munka gyakorlata	283		7 nap tábor	1 hét int.	7 nap tábor	2 gy	4 gy	4 gy	1 hó int.
Gyakorlatokat feldolg. szemin.							2 ai	2 ai	2 ai
Családsegítés	33							3 k	
Gyermek- és ifjúságvédelem	33								3 k
Szociálpedagógiai etika	22								2 k

Kötelezően vál. stúdiumok	230					4	4	4	6
Szakdolgozati konzultáció	26						1	1	

Heti óraszám:		29	29	29	29	29	29	29	24

Összóraszám:	3536								

Vizsgaszám:	koll. szig.	5 -	5 1	5 1	5 1	4 -	2 1	3 -	4 -

Megjegyzés: A 4. félévben a szociológia—mai magyar társadalom és a társadalom és szociálpolitikából, a 6. félévben a szociális munkából és a jogi, közigazgatási ismeretekből összevont szigorlat.

Az 5–8. félévben a választható stúdiumok 1–3-mal növelik a kollokviumok számát.

A táborozás napi óraterhelése: 8 óra.

Az iskolai, intézményi gyakorlat napi óraterhelése: 5 óra.

idős tevékenység tervezésének, szervezésének, értékelésének módszereit különféle folyamatok és sajátos mesterségbeli tudást igénylő foglalkozások (játékvezetés, mozgás-tánc, kézműves alkotómunka, testedzés-testkultúra, termés- és-gazdálkodás stb.) segítségével.

Másodsor: A gyakorlati tapasztalatokat intézményen belül és a lokális igényeket kielégítő külső terepgyakorlatokon szerzik meg a hallgatók. A főiskola környezetében fontos kialakítani egy — a város és környéke vérkeringésében jelen levő — gyakorló bázist: családvédelmi és humán szolgáltató műhelyt. Működését jellemzi, hogy főállású dolgozói, az oktatói stáb (team) és a hallgatók csoporttá szerveződve vesznek részt a képzési és a gyakorlati

pedagógiai-szociális (családsegítő) munkában. Az ilyen módon szervezett gyakorlatok teszik alkalmassá a hallgatókat, a pedagógiai és a szociális munkában a közvetlen problémafeltárássra, az adatrögzítésre, a problémák megelőzésére, tartós kezelésére, a különböző helyzetekben történő döntésekre, az érdekek közvetítésére, az önkéntes erőforrások előmozdítására, a szövevényes és tehetetlen bürokráciával történő tárgyalásra (hogyan és kitől várhatnak segítséget vagy tanácsot, hol, kikkel tudnak együttműködni stb.).

2. A képzés strukturális szempontjai

Miként már érintettük, a szociálpedagógusok tudását nem lehet a hagyományos, döntően diszciplináris módon kialakítani. Komplex, problémaközpontú, integrált tananyag-szervezési és tanulásirányítási rendszerrel lehet itt szólni. Ezért a tantárgyi rendszerben a tanítói és a szociálpedagógiai szak és azon belül a résztantárgyak megőrzik viszonylagos önállóságukat, de felerősítik az érintkezés, a kapcsolódás lehetőségeit is. A tantárgyrendszer bemutatását szolgálja a 2. táblázat. Összetettségéből, funkciójából, irányultságából következően a képzési folyamat általános tantárgyakra, valamint a tanítói és a szociálpedagógus szak stúdiumaira oszlik.

Az általános tantárgyakon belül a társadalomismereti blokk több tárgya — így a "szociológia — mai magyar társadalom", a "társadalom és szociálpolitika", a "jogi és közigazgatási ismeretek", a "család és településszociológia", a "társadalom és iskolaegészségügy" — többfunkciós mivoltukból következően megalapozzák mind a tanítói, mind a szociálpedagógiai szakot.

Az általános stúdiumok magukban foglalják a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyak csoportját is. Azonban az "eredeti" tanítóképzési szisztémához képest módosulnak ezek tartalmi hangsúlyai, óraszámuk, illetve a struktúrában elfoglalt helyük (pl.: a "társadalom és iskola", a "szociálpszichológia—kommunikáció—csoportdinamika").

A két szak egyenrangúságát kifejezi, hogy a tanítói szak stúdiumai is a tanítóképzés eddig gyakorlatától eltérően, három év helyett a teljes képzési időszakra (négy évre) vannak "széthúzva". Az első évben pl. csak a "magyar nyelv és irodalom", a "matematika" és a "környezetismeret" tantárgycsoport oktatása kezdődik el.

Az egyes tárgyaknak olyan időbeli elhelyezésére — egy-egy tantárgy egyidejű és egymás utáni oktatására — van szükség, mely többféle lehetőséget ad az integrálódásra. Egy időben kerülnek pl. feldolgozásra a történeti jellegű stúdiumok, mint a "filozófia és társadalomtörténet", a "művelődéstörténet", a "nevelés- és iskolatörténet" vagy egy másik félévben a mai magyar

társadalmi valóságból kiindulva, a "társadalom és szociálpolitika", valamint a "társadalom és iskola".

Az elméletibb és gyakorlatibb jellegű stúdiumok között, általában az elmélet és a gyakorlat között a szervezettebb kapcsolat kialakítása szintén alapkövetelmény. Nem lehet megelégedni azzal az eddigi gyakorlattal, amely a tantárgyi struktúra leírásakor felsorolta előbb az "elméleti" tantárgyakat s ezt követően a tantárgyak sorában a "gyakorlati képzést". Az új képzési modellben a gyakorlatok az "elméleti" stúdiumokkal integráltan jelennek meg. E szándékot testesíti meg pl.: a "szabadidő pedagógiai módszertana és gyakorlata" című stúdium.

A nyitott társadalomismereti, pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretkörök mellett a struktúra lényeges összetevője a szociálpedagógus mindennapi munkájának szükségleteihez és a társadalmi valósághoz igazodó, széles választékkal rendelkező alternatív (fakultatív) tárgyak rendszere.

A tantárgystruktúra természetesen nem tekinthető véglegesnek, a képzés elindítása után legalább évenként felülvizsgálatra és amennyiben szükséges, korrigálásra kerül.

3. A képzés és a szakmai értékek

A tartalmi elvek és a strukturális szempontok együttes érvényesítésével kialakított képzési folyamat végeredménye egyrészt a biztos és releváns szociálpedagógiai alaptudás, másrészt a szakmai-etikai értékek kialakulása. Ez utóbbiak közül legfontosabbak az elkötelezettség a segítségre szoruló gyerekek ügyében, érdekük képviselése és védelme a felnőtt társadalom legkülönbözőbb szféráiban, a szociális hátrányaik elleni küzdelem, kiállás konfliktusok esetén stb.

A képzés eredményességéről akkor beszélhetünk, ha a szociálpedagógiai tudás, a szociális érzékenység, a szakmai-etikai értékek egységgé szerveződnek a hallgatókban, és együttesen hozzájárulnak a kongruens, autonóm személyiség alakulásához. Ez jelent jó esélyt arra, hogy az iskolai nevelőtestület befogadja őket (így lehetnek iskolai szociális segítők), vagy hogy a szociális terület különböző szakemberei szintén partnerként fogadják el őket.

* * *

Végül röviden arról, hogy a főiskolai szintű, négyéves tanító—szociálpedagógus szakos képzés perspektívát jelent a gimnáziumi fakultációt (nevelési alapismeretek, szociálpolitikai ügyintézői) végzett, az egészségügyi, az óvónői és a humán szolgáltató (szociálpedagógiai szakirányt is biztosító)

szakközépiskolákból kikerülő tanulók számára. A képzés specifikumai magukkal hozzák a felvételi eljárás sajátosságait is. Szükséges és fontos meggyőződni a jelentkezők személyisége érettségéről, szociális érzékenységről, kommunikációs, kapcsolatteremtő, szervező stb. képességeik fejleszthetőségéről. Megtehető ez egyfelől adott pedagógiai, szociális problémahelyzet írásbeli megoldásával (a látottak, hallottak alapján problémamegoldási stratégia vázolásával), másfelől kiscsoportos beszélgetéssel, egyéni interjúzással.

JEGYZETEK

(1) A Komárom Megyei Rendőr-főkapitányság 1988. szeptemberi jelentése szerint a gyermekkorú bűnelkövetők száma 1987-ben országosan 3303 fő volt. Komárom megyében hosszabb időszakot figyelembe véve növekedett. Figyelemre méltó, hogy ezen elkövetők 60%-a élt teljes családban.

(2) L. A. H. Maslow: Elmélet az emberi motivációról. In: Robert A. Sutermeister: Ember és termelékenység. 1966. 85—106. o.; a tanulmány eredetije: Psychological Review 50. 1943. 370—396. p.

(3) A hivatalos országos statisztika szerint az 1987/88. tanévben az általános iskolás gyerekek közül 517 497 a napközis, 54 598 a nyári napközit igénybe vevő, 68 287 a veszélyeztetett. Ez azt jelenti, hogy az általános iskolás korosztály 40–42%-a, az alsó tagozatos gyerekek 60%-a járt napközibe.

(4) Mai becslések szerint 3–4000 fő főiskolai szinten képesített általános és szakosított szociális munkásra lenne szükség az országban. A családsegítő központokban 300 fő szociális és mentálhigiénés szakemberre van szükség a közeljövőben, és kb. 1600–1700 szakemberre a teljes kiépítés után (10–15 év múlva). A gyermek- és ifjúságvédelmi terület a VII. ötéves tervben 1050 felsőfokú végzettségű gyermekvédelmi szakembert igényel. (Javaslatok a szociális szakemberképzés fejlesztésére. MM egyetemi és főiskolai fősztály. 1986. Kézirat.)

(5) Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola vonzáskörzetében az álláshirdetések az alábbiak szerint alakultak:

	Komárom		Nógrád m e g y e		Pest	
	1988	1989	1988	1989	1988	1989
Tanító	5	5	15	22	59	43
Napközis nevelő	23	24	18	8	76	38

Megjegyzendő, hogy az álláshirdetésekből nem szerepeltetett szerződéses státusokon is döntő többségben napközis feladatokat látnak el a jelentkezők.

(6) A tanító–szociálpedagógus szakos képzés kimunkálásában az Esztergomi Tanítóképző Főiskola neveléstudományi tanszékén az alábbi kollégák működtek közre: Botyánszki Anna, Somoskői Lajos, Staudinger Beáta, Templom Katalin, Tordainé Vida Katalin. A koncepció kialakításához többek között a következő forrásokat használtuk fel: A főiskolai szociális szakemberképzés gesztorának jelentése. Ússzeállítás: Veres Judith. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 1989. január. Kézirat.; Bognár Mária: A középfokú szociális szakemberképzés szociálpedagógiai ágának koncepciója (1988), Az iskola szociális és pedagógiai szolgáltatásainak egységéről. 1989. OPI. Kézirat.; Budai István–Tóth Sándorné: Integrációs törekvések a tanítóképzés gyakorlatában. Tanulmányok. Esztergomi Tanítóképző Főiskola kiadványa. 24. sz. 1987.; Gáspár László: Gondolatok a tanítóképzés hosszú távú fejlesztéséről. Kiad.: Békéscsabai Tanítóképző Főiskola. 1987.; Hegyesi Gábor–Talyigás Katalin: A szociális munkás képzés rendszere. = Felsőoktatási Szemle, 1988. 7–8. sz.; Irencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Bp. Akadémiai Kiadó. 1988.

OTTO PELZ

A SZAKKÉPZŐ ISKOLAI TANÁROK ÉS OKTATÓK KÉPZÉSE
A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN

1. A szakmunkásképző iskolák kialakulása

A Német Szövetségi Köztársaságban változatos szakképzési rendszer alakult ki, amelynek a szakmunkásképző iskola a magja és a legismertebb formája.

Kialakulása természetesen nem a Német Szövetségi Köztársaság megalapításával, 1949-ben kezdődött, hanem messze a 19. századba nyúlik vissza. Az ipari fejlődéssel párhuzamosan nőtt a munkaerő iránti igény, amelynek szükségképp túlnyomórészt a parasztságból kellett verbuválnia, és nagymértékű képzésre volt szüksége. A "továbbképző iskolák",¹ amelyek szakmai irányultságú elméleti ismereteket nyújtottak a tanoncoknak (míg az üzemek a gyakorlati képességek kifejlesztésében voltak illetékesek), növekvő jelentőségre tettek szert ebben az időben. A továbbképző iskolákban lényegében a szabad időben, vagyis a munkanapok estéin és vasárnap folyt az oktatás.

Az oktatást túlnyomórészt mellékfoglalkozásban látták el népiskolai tanítók és az üzemi gyakorlatból jövő oktatók.

1921-től vezették be Németországban a "szakmai iskola"² elnevezést, és 1932-től rendelték el az országosan egységes tanonciskolai iskolakötelezettséget. Csak lassanként fejlődött ki, a húszas és a harmincas években az önálló tanonciskolai tanár- és oktatóképzés.

2. A szakképző iskolák különböző formái

A szakképző iskolai tanár- és oktatóképzés mai rendszerének bemutatása előtt meg kell világítani egy pillantás erejéig azoknak az iskoláknak a rendszerét, amelyeket "szakképző iskolák" elnevezéssel foglalunk össze.

¹Fortbildungsschulen

²Berufsschule; a háború előtt a magyar tanonciskolának, a mai iskolarendszerünkben pedig a szakmunkásképző iskolának felel meg.

A Német Szövetségi Köztársaság föderalisztikus szövetségi állam, amelyben a szövetségi tartományoknak kulturális szuverenitásuk³ van. Ez azt jelenti, hogy a szövetségi tartományok alapvetően autonómok az iskolarendszer és a pedagógusképzés kialakításában. Hogy lehetőleg egységes legyen az NSZK-ban a fejlődés, ezért a szövetségi tartományok létrehozták a kultuszminiszterek állandó konferenciáját (KMK).⁴ A KMK egyezteteti azokat a vezérelveket, amelyek alapján szabályozzák a szövetségi tartományok a szakképző iskolák rendszerét és fejlesztését.

A szakképző iskolák rendszerében mindenekelőtt részidejű és teljes idejű iskolákat kell megkülönböztetni.

A részidejű iskolákat — lényegében a szakmunkásképző iskolák ezek — az üzemi képzésük mellett látogatják a szakmunkástanulók, rendszerint heti 8—12 tanítási órában. Ez a szakmai tevékenységet követő oktatás⁵ heti egy-két napon vagy tömbösített formában folyik. Az utóbbi esetben a tanulók egy vagy néhány hétig csak iskolába járnak, s azt követően több hétig az üzemi képzésben vesznek részt.

A teljes idejű iskolákhoz tartozik a szakmai előkészítő iskola⁶ és a szakmai alapozó iskola,⁷ amelyek megelőzik a tulajdonképpeni szakképzést. Mindkét iskola egyéves, és közel azonos időarányban nyújt elméleti és gyakorlati képzést. A szakmai előkészítő iskola azokat a fiatalokat szolgálja, akik még nincsenek abban a helyzetben, hogy szakmai képzésben vegyenek részt, és akiknél ki kell egyenlíteni a legkülönbözőbb tanulási és magatartási fogyatékoságokat. A szakmai alapozó iskolák 13 szakirány⁸ keretében (mint pl. fémtechnika, elektrotechnika, építőtechnika) kiterjednek majdnem minden képzési szakmára. Ezekben az iskolákban a választott szakirány alapjaival ismertetik meg a fiatalokat elméleti és gyakorlati képzés keretében, azzal a céllal, hogy képesek legyenek a megalapozott szakmaválasztásra. Ezt az évet be kell számítani a rákövetkező szakképzési időbe. A szakmai alapozó iskola mindaddig csak részben terjedt el a szövetségi tartományokban.

A fentebbieken túl a következők a tulajdonképpeni szakképző iskolaformák.

³Kulturhoheit

⁴KMK = Kultusministerkonferenz = Kultuszminiszteri Konferencia, ami elsősorban testületet jelent.

⁵berufsbegleitender Unterricht

⁶Berufsvorbereitungsjahr

⁷Berufsgrundbildungsjahr

⁸Berufsfeld; a mi szakképzési terminológiánkban szakmacsoportnak is fordítható.

– Egyéves vagy többéves szakiskolák,⁹ amelyek iskolai végzettség mellett rendszerint szakmai előképzettséget (részqualifikációt) vagy teljes szakmai képzettséget nyújtanak.

– Szakmai továbbképző iskolák,¹⁰ ahol fiatal szakmunkások és segítők szerezhetnek olyan végzettséget, amely lehetővé teszi számukra a szakközépiskolákban vagy a szakgimnáziumokban való továbbtanulást.

– Szakközépiskolák,¹¹ amelyek szintén feltételeznek bizonyos szakmai képzettséget, és magasabb szakmai képzettséghez vezetnek (pl. technikus, nevelő).

– Szakközépiszkolák¹² és szakgimnáziumok,¹³ amelyek részben szakmai kvalifikációt, valamint bizonyos iskolai végzettséget tételeznek fel, és szakfőiskolai, illetve egyetemi tanulmányokhoz vezetnek.

3. A tantárgyak

Az iskolák szakirányaiból erednek azok a tantárgyak, amelyek oktatására tanerőt kell képezni.

1. Szakirányok: egészségügy, elektrotechnika, élelmiszertudomány, fa- és műanyagtechnika, fémtechnika, formatervezés,¹⁴ gazdaságtudományok, grafikai technika, háztartástudomány, mezőgazdaság- és kertészettudomány, testápolás, textil- és ruházattechnika, vegyi technika.

2. Általános (közismereti) tantárgyak: iskolatípusok szerint a következő tantárgyakat kell oktatni: angol, biológia, fizika, francia, gazdaságtan, informatika, kémia, közösségismeret/politika, matematika, művészet, német, spanyol, sport, vallástan, zene.

3. Szakmai gyakorlati oktatás: a fentebb felsorolt szakirányok szerint.

4. Tanerőfoglalkoztatás

A szakképző iskolákban kétféle tanerő látja el az oktatást:

⁹ Berufsfachschulen

¹⁰ Berufsaufbauschulen

¹¹ Fachschulen

¹² Fachoberschule

¹³ Fachgymnasium

¹⁴ Gestaltungstechnik

— az elméleti tantargyak tanügyi tanácsosai¹⁵ a szakmai elméleti és a közismereti tantargyakat, valamint

— a szakmai gyakorlatok oktatói — nevezik még őket szakmai tanároknak, oktatómestereknek is —, akik az egyes képzési szakirányok szerint látják el a szakmai gyakorlat oktatását.

Míg az elméleti tárgyak tanárainak képzése tudományos főiskolákon¹⁶ folyik a felsőfokú tanulmányok utáni gyakorlonoki idővel,¹⁷ addig a szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése inkább a mesterképzésre épül, részben ezt követő, oktatóképző szemináriumi képzéssel.

Az iskolai hatóságok túlnyomórészt hivatalnoki státusban alkalmazzák a tanerőket.¹⁸ Ennek megfelelően az elméleti tantargyak tanárait a tudományos képzettségük alapján, amelyhez az 1. és a 2. államvizsga járul, magasabb hivatalnoki alkalmazási, illetve fizetési kategóriába sorolják be, mint a szakmai gyakorlatok oktatóit.

A besorolásnak kihatása van a kötelező óraszámra és a fizetésre. A szakelméleti és a közismereti tantargyak tanárainak (az ún. tanügyi tanácsosok) kötelező óraszámát tartományonként változóan, heti 23–25 óra, a szakmai gyakorlatok oktatóié pedig 23–28 óra. Egy 35 éves tanár, ha nős és egy gyermeke van, akkor a reál érvényes "A 13"-as bércategóriában kb. 4500.- DM havi bruttó bért kap. Az ugyanolyan idős és ugyanolyan családi állapotú oktató az ő számára érvényes "A 9"-es besorolásban havonta kb. 3200.- DM bruttó fizetéshez jut. Ezeket a jövedelmeket a szabad gazdaságban szerezhető jövedelmekkel összehasonlítva, a tanári fizetés valamivel alatta marad az okleveles mérnök, az oktatói fizetés pedig az üzemekben dolgozó mesterek fizetése alatt.

Szükséges megjegyezni, hogy alapjában véve nem lehetséges kiegészítő szakképző iskolai tanári stúdium nélkül alkalmazni mérnököket a szakképző iskolákban. Ugyancsak nem szokás gimnáziumi tanárokat sem alkalmazni, bár ebben eltérések vannak a szövetségi tartományok között.

¹⁵ Studienrat

¹⁶ wissenschaftliche Hochschule; hazai viszonylatban olyan egyetemi rangú intézménynek felel meg, ahol több tudományterületen folyik képzés (pl. műszaki, természettudományi, társadalomtudományi képzés egyazon főiskolán), vagyis a tudományegyetem főiskolai analagonjához ("tudományfőiskola") áll a legközelebb.

¹⁷ Referendariat

¹⁸ A hivatalnoki státus állami alkalmazást jelent, ami egyfelől bizalmi állás, másfelől jelentős védettség (pl. munkahely átszervezése, megszüntetése okán hivatalnoknak nem lehet felmondani).

5. A szakképző iskolai tanárok és oktatók képzése

A kulturális szuverenitás alapján mindegyik szövetségi tartománynak megvan a saját pedagógusképzési törvénye vagy a pedagógusképzést szabályozó törvényerejű rendelete.

5.1. A szakelméleti és közismereti tantárgyak tanárainak képzése

a) Főiskolai képzés

Az elméleti (szakelméleti és közismereti) tantárgyak tanárainak képzésére a következő, általánosan kötelező alapstruktúra alakult ki: a felsőfokú tanulmányokra való jogosultság (érettségi vagy azzal egyenértékű bizonyítvány) megszerzése, egyévi praktikum (szakmai gyakorlat) vagy teljes szakmai képzettség, tudományos főiskolai tanulmányok az 1. államvizsgálattal és gyakoronkság a gyakorlati szeminárium¹⁹ keretében szerzett 2. államvizsgálattal.

Messzemenően egységesek a szövetségi tartományok abban is, hogy minden szakképző iskolai tanárnak képzettséggel kell rendelkeznie egyvalamely képzési szakirányban, egy további konkrét tantárgyban és a neveléstudományokban.

A részleteket illetően nagyon sok különbség van az egyes tartományok között, úgyhogy egyetlen tanulmány keretében nem lehetne teljes képet adni a részletekről is. Ezért a továbbiakban Alsó-Szászország példáján mutatjuk be a szakképző iskolai tanárok képzését. Ez azért lehetséges, mert Alsó-Szászország gyakorlata hasonlít a legtöbb tartományéhoz, és szorosan követi a kultuszminiszteri konferencia határozatait és ajánlásait.

A tanulmányok tartalmát csak közvetve tudja befolyásolni az állam, mégpedig oly módon, hogy feltételeket szab meg az államvizsgára vonatkozóan, és állami vizsgálóhivatalokat állít fel. Annak alapján, hogy az alkotmány szavatolja a kutatás és az oktatás szabadságát, a felsőoktatási intézmények autonómiát élveznek a tanulmányi rend és az egyes stúdiumok tartalmának megállapításában.

A tanulmányi idő rendszerint nyolc szorgalmi szemeszter és két vizsgaszemeszter. A szabályszerű tanulmányi idő túllépése lehetséges. A tanulmányoknak három súlyponti területük van:

1. szakmai és gazdasági pedagógia, félévenként 30 órában,
2. a szakirány szerinti képzés 85^{*}, illetve 70 órában félévenként,
3. a választott tantárgynak megfelelő képzés 45^{*}, illetve 60 órában félévenként.

¹⁹Studienseminar

A csillaggal jelölt óraszámok az egészségügy, elektrotechnika, építő-technika, fémtechnika, formatervezési technika és gazdaságtudományok szakirányra, illetve az ezekkel kapcsolatos tantárgyakra vonatkoznak.

A szakmai és gazdasági pedagógiában a hallgatóknak ismereteket kell szerezniük

– a pszichológiában, valamint a szakképzési pedagógiai tevékenység szociológiai alapjaiban,

– a szakképzési rendszerekről,

– a szakmai kvalifikációs és szocializációs folyamatokról, valamint

– a szakmai tanulási folyamatok didaktikai alapjairól.

A tanulmányoknak ez a része minden hallgató számára kötelező, és betekintést kell hogy nyújtson a szakképzési pedagógia, valamint a szakképzési rendszer sajátosságaiba.

A szakirány (vö. 3.1.) szerinti képzésben átfogó ismereteket szereznek a hallgatók szakirányuk alap- és alkalmazási területeiről. Két példa világítja meg ezt.

Az élelmiszer-tudományok (táplálkozástudományok) szakirány alapterületeihez a következő részterületek tartoznak: élelmiszer-kémia, általános élelmiszer-technológia, kémia, fizika, az ember funkcionális autonómiája és fiziológiája, biológia és élelmiszer-mikrobiológia. Ezeket a részterületeket súlyozni is lehet.

A vizsgán a következő területeken szerzett ismeretekről kell bizonyosságot tenni:

– élelmiszer-technika, súlypont a gabonafélék és a hús, valamint a gasztronóma és a közétkeztetés,

– élelmiszerek minőségtana, beleértve az élelmiszer-higiéniát és az élelmiszerjogot,

– táplálkozástan.

A fémtechnika szakirány gyártástechnika és gépjárműtechnika ágazatra tagolódik.

A gyártástechnológiai ágazaton gyakorlatokat kell végezni az alapanyagok és az elektrotechnika alapjai témakörökben, kötelező továbbá egy fizikai praktikum és szerkesztési gyakorlatok a gépelemek témakörben. Kötelező elméleti tantárgyak a mérnöki matematika, műszaki mechanika, gépelemek, gyártástechnika alapjai és gyártási alapanyagok. Ezekhez járulnak még laborgyakorlatok és a programozás alapismeretei.

A vizsgatárgyak a gyártási folyamatok és technika, alakítótechnika, szerkezeti anyagok, alapanyag-technika, gyártási mérés- és minőségbiztosítás, valamint a mérés- és a szabályozástechnika alapjai.

Mindegyik hallgató részt vesz a szakirányának megfelelő didaktikai kurzuson.

A tantárgyak (vö. 3.2.) szerinti stúdiumok felépítése hasonló a szakirány stúdiumaiéhoz, csak erre a célra általában kevesebb óraszám áll rendelkezésre.

Mindegyik hallgatónak egy-egy 4 hetes szakképző iskolai praktikumon kell részt vennie a tanulmányi idő első és második felében.

b) A gyakornoki szemináriumon folyó képzés

Az első államvizsga után, amellyel lezárulnak a főiskolai tanulmányok, a végzettek gyakornokként beiratkozhatnak egy gyakornoki szemináriumba. Itt kétéves gyakornoki szolgálat keretében folyik az iskolai gyakorlatra való felkészítés. A gyakornoki szeminárium iskolapedagógiai szemináriumból és két (a szakirány és a tantárgy szerinti) szakmódszertani szemináriumból áll.

Az iskolapedagógiai szeminárium feladata, hogy kapcsolatot teremtsen a főiskolán szerzett elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat között, megvilágítsa a szakképzés jelentőségét a társadalomban és az oktatásügyben, és bevezesse a gyakornokokat az iskola- és a hivatalnoki jogba.

A szakdidaktikai szemináriumokon a szakok vezetői²⁰ bevezetik a gyakornokokat a tantárgyak didaktikájába és metodikájába. Ugyanők segítik tanácsaikkal a gyakornokokat az iskolai oktatás előkészítésében és levezetésében, s ennek megfelelően rendszeresen látogatják a gyakorlóiskolákat.

A gyakorlóiskolákban vezető tanárokhoz²¹ osztják be a gyakornokokat, akik részt vesznek a vezető tanár óráin, és segítséget kapnak a vezető tanártól a saját gyakorló óráikhoz. Ezen túl még önállóan is tanítanak néhány órában.

A képzésnek ez a (főiskolai utáni) második szakasza a második államvizsgával — a tulajdonképpeni tanárvizsgával — zárul. A végzettek a "szakképző iskolai tanári hivatal jelöltje"²² szakmai képesítést kapják meg, és ennek birtokában pályázhatnak meg tanári állást az iskolahivataloknál, illetve az iskolai hatóságoknál.

5.2. A szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése

A szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése Alsó-Szászországban ún. oktatóképző szemináriumokon²³ folyik. Ez a képzési forma azoknak áll a rendelkezés-

²⁰ Fachleiter

²¹ Ausbildungslehrer

²² Assessor des Lehramtes an berufsbildenden Schulen

²³ Ausbildungsseminar

sére, akiket ún. felkészítő alkalmazásba (mintegy betanulási időre) vettek fel valamelyik szakképző iskolába. Azt lehet felvenni az ilyen felkészítő alkalmazásba, aki

- elvégezte a reáliskolát,

- rendelkezik teljes szakmai végzettséggel és legalább három féléves szakfelsőiskolai végzettséggel (pl. technikus képesítéssel) vagy mestervizsgálóval, és

- legalább kétévi üzemi gyakorlata van.

A felkészítő alkalmazás idején oktatóképző szemináriumon és szakképző iskolában készül fel a jelölt. A képzés aszerint a szakirány szerint (vö. 3.3.) folyik, amely megfelel az oktatójelölt előképzettségének és addigi szakmai tevékenységének. Az oktatóképző szemináriumon

- iskolapedagógiai és

- a szakirány szakmai gyakorlati képzésének megfelelő didaktikai felkészítés folyik. Ehhez járul még a gyakorló oktatás az iskolában.

Az iskolapedagógiai képzés a következő területekről válogatott témákban zajlik: szakképzési pedagógia, pedagógiai pszichológia és szociológia, iskolaszervezet, iskolajog, hivatalnoki jog és közoktatásjog. Ehhez járul még a didaktikai szemináriumokon a szakirány gyakorlati képzésére vonatkozó didaktika és metodika.

Az oktatójelöltek beosztják a szakképző gyakorlóiskolákban egy tapasztalt oktatóhoz, és részben az ő vezetésével, részben önállóan oktatnak.

Emellett a szemináriumok előadói is látogatják és segítik az oktatójelöltek.

A képzés 18 hónap után zárul "a szakmai gyakorlat oktatója" képesítést adó vizsgával. Ennek birtokában pályázhatnak a végzettek iskolai alkalmazásra.

6. A szakképző iskolai tanárok foglalkoztatási helyzete

Az alkalmazásra vonatkozóan meg kell jegyezni, hogy egy idő óta restriktív a szövetségi tartományok magatartása. Noha még sok szakképző iskolában nincsen meg a teljes tanári, oktatói ellátottság, mégis csak kevés tanárt, oktatót vesznek fel a csökkenő tanulói létszám és a munkanélküliség következtében kiéleződött pénzügyi helyzet miatt. Ennek az a következménye, hogy sok kiképzett tanár és oktató nem kap állást, s emiatt mind kevesebb érettségizett fiatal jelentkezik szakképző iskolai tanári tanulmányokra a főiskolákon.

7. Kritikai megjegyzések a szakképző iskolák pedagógusainak képzéséhez

A kritikák nagyon sokfélék és sokirányúak, ezért itt csak a főbbeket lehet megemlíteni.

Kritizálják, hogy már egyévi gyakorlati munka után is lehet jeletkezni a tanári főiskolai tanulmányokra, s emiatt az elméleti tantárgyak tanárainak oktatómunkája nagyon távol áll a gyakorlattól. További kritizált kérdés, hogy egyáltalán létezik-e az elméleti tantárgyak és a gyakorlati képzés szerinti szétválasztás, és nem lenne-e jobb olyan tanerőket képezni, akik el tudják látni a szakképző iskolákban mind az elméleti oktatás, mind a gyakorlati képzés feladatait.

A jövőbeni fejlődésre különböző tendenciák rajzolódnak ki:

– az elméleti tantárgyak tanárainak képzése terén a szakmacsoportban és egy további, közismereti tantárgyban való képzés megtartása,

– lemondás a közismereti tantárgyban való képzésről a szakmai irányú képzés erősítésének, elmélyítésének javára,

– olyan tanárok képzése, akik a tantárgyaik szerint szakképző iskolában és gimnáziumban is alkalmazhatók,

– a legmehszebbmenő követelés pedig az elméleti tantárgyak és a szakmai gyakorlat tanerőinek képzésében meglévő szétválasztás megszüntetése.

* * *

A tanulmány eredeti címe: Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.

Fordította: Varga Lajos

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A PRÁGAI MŰSZAKI EGYETEMEN

Csehszlovákiában is, akárcsak nálunk, 6—16 éves korban iskolakötelesek a gyermekek. Az iskolarendszer a 8 osztályos alapiskolára épül, amelyen belül két tagozatot különböztetnek meg: 1. tagozat (1—4. osztály) és 2. tagozat (5—8. osztály). Az iskolakötelezettséget a miénkhez hasonlóan teljesítik a gyermekek; aki évvesztés nélkül fejezte be az alapiskolát, az még legalább két évig tanul valamelyik középfokú iskolában. Ugyancsak a miénkhez hasonlóan három fő középiskolátípus van. Lényeges különbség azonban, hogy Csehszlovákiában a gimnáziumnak is van szakképzési funkciója. A felsőfokú tanulmányokra való felkészítés mellett ugyanis feladata a gimnáziumnak, hogy a kifejezetten szakképző iskolákhoz viszonyítva, szélesebb bázisú szakmai alapozó képzést adjon elsősorban a következő szakirányokban: gépészet, elektrotechnika, kémia, építés, közgazdaság, programozás. Ezt a szakirányú képzést mindenekelőtt "a szakképzés és a termelés alapjai" elnevezésű tantárgy szolgálja (heti 2 óra az I. és a II., heti 6 óra a III. és a IV. osztályban). Ily módon kívánják elősegíteni azoknak a gimnáziumban végzett fiataloknak a munkába állását, akik nem jutnak be a felsőoktatásba. A középfokú szakképző iskoláknak is a mi rendszerünkhöz hasonlóan két fő típusa van: 4 osztályos, érettségivel záruló (szakközépiskola), valamint 2-3 osztályos, csak szakmai végzettséget nyújtó szakmai iskola (szakmunkásképző). A négyosztályos szakképző iskolában elég nagy súllyal szerepel az általános művelés; a teljes tanítási idő 44%-a. A gimnáziuméhoz viszonyítva sokkal körülhatároltabb szakmai jelleg miatt az itt szerzett érettségi is elsősorban az iskola szakmai irányultságának megfelelő szakirányban teszi lehetővé a továbbtanulást.

A pedagógusképzés rendszere a következő. Az óvónők képzése ilyen célú szakmai középiskolában folyik. Az alapiskola 1. tagozatának tanítóit a főiskolák "pedagógiai karain" (pedagogicka fakultá) képezik, nyolcszemeszteres képzésben. A tervek szerint az alapiskola 2. tagozatának és a középfokú iskolák általánosan művelő (közismereti) tantárgyainak tanárai tudományegyetemek megfelelő karán kapják majd a képzést "pedagógiai tanszékek" szervezeti keretében. Így az oklevelük is az 5—12. osztályban való tanításra jogosítja fel őket. Jelenleg azonban az 5—8. osztály tanárait még többnyire főiskolák pedagógiai (tanárképző) karain képezik. A képzési idő a főiskolákon 4, az egyetemeken 5 év. A képzés kétszakos.

A szakképzést szolgáló tantárgyak (gimnáziumi és szakképző iskolai) tanárai a szaktárgy jellegének megfelelő felsőfokú szakmai képző intézményben kapják felkészítésüket.

A prágai Cseh Műszaki Egyetemen (České Vysoké Učení Technické = CVUT) a Mérnök-képző Kutatóintézet (Vyzkumny Ústav Inženýrského Studia = VUIS) keretében folyik a pedagógusképzés, az egyetem műszaki jellegének megfelelően a gimnáziumi és a szakképző iskolai műszaki tantárgyak számára. Az intézet három osztályból áll: adminisztrációs és információs, metodikai-pedagógiai és oktatástechnikai osztály. A tanárképzés a metodikai-pedagógiai osztályra tartozik; emellett azonban még kutatómunkát is végez az osztály, jelenleg főleg a számítógéppel segített tanulás oktató- és tanulóprogramjainak fejlesztése terén. Az oktatástechnikai osztály a felsőoktatás számára fejleszt hardvert és szoftvert.

A pedagógusképzésnek két fő formája van.

a) Kombinált stúdium. Ezen a nappali tagozatos mérnök-hallgatók vehetnek részt. Feltétel, hogy a hallgató jó eredményt érjen el a mérnöki stúdiumokban. A "jó eredmény" a mi osztályzati rendszerünkben kifejezve 3-asnál jobb átlagot jelent; a pontos alsó határ tanévenként változik az évfolyamátlag és a jelentkezési arány függvényében. Szükséges még a pedagógiai stúdiumok felvételéhez annak a (mérnöki) karnak a dékáni hozzájárulása, ahol a mérnöki tanulmányait végzi a hallgató. A pedagógiai képzés kétszemeszteres részképzés, mégpedig négyéves képzési idejű mérnöki szakmák hallgatói részére a harmadik, ötéves mérnök-képzésben pedig a negyedik tanévben. A képzés befejező része a mérnöki diploma megszerzése utáni kétszemeszteres posztgraduális stúdium keretében folyik.

A képzés óraterve a következő:

Tantárgy/Félév	1.	2.	3.	4.	A	O	V
1. marxista-leninista etika és esztétika	20	—	—	—	—	—	1.
2. az ember biológiája, egészségmegőrzés	—	—	13+7	—	—	—	3.
3. pszichológia	20+10	15+10	—	—	1.	—	2.
4. pedagógia	5+5	30+15	—	—	1.	—	2.
5. a szakmai tantárgyak didaktikája	—	—	20+20	20+30	3.	—	4.
6. didaktikai technika	—	—	4+6	—	—	3.	—
7. oktatásügyi vezetés és szervezés	—	—	10	—	3.	—	—
8. pedagógiai gyakorlat	—	—	—	20	—	4.	—
	60 +	70 +	80 +	70 =	280 óra		

A = aláírás, O = osztályzat, vizsga nélkül, V = vizsga a megjelölt félév végén.

A képzés diplomamunkával és államvizsgával zárul. Az utóbbi tantárgyai: pedagógia, pszichológia, szakmódszertan.

b) Posztgraduális stúdium. Végzett mérnökök vehetnek részt rajta a munkahelyük hozzájárulásával. Ha a mérnök már iskolában dolgozik, akkor az iskolában való munkába állását követően 5 éven belül meg kell szereznie a tanári képesítést. Mindaddig az elérhető tanári fizetésének csak kb. 2/3-át kapja. Ez igen komoly anyagi ösztönző. (Nálunk csak "kívánatos" ezeknek a mérnököknek a számára tanári képesítés megszerzése.) A "posztgraduális stúdium" időtartama négy szemeszter. Az első három félévben heti 1 alkalommal jönnek be a hallgatók 8 órányi foglalkozásra. A negyedik szemeszter a diplomamunka elkészítésére szolgál.

Az óraterv a következő:

Tantárgy/Félév	1.	2.	3.	A	O	V
1. marxista-leninista etika és esztétika	20	—	—	—	—	1.
2. az ember biológiája, egészségmegőrzés	13+7	—	—	—	—	1.
3. pszichológia	20+10	15+10	—	1.	—	2.
4. pedagógia	5+5	30+15	—	1.	—	2.
5. a szakmai tantárgyak didaktikája	—	20+20	20+30	2.	—	3.
6. didaktikai technika	—	4+6	—	—	2.	—
7. oktatásügyi vezetés és szervezés	—	10	—	2.	—	—
8. pedagógiai gyakorlat	—	—	20	—	3.	—
	80 +	130 +	70 =	280 óra		

A kétféle képzési formában tehát ugyanazok a tantárgyak szerepelnek, ugyanannyi órával. A tantárgyi programok (tantervek) is azonosak. (A Bratislavai Szlovák Műszaki Főiskolán folyó képzéssel való összehasonlításhoz vö.: Oriensky, 1986.)

Már az óraterv (még inkább a tantárgyi programok) alapján megállapítható, hogy a prágai képzési rendszer (ami gyakorlatilag a cseh rendszert jelenti) lényeges pontokon tér el a mi műszaki pedagógusképzésünktől. Nálunk a pedagógiai felkészítés neveléstörténet, neveléelmélet, didaktika, oktatásmódszertan tantárgyak keretében folyik. A cseh rendszerben egyetlen (integrált) tantárgy helyettesíti az első hármat. A gyakorlatra orientáltságot erősíti a cseh rendszerben az ember biológiája és egészségmegőrzés, valamint az oktatásügyi vezetés és szervezés tantárgy. Közelebbről is megvilágítják a képzés tartalmát a tantárgyi programok.

1. Marxista-leninista etika és esztétika. A tanterv nem részletezi a tananyagot, csupán megjegyzi, hogy az iskolaügyi minisztérium által a marxizmus-leninizmus oktatására hozott előírások szerint.

2. Biológia és egészségmegőrzés. Az óratervben "az ember biológiája és egészségmegőrzés", a tantárgyi tantervek között pedig "az ifjúság biológiája és egészségmegőrzés" a tantárgy neve. Főbb témakörei: az egyén biológiai és

pszichikus fejlődése; az egészséges fejlődés fiziológiája és higiénája; iskolai és munkahelyi higiénia; szenvedélybetegségek (dohányzás, italozás, drogszedés) megelőzése, iskolai vonatkozásai.

3. Pszichológia. 1. Általános pszichológia (15 óra). 2. Nevelépszichológia (25 óra): fejlődés és tanulás, pszichodidaktika, tanulásemlékek, pedagógiai-pszichológiai karakterisztika, a tanár-tanuló kapcsolat pszichológiája. 3. Szociál- és munkapszichológia (15 óra): szocializáció és oktatás, verbális és nonverbális kommunikáció, a munkatevékenység pszichológiai vonásai, munkahelyi kapcsolatok pszichológiai kérdései.

4. Pedagógia. 1. A pedagógia általános alapjai (15 óra): a pedagógia területei, nevelés, oktatás, képzés; nevelés- és pedagógiaelmélet; a marxista-leninista filozófia mint a pedagógia metodológiai alapja; a pedagógia mint tudomány; a pedagógiai gondolkodás főbb fejlődési korszakai; a nevelés intézményei Csehszlovákiában; a Szovjetunió és más szocialista országok nevelési rendszere. 2. Az általános didaktika alapjai (15 óra): a didaktika mint az oktatás és tanulás elmélete; az oktatás történeti meghatározottsága; az alap- és középiskolákban folyó oktatás; a tantárgyak szerepe, kapcsolatai; a tankönyvek; az oktatás folyamata, gnoszológiai és logikai alapok; az oktatás alapvető módszerei az alap-, a közép- és a szakképző iskolákban; szervezési formák; a tanítási óra, iskolai teendők; a szocialista iskola tanárának pedagógiai karaktere. 3. Az iskolai és az iskolán kívüli nevelés elmélete (25 óra): a kommunista nevelés elméletének alapjai; a szocialista iskolában folyó nevelés; a tanuló mint a nevelés tárgya és alanya; a nevelés módszerei; a kommunista nevelés célja és tartalma; ideológiai-politikai nevelés; kommunista erkölcsi nevelés; a kollektívában való magatartásra nevelés; a szocialista hazafiságra és a proletár internacionalizmusra nevelés; munkára nevelés; az esztétikai nevelés, helye a kommunista nevelés rendszerében; a tanuló iskolán kívüli munkája; a szülők és az iskola együttműködése.

5. A szakmai tantárgyak didaktikája. A szakmai tantárgyak didaktikája és a pedagógia tudományterületeinek kapcsolata (4 óra). A szakmai tantárgyakban folyó nevelés és képzés céljai (5 óra). A szakmai tantárgyak tananyaga és tanterve (8 óra). A nevelés és képzés folyamatának alakítása a szakmai tantárgyakban (15 óra). A szakmai tantárgyak tanára (5 óra). A szakmai tantárgyakban folyó oktatás didaktikája (speciális didaktika, 45 óra): a tantárgy célja, tartalma, struktúrája; a képzési folyamat specifikumai; az önálló munkára és a szakmai gondolkodásra nevelés; tematikus tervezés; korszerű oktatási módszerek és eszközök; a tankönyvekkel és más segédletekkel folyó

munka; felkészülés a tanórásra, foglalkozásra. Végül a diplomamunka segítését szolgáló speciálszeminárium (összesen 8 órában).

6. Didaktikai technika. A tanulás technikai alapjainak korszerűsítése; oktatási segédeszközök.

7. Oktatásügyi vezetés és szervezés. Főbb fejezetei: a tudományos-technikai forradalom kihívásai; Csehszlovákia iskolapolitikája; a csehszlovák oktatásügy távlati fejlesztési programja; iskolaszervezet, ellenőrzés és felügyelet; iskolai adminisztráció.

8. Pedagógiai gyakorlat. Hospitálásból és gyakorló tanításból, valamint az iskolai és iskolán kívüli más tanári tevékenységek megfigyeléséből és azokban való részvételből tevődik össze. Ezek időbeli tartamára, arányára nem utal a tanterv. Előírja viszont, hogy a hallgatók kis csoportokban (2-4 fő) dolgozzanak.

Mindegyik tantárgyi program feltünteti a hallgatók számára ajánlott irodalmat is.

A diplomamunka (szakdolgozat) megkívánt színvonala és terjedelme hasonló a miénkhez. Eltérés a mi rendszerünkhöz viszonyítva, hogy nincsen külső konzulens és külön bíráló, hanem csak tanszéki konzulens, és ugyanő bírálja a szakdolgozatot, javasol rá osztályzatot. A továbbiak a nálunk is szokásos módon folynak: a hallgató még az államvizsga előtt megkapja a szakdolgozatára írt bírálatot, az államvizsgán megvédi a munkáját, és az államvizsga-bizottság dönti el az osztályzatot.

A szakdolgozatok témáit a tanszék munkatársai javasolják, és a hallgatóval való megállapodás alapján véglegesítik. Lényeges eltérés a mi gyakorlatunkhoz viszonyítva, hogy a CVUT VUIS illetékes munkatársaitól kapott tájékoztatás szerint időszakonkénti súlyponti témakörből vett témákra beszélnek a hallgatókat. Jelenleg az információtechnika, különösen a számítástechnika mindenféle oktatási vonatkozásai (a felsőoktatást is beleértve) az "időszerű" témakör. Ebből a témakörből íratják a szakdolgozatoknak legalább 50%-át.

A szakdolgozatot az utolsó vizsga utáni 1 éven belül nyújthatja be a hallgató külön engedély nélkül.

A fő problémák hasonlóak a miénkhez. Mindenekelőtt azzal az ott is eléggé általános hiedelemmel kell megküzdeniük a cseh kollégáinknak, hogy aki jól képzett a szakmában, az már oktatni is tudja a szakmájába vágó tantárgyakat. Az okozza azonban a legnagyobb problémát, hogy Csehországban is meg sokasodott azoknak a gyermekeknek a száma, akik szociálisan rossz vagy veszélyeztetett háttérből jönnek. Ezek a tanulók elsősorban a szakképző isko-

lákban halmozódnak. A prágai szakképző iskolákban a tanulóknak kb. 40%-a sérült családi háttérrel rendelkezik (elsősorban a sok válás miatt). Sok az iskolakerülés, az iskolán belüli durva fegyelmezetlenség, amikkel szemben a tanár gyakorlatilag tehetetlen. Ezért a prágai kollégák úgy látják, főleg a posztgraduális stúdium hallgatóitól kapott jelzések alapján, hogy a műszaki pedagógusképzésben nagyobb teret kellene adni a nevelési problémák megoldására való felkészítésnek. E kérdés megoldását látják jelenleg a legfontosabb feladatnak a pedagógusképzésben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A ČVUT VUIS munkatársaitól, elsősorban doc. dr. CSc. Pavel Slaviček kollégától kapott tájékoztatás.
2. Dplnující studium pro ziskáni pedagogické spůsobilosti. (Kiegészítő stúdium a pedagógiai képzés megszerzéséhez.) ČVUT VUIS. 1989. Kézirat. 2. o.
3. Doplňující studium pro ziskání pedagogické kvalifikace. (Kiegészítő stúdium a pedagógiai kvalifikáció megszerzéséhez.) A ČVUT-on folyó műszaki pedagógusképzés tanterve. ČVUT. 1988. Kézirat. 20. o.
4. Jeník, Pavel: Schulwesen in der Tschechoslowakei. Praga. Orbis. 1980. 104. o.
5. Orienšky, Dušan: A műszaki tantárgyak tanárainak képzése a Bratislavai Szlovák Műszaki Főiskolán. = Magyar Pedagógia, 1986. 2. sz. 283–289. o.

GONDOS ANNA—SOMORJAI ILDIKÓ

A KONFLIKTUSMEGOLDÁSOKNAK VAN BÉKÉS ÚTJA IS

"Vannak olyan osztályok, ahová kifejezetten nehéz bemennem. Fegyelmezetlenség, érdektelenség és mindig újabb rendezavarás fogad ezekben az osztályokban. Már nem tudok mit kezdeni velük, ezek a gyerekek csak megúszni akarják az órákat. Nekem ez a viselkedés elfogadhatatlan, de tehetetlen vagyok, maradnak a sorozatos kudarcok, a fokozódó elkeseredésem, megújuló gyomorpanaszaim."

"Vannak olyan tanárok, akiket szívesen lecserélnék. Úgy jönnek be az órára, hogy már a belépésnél lehet látni, hogy ma sem fogjuk megérteni egymást. Én szívesen járnék iskolába, még jobban is tanulnék, ha tudom, hogy a tanár is meghallgat, netán azt is el tudja fogadni, hogy egy tanulónak is lehet problémája."

Ezek a megállapítások eléggé pontosan tükrözik azt, hogy napjaink iskolájában a tanár—diák kapcsolat is válságban van. A szemben álló felek köz-

lései egy megromlott kapcsolati kultúrának árulkodó jelei, s a tartalom arra utal, hogy napjaink ellehetetlenült iskolájában tanár és diák egyaránt vesztesnek érzi magát. Ugyanakkor mindenki érzi, nem törvényszerű, hogy ez így legyen. Sokan keresik a megoldást, nem adták fel kísérleteiket és jó szándékú próbálkozásait, hitüket a kapcsolatépítés gyakorlati útjainak megtalálására.

Érezhetően egy hiányhelyzetbe robbant be egy szinte napok alatt elfogyott könyv, melynek szerzője alternatívát kínál a konfliktusok vesztes nélküli megoldására, a kapcsolatban élők igényeinek tiszteletben tartására, az egyenrangú felek közötti nyílt kommunikációra való rátanulásra. Thomas Gordon Tanári Eredményesség Tanulásáról írt könyve valódi kínálat azoknak, akik nemcsak a központilag elrendelt reformintézkedésektől vagy a mindenhol meg nem valósítható iskolareform-szigetek megalkotásától, netán az iskolarendszer teljes átalakításától várják rossz közérzetük csökkenését, hanem addig is, míg a lényegi változásokat kikényszerítik az oktatásügyben közvetlenül érintettek, igyekeznek valami hatékony módszerre szert tenni, hogy legalább saját problémáik megfogalmazásával, érzéseik megnevezésével esélyt adjanak a viselkedés módosítására és az úgynevezett problémamentes tanulási-tanítási terület megnövelésére.¹

A kapcsolati kultúra változtatása és az iskolai szervezet humanizálása megelőzheti az oktatásban elodázhatatlan változásokat. A viselkedés pontos megfogalmazása és nem hibáztató leírása inkább meghozza a kívánatos eredményt, mint az iskolában gyakorta alkalmazott fegyelmezési eljárások.

"A tanítás a szeretet egyik módja" — idézi a régi szállóigét Gordon, de mit lehet tenni azért, hogy ez a boldog állapot újra létrejöhessen? El lehet olvasni Thomas Gordon A tanári hatékonyság fejlesztése című könyvét. Ez a könyv a Teacher Effectiveness Training rövidítéseként a T.E.T.-ről szól. Ugyanakkor nem elég a módszerről olvasni, nem elég előadást meghallgatni vagy beszélni róla, a valódi eredmények eléréséhez ezt a módszert megtanulni, alkalmazni és gyakorolni szükséges.

A tanári hatékonyság művelését a jelenlegi hierarchizált iskolákban sokaknak nehéz elképzelni. Megnyugtató viszont arra gondolni, hogy nem kell az egész társadalom — és benne az iskola — reformját megvárnunk ahhoz, hogy a hierarchia blokkoló hatását megszüntessük. Jelenleg mind a tanárok, mind a diákok számára a büntetés-jutalmazás a hatékonyság előmozdításának eszköze. Gordon határozottan állítja, és a követők tapasztalhatták, hogy a büntetés

¹Th. Gordon: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1989. Gondolat K. 343 o.

és jutalmazás — beleértve a dicséretet is — nem szerepel a hatékony tanár és hatékony iskola kelléktárában. Már saját magyar tapasztalataink is igazolják, hogy a módszer segítségével a hierarchián belül is meg tud születni a tanár, a diák és a közösség autonómiája. Úgy tűnik, hogy az autonómia alapvető feltétele mindenfajta befolyásolásnak, és így természetesen a pedagógusmesterségnek is. Ezt az autonómiát lehet elérni a Gordon által tanított módszerek használatával. Megfigyelésünk szerint a hatékony tanárok nem az iskolavezetéssel keresik a lehetséges kölcsönös kapcsolatokat, hanem elsősorban a diákokkal alakítják ki ezeket. Azért kell ezt mindenekeelőtt hangsúlyozni, mert a befolyásolás alapfeltétele az elfogadás. Az elfogadásra ugyanúgy szüksége van a tanárnak, mint a diáknak. Gordon a tanfolyamain eléri, hogy a résztvevők gyakorlatban is igazolva lássák a szükségletek hierarchiáját, melyet A. Maslow interpretációjában mutat be. A gyakorlatok során világossá válik, hogy közvetlenül az éhség és fizikai biztonság után legalapvetőbb igénye az embernek, hogy személyében elfogadva érezhesse magát a másik által. Miután a szükségletek piramisszerűen épülnek egymásra, az elfogadás kielégített szükséglete nélkül nem jöhet létre semmiféle teljesítmény és önmegvalósítás. A kölcsönkapcsolat az elfogadásért jön létre, és ez a tét sokkal nagyobb a hatékony tanár számára, mint az órán átadásra kerülő bármilyen fontos ismeret.

A szükségleti hierarchiában egy adott pillanatban egy-egy tanár vonatkozásában az osztály tagjai különböző szinteken helyezkednek el. A pedagógiai munka úgy alakul, hogy az elfogadást megadva, a teljesítményhez még el nem jutott gyerek számára pillanatnyilag csak az alkotó energiák felszabadítása történik. Ezek az energiák teszik lehetővé a kapcsolatteremtést a többi gyerekekkel, ami a közösségépítést a fegyelmezés helyére lépteti. Az így működő tanórában természetesen nem lehet tudni, hogy a hagyományos értelmű tantervben szokásos lépések közül mennyit sikerül egy-egy órán elvégezni, főként első időben. De minden órán egyszeri és megismételhetetlen történéseket él át a diák és a tanár.

A hatékonyságfejlesztő tréningeken majdnem olyan drámai a tanárok rácsodálkozása az éppen levetkőzni kívánt korábbi módszerek hatásaira, mint az új, hatékony módszerek eredményeire. A gyakorlatok során korábban egymást sosem látott tanárok a közösségépítő metódusok tanulása közben valódi közösségeket építenek fel. Ez a tény nemcsak arra alkalmas, hogy a módszert minden foglalkozáson meggyőzően propagálja, hanem arra is, hogy az így keletkezett kisközösségek egymással kapcsolatba lépve az új pedagógiai módszerekkel kísérletező csoportok egymást támogató önszorgító hálózatává fejlődhessenek.

Így reális lehetőséget mutat a pedagógiai ún. alulról szerveződő megújításra.

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mit ér az, ha pl. egy iskolának egy tanára a gordonai hatékonysággal tanít, miközben kollégái a régi módon fegyelmeznek, büntetnek, dicsérnek. Magunk is nehezen hittünk Gordon ígéretének, melyet könyvében is olvashatunk, hogy a módszer hatékonyságát nem rontja, a gyerekeket nem zavarja meg, ha egy tanár dolgozik velük így, és a többi nem. Ennek magyarázata, hogy az itt tanult technikák mindig az "itt és most"-ban kerülnek bevetésre, mindig jelen időben, egyes szám első személyben fogalmazódnak meg a tanár szükségletei, és a következő órán egy újabb "itt és most" helyzetben folytatódnak. A módszer megkülönbözteti a ki nem elégitett igény birtokosa szerint azt, hogy éppen kié a probléma, és aszerint ajánl megoldási módokat. Természetesen a gordonai iskolában is vannak konfliktusok, melyeknek megoldásánál ragaszkodni kell a problémamegoldás hat lépéséhez, és teljesen félre kell tenni a felnőtt és a gyerek pozíciójából származó hatalmi lehetőségeket. A konfliktusmegoldással sem lehet az értékek ütközését elkerülni, de az ütközések esetén bevethető hatékony módszerek mellett a közösség a támogatásával képessé teszi a tanárt mint embert arra, hogy belenyugodjon abba, amit új, hatékony fegyvereivel sem tud leküzdeni, és felbátorítja az összes lehetséges változtatások meglépésére. Magyarországon a 25. a világon, ahol ez a módszer terjed. A tanfolyamot végzett tanároktól még nem kaptunk olyan visszajelzést, hogy a jelenlegi feltételek akadályoznák a módszer használatát, sőt, ahogy a diákokban is, bennük is kreatív erők szabadultak fel a Gordon-módszer alkalmazása közben.

FALUS IVÁN—GOLNHOFER ERZSÉBET—KOTSCHY BEÁTA—M. NÁDASI MÁRIA—
SZOKOLSZKY ÁGNES

A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK

Budapest. Akadémiai Kiadó. 1989.

— Gondolatok egy empirikus vizsgálat eredményeiről —

Régi felismerés, hogy a pedagógusok képzésében a szakmai (szaktudományos) ismeretek felduzzadása nem járt együtt a tananyag megtanításának hatékonyabbá tételével. A pedagógiai képzésben pedig — a társtudományok és kísérleti iskolák eredményei ellenére — alig sikerült gyakorlatra orientált elméletet közvetíteni, ütőképes metodikát kitermelni. A sokféle kritika és megújítási törekvés ugyan kimozdította a pedagógusképző intézményeket "az elégedettség állapotából", de gyökeres megújulásra nem került sor. Részben azért nem, mert a leromlott felsőoktatás anyagi, tárgyi és személyi feltételei ezt szinte lehetetlenné tették, részben azért nem, mert a pedagógusképzés nem támaszkodhatott elegendő és eléggé meggyőző beválási tapasztalatra, hatékonyságmutató vizsgálatokra.

Falus Iván és munkatársai "A pedagógia és a pedagógusok" c. könyvükben eredeti kérdésfeltevéssel, hiteles metodikával tárnak eléink egy sokoldalúan átgondolt helyzetképet. A kutatók megfogalmazzák: "Célunk, hogy az elvek és a valóságos történésekről kialakított kép szembesítése alapján az elméletet valóságközelbe hozzuk, a valóságról pedig diagnózist állítsunk fel."

A kötet anyaga 3158 pedagógus — tanító és tanár — (országosan reprezentatív minta) kérdőíves megkérdezésére, valamint az ebből kiemelt 100 résztvevővel készített strukturált interjúra épült. Ebben a tükörben láthatjuk az általános iskola viszonyait, az oktató-nevelő munka eredményeit. A széles körű adatfelvétel és a kívánt minőségeket kiemelő interjúk együttes értékelése kiküszöböli a túláltalánosítás és az esetlegesség buktatóit. A kötetben a kutatás makroszkopikus szintű tapasztalatai olvashatók, ugyanakkor bőséges utalás történik a helyi sajátosságokra is. Különösen a személyes vallomások idézetei világítanak bele az élet mindennapi konfliktusaiba, élményszínezetű történéseibe. Megtudjuk tehát, hogy a különböző végzettségű, életkorú, nemű, beosztású, különböző településkörzetekben működő és felké-

szültségu pedagógusok "hogyan szoktak cselekedni" a mesterség gyakorlati folyamataiban. A már-már túlságosan részletes adatelemzés (száz táblázat összefüggéseinek korrelációs vizsgálata) kellő biztonsággal mutatja meg azokat a csomópontokat, amelyeket valóban érdemes megfontolnunk, ha bele akarunk látni a pedagógus működésének rejtelmeibe. Márpedig — mint fentebb utaltam rá — égetően szükséges bizonyítékokat szereznünk a képzés és a továbbképzés számára arról, hol vannak a működészavarok, mi gátolja az elméletben tanultak alkalmazását.

Tudnunk kell, hogy az adatfelvétel 1981 őszén történt, hiszen napjaink gyorsan változó világában átalakultak azóta az iskola működését szabályozó dokumentumok, elindultak újabb — talán kedvezőbb — folyamatok. Mégis rendkívül időszerű ez a diagnózis, hiszen a változás csak néhány vonatkozásban számottevő, a szakma igazi közegében, a tanítás-tanulási folyamat belső mechanizmusában makacs állandóságok uralkodnak. Más oldalról közelítve, a nagyon is alapvető összetevők újszerű megközelítése hasznosítható a jövőben is.

A könyv olvasása számomra elsősorban azért jelentett szakmai élményt, mert a széles látószög ellenére a cselekvés szintjén mutatja meg a tervezés, a szervezés, a teljesítmények értékelése és a tanár—diák kapcsolat jellemzőit, ahogyan erről a megkérdezettek vallanak, illetve ahogyan a szerzők — sokszor igen találékony módon — ebből további következtetéseket alkotnak. A pedagógiai tevékenységet három fázisában közelítik meg (és követik ezekben a pedagógus döntéseinek megszületését és következményeit is): az oktatási folyamat tervezése, az interakciós szakasz és az értékelés fázisa. Figyelemre méltó — bár ebben a munkában nem vihető végig következetesen — a pedagógiai helyzetek konkrét kihívásainak megragadása, az abban kialakuló dinamikus történések értelmezése. A szituációk szövevényes természetrajzának megértését — és ezzel a személyiség és körülményeinek megismerését — erősen gátolja az a tipikus körülmény, amelyre a könyv első részében olvashatunk elgondolkodtató adatokat. Megtudhatjuk, hogy a pedagógusok 67%-a a tervezésnél nem veszi figyelembe a tanulók tudásszintjét, mivel a "tananyagot el kell végezni". Csupán a megkérdezettek 13%-a említi a "kiegészítő feladatok" tervezését, amelyek a differenciált foglalkoztatáshoz feltétlenül szükségesek. Ezt követően szinte láncszerűen követhetők az adatok, miként "úszik el az oktatási folyamat" a tanulók egy része fölött, és miként válik fékezővé ugyanez a tanulók egy másik csoportja számára. Felfedezhetünk igen hatékony megoldásokat, találunk tehetséges pedagógusokat, akik a "túlméretezett anyag" és a nagy létszámú osztály viszonyai között is kielégítő hatékonysággal képesek dolgozni (sajnos közülük sokan egészségükkel fizetnek a rendkívül in-

tenzív és sok időt rabló teljesítményért). Általában azonban bizonyosodik a hiány: a gyermekcsoporthoz mért, kellően tudatos, megalapozott tanulási stratégia kialakítása.

A mesterségbeli tudás egy másik kritériuma, hogy a pedagógiai folyamat interaktív szakaszában a pedagógus az adott helyzetnek megfelelő módszereket és eszközöket legyen képes működésbe hozni, oly módon, hogy eközben a tanár—tanuló viszony is tudatosan kezelhető (bekalkulálható) legyen. Jellemző, hogy akik a tanuló tevékenységet nem képesek tervezni, gyakrabban alkalmazzák a magyarázat és a megbeszélés módszerét. Szívesebben teszik ezt az egyetemet végzettek és általában a férfiak. A nők és a főiskolát végzettek gyakrabban élnek az egyéni munkáltatás és a megbeszélés módszerével. A differenciált foglalkoztatásra a kezdő pedagógusok egyötöde érzi magát felkészültnek. Ekkor — és sajnos a további években is — kevéssé ismerik a tanárok a differenciálás lehetőségeit, kevés konkretizálható elméletet kapnak, és az alacsony fokú jártasság jellemző. Mintha a képzés (kevésbé a továbbképzés) beletörődne a módszertan általános szintű oktatásába, nem tudná kiépíteni a személyközpontú tanítás érzékenyebb metódusait. Bár a szemlélet pozitívan változott az utóbbi évtizedben, a gyakorlat ellenállni látszik.

A differenciálás fogalmát a megkérdezettek 46%-a leszűkítve értelmezi. Sokak tudatában már akkor is a differenciált foglalkoztatás jelenik meg, ha minden tanuló azonos tananyaggal, de egyedül dolgozik. A tanítás folyamatában az elakadást döntő többségben a tanuló hibájaként említik. A hagyományosan felkészült tanár ugyanis, ha a tananyag feldolgozását általában (vagy az osztály átlagának megfelelően) tervezi meg, elhatárolja magát mindazoktól, akik az átlag alatt vagy fölött helyezkednek el. Belátható, hogy minden megváltozna (új stratégia születne), ha a tanár a felkészülésnél figyelembe venné a különbségeket és a tényleges — bár igen bonyolult — helyzetre alapozna. Ide kívánkozik a megjegyzés: ebben a tanárokat segíteni is kellene (az adekvát felkészítésen túl elsősorban nekik való szolgáltatásokkal és nem központi vagy "asztal mellett" kiesztelt útmutatókkal).

A hazai kiadványokban is színvonalasan kidolgozott szakirodalom ellenére (ha csupán a legismertebb kötetekre, Buzás László és Bábosik István munkáira gondolunk) rendkívül egyoldalú, szinte csak a tanítás felől közelített a csoportmunka. A pedagógusok 60-62%-a kijelöli a tanórán működtetett csoportokat és azok vezetőit is. (A választott vezetők 5-10%-ban jellettek csupán.) A csoportmunka irányításánál nem tapasztaljuk a demokratikus vezetés módszereinek jelenlétét, alig tűnnek elő a pszichológiai-szociálpszichológiai megfontolások. A tanár szerepe leginkább irányító, rávezető, esetenként

rendet tevő. Ha a csoportok beszámolnak munkájuk eredményéről az osztály előtt, igen kevés lehetőség kínálkozik arra, hogy egymástól is tanuljanak. Ha fel is tételezzük, hogy akadnak más példák is, leszámítjuk a kérdőívben, illetve a válaszdókban esetleg előforduló torzításokat, akkor is tudomásul kell vennünk, hogy a tanulótársadalom valóságos, tényleges többlete ma még nem érvényesül az oktatás folyamatában. A tanulóközpontú gondolkodás alig tapasztalható, a közvetett (és leginkább személyiségfejlesztő) módszerek nehezen honosodhatnak meg. A közvetett ráhatás tudatos alkalmazásával nem találkozottak a kutatók.

A 60-as évekre tehető az a funkcióváltás, amely az értékelés (eredmény-mérés) elméletében bekövetkezett. A személyiségfejlesztő feladat meghatározóvá vált, ugyanakkor a továbbhaladás szabályozásában helyet kapott továbbra is a minősítő funkció. Az értékelés átalakulása tükröződik a tantervi dokumentumokban is (bár a fejlesztő célzatú és a lezáró jellegű mozzanatok nem különültek el eléggé, és tantárgyanként bizonyos különbözőségek tapasztalhatók).

A kutatásban szereplő tanítók, tanárok fogalomhasználata következetlen. Gyakran szinonimaként szerepel az ellenőrzés, az értékelés és az osztályozás. Nem világos a követelmények és az értékelés viszonya sem. Figyelmet érdemel a dokumentumokban kifejeződő elvárások és a pedagógusok nézeteinek elmentmondásossága.

Az értékelési funkciók megítélése — a vizsgálat tanúsága szerint — független attól, hogy a pedagógus nappali vagy levelező tagozaton szerezte a diplomáját. A tanulmányi teljesítmények értékelésében a gyakorlati évek számával arányosan növekszik a fegyelmező jelleg, és csökken a személyiségfejlesztő funkció. Mindezekből arra is következtethetünk, hogy a képzés tartalmától kevésbé függ az értékelési kultúra, inkább a gyakorlat (a sokszor sajnálatosan egysíkú praxis) a meghatározó. Kivételt képeznek (az adatok szerint 13%-ban) azok a pedagógusok, akik a tervezés során kiegészítő feladatokat is rendszeresen számításba vesznek. Nehezen eldönthető, hogy őket mi motiválja erre (az igényesség, a jobb felkészültség, esetleg a tanácsadó kollégák?). Egyetérthetünk a szerzőkkel abban, hogy valóban időszerű a tanulói teljesítmények értékelésének újraértelmezése a dokumentumokban, a képzésben és a továbbképzésben egyaránt. Báthory Zoltán és munkatársai jól felhasználható szisztémát dolgoztak ki, újabb kísérleteik, elképzeléseik utat mutatnak. Természetesen a magyar oktatási rendszer bonyolult egészét érinti a teljesítmény problémája. Láthattuk elégszer az osztályozásközpontú gyakorlat zsákutcáit, érdemes tehát a személyközpontú (valóban fejlesztő) eszköz-

rendszer megalkotására és mielőbbi érvényre juttatására összpontosítani a még mozgósítható energiákat.

Falus Ivánék külön fejezetet szentelnek a tanár—diák kapcsolat alakításának. "A pedagógus munkája mindenekelőtt emberi érintkezés", amelyben döntő, hogyan akarja, illetve tudja alakítani kapcsolatait növendékeivel. A rejtett tanterv érvényesülésének vizsgálati tapasztalatai megerősítik a kötetben olvasható következtetéseket. Bizonyos negatív beidegződések, előítéletek valószínűs ördögi köröket képeznek. (Például a "katedrahelyzet megcsontosodása" vagy az elégtelenek "megjósolható" bekövetkezésének negatív motivációja.)

A "jó tanár—diák kapcsolat" — ahogyan a megkérdezettek általában értelmezték — azt jelenti, hogy "a tanuló érdeklődő, együttműködő, jól lehet vele haladni...". Elenyészően kevés a kétoldalú kommunikációt valóban mérlegelő megközelítés és a tanuló oldaláról történő jellemzés (pl. megértem a gondjait, támogatom képességeinek kibontakozását). A pedagógusok 71%-a vallja, hogy számára nem közömbös a jó kapcsolat tanítványaival. Erre törekszik is, mert a tárgy megkedveltetéséhez szükséges (33%), nem lehet másképp együtt haladni (19%). Csaknem hasonló nagyságrendben fogalmazták meg, hogy ez a pedagógus érzelmi szükséglete, illetve a tanulóké. (Az utóbbit inkább a tanítónők írták.) A legértékesebbnek ítéelhetjük azokat a válaszokat (10% körül), amelyek azért kívánják a jó kapcsolatot, hogy a gyermekek azonosulhassanak velük, és így valóban elfogadják az átadni kívánt értékeket.

A szerzők megállapítják, hogy döntő jelentőségű az is, hogy a kapcsolatok alakulását "saját tevékenységük eredményének tulajdonítják-e" a nevelők. Megvizsgálva a külső tényezőket (mint a szociális összetétel), valamint a tanár személyéhez kötődőket (mint beállítódása, légkörteremtő ereje és más tulajdonságai) és a tanulóhoz kötődő tényezőket is (mint képességei, tárgyhoz való viszonyulása), arra a következtetésre jutnak, hogy a válaszok egyharmada egyértelműen a tanulókat tartja felelősnek a kapcsolat alakulásában. Ennél kevesebben tartják igaznak, hogy a kapcsolatok alakulásáért egyértelműen a tanárok felelősek.

Átgondolva a kötet sok más részletét is (így a rokon- és ellenszenv szerepét a kapcsolatok alakulásában), a pedagógusmesterség eredményessége szempontjából legelső helyre a reális önismerettel és kapcsolatteremtési képességekkel rendelkező nevelői személyiséget tehetjük. A fejlesztés alapja pedig a kritikus önelemzés és a változtatásra, önfejlesztésre való képesség lehet. Mindezekre a felkészítés legfontosabb közege az interperszonális környezet. Ebben szervezhető meg az önismereti tréningek, és itt csiszolhatók a tanári (nevelői) képességek. A személyközi kapcsolatok feltárható mecha-

nizmusai teszik igazán láthatóvá az egyes személyek (gyermek) elmozdulásait, különbözőségeit, és ugyancsak ezek adnak alapot a befolyásolásra, a pozitív irányú tendenciák kiemelésére és felerősítésére. Legtöbb esetben az emberi kötődések hozzák közel az eszméket és a normákat is, különösen ha mintaadóvá válhat a pedagógus.

A változtatási javaslatok között olvashatjuk, hogy biztosítani kell a korszerű elmélet alkalmazásának lehetőségét a képzésben és az iskolai gyakorlatban is. Az elmélet csakis problémacentrikus (iskola- és személyközpontú) lehet, amely az eddigieknél nagyobb figyelmet fordít a pedagógiai tevékenység interaktív szakaszára. A legtöbb ösztönösség erre vonatkozóan tárult eléink (például a tanulásszervezés, az értékelés és a kapcsolatteremtés vizsgálatokor).

Végezetül átgondolva a műben közölt adatokat, megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok mesterségük hatékony gyakorlására a képző intézményekben nem készülhettek fel, mivel a felkészítés folyamatában csak részben jelentek meg a korszerű elmélet és a kísérleti (kutatási) tapasztalat fentebb kiemelt lényeges összetevői. A pedagógusképző intézmények — különösen az egyetemek — tárgyközpontú és a színvonalas iskolai gyakorlathoz kevésbé kötődő, a tanári képességeket csak másodlagosan fejlesztő jelenlegi állapotukban aligha lehetnek alkalmasak a tömeges gyakorlatot megújítani képes egyéniségek kibocsátására.

Vastagh Zoltán

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

A REJTETT TANTERV

Gyorsuló Idő sorozat. Budapest. Magvető Kiadó. 1988.

Szabó László Tamás neve s beköszöntése a neveléstudományba szorosan összekapcsolódott a "rejtett tanterv" fogalmával. Könyvéhez a témában megvédett kandidátusi értekezése szolgált alapul. A két opponens közül Báthory Zoltán szerint a szerző nálunk szinte előjogokat szerzett e téma kutatása terén. M. Nádasi Mária opponens szerint pedig, felemlítve a disszerens publikációt a Köznevelésben, a Pedagógiai Szemlében, a Valóságban, az OPI Tantervelméleti Füzetekben, arról ír, hogy szerzőnknek nagy része van e fogalom magyarországi elterjesztésében. Mindazonáltal a hazai apaság nem egészen

felhőtlen. Szerzőnk ugyanis a kellő történeti alapvetést mellőzve, nem épít szervesen a téma hazai kutatóinak munkásságára (gondolunk itt elsősorban Geréb Györgyre, Andor Mihályra, Háber Juditra, Takács Etelre, M. Nádasi Máriára, Buzás Lászlóra, Bábosik Istvánra, Szokolszky Istvánra, Falus Ivánra, Bakonyi Pálra). Nagy Sándornál pedig A tanulás pedagógiai kérdései c. munkájában (Veszprém, QOK, 1982, 1983) a 129. oldalon a következő alfejezet indul: "A rejtett curriculum: a szociális magatartásformák tanulásának kísérleti vizsgálata".

Ezek a kritikai észrevételek nem a munka érdemeinek elvitatását, hanem csupán bizonyos eloldalulásig észrevételezését célozzák. A nyugati, elsősorban az angol nyelvű, de részben a német és francia irodalom tekintetében szerzőnk olvasottsága, tájékozottsága — hogy Báthory Zoltán szavával éljünk — egyenesen imponáló.

Fogas kérdés a rejtett tantervvel jelölt jelenség (jelenségegyüttes) definiálása. A szerző neki-nekilendül könyvében a meghatározásnak (vagy körülírásnak), és azon túl, hogy a rejtett tanterv kifejezést szinonimaként használja a "latens hatásrendszer", az "implicit tanterv", a "szociális tanulás", "az iskola másodlagos hatása", a "paracurriculum" stb. kifejezésekkel, legalább három dologról van itt szó.

1. A jelenségegyüttes rendkívül komplex, objektíve is nehezen behatárolható.

2. Régi, de nem elévült, marxista igazság, hogy valamely dolog igazi meghatározása nem más, mint különböző vonatkozásainak fokozatos kifejtése.

3. Szabó L. Tamásnak mint meditáló, vívódó kutatónak a szubjektív bizonytalankodásáról. E tekintetben legmarkánsabb Báthory Zoltán megjegyzése: "Az egész disszertáción végighúzódnó homály egyik fő oka, hogy a szerző nem teszi fel magának a kérdést, mi a különbség az iskolai szocializáció és a rejtett tanterv között." Legjobbnak az empirikus részben, a 117. oldalon lévő meghatározást tartja, miszerint a rejtett tanterv azt jelenti, hogy mit tanulnak a gyerekek a hivatalos tanterven túl (amellet vagy annak ellenére) az iskolában, és mindez milyen módon, miféle mechanizmusok közvetítésével jut el hozzájuk.

Ami a kutatás módszereit illeti, a szerző él más kutatók anyagának másodlagos elemzésével, óramegfigyelésekkel (-jegyzőkönyvekkel), interjúkkal (tanárokkal, tantárgygondozókkal, szülőkkel), tudásszint-próbákkal (tesztekkel). Fontosságát, súlyát tekintve kiemelkedik mindebből a "terepmunka", vagyis a beköltözés egy iskolába, egy osztályba, s ott-tartózkodás huzamosabb időn át, reggeltől a munkanap végéig. Ez a gondos, áldozatos, szívós és

aprólékos "együtt élő megfigyelés" a nyitja a leglényegesebbnek, az iskolai mikrotörténetek feltérképezésének. Maga a tanítás is, a szerző felfogása szerint, mikrotörténetek (és döntések) sorozata. Itt az iskolai bútorok, berendezések és taneszközök elhelyezésének, használati módjának éppúgy jelentősége van, mint a tanári kérdéseknek, vezetési stílusnak, reagálásnak, az óra hangulatának. Itt és nagyrészt ezek közvetítésével alakul a tanuló érdeklődése, aktivitása (passzivitása), jelleme (konformista—autonóm), beilleszkedése, alkalmazkodóképessége, mentalitása. Igen lényeges itt a tanár—tanuló, valamint a tanuló—tanuló közötti interakció.

A szerző látja a metodológiai alapproblémát, hogy ugyanis mi szabja meg, mi dönti el a megállapítások érvényességét. Ha a megállapításai egyúttal általánosítások is, akkor a szerző által is aláhúzott óvatossága teljesen indokolt. Ha viszont egyfelől a statisztikai méréses módszerek, másfelől a megfigyeléssel, interjúval, szorgos terepmunkával végzett kutatómunka szembeállításával van dolgunk, akkor csak azt mondhatjuk, hogy ennek is, annak is megvan a maga helye.

A szerző nagy erénye az a szinte felfokozott pszichológiai érzékenység, amely képessé teszi a (sokszor igen jelentős) mikrorealitások észrevételezésére, elemzésére, mérlegelésére. A tanár gesztusa, magatartása, személyes szuggesztívója, a tanuló társak nem mindig jókor felcsattanó derültsége stb. sokszor meghatározó módon befolyásolja nemcsak a tanulmányi eredményt, hanem azon keresztül a tanuló felelős és kezdeményező vagy éppen lemondó, visszahúzó, megalkuvó típusú formálódását is.

Mindebből nem következik, hogy adjuk fel ideáinkat és ideáljainkat, hanem az, hogy vegyük észre, kísérvük figyelemmel, egyszóval mindenkor kutatunk a konkrét iskolai élet — akár rokonszenves, akár ellenszenves — realitásait, nagy ideáink és ideáljaink árnyékos oldalán.

S amit még hozzá kell tennünk, elismerően, az a szerző szabatos nyelvezete, világos, kifejező és választékos, sokszor franciásan elegáns stílusa.

A dolog érdemét tekintve, legalább ugyanilyen fontos a szerző—kutató tudatosan és következetesen vállalt és alkalmazott interdiszciplináris szemléletmódja és módszere a szociológián és pszichológián át a pszichoanalízisig, az információelméleten, az antropológián, a kibernetikán át a szociolingvisztikáig és az etnometodológiáig.

E legutóbb említett érdeme éppenséggel nem a legutolsó, különösen ha a mindig is előforduló eredeti és önálló munkáktól eltekintve arra a hivataltos — és dogmatikus — pedagógiára, oktatásügyre gondolunk, amely "legyen"-ekkel és "kell"-ekkel akarta az iskolás fiatalságot az ígéret földjére elve-

zényelni. (Félreértések elkerülése végett megjegyezzük, hogy az ilyen hivatalos és dogmatikus pedagógia és oktatásügy múltja messze 1945 előtt kezdődött, a vele már akkor is szemben álló haladó-realisztikus áramlatokkal.)

Ha pedig még indítványt is tehet a recenzens, úgy azt javasolja, szeretné, hogy folytassa a szerző a nem-explicit tanterv kutatását, vagy forduljon ugyanazon realitásérzéssel a másik őt érdeklő téma, "az iskola piacositása", "a második iskola" felé.

Faludi Szilárd

HUNYADY GYÖRGYNÉ

VITA A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYRÓL

(Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottsága 1989. szeptember 1-jei üléséről)

Az MTA Pedagógiai Bizottsága tavaly márciusi ülésén a neveléstudományi kutatóbázisok helyzetével foglalkozott. A bizottság — a konkrét témán túlmutatóan — úgy foglalt állást, hogy további terveiben feltétlenül helyet kell kapnia egy olyan helyzetelemzésnek, amely társadalmunk átalakulásának forrongó viszonyai között keresi és jelöli ki a neveléstudomány megújuló feladatait.

A lehetséges vitapontok közül már akkor kiemelte a pluralizmus kérdését a neveléstudományban abban az összefüggésben is, hogy a bizottság szerepe miként változik meg, miként tudja a jövőben képviselni a különböző értékrendszerek alapján kialakuló neveléstudományi irányzatokat, kutatásokat. A bizottság lényegében ezeket a gondolatokat alapul véve tartotta meg 1989. szeptember 1-jei ülését, melynek kettős feladata volt:

a) A résztvevők meghallgatták és kommentálták Zibolen Endrének, a bizottság elnökének "Embertudomány-e (még) hazai pedagógiánk?" c. előadását. Tekintettel arra, hogy az előadás szövege a Köznevelésben megjelent (XLV. évfolyam, 32. szám), itt pusztán arra utalunk, hogy a bizottságban élénk visszhangot váltott ki a neveléstudomány elmúlt 4 évtizedes fejlődéséért viselt-vállalt szakmai és személyes felelősség önkritikus-kritikus elemzése. A hozzászólók — akik a helyzetleírással szinte egyértelműen, az okokkal és következtetésekkel olykor vitatkozva értettek egyet — valamennyien hangsúlyozták az effajta objektivitásra törő, ám a személyes nézőpontot, tapasztalatokat nyíltan vállaló "visszaemlékező-elemző" tanulmányoknak mint a hazai neveléstudomány negyvenéves története építőköveinek a fontosságát.

b) A bizottság tagjai megvitatták, hogy a testületnek — amelynek mandátuma hamarosan lejár — milyen lehetősége (s egyúttal kötelezettsége) van még a neveléstudomány helyzetére vonatkozó érdemi elemzés elkészítésében, illetve a következő periódus feladatainak felvázolásában. Végül megegyezésre jutottak: a bizottság — a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete jelenlévő képviselőinek ajánlatát elfogadta, velük közös szervezésben — más

intézmények, szervezetek szakembereivel együttműködve, tavaszra egy megbeszélés-sorozatot kezdeményez. Ezen számba veszi a hazai pedagógiában létező különböző áramlatokat, legyenek azok kiérlelt elméleti koncepciók, kutatási szemléletben megnyilvánuló metodológiai különbözőségek vagy valamely gyakorlati kérdés megoldására irányuló többé-kevésbé koherens neveléstudományi gondolatrendszerek.

A bizottság a II. Osztály felkérésére véleményt nyilvánított tervezett akadémiai doktori fokozat szerzési ügyben. Ennek kapcsán a tudományos minősítés számos elvi-technikai problémáját megvitatta, s elhatározta, 1990. januári ülésén önálló napirendi pontként tárgyalja a tudományos minősítés procedúrájának felülvizsgálatára vonatkozó bizottsági előterjesztést.

SIMON PÉTERNÉ

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG MUNKÁJÁBÓL

— Mészáros István és Zrinszky László doktori értekezéseinek vitája —

A Tudományos Minősítő Bizottság 1988. április 26-ára tűzte ki: Mészáros István "Általános irányú középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996—1948" című doktori értekezésének nyilvános vitáját.

A Bírálóbizottság elnöke: Székely György, az MTA rendes tagja, titkára Arató Ferenc, a nev. tud. kandidátusa, a felkért opponensek Ágoston György, a nev. tud. doktora, Köte Sándor, a nev. tud. doktora és Zibolen Endre, a nev. tud. doktora volt.

Ágoston György opponensi véleményében kifejti, hogy az elbírálás alatt álló mű a hazai neveléstörténeti kutatás kiemelkedő terméke. Az értekezés a X. század végi kezdetektől az iskolák államosításáig eltelt évezred időhatárai között vállalkozik a magyarországi iskolarendszerű oktatás általános irányú középszintje történelmi fejlődésének, koronkénti funkcióinak, tananyagának, intézményeinek bemutatására. Teszi ezt egyrészt az országos érvényességű irányelvek, rendelkezések, törvények, másrészt az ebben az időszakban létező hazai középszintű általánosan művelő iskolák keletkezésének, időbeni egymásutánjának figyelembevételével.

Ágoston György fontosnak tartja a témát. Kifejti, hogy a disszertáció első részét a magyar középszintű iskolázás általános történetének lehet tekinteni, amelyben a szerző nem az egyes iskolák, hanem az iskolatípusok jel-

legzetességeinek, általános fejlődés-alakulástörténetének megrajzolására törekszik. Kritikai megjegyzése: nem mindig tartja szerencsésnek az egyes fő korszakok címbeli megjelölését. Ugyanakkor jelzi, hogy az általános történeti rész sok tekintetben új oldalról tanúsítja a szerző kivételes tájékozottságát a magyar iskolatörténet későbbi századaiban.

Az opponensnek bíráló észrevétele alig volt a disszertáció gerincét képező részhez. Érdemi kritikai megjegyzést az iskolakataszterben tárgyaltakhoz fűzött, ugyanis hiányzott belőle az 1930-as években megnyílt budapesti Eugenio de Savoia olasz iskola, márpedig ennek ugyanúgy voltak magyar középiskolai tanítványai, mint a jegyzékben megtalálható birodalmi német iskolának. Hiányolta az opponens, hogy a szerző az egyes iskolák történetének vázlatos áttekintése során az oktatás rövidebb-hosszabb szünetelését vagy megszűnését politikai okokkal magyarázza, és az okot magát konkrétan csak elvéve magyarázza. Bár alárendelt jelentőségűnek látta, de szükségesnek tartotta szót tenni Ágoston György azt az ellentmondást, amely egy-egy iskola megindulásának, illetve magasabb szintre emelésének a szerző által alkalmazott kritériuma között van.

A disszertáció több mint fele az egyes általános műveltséget nyújtó középszintű iskolák történetével foglalkozik. Egy-egy iskola története a következőket tartalmazza: az alapítására, a lényeges átalakulásokra vonatkozó alapvető kronológiai adatokat, a változások tartalmi lényegét, a tanárok és a tanulók létszámának alakulását, valamint az iskola történetére vonatkozó szakirodalmat.

Kritikai észrevétele az opponensnek az, hogy a szerző felvet kérdéseket, de azokat nem válaszolja, magyarázza meg. Meggyőzően mutatja be a szerző, hogy a középszintű iskolák közvetítették a műveltséget, de jobban értelmezendőnek tartja a műveltség jellemzésére az "erőteljesen gyakorlati jellegű", a "gyakorlati életre orientált" megjelöléseket.

Bár kétségtelen, hogy a szerző elsősorban kronológiát és topográfiát, tehát iskolatípusok és fejlődésük fő adatszerű mutatóit ígéri, mégis sok helyen hiányát érzi az olvasó a rövid, tömör vagy akár jelzésszerű tartalmi elemzésnek. Kritikai megjegyzést fűz az opponens a jezsuita gimnáziumok és a piaristák iskoláinak értékeléséhez is. A szerző történelmileg egyoldalúan ábrázolja a protestáns iskolákat. Úgyszintén hiányos a magyar középiskolák nemzetközi hátterének megrajzolása, vagyis nem kellő a beágyazottságuk az európai fejlődésbe.

Az opponens megállapítja, hogy a disszertáció rendkívüli teljesítmény, több évtizedes kutatómunka eredménye. Az első vállalkozás, amely a magyaror-

szági általános műveltséget közvetítő iskolák általános és egyedi történetének, koronkénti funkcióinak szintézisét teremtette meg.

Összegezésében az opponens újra megfogalmazta, hogy Mészáros István disszertációja neveléstörténeti irodalmunk kiemelkedő jelentőségű teljesítménye, a szakma és a határos tudományterületek fejlődése szempontjából is fontos eredményeket tartalmaz. A kézirat és a benyújtott tézisek egyaránt arról tanúskodnak, hogy a mű minden tekintetben megfelel a doktori értekezéssel szemben támasztott követelményeknek.

Köte Sándor bemutatja, hogy a téma három, egymáshoz szorosan kapcsolódó részből áll. Az első rész az általánosan képző középiskola profilját, külső és belső szervezetét, tananyagának történeti változásait, az általános és specifikus vonásokat vizsgálja. A második rész egyenként veszi szemügyre ezeket az iskolákat az alapvető kronológia alapján; a harmadik rész az iskolák területi elhelyezkedésével foglalkozik.

Az opponens aláhúzza az értekezés kiemelkedő jelentőségét, majd kitér az értekezés néhány problematikus pontjára és kutatómódszertani kérdésekre, pl. arra, hogy mit ért a jelölt a középszintű iskola alatt.

Az értekezés második fejezetében tárgyalt fejlődési modell leírása forrásanyag hiányában pontatlan, inkább feltételezésen alapul. Ugyanitt a zárórészben az olvasható, hogy a protestánsok 1880-ig megőrizték a középkori iskolaformát, míg a katolikusok modernizálták iskoláikat. Arról nem esik szó, hogy ezt milyen objektív történeti tényezők váltották ki.

A disszertáció harmadik fejezete az 1777 és 1848 közötti időszakkal s a két Ratio Educationis kapcsán megindult fejlődéssel foglalkozik. Ismert, hogy e két tanügyi dokumentum magyar nyelvű közreadásában a jelöltnak nagy érdeme van. A továbbiakban Köte Sándor kifejtette, hogy az értekezés szándékosan mellőzte az évszázadok során készült különböző középiskolai tervezeteket és javaslatokat, mivel Mészáros István szerint ezek nem hagytak nyomot az élő magyar középiskola történetében. A kronológiában és topográfiában is csupán a létező iskolákra terjed ki a szerző figyelme. Álláspontjához azonban nem ragaszkodik következetesen. Célszerű lett volna — mondja az opponens —, ha csak röviden is, utalni más nagy fontosságú tervezetekre, elsősorban Schwarz Gyula munkájára, amelyben történelmi, társadalmi, gazdasági tényezőkkel indokolja a középiskolai oktatás továbbfejlesztésének szükségességét a reformkori törekvéseket figyelembe véve.

Opponensi véleményében Zibolen Endre is a disszertáció kiemelkedő jelentőségéről szólt. Majd értékelt Mészáros István több évtizedes és eredményekben igen gazdag kutatómunkáját. A disszertáció első fejezetével kapcsolatban

megállapította, hogy lényegében azt a feladatot vállalja magára, amelyet Fi-náczy Ernő az ezredévi évforduló alkalmából megjelent, Mészáros István kéziratában elsőként hivatkozott munkájában emberöltőkkel ezelőtt felvázolt. A szerzőt segítette, hogy azóta — nem utolsósorban a Fináczy művével egy időben napvilágot látott iskolatörténetekben, majd később is iskolai értesítőkben, különböző ünnepi kiadványokban, iskolatörténeti monográfiákban, folyóirati közleményekben — a tárgyba vágó információk tömege vált hozzáférhetővé. Mégis az ő érdeme, hogy ezeket az információkat összegyűjtve, kritikailag megrostálva és több évtizedes, fáradhatatlan kutatómunkájának eredményeivel, illetve a régebbi formációk kiegészítésével a fejezet szerény címe alatt a hagyományos értelemben vett általánosan művelő középiskola kis híján évezredre terjedő fejlődésének, szervezeti és tartalmi alakulásának nagyívű fejlődésrajzát alkotta meg.

Az opponens szerint a disszertáció 560—582. lapjain található két függelék az első részben foglaltakat a grafikus ábrázolás eszközeivel teszi szemléletessé, illetve ahhoz nyújtanak további információkat. A szerző az "Iskolaszervezet-sémák összehasonlító sorozata" címet viselő első 13 diagramon ad plasztikus képet a középszintű oktatás szerkezeti felépítésének alakulásáról a 13. századtól a nyolcosztályos középiskola megszűnésének időpontjáig, 1948-ig. Még ehhez képest is bravúros teljesítménynek ítéli azt a 18 táblára terjedő ábrasort, amely "Tananyag-sémák összehasonlító sorozata" címen tárja elénk az általánosan művelő középszintű iskola, illetve a szoros értelemben vett általánosan művelő középiskola művelődési anyagának fejlődésrajzát az 1777-i Ratio Educationistól az 1934. évi XI. törvénycikkkel életbe léptetett, ún. egységes gimnáziumig. A diagramok következetesen osztályokra bontva tájékoztatnak a tanított tárgyakról, ezeknek a megadott heti óraszámok keretében elfoglalt arányáról — a szó szoros értelmében érzékletes képet nyújtva a tantervkészítőknek az általános középfokú műveltséget illető koncepciójáról.

A II. Ratio Educationis a hagyományostól jelentősen eltérő értékelését az opponens elfogadja, de változatlanul úgy véli, hogy — mintegy ennek az általa megalkotott új megközelítésnek a hatása alatt — hajlik rá, hogy a korábbi, az 1777-ben megjelent szabálykönyv — jóllehet sok vonatkozásban utópikus, de legalább a korviszonyok között irreális — célkitűzéseiben megnyilvánuló újat ne méltányolja jelentőségüknek megfelelően.

Mindhárom opponens javasolta a Bírálóbizottságnak a tudomány doktora fokozat odaítélését Mészáros Istvánnak.

A Bírálóbizottság véleményét az alábbiak szerint fogalmazta meg:

Az értekezés első ízben tekinti át a teljesség igényével mind időben, mind térben a középszintű iskolákat Magyarországon 996-tól 1948-ig.

Az alapos adatgyűjtésre épülő iskolakataszter egyedülálló tudományos produktum: biztos támpontul szolgál a középszintű iskolák történetének megismeréséhez, valamint a további kutatásokhoz.

Az a módszer, amit iskolatörténeti kutatása során kidolgozott és eredményesen alkalmazott, újszerű. Ezzel a módszerrel végzett adatgyűjtése alkalmas az egyes iskolák történeti adatainak számítógépes feldolgozására.

Topografikus adatszintézise az iskolaszervezet időbeli és térbeli alakulását tükrözi.

A középszintű iskolák tantárgyi összehasonlítása és elemzése, grafikus ábrázolása tudományos alapot biztosít az iskolafejlődés modelljének bemutatásához.

Az értekezés nagy precizitással készült: nagyigényű az adatgyűjtése és átfogó az ide vonatkozó irodalom szintetizálása. A nagy biztonsággal kezelt adatmennyiség újszerű feldolgozása vitára és további kutatásra serkentő.

A bizottság javasolja: a szorosán vett tárgyan túl foglalkozzék a jelölt a különféle vallási és eszmei áramlatok szerepével a tantervek tartalmi ki-töltésében.

Az opponensek felhívták a figyelmet a dolgozatban szereplő félreérthető megfogalmazásokra, amelyeket kiadás esetén korrigálni kell.

A fentiek alapján a Bírálóbizottság titkos szavazással (15 pont: 100%) a nevezett részére javasolta a neveléstudomány doktora tudományos fokozat oda-ítélését, melyet a Tudományos Minősítő Bizottság plénuma elfogadott, és Mé-száros István részére a neveléstudomány doktora tudományos fokozatot oda-ítélte.

* * *

A Tudományos Minősítő Bizottság 1987. november 20-ára tűzte ki Zrinszky László "Politika és andragógia" című doktori értekezésének nyilvános vitá-ját.

A Bírálóbizottság elnöke: Pataki Ferenc, az MTA levelező tagja, míg bí-rálók: Ágoston György, a nev. tud. doktora, Fukász György, a fil. tud. dok-tora és Vitányi Iván, a szoc. tud. doktora volt.

Ágoston György professzor opponensi véleményét az alábbiak szerint adta meg: A társadalmi fejlődés a neveléstudománynak is egyre nagyobb differenci-álódásához vezet, új neveléstudományi szakdiszciplínák jönnek létre. A fel-nőttnevelés a felgyorsult társadalmi, gazdasági, tudományos-technikai fejlődés

dés következtében az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb szerephez jutott, és ennek logikus következményeként a felnőttek nevelésének, képzésének tudományos vizsgálata is egyre inkább társadalmi szükségletté vált. A felhalmozódó tudományos eredmények létrehozták az andragógiát mint külön neveléstudományi szakterületet. A felnőttnevelés sokrétűsége azonban ma már az andragógia differenciálódásához is elvezetett. Fiatal, néhány éves neveléstudományi szakdiszciplínáról van szó, ezért a disszertációnak már a témaválasztása is úttörő, neveléstudományunk horizontját kiszélesítő, hozzájárulás ahhoz, hogy egy új neveléstudományi szakdiszciplína hazánkban is végleges polgárjogot nyerjen.

A szerző olyan elméletet kívánt kidolgozni, amely a személyiség egészére van tekintettel. Értekezésének első fejezetében a témáját megalapozó történeti és általános pedagógiai, pszichológiai, szociológiai kérdéseket (permanens nevelés, felnőtt szocializáció, a kettő összefüggése) világít meg. Rövid, de tartalmas összefoglalást ad a tőkés társadalomban "felülről" szervezett felnőttnevelés indítékairól, funkcióiról, mozgalmairól, intézményeiről. Majd a permanens nevelés ellentmondásos értelmezéseiről rajzol körképet.

A disszertáció második fejezetében a felnőttnevelés és -oktatás elméleti megalapozását végzi el, kritikailag ismertette polgári és szocialista szerzőknek a politikai szocializációról szóló elméleteit.

Az értekezés a további, nagyobb részében a korszerű nevelés-oktatás módszertani alapvetését adja. A módszertan központjában a meggyőzés áll. A módszertani alapvetés magja a meggyőződés-elmélet, amelynek kidolgozásához a szerző kommunikációelméleti, szociálpszichológiai megfontolásokat használ fel. Finom fogalmi disztinkciókkal jellemzi a meggyőződésnek az összetevőit (mi a szerepe benne az igazságkritériumnak, a belátásnak, az azonosulásnak, az értelmi és érzelmi tényezőknek, mi az eszme és az ismeret közötti különbség, egyáltalán mi válhat meggyőződéssé).

A disszertáció utolsó fejezetében a szerző módszertani, elméleti alapvetését szembesíti a valósággal. A disszertáció egészét tekintve úttörő munkáról van szó, a szerző témakörét interdiszciplinárisan közelítette meg, felhasználva a politológia, a neveléstudomány, a szociológia, a különböző pszichológiai tudományterületeket, a kommunikációelmélet, a rendszerelmélet eredményeit.

Dicsérni lehet ezt a teljességre törekvést, de talán helyesebb lett volna, ha a doktorjelölt a politikai andragógia polgári és szocialista fő irányait, funkcióit, az alapfogalmak értelmezését saját összefüggő megfogalmazásában mutatta volna be az egyes irányzatokat képviselő szerzők, művek jel-

zésével, s nem dolgozott volna szinte mérhetetlen tömegű idézettel, ami a túlzásfoltosság, erőltettség és sokszor a feleslegesség érzését kelti.

A dolgozat új tudományos eredményeit értékelve, az opponens javasolja a tudományok doktora tudományos fokozat odaítélését.

Fukász György, a filozófiai tudomány doktora opponensi véleményében megállapította, hogy az értekezés újat ad a gyakorlat számára, de újat ad tudományos vonatkozásban is.

Megállapítja továbbá, hogy a nagyigényű cím talán túl sokat ígér: két alapfogalom jelenik meg a címben és a dolgozat viszonyuk tisztázására vállalkozik. A két alapfogalom tisztázása azonban túlságosan átfogó, a cím és a tartalom között eltérések vannak. Minthogy nincs tisztázva a két alapfogalom, nem könnyű a köztük lévő viszony tisztázását elvégezni. Az andragógia és értelmezései körül dúló hazai és nemzetközi szintéren keletkezett viták korántsem zárták le a pedagógia és az andragógia közötti viszony bonyolult kérdéseit. Szerényebb címet adva, valószínűleg jobb megfelelést lehetett volna elérni a cím és a tartalom között.

A túl nagy feladat vállalása, a túlságosan széles téma megfogalmazása csábítja a szerzőt a különféle műfaji elemek beépítésére. A dolgozat egy részében empirikus felvétel tapasztalatait kapjuk meg, míg a másik részében irodalmi feldolgozást találunk. Műfaji szempontból két nagy részre tagolódik a dolgozat: az első rész irodalomfeldolgozással és elméleti összefoglalással közelíti meg témáját, a második rész tartalmazza az empirikus vizsgálati anyag összefoglalását. A műfaji problémák szorosan összefonódnak az alkalmazott módszerek eltéréseivel. Az irodalomfeldolgozás módszereivel kapcsolatban további kritikai megjegyzés ennek felsorolászerű, leíró jellege. A leíró jelleggel szemben erősíteni kellene a szöveg kritikai elemző természetét, hogy az értékelés, a szelektálás a dolgozat koncepciójának markánsabb kiemelésére adjon lehetőséget. A szerző túlságosan sok kérdésbe kap bele, nem koncentrálna eléggé a választott téma mélyebb feldolgozására. A sokoldalúságra való törekvés szűkre zárja a lehetőségeket az egyes megközelítések mélyebb elemzése elől.

A szerző filozófiatörténeti tájékozottsága megnyugtató, mégsem tűnik elégségesnek a filozófiatörténeti források felidézésének szintje. A dolgozat kitűnő részek és kidolgozatlanabb részek összessége. Az egyenlőtlen ségeken belül ugyanakkor a pozitív elemek dominálnak: az újszerűen felvetett problémák újszerű megközelítései adják azt a keretet, amelyek a dolgozat tudományos eredményeihez kapcsolódnak.

A dolgozat a formai követelményeknek megfelel, stílusa példamutató, célja: a pedagógia eredményeinek kidolgozása a témát illetően, fontos tudományos teljesítmény.

Vitányi Iván, a szociológia tudomány doktora megállapítja, hogy a dolgozat tárgya valóban rendkívül széles, különösen abban a felfogásban, ahogy Zrinszky László kifejtéséhez hozzáfog. Nem elégszik meg valami középszintű elméleti megalapozással, hanem az első részben magával a felnőttképzéssel és felnőttneveléssel foglalkozik, nemcsak mintegy összegezve az erről szóló, ma már terjedelmes irodalmat, hanem egy átgondolt elméleti koncepció megalapozásának az igényével. Innen megy át a szorosabban módszertani kérdésekre, hogy a végén a jelenlegi politikai oktatásra vonatkozó szociológiai felméréseit is ismertesse.

Az opponens az elméleti alapvetéssel foglalkozó részt a dolgozat egyik legjobb részének tartja, látszik rajta, hogy a szerző több évtizede igen mélyen és nagy belső átéléssel foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, de az is, hogy ugyanakkor személyesen részt vesz gyakorlatában is.

A disszertáció jelentős figyelmet szentel a felnőttnevelés különböző funkcióinak, a felnőttnevelés és a szocializáció összefüggése tárgyalásának. A funkcióra vonatkozóan több rendszert is említ (komplementer-tranzitórikus-kompenzatórikus, emancipációs-affinitív, popularista-elitista, demokratikus-interális-személyiségnevelő, kritikára-dialektikára-toleranciára-változásokra nevelő) és — nagyon helyesen — nem igyekszik közöttük dönteni, hanem mint lehetséges osztályozásokat fogadja el.

A dolgozatban helyesen áll a gondolatmenet középpontjában Wiatznak a kettős politikai szocializációról vallott felfogása, amelyet két értelemben is kettősnek kell neveznünk. A kettősségben az első az, amit egyrészt az embert körülvevő politikai intézményrendszer, másrészt a közvetlen környezet képviselnek. Ebből következik a második, már nem annyira kifejtett, de érintett kettősség, mintegy a külső és belső politikai magatartás, aminek skálája a funkcionális kettősségtől a megszenvedett skizofréniáig, sőt a tudatos szerepjátszásig terjed. Számos olyan elv kifejtését találjuk a dolgozatban, amely lényeges a politikai nevelés gyakorlata számára. Az aktivitás típusainak Kulcsár Kálmán alapján történő elemzése szintén figyelemreméltó része a dolgozatnak.

Helyes következtetésre jut a szerző, és egyet kell vele érteni, amikor cáfolja azt a közkeletű felfogást, amely a manipulációt meglehetősen kiszélesíti, ezzel szemben jogosan fejti ki, hogy a manipuláció nem is pusztán rejtett, indirekt meggyőzés, hanem benne van a megtévesztés egy mozzanata is.

Áttekintve az egész disszertációt, megállapítható, hogy a szerző fontos tárgyat választott, azt több oldalról megvilágította, vállalta a különböző megközelítésmódokból adódó diszciplináris nehézségeket. Az eredmények meggyőzőek, és alkalmasak arra, hogy a gyakorlat hasznosítsa őket.

Zrinszky László az opponensi véleményekre adott válaszában utalt azokra a nehézségekre, amelyek egy új megközelítéssel tárgyalt téma feldolgozásakor jelentkeznek, ilyenkor jogos kifogásként merülhet fel a cím és a tartalom közötti eltérés. Az a tény, hogy a dolgozat nem törekedett a nemzetközi és hazai andragógiai szakirodalom történeti áttekintésére és értékelésére, csupán néhány kiemelt tendencia jellemzésére vállalkozhatott, azt követelte, hogy erősíteni kellett a dokumentatív erőt, a hitelességet pedig azzal kívánta fokozni, hogy sok szó szerinti idézetet alkalmazott. Válaszában kifejtette álláspontját a vélemény és a meggyőződés viszonyáról, és vitatkozott az opponensi véleményekben elhangzott kritikai észrevételekkel.

A Bírálóbizottság összefoglaló értékelésében megállapította, hogy a disszertáció fontos aktuális kérdést tárgyalt. Úttörő munkának ítélték, mivel a politikai andragógiának mint a neveléstudomány új területének tudományos alapkérdéseit és módszertani elveit hazánkban először szintetizálja. A jelölt interdiszciplinárisan közelítette meg témáját, felhasználta a politológia, a szociológia, a neveléstudomány, a különböző pszichológiai tudományterületek, a kommunikációelmélet, a rendszerelmélet eredményeit. Kiemelkedő jelentőségű a disszertáció nagyobb részét kitevő módszertani alapvetés. A források feltárásában a jelöltnek nem mindig sikerült elkerülnie a véletlenszerűség buktatóit, némileg zsúfolt az elemzett körkép, a disszertáció első részében túlméretezett az idézett szerzőkre való hivatkozás. Túlzottan megterheli a dolgozatot, hogy a jelölt igen sok kérdés tárgyalására vállalkozott, olykor ez szűkre zárta a lehetőséget az egyes megközelítések mélyebb elemzése előtt. Hiányérzetet kelt a felnőttsozializáció kérdéseinek tárgyalása, jóllehet azok igen nagy jelentőségűek az értekezés elméleti megalapozása szempontjából.

Az értekezés érdemeit egybevetve, javasolta a Bírálóbizottság a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy Zrinszky László részére a nev. tud. doktora tudományos fokozatot ítélje oda, melyet a plénum elfogadott, és a nev. tud. doktora tudományos fokozatot Zrinszky László részére odaítélte.

EGY ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIAI TANÁCSKOZÁSRÓL

A Magyar Pedagógiai Társaság összehasonlító pedagógiai szakosztálya és az MTA Neveléstörténeti Albizottsága 1989. május 3-án tartotta közös vita-ülését. A napirenden két pont szerepelt: 1. az Országos Pedagógiai Információs Rendszer; 2. az összehasonlító pedagógiai kutatások helyzete hazánkban.

Horváth Tibor, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum főigazgató-helyettese részletesen tájékoztatta a hallgatókat az Országos Pedagógiai Információs Rendszer (OPIR) működéséről. Elmondta, hogy hazánkban öt intézmény osztozik az információban. Az OPKM, amely egyben dokumentációs intézmény; a statisztikai információért a Tudományszervezési és Informatikai Intézet felel; az Országos Oktatástechnikai Központ egyben az audiovizuális tájékoztatás letéteményese; az oktatási segédeszközökről, tankönyvekről, tantervekről az Országos Pedagógiai Intézetben lehet tájékozódni; a rendszerhez ötödikként az Oktatáskutató Intézet csatlakozik. Számos előzmény és erőfeszítés után az OPIR koncepciószintű tervezetét a közoktatási revíziós terület 1985 augusztusában fogadta el. Az OPKM tervezetének kiindulópontja: a nevelésügyi információ valamennyi említett intézmény ügye. Tehát nem új rendszert kell felépíteni, hanem a már funkcionáló szolgáltatásokat kell ésszerűen átalakítani, integrálni. Az OPIR átfogja a közoktatás egészét: a neveléstudomány, az oktatásügy, az iskolarendszer, az irányítás, az összehasonlító pedagógia, a neveléstörténet, az általános és a szakképzés, a didaktika, a pedagógusképzés területeit. A terjesztői hálózatot a megyei pedagógiai intézetek alkotják. Ha a rendszer e két nagyobb egységben megerősödik, a terjesztés hálózatához a tanárképző főiskolák, a megyei könyvtárak és más intézmények, s szervezetek is csatlakozhatnak. Az OPIR szervezetét egy "háló"-hoz lehet hasonlítani, amelyben bármelyik intézmény kapcsolatba kerülhet. Semmiféle központ nem ír elő semmit kötelezően. A részvétel önkéntes, alapja az érdekeltség. Egyenrangú, egyenlő státusú intézmények közös célú rendszere. Az OPIR-t olyan rendszertanács irányítja, amely a kooperáló intézetek vezetőiből és szakértőiből áll. A rendszertanács elnöke: az OPI főigazgatója, Benedek András.

Vajó Péter, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgató-helyettese előadásában kifejtette, hogy az összehasonlító pedagógiai kutatások fejlesztése egyre sürgetőbbé válik napjainkban. A magyar politikai intézményrendszer és gazdaság — beleértve egész oktatási rendszerünket — jelentős struktúraát-

alakítás és modernizálás előtt áll. Ezért jogos igénynek tűnik (az OPI, a neveléstudomány, a pedagógusok, a kormány, a különböző pártok és alternatív szervezetek részéről), hogy megvizsgáljuk elsősorban azokat az országokat, amelyek a hetvenes években már végrehajtották pl. a gazdaság szerkezeti átalakítását, s bemutassuk, hogy ezt milyen oktatási rendszerrel támasztották alá, készítették elő. Hozzáfűzte, hogy érthetővé kell tenni azt is, mit jelent az oktatásban "Európához integrálódni". A magyar közoktatás múltbeli hagyományai és a ma is tanulságos tapasztalatok okán figyelmünket főleg Nyugat-Európa, ezen belül az Európai Gazdasági Közösség közoktatására kellene fordítanunk. Az erősödő gazdasági, kulturális, diplomáciai, turisztikai kapcsolatok is indokolják az 1992-re integrálódó EK oktatási rendszereinek, fejlődési tendenciáinak és integrációs törekvéseinek megismerését. Véleménye szerint elsősorban az angol, a francia, a német, a svéd és az észak-amerikai modell feltárása látszik halaszthatatlan feladatnak, de meg kellene vizsgálni a "dél-koreai gazdasági csoda" pedagógiai aspektusait is. Az ún. "ázsiai tigrisek", a 4 NIC ország és a 6 ASEAN ország — Japánnal együtt — oktatási rendszere is igen figyelemreméltó. Mivel úgy látja, hogy hazánkban kevésbé fejlett az összehasonlító pedagógiai kutatás, és "a magyar neveléstudomány adósságai közé tartozik, hogy nem tárta fel a világon létező oktatási modelleket" — az előadás igen élénk vitát váltott ki. A hozzászólók — Budai Tamás, Balázs Mihály, Széchy Éva, Tímár András, Komlósi Sándor, Ladányi Andor, Csonka Ernő, Mayerné Zsádon Éva, Pék András, Arató Ferenc és Szarka József — egyetértettek abban, hogy hazánkban mostohán kezelik ezt a tudományágat, s hogy a nyugat-európai, az amerikai, a kanadai, a japán stb. egyetemeken önálló tanszékek oktatják az összehasonlító pedagógiát mint kötelező tantárgyat. Szóvá tették azonban, hogy az előadó kiemelte ugyan a Báthory Zoltán által vezetett IEA-vizsgálatokat, és a Széchy Éva által irányított, a szocialista országokkal 1981 óta végzett multilaterális kutatásokat, de nem tett említést az egyes kutatóműhelyekben (OPKM, OPI, OOK, OKI, az egyetemek és a tanárképző főiskolák pedagógiai tanszékei) másfél évtizede folyó összehasonlító pedagógiai kutatások eredményeiről, valamint azokról a kiadványokról, amelyek elősegítették a nemzetközi pedagógiai áramlatok figyelemmel kísérését, a hasznos külföldi kezdeményezések és tapasztalatok összegyűjtését és elemzését, s hozzájárultak az oktatáspolitikai döntés-előkészítésekhez ("Nemzetközi Oktatásügy", "Iskolarendszerek", "Összehasonlító pedagógiai füzetek", "Dokumentumok a nemzetközi oktatásügy köréből", "Információ Külföldi Oktatási Rendszerekről" stb.). Többen megemlítették a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztálya által 1988 júliusában szervezett CESE

(Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság) 13. kongresszusát, melynek témája "A nevelés céljai és a személyiségfejlesztés" volt, és amelynek hat szekciójában 203 hazai és külföldi szakember korunk legégetőbb pedagógiai problémáit tárta fel és elemezte. A budapesti kongresszus külföldi visszhangja igen jó volt, és előrelépést jelentett a Vajó Péter által említett "kelet—nyugati hídverés" megteremtésében. Ugyancsak értékes munkát végez a CEPES hazai bizottsága a felsőoktatási kutatások terén. Szarka József és Balázs Mihály azt javasolták, hogy a Szakosztály készítsen elemző tanulmányt a hazánkban folyó összehasonlító pedagógiai kutatás helyzetéről, a már elért eredményekről és tervekről. A hasznos vitát Illés Lajosné, a szakosztály tudományos titkára összegezte, s az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály vezetősége nevében vállalta, hogy — az MTA Neveléstörténeti Albizottsága példáját követve — felmérést készítenek a hazai összehasonlító pedagógiai kutatásokról, és ezek eredményeiről elemző tanulmányt készítenek és adnak közre.

SZERZŐINK

Ballér Endre, tanszékvezető egyetemi tanár (MKKT, Budapest); Balogh Andrásné, egyetemi adjunktus (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Biszterszky Elemér, tanszékvezető egyetemi docens (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Budai István, főiskolai docens (Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom); Faludi Szilárd, ny. tudományos főmunkatárs (OPI, Budapest); Fáyné Dombi Alice, főiskolai adjunktus (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged); Gondos Anna, pszichológus (Lares Humán Szolgáltató Kiszövetkezet, Budapest); Hunyady Györgyné, főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest); Illés Lajosné, ny. osztályvezető (OPKM, Budapest); Köte Sándor, egyetemi tanár (ELTE TTK, Budapest); Otto Pelz, tanügyi főigazgató (Szakképző Iskolai Szeminárium, Lüneburg, NSZK); Simon Péterné, főtanácsos (MTA TMB titkársága); Somorjai Ildikó, szociológus (Pest megyei Tanács Petényi Géza Csecsemőotthon); Varga Lajos, egyetemi docens (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Vastagh Zoltán, egyetemi docens (JPTE Tanárképző Kar, Pécs).

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-Chief: Sándor Köte, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös University, Rákóczi út 5.

H-1088 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARIES

Sándor KÖTE: REFORM OF UNIVERSITY AND TEACHER TRAINING

In the author's opinion the 1949 reform of teacher training is marking yet the Hungarian System of the Teacher's Training in our time. Many reforms were in this system, but the training order remained inflexible, unified, centralized and it was given political terms. The author examines the characteristics of the teacher training in Hungarian Universities, his questions were as follows: the academic freedom; the autonomy of the universities; the separation of the scientist and the vocational training; the functions of the ideological claim in the practical and theoretical training; the relationship between the vocational and the teacher training, aids, content, methods of training. He so analyses these questions that he gives a survey of the changes of the educational thinking and the effects of the reforms from 1949 to nowadays. He states that the reforms was unsatisfactory because of the given political order and power. Besides the long-term historical analysis he presents his own ideas of forming the teacher's training.

Endre BALLÉR: SCIENCE OF EDUCATION AND TEACHER TRAINING

The article examines what part should be assigned to the Science of Education in the process of teacher training. It criticizes two extreme opposing practices: partly the systematic teaching of several branches of the science of education to teacher-students, partly the practicist way of de-

veloping classroom teaching skills without paying much attention to theory. The author takes Durkheim's distinction between science of education and pedagogy as an important view to be considered as the latter can be regarded as practical theory. The study emphasizes that it is this kind of practical theory what is needed. It may follow several structures in accordance with the interest and experience of the students. At the same time it is of great significance that the students feel inclined to turn for help to the science of education in order to solve practical educational problems and that they should be able to do so, that is they be well versed in the practical and theoretical methods of educational research. This kind of training can not be successful without the departments of education in teacher training institutes becoming centres of research on education. But the curriculum of teacher students majoring in Pedagogy should include subject matter dealing with the systematic exposing of the main fields of the sciences of education.

Elemér BISZTERSZKY: REFORM OF CONTENT IN THE TECHNICAL TEACHER'S TRAINING

The number of the students of the Secondary Vocational Training have increased in Hungary in the years past. The Technical Teacher's Training has become one of the most important — in quantities — branches of the teacher training. At the same time it is in a contradictory situation, it has got some quantitative and qualitative problems. (Many children-few teachers, changing world-constant content, etc.) The author examines these contradictions and the practicable solutions of the problems. The study deals with the unqualified teachers and the development of Technical Teacher's Training. The author describes his own idea of the aims of training of intelligentsia and the modern content of practical and theoretical training connecting with the functions of technical teacher training.

Alice DOMBI Mrs. FÁY: TEACHER-STUDENTS' INTERPERSONAL CONNECTIONS

The author explores the teacher-students' interpersonal connections in their learning groups of the Teacher's Training College. She analyses these connections from the peculiarities of the educational stratifications and

the samples of teacher's behavior point of view. Her statements concerns to the rate of the students cooperation in the solution of educational problems and the effect of the way of educational thinking on forming the atmosphere in the groups. Besides she examines the characteristics of selecting fellows in the educational acts and the ability of cooperation of the teacher-students.

István BUDAI: INTEGRATED TRAINING OF SOCIAL-TEACHERS AND EDUCATIONAL TEACHERS

The author shortly looks over the effects of the social disadvantages on different age-groups of children of Hungary. He underlines on the basic of this survey that it is the development of adequate means in this field what is needed. In his opinion the situation sets up a claim to the social-teachers who will have to work on the verge of the social and educational profession. The teacher-staff Esztergom Teacher's Training College worked up a complete system of the social-teacher's training. The artical presents the conception of this system. You can know the wide-ranging, convertible social and educational knowledge of the content of training and the most important items of the practice and personality-centered training. Besides the author deals with the professional and moral values in the training.

INHALT

STUDIEN

<u>Sándor Köte</u> : Universitätsreform und Lehrerbildung	3
<u>Endre Ballér</u> : Erziehungslehre und Pädagogenbildung	20
<u>Elemér Biszterszky</u> : Inhaltliche Reform der technischen Pädagogenbildung	30
<u>Alice Fáy-Dombi</u> : Interpersonale Beziehungen bei Lehraspiranten	36
<u>István Budai</u> : Integration der Lehrer- und Sozialpädagogenausbildung	45

UMSCHAU

<u>Otto Pelz</u> : Bildung der Fachschullehrer und Instruktoressen in der BRD ...	57
<u>Mária Balogh—Lajos Varga</u> : Pädagogenausbildung an der Technischen Universität zu Prag	66
<u>Anna Gondos—Ildikó Somorjai</u> : Es gibt auch einen friedlichen Weg für die Lösung von Konflikten	71

BUCHBESPRECHUNGEN

<u>I. Falus—E. Golnhofer—B. Kotschy—M. M. Nádai—Á. Szokolszky</u> : Die Pädagogik und die Pädagogen (<u>Zoltán Vastagh</u>)	75
<u>László Tamás Szabó</u> : Der "verborgene Lehrplan" (<u>Szilárd Faludi</u>)	80

CHRONIK

Diskussion über die einheimische Pädagogik (<u>Zsuzsa Hunyady</u>)	84
Aus der Arbeit der Wissenschaftlichen Qualifizierungskommission (<u>Ilona Simon</u>)	85
Über eine vergleichende pädagogische Besprechung (<u>Magda Illés</u>)	94
Unsere Verfasser	97
English Summaries	98

Redaktionsschluss: 16. September 1989



AZ AKADÉMIAI KIADÓ AJÁNLATA

- Balogh Tibor: A PSZICHIKUM EGYENSÚLYÁNAK SZOCIÁLANTROPOLÓGIAI ÉS ESZTÉTIKAI KÉRDÉSEI
Korunktudománya 43 Ft
- CSALÁDTERÁPIÁK**
Vál. és összeáll. Füredi János 55 Ft
- Dancs István: A PÁLYAMOTIVÁCIÓT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA A SZAKOKTATÁSBAN 63 Ft
- Falus Iván-Golnhofer Erzsébet-Kotschy Beáta-M. Nádasi Mária-Szokolcsy Ágnes: A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK
Egy empirikus vizsgálat eredményei 78 Ft
- Kanyar József: NÉPOKTATÁS A DÉL-DUNÁNTÚLON A FEUDALIZMUSBÓL A KAPITALIZMUSBA VALÓ ÁTMENET IDŐSZAKÁBAN (1770-1868) 155 Ft
- Lénárd Ferenc: A LÉLEKTAN ÚTJAI
Az Akadémiai Kiadó Reprint Sorozata 180 Ft
- Magyari Beck István: SZÁMŰZÖTT ÉRTÉKEINK
Beszélgetések az alkotó munkáról 87 Ft
- Mérei Ferenc: TÁRS ÉS CSOPORT
Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből 120 Ft
- Molnár Péter: A FELSŐFOKÚ TOVÁBBTANULÁSI IGÉNY KIALAKULÁSÁNAK ÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK FELTÉTELEI HÁTRÁNYOS TÁRSADALMI HELYZETŰ FIATALOKNÁL 57 Ft
- Noszlopi László: SORSELEMZÉS ÉS KÍSÉRLETI ÖSZTÖNDIAGNOSZTIKA
A Szondi-féle ösztönléktan teljes ismertetése 78 Ft
- ERDÉLY RÖVID TÖRTÉNETE**
Főszerk. Kőpeczi Béla 295 Ft
- MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE 4/1-2. 1686-1790.**
Főszerk. Ember Győző, Heckenast Gusztáv
(Magyarország története tíz kötetben) 499 Ft
- MIKES KELEMEN ÖSSZES MŰVEI**
VI. köt.: Az idő jól eltöltésének módja és más keltezetlen fordítások.
Szerk. Hopp Lajos 235 Ft
- A MAGYAR IRODALOMTÖRTÉNET BIBLIOGRÁFIÁJA 7.**
Botka Ferenc-Vargha Kálmán: A magyar irodalomtörténet bibliográfiája 1905-1945.
Személyi rész II: L-ZS. 283 Ft

A kötetek megrendelhetők az Akadémiai Kiadó Kereskedelmi osztályán, az 1519 Budapest, Postafiók 245. címen.

A megrendeléseket postán, utárvétellel (+ portó) teljesítik.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1990. Nyomdai táskaszám: 19018
Felelős szerkesztő: Küte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 9,10 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Шандор Кёте</i> : Реформа высшего образования и подготовка педагогов	3
<i>Эндре Баллер</i> : Наука о воспитании и подготовка педагогов	20
<i>Элемер Бистерски</i> : Реформа подготовки преподавателей технических наук	30
<i>Фаше Алис Домби</i> : Межперсональные отношения будущих преподавателей	36
<i>Иштван Будаи</i> : Интеграция подготовки учителей начальной школы и специалистов по социальной педагогике	45

ПАНОРАМА

<i>Отто Пелу</i> : Подготовка преподавателей ПТУ в ФРГ	57
<i>Андрашине Балог—Лайош Варга</i> : Подготовка учителей ж Пraqском политехническом институте.	66
<i>Анна Гондош—Ильдико Шоморьяи</i> : Разрешать конфликты можно и мирным путем	71

О КНИГАХ

<i>Л. Фалуш—Э. Голххофер—В. Кочи—М. Надаши М.—А. Соколаи</i> : Педагогика и педагоги (<i>Золтан Ваштаг</i>)	75
<i>Ласло Тамаш Сабо</i> : «Скрытый» учебный плах (<i>Силард Фалуди</i>)	80

ХРОНИКА

Дискуссия об отечественной педагогике (<i>Дёрдьне Хуняди</i>).	84
Известия Высшей Аттестационной Комиссии (<i>Петерне Шимон</i>).	85
О совещании по вопросам сравнительной педагогики (<i>Лайошине Иллеш</i>)	94

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjük a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A bibliográfiai adatok közlési módjára a következők az irányadók:

a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében* az egyes szerzőkre utalás névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint ábécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3–6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

